

experice

Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Education

Gilles Brougère
Nathalie Roucous
Baptiste Besse-Patin
Véronique Claude

Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés

Rapport concernant l'accompagnement scientifique de l'implantation de la boîte à jouer sur deux sites en région parisienne

septembre 2016

Ce projet a été co-financé avec le soutien de la Commission Européenne. Ce rapport n'engage que ses auteurs et la commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait et des informations qui y sont contenues.



Erasmus+

UNIVERSITÉ PARIS 13

U^S-PC
Université Sorbonne
Paris Cité

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE.....	4
PARTIE 2 : PRÉSENTATION DES DEUX LIEUX D'IMPLANTATION DE LA BOÎTE À JOUER.....	9
PARTIE 3 : LES OBJETS AU CŒUR DU DISPOSITIF.....	28
PARTIE 4 : JEU ET USAGE DU MATÉRIEL.....	55
PARTIE 5 : LES PRATIQUES ET LES POSTURES DES ANIMATEUR.TRICE.S.....	80
PARTIE 6 : S'APPROPRIER LA BOÎTE À JOUER.....	110
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	127

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche présente non pas une évaluation de l'implantation de la boîte à jouer sur deux sites de la région parisienne, mais ce que nous préférons appeler un accompagnement scientifique de cette implantation.

Ce n'est pas une évaluation car il aurait fallu auparavant définir ce qu'il convenait d'évaluer. Or ce dispositif qui consiste à rendre accessible aux enfants dans certaines conditions un ensemble d'objets recyclés soigneusement choisis, est trop nouveau en France pour disposer a priori d'une grille d'évaluation. Il s'agit donc de suivre cette implantation et de documenter la façon dont elle s'effectue.

Ce n'est pas une évaluation car une réelle évaluation demande des moyens (groupes témoins toutes choses égales par ailleurs) que nous n'avons pas mais surtout qui sont toujours susceptibles d'être critiqués. Bien des biais viennent limiter la logique d'évaluation : incomparabilité du groupe témoin avec le groupe expérimental, intérêt de la nouveauté qui produit un effet positif difficile à mesurer du côté expérimental, engagement des observateurs du côté de l'expérimentation, etc.

Le choix a été fait de ne procéder ni à une véritable évaluation inaccessible dans ce cadre, encore moins à une pseudo-évaluation qui donne le sentiment au lecteur de lire une telle évaluation sans en être une sur le plan scientifique.

Autant le dire tout de suite, ce que nous avons vu était suffisamment intéressant pour imaginer qu'une évaluation aurait été positive sur bien des points, mais ce n'est pas ce que nous avons fait. Nous avons suivi du début (choix du site, rencontres avec les professionnel.le.s, formation des équipes) à la fin (fermeture de la boîte en fin des périodes observées) l'implantation de ce dispositif pour voir ce qui se passait, comment cela se passait, et ce qu'en disait les différent.e.s acteur.trice.s. C'est pourquoi il nous est apparu nécessaire de consacrer une partie de l'étude à l'analyse des sites et des pratiques qui s'y déroulaient avant l'installation de la boîte. Situer celle-ci dans son contexte est essentiel pour en comprendre les effets différenciés en fonction des conditions d'accueil et d'organisation.

Il s'agit donc d'une démarche ethnographique (et de ce fait éloignée de toute logique d'évaluation et d'expérimentation) qui consiste à être là, à voir et entendre ce qui se passe. L'idée ethnographique s'enracine dans l'importance de la présence corporelle (le chercheur est présent avec les personnes qu'il observe), d'un partage, d'une forme de participation à la situation, même si elle est périphérique. Si cette participation est éloignée de celle des enfants, elle ne l'est pas beaucoup de celle de certains adultes présents lors des mêmes situations. Il s'agit d'observation participante,

mais avec une participation volontairement maintenue à la marge ou en périphérie. Si le regard est essentiel, nous l'avons soutenu par des prises de photos et de vidéos pour pouvoir documenter ce que nous voyions et étudier cela de façon plus détaillée. Le centre, le point de départ de notre approche est l'observation, ce qui nous distingue du travail d'évaluation de Marc Armitage (2009) qui s'appuie essentiellement sur les propos des acteur.trice.s et qui produit l'évaluation des évaluations. Notre travail s'attache d'abord à décrire ce que font les acteur.trice.s concerné.e.s, les enfants et les adultes qui les encadrent dans cette aventure aussi impliquante pour les uns et les autres.

Cela ne signifie pas que nous n'avons pas été attentifs aux voix des uns et des autres, et sur la base de nos observations nous les avons interrogés pour l'essentiel sous la forme d'entretiens collectifs. Si nous prenons en compte leurs discours, il nous semble essentiel de les mettre en relation avec les actions, les pratiques, pratiques ludiques pour les uns, pratiques professionnelles pour les autres. Dans ce rapport nous tenterons de mettre l'accent sur ces pratiques, sur ce que fait faire la boîte à jouer, en quoi elles transforment (ou non) les pratiques. Pour une part les entretiens sont conçus comme un moyen de compléter la documentation concernant les pratiques.

Cette approche ethnographique a une autre conséquence essentielle, qui consiste à ne pas généraliser nos résultats. Nous étudions deux *social setting* (Layder, 2006), deux configurations singulières (et fort différentes l'une de l'autre), et les effets que nous mettrons en valeur n'ont pas à être considérés comme valides en dehors de ces configurations. Bien entendu, on peut imaginer que dans des situations proches nombre d'éléments que nous avons mis en valeur pourraient se reproduire, mais cela reste à vérifier. Nous nous éloignons de toute approche universaliste, en particulier d'ordre psychologique, qui viserait à mettre en valeur des phénomènes valables pour tous en tous lieux. Nous développons une approche située, où les éléments de contexte, les pratiques locales, la culture (celle d'un pays ou d'une cour de récréation) sont pris en compte. Ce qui n'est pas sans produire un décalage sur lequel nous reviendrons avec la boîte à jouer, ou tout au moins son modèle anglais, le *PlayPod*, porté par une vision psychologisante et universaliste du jeu que nous ne partageons pas. Il s'agit bien pour nous de saisir comment un dispositif (le terme renvoie non seulement à l'aspect matériel, la boîte et les objets, mais aux discours et pratiques, en particulier la formation, qui l'accompagnent) développé dans un autre contexte culturel (celui de l'Angleterre, de ses écoles et de ses cultures du jeu et de l'animation en partie différentes) peut prendre sens, être approprié dans un nouveau contexte.

Un autre élément de variation importante est que si l'implantation dans l'école Anselme¹ correspond au projet anglais, ce n'est pas vrai de celle de Tilleul. En effet le *PlayPod* est conçu pour le *lunchtime* et le temps de jeu/récréation qui lui est associé, ce qui est assez proche de la pause méridienne, avec dans les deux cas des acteur.trice.s différent.e.s des enseignant.e.s. En revanche à Tilleul il s'agissait d'implanter la boîte à jouer dans le cadre du centre de loisirs sur la période des vacances scolaires de printemps, ce qui renvoie à une situation qui n'a rien à voir avec la situation originelle anglaise. Il est alors légitime que des questions d'adaptation soient posées puisqu'il s'agit de viser une situation pour laquelle la boîte à jouer n'a pas été conçue et qui n'a sans doute pas d'exact équivalent au Royaume-Uni.

C'est ce processus que nous appelons accompagnement scientifique ; voir ce qui se fait, tenir compte des situations singulières, les analyser en profondeur ce qui permet

¹ Nous avons choisi d'anonymiser l'ensemble des lieux et des personnes, même si cela reste en partie transparent pour ceux qui ont participé à cette aventure.

d'en tirer des éléments théoriques qui ne sont pas une généralisation mais des conceptualisations à partir de deux cas particuliers.

Un autre point doit être souligné en introduction, à savoir que la recherche a été menée et le rapport rédigé par quatre chercheurs aux formations, expériences et intérêts différents et largement complémentaires. Une telle recherche, parce qu'il s'agit de jeu et de plus d'un dispositif nouveau en France sur lequel il n'existe aucune donnée, suppose un travail important d'interprétation. Au-delà de leur accord théorique global sur le jeu et l'animation et le fait de partager des valeurs communes, les quatre chercheurs n'ont pas toujours la même interprétation des faits. Nous avons décidé de ne pas occulter cela dans le rapport car il n'y a pas lieu que s'impose à tous une vérité unique là où il y a des perspectives interprétatives différentes toutes aussi justifiées. Ainsi on trouvera parfois ce qui semble être des redondances mais les mêmes scènes, les mêmes faits, les mêmes propos peuvent être analysés selon des points de vue différents, autour de questions différentes. Il ne s'agit pas avec ce rapport de mettre un point final à l'analyse et l'interprétation du dispositif mais au contraire d'ouvrir des pistes pour l'avenir, ce qui sera un des objectifs de la dernière partie.

Avant d'en arriver là, une première partie présentera l'approche méthodologique utilisée pour la recherche. Une deuxième présentera les deux terrains d'implantation avec leurs spécificités ainsi que les modalités d'implantation de la boîte à jouer. La partie 3 s'intéressera au matériel proposé et ses effets sur l'espace et le temps du jeu dans les deux cours. La quatrième partie présentera les usages du matériel et les logiques de jeu. La partie 5 mettra l'accent sur la posture professionnelle des animateur.trice.s face à ce nouveau dispositif qui ne va pas sans bouleverser leurs façons de faire. Enfin comme nous l'avons évoqué une dernière partie présentera le discours des acteur.trice.s sur les aspects positifs et négatifs de la boîte à jouer et proposera des perspectives d'interprétation en conclusion.

PARTIE 1 : MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons indiqué en introduction nous avons choisi une approche ethnographique ce qui implique, d'une part de ne pas partir avec des hypothèses à vérifier mais tout au plus des questions de recherche, d'autre part de considérer que la recherche se construit dans l'observation même. En observant les questions s'affinent, de nouvelles questions apparaissent, d'autres perdent de leur intérêt. Comme nous l'avons évoqué, il s'agissait avant tout d'accompagner d'un point de vue scientifique une implantation. Il ne s'agit pas d'une expérimentation car l'équipe scientifique n'intervient pas sur le dispositif qui n'est pas pour elle une expérimentation mais une situation à comprendre, à analyser, à interpréter. Il ne s'agit pas d'évaluer mais plutôt de comprendre, donc d'interpréter mais aussi de donner une place à l'interprétation de la situation que produisent les différent.e.s acteur.trice.s impliqué.e.s.

Les questions de recherche

Durant la phase de préparation, l'équipe a défini des questions permettant d'orienter la recherche, de définir les rôles des uns et des autres, de rendre possible une coordination. Ce qui ne serait pas nécessaire dans une recherche ethnographique individuelle le devient quand il s'agit d'organiser la coopération des uns avec les autres.

La première question concernait la connaissance des deux terrains ou les éléments descriptifs préalables : les règles de fonctionnement de la structure, le projet le cas échéant, la liste du matériel, les horaires.

Il s'agissait également de saisir les modalités d'accompagnement des animateur.trice.s (en relation avec la formation), la posture « *playwork* », la relation avec les autres modalités de travail de ces professionnel.le.s.

Un autre point d'attention essentiel concerne l'appropriation par les enfants du dispositif : ce que le dispositif fait surgir de nouveau, les usages (analyse par type de matériel), les cohabitations avec les enfants qui ont d'autres jeux, la modification ou non des modes d'association entre enfants (âges/genre), la production de conflits spécifiques, le regard sur les objets par les acteur.trice.s, le rôle du temps.

Quels sont les comportements des enfants : l'occupation de l'espace, la construction des groupes, les conflits, les activités et les absences d'activités, le respect des règles, les objets utilisés (personnels ou fournis par la structure), les comportements et relations avec les adultes, la gestion des blessures ?

Quels sont les effets des différences de contexte des deux lieux (nombre d'enfants et dispositif matériel) ?

Si le rapport ne reprend pas nécessairement ces entrées, il essaie toute fois de répondre à ces questions, organisées après coup de façon en partie différente.

Pour répondre à ces questions et quelques autres qui se sont imposées au fur et à mesure de la recherche, celle-ci s'est déroulée de la façon suivante.

Le déroulement de la recherche

1^{ère} étape : Préparation (octobre – novembre 2015)

- Préparation de la recherche, contact avec les sites.
- Réunions du groupe de recherche : mise en place du dispositif et du calendrier ;
- Participation à la formation donnée par les Anglais aux équipes françaises et espagnoles dans le cadre du projet ;
- Visite du site de Die par l'équipe de recherche le lundi 9 novembre ;
- Contacts avec les deux sites Franciliens.

Cette phase de préparation a permis d'affiner les questions. Pour cela, le choix a été fait d'observer l'usage de la boîte à jouer dans le seul site où il se trouvait à ce moment, dans la ville de Die. Il était en effet indispensable avant de commencer à observer les cours sans boîte à jouer que les chercheurs qui n'avaient pas eu l'occasion de la voir en fonctionnement puissent avoir une idée du dispositif. Cela a permis également de construire collectivement les questions de recherche sur la base de cette observation ponctuelle.

2^e étape : Étude préalable à l'arrivée du matériel (décembre 2015 – février 2016)

Étude des pratiques présentes durant les temps de récréation ou de loisirs qui seront concernés par l'installation de la boîte à jouer ainsi que des projets éducatifs des sites concernés : observations, recueils de documents, entretiens avec les enfants et les adultes, enseignant.e.s, éducateur.trice.s.

Cette phase comprend également la préparation de l'installation de la boîte à jouer et en particulier l'observation de la formation des professionnel.le.s des deux sites.

3^e étape : Étude de la mise en place du matériel (mars – juin 2016)

Étude des usages, des effets et des représentations de la boîte à jouer en utilisant les mêmes techniques de recueil de données. L'observation des deux sites est facilitée par le fait que l'un est ouvert uniquement en période scolaire et l'autre pendant les vacances scolaires.

4^e étape : Analyse des données (juillet – août 2016)

Ce dernier temps est consacré à l'analyse des données, leur interprétation et la rédaction du rapport.

Les observations

Dans le cadre de ce déroulé comme évoqué en introduction, le point d'entrée essentiel est l'observation. Les quatre chercheurs ont effectué des observations, pour les uns sur les deux sites, pour l'un d'entre eux sur le seul site de l'école Anselme. Ces observations sont d'abord des observations papier/crayon, où il s'agit de prendre des

notes sur ce qui se passe sans grille d'observation préalable. Les tentatives d'organiser d'une façon ou d'une autre cette observation (suivre certains enfants) ont échoué face à la complexité, la mobilité et la labilité des situations. La seule solution consiste pour le chercheur à sélectionner ce qu'il convient d'observer en fonction de son ressenti de la situation, d'alterner des moments où il porte son attention sur une activité particulière et des moments où il circule pour avoir une vision globale des différentes activités. Ces observations ont donné lieu à des comptes rendus partagés. La difficulté d'observer une cour de récréation a conduit à compléter ces observations par des photos (il est difficile de décrire sur le vif certaines situations ou constructions et les photographier permet d'en garder la trace ou de décrire après coup) et des vidéos. Les vidéos permettent de garder une trace de l'activité, de partager avec les chercheurs non présents les observations, de faire une analyse plus fine des actions et enfin de réaliser des montages utilisés pour certains entretiens. Cette approche a été mise en œuvre aussi bien avant qu'après l'ouverture de la boîte à jouer, sur les deux sites et aussi bien pour saisir les pratiques enfantines que professionnelles des adultes. Les quatre chercheurs ont ainsi réalisé sur les deux sites près de 60 séances d'observation.

Les entretiens

Une deuxième technique utilisée a été celle de l'entretien collectif (à l'exception de celui de la directrice du périscolaire à Anselme qui a donné lieu à un entretien individuel) qu'il s'agisse de deux ou trois enfants, de groupes d'enfants plus importants ou des animateur.trices.s d'Anselme et de Tilleul. L'objectif est d'obtenir d'une part une information complémentaire sur les pratiques qui n'ont pas toutes été observées, d'autre part d'avoir une interprétation de celles-ci et plus globalement du dispositif. Les premiers entretiens ont été accompagnés de la présentation d'un montage vidéo sur les activités de la cour pour faciliter la parole et éviter les questions trop abstraites. Il s'est avéré que du fait de l'impact de la boîte à jouer cette technique n'était pas utile pour la deuxième phase, à savoir les entretiens suite à l'implantation de la boîte à jouer. Les enfants comme les adultes n'avaient aucune difficulté à parler de la boîte à jouer et il suffisait de lancer le thème pour obtenir des propos riches.

Le tableau ci-dessous dresse la liste des entretiens réalisés.

Entretiens école Anselme	
Février avant la boîte à jouer	Animateur.trice.s
	Enfants CP
	Enfants CE1
	Enfants CE2
	Enfants CM1
	Enfants CM2
Avril après boîte à jouer	Enfants CE2 (groupe 1)
	Enfants CE2 (groupe 2)
	Enfants CM1
	Enfants CM2
	Animateur.trice.s

Juin	Enfants CP
	Enfants CE1
	Enfants CE2
	Enfants CM2
	Animateur.trice.s
	Directrice
Entretiens centre de loisirs Tilleul	
Février avant la boîte à jouer	Enfants (4 <i>focus group</i>)
	Animateur.trice.s
Avril après boîte à jouer	Enfants (3 <i>focus group</i>)
	Animateur.trice.s
	Directrices

Ces données recueillies ont pu être complétées par des documents concernant le dispositif anglais, les formations anglaises comme françaises, les projets des équipes, etc.

Analyse et interprétation

Ces différentes données ont été l'objet d'analyses et d'interprétations. Il a été utile de mettre en relation les comptes rendus d'observation avec les films et les photos de façon à arriver à percevoir au mieux les pratiques situées (selon les lieux, les moments, les individus). S'il est parfois aisé de comprendre certaines situations, d'autres sont plus difficiles à saisir en particulier au niveau de la présence d'une dimension de jeu symbolique et le cas échéant, sa thématique, son origine. Les entretiens peuvent aider à décrypter (comme l'évidence pour des enfants qu'un combat avant la boîte à jouer renvoie à *Star Wars* dont le dernier épisode venait de sortir) et permettent d'explorer les significations présentes dans le jeu. Il reste toujours difficile de savoir si nos interprétations rendent bien compte de l'ensemble des activités, si nous n'accordons pas trop d'importance à certaines pratiques au détriment d'autres.

Plus difficile d'interprétation sont les entretiens en particulier ceux des enfants. Les entretiens sont déjà des interprétations par les acteur.trice.s, interprétations situées en lien avec la situation d'entretien et la présence des autres interlocuteurs. L'intérêt d'un entretien collectif est qu'il évite de donner trop de pouvoir à l'enquêteur, ce qui est important dans le cas d'entretiens avec les enfants, en évitant la relation de face-à-face d'un locuteur isolé confronté à un adulte. Il permet également à travers les débats qui peuvent s'instaurer de nuancer les propos des un.e.s ou des autres. Mais reste que c'est un propos situé qui peut prendre des distances avec la situation pour construire une réalité de second degré dans le cadre de l'entretien. Il faut donc l'analyser comme interprétation située, production de sens dans le cadre de l'entretien avec une distance plus ou moins importante avec les faits auxquels il se réfère.

Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les enfants pour différentes raisons. Ainsi, il arrive souvent qu'ils livrent le résultat de leur réflexion sans donner les étapes intermédiaires (ce qui peut conduire à penser à tort que le propos n'a pas de sens ou n'est pas adapté à la situation, ce qui est rarement le cas, il revient alors au

chercheur de trouver le lien). Mais ce qui semble le plus présent, ce sont ces épisodes où l'entretien devient un moment de jeu qui permet de revivre des situations en les transformant : les batailles deviennent mythiques, les disputes des bagarres homériques, les problèmes des obstacles gigantesques. On se trouve face à une construction verbale qui nous dit quelque chose d'important en particulier au niveau du ressenti, mais également le transforme en le mythifiant. Un événement unique devient une activité répétée. Il faut à la fois prendre au sérieux ce que nous disent les enfants, mais essayer de l'interpréter dans une logique discursive spécifique. Il semble ainsi que les enfants ont aimé dire combien ils avaient dû parfois lutter pour accéder aux objets ce qui n'est pas totalement vérifié dans les observations, combien la cour était devenue un espace de lutte pour les objets, ce qui est largement exagéré tout en reposant sur des faits avérés, combien le rangement était devenu difficile lors même qu'il continue à se dérouler de façon honorable malgré le désengagement de certains. Il est bien entendu difficile d'interpréter tout cela, et ce qui est vrai concernant les enfants se retrouve de façon différente chez les adultes dont les angoisses peuvent conduire à tordre la réalité pour la rendre conforme aux émotions ressenties.

Cela permet de comprendre que nos interprétations sont à certains moments des choix que l'on pense justifiés par le fait de mettre en relation des données de différentes origines, mais qu'elles restent sujettes à discussion.

L'association Jouer pour Vivre est à l'initiative de l'importation de ce dispositif de jeu. Pour mener à bien une expérimentation et faire le choix de lieux adaptés, elle s'est appuyée sur l'expérience et le savoir faire de *Children's Scrapstore*, l'association fondatrice du « concept »² de la boîte à jouer.

² Le terme a été repris par les enfants lors d'un entretien : « *Il y en a qui n'aiment pas le concept* » (Arthur, CM2, Anselme) ; « *moi finalement, j'aime bien ce concept* » (Théo, CM2, Anselme)

PARTIE 2 : PRÉSENTATION DES DEUX LIEUX D'IMPLANTATION DE LA BOÎTE À JOUER

Ils ont en particulier utilisé la démarche que *Children's Scrapstore* a établie pour faire les diagnostics dans les lieux d'accueil d'enfants (école, espaces de jeux...) dont les adultes souhaitent enrichir l'offre ludique en direction des enfants. Le diagnostic utilise 15 éléments d'observation³ qui portent tant sur l'espace et ses potentialités (architecture, matières...), que sur les règles, le matériel et les dispositifs existants dans le lieu. La démarche, quant à elle, est composée de quatre étapes avec en premier lieu une visite du site lorsqu'il est vide et une visite en présence des enfants. Suite à ces recueils de données, les « évaluateurs » proposent une cartographie de la cour et des espaces utilisables par les enfants ainsi qu'une série de recommandations. Une synthèse finale est présentée aux prescripteurs et ce, en présence d'un spécialiste des questions du jeu.

L'ensemble des éléments récoltés au cours des diagnostics, à savoir notamment, le potentiel de l'espace de la cour pour permettre un jeu libre, les règles de vie au sein de la structure établies avec les enfants et le fonctionnement de l'équipe d'animation, ont amené l'association à choisir l'école Anselme comme lieu d'expérimentation dans le cadre des pauses méridiennes.

En ce qui concerne le second lieu, à savoir un centre de loisirs sur la commune de Tilleul, le choix semble avoir été plus compliqué à opérer. Dans un premier temps, la commune a proposé un lieu qui, après visite et rencontre du directeur de la structure, s'avérait peu adapté pour une utilisation de ce dispositif ludique. En effet, cette commune a mis en place des lieux qu'elle appelle « antennes ». Ces espaces, en accès libre, proposent aux enfants des animations pour lesquelles ils peuvent venir et partir sans horaire précis et sans obligation de présence régulière. Comme nous le verrons plus loin, l'ouverture et la fermeture de la boîte à jouer requiert un processus particulier qui peut être difficile à mettre en place si les enfants viennent et repartent selon leurs désirs et notamment sur la fin de la séance, à savoir lors du moment de rangement de la boîte. Par ailleurs, ces antennes étant des lieux ouverts sur la cité, il est difficile de mettre des limites aux jeux et de gérer des enfants qui s'éloigneraient, voire partiraient avec des objets. Suite à cette prise de conscience, le responsable des services éducatifs de la ville a proposé un centre de loisirs fonctionnant sur les vacances scolaires, ayant ses propres locaux et une cour fermée.

³ Document présenté sur le site de Jouer pour Vivre : http://www.jouerpourvivre.org/wp-content/uploads/2016/04/IO1_Diagnosis-Report_FRA.pdf

1. L'école Anselme

Cette école, située dans le 13^e arrondissement de Paris, accueille environ 300 élèves répartis dans 11 classes. Une équipe d'animation, composée d'une douzaine de personnes, est attachée à cet établissement scolaire pour l'ensemble des temps hors scolaires des enfants et elle leur propose des activités diversifiées.

L'école et ses espaces

Cette école de ville se compose de plusieurs bâtiments insérés entre les immeubles du pâté de maison. À l'entrée, un peu en retrait de la rue, se trouve le bâtiment de l'école maternelle qui bénéficie d'une cour, contiguë à celle de l'école primaire et sur l'arrière du bâtiment d'un jardin, composé d'une partie plantation et d'une partie verger. Le jardin est un projet des activités périscolaires, qui est géré par un intervenant spécialisé.

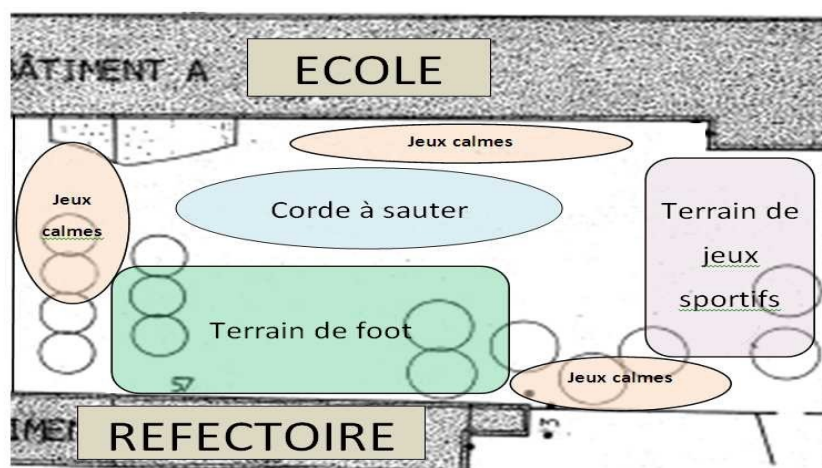
L'école élémentaire est dans la continuité. Le bâtiment de cette école dispose de salles de classes sur deux niveaux (1^{er} et 2^e étages) et d'un rez-de-chaussée comprenant un grand préau fermé, une salle pour les enseignant.e.s et les animateur.trice.s, ainsi que les bureaux du directeur de l'école et de la directrice des activités périscolaires. Certaines salles sont partagées entre l'équipe enseignante et l'équipe d'animation, à savoir la BCD (Bibliothèque Centre Documentaire), le préau et la salle polyvalente, tandis que d'autres sont spécifiques. Les enseignant.e.s ont leurs salles de classes, qui ne sont pas partagées pas avec le centre de loisirs, sauf rare exception, tandis que le centre de loisirs ne dispose que d'une ludothèque comme lieu dédié.

Au 2^e étage du bâtiment, deux anciennes salles de classes servent de BCD et de ludothèque pour les activités péri-scolaires. Une salle est aussi dédiée à la musique et une dernière appelée, salle polyvalente, peut être utilisée tant par les enseignant.e.s que par les animateur.trice.s selon les besoins du moment.

Le préau peut accueillir, de manière un peu serrée toutefois, l'ensemble des élèves pour notamment des réunions ou regroupements selon les besoins.

La cour d'école est de forme rectangulaire, d'une largeur de 30 mètres et d'une longueur de 75 mètres. Elle dispose de très peu d'aménagements fixes : une dizaine d'arbres, pour une part implantés le long de la grille à gauche de l'entrée et d'autre part formant un espace à l'extrémité gauche de la cour, ainsi que quelques bancs le long des grilles à droite et à gauche ainsi qu'à l'ombre des arbres.

Au début de notre enquête, l'usage et les règles en vigueur conduisaient à diviser la cour ainsi, le plan étant le schéma « officiel » de ces règles :



- Un terrain de jeux sportifs se situant sur la largeur de la cour dès l'entrée à la grille.
- Trois zones dites « calmes » : une à droite de l'entrée de la cour, une le long du préau et une dernière, depuis l'espace boisé jusqu'au bâtiment principal.
- Une zone de corde à sauter trouve sa place sur la longueur du préau après la zone de jeu calme.
- Le long du bâtiment accueillant la cantine : l'espace de foot. Ce dernier tient une place assez conséquente puisque sa largeur est égale à la moitié de la largeur de la cour soit environ 15 mètres et que sa longueur atteint environ 30 mètres.

Ces espaces sont en partie matérialisés par des tracés sur le sol afin d'éviter les télescopages entre enfants lors de leurs différents jeux : chats, courses, saut à la corde, foot ou simple promenade. L'ensemble a été en partie établi avec les enfants régulièrement consultés dans le cadre du conseil d'enfants de l'école.

Les différentes propositions pour l'enfant hors du temps scolaire et pause méridienne

Le centre de loisirs

Chaque mercredi, le centre de loisirs offre une palette d'activités variées aux enfants inscrits. Un des objectifs pour l'équipe d'animation, est également de leur proposer des sorties culturelles ou de divertissement à proximité de l'école. Les enfants profitent donc de visites de musée, de séances de cinéma ou encore de la piscine. Les autres activités proposées sur place peuvent être ponctuelles, comme l'atelier cuisine qui permet de préparer le goûter de tous ou être effectuées sur plusieurs séances comme une création manuelle qui pourra être suivie d'une exposition des œuvres. Durant ce temps du mercredi, l'équipe d'animation laisse aux enfants plus de liberté dans le choix des activités et plus de souplesse afin de favoriser un réel temps de pause dans la semaine des enfants. Durant les vacances scolaires, un accueil en centre de loisirs est également proposé aux familles.

Les activités liées à l'aménagement des rythmes éducatifs

Ces activités sont directement issues de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires débutée à la rentrée 2013. À l'école Anselme, les enfants se voient ainsi proposer des activités variées chaque mardi et vendredi de 15h à 16h30. Ils connaissent les propositions d'activités deux semaines avant une période de vacances, pour la période scolaire suivante. Ils émettent des choix et, en fonction des demandes et des activités que chacun a réalisé précédemment, la directrice organise les groupes d'activités. Ce système permet à chaque enfant de se diriger vers des activités qui lui convient. Ces activités sont encadrées soit par un animateur ou une animatrice de l'équipe soit par un intervenant extérieur qui apporte une compétence particulière. Elles concernent environ 180 enfants.

La pause méridienne : une organisation singulière

C'est durant ce temps particulier que l'expérimentation du dispositif de la boîte à jouer a eu lieu. En effet, la directrice des temps périscolaires a proposé ce projet à son équipe d'animation et souhaitait améliorer les propositions faites aux enfants pendant cette pause.

Cette période commence à 11h30 et se termine à 13h30 ; elle comprend pour chaque enfant un temps de jeu et un temps de repas. Les animateur.trice.s vont

chercher les enfants dans les classes à 11h30. Chacun accompagne une classe jusque dans la cour pour éviter que les enfants ne soient seuls dans les escaliers. Arrivés dans le préau, les enfants peuvent ensuite aller vers les lieux qu'ils souhaitent et avec les personnes avec lesquelles ils ont envie d'être.

Quelque 275 enfants en moyenne restent durant cette pause méridienne au sein de l'établissement. L'école possède sur place une cantine permettant à environ 60 enfants de manger en même temps. Le passage des enfants à la cantine s'effectue par roulement selon le niveau de classe. Un animateur fait le lien entre ce qui se passe dans la cantine et les classes qu'il appelle au fur et à mesure. Ce sont toujours les classes des plus jeunes (les CP) qui mangent en première position et les suivantes sont appelées en fonction du temps qui est pris par ceux qui se restaurent. Le roulement des classes pour la prise des repas n'est pas identique chaque jour. Cette organisation a été mise en place afin que ce ne soit pas toujours les mêmes enfants qui mangent en dernier et donc qui attendent chaque jour une heure de plus. Le temps de jeu est donc fractionné en deux parties sauf pour les niveaux qui mangent en premier ou en dernier. Ce roulement a été mis en place à la suite de discussions au sein du conseil d'enfants.

L'équipe d'animation souhaite qu'au cours de ce temps de pause, les enfants puissent au choix, se détendre et se reposer ou bien courir et se défouler. En complément de la cour, différentes propositions d'ateliers sont faites aux enfants dans un souci de diversité.

L'atelier dessin

Un atelier dessin se déroule dans le préau. Il est accessible à tous les enfants, à tout moment durant la pause méridienne. L'animateur présente, accueille, conseille, donne du matériel selon les désirs de chacun. Il distribue des feuilles, des feutres ou crayons de couleurs et peut donner une idée à celle ou celui qui en aurait besoin. Un enfant peut ne rester que quelques minutes ou s'y installer toute la durée de la pause. Cet atelier se veut libre et accessible, comme le précise l'animateur : « *l'atelier de l'interclasse, spécifiquement mon atelier sauvage, pourquoi l'atelier sauvage, parce que c'est un mouvement assez simple, ça rentre, ça sort, ça... c'est une ruche en fait* ». (Pierre, animateur, Anselme, février).

De notre côté, nous avons pu observer ces aller-venues ainsi que le fait que des enfants pouvaient également être présents dans cet espace sans pour autant dessiner. Ils peuvent discuter entre eux et de nombreuses fois, leurs installations avec des feuilles et des crayons, semblaient plutôt être une occasion d'être assis à l'abri pour discuter entre ami.e.s.

Lors des premiers entretiens en février avec des groupes d'enfants, ces derniers nous ont fait remarquer que nous n'avions filmé aucune image de ce lieu, alors que nous leur présentions ce que nous avons vu de la cour de l'école. À la question « *vous aimez aller faire du dessin ?* », ceux qui fréquentent le lieu ont aussitôt répondu par l'affirmative. Quelques-uns nous ont signalé néanmoins un dysfonctionnement concernant cet atelier : « *mais le problème c'est que en fait, quand on n'a pas fini un dessin, tu le mets dans la boîte sauf que tu le retrouves jamais le dessin* » (CE2, Anselme, février). Effectivement, l'animateur tente de gérer au mieux, en gardant les dessins des enfants, notamment lorsqu'ils doivent aller prendre leur repas, mais fréquemment, en sortant de la cantine les enfants ont oublié le dessin commencé. Lorsqu'ils reviennent le lendemain, voire quelques jours plus tard, le dessin a disparu. Si quelques enfants ont pu nous expliquer cette perte de dessin, cela ne semble pas les affecter outre mesure dans le sens où ils reviennent en faire d'autres. Dans « *cet atelier sauvage* » qui ne désemplit pas (nous avons pu voir plus de 50 enfants présents) les

enfants sont principalement des filles avec une fréquentation⁴ forte des plus jeunes, notamment les CP à la sortie de la cantine. Parmi la soixantaine d'enfants quittant la salle de restauration vers 12h, une trentaine environ se dirige directement vers le préau où est installé l'atelier dessin et parmi ces trente enfants, on peut observer seulement quatre à cinq garçons.

Les échecs

Mené par un animateur, l'atelier « échecs » est mis en place également dans le préau, à proximité de l'atelier dessin. Pour la directrice, il s'agit d'avoir une proposition où les enfants vont pouvoir se poser un temps pour jouer calmement sans pour autant s'engager pour une durée précise. La participation à cet atelier est moins contraignante qu'une participation à la ludothèque, qui comme nous le verrons plus loin, ne permet pas les entrées et sorties selon le bon vouloir des enfants. Dans cet atelier échecs, les enfants peuvent faire une ou plusieurs parties ou tout simplement regarder d'autres enfants jouer. Les spectateurs sont souvent des enfants qui connaissent également ce jeu et ils participent à leur manière en faisant quelquefois des commentaires aux joueurs ou en leur donnant des conseils. L'animateur donne également des conseils et joue selon la demande des enfants. Si cet atelier accueille un petit nombre d'enfants, comparé à l'atelier de dessin, l'animateur n'est jamais seul, ayant avec lui six enfants en moyenne. Cet atelier est principalement fréquenté par des garçons.

La ludothèque

Située au 2^e étage du bâtiment, les enfants ne peuvent s'y rendre seul, ce que regrette la directrice. L'accès à la ludothèque fonctionne en fait en deux créneaux et non en continu selon les désirs des enfants. À 11h40, l'animatrice de cette activité, « récupère » les enfants volontaires pour monter avec elle dans la salle. Au bout d'environ trois quarts d'heure, elle les raccompagne dans le préau et attend d'autres enfants volontaires pour remonter à nouveau pour trois quarts d'heure. Dans cette ancienne salle de classe, sont mis à disposition des jeux de sociétés rangés dans des armoires, des jeux de construction installés sur un côté de la salle, quelques jouets de types poupées ou dinette dans un coin sous les fenêtres. Des tables et chaises meublent le milieu de la pièce. Au niveau du fonctionnement, les enfants peuvent se servir librement des objets sur une durée choisie par eux seuls. Lorsqu'un jeu de société est utilisé par un enfant, la règle est de le ranger à nouveau dans l'armoire, lorsque celui-ci a fini de jouer. Les jeux de construction, essentiellement des Kaplas, sont installés à même le sol, en dessous de l'ancien tableau de classe. Les enfants peuvent, à la fin de leur temps d'activité, laisser leurs constructions que d'autres pourront reprendre et enrichir.

La ludothèque est très prisée par les enfants et ils sont nombreux à y venir, avec une fréquentation moyenne de 14 enfants sur chacun des deux créneaux. Si de temps en temps, nous ne trouvons que cinq ou six enfants inscrits dans le cahier, ce nombre peut s'élever fréquemment jusqu'à une trentaine. Lors de nos entretiens, les CM2 n'ont pas mentionné la ludothèque parmi leurs activités, par contre, les plus jeunes en parlent volontiers en faisant le détail des jeux possibles : « *il y a même un labyrinthe* », « *il y a même un panier où il y a un bébé, un bébé un faux hein bien sûr parce que sinon... ben voilà c'est un baigneur en plastique et il joue avec la dinette* » (CM1, Anselme, février).

⁴ Extrait des carnets de bord d'un chercheur : 10 décembre : 11h30, 24 filles et 7 garçons ; 12h, 12 filles et aucun garçon ; 12h15, 37 filles et 9 garçons ; 12h45, 26 filles et 4 garçons.

La BCD

Cette ancienne salle de classe réaménagée en bibliothèque, offre des espaces qui semblent investis par les enfants. Bien évidemment, la salle est équipée d'étagères pour les livres, de quelques tables, d'un poste informatique pour faire des recherches, comme souvent dans de tels lieux, mais également de gros coussins de toutes formes et de toutes tailles et de petits bancs qui peuvent être déplacés au bon vouloir des enfants.

Située également au 2^e étage du bâtiment scolaire, en termes d'accès, cet atelier fonctionne sur le même modèle que la ludothèque, avec les mêmes deux créneaux qui imposent d'aller chercher et de raccompagner les enfants. La fréquentation est en moyenne de 16 enfants sur le premier créneau et de presque 21 enfants sur le second. De la même façon qu'à la ludothèque, si le minimum est de quatre à cinq enfants, certains jours l'effectif peut monter jusqu'à 34 enfants en même temps dans cet espace assez réduit.

Les enfants nous ont expliqué l'ensemble des activités qu'il est possible de faire à la BCD. Outre la lecture d'un livre, ils peuvent aussi participer à des activités plutôt manuelles comme la création de cartes « pop-up », s'occuper des publications pour le blog de l'école ou encore jouer aux jeux vidéo présélectionnés sur l'ordinateur. Ces activités sont en lien avec ce que l'on peut imaginer trouver dans une BCD, par contre une autre forme de jeux est moins habituelle. Les enfants évoquent régulièrement la construction de cabanes avec les gros coussins qui permettent de créer des univers propices aux jeux symboliques.

— *Eh ben on joue, par exemple, un petit chien, la maman, le papa et puis la petite fille et puis le petit chien il se promène partout, il a ses croquettes et tout sinon la petite fille et le petit garçon, ben par exemple ils vont en ballade avec leur chien, ils le promènent par la laisse*
— *Il y a le petit chien, il passe ici, donc là cela peut être la maison comme ça*
(CP, Anselme, février)

L'animatrice laisse faire les enfants et a priori tant qu'il n'y a pas de chahut, elle n'intervient pas. Une dernière utilisation de la BCD renvoie au domaine scolaire avec certains enfants qui utilisent ce moment aussi pour finir un travail scolaire : « *si on a un travail qui n'est pas fini* » (CE2, Anselme, février).

Pour ces deux ateliers, ludothèque et BCD, du fait de leur emplacement, les enfants sont obligés d'être attentifs à l'arrivée des animatrices s'ils veulent pouvoir y participer. Régulièrement, nous avons pu voir des enfants attendant dans le préau, en bas de l'escalier afin de ne pas manquer le rendez-vous. Exceptionnellement, la directrice permet la transgression de cette règle, si un enfant veut rejoindre le groupe à un autre moment. Elle n'accorde pas ce privilège à tous, mais sa connaissance des enfants lui permet de pouvoir faire confiance à certain.e.s pour ce déplacement. Ces derniers restent occasionnels et se font par paires ou trios d'enfants.

La cour

Mêmes si ces ateliers représentent une partie importante de l'offre de l'accueil dans cette école, la cour reste malgré tout, le premier espace de cette pause méridienne, ne serait-ce que parce que tous les enfants y passent à un moment où à un autre pour accéder au réfectoire ou en sortir et qu'elle constitue le point central de « *la récréation du midi* » comme disent les enfants.

Les règles de la cour de récréation ont été établies progressivement avec, à nouveau, la participation du conseil d'enfants. Suite à des discussions sur l'importance prise par certains jeux en termes d'espace, des décisions ont abouti à la répartition des espaces de la cour, telle que présentée plus haut.

Si, lors de nos observations, nous avons pu repérer les jeux des enfants par rapport à ce plan, il est à noter que celui-ci ne correspond pas complètement à la réalité. En effet, il existe plutôt quatre groupes de jeux sportifs répartis dans la cour. Le foot reste sur l'emplacement prévu à cet effet, le long du réfectoire. Les buts sont identifiés par les arbres de chaque côté du terrain. Un autre espace sert aux jeux de foot mais dans une formule de « tir au but » entre le terrain de foot officiel et le terrain de jeux sportifs. L'espace des cordes à sauter est plutôt réduit par rapport à sa représentation sur le plan, et nous trouvons deux types de jeux à cet endroit : une sorte de tennis sans raquettes, les enfants se servant de leurs mains pour envoyer la balle, et un jeu de balle aux prisonniers situé entre l'extrémité de l'espace officiel des cordes et le terrain de jeux sportifs. Tout autour de la cour, dans les espaces appelés « jeux calmes », nous avons pu observer diverses pratiques ludiques allant des jeux de cartes sur les bancs, aux jeux de chats dont la base se situe sur ces espaces mais qui les dépassent bien évidemment.

Les jeux moteurs et collectifs

On ne peut que constater et entendre que le foot prend de la place. De la place au niveau physique, nous pouvons voir sur le plan de la cour que l'espace requis est le plus grand terrain de jeu, de la place dans les conflits entre enfants et de la place chez les animateur.trice.s qui doivent gérer ces conflits. D'après Stéphane, animateur, le terrain a été très largement réduit dans cette nouvelle organisation, puisqu'auparavant les enfants jouaient au foot partout et dans tous les sens et que cela provoquait des chutes, des blessures et des conflits continuels. Le fait d'avoir conçu ce terrain a permis à d'autres jeux de voir le jour. C'est le cas de la balle aux prisonniers, jeux que les grands (CM) affectionnent particulièrement. D'une manière générale, la balle aux prisonniers fonctionne avec un grand nombre d'enfants (de 20 à 30 enfants sur une partie) et le groupe est mixte, composé de filles et de garçons. À l'inverse le foot va accueillir de manière très occasionnelle une seule fille et le nombre de joueurs est plus restreint. Les plus jeunes ne jouent pas à ces deux jeux collectifs et ils nous disent facilement que ces jeux ne sont pas pour eux mais pour les plus grands et surtout pour les garçons.

— *Nous on aime pas ça*

Gilles : *Vous trouvez pas que c'était trop violent ?*

— *Non c'est pas trop violent mais c'est plutôt pour des grands, pas pour des CP, pour des grands et moi je trouve que c'est trop un jeu de garçon*

— *Parce que sinon, nous eh ben on va tomber et on va se casser le bras*

— *Et en plus moi je crois que c'est un jeu de garçon (CP, Anselme, février)*

L'importance de ce jeu a conduit la directrice à poster un animateur en permanence sur cette zone. Ce dernier, également amoureux de ce jeu, joue avec les enfants tout en gérant les conflits et les passages d'autres enfants sur le terrain. Quelques enfants trouvent malgré tout, que cet animateur est trop centré sur ce jeu et qu'il est impossible de lui demander quelque chose même lorsque la situation est importante à leurs yeux. « *Après on était allez voir Jonathan et on lui dit "elle s'est fait mal, je ne sais plus qui" et après il dit "attends, je joue au foot" »* (fille, CM1,

Anselme, février). On peut aussi noter que sur 13 règles établies en conseil d'enfants pour ces temps de récréations, cinq sont uniquement liées à la pratique du foot.

Les jeux de chats concernent les enfants plus jeunes et quand ils concernent des plus grands, ce sont plutôt des filles. Les règles de cette catégorie de jeux sont très mouvantes et le nombre élevé de noms donnés à ce type de jeu montre relativement bien cette mouvance. La base reste identique : une personne doit en attraper d'autres, mais les prises et les défenses peuvent être différentes. Que l'on joue à chats glacés ou chats bougies, ce jeu semble facile à mettre en œuvre car il n'y a besoin ni d'un terrain particulier et délimité, ni de matériel, ni d'un nombre précis d'enfants. Un autre jeu répond à ces mêmes caractéristiques et concerne par contre les plus grands : il s'agit de fille-attrape-garçon ou encore en inversant garçon-attrape-fille. Ce jeu a été régulièrement cité par les enfants mais tout comme les jeux de chat, il est particulièrement difficile à observer dans une cour d'école où les enfants sont nombreux.

Les jeux symboliques

Cette forme de jeux existe dans la cour de récréation tant pour des plus jeunes (CP) que pour des plus âgés (CM). Les enfants utilisent des supports issus d'une culture commune autour de héros de film, dessins animés ou de jeux vidéos pour les plus grands, *Dragon Ball Z*, *Violetta* ou encore *Star Wars*. Ces héros du moment coïncident avec la sortie du dernier film, cités par les enfants, et leur permettent d'enrichir l'élaboration de scénarios. Il est difficile d'observer des jeux symboliques dans une cour de récréation. Souvent les enfants semblent être dans une simple discussion, puis lorsqu'on s'approche, on comprend qu'ils sont en train de jouer, mais s'ils s'aperçoivent de cette observation, le jeu s'arrête. Les scénarios issus de films tels que *Star Wars* sont visuellement plus faciles à repérer, par la mise en scène de combats de sabres laser, qu'un jeu de papa-maman. On risque donc toujours d'en minimiser l'importance.

Les jeux de cordes

Nous avons pu relever trois jeux avec des cordes dont deux intéressent plus particulièrement les filles et un qui est souvent mixte et qui est pratiqué par les plus jeunes. Les deux premiers sont les classiques « sauts à la corde » soit seul soit à trois, avec deux qui tournent la corde pendant qu'une seule personne saute au milieu. Le troisième jeu de corde observé régulièrement est celui qui permet à plusieurs enfants de sauter par-dessus la corde qu'un seul enfant fait tourner en cercle, en tournant lui-même comme une toupie.

Les règles d'usage de la corde dans la cour sont assez claires pour les enfants ; on ne s'attache pas avec, on ne court pas avec comme dans le jeu du cheval (une corde passée sous les bras d'un enfant et tenue comme des rênes) et on ne l'attache pas à quelque chose (arbres, grilles, portes...). Néanmoins, nous avons pu assister une fois à une scène de jeu utilisant deux cordes et un arbre : une corde était attachée d'un côté à un tronc d'arbre et son autre extrémité était reliée à une autre corde de façon à faire un nœud coulissant. Ce nœud coulissant était posé (ouvert) sur le sol, et le jeu consistait à mettre un pied à l'intérieur du cercle, des enfants tiraient alors sur la corde dont l'extrémité est libre, le nœud se resserrait sur le pied de l'enfant devenant ainsi prisonnier. Par la suite, en tirant sur la corde, l'enfant prisonnier était obligé de se déplacer à cloche-pied jusqu'à un arbre où il pouvait se laisser tomber sans danger puisque le sol autour des arbres, est composé de plastique mou. Beaucoup d'enfants sont venus volontairement se « piéger » dans le nœud coulant et lors de chaque chute

sur le sol mou, les rires ont toujours retenti. Le passage d'un premier animateur n'a pas arrêté le jeu, il trouvait cela assez drôle ; par contre le passage d'un autre animateur, un peu plus tard, a provoqué l'arrêt de ce jeu.

Si certaines règles sont très claires tant du côté des animateur.trice.s que du côté des enfants, certains jeux, et notamment l'invention de nouveaux jeux, provoquent des réactions différentes et souvent incohérentes parmi les membres de l'équipe d'animation. Certains vont laisser le jeu se dérouler tandis que d'autres vont immédiatement arrêter l'action.

Les autres pratiques ludiques

Les autres pratiques semblent découler de deux phénomènes : soit d'une passion commune à un groupe d'enfants, soit d'un ennui collectif dans un groupe qui amène à trouver une idée d'occupation.

Ainsi des enfants intéressés ou passionnés de chant, de danse ou de gymnastique vont s'organiser pour faire des castings, des chorégraphies ou encore des démonstrations. Les enfants nourrissent ces pratiques avec les jeux télévisés tels que *The Voice* pour mettre en place leurs jeux.

Sur l'ennui, nous avons plusieurs types de réponses de la part des enfants. Certains vont tenter de s'intégrer dans un groupe de jeux collectifs, comme nous le précise un enfant de CE2 : « *quand on s'ennuie on demande si on peut jouer à la balle aux prisonniers ou à la corde* » ou encore « *à chats* » (CE2, Anselme, février). D'autres par contre vont tenter de trouver des occupations qu'ils inventent sur le moment « *En même temps on ne se rend même pas trop compte qu'on saute d'un banc à l'autre parce qu'on parle en même temps* » (CM2, Anselme, février). Néanmoins, lors de nos observations, nous avons vu aussi des groupes, ici ou là, où les enfants discutent simplement entre eux en attendant la fin de la récréation, et ceci, sans montrer de signe d'ennui particulier. Nous avons également pu observer quelquefois des jeux de cartes et des jeux avec des objets tels que des fils pour fabriquer des scoubidous.

L'équipe d'animation

Les différents moments de la journée, hors du temps scolaire, sont gérés par une équipe de salariés de la ville de Paris. Cette équipe d'animation est organisée pour couvrir l'ensemble des besoins liés à ces accueils collectifs de mineurs.

Dans cette école, l'équipe a deux particularités qui justifient entre autre le choix de cette école pour l'expérimentation. D'une part, elle est marquée par sa stabilité puisque nombre d'animateur.trice.s travaillent dans ce lieu depuis de nombreuses années, l'un d'entre eux ayant été élève dans cette école. D'autre part, il existe un réel travail de cohésion réalisé par la directrice, qui permet de constituer une équipe qui, après discussions et débats notamment sur la question des règles de vie en direction des enfants, prend des décisions communes et tente de les maintenir. Le projet porté par cette équipe montre également une grande attention au bien-être des enfants. La liberté proposée dans le choix des activités, dans les déplacements et la non obligation de faire des groupes fixes ou de rester dans une activité montrent la réflexion qu'ils ont pu mener au fil du temps pour arriver à cette forme d'organisation pendant la pause méridienne.

Le projet de la mise en place de la boîte à jouer s'inscrit dans cette quête de toujours faire mieux pour le bien-être des enfants. Ainsi, une grande partie de l'équipe d'animation a suivi la formation proposée par Jouer pour Vivre. Pour la directrice,

l'idée de faire participer l'ensemble de l'équipe d'animation est de pouvoir envisager l'ouverture de la boîte à jouer tant sur les pauses méridiennes, principalement concernées par ce dispositif mais aussi sur certains mercredis après-midi, voire au cours des semaines de centre de loisirs.

La directrice a également travaillé avec le directeur de l'école dans un souci d'acceptation de ce nouveau dispositif de cour de récréation par le corps enseignant, même si ce dernier n'est pas concerné directement et n'utilise pas la boîte à jouer.

Le conseil d'élèves

Dans cette école, un conseil d'élèves existe et semble avoir une réelle place en ce qui concerne l'élaboration des règles de vie. Ainsi ce conseil, issu des élections entre enfants, se tient régulièrement. Ses réunions se déroulent en deux moments. Un premier moment se fait au sein de la classe où les délégués prennent les avis de leurs pairs sur différents sujets, puis vient ensuite un temps de réunion de l'ensemble des délégués. Cette réunion est menée conjointement par la directrice des activités périscolaires, le directeur de l'école et une représentante des parents d'élèves. Ensemble ils réfléchissent aux différents points permettant des prises de décisions pour un mieux vivre-ensemble au sein de l'établissement.

Les tracés sur le sol de la cour de récréation montrent l'aboutissement de règles communes. Ils donnent à voir la règle de l'utilisation de la cour. En parallèle, d'autres outils ont été mis en place pour renforcer cette connaissance des règles : elles sont écrites sur une feuille affichée sur une vitre du préau et peuvent être lues par les parents également sur le blog de l'école. Ce règlement comporte aussi des indications sur les objets personnels interdits ou acceptés sous certaines conditions telle qu'une quantité limitée.

Les règles établies au sein de ce conseil évoluent en fonction des remarques et besoins qui se font sentir par l'une ou l'autre des structures concernées, l'école ou le périscolaire. Sur certaines règles, la directrice du périscolaire nous indique qu'elle serait plus « souple » mais que pour des questions de cohérence et de repères pour les enfants, il semble difficile d'avoir deux règlements. Pour elle, lors des vacances ou des mercredis après midi, pour les enfants comme pour les encadrants, il est plus facile de laisser des règles se transformer que lors de la pause méridienne imbriquée dans le temps scolaire.

Cette première étape d'observation à Anselme semble montrer un terrain propice à l'accueil de la boîte à jouer. L'espace de la cour, le projet pédagogique porté par toute une équipe et des enfants habitués à co-construire des règles de vie apparaissent comme des ingrédients qui constituent un terreau fertile pour la mise en place du dispositif.

2. Le centre de loisirs de Tilleul

Le centre de loisirs retenu est implanté dans la commune de Tilleul qui compte quelque 6500 habitants dont 750 enfants d'âge primaire répartis sur trois groupes scolaires. La ville gère les moments de hors temps scolaire, avec les temps d'accueil pré et post-scolaires, les nouvelles activités périscolaires, les pauses méridiennes et les centres de loisirs. Si le temps méridien accueille quasiment l'ensemble des enfants scolarisés, le centre de loisirs n'accueille que 10 % des enfants pendant les vacances d'hiver et de printemps. Ce faible taux s'explique, d'après la directrice, par la disponibilité des parents sans emploi et les difficultés économiques des familles.

Pendant les vacances, les enfants ont la possibilité d'aller dans des « antennes de quartier » qui sont présentées comme des « structures ouvertes » ou dans cet accueil de loisir au fonctionnement plus « classique ».

Si l'on en croit les professionnels, ces dispositifs semblent être en concurrence en particulier du fait de la flexibilité et la souplesse qu'offrent les « antennes », notamment au niveau des horaires d'arrivée et de départ qui sont totalement libres pour les enfants, mais aussi du fait d'un fonctionnement sans inscription. *A contrario*, le centre de loisirs apparaît plus rigide puisqu'il nécessite une inscription préalable et contraint les enfants à rester tant que les parents ne viennent pas les reprendre en charge. Ce phénomène de mise en concurrence peut également expliquer le faible taux de fréquentation de ce dernier.

Les espaces du centre de loisirs

Le centre de loisir est accolé à un groupe scolaire (maternelle et élémentaire). Lorsque l'on arrive à proximité de la structure, on est séduit par le cadre. L'espace dégagé, aéré dévoile une implantation en lisière d'un parc boisé. Le bâtiment entouré d'arbres est totalement de plain-pied et chaque pièce possède des baies vitrées ouvrant directement soit sur la cour principale, soit sur de petits espaces de pelouse.

Le bâtiment du centre de loisirs est contigu au bâtiment scolaire. Il possède quatre salles dédiées dont une réservée aux maternels, un bureau et des sanitaires. À la jonction des classes de l'école et des salles du centre de loisirs, une grande salle, appelée le préau, est accessible aux deux entités. Selon les moments, elle permet de faire du sport, des grands jeux ou encore des rassemblements. Les deux salles de restauration (maternelle et élémentaire) sont aussi des espaces partagés entre centre de loisir et école. Les enfants du centre de loisirs y accèdent par un couloir traversant l'espace scolaire qu'ils ne quittent donc pas vraiment.

Les trois salles des élémentaires sont aménagées de façon assez basique et ne sont pas dédiées à des activités spécifiques. La première, où se trouvent des fauteuils et des livres, sert souvent au regroupement des enfants, qui peuvent ainsi s'asseoir, mais elle est aussi régulièrement utilisée pour faire des jeux de société (rangés dans une armoire d'une autre pièce), ou encore pour faire des activités manuelles. La deuxième salle est meublée de quelques tables et chaises, de l'armoire de jeux de société et d'un grand placard dans lequel le matériel de jeux extérieurs est stocké. La troisième salle semble avoir été conçue pour faire des activités plutôt manuelles mais nous ne l'avons vu qu'une seule fois utilisée pour faire une partie du jeu « Loup garou ». Elle est équipée d'un lavabo et d'étagères spécifiques pour le rangement de grandes feuilles de papier à dessin. Nous trouvons également des armoires avec du matériel divers (jeux, instruments de musique...). La quatrième salle est spécifiquement aménagée pour les enfants de moins de 6 ans. Ils ont un espace de cuisine et dînette, une piscine à balles, des tables et des chaises pour dessiner ou encore bricoler. Dans les couloirs spacieux, nous trouvons également des étagères dans lequel les jeux extérieurs et ballons sont rangés.

Au milieu de l'ensemble immobilier, on trouve une grande cour pour les enfants d'âge élémentaire. La cour est en bitume avec plusieurs tracés permettant la pratique du foot, de la balle aux prisonniers ou encore de la balle américaine ; un dessin de damier et une marelle complètent l'ensemble de ces tracés. Sur un des côtés, un espace de pelouse avec un coin d'arbres est plus ou moins à disposition des enfants selon la météo. Sur cette pelouse, on trouve une grande structure, pour grimper, un tourniquet sur lequel on peut s'asseoir à plusieurs et deux petits tourniquets permettant des jeux

plus individuels. Un grillage sépare cet espace réservé aux enfants d'âge élémentaire du jardin et de la cour des enfants de l'école maternelle, mais un portillon permet néanmoins d'y accéder.

Un fonctionnement classique

Pour ces vacances d'hiver et de printemps, l'effectif n'a pas dépassé 25 enfants de plus de 6 ans. Deux animateur.trice.s de la ville étaient présent.e.s ainsi qu'un ou deux directeurs ou directrices selon les jours et les heures. Certaines semaines, une personne en stage pratique pour le BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) complète l'équipe.

Le fonctionnement de ce centre de loisirs est « classique » dans son organisation avec une alternance de temps d'activités et de temps de pause, le matin, avant et après le repas et après le goûter. Les après-midi, il est régulièrement prévu des sorties en extérieur, piscine, cinéma ou encore des jeux dans le parc proche de la structure. Le planning d'activités est établi par l'équipe d'animation avant le début des vacances.

Voici l'organisation type d'une journée :

7h30-9h30 : Accueil avec activités calmes type dessin ou jeux dans la cour

9h30 : Rassemblement

10h-11h30 : Activités : jeux, activités manuelles ou sorties

11h30-12h : Rangement et récréation à l'extérieur

12h-13h : Repas

13h-13h30 : Temps de regroupement dans la salle avec des jeux calmes

13h30-14h : Temps libres à l'extérieur ou à l'intérieur

14h-14h30 : Rassemblement et jeux calmes dans la salle

14h30-15h45 : Activités : jeux, activités manuelles ou sorties

16h : Goûter

16h30-18h30 : Accueil des parents et départs – Temps libre à l'extérieur ou à l'intérieur

Les temps d'activités

Ce sont les animateur.trice.s qui conçoivent le contenu des activités et les proposent aux enfants. Pour cela, ils se réunissent avant la semaine de vacances et élaborent ensemble les propositions d'activités. La directrice fournit, à ce moment-là, les éventuelles possibilités de sorties sur lesquelles elle a eu des informations par les services de la ville. L'équipe d'animation choisit également un thème qui a pour objectif de soutenir les activités proposées aux enfants. Ce thème est le fil conducteur de l'ensemble de la semaine. Par exemple lors de la première semaine d'observation en février, le thème était l'Europe. Les activités qui découlent de ce thème et que nous avons pu observer dans les ateliers des après-midi étaient une décoration de boîtes à bijoux (petites boîtes en bois), un coloriage en forme de chenille et une peinture sur la baie vitrée de la salle de rassemblement. Les enfants ont utilisé les drapeaux des pays d'Europe comme dessin dans les trois activités. Une animatrice nous signale qu'elle a laissé les enfants décorer librement en complétant avec des paillettes collées sur les boîtes. Concernant les activités sportives, un match de foot France – Allemagne a été organisé durant la dernière après-midi. Pendant les autres moments de la journée, notamment la période de 10h à 11h30, les enfants ont principalement joué à ce jeu très classique de l'animation qu'est la « gamelle » en utilisant le préau intérieur et les divers couloirs qui en partent pour se cacher. La durée de ces activités est là aussi

« classiques » avec un temps d'une heure et demi en matinée et en après midi. Entre ces temps les enfants ont en général la possibilité de jouer en intérieur ou en extérieur.

Lors d'une réunion avant le temps des observations, le discours que nous avons eu sur le projet pédagogique indiquait « *si une activité ne plaît pas aux enfants, l'animateur change* » ; « *il demande aux enfants ce qu'ils veulent* » et peut « *aller à l'extérieur* » (directrice, Tilleul, février). Effectivement nous avons pu voir des moments où des enfants ne faisaient plus l'activité prévue, mais lorsque cela se produisait ils s'occupaient dans la même pièce soit avec un jeu de société soit avec un livre. L'adaptation à l'enfant est donc toute relative et ne lui permet manifestement pas à pouvoir faire ce qu'il veut.

Les temps « entre deux »

Nous présentons ces temps comme « entre-deux » pour plusieurs raisons. Dans ce centre de loisirs, si les animateur.trice.s ont élaboré un contenu pour les activités du matin et de l'après midi, nous avons pu observer qu'entre ces activités, les différents moments paraissent quelque peu « vides », sans qu'il y ait vraiment de proposition des animateur.trice.s, ni de possibilité d'initiative pour les enfants. Or, ces moments sont conséquents en durée puisque, sur 11 heures de présence potentielle (avec les temps d'accueil du soir et matin), ils représentent 6 heures $\frac{3}{4}$ soit plus de la moitié du temps de présence⁵.

Selon le moment (matin, midi, fin d'après midi) et la météo, les enfants sont invités soit à aller dans la cour soit à rester dans une des deux salles qui donnent sur la cour pour faire des jeux de société, lire ou dessiner. Là encore, ils n'ont pas vraiment le choix puisqu'il n'y a qu'une seule solution proposée à chaque créneau, même s'ils peuvent parfois demander à rester à l'intérieur. La scansion entre intérieur et extérieur est d'ailleurs très rythmée. Par exemple, après le temps de repas, les enfants vont dans la salle de rassemblement pour un moment de calme autour de jeux de devinettes menés par un animateur et de lectures pour d'autres, ensuite, ils sortent jouer dehors pour revenir faire des jeux de sociétés ou encore des devinettes avant le début des activités de l'après midi. Cette alternance se reproduit également au moment du goûter. À l'extérieur, durant ces différents temps, les enfants jouent principalement au foot, à la balle aux prisonniers, à la corde à sauter ou encore sur les structures existantes.

En ce qui concerne le matériel appartenant au centre, les cordes ou les ballons, sont à disposition des enfants mais leur accès est soumis à l'accord de l'animateur. D'autres objet assez variés (raquettes, rollers, plots de couleur...) sont rangés dans un placard dans une des deux salles qui donnent sur la cour et semblent pouvoir être aussi accessibles, mais nous n'en avons que très rarement vu dans la cour.

Les animateur.trice.s ne proposent pas grand-chose sur ces entre-deux. Ils sont plutôt dans la position de répondre aux enfants comme nous explique un animateur : « *voilà c'est eux qui nous demandent, qui sont demandeurs en fait, et nous on répond, si on voit qu'il y en a beaucoup qui veulent jouer, ben on propose* » (Olivier, animateur, Tilleul, février). Les enfants peuvent également jouer sans eux, en s'organisant entre pairs, mais selon les animateur.trice.s, ces derniers préfèrent que le jeu soit pris en main par un animateur « *parce que justement ils ont du mal à ce que cela se passe bien tout seuls et donc pour voilà qu'il n'y ait pas d'embrouille* » (Olivier, animateur, Tilleul, février). Les enfants nous confirmeront également qu'ils préfèrent que les animateur.trice.s fassent les équipes et soient arbitre dans un jeu pour que cela se passe bien et qu'il n'y ait pas de conflits.

⁵ À noter que nous avons déduit les temps de repas et de goûter qui représentent quant à eux 1 heure $\frac{1}{2}$.

Lors de la réunion précédemment évoquée, la directrice a insisté sur l'attention portée au rythme et à la saturation ou la fatigue des enfants qui doit conduire à ne pas trop les solliciter ou les contraindre « *Ils font tellement de choses toute la semaine et font tellement d'activité le soir* » ; « *parce qu'ils sont fatigués* » ; « *c'est important de ne pas proposer autre chose* » ; « *il faut aussi qu'il souffle l'enfant* » (directrice, Tilleul, février). Si ces intentions sont affirmées, nous n'avons pas pu faire de liens directs avec le fonctionnement proposé aux enfants. De fait, les enfants ont de longs moments « libres » mais qui apparaissent davantage comme des vides, des attentes que comme des temps de ressourcement. Cela est également dû au fait que les temps d'activité ne sont pas non plus très dynamiques ou très excitants, comme le révèle l'attitude assez blasée des enfants.

Un projet en trompe l'œil

Les documents que nous avons pu obtenir après plusieurs demandes, et notamment le projet pédagogique des semaines de centres de loisirs, ne montrent pas de projet porteur de convictions sur des intentions éducatives ou pédagogiques en direction des enfants. Ces documents semblent rédigés pour répondre au cadre légal et non être le résultat d'une construction et de réflexions au sein de l'équipe d'animation. Le projet se traduit donc dans les pratiques par des activités et des jeux peu originaux et souvent pauvres en termes d'expériences à quelque niveau que ce soit, ludique, mais aussi physique, social, relationnel, ou artistique. Les propositions d'activités manuelles sont classiques et ne montrent ni originalité ni recherche, elles sont du type coloriage sur des imprimés de chenille avec pour consigne de faire les couleurs de drapeaux de différents pays ou encore peinture de boîtes achetées dans le commerce et collage de perles sur le couvercle. Dans le domaine des jeux collectifs, nous avons observé un registre très réduit et plus que classique : des « gamelles » presque tous les matins dans les locaux, du foot et de la balle aux prisonniers pendant les entre-deux, et des « poules-renards-vipères » les après-midi, le tout toujours sous la menée d'un animateur organisateur, garant, arbitre et rarement joueur.

Ce manque de construction pédagogique produit aussi des incohérences auprès des enfants que nous avons pu repérer lors des entretiens, en particulier sur la question des règles posées. Ces dernières ne semblent pas complètement claires sur un certain nombre de points, notamment sur le matériel et sur le lieu des jeux se déroulant en intérieur ou en extérieur pendant les moments d'entre-deux. Pour obtenir ce qu'ils veulent, par exemple rentrer jouer en intérieur plutôt que rester dans la cour, les enfants sont quelquefois obligés d'insister.

Charlotte : on demande aux animateurs et après on leur redemande et après ils disent oui.

Zoé : oui après ceux qui sont dedans ils disent tous 'vous pouvez sortir' et après plus personne ne peut rentrer.

Nathalie : ceux qui sont dedans, ils ont le droit de sortir et ceux qui sont dehors ils n'ont pas le droit de rentrer ?

Noah : c'est sûr s'il y a une seule personne ben il n'y aura pas un animateur dedans, mais si genre il y a 6 /7 personnes

Des questions suite aux premières observations

Lors de nos observations, nous avons pu effectivement constater ces différentes réponses qui pourraient montrer une adaptation des animateur.trice.s aux demandes des enfants. Mais de fait, d'une journée à l'autre, les mêmes demandes n'ont pas forcément

conduit aux mêmes réponses montrant par là un manque de cohérence. Les règles concernant le matériel pour jouer dans la cour sont aussi confuses. Le centre dispose par exemple de raquettes mais un animateur nous explique que : « *s'il y a des fois où on sort des raquettes, alors là on n'a plus de balle donc on ne sort pas les raquettes, mais des fois on sort les raquettes, les volants et les raquettes de badminton ; mais ça on le fait plus l'été, mais on le fait quand on sait qu'on reste plus longtemps dehors, pour leur laisser plus de liberté, mais sinon après...* » (Olivier, animateur, Tilleul, février). De leur côté, sur ce sujet des raquettes, un enfant nous explique : « *non, c'est avec les animateurs* » (enfant, CM, Tilleul, février) et un autre ajoute : « *que l'après-midi avec les animateurs* » (enfant, CM, Tilleul, février).

La première campagne d'observations réalisée dans ce centre de loisirs a conduit à se poser un certain nombre de questions pour l'expérimentation de la boîte à jouer. D'une part, on comprend ici que l'organisation d'une journée de centre de loisirs dessine plusieurs moments pendant lesquels les enfants sont en jeu (ou activité) libre. L'ouverture de la boîte peut ainsi être envisagée sur plusieurs temps : le matin, le midi et en fin d'après-midi. Le fonctionnement ne peut donc pas être strictement transposé du modèle anglais comme c'est le cas dans les écoles et par exemple à Anselme. Les modalités sont alors à réfléchir mais aussi sans doute les effets sur les pratiques des enfants. D'autre part, plus précisément sur ce centre de loisirs de Tilleul, on peut se demander comment le dispositif peut être accueilli dans ce contexte. Si, son projet éducatif autour du vivre-ensemble et de l'autonomie, annoncés par les directrices, paraît tout à fait pertinent et compatible pour l'accueil de la boîte à jouer, sa mise en œuvre conduit à s'interroger sur ce qui peut rester du dispositif une fois installé. L'absence de réel projet d'envergure, les dysfonctionnements et le manque de concertation entre les animateur.trice.s et la direction pourraient rendre l'implantation difficile. Cependant si des enfants ont pu exprimer un certain ennui lors de nos entretiens, nous avons pu observer des enfants qui s'amusaient et prenaient du plaisir à jouer et à fabriquer. Le résultat tient indéniablement aux animateur.trice.s qui entretiennent des relations positives avec les enfants. Ils les connaissent bien et les écoutent tout en rentrant dans ces fonctionnements confus et peu stimulants mais qui semblent difficiles à remettre en cause du fait d'une direction très ambivalente. L'équipe apparaît ainsi assez ouverte à de nouvelles propositions, notamment parce que les animateur.trice.s recherchent des points d'appui pour leur travail. Le concept de la boîte à jouer pourrait être une accroche réelle dont chacun pourrait s'emparer pour donner plus de sens à son activité professionnelle.

3. La boîte à jouer

Le projet de la boîte à jouer a été réfléchi pour être une proposition supplémentaire de jeux pour les moments de la pause méridienne pour l'école de Anselme et pour les temps « d'entre deux » du centre de loisirs à Tilleul.

Le concept

Comme son nom l'indique, la « boîte à jouer » est une grande boîte remplie d'objets récupérés ou recyclés, pour les Anglais des *loose parts*, ou éléments détachés. Installée dans les cours de récréation, tous les enfants d'un l'établissement peuvent jouer librement en même temps. Le principal objectif de ce dispositif est de reconnaître les envies des enfants de jouer librement. Ainsi les règles d'utilisation sont minimales, notamment sur la question de l'appropriation d'un objet ; les enfants prennent ce qu'ils veulent sans en faire la demande à l'adulte, jouent le temps qu'ils le souhaitent avec les

objets qu'ils possèdent à ce moment-là, et abandonnent les objets avec lesquels ils ne jouent plus sans avoir à les ranger. La question du rangement est en effet traitée pour ne pas interférer avec le jeu et se réduit à un temps prévu en fin de période de jeu. Il n'y a pas de classement des objets lors du rangement dans la boîte à jouer, ce qui permet de réduire considérablement le temps par rapport à d'autres façons de terminer une activité plus classique. Ces deux éléments, le jeu libre et le système de rangement sans classement augmentent le temps de jeu des enfants.

Un autre objectif de ce dispositif est d'apporter aux enfants des objets qui vont leur permettre de jouer, seul ou à plusieurs mais aussi de créer comme le souligne un animateur : « *c'est la créativité surtout le vrai point positif* » (Thomas, animateur, Anselme, février). C'est un terme également repris par une des directrices de Tilleul : « *mais en fait la boîte à jouer, ils créent et vraiment c'est visuel* ». Le processus de création semble renforcé par le fait que les objets ne sont pas des jouets et n'ont donc pas de fonctions connues des enfants. Par ailleurs, les objets étant issus de recyclage, la notion de destruction se pose autrement puisque d'autres objets pourront venir les remplacer, et ce, sans incidence financière.

La forme et l'emplacement

À l'école Anselme, la boîte à jouer ressemble à une grande cabane de jardin en bois naturel. De forme rectangulaire, elle mesure 2,50 mètres de hauteur sur une longueur de 5 mètres et une largeur de 2,50 mètres également. Une porte coulissante permet une ouverture sans encombrement sur 2,50 mètres de largeur. Elle est implantée à l'entrée de la cour d'école le long de la grille qui la sépare de la cour de l'école maternelle. L'ouverture fait face à la cour dans le sens de sa longueur.

Au centre de loisirs de Tilleul, le choix de la forme a été différent car l'équipe souhaitait pouvoir rentrer le contenant lors des périodes scolaires. Deux trolleys, selon la dénomination de Jouer pour Vivre, ont donc été construits en bois de palettes recyclées. Ils ont pris la forme de grandes caisses ou petites maisons sur roulettes avec un toit incliné vers l'ouverture qui se fait sous la forme de deux portes à charnière classique. Leur taille, de 0,80 mètres de large sur 1,80 mètres de longs et 1,50 de haut, permet de passer par les portes du bâtiment. Pendant les deux semaines de centre de loisirs, compte tenu du peu d'enfants, un seul trolley a été installé au fond de la cour, le long du grillage séparant cette cour élémentaire et le jardin de l'école maternelle.

Les objets

Issus de circuit de recyclage, les objets ne sont pas des objets finis, tels des jouets mais des objets de toutes formes et matières. Ils sont choisis pour se combiner entre eux, en s'attachant, en se superposant, en se glissant les uns dans les autres ou tout simplement en se juxtaposant les uns à côtés des autres. Ainsi, nous trouvons des matériaux tels que des tubes de toutes tailles, de tous diamètres et de différentes matières, des plaques en bois, en mousse, en plastique, des tissus ou bâches, quelques déguisements, des roues, grosses, petites, pleines, trouées en leur milieu, des claviers d'ordinateurs ou des abat-jours... Nous trouvons également quelques objets finis comme des poussettes, un fauteuil roulant, ce qui semble différer de la notion anglaise d'élément détaché et entraîner d'autres usages sur lesquels nous reviendrons.

Le matériel mis dans ces boîtes tient compte des préconisations de *Children's Scrapstore* au niveau des types d'objets (à l'exception des objets roulants) et du nombre. Ainsi nous trouvons quelque 400 objets différents dans la boîte à jouer

d'Anselme et 80 pour la boîte à jouer de Tilleul qui sont répartis dans deux boîtes. Nous pouvons classer les objets en plusieurs catégories :

Les tubes : ils peuvent être en plastique ou en carton. Les tailles varient de 30 à 150 centimètres et les diamètres de $\frac{3}{4}$ de centimètre à 30 centimètres pour le plus gros. Les plastiques sont de différentes qualités, certains sont souples, tels que des tuyaux d'arrosage ou tuyaux pour gaines électriques, d'autres sont rigides et ne plient pas. Les tuyaux plastiques vont être plus solides que les tuyaux en carton qui craignent particulièrement la pluie. Les tuyaux en carton d'une longueur de 30 centimètres et d'un diamètre de 15 centimètres sont suffisamment épais pour soutenir le poids d'une personne qui poserait son pied dessus.

Les gouttières : ce sont des objets qui ont la forme de demi-tubes coupés dans la longueur et cette catégorie est assez similaire à celles des tubes, avec une différence sur la matière puisqu'il n'y a pas de carton, mais du plastique rigide et des sortes de mousses souples en forme de U dont les bords peuvent s'écarter pour être mis quasiment à plat ou encore se courber dans la longueur. Les gouttières en plastiques rigides sont des gouttières de toitures.

Les objets de communication : dans cette catégorie, nous mettons les téléphones sous toutes les formes (cadrons à touches, avec ou sans répondeur, téléphone sans fil) ainsi que des claviers d'ordinateurs de toutes tailles. Dans la boîte à jouer de Tilleul, on trouve également un téléphone répondeur avec une cassette.

Voilages et tentures : nous regroupons ici les grandes pièces de tissus en coton ou polystyrène mais aussi les grandes pièces comme les bâches ou les filets. Leur taille peut aller de 1 à 2,5 mètres de côté donnant une forme carrée ou rectangulaire mais aussi circulaire.

Les roues : des petites, des grandes, des pleines, des trouées au centre, en fait de la roue d'un tricycle au pneu de voiture.

Les cordes et sangles : également de longueurs différentes, ces objets sont nombreux dans les boîtes à jouer.

Les plaques : plates, épaisses, fines, en bois, en plastique, en relief et en creux pour avoir été des plaques permettant de caler des objets pour le commerce ou encore d'anciens plateaux de cuisine.

Les vêtements et accessoires : robes, manteaux, chapeaux, mais aussi des sacs à mains et des valises. Les vêtements sont de taille adulte pour favoriser leur utilisation par-dessus les vêtements des enfants, notamment pendant les périodes froides.

Les assises : les coques de chaises en plastique sont facilement exploitables. Elles tiennent relativement bien à même le sol.

Les caisses : pour transporter des objets ou pour qu'un enfant se mette dedans, elles ont également des tailles différentes et sont en plastique. Certaines peuvent avoir des roulettes.

Les tourets : cet objet est issu des chantiers qui utilisent des câbles (électricité, tuyaux plastiques...) et qui mis sur le champ peuvent rouler et mis à plat peuvent servir à grimper ou à accueillir d'autres objets, telle une table.

Les contenants : issus de fabrication de poubelles, de containers ou de tonneaux plus ou moins grands. Cette catégorie est composée d'objets dans lesquels les enfants peuvent se glisser ou mettre d'autres objets pour les transporter. Les couvercles de ces contenants peuvent aussi être présents et notamment s'ils se présentent en rond avec un côté lisse et une poignée sur l'autre face.

Les objets insolites : dans cette catégorie, nous classons tous les objets qui ne seront trouvés qu'une fois ou deux et qui sont des objets plus ou moins finis. Par exemple, des abat-jours en tissu ou dentelle ; un autre objet insolite est une sorte d'haltère sportive mais légère, constitué d'un bâton sur lequel plusieurs cercles de mousses rigides se glissent. Il a suscité beaucoup de convoitises par sa singularité.

Les objets roulants ont sans doute la spécificité d'être des objets complets, auto-suffisants. Il en existe deux sortes : des poussettes d'enfants et des fauteuils utilisés habituellement par des personnes à mobilité réduite. Il s'agit d'objets qui ne répondent pas à la définition de *loose parts* et que l'on ne semble pas trouver dans les assortiments anglais.

La liste que nous venons de détailler est une synthèse des objets que nous avons pu voir à l'école Anselme et au centre de loisirs de Tilleul. Issus de circuit de recyclage, ils sont sécurisés avant d'être mis dans la boîte. Par exemple les tonneaux ne sont pas des tonneaux usagés qui ont circulé dans des usines de produits chimiques, mais des tonneaux qui ont des défauts à la sortie de leur fabrication et qui de ce fait ne sont pas utilisables pour transporter des liquides.

La présentation aux animateur.trice.s et aux enfants et les règles d'utilisations

Une fois la boîte à jouer installée, les membres de l'association Jouer pour Vivre l'ont présentée aux animateur.trice.s puis aux enfants, soit en une seule fois à Tilleul, soit classe par classe à Anselme.

Le contenu de la présentation suit un déroulé qui est le même pour chaque groupe. Avec un système de questions-réponses, les membres de Jouer pour Vivre abordent la question des objets : d'où viennent-ils ? qu'est-ce que l'on peut en faire ? à quoi doit-on faire attention ? Les enfants participent beaucoup et donnent des réponses parfois très drôles. Un enfant s'écrit « *c'est un rouleau de papier toilette géant* » (garçon, CE, Anselme, 7 avril) lorsqu'est présenté un tube en carton accueillant habituellement du tissu ou de la toile cirée dans un magasin.

En ce qui concerne les règles, elles ne sont pas directement formulées par les adultes mais sont évoquées en partant des réponses des enfants ; elles sont expliquées, lorsqu'une réponse donnée est correcte mais qu'il manque une explication plus claire ou qu'il est nécessaire d'insister sur ce point. Au final, les règles énoncées sont au nombre de quatre :

- ne pas se mettre en danger
- ne pas mettre les autres en danger
- faire attention
- ne pas lancer des objets lourds ou durs qui pourraient faire mal à quelqu'un.

Les enfants ensuite sont invités à faire des essais ; la boîte à jouer est ouverte et les enfants viennent se servir pour jouer quelques minutes.

Dans les règles énoncées, le rangement est abordé. Un tel rangement d'une cour d'école encombrée de quelques centaines d'objets peut paraître un défi. Pour cette raison, le dispositif anglais a imaginé un déroulement particulier.

D'une part, il convient de préparer l'enfant à la fin du temps de jeu. Plutôt que de donner un signal « *on range* », les animateur.trice.s vont donner un premier signal sous la forme d'un panneau « *5 minutes* », sous-entendu, « *il vous reste cinq minutes de jeu avant le rangement* ». Durant ce temps, l'enfant peut ainsi se préparer à arrêter de jouer, terminer son scénario ou encore mettre une touche finale à sa construction. Il peut aussi commencer à rassembler les objets autour de lui, s'organiser avec ses pairs

pour ce rangement imminent et/ou chercher une caisse pour le transport de ce qu'il a pris.

Quand les animateur.trice.s passent ensuite auprès des enfants en montrant le panneau rangement, symbolisé par un dessin d'objets animés se ruant dans la boîte à jouer, les enfants chargés d'objets se dirigent vers la boîte. À Anselme, deux animateur.trice.s restent près de la boîte à jouer pour permettre, d'une part de mettre de côté les objets encombrants et volumineux qui seront rangés en dernier, et d'autre part pour aider à la circulation des enfants. Ces derniers entrent en file indienne dans la boîte, déposent le ou les objets qu'ils portent et ressortent. Cette circulation permet une fluidité du passage des enfants. Lorsque les derniers objets sont mis dans la boîte à jouer par les animateur.trice.s, cela a duré en moyenne moins de dix minutes depuis l'annonce du rangement avec la seconde pancarte.

Au centre de loisirs de Tilleul, le déroulement du rangement est le même mais la petite taille de la boîte ne permet pas aux enfants de mettre eux-mêmes l'ensemble des objets dedans. Un adulte aide à l'organisation pour mettre les objets dans le tonneau et ensuite installe lui-même ce tonneau, mais aussi le pneu et le touret (autres objets encombrants), pour seulement ensuite laisser les enfants mettre le reste des objets plus petits ou plus souples. Mais malgré cette gymnastique pour l'organisation du rangement, ce dernier dure également moins de dix minutes en moyenne.

Conclusion

Le cadre de l'expérimentation pour la boîte à jouer est en place. Deux lieux ont été choisis pour accueillir le dispositif de cette expérimentation. Le principe de ce dernier propose aux enfants de jouer seul ou à plusieurs, sans limite de temps, si ce n'est celui de la fin d'une séance, et surtout sans adulte servant d'arbitre ou guidant le jeu. Il donne aussi à jouer avec un ensemble d'objets hétéroclites qui sort des habitudes enfantines.

Les deux lieux choisis pour mener à bien ce dispositif sont différents. Ces différences portent principalement sur deux aspects. L'une des premières différences est le moment choisi pour ouvrir la boîte à jouer. À Anselme, la boîte à jouer sera ouverte sur le temps de pause méridienne, dans un temps scolaire, tandis qu'à Tilleul, elle servira de support d'animation pendant plusieurs temps « entre-deux » au sein du centre de loisirs, au cours des vacances des enfants. La seconde différence porte sur le projet pédagogique et l'équipe d'animation. Quand une équipe, à Anselme, travaille avec un projet pédagogique construit collectivement et réfléchi au fil des expériences, l'autre équipe, à Tilleul, semble plus en difficulté sur ce point, avec un projet moins construit et une direction qui ne rassemble pas son équipe autour de celui-ci. Pour autant nous verrons comment cette équipe arrive à s'approprier la boîte à jouer, certes en tâtonnant, mais toujours dans un souci de qualité de son travail, et ce, grâce à l'implication des animateur.trice.s.

PARTIE 3 : LES OBJETS AU CŒUR DU DISPOSITIF

La boîte à jouer prend place dans un contexte culturel caractérisé par un certain nombre d'évolutions du jeu des enfants qu'elle va précisément contrarier ou pour lesquels elle offre des alternatives. Parmi ces évolutions, on peut lister rapidement,

- les objets et plus particulièrement les jouets prennent de plus en plus de place et d'importance dans l'environnement des enfants (Brougère, 2003) ;
- les modes de vie de plus en plus urbains réduisent les espaces de jeu extérieurs et renvoient les enfants dans leur chambre ou au moins dans leur foyer pour jouer (Garnier, 2015) ;
- les enfants développent aujourd'hui très rarement des activités ludiques sans jouets ou jeux, autrement dit sans support destiné à cet usage ;
- les jouets sont de plus en plus sophistiqués autrement dit ils inscrivent des usages déterminés laissant peu de marge de manœuvre ;

A contrario, les institutions qui accueillent les enfants semblent prendre le contre-pied de ces évolutions qui concernent essentiellement l'univers familial ;

- le monde de l'Éducation populaire et de l'Animation semble perdurer dans le modèle historique d'un jeu sans support ;
- le milieu scolaire fonctionne sur le mode de la privation de tout objet autre que les objets scolaires même si des éléments de la culture enfantine sont parfois tolérés.

Dans ce contexte le concept de la boîte à jouer apparaît un peu comme un défi qui consiste à trouver une place en allant à l'encontre des réticences aux objets de l'école et de l'animation, mais aussi à l'encontre du peu d'intérêt pour le jeu de ces institutions. Cependant, en apportant non pas des jouets mais des objets, le concept renvoie à ce qui peut apparaître comme la tradition du jeu de l'enfant ; un jeu avec rien ou avec des petits riens. D'une certaine façon, la boîte à jouer renvoie à ce que les enfants savent faire en récréation ou dans les temps morts des centres de loisirs.

Il s'agit dans cette partie de chercher à saisir comment se fait l'introduction de ces objets dans ce contexte et ce qu'ils provoquent au-delà ou en amont du fait de jouer avec. Les analyses cherchent plus précisément à répondre aux questions suivantes qui seront abordées selon le même ordre.

Comment la boîte à jouer s'installe concrètement, voire physiquement dans ce contexte au carrefour entre l'école, l'animation et le jeu ? Installation dans l'espace : comment la boîte modifie l'occupation et les usages de l'espace de la cour et, le cas

échéant, les autres espaces ? Installation dans le temps : comment la boîte prend possession du temps ?

Comment les objets proposés sont-ils reçus et perçus par les enfants ? Quelles sont leurs regards, leurs goûts, leurs préférences sur ces objets particuliers mais néanmoins ordinaires ?

Comment les enfants prennent-ils possession de ces objets ? Comment s'organisent-ils pour en disposer ? Comment sont gérés et réglés les usages mais aussi la propriété ? Comment s'articulent les enfants et les adultes sur ces règles et ces arrangements qui permettent ou limitent le jeu ?

Comment ces objets sont-ils gérés par les adultes cette fois pour assurer la pérennité du dispositif ? Et pour finir comment fait-on pour ranger « *tout ce bazar* » ?

1. Installation dans l'espace et dans le temps

La boîte trouve son espace

Il suffit de quelques minutes d'observation ou de quelques photos en plan large pour voir l'étendue que la boîte à jouer a prise en particulier dans la cour de l'école Anselme. Quelques minutes après l'ouverture, les objets sont partout et tous les espaces de la cour sont occupés par diverses installations ou jeux qui seront présentés en détail dans la partie suivante. Seuls le préau et les toilettes ne sont pas envahis, tout simplement parce que les règles établies par les professionnel.le.s l'interdisent. Par contre, concernant les toilettes, les professionnel.le.s ont remarqué qu'elles étaient nettement moins utilisées comme espace de jeu ou de regroupement pendant les temps d'ouverture de la boîte à jouer, alors même que dès la fermeture ces détournements d'usage réapparaissaient.

Les objets restent donc à l'extérieur où ils occupent toute la cour – ou presque – et surtout tous les coins et recoins. C'est sans doute là un intérêt de la boîte à jouer qui d'une certaine façon rentabilise l'espace en en permettant une meilleure occupation. Les coins et plus largement tous les pourtours de la cour sont en effet particulièrement intéressants pour les enfants parce qu'ils leur permettent d'adosser leurs installations à une grille ou un grillage. Ceux-ci servent d'accroche mais ils servent surtout à délimiter un espace, ce qui donne encore plus d'intérêt aux angles. Ainsi à l'école Anselme, « *dans le triangle, ils mettent souvent une barre de filet comme ça, une barre de filet comme ça et si les gens ils viennent voler, [...] là ils ne peuvent pas voler* » (Théo, Anselme, CM2). Ce coin refermé sur un angle d'environ 35° devient vite un bastion imprenable. Comme contre-exemple, au centre de loisirs de Tilleul, deux filles qui le premier jour se sont installées devant la boîte, sans doute pour en être plus proches, n'ont pas réussi à installer un espace qui puisse servir à jouer, alors qu'elles avaient des objets en nombre. Sans accroche possible et sans protection, elles ont passé toute la récréation à chercher comment faire, tout en protégeant leurs objets contre les autres. Le lendemain, elles se sont installées directement entre deux structures qui leur ont servi de support. Toujours au centre de loisirs de Tilleul, deux groupes d'enfants ont investi deux espaces de part et d'autre d'un grillage pour y installer leur maison, jouant ainsi à se parler entre voisins et à s'inviter en utilisant un portillon. Les enfants trouvent ainsi dans les espaces de la cour des ressources peu ou pas explorées auparavant. À l'école Anselme, les enfants iront aussi profiter des nouveaux coins que la boîte elle-même fait apparaître. Ils se servent ainsi de la cabane comme support pour constituer des installations avec l'arbre voisin ou le portail. Les observations avant la boîte permettent de saisir que la boîte donne l'occasion de déroger à des règles d'usage

de l'espace qui paraissent parfois très rigides. Au centre de loisirs de Tilleul, les enfants ont ainsi investi un espace habituellement prohibé en franchissant le portillon et en s'installant sur l'espace d'herbe normalement interdit sauf pour aller chercher un ballon lancé trop loin. Dans le cas de l'école Anselme, l'espace de jeu s'est développé jusque derrière et dans la cabane installée pour stocker les objets. La cabane est ainsi régulièrement investie par quelques enfants qui y jouent parfois « *comme si c'était une vraie cabane* » (Loane, Anselme, CM1), mais qui y trouvent parfois simplement refuge pour se poser, discuter ou ne rien faire. Curieusement, la seule fois où le trolley est resté ouvert au centre de loisirs de Tilleul, il a aussi été investi par un enfant, même si les professionnel.le.s ne lui ont pas laissé le temps de s'installer. À l'école Anselme, les jeux se répartissent ainsi en fonction de la nature de l'activité, sur le pourtour les jeux plus calmes, et au centre les jeux plus physiques, mais aussi sous les arbres les balançoires. Au centre de loisirs de Tilleul, par contre, du fait d'une surface plus grande et d'un nombre d'objets et d'un effectif d'enfants nettement plus faible, l'impression d'extension n'est pas du tout la même et apparaît « *moins spectaculaire* » selon Jouer pour Vivre. La cour paraît au contraire assez vide en dehors des deux ou trois coins qui sont aménagés par les enfants, et ce d'autant plus que les objets y ont été rapidement très concentrés par une partie des enfants, ne laissant que peu de choses au milieu.

Dans les deux cours, les groupes d'enfants s'installent selon leurs envies en déposant leurs objets et la répartition des espaces ne pose quasiment jamais de problème. « *Ils ne se battent pas pour le terrain, c'est un bout de cour, on a l'impression qu'ils ont délimité, donc du coup cela ne dérange personne donc chacun a son coin.* » (Virginie, animatrice, Anselme) Même s'il n'y a pas de conflits, les enfants envisagent leur installation comme une forme d'appropriation de territoire. « *On se construit une maison. En fait, on imagine que c'est notre espace, c'est pas l'espace des autres ; ceux qui ne jouent pas avec nous, ce n'est pas leur espace, en fait. C'est comme si c'était notre maison, mais qu'on a fabriqué nous-mêmes.* » (Lucie, Anselme, CE2) L'appropriation est souvent marquée par une installation même rudimentaire, mais il suffit d'une simple présence. « *Tu as les filles qui sont collées à la grille mais elles n'ont pas de matériel, mais c'est leur terrain donc personne ne les embête.* » (Virginie, animatrice, Anselme) Les habitudes se prennent vite et les groupes d'enfants se mettent souvent au même endroit au moins pour quelques jours, puis ils se déplacent au gré des changements de jeu ou parce qu'ils n'ont pas réussi à disposer des mêmes objets. La cour n'apparaît ainsi jamais comme un espace figé ni par les objets qui ne cessent de naviguer, ni par les enfants qui eux aussi ne cessent de changer l'espace par leurs activités.

Dans cette organisation spontanée mais néanmoins consensuelle, c'est autour des activités hors boîte à jouer que d'éventuelles tensions peuvent survenir. Autrement dit, dans la confrontation de la boîte avec des activités développées antérieurement par les enfants et en particulier le foot qui continue à prendre une place importante dans les cours. Les dimensions de la cour du centre de loisirs de Tilleul et le petit effectif permettent très facilement la cohabitation des jeux avec les objets et les parties de foot des trois ou quatre enfants qui souhaitent jouer. À l'école Anselme par contre, le terrain de foot tel que délimité avant l'arrivée de la boîte essaie de se préserver de l'envahissement des joueurs de la boîte. « *En fait il y a juste là en bas où il y a le terrain de foot et on n'a pas le droit d'aller dessus ; sinon, on a le droit d'aller partout* » (Arthur, Anselme, CM2). Mais, la délimitation n'est bien sûr pas aussi simple et les deux activités se télescopent, ainsi que parfois les enfants. Les joueurs de la boîte à jouer estiment que le foot prend trop de place et les gêne dans leurs

déplacements pour naviguer entre les différents espaces de la cour. Et en face les footballeurs se disent gênés par les joueurs qui traversent leur terrain. Le dilemme est grand pour ceux – assez rares en réalité tant le foot accapare certains – qui alternent entre les deux types de jeu et donc les deux espaces. « *Quand je joue avec la boîte à jouer, quand je vais sur le terrain de foot, eux, ça les énerve ; et quand je joue au foot, je comprends pourquoi ça les énerve, parce qu'ils sont en plein match et quand on passe dessus, ben c'est énervant à force parce que des fois, il donne la balle à l'adversaire.* » (Kélya, Anselme, CM2). Cependant passés les premiers jours d'adaptation réciproque, la cohabitation semble avoir plutôt bien fonctionné.

L'exemple de l'école Anselme permet de voir que, avec le temps, l'amplitude de l'espace peut être questionnée. La boîte à jouer peut paraître un peu envahissante à certains et pas seulement aux fans de foot. Des enfants peuvent parfois se plaindre ou plutôt râler contre la boîte qui les générerait. Mais les observations montrent qu'ils continuent largement à y jouer. Les plus grands qui jouaient à la balle aux prisonniers se disent un peu nostalgiques de ce passé proche, sans doute pour eux une façon de prendre de la distance avec une image un peu trop enfantine puisqu'ils continuent aussi à s'y intéresser si ce n'est à y jouer. On peut ainsi entendre des discours souvent teintés d'une forte ambivalence entre les jeux du passé et du présent. « *Moi ce que je trouve dommage, c'est que à la place de la boîte, avant il y avait un banc et moi je l'aimais bien. Et moi en fait, à chaque fois, je sautais sur le banc, on sautait, on dansait. Et aussi maintenant, ce qui est bien aussi, c'est que derrière la boîte, on peut se cacher* » (Kélya Anselme, CM2). Mais la réalité montre que, souvent, les enfants trouvent comment faire cohabiter les divers jeux de la boîte et les habitudes et traditions de la cour. Le cas de la balle aux prisonniers est sur ce point très parlant puisque non seulement les enfants parviennent à trouver un espace pour jouer à ce jeu mais en plus ils intègrent parfois dans le jeu des objets de la boîte comme le tonneau, sans doute pour servir de protection ou de cachette.

On voit que la boîte a trouvé spatialement sa place et même toute sa place dans la cour, comme si de rien n'était. On peut voir que la durée amène les enfants à concevoir de façon un peu plus équilibrée la cohabitation avec d'autres activités et en particulier celles qui occupaient initialement ces espaces laissés vides.

Installation dans le temps

Manifestement la boîte s'est aussi installée dans le temps, le temps de la récréation, le temps de la journée mais aussi le temps de l'année scolaire. Quand on observe les enfants on voit qu'ils sont souvent complètement absorbés par ce que la boîte offre comme possibilités. Entre jeux, récolte ou collecte des objets, négociations ou chapardages, les uns et les autres semblent très affairés. « *En fait, on voit pas le temps ; en fait quand la récréation, elle est finie, on se dit [...] "ça a duré que 5 minutes !" . On voit pas le temps passer !! Moi je dis ça parce qu'on fabrique des choses de plus en plus. Quand on a fini un truc, on en refabrique un autre et on croit que c'est encore le début après !* » (Lucie Anselme, CE2). Pour certains la boîte semble les happer dans une activité qui devient impossible à abandonner.

<p>Savannah : <i>Parce que la boîte à jouer, t'es accro ! Tu commences à jouer une fois, tu ne peux pas t'arrêter avant la fin de la récré</i></p> <p>Lucie : <i>C'est comme si tu fumais des cigarettes</i> » (Anselme, CE2)</p>

À l'école Anselme certains en oublient même d'aller déjeuner et il n'est pas rare que les professionnel.le.s soient forc.e.s d'aller les chercher et s'entendent dire « *oui*

mais je ne peux pas aller manger, regarde, j'ai commencé à construire ». C'est pour éviter aux enfants de devoir interrompre leur jeu que la directrice réfléchit à une organisation des services de repas plus souple, fonctionnant davantage sur le rythme de chacun.

Le temps de la boîte se répartit ainsi entre différentes formes d'activité. On voit ainsi souvent des enfants à la recherche de ce qui les intéresse. Pour certains, la tâche fait partie de l'activité, mais pour d'autres elle s'avère plutôt pénible et frustrante surtout lorsqu'ils ne trouvent pas de quoi entamer un jeu. « *En fait, ben pas exemple, nous on a fait la cabane [...] on commence à jouer et [...] donc on revient, plus de cabanes, [...] donc il reste encore une bonne heure et l'heure qui reste on essaie de chercher des objets mais on a rien* » (Hugo, Anselme, CM2). C'est indéniablement cette quête de matériel qui a gêné l'adhésion de certains enfants au centre de loisirs de Tilleul, en repoussant le moment de rentrer dans le jeu alors même que leur âge et leur attachement au foot avaient déjà tendance à les en éloigner. Mais ce cas reste très exceptionnel dans un paysage où d'une façon ou d'une autre le temps de la boîte à jouer est un temps de jeu.

Un autre facteur semble perturber cette fluidité qui tient étonnement au nombre d'enfants. Interrogée sur son expérience avec la boîte à jouer dans le contexte du centre de loisir à l'école Anselme, Lucie explique que « *c'est qu'en fait finalement quand il y a moins de gens, c'est plus long* » (Anselme, CE2) Les observations faites au centre de loisirs de Tilleul permettent de comprendre que les enfants éprouvent davantage de difficultés à s'immerger dans le jeu avec ces objets lorsque le contexte n'offre que peu d'occasions d'interactions entre enfants. En effet, on y a vu des enfants moins dynamiques, moins impliqués, qui semblaient chercher comment occuper le temps avec ces objets, et donc une ambiance générale très calme, voire morne, par rapport à l'effervescence et à l'excitation de l'école Anselme. Seules les poussettes semblaient mettre un peu d'entrain. Si certains enfants semblent y avoir trouvé leur compte, en particulier les filles installées dans leur maison, les garçons et les plus âgés ont eu davantage de difficultés.

Cependant la boîte à jouer permet aux enfants de continuer à développer d'autres activités soit en parallèle dans la cour avec le foot par exemple ou dans les ateliers ludothèque, BCD, dessin, soit sur d'autres temps où les enfants conservent leurs habitudes. « *Moi ce que j'aime bien, c'est que ce soit que sur le temps du midi, comme ça dans les autres récréations on peut faire ce qu'on faisait avant et après... parce que si c'était tout le temps, on serait très fatiguées.* » (Loane, Anselme, CM1). À l'école Anselme, avec le temps, chaque enfant ou groupe d'ami.e.s trouve ainsi un rythme et un équilibre à la fois sur la journée et sur la semaine. « *Voilà on a vraiment pas le temps le mardi, donc on joue plutôt le jeudi ou le vendredi ou le lundi parfois.* » (Manon, Anselme, CE2) La boîte à jouer s'inscrit au fil des semaines dans un système, dans une organisation, dans des habitudes, en apportant des compléments mais sans pour cela remettre en cause et bouleverser tout ce qui était en place. La question du temps se pose à nouveau un peu différemment au centre de loisirs de Tilleul puisque la boîte à jouer a été ouverte plusieurs fois pas jour et de façon concentrée sur deux semaines consécutives. Certains jours, le temps de jeu s'est donc étiré sur plus de trois heures en deux ou trois sessions. Les enfants avaient ainsi la possibilité de reprendre leur jeu là où ils en étaient d'autant plus que le matériel n'était pas systématiquement rangé entre deux sessions de la même journée. Manifestement, ce temps long a favorisé le jeu symbolique, mais à l'inverse les jeux plus exploratoires ou physiques se sont rapidement essouffés sans doute aussi du fait du très faible effectif. Cette

expérience conduit ainsi à se poser la question des modalités de mise en place de la boîte d'une part avec des effectifs réduits et d'autre part sur des temps plus longs.

2. Les objets et leur sélection

Préférences des enfants

Malgré la quantité d'objets et leur caractère hétéroclite, les enfants connaissent très vite l'ensemble de ce qui est mis à disposition et sont capables en quelques jours de décrire le contenu de la boîte. « *Moi si on me donne une feuille, je peux faire l'inventaire* » (Arthur, Anselme, CM2). La découverte peut parfois prendre un peu de temps puisque certains objets sont plus directement visibles par leur taille et surtout suscitent un fort intérêt, alors que d'autres sont plus discrets, plus anodins et parfois enfouis sous dans la masse que les enfants découvrent à l'ouverture. « *La dernière fois j'ai découvert qu'il y avait les bâtons et au début, le premier jour, les bâtons ils étaient au fond de la boîte à jouer* » (Hugo, Anselme, CM2). Mais la perspicacité de certains leur a permis de voir qu'à Tilleul, la boîte présentée lors de la séance de découverte avait été changée pour une autre, « *non il n'y a pas les mêmes objets ; et il y avait des chaises de couleurs différentes* » (Léonie, Tilleul, CM).

Cependant, parmi ces objets, les préférences des enfants sont très nettement marquées dans les discours comme dans les pratiques. Les convoitises sont très nettement lisibles dans les échanges que certains objets occasionnent. Dans ce palmarès c'est sans conteste le fauteuil roulant qui arrive en tête. Pendant toute la récréation, on observe des négociations entre les enfants qui cherchent à en disposer, créant ainsi surtout au début, un attroupement qui suit ses déplacements. Dans la boîte à idées utilisée à Anselme, presque un quart (9 des 33 demandes) mentionnait cet objet phare. Curieusement au centre de loisirs de Tilleul, les enfants ont réinventé l'objet roulant en désignant un touret par ce terme.

Léonie : *Le fauteuil roulant*

Chercheur : *Mais il n'y a pas de fauteuil roulant ?*

Léonie : *Mais nous on appelle ça comme ça ; c'est pas vraiment la roue, c'est le... ça (touret)..., nous on appelle ça comme ça* » (Tilleul, CM)

Le deuxième objet fétiche est sans conteste aussi les poussettes présentes dans les deux cours. Associés plus largement aux autres objets roulants (roue, tonneaux), elles sont mentionnées par les deux tiers (33 sur 50) des demandes explicitement formulées par les enfants dans la boîte à idée. L'ordre de préférence entre les deux objets est cependant unanime ; « *Par exemple ils demandent souvent le fauteuil roulant, le fauteuil roulant c'est une vraie chaille, les poussettes ça va, mais le fauteuil roulant tout le monde adore* » (Lisa, Anselme, CP). Une partie de l'explicitation vient lors d'un entretien où on peut saisir à la fois l'interrogation et la peur que cache cette fascination.

Paola : *Le fauteuil roulant, tu vois...*

Jade : *C'est plus amusant que la poussette*

Paola : *Ben déjà, je ne suis jamais montée sur un fauteuil roulant. Un jour j'ai essayé ; cela faisait bizarre et je trouve que, quand on est dans une poussette, on a tous déjà été dans une poussette, alors que dans un fauteuil roulant, pas du tout.*

Chercheur : *Et tu trouves que c'est une expérience à faire ?*

Paola : *Juste ce que ressentent les personnes*

Jade : *J'ai pas envie d'en avoir vraiment* (Anselme, CM1)

Il est à noter que ces deux objets témoignent de la distance entre le *PlayPod* anglais et son adaptation française. On ne voit pas de tels objets dans la version originale qui est orientée vers des objets détachés, non finis, alors qu'il s'agit là d'objets manufacturés, des objets qui se situent entre les *loose parts* et les objets ludiques que l'on trouve dans certaines cours (trottinettes ou vélos).

Au-delà, c'est souvent les objets les plus volumineux qui suscitent les préférences : les tonneaux, les pneus, le gros cylindre, les plots, au final comme le formule un enfant « *les gros trucs que tout le monde cherche à avoir* » (Théo, Anselme, CM2). Ces préférences apparaissent nettement au moment de l'ouverture de la boîte puisque ces objets sont tout de suite pris d'assaut. C'est manifestement le résultat du fait qu'ils soient facilement accessibles parce que sortis devant la boîte par les animateur.trice.s, mais aussi le fait que leur taille et leur forme facilitent un usage assez immédiat.

Les claviers et les téléphones apparaissent aussi dans les entretiens et dans les pratiques comme un type d'objets bien spécifique que les enfants apprécient particulièrement. On peut sans doute voir là, un intérêt pour les outils technologiques auxquels les enfants sont confrontés sans y avoir toujours accès autant qu'ils le souhaiteraient. Les potentialités d'imitation sont ainsi directement mises en jeu comme le montreront les analyses suivantes (partie 4).

Cet intérêt pour le faire semblant se traduit par une cinquième préférence qui se porte sur les objets servant à délimiter des espaces privés ou familiaux et plus précisément les bâches, tissus ou toiles de tente.

Au regard des goûts des enfants, les objets s'organisent ainsi dans une forme de hiérarchie qui n'est pas sans conséquence sur la distribution et la répartition entre eux des différents types d'objets comme on le verra plus loin. On comprend que les objets se déclinent selon une logique qui renvoie aux usages mais aussi plus largement à une valeur symbolique qui se constitue ou qui s'affirme au fil des jours. Ce processus est particulièrement lisible à l'école Anselme où l'entre-enfants a fait émerger un objet comme une sorte de trophée en particulier pour les plus âgés. Certains le mettent ainsi en haut de leur tableau de chasse.

Hugo : *L'arme suprême !*

Chercheur : *Qu'est-ce que c'est ?*

Arthur : *En fait, l'arme suprême c'est un truc multicolore et au milieu il y a une barre et deux gros rondins en mousse.* (Anselme, CM2)

Théo : *Ça tout le monde le veut, et il y en a qu'une seule !* (Anselme, CM2)

Viviane : *Celui qui l'a, il a de la puissance* » (animatrice Anselme).

Le collectif des enfants s'est ainsi forgé une légende autour d'un objet insolite et non identifiable qui sera réparé en fin d'année pour être conservé et transmis aux successeurs.

Les demandes déposées dans la boîte à idée recouvrent donc largement les objets déjà présents comme le justifie un enfant « *il y en a qui demandent les mêmes choses parce qu'ils aiment bien les choses de la boîte à jouer* » (Lisa, Anselme, CP). Seuls quelques objets différents ont été mentionnés pour compléter la composition des boîtes. Outre les bonbons Haribo et la moto, certaines demandes montrent la difficulté que peuvent avoir les enfants, et certain.e.s professionnel.le.s d'ailleurs, à sortir d'une

logique d'objets utilisés dans leur fonction première. Il en va ainsi des rollers ou du vélo, mais aussi de tentes (*Quechua*, qui plus est) ou des tipis, ou encore pour les plus jeunes de la poupée et de la dînette. Mais à l'inverse nombre d'objets rentrent assez bien dans la logique de la boîte de récupération comme un appareil photo ou des bâtons ou encore « *des feutres qui ne marchent plus* » (Anonyme, Anselme). Plus globalement, la dimension de récupération et de réemploi paraît être bien perçue par les enfants puisqu'ils ont pu apparemment l'évoquer avec leurs parents. « *Ils ont dit que c'était bien qu'on utilise des objets qui peuvent encore servir pour d'autres personnes, parce que [...] même si la personne, pour elle, elle pourrait pas jouer avec et ben d'autres personnes pourraient jouer avec.* » (Léonie, Tilleul, CM). On perçoit chez certains enfants quand même un besoin de se rassurer sur la nature et plus précisément l'état de ces objets qui viennent d'un peu partout ; « *Ce qui est cool c'est on peut faire des grandes cabanes avec des cordes et des tuyaux d'égoûts et qui sont propres* » (Alexandra, Anselme, CP). Pour quelques rares enfants, la notion de récupération est associée à celle de déchets comme ils l'ont fait savoir par la boîte à idées. « *Nous voulons des jeux neufs et non des ordures !* » (Anonyme, Anselme).

Les préférences apparaissent ainsi distinctement, même si certains enfants ont envie de ne pas choisir.

Chercheur : *Quel objet de la boîte vous préférez ?*
 Virgile : *On ne peut pas dire toute la boîte ?!* » (Tilleul, CE)

En revanche, il est plus délicat de cerner les rejets ou les objets peu attirants. Il est de fait difficile de préciser ce qui n'est pas exploité parmi l'ensemble de l'offre de la boîte à jouer. Les seuls objets qui semblent le plus souvent abandonnés sur le sol sont des petits tapis de mousse dont les enfants ne semblent pas trop trouver usage. On peut aussi trouver dans la cabane de l'école Anselme des objets ou morceaux d'objets détériorés que les enfants délaissent.

Loane : *Dans la boîte à jouer, il n'y a rien, il n'y a plus rien*
 Matt : *Sinon il y a des choses que personne ne veut*
 Chercheur : *Quoi par exemple ?*
 Matt : *Ben par exemple, il y a une sorte de petit tapis en mousse, on ne sait pas trop [...]*
 Loane : *Parfois quand j'arrive, parfois je vois des espèces, on va dire des cartons de papiers toilettes là empilés comme ça* » (Anselme, CM1)

À ces quelques exceptions près, tous les objets sont exploités ; chacun trouve sa place d'une façon ou d'une autre que ce soit dans un usage actif ou en décoration dans les installations ou cabane/maisons. C'est une indication de la pertinence de la sélection et des choix effectués pour constituer le fond d'objets.

Questions de quantité

Au-delà de la composition de la boîte, la question du nombre d'objets apparaît assez essentielle. Le modèle anglais prévoit en moyenne deux objets par enfants, mais tout en adaptant le ratio en fonction de la taille de la cour, des aménagements existants et des fonctionnements mis en place par l'équipe. Ce ratio correspond sensiblement à ce qui a été proposé pour les deux boîtes (Tilleul 80 pour une trentaine d'enfants attendus, Anselme environ 400 pour environ une centaine d'enfants dans la cour simultanément). Mais, cette quantité d'objets a été assez régulièrement évoquée tant

par les enfants que par les professionnel.le.s. Le sujet apparaît lorsque les uns et les autres comparent les différents moments d'ouverture avec des effectifs d'enfants plus réduits « *Moi j'aime bien [quand elle est ouverte en centre de loisirs], parce qu'il y a moins de gens qui viennent et du coup, on peut prendre plus de choses.* » (, Anselme, CE2) En général c'est en soulignant ses liens avec la question des conflits entre enfants que le nombre d'objets est évoquée même si le lien est évidemment impossible à faire en toute objectivité. De fait comme le souligne Lucie avec une hypothèse extrême, la solution n'est pas non plus dans ce ratio « *On se dit, si j'avais la boîte à jouer toute seule, ce serait bien mais en fait tu t'ennuies.* » (Anselme, CE2)

Par contre, le nombre d'exemplaires d'un même type d'objets revient aussi très souvent dans les échanges avec les enfants et les professionnel.le.s. Bien évidemment, ces demandes concernent d'abord les objets roulants et les objets préférés que les enfants estiment toujours être en nombre insuffisant.

Manon : *C'est bien, mais il manque des objets moi je trouve ; parce que parfois on se dispute pour certains objets, et ça c'est pas forcément très bien*
Clara : *Par exemple, les fauteuils roulants, on aimerait bien* (Anselme, CE2)

Enfants et animateur.trice.s se rejoignent avec des arguments différents pour penser que la solution ne se pose pas en termes de multiplication simple, soit parce que « *après la cabane, elle est trop pleine déjà* » (Océane, Anselme, CE2), soit parce que « *le problème des enfants c'est que tant qu'ils n'en n'auront pas un chacun, voire deux chacun, cela manquera* » (Aurélie, animatrice, Tilleul). Mais, ils estiment qu'un certain nombre d'objets gagneraient à être en deux exemplaires pour nourrir certaines formes de jeux. « *Avec les pneus, on pourrait en prendre deux et il faut qu'on essaie de les mettre dans la même direction quand on les lance* » (Léonie, Tilleul, CM). D'autres objets qu'on pourrait désigner d'objets-outils apparaissent aussi particulièrement importants à avoir en nombre comme les cordes ou les sangles qui sont en quelque sorte des outils indispensables à de nombreuses réalisations pour accrocher, lier ou relier plusieurs objets entre eux ou aux éléments de la cour.

3. Accès aux objets et stratégie d'appropriation

La course aux objets à l'ouverture

Le dispositif proposé conduit à une véritable ruée vers la boîte à jouer. Dès la sortie dans la cour, les enfants courent pour s'emparer des objets qu'ils convoitent afin de pouvoir jouer à ce qui leur plaît le plus. À l'école Anselme, la cabane se vide ainsi en quelques minutes comme si une volée de moineaux était passée par là. Les premiers arrivés réussissent à adopter des stratégies de choix plus ciblés sur leurs envies du moment. Dans cette course, les objets les plus prisés et en particulier les plus gros comme fauteuil et poussettes, sont bien sûr accaparés en priorité d'autant plus qu'ils ont été sortis devant la boîte pour dégager l'accès aux autres objets.

L'accès aux objets s'avère plus complexe à l'école Anselme pour ceux qui arrivent dans les derniers et qui trouvent une boîte vide ou presque. Du fait de l'organisation du service de cantine, les CP ou les enfants qui mangent dès le début du service font régulièrement ce constat. « *En fait si on mange dans les premiers, on mange et après on n'a plus rien* » (Angéline, Anselme). Les enfants savent bien qu'il y aura toujours des derniers mais ils font tout pour que ce ne soit pas eux. C'est pour cela qu'ils déplorent les retards pris qu'ils présentent comme des handicaps pour arriver à la boîte, en mettant en cause les adultes enseignant.e.s ou animateur.trice.s. « *En fait*

notre maîtresse, elle le sait qu'il y a la boîte à jouer, mais ce qu'elle ne comprend pas, c'est qu'en fait, il faut que tout le monde y joue ; mais eux [les enseignant.e.s] cela ne les gêne pas, ils partent faire leur vie après, mais nous on ne peut pas sortir de l'école comme ça » (Lucie, Anselme, CE2) Ces handicaps incitent certains à monter des stratégies pour être parmi les premiers dans ce qui apparaît comme une course « J'ai arrivé une fois en premier parce que j'ai grugé un peu notre animatrice ; j'ai dit "j'ai envie d'aller aux toilettes" et puis je suis sorti ; et j'ai fait ça pendant une semaine et après elle l'a su, mais elle a rigolé. » (Arthur, Anselme, CM2)

Des enfants expliquent l'importance qu'il y a pour eux à arriver le plus vite possible par le fait que cela a une incidence sur les pratiques de jeu mais aussi par ricochet sur le choix des pairs avec lesquels ils vont pouvoir jouer « Si tu arrives un peu tard parce que ta classe, elle n'a pas fini un petit truc, un petit travail et ben la boîte, elle sera complètement vide et on ne pourra plus jouer ; il n'y aura plus qu'à s'introduire dans des jeux et après on pourra pas jouer avec les personnes qu'on voudra. » (Erwan, Anselme, CE1). Mais, tous ne partagent pas cet avis et les pratiques observées montrent que la durée de la récréation leur donne beaucoup d'autres occasions de jouer avec qui ils veulent. Dans l'ensemble les enfants prennent le dispositif pour ce qu'il est « Je prends un peu n'importe quoi, enfin pas n'importe quoi mais on ne sait jamais, tout peut servir quoi, parce que quand on est comme nous et qu'on descend en retard et qu'on n'a plus rien et ben il faut se débrouiller avec ce qu'on a quoi » (Manon, Anselme, CE2). Pour les derniers, il s'agit davantage de trouver un minimum d'objets avec des stratégies là aussi parfois étonnantes. « Quand il n'y a plus rien dans la boîte à jouer, dedans, [...] tu regardes en dessous de la boîte parce que des fois il y a des objets qui restent en dessous de la boîte, tu vas derrière, en dessous » (Kélya, Anselme, CM2).

Dans le cas du centre de loisirs de Tilleul, les modalités d'accès ont été sensiblement modifiées, puisque la forme de la boîte et sa taille ont contraint les professionnel.le.s à réduire l'accès direct des enfants à la boîte. Avant l'ouverture, les objets étaient étalés au sol sur une surface assez grande ce qui permettait à plusieurs enfants de se servir simultanément. Le nombre d'enfants étant parfois très réduit, certains jours, ils avaient la possibilité d'être quasiment tous devant la boîte en même temps, rendant le choix et le partage théoriquement plus facile. Mais de fait, les pratiques se sont révélées assez proches. « C'est surtout que, au lieu de prendre un objet un par un, il y en avait, ils prenaient le tonneau, ils mettaient tout dedans et après ils roulaient le tonneau et tout était à eux, et là, ce n'était même plus négociable [de partager] » (Aurélié, animatrice, Tilleul). Il y a là sans doute un élément pour relativiser les enjeux du nombre d'objets mis à disposition, mais aussi la nécessité annoncée par les enfants de cette course pour être mieux servi.

Cette frénésie des enfants à l'ouverture, est peut-être à mettre en lien avec la présentation du dispositif lors de la séance de test où ils se retrouvent en petit groupe devant la boîte à jouer entière pour tester. Cette modalité les met en situation de prendre les objets dans la boîte, alors que sur la durée d'une récréation, il s'agit essentiellement pour eux de trouver à disposer d'objets qui sont déjà sortis et qui sont répartis dans tout l'espace la cour. Et c'est là sans doute un des intérêts essentiel du dispositif qui appelle et nécessite des échanges ou au moins des interactions avec autrui.

Possession et partage

Si les consignes données par Jouer pour Vivre (im)posent un respect de l'usage des objets par ceux qui en disposent, elles ne sont pas formulées en termes de

possession et encore moins de propriété. Mais, on saisit très aisément les difficultés que peuvent avoir les enfants dans leur grande majorité à penser les pratiques en ces termes.

Viviane : *Au début, ils ont eu du mal, c'était propriété, propriété*
Laëtitia : *Moi je trouvais que c'était des écureuils, tu sais, ils faisaient des provisions pour être sûr de ne pas manquer de jeux (Animatrices, Anselme)*

Au centre de loisirs de Tilleul, sans doute du fait des ouvertures multiples et d'un temps de jeu souvent plus long, on observe parfois une sorte de pérennisation de cette propriété y compris d'un jour sur l'autre. « *Il y a des enfants s'ils ont créé quelque chose, le lendemain ils vont faire la même chose et [...], elles disent "c'est à moi..."* » (Jennifer, animatrice, Tilleul). La force de cette dimension de propriété conduit un enfant à comparer la possession des objets acquis à celle d'un doudou « *qui ne te sert pas mais ta maman veut le jeter mais toi tu dis "non, maman, non maman, c'est mon doudou, je veux le garder"*. » (Paola, Anselme). L'attachement de certains à tel ou tel objet les conduit d'ailleurs à le garder pour eux y compris à l'intérieur du groupe de pairs qui construit le jeu collectif ; « *Il y en a dans la tente, ils ne prêtent rien [...] par exemple, comme Virgile il avait toujours le clavier et le téléphone, il prêtait jamais* » (Lilou, Tilleul, CM).

Suivant en cela les principes et règles posés par Jouer pour Vivre, les enfants parviennent à s'approprier des objets en ramassant ce qui traîne au sol et qui a été abandonné par un prédécesseur. Si à l'école Anselme, ces occasions se sont révélées assez nombreuses, sans doute du fait du roulement des enfants pour le repas, au centre de loisirs de Tilleul par contre, il était souvent difficile pour les enfants de récupérer des objets de cette façon ; tous étaient déjà en main ou utilisés dans les installations.

Mais, les observations et les discours montrent vite les difficultés à saisir les modalités d'application et les limites de ce principe. Nombre de fois, l'objet ramassé n'est pas ou pas tout à fait abandonné par l'utilisateur précédent. « *On a trouvé le téléphone par terre, on l'a pris et ils ont dit "non c'est le nôtre" et tout et ils voulaient nous le prendre alors qu'on l'a trouvé par terre, près de la boîte* » (Léonie, Tilleul, CM). Parfois réelle méprise, il s'agit en fait souvent aussi de ruses pour récupérer des objets convoités, avec l'espoir de ne pas se faire prendre sur le fait.

Mais souvent cette forme d'appropriation reste insuffisante parce que les objets désirés ne sont pas forcément aussi facilement accessibles, en particulier s'ils sont gros. Les enfants optent alors pour une forme, plus simple au demeurant, qui consiste simplement à demander à d'autres enfants de leur donner l'objet convoité « *quand ils ont fini avec* ». Le don apparaît aussi comme une solution en début de récréation lorsque tous les objets sont déjà utilisés « *Donc on est en retard et on doit demander aux gens de nous donner des trucs* » (Manon, Anselme, CE2). Le résultat est alors très variable en fonction des relations plus ou moins amicales qu'entretiennent les enfants mais aussi de relations d'influence ou de pouvoir par exemple entre petits et grands. « *Ils leur demandent "tu peux me donner ça ?" et quand ils sont plus grands, de temps en temps, les petits ils ont plus peur alors ils leur donnent.* » (Matt, Anselme, CM1). Une autre solution consiste à utiliser un ou des objets pendant que son « possesseur » s'est absenté pour manger, sans ou avec l'accord de celui-ci d'ailleurs, comme on le verra plus loin.

Échange et troc

Les enfants trouvent assez rapidement une autre façon de pouvoir disposer d'un objet qui consiste à faire un échange ou à « troquer » un ou des objets contre un ou plusieurs autres. « *Parce que nous, on n'a pas besoin de choses et on voudrait bien échanger avec quelque chose d'autre avec les personnes qui en auraient besoin. [...]* On a essayé et Camille et Éline, on leur a dit ; en fait, on aurait dit [elles ont dit] qu'elles en avaient un peu besoin de ce qu'on voulait échanger contre deux choses et du coup elles ont dit non. » (Orlane, Tilleul, CE). Les refus, les échecs peuvent être mal acceptés par des enfants qui peuvent réagir de façon un peu vive. Dans certains cas, les échanges se révèlent impossibles « *vu qu'ils ont tout ben moi j'ai rien à échanger. Tu veux que je t'échange quoi ?* » (Maxence, Tilleul).

Si les échecs ou les difficultés de ces négociations sont souvent visibles et audibles, cela ne doit pas conduire à en surévaluer l'importance. Même si au milieu de l'effervescence de la cour, il est difficile pour le chercheur d'avoir une idée précise des échanges qui se concluent positivement, cette forme d'interactions paraît très fréquente. Il semble qu'à l'école Anselme cette façon d'obtenir un objet soit davantage présente au fil des semaines, ce qui laisse à penser que les enfants parviennent plus fréquemment à trouver des accords. Manifestement, ils rentrent de plus en plus dans la logique en installant un dialogue au travers des objets dont ils disposent de part et d'autre. « [En cas de refus] *on essaie de faire un échange avec quelqu'un d'autre ou sinon on fait ce qu'on peut pour trouver autre chose dans notre maison qui pourrait remplacer* » (Ophélie, Anselme).

Le procédé semble s'être suffisamment installé pour qu'en quelques semaines les enfants puissent évoquer les principes qui guident les accords.

Manon : *Ben par exemple un téléphone contre un pneu, ça vaut pas !*
Solène : *Ben si, quand même ! C'est surtout le fauteuil roulant contre un téléphone. [...]* Parce que le fauteuil roulant il est très dur à avoir, et celui qui a le fauteuil roulant il ne va pas donner son fauteuil roulant pour juste un téléphone. » (Anselme, CE2)

On voit ici que la rareté est manifestement un des éléments qui donne sa valeur à l'objet, comme dans la « vraie vie » en quelque sorte. Mais les critères qui permettent d'évaluer les objets et donc de les négocier sont plus complexes et surtout plus changeants. « *En fait ils ont des valeurs, par exemple ben en fait une roue, cela a de la valeur parce que ça a beaucoup d'utilité ; cela peut faire un siège, cela peut faire un, tu peux fabriquer quelque chose qui roule* » (Anselme, CM2). La valeur s'attache ici à la multifonction comme pour le pneu ou les sangles, mais d'autres enfants estiment que la poussette est aussi un objet de valeur même si « *elle va juste servir à pousser* ». Les valeurs se construisent ainsi de façon collective, mais d'une façon toujours très relative qui tient aux conceptions des uns et des autres. Dans ce processus, un objet aussi inattendu que « *l'arme suprême* » peut prendre une valeur qui sort de tous les critères révélant à quel point la valeur reste toujours une grandeur subjective. On comprend ici aussi que le jeu en tant qu'espace des possibles permet tout d'un coup d'inventer un critère qui va justifier cette valeur.

Arthur : *En fait, les critères, généralement c'est la hauteur...*
Daphné : *L'utilité plutôt*
Arthur : *C'est la taille et l'utilité, par exemple, si tu veux échanger un tapis contre l'arme suprême, tu n'y arriveras pas.* (Anselme, CM2,)

Les échanges se déroulent ainsi non pas dans un système de valeur mais sur la base de critères qui ne s'apprécient qu'en situation. On pourrait parler de valeur située en fonction de ce que les enfants cherchent, de leur besoin au moment de l'échange. « À un moment, on avait une poussette. Et les CM1 ils avaient une poussette, mais elle était moins bien que la nôtre. Alors ils ont dit "OK, on a un truc à vous proposer ; on fait une course et si on gagne alors on échange nos poussettes et si on gagne pas et ben vous gardez votre poussette" Et nous on voulait garder notre poussette [...] donc du coup on a dit non à la course. » (Manon, Anselme, CE2,). Dans ces échanges, le souci de justice et d'équité des enfants (Rayou, 1999) apparaît souvent en particulier en grandissant. « Juste pour faire un tour [de balançoire] [...] je devais leur rapporter tout ça ; alors moi j'ai essayé de chercher et je me suis dis "non mais ce n'est pas normal qu'ils nous demandent ça". » (Manon, Anselme, CE2) La partie 4 montrera à quel point ces échanges ne sont pas seulement des prémisses ou des conditions du jeu mais bien qu'ils rentrent dans, participent au voire constituent le jeu.

Voler, une autre solution

Chercheur : *Et alors comment vous faites quand les enfants ne veulent pas échanger quelque chose ?*

Orlane : *Moi je vole ! (sur un ton satisfait) » (Tilleul, CE).*

Les enfants ont tendance à présenter le vol comme un recours lorsque leurs négociations ne peuvent aboutir ou quand ils ne trouvent rien à glaner. Mais là aussi, le jeu n'est jamais loin comme le montrera la partie suivante.

Qu'ils soient ou se disent contraints, les enfants assez rapidement élaborent des stratagèmes ou stratégies pour arriver à leur fin puisque, même pour jouer, il n'est pas forcément si facile que cela de voler. « *Moi quand je vois des grandes cabanes, généralement il y a une seule très très grande cabane qui a tous les ordinateurs, qui a tous les trucs et moi je viens visiter, je dis "non je ne veux rien, je viens visiter" et quand ils ne regardent pas je prends tout de suite les trucs* » (Lisa, Anselme, CP). La stratégie de l'infiltration des plus jeunes tient sans doute à la naïveté qui leur est accordée et qui conduit à leur faire confiance, manifestement à tort. Mais à l'inverse, les plus âgés profitent parfois de la candeur des plus jeunes pour arriver à leur fin. « *Il y en a qui ont des poussettes et par exemple, il y a des CM2, ils viennent et ils disent "est-ce que je peux te pousser avec la poussette ?" et après, ils vont vers d'autres CM2 parce qu'ils sont en train de nous blaguer juste pour prendre la poussette* » (Jarod, Anselme, CE1). Globalement, les stratagèmes sont élaborés sur le principe d'un échange courtois et en bonne et due forme, mais ils masquent parfois une action moins consensuelle lorsqu'il s'agit de prendre un objet contre la volonté de son détenteur. « *Moi c'est pas ça que moi je fais ; par exemple il y a quelqu'un qui prend et puis moi je les occupe en attendant, comme ça après il part et après je pars.* » (Cyril, Anselme, CE2,). Les stratagèmes semblent donc tous fonctionner sur le principe d'une duperie ou d'une tromperie que les enfants semblent plus ou moins assumer comme telle selon les cas. Mais, il arrive souvent que le stratagème ne fonctionne pas aussi bien qu'espéré et que le vol ne passe pas inaperçu. On trouve là bien sûr une des origines des disputes qui éclatent ici ou là lorsque le volé prend le voleur la main dans le sac et qu'il revendique l'objet convoité. Le niveau de conflit varie alors en fonction de ce que chacun revendique comme étant son bon droit. Si le voleur s'assume voleur et le volé se sent victime, l'affrontement peut être fort. À l'inverse si le voleur se sent coupable ou si le volé ne se sent pas réellement propriétaire de l'objet, l'échange se résoudra

simplement d'une façon ou d'une autre. Mais, la suite montrera d'autres attitudes observées qui conduisent à analyser le vol sous un autre angle en lien avec le jeu.

Faire garder ses objets

Pour faire face à ces différentes pratiques qu'ils évoquent comme des vols, les enfants ont très rapidement cherché des moyens pour préserver leurs objets et les installations en particulier en leur absence et pendant qu'ils vont déjeuner à l'école Anselme. Lorsqu'il s'agit de gros objets, une technique consiste à les attacher, mais les enfants comprennent vite les limites de cette technique lorsqu'on ne dispose que d'une corde qui peut être dénouée. Plus efficace est la garde par un ou plusieurs enfants qui ont pour mission de protéger ce qui leur apparaît comme des biens même si ce n'est que temporairement. Cette garde est parfois organisée en interne au groupe des enfants qui se sont associés dans le jeu ou pour faire une installation. Certains prévoient ainsi que ce soit « *le dernier qui reste qui garde* » (Orlane, Tilleul, CE), la fonction revenant à tour de rôle aux différents enfants en fonction de leurs allées et venues. D'autres intègrent cette garde au jeu en attribuant un rôle de « gardien » à un des enfants de telle sorte qu'il trouve sa place dans le jeu symbolique en cours. « *Il y avait des gens qui venaient nous prendre des objets qu'on utilisait pour maintenir la cabane [...] après il est venu, il a fait le garde, il nous a gardé l'entrée.* » (Lilou, Tilleul, CM)

Le moyen le plus fréquent et qui a vite été mis en place par les plus grands, en particulier à l'école Anselme, consiste à confier la garde de l'espace et des objets à un autre enfant qui est en quelque sorte recruté mais plus ou moins volontaire.

Arthur (Anselme, CM2) demande à un chercheur de surveiller sa cabane pendant qu'il va aller manger. Celui-ci récuse l'invitation. Il a l'air inquiet et réfléchit pour trouver une solution. Il a fermé le filet de la cabane qui est rempli de tubes de toutes tailles. Finalement il confie la cabane à deux filles qui entrent à l'intérieur pour assurer cette tâche. Une fille plus jeune vient rejoindre les deux premières. Les trois filles restent à l'intérieur et interdisent l'entrée à un garçon qui arrive à s'emparer d'un tube ; d'autres le rejoignent, les filles à l'intérieur semblent dépourvues et ne pas savoir quoi faire. Elles ne peuvent pas protéger la cabane. Arthur revient ; il n'est pas encore allé manger et regardait depuis la rampe d'accès à la cantine ce qui se passait. Il refait la cabane, le tuyau étant tombé au moment où les garçons venaient prendre des tubes. Il donne un tube à une fille à l'extérieur, range les autres tubes et referme le filet. Il repart.

Dans la cabane d'Arthur, une fille à l'intérieur, toujours la même donne des ordres à quelques enfants hors de la cabane pour permettre d'avoir une bonne défense. Arthur arrive de la cantine, il aura mangé en 10 minutes à peine en criant aux filles « *on est là* ». Il entre dans la cabane et prend le relais de la défense. Il donne des tubes aux filles. Le simple fait qu'il y ait un gardien suffit parfois à légitimer la propriété et donc le fait que le matériel n'est pas abandonné, ce qui peut le protéger de pillages.

Mais cette technique n'est pas aussi simple qu'il y paraît. D'une part, parce que le recrutement s'avère parfois difficile. « *C'est difficile de recruter des gens parce qu'il y a des gens qui sont pas très disponibles, qui sont déjà pris par l'autre camp ou qui sont occupés par le foot* » (Hugo, Anselme, CM2.). D'autre part parce que les gardes recrutés ne sont pas toujours compétents et efficaces. « *Certaines personnes ben elles ne savent pas très bien les garder, donc quand on va manger, en fait, on perd un peu tous nos objets quoi.* » (Manon, Anselme, CE2) Les plus jeunes sont souvent les plus faciles à séduire mais ce sont aussi ceux qui « *ne gardent pas bien.* » (Océane,

Anselme, CE2) D'autant plus que parfois, ils profitent de la situation pour jouer et surtout pour inviter leurs ami.e.s « *Moi j'ai une petite sœur, donc elle mange avant moi et vu qu'elle a rien, quand moi je vais manger je lui passais la cabane et cela a marché quelquefois et après il y a d'autres du même niveau, ils viennent et ils disent "on veut jouer" et ils détruisent tout.* » (Daphné, Anselme, CM2).

Mais dès le premier jour à l'école Anselme, cette garde par un cadet a fait émerger une forme de rapport de domination de la part des grands. L'un des enfants est allé chercher son petit frère qui s'est alors retrouvé dans l'obligation de surveiller et donc dans l'impossibilité d'aller jouer à autre chose, ce qui manifestement ne lui convenait pas puisqu'il a été retrouvé en pleurs. Une intervention de la directrice pour limiter cette forme de relation d'autorité entre petits et grands, les a conduits au fil des jours, à trouver des modalités permettant à chacun d'y trouver son compte. En acceptant de faire un don en échange d'un service, les grands rendent le gardiennage intéressant et en quelque sorte rentable et la garde n'en est de fait que plus efficace. Mais, les accords ne tiennent que le temps que les enfants le veulent bien et les contrats sont souvent rompus sans préavis. « *Nous on a gardé et ils disent "s'il y a un truc qui bouge de place, on ne vous donne rien !" Et en fait, nous on a re-ramené des choses, on leur a amélioré leur maison, et ils nous ont renvoyées sans rien nous donner.* » (Angéline, Anselme, CE2). Que ce soit les enfants qui ont besoin de la garde ou les gardiens qui n'y trouvent pas leur compte, la difficulté à faire fonctionner un système dans lequel il y a un rapport de dépendance est manifeste ici et les enfants en ont apparemment fait l'expérience. En fin d'année, ils ont alors mis sur pied une autre formule qui permet à tous d'être satisfaits. « *Ils sont malins parce qu'ils ont compris que quand ils allaient manger, on ne pouvait pas garder leur matériel [...]; donc du coup ils se sont associés en plusieurs niveaux ; comme ça, comme ils ne vont pas manger tous ensemble, ça permet qu'il y ait un roulement et que le jeu soit toujours gardé.* » (Thomas, animateur Anselme). En faisant ainsi équipe avec des enfants qui seront présents à différents moments, chacun est tout à la fois gardien et propriétaire d'un espace et d'objets. L'intégrité de l'espace et des objets est ainsi assurée par une continuité de jeu qui dans laquelle chacun peut trouver sa place... jusqu'à ce que le contrat soit mis à mal bien sûr.

Des conflits en évolution

Les observations rejoignent les sentiments des professionnel.le.s pour noter une diminution des conflits liés à l'accès au matériel, et ce bien que les enfants les évoquent encore très souvent lorsqu'on les interroge. À y regarder de plus près il apparaît que les conflits persistent mais qu'ils sont moins importants. « *Il y en a toujours un peu, au niveau parfois de ce qu'ils veulent prendre mais le conflit dure très peu de temps, c'est-à-dire que les conflits ne durent pas.* » (Olivier, animateur Anselme) Avec le temps, les conflits sont devenus plus ponctuels et restent le plus souvent limités à des chamailleries qui ne portent que sur de petits événements vite oubliés. Les enfants soulignent parfois cette gradation « *C'est pas de la bagarre, [c'est] des disputes, pas des bagarres.* » (Léonie, Tilleul, CM)

On peut penser qu'il y a une forme d'apprentissage de la gestion du conflit. Mais, il y a aussi un effet de l'évolution du sentiment de propriété du moins tel qu'il est envisagé par le dispositif de la boîte à jouer. « *Je crois qu'ils sont en train de comprendre que lorsqu'ils vont manger, cela ne leur appartient plus et que c'est le moment où ça va tourner. [...] Et ils comprennent de plus en plus que voilà jusqu'à ce qu'ils aillent manger, cela leur appartient peut-être un peu mais une fois qu'ils vont manger ça tombe, et quand ils ressortent ils ne vont pas récupérer ce qu'ils ont*

laissé. » (Thomas, animateur Anselme). Le fonctionnement de la boîte réintroduit le principe de base sur lequel fonctionne toute collectivité, celui de la propriété collective fondée sur l'idée que les objets sont à tous et à personne. L'originalité est ici de démultiplier ce principe du fait du nombre d'objets introduits dans un environnement où ces derniers sont en général absents et souvent bannis.

Ainsi, les discours des enfants sur les conflits et les difficultés doivent être remis dans leurs contextes pour être analysés. Ils sont issus de situations d'entretien où enfants comme adultes ont davantage tendance à relater ce qu'ils ont retenu et non ce qui s'est réellement passé. De plus, on peut comprendre qu'il y a davantage de difficultés à raconter le quotidien ou l'ordinaire, alors qu'à l'inverse il est plus facile à dire l'exceptionnel voire le sensationnel. Raconter son jeu n'est pas chose aisée, alors que relater des chamailleries permet d'être sur le registre du spectaculaire ou de l'intrigue. Et ce d'autant plus quand l'enfant pense répondre ainsi aux attentes supposées des adultes en l'occurrence ici des chercheurs.

En parallèle, les professionnel.le.s ont remarqué que les conflits antérieurs à l'installation de la boîte à jouer qui étaient plus lourds, dans lesquels il y avait un niveau d'agression important et qui devenaient parfois récurrents entre certains enfants, ont disparu ou tout au moins se sont amoindris. Les pratiques de jeu et les interactions qu'elles permettent et stimulent semblent ainsi introduire d'autres formes relationnelles qui réduisent les tensions les plus fortes. Il resterait cependant à voir si ce processus peut aussi fonctionner dans une école où le niveau de violence et d'agressivité serait nettement plus élevé.

4. Les règles : évolution et nouveautés

Moins de règles

Si le dispositif de la boîte à jouer s'appuie fondamentalement sur les objets, il introduit simultanément un certain nombre de règles qui visent à organiser non pas le jeu mais les modalités d'usage des objets précisément pour que le jeu puisse se développer. Tous les échanges et les modes d'interactions précédemment présentés s'inscrivent donc, plus ou moins d'ailleurs, dans des principes ou des consignes qui visent à fixer un cadre pour faciliter et optimiser cette mise à disposition d'objets pour jouer. Et de fait, pour rester cohérent avec les caractéristiques du jeu et plus précisément avec celui de la décision (Brougère, 2005) les principes de base sont assez simples et très réduits.

Chercheur : *Est-ce qu'on vous a donné une règle pour les objets ?*

Léonie : *Non, juste de ne pas se faire mal* (Tilleul, CM)

Les plus grands montrent qu'ils ont bien saisi cette liberté en expliquant l'interprétation paradoxale qu'on peut en faire.

Chercheur : *Et sur ce qu'on peut faire avec les objets ?*

Arthur : *Tout et n'importe quoi*

Théo : *Surtout n'importe quoi !*

Arthur : *Oui, on peut se taper dessus avec et ils [les anims], nous diront rien*

Chercheur : *Y a pas de règle alors ?*

Arthur : *Non*

Hugo : *Ils regardent* (Anselme, CM2).

De fait, se battre est permis par les principes de la boîte à jouer du moment que le risque inhérent au jeu est limité. Les autres règles posées par le dispositif visent en effet à faire en sorte que les enfants se protègent d'éventuels dangers ; « ne pas se mettre en danger » « ne pas mettre les autres en danger » « objet contre objet » pour les batailles. Il s'agit ainsi d'aider enfants et animateur.trice.s à percevoir ces difficultés qui tiennent au fait qu'en jouant on est toujours simultanément dans le second et le premier degré et que les actions et les gestes de jeu ont aussi des conséquences réelles.

Paradoxalement, en rester à ces quelques règles « de base », peut être difficile à vivre pour les enfants comme l'ont compris les professionnel.le.s en particulier à l'école Anselme. « *Pour les enfants aussi, c'était compliqué, en fait. C'est ce qu'ils nous ont reproché en conseil d'enfants, c'est qu'il n'y avait plus de règle. Donc c'est très difficile, parce qu'ils sont tellement habitués à avoir des règles que du coup d'arriver vers l'enfant et de le laisser faire, et d'observer et tout ça, pour eux, ils ne comprenaient pas, "oui mais lui, il a fait ça, mais pourquoi tu ne lui dis pas ?" Je pense que cela a été quelque chose de difficile* » (Pascale, directrice Anselme). Dans les deux structures, le dispositif apparaît ainsi comme une absence de règle en comparaison du nombre important qui réglait auparavant la récréation en interdisant presque tout. En réduisant ces interdits à trois ou quatre, le dispositif conduit aussi à une réduction très forte de l'arbitrage des adultes. Les enfants sont ainsi renvoyés à un entre-enfants auquel ils sont de fait peu habitués, mais qu'ils peuvent rapidement construire si on en juge par l'évolution plutôt positive présentée précédemment.

Des régulations à construire

Cette minimisation des règles renvoie de fait les régulations à la pratique et aux acteur.trice.s qui utilisent la boîte à jouer. Enfants et professionnel.le.s doivent ainsi trouver des modalités de fonctionnement et d'interaction dans un cadre laissé très ouvert, ce qui est assez nouveau, et pas toujours simple, pour les deux structures de l'expérimentation.

L'accès aux objets est sans doute un des points sur lequel l'élaboration de ces pratiques apparaît le plus clairement mais aussi le plus vivement. Les enfants ont manifestement bien entendu ce principe minimaliste posé parfois discrètement lors de la présentation de la boîte et qui leur permet de récupérer les objets que personne n'utilise pour jouer. Mais comme on l'a vu, la mise en œuvre se révèle plus difficile parce que de fait elle nécessite des interprétations sur ce qui permet de dire que l'objet est disponible. Or ces interprétations peuvent bien sûr varier d'un enfant à l'autre, mais aussi d'une minute à l'autre selon ce qui arrange celui qui convoite l'objet. Ainsi comme on l'a vu, des interprétations un peu « sauvages » peuvent conduire à attraper un objet constitutif d'une installation au prétexte que personne ne joue avec.

Face à cette multiplication des arrangements à trouver, les enfants en viennent parfois à proposer des « règles » qui organiseraient et réguleraient les pratiques. En évoquant les difficultés d'accès au fauteuil roulant Hugo conclut « *en fait, faut étendre des règles* » (Anselme, CM2) et d'autres complètent en proposant l'instauration de créneaux de durée d'utilisation. Une autre partie des demandes porte sur la régulation au moment de l'ouverture de la boîte en début de récréation. Sur ce point, les propositions font apparaître les spécificités de fonctionnement de chaque structure révélant ainsi les fluctuations de ce qui est important pour les enfants. À l'école Anselme, ils évoquent essentiellement une organisation qui mettrait à égalité les différentes classes pour être parmi les premiers à l'ouverture. Au centre de loisirs de Tilleul, il s'agit davantage de « règles » qui permettraient une meilleure répartition des objets entre les enfants en régulant le nombre pris par chacun. Mais, à chaque

proposition, les discussions entre eux (leur) montrent à quel point ces règles de régulation restent un peu illusoires, dans ce dispositif tout au moins, parce que très complexes à élaborer dans cet entre-deux entre liberté et contrainte.

En réalité, même s'ils dénoncent des situations qui posent problème, cette minimisation des règles est globalement très bien vécue par les enfants parce qu'elle se traduit essentiellement par la levée des interdits ou tout au moins d'une grande partie d'entre eux. Ainsi, les cadres et les limites posés par les professionnel.le.s ont été revus, non sans difficulté parfois comme le montrera la partie 5. Le premier porte bien évidemment sur la présence des objets, qui sont tout d'un coup non seulement autorisés mais fournis en nombre. Levée des interdits aussi sur les jeux de bagarres qui deviennent donc possibles à la seule condition de se faire « objet contre objet » qui est une façon d'énoncer de façon positive un interdit des coups portés à l'autre. Levée des interdits sur les espaces accessibles. Au centre de loisirs de Tilleul, les enfants ont pu bénéficier d'un espace-jardin jusque-là interdit. À l'école Anselme, c'est la règle implicite qui impose que les enfants soient toujours sous l'œil des professionnel.le.s, qui a été mise à mal ou tout du moins assouplie. Les enfants peuvent en effet aller derrière la boîte à jouer, espace qu'ils semblent particulièrement affectionner précisément parce qu'il représente une cachette, cachette toute relative d'ailleurs puisque la grille les rend visibles de la cour de l'école maternelle. La liste des « autorisations » est assez longue, mais aucun enfant n'en fait état dans les entretiens et on a observé peu d'hésitations dans les pratiques. Comme si, ces nouvelles possibilités se présentaient comme des évidences, peut-être comme des dus. En fait, seul.e.s les professionnel.le.s soulignent ces évolutions voire ces renversements de règles, comme au centre de loisirs de Tilleul où il était interdit d'attacher des cordes à la structure et où les professionnel.le.s sont maintenant en situation non seulement de laisser faire mais d'aider à faire. Ils projettent alors un peu leur étonnement sur celui des enfants « *C'est clair, que par exemple, imaginons qu'il y ait quelqu'un [un enfant] qui n'ait pas eu la boîte, [...] si jamais on sort la boîte, l'enfant il va passer, il va voir les nœuds et il dira "ah ben non, on n'a pas le droit de les mettre là" c'est sûr, c'est certain.* » (Alexandre, animateur Tilleul)

Des nouvelles règles

Si les règles, à la fois celles de la boîte à jouer et celles de la structure qui l'accueille, sont par principe réduites au minimum, dans la réalité les choses sont un peu différentes. De fait, les pratiques et les usages que les enfants font des objets ont conduit les professionnel.le.s à préciser ou parfois à ajouter des interdits, des obligations ou des limites. Lorsqu'on aborde ce sujet avec les professionnel.le.s, ils.elles évoquent rapidement les questions de sécurité et donc de risques traitées dans la formation. Certaines reprennent les bases posées par la boîte à jouer comme « objet contre objet » qui est sans doute une règle essentielle parce qu'elle permet de réguler les jeux de batailles qu'ils ne peuvent plus interdire. Mais très rapidement sont évoquées des règles qui ont été posées en complément. Un exemple parlant est celui de l'interdiction de courir avec le fauteuil roulant et les poussettes, qui a été très rapidement (im)posée dans les deux structures et de façon assez brutale par les adultes face à des pratiques de courses ou de défi des enfants. Les enfants ont d'ailleurs bien noté cette entorse que les adultes eux-mêmes font au principe de base. « *Mais le truc c'est qu'on ne peut pas courir avec les poussettes. On aime bien courir nous, mais Pascale quand elle nous voit, elle nous dit non* » (Manon, Anselme, CE2). De fait, les enfants sont beaucoup plus sensibles que les professionnel.le.s à ces interdictions et limitations et ils sont

capables d'en dresser une liste beaucoup plus longue et détaillée, en particulier à l'école Anselme.

Certaines règles sont en quelque sorte le prolongement de règles antérieures mais qui prennent une nouvelle tournure du fait de la boîte à jouer. C'est le cas des interdictions relatives aux toilettes dans lesquelles les objets de la boîte n'ont pas le droit de pénétrer. La règle reprend simplement l'interdiction de jeu dans cet espace particulier, mais elle prend une autre tournure parce qu'elle interdit les jeux d'eau non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur, ce que les enfants regrettent apparemment. Contrairement à ce que les enfants en perçoivent, les interdictions liées aux dangers sont aussi des prolongements des règles antérieures qui visaient à assurer la sécurité de tous. En fait, en introduisant des objets, les pratiques de jeux se sont multipliées et avec elles les risques ou les dangers, et ce d'autant plus que cette dimension est en partie au fondement de la boîte à jouer. Dans la réalité, ces interdictions ou ces limitations semblent assez bien comprises et acceptées par les enfants, ce qui ne les empêche pas bien sûr de les contourner ou de s'y soustraire. Ces règles de sécurité sont d'ailleurs les seules qui sont évoquées par les plus âgés lorsqu'on leur demande ce qu'ils définiraient comme règle eux-mêmes « *On mettrait rien, on mettrait rien comme règle, si juste une, vous voyez quand des fois, il y en a qui accrochent une caisse à un truc, quand même qu'on aille pas trop vite ou alors que si on va vite, on prend le casque.* » (Arthur, Anselme, CM2). Mais en même temps, ils sont les premiers à contester les limites qui sont posées et qui sont de leur point de vue parfois trop contraignantes par rapport au jeu.

En revanche certaines règles apparaissent strictement liées à l'arrivée de la boîte à jouer dans les cours ou plus précisément à ce qu'elle déclenche comme pratiques de jeu mais aussi comme pratiques autour ou pour le jeu. L'exemple le plus visible et qui est relevé par les enfants est celui des pratiques de gardiennage pour lesquelles certaines règles ont été posées au vu de ce qui se passait. « *Au début, Pascale avait dit qu'on n'avait pas le droit parce qu'ils ne peuvent plus rien faire les petits quand ils gardent la cabane* » (Loane, Anselme, CM1). S'il s'agit bien ici d'une règle posée par les adultes pour éviter la pression des grands sur les petits, elle laisse la possibilité, voire elle impose, aux enfants de trouver d'autres arrangements. Ainsi au fil des jours, comme nous l'avons vu ci-dessus, la garde va s'organiser selon des modalités différentes qui respectent cette règle qui fait sens pour les enfants.

À l'école Anselme, une autre règle apparaît plus directement liée à la boîte puisqu'elle porte sur les objets eux-mêmes et plus précisément sur leur intégrité. Les enfants évoquent de façon assez imprécise non pas une règle explicite mais quelques réprimandes de la part des professionnel.le.s devant des pratiques de détérioration d'objets. « *Sans faire exprès, il a marché sur la tente et cela s'est cassé au fur et à mesure et il ne le voyait pas ; et Pascale a fait comme ça [tiré par le bras] et elle l'a sorti et après il est venu vers nous et il a dit qu'il allait être interdit de boîte à jouer* » (Angéline, Anselme, CE2). On saisit ici la difficulté de poser des règles précises par rapport à des pratiques qui peuvent être délibérées ou involontaires. La complexité sur ce point tient aussi au fait que d'une certaine façon la dégradation des objets fait partie du dispositif de la boîte à jouer, même si elle peut aussi conduire à sa fin. Par ailleurs, certaines pratiques vont peut-être trop fortement à l'encontre des règles habituelles pour que les professionnel.le.s parviennent à laisser faire les enfants.

Les règles posées par le dispositif semblent ainsi assez bien connues des enfants et en même temps globalement assez bien admises. Ils expriment en revanche davantage de réserve sur les aménagements de celles-ci qui sont élaborés par les professionnel.le.s au gré des pratiques.

Kélya : *C'est pas très clair, mais on n'a pas le droit de taper les gens avec, on n'a pas le droit de lancer sur quelqu'un, on a le droit de voler pendant qu'il mange.*
Théo : *Moi je trouve que cela n'est pas clair.* (Anselme, CM2)

Ce flou est en quelque sorte inhérent au dispositif qui invite voire oblige d'une certaine façon à une appropriation par les acteur.trice.s. Mais, les enfants évoquent aussi un certain nombre de règles qui semblent établies de façon ad-hoc, c'est-à-dire en réaction ponctuellement à telle ou telle pratique qui ne semble pas adaptée ou acceptable pour les enfants. « *Parce que X il invente toujours des règles. Il y en a plein d'autres qui inventent des règles. En fait, si tu fais un truc qui est peut-être un tout petit peu dangereux avec ton bâton et là il arrive "Oh tu n'as pas le droit" et là y il arrive et "Oh t'as pas le droit" et toi tu ne sais pas trop ce que tu n'as pas le droit de faire.* » (Théo, Anselme, CM2) Si certains tâtonnements des professionnel.le.s pour savoir comment adapter les règles de base semblent inéluctables, ils sont parfois renforcés par un manque de concertation et de construction collective qui conduit chacun d'eux à poser les exigences ou les limites qu'il juge nécessaires ou utiles. Cela témoigne de leur difficulté à mettre en œuvre l'approche proposée par le dispositif, invitant non pas à multiplier les règles mais à en discuter avec les enfants concernés. Il en résulte une confusion et un manque de cohérence qui peuvent être reprochés aux professionnel.le.s, mais en même temps, on peut facilement observer comment les enfants savent tirer parti de ces incohérences pour faire davantage ce qui leur plaît.

Des arrangements entre enfants

À ces règles énoncées par les adultes et qui trouvent une place dans le fonctionnement partagé, s'ajoutent inmanquablement une multitude d'arrangements que les enfants élaborent entre eux. Au-delà de ce qui est posé par le dispositif et ajusté par les professionnel.le.s, les enfants peuvent instaurer à tout moment un droit ou un interdit pour développer ou protéger leur jeu. « *Par exemple, quand on veut aller chercher quelque chose dans la boîte à jouer, il y a des gens qui jouent dedans comme si c'était une vraie cabane, et ils disent qu'on n'a pas le droit d'entrer parce que c'est leur maison.* » (Loane, Anselme, CM1). Ces arrangements ne sont jamais clairement énoncés, parce qu'ils relèvent de la pratique, de la négociation entre enfants. Certains dureront le temps du jeu, d'autres pourront être repris par d'autres enfants, conduisant au fil des jours à la constitution d'un répertoire de pratiques légitimes au sein même de la communauté d'enfants de chaque cour, et donc différent d'une cour à une autre. Sur ce point les observations faites atteignent sans doute leur limite, car ces élaborations et ces négociations sont très peu visibles pour les observateurs qui restent extérieurs au jeu.

Ces arrangements renvoient à l'autonomie que certains enfants, en particulier les plus grands, revendiquent parfois, regrettant en même temps les interventions trop fortes des professionnel.le.s. « *En fait, ils mettent des règles, mais nous si on a des règles, on ne peut pas établir notre concept sur ce qu'on faisait quoi. [...] C'est que [uniquement] les enfants qui mettent des règles.* » (Hugo, Anselme, CM2) Certain.e.s des professionnel.le.s sont bien conscient.e.s des difficultés rencontrées pour rentrer dans ces principes de liberté de jeu et d'autonomie d'interactions des enfants. Si au centre de loisirs de Tilleul l'équipe n'a manifestement pas eu suffisamment de temps pour appréhender le travail à faire en ce sens, à l'école Anselme un travail de réflexion est en cours pour rentrer dans cette logique de la boîte à jouer qui appelle une appropriation commune entre enfants et professionnel.le.s.

5. L'organisation et la gestion des objets

Un ensemble aussi important d'objets et sa mise à disposition imposent nécessairement une attention à leur entretien et à leur rangement. Si pour diverses raisons, le fonctionnement des bibliothèques ou ludothèques ne peut être un modèle, de fait on retrouve avec la boîte à jouer un certain nombre des tâches que nécessite la gestion d'un stock destiné à être utilisé par un public, mais aussi un certain nombre des difficultés. Une de celles-ci est de s'assurer que le service ou la proposition puisse se poursuivre avec une qualité stable si ce n'est avec une amélioration.

Conservation et réemploi

Concernant la boîte à jouer, l'objectif est donc de permettre aux enfants de jouer en maintenant une offre d'objets adaptés mais aussi attractifs. On sait que la mission n'est pas forcément aisée d'autant plus que le principe de limiter au maximum les règles imposées laisse toute liberté aux enfants pour en faire ce qu'ils souhaitent, jouer mais à leur façon, et aussi transformer voire détériorer les objets s'il en leur en prend l'envie. De ce fait, ici sans doute plus qu'en ludothèque ou bibliothèque, la question mais aussi la gestion de la dégradation des objets prennent une place importante. À l'école Anselme, les observations et les discours convergent pour constater la dégradation de certains objets au fil des semaines et des mois, contrairement au centre de loisirs de Tilleul où la durée d'utilisation a été trop réduite pour constater de tels effets. « *Ils jouent beaucoup avec les cartons, avec les rondins de cartons, ça, ça marche très très bien. Mais par contre voilà, ça s'est détérioré très vite, je vois les tentes... parce qu'ils adorent tirer dessus* » (Pascale, directrice Anselme). En fin d'année, une partie des objets peuvent apparaître en effet assez défraîchis, et pour certains inutilisables comme les objets en carton qui sont plus fragiles. « *Ça gêne certains enfants quand même, c'est rigolo ; notamment une petite bande de filles qui là "oui mais voilà, maintenant c'est abîmé, maintenant c'est tâché", voilà, ils ont du mal souvent après à les utiliser autrement, je vois les filles qui au départ mettaient les tissus par terre, voilà elles avaient leurs petits, c'était un endroit où elles faisaient du secrétariat, donc elles avaient leur joli tissu rose par terre, donc le tissu est un peu abîmé, elles sont un peu...* » (Pascale, directrice Anselme). Mais, les observations tendent à situer ces avis à la marge si l'on en juge par l'entrain que les enfants continuent à mettre dans l'utilisation des objets de la boîte.

Les observations montrent que ces dégradations ne sont pas le résultat, ou très exceptionnellement de pratiques intentionnelles, mais davantage les effets des usages multiples et variés d'objets qui ne sont pas nécessairement très résistants et parfois fragiles pour certains. Sans doute convaincus de leur utilité dans le jeu, les enfants montrent en effet un certain attachement à ces objets qui se traduit souvent par un souci de préservation. « *Ils y tiennent, ils le respectent le matériel.* » (Thomas, animateur Anselme). À l'école Anselme, quelques enfants ont tenté d'enrichir le stock en apportant ou en cherchant à récupérer d'autres objets, preuve de leur appropriation du dispositif. Bien que les objets ne soient pas inscrits dans un circuit commercial et que d'une certaine façon ils ne coûtent rien, « *ce matériel a de la valeur pour eux* » (Thomas, animateur Anselme) et leur dégradation les touchent ou tout au moins les concerne « *Je trouve ça un petit peu triste* » (Matt, Anselme, CM1). « *Il y a des jouets cassés.* » (Félix, Anselme, CP, souligné par nous) Cette projection de la dégradation sur les objets chers aux enfants que sont les jouets dénote tout à la fois un certain attachement et les normes de respect d'objets qu'on ne doit pas abîmer. En même temps, on comprend l'ambivalence des enfants face à ces objets de nature différente

lorsque l'un d'entre eux interroge les adultes en demandant à l'enquêteur – mais sans doute à lui-même – « *est-ce que c'est grave s'il y a des choses qui sont cassés ?* » (Loane, Anselme, CM2). Et de fait, les enfants constatent eux-mêmes que les dégradations n'empêchent pas nécessairement de jouer. Elles demandent de percevoir l'objet autrement pour l'utiliser d'une autre façon ou dans un autre jeu.

Kélya : *Mais ils [les tubes en carton] sont coupés ou ils sont tout aplatis ; ce n'est pas pratique en fait !*

Théo : *Ben si ! Regarde, tu prends la tranche !* (Anselme, CM2)

Dans certains cas qui varient suivant les enfants et les objets, la dégradation peut prendre une dimension plus positive. Certains trouvent de nouveaux objets dans les objets cassés. « *Moi quand je dis réinventer, c'est, il y a des trucs qui se cassent en fait des fois dans la boîte à jouer, mais nous cela nous arrange un peu parce que c'est des nouveaux trucs. Par exemple, s'il y a une roue du fauteuil roulant qui se casse, nous ça nous arrange, on peut faire des voitures avec, on peut faire des chariots.* » (Lucie, Anselme, CE2) Dans d'autres cas, les dégradations donnent l'opportunité de développer une nouvelle modalité d'usage des objets qui consiste à les réparer pour rendre une fonctionnalité aux objets et ainsi pouvoir pérenniser le jeu. « *Toute façon, le fauteuil roulant, il est bientôt plus là, parce qu'il y a un boulon qui est bientôt parti. J'ai essayé de le retrouver, et j'ai essayé de le réparer.* » (Arthur, Anselme, CM2) Pour finir on peut penser que les dégradations peuvent entrer dans la logique et les principes de la boîte à la fois sur son pendant du recyclage et sur celui du jeu. D'une part, on peut observer que certains enfants prolongent le recyclage en recyclant eux-mêmes ces objets déjà recyclés « *À un moment j'en ai pris [des claviers] et j'ai pris des touches de ceux qui étaient vraiment cassés et j'en ai refait trois avec toutes les touches* » (Arthur, Anselme, CM2) D'autre part, on trouve des pratiques qui prolongent la logique du jeu en intégrant la dégradation comme un de ces ressorts.

Arthur : *On a disséqué le clavier !*

Théo : *À un moment il y avait un clavier, ils avaient enlevé les touches tout autour et ils avaient remis en faisant le mot MORT.* (Anselme, CM2)

La conclusion pourrait être celle de Kélya « *Ça se dégrade un peu mais c'est toujours bien !* » (Anselme, CM2).

Dégradations et renouvellement

Cependant, même si les dégradations ne sont pas appréhendées seulement négativement par les enfants conformément aux principes posés par la boîte à jouer, on peut néanmoins constater un certain nombre de moyens mis en œuvre, en général par les professionnel.le.s, pour essayer de les limiter ou d'en limiter les effets.

Un premier aspect consiste à essayer de prévenir ces dégradations. C'est dans cette optique que les professionnel.le.s sont intervenu.e.s pour éviter que le rangement ne renforce les dégâts occasionnés par les usages. « *On a aussi redéfini un peu le rangement parce que justement à force de mettre tout comme ça, ils jetaient tout, je leur ai expliqué, je leur ai dit "attendez, là, vous jetez tout, mais vous mettez du lourd sur des choses un peu fragiles donc ils s'abîment plus vite", donc du coup on a instauré des bacs pour ranger les bâches, un autre bac pour le plastique et voilà et les costumes* » (Pascale, directrice Anselme) Et de fait, les enfants se sont pris au jeu du rangement comme on va le voir plus loin.

Mais, l'essentiel de la prévention se passe bien sûr ailleurs puisque c'est bien l'utilisation qu'on pourrait qualifier de normale qui occasionne des dégradations. Se pose alors la question de savoir comment faire pour que les objets perdurent. Mais aussi la question de ce qui paraît tolérable ou pertinent d'accepter en termes de dégradation. Autrement dit à partir de quand un objet est-il considéré comme dégradé ? Doit-on chercher à le préserver autant que faire se peut dans son état initial ou admet-on ce qui apparaît comme une transformation puisque l'objet reste utilisable quel que soit cet usage ?

De fait, ces différents aspects restent largement sous forme de questions qui ne sont d'ailleurs quasiment jamais posées explicitement par les professionnel.le.s et sans doute pas vraiment non plus par les principes de la boîte à jouer. Les observations montrent que chacun fonctionne un peu à partir de ses normes et de son seuil de tolérance face à des pratiques enfantines très variées elles aussi. Qui va intervenir en voyant un enfant déchirer un tissu en cherchant à le tendre pour l'accrocher, alors qu'un autre va observer avec beaucoup de distance un enfant en train de désosser délibérément un clavier.

Au final, le seul mode de gestion qui est clairement posé est en lien avec la dimension du risque et non celle du jeu. C'est la dangerosité qui va poser la limite des dégradations, puisque tout objet dangereux doit être éliminé. À l'école Anselme, quelques jours après le début de l'expérience, il a été proposé par les professionnel.le.s de mettre une poubelle dans la boîte à jouer pour permettre aux enfants de trier ces objets inutilisables, les animateur.trice.s devant ensuite voir si l'objet devait être définitivement jeté ou non. Mais apparemment le dispositif a été oublié par les uns et par les autres au fil des semaines, pour n'être introduit que tardivement. Ainsi certains objets dégradés restent en place malgré la vigilance des professionnel.le.s mais aussi des enfants. On peut souligner que ce tri ne semble pas pensé dans sa dimension de prévention, pour éviter l'engrenage de détériorations volontaires des enfants. Cette dimension de prévention gagnerait pourtant à penser les dégradations en fonction d'un objectif qui vise à maintenir l'appétence de la boîte à jouer, autrement dit sa force d'attraction, sa capacité ou son pouvoir de donner envie de jouer.

Au final, c'est au travers du renouvellement que se fait essentiellement la gestion des dégradations, comme le prévoit le dispositif de la boîte à jouer en se calant sur le modèle des *PlayPod*. De fait, à l'école Anselme, des objets ont été remplacés et le stock a été complété après une première période de six semaines. Les enfants ont évoqué les quelques nouveautés les plus marquantes pour eux mais sans pouvoir préciser réellement les changements malgré les questions posées à ce sujet. « *Oui ça a changé. Il y a eu des chapeaux qui se sont rajoutés, enfin il y a eu plein de choses et une poussette.* » (Savannah, Anselme, CE2) Comme si les nouveaux objets s'étaient fondus dans le lot des précédents, leur donnant ainsi l'impression d'un prolongement plus que d'un changement. « *Pour nous, c'est toujours la même chose parce que en fait même si on invente d'autres choses, on utilise toujours les mêmes choses.* » (Kélya, Anselme, CM2). De fait, la première sélection était manifestement bien adaptée et à quelques modifications près (déguisements par exemple) il n'y avait sans doute pas lieu d'en modifier la logique, tout au plus de remplacer des objets trop endommagés, ou d'en ajouter dans certaines catégories à succès. Cependant certains enfants semblaient attendre davantage de nouveauté, « *Je croyais après qu'on allait rajouter des trucs, mais après quand il y a toujours la même chose, tout le monde prend la même chose à chaque fois.* » (Lucie, Anselme, CE2).

Il est difficile de penser ce qui peut advenir de la boîte à jouer si on ne pense pas l'objet comme un élément qui permet de jouer mais seulement pour autant qu'il

stimule les enfants, ce qui n'est pas sans limite. Ces limites sont d'autant plus vite atteintes que les enfants prennent de la distance avec le jeu lui-même en grandissant. Mais cela renvoie à une dimension que la recherche n'a pu envisager, la réception de la boîte à jouer sur le long terme, après plus d'une année de présence dans la cour.

6. Pour finir il faut bien ranger !

Le rangement est un autre point sur lequel les deux implantations divergent. Le cas du centre de loisirs de Tilleul peut être traité assez rapidement puisqu'il ne semble pas y avoir de problème majeur ni du côté des enfants, ni du côté des professionnel.le.s. « [Les enfants] *sont motivés pour ranger et avec nous dans la boîte, il faut mettre les grands [objets en premier], voilà ils ont bien compris qu'il faut mettre les draps et tout ensemble, voilà.* » (Jennifer, animatrice Tilleul). Les quelques difficultés viennent du dispositif lui-même et plus précisément de la forme du stockage. Le trolley, de par sa taille et son mode d'ouverture oblige à calculer précisément l'agencement et l'ordre de rangement pour que les différents objets puissent y trouver place. Les enfants ne peuvent donc pas vraiment intervenir et se contentent de rapporter l'ensemble des objets devant la boîte et c'est seulement quand tout est regroupé que les animateur.trice.s peuvent ranger. Ce fonctionnement n'apparemment pas posé problème sur ces jours d'ouverture de la boîte à jouer, même si cela nécessite une certaine expertise du « Tetris ». Mais le dispositif paraît difficile aux professionnel.le.s s'il devait y avoir davantage d'objets et d'enfants à surveiller en même temps. Le contenant est ainsi directement lié à l'ensemble du dispositif et à ce titre il doit en préserver tous ses aspects.

Il n'en va pas ainsi pour l'école Anselme où le rangement apparaît comme une préoccupation forte des professionnel.le.s si on en juge par l'importance dans les discours et l'énergie dépensée à chercher des solutions. Dans la pratique, le rangement ne représente qu'une petite partie seulement de l'activité, mais elle est clairement la plus épineuse aux yeux des professionnel.le.s.

Thomas : *Le seul bémol de cette boîte, c'est vraiment le rangement, c'est vraiment quelque chose de compliqué le rangement. Ça ne se fait pas, même avec le temps.*
Virginie : *Ou alors [précisément], c'est plus compliqué avec le temps.*
(Animateur.trice.s Anselme)

Du côté des enfants, les points de vue sont plus partagés, mais surtout il est très rare que le poids du rangement déprécie vraiment la boîte à jouer.

Réduction de l'implication des enfants

Les observations montrent qu'en fin d'année le rangement se fait toujours, et qui plus est dans un temps assez court d'environ 10 minutes. Néanmoins, les professionnel.le.s et les enfants soulignent une évolution concernant cette partie de l'activité.

Dans les premiers temps, le rangement a été bien pris en charge par les enfants tout simplement parce qu'ils l'appréhendaient dans cet entre-deux entre jeu et travail qui caractérise un certain nombre d'investissements des enfants. « *Le rangement aussi, pour les rouleaux, on fait très bien le travail, on utilise une gouttière et on laisse glisser les rouleaux et on fait une sorte de mur* » (Niels, Anselme, CP). Les enfants vont jusqu'à participer à la réorganisation des espaces de rangement pour faciliter le repérage « *On fait des plans de rangement pour ranger plus facilement* » (Théo,

Anselme, CM2). Certains enfants semblent y trouver plus particulièrement leur compte, que ce soit par goût pour l'ordre ou pour le rôle de coordinateur ou de « chef » que cela leur permet de prendre, et c'est donc sensiblement toujours les mêmes enfants qui se retrouvent à ces postes. Mais plus globalement, le rangement représente pour beaucoup une façon à la fois de clore l'activité et de préparer la suivante. Pour ce qui est de la clôture du jeu, le dispositif du panneau « 5 mn » semble très bien fonctionner. Il permet aux enfants de commencer à envisager la fin de leur jeu pour s'y préparer. Les professionnel.le.s observent ainsi une différence les rares fois où ils ne le font pas passer, avec un rangement plus long. Pour ce qui est de la continuité, les enfants rangent pour mieux retrouver les objets le lendemain.

Cette participation générale n'empêche pas que dès le début, des enfants construisent des stratégies pour échapper à cette partie de l'activité. « *Ben j'ai des amies qui font des cabanes tout le temps avec des tissus ; et de temps en temps quand on doit ranger, elles s'en vont comme ça, pour dire que c'est pas elles.* » (Matt, Anselme, CM1). De fait, il s'avère difficile de faire accepter à tous un principe de rangement collectif qui prévoit que chacun range sans s'occuper de qui a joué avec quoi, en partant de l'idée que l'usage de chaque objet est toujours en quelque sorte partagé. « *À la fin, quand on range la boîte à jouer, il y a des gens, je ne sais pas s'ils le font exprès, ils savent qu'on a rien de la boîte mais ils nous disent "Il faut ranger la boîte !"* » (Loane, Anselme, CM1). Difficile de savoir s'il s'agit d'une mauvaise foi qui cache une stratégie ou si les enfants n'ont vraiment pas compris la règle. Dans tous les cas, ils n'ont apparemment pas assimilé que le rangement final est la contrepartie d'un des principes essentiels de la boîte qui consiste à laisser les objets sur place dès qu'on en n'a plus usage au lieu de les ranger à chaque fois, et ce pour laisser l'exclusivité au jeu. En libérant les joueurs de toute préoccupation de rangement pendant le jeu, la boîte à jouer concentre le rangement sur la fin de la récréation. Encore faut-il à ce moment que les enfants acceptent cette organisation qui ne peut pas fonctionner si elle n'est pas prise dans son ensemble.

Avec le temps, le rangement paraît plus difficile parce que manifestement une partie des enfants ne l'aborde plus avec autant d'entrain. « *Oui, [c'est moins facile qu'au début] parce qu'en fait, au début, on était joyeux d'avoir la boîte à jouer, c'était bien, donc on était contents de ranger et de fermer les portes et maintenant c'est devenu ennuyeux* » (Kélya, Anselme, CM2). Trois mois environ après l'ouverture, il reste quelques enfants qui participent activement mais « *disons qu'il n'y en a pas suffisamment qui aiment bien pour que cela se passe rapidement.* » (Thomas, animateur Anselme) Les enfants eux-mêmes disent qu'« *ils sont maximum 10 à ranger en comptant les animateurs.* » (Arthur, Anselme, CM2), ce qui est loin d'être la vérité, beaucoup plus d'enfants participant au rangement. Les plus impliqués prennent en charge essentiellement le tri à l'intérieur de la boîte mais « *le plus dur ce n'est pas de ranger à l'intérieur de la boîte, c'est de ramener.* » (Thomas, animateur Anselme) parce qu'au fil des semaines une partie de plus en plus importante des enfants fuit cette étape. Les professionnel.le.s constatent surtout un nombre croissant d'enfants qui refuse ouvertement le principe du rangement collectif en argumentant sur l'injustice à faire ranger tout le monde de la même façon alors que les usages des objets sont parfois très ponctuels. « *Oh ben moi je n'ai joué que cinq minutes, donc cela ne compte pas* » s'entendent-ils répondre. Mais on peut penser que pour certains en particulier les plus âgés refuser de ranger, c'est faire croire que l'on ne s'intéresse plus à la boîte à jouer – ce qui est loin d'être vrai – ce qui est aussi une façon de se positionner comme grands alors que la perspective du collège approche et se fait plus concrète.

Dispositifs et contrainte

Devant cette évolution du rangement, les professionnel.le.s ont initié beaucoup de dispositifs et fait de nombreuses tentatives qui n'ont apparemment pas donné les résultats escomptés.

Ils ont commencé par reprendre le protocole proposer par Jouer pour Vivre qui vise à organiser un rabattage ou balayage de la cour. Le dispositif consistait à constituer une ligne de plusieurs animateur.trice.s à l'autre bout de la cour par rapport à la boîte et à avancer simultanément pour faire ramasser et rapporter les objets par les enfants. Mais, la coordination nécessaire entre professionnel.le.s n'est pas toujours facile, ce qui rend de facto le protocole relativement peu efficace. Sans coordination les uns avancent plus vite que les autres, où pas à la bonne distance de ses voisins, créant ainsi des trous dans le filet par lesquels les enfants avec leurs objets se faufilent, autant sans doute pour continuer à jouer que pour ne pas ranger. Sa limite tient aussi au fait que les enfants résistants qui se réfugient dans le préau échappent facilement aux mailles du filet.

Devant cette difficulté de coordination et les loupés qui s'ensuivent, toute sorte de solutions sont apparues plus ou moins spontanément. Ainsi, de façon individuelle, certain.e.s professionnel.le.s, en voyant que le rangement traîne en longueur, prennent l'initiative de solliciter de façon autoritaire quelques enfants choisis aléatoirement pour leur imposer de rapporter les objets dans la boîte. « *En principe le problème est réglé en 5 minutes, 10 minutes, [...] mais très souvent c'est compliqué ; ils le font mais sous la contrainte, alors peut-être qu'une règle oui...* » (Thomas, animateur Anselme) La solution dans ce qu'elle a de désagréable et peut-être d'agressif vient interrompre cette dynamique positive que la boîte permet de vivre pendant la récréation.

Pourtant, les solutions suivantes sont encore plus contraignantes. Il s'agit de faire en sorte que tous les enfants soient disponibles pour se mobiliser pour le rangement. La contrainte se traduit alors par la suppression des ballons pour que les joueurs de foot ou de balle aux prisonniers participent ; le rangement et l'arrêt des ateliers avant le rangement de la boîte pour que les enfants ne puissent s'y réfugier et soient tous dans la cour. Mais ce forcing sur l'ensemble des enfants, ne passe pas forcément mieux et même plutôt plus mal par l'effet de masse qu'il construit même si les interventions visent précisément à répartir la charge.

Savannah : *Par exemple, on est en train de jouer à The Voice, du coup on voit Olivier arriver et qui nous dit "Rangez la boîte à jouer !" On dit qu'on n'a pas joué, il dit "Quand même, rangez là"*

Angéline : *Laëtitia, elle dit "même si vous n'avez pas joué à la boîte à jouer, il faut ranger au moins deux jeux." (Anselme, CE2)*

On comprend ici que la souplesse de certains est mieux reçue par les enfants que l'ordre brut qui ne fait sans doute que les renforcer dans leur refus.

Mais, là encore, si les enfants et surtout les animateur.trice.s en parlent beaucoup, les observations montrent que le rangement se passe beaucoup mieux qu'ils ne le disent. Même si, comme le notent les plus grands avec leur perspicacité, ces méthodes conduisent aussi insidieusement à une certaine reproduction de l'ordre social genré.

Arthur : *Même quand je m'étais fait disputer par Olivier, il y a Daphné et Lisa, elles disent "Oh c'est comme à la maison, les filles en train de ranger et les garçons en train de jouer"*

Kélya : *Parce qu'en fait des fois, il y a les garçons qui jouent au foot, après il y en a qui sont à la BCD, à la ludothèque ; alors après il y a presque que des filles dans la cour et les garçons des fois ils ne rangent pas* » (Anselme, CM2)

Ces différents aspects montrent que les objets et leur gestion mais aussi leurs règles constituent une part importante de la boîte à jouer dès lors qu'elle prend vie dans une cour. On les apprécie ou non, on se les approprie plus ou moins facilement, on les sort, on les range, on les trie, on les vole, on les troque... la liste est longue. Mais comme on l'a vu au fil de cette partie, le jeu n'est jamais loin de tous ces usages qui apparaissent pourtant très pragmatiques par certains côtés. C'est précisément l'analyse de ces pratiques ludiques que va proposer la partie suivante.

PARTIE 4 : JEU ET USAGE DU MATÉRIEL

*« Je veux rajouter, si tu ne joues pas avec la boîte à jouer, en fait je lui ai dit [à ma mère] ce qu'il y avait marqué : si vous jouez pas, vous êtes morts, c'est marqué sur la boîte à jouer »
(Virgile, Tilleul, CE)*

Ce qu'apporte avant tout la boîte à jouer, ce sont des objets, un contact avec du matériel et il est apparu de façon très nette que cela facilitait le jeu et plus encore la diversité des jeux. Nous reviendrons dans le détail sur la relation entre un type de matériel particulier et son appropriation ludique. Mais il convient tout d'abord de renvoyer à la matérialité qui conduit à nuancer l'adage qui voudrait que les enfants jouent avec « rien », car il est clair qu'il est préférable que ce « rien » soit matériel et matérialisé.

Si l'on se penche sur les activités ludiques à l'école Anselme avant la boîte à jouer, le matériel, certes limité, organise très largement les activités. Qu'il s'agisse du ballon au centre des activités les plus présentes, des cordes à sauter, mais aussi des jeux (jeux de société ou de construction de la ludothèque ou échecs du préau), matériel de la BCD, papiers et crayons ou feutres pour dessiner, les bancs, mais également des objets apportés de la maison (cartes ou petits objets, en l'occurrence des *Shopkins*, à collectionner) de façon plus ou moins clandestine. Bien entendu en dehors des objets, les jeux d'attrape et poursuite, de course et de chat font partie du patrimoine ludique mobilisable, en grande partie à défaut car il s'agit de ce qui a le plus facilement disparu avec la boîte à jouer. On peut également évoquer les jeux de mains (*clapping games*) plutôt féminins. Ils ne demandent pas de support matériel ce qui explique leur succès dans un environnement pauvre en objets.

Pour souligner cette importance de l'objet et comment la boîte à jouer s'inscrit dans la logique de la récréation nous évoquerons deux situations déjà citées : le détournement de la BCD dont les coussins permettent de construire des cabanes et d'enclencher des jeux symboliques, ce que les enfants vont trouver dans la boîte à jouer, la scène du piège à ours, ce piège construit avec des cordes et l'arbre qui montre comment l'objet permet à la fois de produire des dispositifs et de donner un sens à ceux-ci dans une activité ludique qui se déploie autant (et c'est vrai dans les deux cas) dans l'agencement des objets que dans la valeur symbolique qui est donné au résultat obtenu.

Les observations antérieures à l'arrivée de la boîte à jouer témoignent de cela dans des comptes rendus qui soulignaient à la fois le côté structurant des objets mais aussi leur pénurie qui conduit à l'ennui ou à la domination de jeu de poursuite qui peuvent être facilement la cause d'accidents involontaires entre enfants lancés « à pleine vitesse ».

Sans ignorer la part de jeux traditionnels ou de jeux symboliques par exemple dérivés des succès médiatiques, les quelques objets présents ont un effet essentiel sur l'organisation du jeu. Mais avant la boîte à jouer, les objets sont évidents dans leur fonctionnalité ludique, des balles et ballons (certes le fait d'être en mousse ne les rendant totalement satisfaisant pour leur usage), des cordes.

Du côté de Tilleul, on peut noter la présence d'une structure de jeu qui offre aussi une autre façon d'organiser des activités ludiques à partir d'un matériel qui va permettre un ensemble d'actions y compris la recherche du vertige. Là encore les ballons et les cordes sont des objets essentiels.

On notera cependant une caractéristique de ces usages du matériel, l'absence d'actions sur les objets eux-mêmes (c'est pourquoi le piège de la cour ou les cabanes de la BCD sont intéressantes car décalées de ce point de vue en supposant une action sur le matériel) liée à un matériel dont le sens ludique est cadré, connu et reconnu de tous.

Comme le montre abondamment la partie précédente, avec la boîte à jouer le paysage de la cour change. D'une part les objets sont nombreux et visibles, qu'il s'agisse d'objets disposés (plutôt sur le pourtour de la cour) ou d'objets mobiles transportés par les enfants ou transportant des enfants. Ce qui frappe et constitue une rupture visuelle essentielle est cet amas d'objets distribués dans l'espace. Les femmes de services d'Anselme, plutôt séduites (il ne s'agit donc pas d'une critique) peuvent dire lors d'une réouverture de la boîte à jouer « *Ça y est les romanos reviennent* », tout en disant dans la direction du chercheur présent : « *on rigole, on rigole* ». Cela renvoie certes à un stéréotype que l'on peut critiquer, mais qui décrit cet éparpillement désordonné d'objets récupérés. Le premier effet de la boîte à jouer est un effet visuel, produisant une rupture avec la cour sans objet (ou avec des objets fixes quand il s'agit de structures) tout au moins en élémentaire car les maternelles ont plus facilement droit à des objets. Mais c'est le type d'objets, recyclés, hétérogènes qui donne la caractéristique « romano », bien éloigné d'un ensemble d'objets du commerce destinés au jeu de l'enfant. Le fonctionnement de la boîte à jouer permettant d'abandonner sur place les objets non utilisés mais aussi les transformations (accumulation/ installation/ assemblage) opérés par les enfants et sur lesquelles nous reviendrons renforcent cette visibilité de l'objet, de l'objet indéterminé, recyclé, combiné avec d'autres. La cour avec les objets n'a plus rien à voir (au sens propre de visibilité) avec la cour d'avant pauvre en objets.

Contrairement aux structures, et même au ballon dont la mobilité reste limitée à une circulation entre joueurs au même jeu sur le même terrain, ces objets sont mobiles ; ils participent à cette mobilité propre à la cour qui se traduit entre autres par les jeux de poursuite et d'attrape. Peut-on dire avec un clin d'œil au slogan des Pokémon, que la devise face à la boîte à jouer est devenue « attrapez-les tous » (les objets de la boîte à jouer) ? Entre chasse au trésor et guerre des boutons, les objets sont devenus un enjeu essentiel de l'activité. Au-delà même de leur utilisation ludique spécifique, variable selon les objets, ils sont, tout au moins pour une partie des enfants, un enjeu par eux-mêmes. La boîte à jouer devient ainsi une ode à la matérialité, à l'accumulation des objets et cela se voit dans les cours (même si la taille de la cour de

Tilleul et le nombre limité d'enfants et d'objets ne produit pas le même effet visuel) comme dans les entretiens.

Le premier effet de la boîte à jouer est donc une rupture de la culture, du régime des récréations en proposant des objets indéterminés et mobiles qui s'inscrivent dans l'action et le jeu des enfants. Nous allons essayer de comprendre comment l'usage de ces objets se développe et quels jeux les enfants produisent ainsi. Le plan suivi est en partie arbitraire car les différents points évoqués devraient l'être en parallèle.

Nous commencerons, en continuité avec les analyses de la partie précédente, par la prise de l'objet et l'accumulation de ceux-ci comme élément central lié au fonctionnement et à l'absence de propriété ou de répartition a priori. L'analyse sera ici centrée sur le fait que cela devient, au moins pour certains, un jeu.

Face à cette profusion, les enfants doivent s'interroger sur ce que les objets peuvent faire (exploration) et sur ce qu'eux peuvent en faire (jeu). Nous évoquerons la question centrale des affordances et de leur exploration, ce qui distingue de tels objets de jouets même si les enfants parlent volontiers de boîte à jouets (et non à jouer). Nous verrons ensuite, ce qui est une dimension essentielle, comment ces objets sont le support d'installations, d'assemblages, de constructions. Puis nous analyserons leur mobilité avant de montrer l'importance d'une dimension symbolique, interprétative. Nous évoquerons enfin comment les objets structurent des conflits ou des collaborations, deux formes de coopération largement présentes. Nous conclurons sur la labilité du jeu qui en fait la richesse mais aussi une difficulté d'interprétation qui met en cause les catégories usuelles utilisées pour l'analyse du jeu.

1. Attrapez tout : prendre et accumuler

Retour sur l'accès aux objets comme premier jeu

Que ce soit à Anselme ou à Tilleul l'ouverture de la boîte à jouer est suivie d'une ruée des enfants pour aller prendre des objets (ceux qu'ils souhaitent ou ceux qu'ils peuvent prendre ou ceux qui restent). Arriver le plus vite possible est essentiel. Lors d'une observation à Anselme un enfant s'écrit : « *Prem's* » et à Tilleul le groupe pourtant limité se met très vite, après un temps d'hésitation, à courir pour s'emparer du matériel. Le lendemain alors que les enfants sont sortis en courant, une fillette dit « *on dirait Koh Lanta ; on doit aller le plus vite possible* ». Attraper des objets (le désiré ou le plus possible) est le premier jeu offert par la boîte à jouer et semble vécu comme tel, au moins par certains.

Cela conduit ensuite à deux stratégies différentes, soit prendre s'ils sont disponibles un ou deux objets et jouer immédiatement avec (ce qui concerne des objets qui sont décryptables dans leur potentiel ludique ou que l'enfant connaît déjà), soit prendre les objets que l'on peut et les entasser à un endroit en faisant des allers-retours pour jouer après, quitte à les abandonner à un moment sans avoir joué. Cette action peut être collective, un enfant gardant le tas pendant que d'autres vont chercher d'autres objets. Ainsi dès le premier jour, une fille est gardienne des objets au fond de la cour, sur la succession des trois bancs. Ses amies sont parties à la recherche (ou la chasse) d'autres « fournitures » et pendant ce temps, elle défend leurs objets déjà amassés notamment quand des enfants s'approchent.

Des enfants évoquent le fait que certains prennent beaucoup (trop) et qu'il ne reste plus rien pour les autres, avec peut-être la tentation d'organiser cela de la part des adultes. Comme le dit Manon dans un discours très adulte dans sa tonalité : « *moi je trouve que certaines personnes devraient apprendre à partager parce qu'il y a*

certaines personnes qui gardent tout pour elle » (Anselme, CE2). Mais la logique de la boîte telle qu'elle est posée renvoie ce problème à une gestion par les enfants eux-mêmes comme l'a montré la partie précédente. Nous reprenons de façon synthétique et avec une perspective différente certains des éléments développés dans cette partie dans la mesure où ils ont un effet direct sur le jeu, le premier jeu celui avec la boîte à jouer pris comme un tout.

Personne ne peut revendiquer une réelle propriété sur les objets. Ils appartiennent à tous et chacun ne peut disposer que d'un droit d'usage temporaire ce qui implique des discussions complexes et intéressantes dans les entretiens. Les enfants reconnaissent qu'ils ne sont pas propriétaires mais qu'on ne peut dessaisir quelqu'un de l'objet qu'il est en train d'utiliser. Mais que signifie « en train d'utiliser » ? Doit-il l'avoir en main, avoir construit quelque chose ? Quid des objets accumulés ? Il y a là une richesse qui prend en compte la faible valeur des objets de récupération ; ce qui est essentiel pour désamorcer en partie la force de cette question.

Chacun a un droit d'accès égal aux objets, les objets abandonnés sont utilisables par qui le souhaite (mais bien entendu il peut y avoir conflit d'interprétation sur l'abandon et le non-usage, symétrique à la question de l'usage évoquée ci-dessus). Et surtout à chaque ouverture de la boîte les compteurs sont remis à zéro (*reset*) et personne ne peut revendiquer une priorité ou propriété en vertu des séances précédentes (ce qui implique qu'il ne faut pas laisser trop longtemps la boîte ouverte dans le cas de journées en centre de loisirs s'il convient de redistribuer les objets). Faute d'avoir suivi cette règle Tilleul a connu des problèmes spécifiques lors même qu'un nombre faible d'enfants aurait dû permettre de l'éviter. Comme le dit Hugo, « *c'est à nous, les objets qu'on a nous, en fait c'est à la boîte à jouer, mais on les a donc on est propriétaire pendant la récréation* » (Anselme, CM2).

L'accumulation comme jeu

Ce moment inaugural est essentiel car il permet aux enfants de construire une relation aux objets qui renvoie à deux dimensions :

- la construction de valeurs différentes : tous les objets ne se valent et l'intérêt de leur usage ludique, leur fonctionnalité pour assembler ou construire, leur singularité comme « *l'arme suprême* » produit de la valeur, de la désirabilité et va conduire à des stratégies pour d'une part accéder à ces objets d'autre part les conserver (y compris sur plusieurs séances en détournant la règle du *reset*).
- la stratégie d'accumulation : à défaut de trouver les objets désirables (on voit bien que celui qui peut prendre le fauteuil roulant ou une poussette va s'en contenter dans un premier temps sans chercher à avoir d'autres objets) les enfants vont prendre le plus d'objets possible et verront dans un deuxième temps ce qu'ils en feront.

L'accumulation, le fait de s'emparer du plus d'objets possibles, est peut-être ce qui a pu surprendre voire choquer des adultes mais cela renvoie à la nature du matériel où les fonctions ne sont pas déterminées d'avance. Pour bien des objets, il s'agit de prendre et de voir après coup ce que l'on peut bien en faire. Pour ce faire les enfants peuvent utiliser différents contenants pour transporter plus d'objets : caisses, valises, tonneaux.

Un jour une classe arrive nettement avant les autres et en profite pour dévaliser la boîte à jouer. Un enfant dit « *on a plein de truc* ». Il y a un réel plaisir de l'accumulation qui constitue un des jeux possibles avec la boîte à jouer. Il s'agit bien pour une part de thésauriser ou capitaliser le matériel, ce qui explique que l'on ne

souhaite pas donner (car c'est réduire son capital ou trésor) mais que tout autant se faire voler ou donner n'est pas vraiment un problème car ces objets n'ont pas nécessairement un autre usage que celui de l'accumulation « capitaliste » à moins qu'il ne s'agisse de celle de pirates : « *aujourd'hui, on est arrivé les premiers, on a tout pris* » (Cyril, Anselme, CE2)

Accumuler conduit à faire des tas, à gérer des gisements, à rassembler des trésors et va engager tout un ensemble d'actions fort intéressantes.

Dans un coin une très forte accumulation d'objets (qui restera toute la récréation sous cette forme d'accumulation sans réelle construction ni même véritable installation). On peut parler d'un gisement de matériel.
Je demande de quoi il s'agit :
— *je sais pas*
— *c'est une décharge*
— *on va faire une cabane, on va accrocher des tissus, on fait comme une tente* [ce projet ne sera pas mis à exécution] (Observation Anselme)

Le détenteur d'objets peut soit les utiliser soit les échanger pour accéder à un objet plus désirable ou plus utile pour lui, mais l'échange est difficile quand les enfants ont les mêmes projets et la même vision de la désirabilité. « *Oui parfois on échange, et puis aussi il y a des gens qui nous en donnent. [...] Ben par exemple, soit on leur propose soit c'est eux qui viennent nous proposer, par exemple on propose un pneu contre un siège, je dis n'importe quoi, et s'ils sont d'accord et ben nous on donne le pneu et eux ils nous donnent le siège et s'ils ne sont pas d'accord eh ben on n'échange rien* » (Manon, Anselme, CE2).

Le troc est un jeu comme cela se voit au sein de ce groupe qui prétend avoir pris le plus d'objets possible pour faire un « *stand d'échange* » ou un « *géant marché de troc* ». L'échange devient le jeu qui consiste uniquement à faire circuler les objets indépendamment de leur usage.

Hugo : *Nous on avait fait un magasin et c'est vrai qu'on va pas demander une robe contre un tonneau, cela dépendait de ton utilité, par exemple celui qui échange la robe contre un tonneau, ben ça dépend, si tu fais une cabane et que tu t'habilles ou si tu fais un...*
Arthur : *bidonville*
Hugo : *voilà, ça c'est pareil, si tu rentres dans un bidon où on te fait rouler, tu vas pas avoir besoin d'une robe* (Anselme, CM2)

Mais l'accumulation vaut pour elle-même, ce qui fait que Paola (Anselme, CM1) compare les objets de la boîte à jouer à des doudous, dont on ne se sert pas mais que l'on refuse de donner car on y reste attaché.

Le vol comme modalité d'action ludique

Il résulte de cette accumulation qui limite l'accès aux objets des activités de chasse aux objets comme Arthur les décrit : « *ben justement, si tu n'as rien, il faudrait, déjà tout le monde s'est servi, après des gens vont faire, nous on appelle ça "les éboueurs du marché", on passe avec des caisses et des trucs, on ramasse tout ce qu'on peut* » (Anselme, CM2). Mais la frontière est fragile entre ramasser, chasser et voler, d'autant plus que le vol est généralisé et que le volé peut s'avérer être également un voleur.

Solène : *mais aussi des fois, ce que moi je n'aime pas trop c'est les vols [...] quand on a le dos tourné, hop il y en a un qui pique ça*

Manon : *ben nous aussi on vole un peu si on veut avoir des choses, mais c'est vrai pas cool*

Hugo : *nous, nous on vole*

Arthur : *les petits comme ils arrivent en premier, ils trouvent plein plein de choses, mais ils n'arrivent pas à tous les garder et là les grands, quand ils voient un gros tas, ils se disent « bon on va prendre quelque chose là-dedans » je ne sais pas, mais c'est un instinct naturel, ben parce qu'il y a plein de choses, il y en a que deux qui les gardent, ben on va aller se servir quoi (Anselme, CM2)*

Il s'agit donc de voler à ceux qui ont ou voler pour augmenter son trésor. Mais est-ce du vol ? Les enfants disent volontiers que ce n'en est pas tout en étant.

Manon : *oui mais ça appartient à les personnes qui l'ont pris et on l'a un peu volé*

Solène : *parfois, aussi ça m'énerve les personnes qui ne prêtent pas et voler c'est pas complétement voler parce que c'est pas à eux, aussi on est obligé de le faire (Anselme, CE2)*

Est-ce que l'on est dans le jeu ou en dehors du jeu ? L'intérêt d'une telle situation est d'être à la frontière, ce peut être un jeu pour l'un mais pas pour l'autre qui va se plaindre ou pleurer. Les animateur.trice.s sont sensibles à ces conflits tout en remarquant qu'ils ne durent pas, qu'ils ne dégèrent pas contrairement aux conflits plus personnels d'avant l'installation de la boîte à jouer. La médiation de l'objet jouerait alors son rôle d'éviter la relation trop forte entre deux enfants au profit d'une relation à travers un objet qui plus est sans valeur. Bien entendu, les enfants peuvent avoir une vision différente, montrant l'importance de ces disputes, de ces vols, mais ils les transforment tout autant en aventures épiques.

C'est un jeu de voler quand c'est « drôle », « rigolo », mais pour certains ce ne semble pas être vraiment drôle de voir l'objet auquel on tenait disparaître ou ne plus rien avoir. C'est un jeu, ou un jeu dissymétrique, plus un jeu pour le voleur que pour le volé. « *Ce qui est marrant, tu ne vois pas toujours les gens voler et quand tu vas essayer de voler des autres trucs, tu retrouves tes affaires et là tu fais "c'était pas à nous ça ?"* » (Arthur, Anselme, CM2) La situation du voleur volé montre la dimension ludique du jeu du voleur.

Pour éviter que l'accumulation d'objets disparaisse, que les voleurs sévissent, nous avons vu dans la partie précédente l'utilisation de gardiens qui dans certaines situations étaient privés de tout jeu ce qui a conduit à l'intervention des animateur.trice.s. Il a fallu que le gardien devienne joueur (on l'autorise à jouer) ou mieux que les jeux associent des enfants d'âges et de classes différents, dont l'heure du repas est décalé.

Ainsi des filles jeunes qui jouaient dans un coin ont expliqué à un chercheur que c'était « *les grandes qui l'avaient construit et qui leur avaient demandé de le surveiller* », mais elles pouvaient jouer manifestement. Les grandes ont expliqué « *qu'elles leur avaient dit qu'elles pouvaient jouer mais qu'après elles reviendraient* » (elles n'ont pas parlé de rôle de surveillance). Comme les petites « *avaient ramené plein de trucs, on leur en a donné un peu* » pour aller faire autre choses ailleurs. On s'accorde pour cohabiter, voire on se soutient dans le jeu, sans nécessairement jouer ensemble. Nous verrons d'autres exemples de jeu qui associent différentes classes peuvent perdurer pendant toute la pause méridienne.

Nous pouvons considérer qu'attraper, prendre, accumuler, voler ou garder dans certaines conditions font partie structurellement de la logique du jeu, permettant de développer un jeu de monopole, un « *Monopoly* » une initiation ludique à l'économie capitaliste (paradoxale avec des objets recyclés). En effet la boîte à jouer propose un matériel abondant (lié au principe de la récupération d'un matériel qui ne coûte rien) et semble promettre une consommation sans limites. Mais cette abondance, nous l'avons vu conduit à l'accumulation par certains, ce qui produit symétriquement des pénuries artificielles. Ainsi, certains accumulent pendant que d'autres sont dans le manque mais cela reste un jeu au sens où le manque reste dans le cadre du jeu et tout est remis à zéro lors de chaque nouvelle récréation (ou devrait l'être).

L'accumulation avec toutes les actions auxquelles cela conduit, y compris les guerres et les pillages sur lesquels nous reviendrons, est bien un élément central, le jeu de boîte à jouer, à distinguer des jeux que chaque objet permet. Si chaque enfant individuellement ou au sein d'un groupe joue avec certains objets, on peut considérer que collectivement l'ensemble des enfants impliqués joue au jeu de la boîte à jouer tel que nous l'avons décrit, un des jeux les plus marquants dans le discours des enfants, même si certaines actions se situant à la frontière du jeu et du non-jeu peuvent être récusées par certains comme jeu. Cela montre que le jeu est avant tout affaire de cadrage, du sens que l'on donne aux activités et il peut y avoir, comme nous l'avons vu, conflit d'interprétation.

2. Explorer les affordances ou *qu'est-ce que je vais faire avec ça ?*

Sofia : *parce qu'il y a des moments, quand en fait, quand on ouvre la boîte, il y a tout le monde qui vient, et il y a tout le monde, ils apportent toutes les choses et puis là on commence et puis là les animateurs, ils ouvrent la boîte, il y a tout le monde qui se précipite, tout tout le monde, il y a tout le monde qui prend toutes les choses. Par exemple, on va imaginer que je suis la dernière personne, alors après je vais me trouver...*

Léonie : *avec un bout de fil*

Sofia : *... oui avec un simple bout de fil*

Nathalie : *donc ?*

Sofia : *qu'est-ce que je vais faire avec ça ? (Tilleul, CE & CM)*

Nous empruntons la notion d'affordance à la psychologie de la perception gibsonienne (Gibson, 1979). Pour le dire simplement cette notion renvoie à l'idée que certaines caractéristiques visibles de l'objet entrent en relation avec les actions rendues possibles par la configuration de l'individu qui voit celles-ci. Une affordance qui existe en dehors de toute perception, permet d'agir quand elle est perçue. On peut la considérer comme une opportunité d'action, de manipulation (et donc de jeu). Les jouets renvoient à une volonté de fonctionnalité ludique ou de faire jouer et les designers ont travaillé pour que les affordances (des roues pour tirer l'objet par exemple) soient visibles sans effort : « Ainsi le jouet par sa forme même et les images qu'il porte, met à disposition (*to afford*) de l'enfant des actions possibles que la simple perception permet d'activer. L'enfant perçoit les affordances de l'objet qui le conduisent à agir (prendre dans ses bras une poupée, caresser un ours, faire rouler une auto). » (Brougère, 2003, p. 80).

Tout autre est le cas d'objets qui n'ont pas été conçus pour l'activité ludique mais qui sont proposés pour cela comme avec la boîte à jouer. L'activité ludique est légitime et il ne s'agit pas à proprement parler d'un détournement pour l'enfant qui est incité à

jouer avec des objets qui ont été choisis et vérifiés par des adultes quant à la possibilité de les utiliser dans ce cadre, et cela à partir d'une longue expérience si l'on tient compte de l'expertise des Anglais. C'est sans doute pourquoi les enfants ont tendance à les appeler « jouets » et à transformer la boîte à jouer en boîte à jouets. L'enfant est face à des objets avec lesquels il peut jouer mais qui ne livrent pas tous aussi facilement que des jouets, au premier regard, les actions qui peuvent en découler. D'où la question récurrente « qu'est-ce que je vais faire avec ça ? » qui renvoie à l'exploration des affordances, c'est-à-dire non seulement chercher ce que peut faire l'objet, ce qui renvoie aux formes usuelles de l'exploration, mais ce que je peux faire avec l'objet qui renvoie à une exploration à finalité ludique ou exploration des affordances ludiques.

Nous allons dans cette section voir comment la boîte à jouer et son contenu offre aux enfants des potentiels de jeu et comment les enfants explorent et découvrent ceux-ci.

Une affordance ludique globale

À la suite de la section précédente, on peut parler d'une affordance globale de la multiplicité des objets qui suscite l'accumulation, l'échange voire le vol comme nous l'avons analysé. C'est une originalité qui ne renvoie pas aux objets mais à leur association, leur nombre ce qui tranche avec les objets qui peuvent être présents dans une cour de récréation, toujours en nombre limité (que l'on pense aux ballons, aux cordes ou dans d'autres situations aux tricycles), ce qui implique une logique de distribution. Ici l'abondance apparente est un élément essentiel qui fait que cette proposition est très spécifique, et induit une logique de jeu (ce que nous avons appelé le jeu du monopole) tout à fait originale et atypique.

On peut également évoquer les affordances de la boîte elle-même, cabane prête à l'emploi (mais sans doute trop grande et pas assez intime, contrairement aux cabanes construites par les enfants eux-mêmes). Des enfants ont donc joué dans la cabane, transformant une étagère en scène ou utilisant les bacs comme des sièges. On voit ainsi deux garçons lancer une balle dans les caissons et compter les points. Un autre jour le banc de la boîte à jouer sert de scène pour les filles qui font habituellement des chorégraphies. On voit ainsi une reprise et un enrichissement dans ce nouveau cadre de leur jeu antérieur à la boîte à jouer. Les sons ne se perdent plus dans la cour et raisonnent dans la boîte, l'effet est maximisé.

Elle offre également une autre opportunité qui n'est pas sans poser problème aux adultes, dans le fait qu'elle délimite un espace caché entre la boîte et la grille de l'école maternelle. Elle contribue ainsi à la modification de l'espace qui prend alors un nouveau sens, qui offre des possibilités d'actions de jeu mais aussi de signification fictionnelle. C'est ce que nous explique Manon : « *et puis aussi, j'aime bien le tunnel [Nom donné à cet espace] qu'il y a entre les deux mais parfois cela peut être un peu dangereux [...] moi j'adore le tunnel, c'est trop bien [...] par exemple à chat, on aime bien utiliser le tunnel même si parfois le chat nous attend de l'autre côté, c'est drôle* » (Anselme, CE2)

Commencer par explorer

Les objets contenus dans la boîte, au-delà de leur prise et accumulation éventuelle, sont le support d'une exploration destinée à repérer ce que l'on peut en faire. Une activité essentielle des enfants consiste donc à explorer ces affordances, ce

qui précède l'usage voire la maîtrise de ces objets. Ainsi Paola nous explique : « *on se rend compte qu'avec un pneu on peut faire une balançoire* » (Anselme, CM1)

C'est un moment important qui peut être rapide pour certains objets comme les objets roulants par assimilation aux jouets roulants, mais aussi face à une tradition qui consiste à reprendre le monde roulant réel pour le transformer en jouet sans ajouter quoi que ce soit, le mouvement permettant l'action ludique. Pour d'autres objets moins évidents au premier coup d'œil, l'exploration peut être plus longue, et l'on peut considérer qu'au-delà de cette distinction elle est permanente : de premiers usages sont découverts puis avec les mêmes objets de nouveaux. Et il est intéressant de noter que cette exploration ne s'achève pas avec le temps. Au bout de trois mois, les enfants cherchent encore à concevoir de nouveaux dispositifs, de nouvelles solutions et de nouveaux usages même s'ils continuent à exploiter des dispositifs déjà utilisés, ce qui suppose de nouvelles explorations et découvertes.

Cette découverte est d'autant plus importante que dans l'accès aux objets les enfants n'ont pas nécessairement ce qu'ils veulent, mais ce qu'ils ont pu attraper. Ainsi un enfant lance à ses amis : « *Les gars j'ai rapporté ça* ». Le problème est alors que faire de ça ? On peut parler de rencontre en partie au hasard, dire qu'il y a une dimension sérendipe dans l'exploration.

Tilleul. Une fille tend un filet vers d'autres enfants : « *je sais pas ce qu'on va faire avec ça* ». Comme on est dans une configuration plus calme qu'Anselme où chacun doit se précipiter pour prendre, ici on voit mieux l'interrogation de départ : qu'est-ce que cela peut faire, qu'est-ce que je peux faire avec cela, et vais-je donc le prendre.

Cette exploration est d'autant plus importante que l'on accumule des objets sans les avoir vraiment choisis comme nous le dit Théo : « *Quand on arrive comme ça à la récréation du midi, on n'a pas par exemple une idée en tête, on va juste chercher plein d'objets tous les objets par terre ou non gardés, on les prend, on les met dans un tonneau, un tonneau bleu ou alors quand on n'a plus de place dans le tonneau, on prend des caisses et puis après, on rassemble tous les objets et puis on regarde ce qu'on peut faire avec.* » Ou encore Arthur : « *on prend tout, on prend tout ce qu'on peut, en fait le truc, c'est on prend tout ce qu'on peut et après on voit ce que l'on a, on essaie, on invente des choses et si on s'en fiche d'objets, on va les échanger* » (Anselme, CM2).

Une discussion lors d'un entretien collectif montre le processus à l'œuvre, ainsi que la progression quand les affordances sont mieux repérées, résultat d'un apprentissage bien visible. On s'appuie également sur l'observation de ce que font les autres pour faire soi-même. Il s'agit d'utiliser l'exploration des autres, le mouvement ayant une dimension collective et non seulement individuelle.

Hugo : *c'est vrai que le premier jour, on ne savait vraiment rien faire, je me rappelle le premier jour, on faisait n'importe quoi, et après, je crois que c'est le troisième jour, toutes les classes ont commencé à faire des constructions, et c'est vrai que c'est super bien*

Daphné : *ben moi le premier, avec les CM2, on commençait à, enfin on avait pris plein de trucs, on ne savait pas quoi en faire, après on réfléchit quelques minutes et on se dit qu'on pourrait faire par exemple un circuit avec les petits tuyaux, avec les barres et j'ai surtout fait ça.*

Arthur : *moi je trouve que c'est super bien, dès le début, on avait déjà deux trois petites idées de ce qu'on pourrait faire, parce que quand on nous l'a présenté la boîte*

à jouer, on avait vu un peu ce qui y avait, donc moi, j'avais déjà quelques petites idées en tête, donc j'ai réussi à faire ce que je voulais, mais au bout d'une semaine, toute l'école a voulu faire une cabane et comme nous les CM2, on arrive généralement en dernier, généralement tout est déjà pris donc on peut pas...

Hugo : mais c'est vrai que souvent, ben les CM1 et CM2, ils ont innové plus de chose, enfin trouvé des idées sur plus de choses, l'idée des balançoires, enfin des balançoires, des cabanes [...] en fait à chaque fois les CM1 et CM2 innover des choses et les autres classes reprennent et jouent avec, il y a un décalage en fait, nous on innove des choses, on joue, après on arrête et c'est les autres classes qui jouent avec parce que les objets sont libres. (Anselme, CM2)

Logiques variées d'affordances et d'explorations

Les affordances vont dans diverses directions et l'une d'elles concerne la musique, l'exploration des bruits que l'on peut faire et la transformation d'objets en instruments de musique. Très vite un enfant utilise un tuyau courbé pour en faire un cor, un autre un tonneau comme percussion (d'autres reprendront cet usage). Le banc de la boîte à jouer est devenue une scène où des enfants font du bruit (pieds, tuyau/cor).

Léonie : *On a fait des instruments de musique*

Nathalie : *Ah oui avec quoi ?*

Léonie : *avec des tuyaux, des fois on les tournait*

Camille : *avec les roues, des fois, on frappait dessus, cela fait de la musique*

Éline : *des fois, avec les instruments, avec les tuyaux ou les tubes, on frotte avec quelques choses et cela fait de la musique*

Camille : *et aussi avec le truc orange, le tube orange, quand on le tourne après cela fait de la musique*

Virgile : *J'ai pris un tuyau et je l'ai fait tourner autour de ma tête et puis cela faisait de la musique et puis plus je ralentissais, de plus en plus, cela faisait un son grave*
(Tilleul, CE & CM)

Très vite des enfants ont découvert que l'un d'entre eux (ou tout au moins les plus petits) pouvaient entrer dans le tonneau et qu'on pouvait ainsi les faire rouler. Usage impressionnant mais le tonneau protège l'enfant qui se trouve à l'intérieur. On peut se demander si la question du risque n'est pas intégrée dans l'exploration des affordances, recherche d'un jeu où le risque est limité ou supportable. Ultérieurement des enfants découvriront qu'ils peuvent avec les bras faire rouler eux-mêmes le tonneau tout en étant à l'intérieur.

Ainsi deux garçons se lancent une petite roue dure en se demandant si cela est autorisé, pour l'un il est possible de lancer, pour l'autre il faut faire rouler. Ils sont à la recherche d'une règle, derrière laquelle c'est la question du risque qui est explorée. Le jeu comporte un risque, la roue est envoyée parfois un peu loin et assez fort.

La modification des objets du fait de leur usure peut offrir de nouvelles possibilités : dans la boîte deux enfants jouent à une sorte de badminton avec des rouleaux en carton aplatis comme raquettes et un carré de mousse comme balle.

Lors de la première séance la bâche du trampoline n'a pas d'abord été utilisée pour faire une cabane comme elle sera par la suite, mais sur la base d'une autre affordance assez amusante : un groupe d'enfants marche puis court sous la bâche de trampoline. Des plus petits feront de même un peu plus tard. Cette « chenille aveugle »

traverse à plusieurs reprises la cour. Quelques enfants (des garçons) qui sont rassemblés sous la toile courent en criant et en changeant de direction. Cela ressemble un peu au dragon du nouvel an chinois. On pourrait croire qu'ils vont à l'aveugle, mais en fait la matière de la bâche permet de voir quand on se trouve sous elle.

Les possibilités sont innombrables : Un enfant se promène avec des petits objets dans une valise, un autre utilise un cône de travaux et s'en sert comme un haut parleur pour annoncer le rangement, une fille joue à la corde à sauter avec un tube en plastique souple. D'autres découvriront qu'ils peuvent faire tenir en équilibre les cylindres en carton pour en fait un chamboule-tout, à moins que l'on préfère en faire rouler un après l'avoir décoré de façon à la transformer en une « magie-roulade ».

Contrairement à des objets définis par une fonctionnalité ludique précise, ce qui les rend efficaces pour un usage, ceux-ci se prêtent à des explorations qui permettent de nouvelles découvertes d'usages plus ou moins efficaces. Mais, on peut tenter ici sans risque au sens où détériorer les objets par un usage mal adapté ne pose pas problème. L'exploration peut aller jusqu'à la destruction ce qui semble être arrivé assez rarement (le cas d'un clavier d'ordinateur a été cité) les enfants respectant ce matériel de récupération dont la destruction est la plus souvent liée à l'usage relatif à certains usages (comme les bagarres entre grands tubes qui ont abouti à les mettre hors service sans qu'il y ait eu volonté de détruire).

Au début on voit ainsi une grande utilisation des tubes et couvercles de poubelles comme armes et boucliers, mais leur usage intensif a fait disparaître en grande partie ces objets jusqu'à ce que d'autres solutions soient trouvées. Ainsi, des enfants ont construit d'astucieux poignards/épées en découpant en forme de lame la mousse bleue et en utilisant comme poignée des cylindres en plastique. Il s'agit ici d'une affordance qui implique une transformation du matériel ce qui est assez rare, la boîte à jouer n'étant pas conçue pour permettre fabrication et transformations (contrairement au terrain d'aventure).

On peut évoquer des affordances plus rares et singulières : un enfant est dans une bâche qui fonctionne comme un duvet. Il s'enfonce complètement à l'intérieur tête comprise. Il restera longtemps ainsi à regarder autour de lui, reviendra après la cantine, partagera le « duvet » ou sera seul. De quel jeu s'agit-il ? Au bout d'un moment tout le matériel autour de lui aura disparu et il continue à regarder depuis son « duvet ». Intrication entre exploration de l'objet (ou je fais ce que l'objet permet), repos et peut-être dimension symbolique non visible, mais c'est bien la logique de l'objet même et ses affordances qui est essentielle ici. Ne rien faire mais en utilisant les objets de la boîte à jouer est sans doute une dimension à prendre en compte.

L'exploration peut renvoyer à la relation entre l'objet et la configuration de la cour. Ainsi deux enfants jouent à lancer une petite roue (dure et solide) : à qui ira le plus loin. L'un des garçons découvre qu'en lançant dans la rigole la roue va beaucoup plus loin. Ailleurs des filles s'accrochent aux grilles (il s'agit d'un jeu vu avant l'arrivée de la boîte à jouer), mais maintenant en utilisant les cylindres pour tenir en équilibre. On voit l'enrichissement d'un jeu déjà présent grâce au matériel, en articulant les affordances déjà maîtrisées avec celles que propose le nouveau matériel. De façon plus générale, dans nombre d'utilisations tous les éléments de la structure de la cour seront enrôlés : les grilles, les arbres, les bancs, les coins, les murs. Les affordances (en particulier pour les installations et les constructions que nous évoquerons dans la section suivante) ne sont pas seulement celles du matériel, mais du matériel en relation avec les structures proposées par la cour : possibilité d'attaches aux grilles et aux arbres, bancs pour disposer le matériel en hauteur.

Souvent l'exploration des affordances devient une exploration de combinaisons d'objets qui offrent des actions dans leur assemblage... Comment faire rouler, comme faire que cela se balance ? On découvre ce qui marche, ce qui ne marche pas.

Rouler, une affordance essentielle

Les objets roulants (poussettes dans les deux sites, fauteuil roulant à Anselme et dans une moindre mesure, les tourets) connaissent un vif succès. Il s'agit des objets pris en priorité. Des assemblages auront pour objectifs de produire de nouveaux objets roulants ou à défaut de roue, des objets mobiles sans roue. Il s'agit d'une affordance ludique perçue très vite et qui a la force de l'évidence : pousser, tirer, rouler en étant sur l'objet, faire de la vitesse, faire la course. S'il ne s'agit pas d'objets ludiques, ils en sont très proches, proposant des affordances que l'on trouve dans nombre d'objets ludiques, de ceux qui sont parfois proposés en maternelle mais plus rarement en élémentaire et encore moins en usage libre (versus encadrement en éducation physique ou centre de loisirs). Mais les objets finis sont à la marge du concept de la boîte à jouer. Il ne s'agit pas de trouver de nouvelles affordances à des éléments détachés incomplets, mais de s'appuyer sur leurs affordances les plus usuelles (la mobilité qu'elle vise un jeune enfant ou une personne à mobilité réduite) pour les détourner dans un cadre ludique, mais sur la base d'une fonctionnalité commune.

C'est aussi un usage qui a conduit à poser des règles pour éviter les vitesses excessives, l'envahissement de l'ensemble de la cour. Il s'est agi de trouver des solutions qui permettaient de maintenir le jeu des enfants tout en contrôlant le risque associé. Ainsi la directrice à Anselme propose de faire comprendre aux enfants les dangers « *parce que tous les usages ne sont pas possibles, il faut bien un minimum de cadre* ». Les affordances doivent tenir compte du contexte, tout usage découvert ne peut être directement exploité. On trouvera la même question à Tilleul autour de l'usage de la poussette sur deux et non quatre roues. Il s'agit bien de poser la question d'affordances compatible avec le cadre de la cour de récréation et la question des risques.

Valeur et affordance

La question de la valeur des objets (et de sa construction) est en relation étroite avec leur affordance. Ainsi un entretien présente une discussion intéressante sur les caractéristiques matérielles des objets (des affordances) qui font qu'ils sont plus ou moins adaptés à certaines fonctions, ce qui a une incidence sur leur valeur dans les échanges

Véronique : *et dans les échanges, il y a des choses qui valent plus cher que d'autres*
Manon : *ben par exemple un téléphone contre un pneu, ça va pas*
Solène : *ben si quand même, c'est surtout le fauteuil roulant contre un téléphone*
(Anselme, CE2)

3. Installer, assembler, construire

Une fois les objets accumulés, une fois explorées certaines affordances, nombre d'objets ne sont pas utilisés seuls (privilège de quelques-uns surtout les objets roulants mais qui peuvent entrer également dans cette catégorie, même si leur succès les en préserve souvent, ainsi on peut voir la poussette transporter des objets dans un esprit d'accumulation) ; une opération consiste à les associer au-delà de la simple contiguïté de l'accumulation, qui consiste à faire des tas et les protéger.

Installer/ s'installer

La première opération minimale est l'installation, c'est-à-dire mettre ensemble des objets parfois pour simplement mettre ensemble (cas de sculptures ou de structures à dimension purement esthétique ou de simple disposition). Ainsi une fille lors de l'entretien évoque un garçon qui au début essaie de faire une structure figurative. À la différence de l'accumulation, l'installation suppose une intention, une signification, même minimale. Ce n'est pas le hasard qui fait que les objets sont les uns à côté des autres mais un projet.

L'installation la plus fréquente consiste à créer des espaces, à délimiter des lieux, sans que l'on puisse parler de construction (utilisation de tissus comme tapis, de différents objets pour délimiter, etc.). Cela renvoie à une cabane primaire, celle qu'évoque Dominique Bachelart (2012, p.20) « La délimitation de l'espace peut être sommaire. Il ne s'agit pas encore d'une construction, mais d'une délimitation, d'un "entournement" [...]. Le contour à peine esquissé donne forme à un dedans et à un dehors. »

L'installation devient plus complexe et prend sens quand il s'agit non seulement d'installer mais de s'installer, non seulement de délimiter un espace mais de rendre possible une activité à l'intérieur des limites. On a beaucoup vu ce type d'installation utilisant des tissus, des éléments en mousse, les abat-jours, des éléments décoratifs qui consistent à marquer une limite entre l'intérieur et l'extérieur de l'installation et à conférer un peu de sens à cet intérieur (espace de bureau par exemple avec claviers et téléphones). Les objets sont disposés, posés les uns à côté des autres, avec une oscillation entre un choix, une logique claire et l'effet du hasard qui consiste à utiliser ce que l'on a récupéré. Un jeu consiste à être dans un espace marqué, approprié (les objets servant à s'approprier, à marquer l'espace) avec ses camarades.

Ainsi contre le préau, au soleil, des filles ont fait une installation : tissus qui servent de tapis, sacs délimitant et décorant l'espace. Elles semblent se contenter de prendre le soleil dans cet (leur) espace. D'autres filles ont aménagé un espace (bureau avec clavier et téléphone) avec deux abat-jours et un chapeau posés sur des cylindres de carton

Ophélie : *moi j'ai vu Éline et Camille qui faisaient une sorte de cabane à côté du préau et il y avait rien au-dessus en fait*

Nathalie : *il n'y avait rien au-dessus, et comment vous appeliez ça ?*

Ophélie : *le bas d'une maison*

Orlane : *sans avoir un toit. (Tilleul, CE)*

Ce qui frappe est l'évolution permanente de nombre d'installations : de nouveaux objets apparaissent, d'autres disparaissent, leur organisation bouge et parfois l'ensemble subit un déménagement dont on ne comprend pas toujours la logique sinon qu'un coin plus attractif se libère ou est découvert.

Assembler

Autre démarche, l'assemblage qui consiste à ne plus simplement disposer, installer mais associer, faire tenir ensemble (ce qui est parfois plus complexe d'un point de vue technique), c'est-à-dire rendre solidaire des éléments, et idéalement pour une action, rouler (le char, le canon) ou se balancer en ce qui concerne les balançoires.

La tentative de faire des balançoires date du premier jour mais a d'abord échoué, le système assemblé ne permettait pas de se balancer. On peut également parler

d'assemblage de « pré-balançoires » (objets accrochés aux arbres mais qui ne permettent pas vraiment de se balancer, tout au plus de tourner). Ainsi un garçon est dans une caisse accrochée à un arbre avec une corde et tourne autour de l'arbre.

Mais une fois trouvés des assemblages adaptés (corde avec cylindre ou pneu), les balançoires vont proliférer, déménager dans l'espace où l'on trouve le plus d'arbres dont certains près de grilles. Un animateur sera là pour vérifier que les attaches limitent les risques de chute. Puis leur nombre diminuera comme si cet assemblage avait perdu de son intérêt tout en constituant une activité stable et souvent présente. On trouve parfois des assemblages originaux comme dispositifs de balancement : ainsi l'une d'elle associe une petite roue et une corde unique

L'assemblage renvoie à une analyse plus complexe des affordances, car il s'agit non seulement de découvrir l'affordance d'un objet mais d'un agencement, d'un assemblage, d'un dispositif, l'affordance résultant de l'action de l'enfant, de l'assemblage

Le canon est un des exemples d'assemblage lié à la présence d'un gros tube noir qui offre une affordance « canonique » sans être suffisant pour faire canon. Il faut donc trouver des assemblages, ce qui conduira à des propositions de canons plus ou moins convaincants, plus ou moins fonctionnels. On voit ainsi des groupes construire et déconstruire le canon pour le sophistiquer avec deux roues, parfois en utilisant en plus des cylindres en carton, et arriver à faire en sorte qu'il projette quelque chose. On peut souligner la durée et la persévérance propre à une telle tâche : trouver un assemblage qui fonctionne.

À côté de cela on peut voir des enfants faire des assemblages qui n'arrivent pas à fonctionner : comme cet essai avec quatre cylindres en carton, une plaque de mousse noire trouée et une corde pour associer le tout, par un garçon seul. Puis il met dessus un touret traversé lui-même par une corde. Il réussit à solidariser l'ensemble mais tout est détruit quand il essaie de faire rouler (cela ne peut rouler) ce qui le fait rire. Nombre d'assemblages ont pour but de produire des objets à même de rouler : un groupe de garçons construit un kart. Pour cela est utilisé le caddy (arrivé avec la deuxième vague d'objets) posé dans le sens horizontal avec ajout de roues au niveau de la poignée et de la mousse noire pour faire le siège. C'est assez habile. Test pour savoir si ça marche, « *t'es trop lourd* » dit un enfant en montrant qu'avec lui ça marche. Le kart fonctionnera jusqu'au rangement. Un autre garçon dit vouloir faire un deuxième kart (il emploie le terme) en y attachant une caisse.

Construire

La construction est difficile à distinguer de l'assemblage mais nous la réserverons à des logiques plus ambitieuses que l'assemblage d'un nombre limité de pièces pour faire un nouvel objet. Il s'agit de dispositifs plus complexes, en particulier les cabanes qui à la différence des installations impliquent la construction, la solidarité des composants, la disposition d'un toit voire d'aménagements intérieurs. La construction suppose un projet et pour cela il faut parfois aller chercher des objets pour compléter ceux dont on dispose. Construire des cabanes est une activité centrale dans les deux sites d'autant plus qu'elle peut ensuite se développer sous formes de divers jeux utilisant la cabane. Mais on peut aussi souligner que les constructions ont tendance à n'être jamais achevées, toujours reprises, modifiées, améliorées, dans un processus d'évolution continue ; ce qui est moins vrai des assemblages qui une fois qu'ils fonctionnent bien vont être utilisés, mais également vrai des installations, ce que nous avons déjà souligné.

Ce travail de construction centrale, dans lesquels certains se sont particulièrement investis (Lilou à Tilleul, Arthur à Anselme) s'affirmant comme leaders et experts en la matière, suppose une recherche permanente de solutions pour faire un toit crédible, pour créer un espace de l'intime, un lieu fermé dont l'entrée peut être contrôlée. Comme l'écrit Dominique Bachelart (2012, p. 21), « [l]a cabane se négocie avec le site, les matériaux présents, les outils disponibles. L'invention s'insinue en fonction des ressources. »

Il s'agit bien de trouver les ressources nécessaires pour réaliser les projets de cabanes.

Le toit de la cabane d'Arthur se monte mais il manque encore une corde. Il en négocie une avec un groupe non loin de lui. Ils ne veulent rien lui donner, il part faire le tour de la cour. Il revient enfin avec une nouvelle corde, l'attache entre l'arbre et la bâche, tire dessus. En fait cela ne fera jamais un toit, ce n'est pas assez haut (Observation, Anselme).

Ainsi les enfants ont dû découvrir la meilleure façon de faire une cabane en fonction du matériel disponible, avec plusieurs modèles, certains se limitant à un morceau de tissus tendu en hauteur, d'autres simulant des murs, allant au-delà de la tente (modèle de référence le plus simple à construire). Mais il faut trouver où attacher, avec quoi, comment faire tenir, c'est-à-dire trouver une adéquation entre le projet (ou l'image satisfaisante de ce que peut être une cabane, une protection, un lieu où s'isoler qui va au-delà de la délimitation, de l'installation), le matériel accessible ou disponible, le lieu. Il s'agit de résoudre des problèmes, les solutions trouvées pouvant être ensuite reprises par d'autres. Si on associe créativité et résolution de problème, il s'agit bien là d'une action créative.

Gilles : *non mais un bidonville là dans la cour de récréation*

Arthur : *c'est la même chose que dans la vraie vie*

Gilles : *c'est-à-dire ?*

Théo : *on construit comme on peut*

Arthur : *avoir des petites maisons comme on peut. (Anselme, CM2)*

On peut voir ainsi les maisons s'agrandir voire fusionner : à Tilleul dès le premier jour, Lilou (CM) et ses acolytes construisent une maison/tente de bédouin plutôt réussie et qui va s'agrandir. Suite à la proposition de Lilou, deux tentes sont réunies : « *comme ça elles sont plus grandes et on aura plus de choses* ».

Ce qui caractérise les constructions comme les assemblages et les installations, mais l'effet est plus important sur des constructions qui supposent un investissement plus important en temps comme en matériel, c'est la nécessité de les détruire et ranger à la fin de chaque période. Ce qui implique une répétition depuis le point de départ des constructions. Mais même si on croit refaire à l'identique, la disposition du matériel, la composition des groupes induit un processus de transformation, l'apport de nouvelles solutions, de nouvelles idées.

La réussite n'est cependant pas toujours au rendez-vous, comme le montre cette observation :

Arthur (Anselme, CM2) essaiera plusieurs possibilités sur différents arbres pour faire d'une bâche accrochée à la grille quelque chose sans vraiment y arriver, mais il semble que le processus importe plus que le résultat : il s'agira d'attacher ensemble lanières et cordes, de choisir dans un deuxième temps un arbre très éloigné, de trouver des moyens d'atteindre les branches visées, de tirer dessus sans qu'il soit possible de voir

une vraie volonté de faire une cabane. Le jeu est plus un jeu avec les cordes et les lanières. Des enfants vont détourner les lanières pour en faire autre chose, ce à quoi s'oppose parfois Arthur. Il finira par tout démonter : « *ici cela ne fonctionne pas* » puis « *on a enlevé car c'était pas un bon plan* » Le matériel est abandonné à d'autres enfants.

Reste qu'Arthur est reconnu comme un expert : ainsi il arrive près d'une fille qui essaie de construire une cabane et lui dit « *tu veux un conseil ?* » Il va prendre, avec l'accord de celle-ci, en charge la construction se positionnant en expert en la matière.

4. Mobilité des objets et des utilisateurs

Nous sommes dans une cour de récréation marquée avant comme après l'implantation de la boîte à jouer par l'importance de la mobilité et de l'engagement des corps. S'il existe dans certains espaces (préau, ludothèque, BCD) la possibilité de se poser, d'être stable, d'avoir des activités avec un engagement corporel moins fort, dès qu'il s'agit de la cour les corps en mouvement dominant qu'il s'agisse de jeux de ballon, de poursuites ou de cordes à sauter. Mais au-delà des activités mobiles en elles-mêmes, on peut souligner la mobilité des enfants qui passent d'un espace à un autre et qui pour cela sont difficiles à suivre. Cela peut donner une impression de chaos, de mouvement incessant renforcé par le nombre d'enfants, cette agitation occultant en partie la stabilité (toute provisoire) de certaines activités.

Ce qui peut frapper est que la boîte à jouer s'inscrit dans cette logique et va se développer dans le cadre d'une grande mobilité lors même qu'elle peut sembler stabiliser dans certains espaces des activités mais cette stabilisation est toute relative.

La mobilité commence avec la ruée vers la boîte, les mouvements pour accumuler des objets, le succès des objets roulants ou au-delà mobiles, les déplacements structurellement liés à certaines activités comme le combat. Au-delà des objets mobiles, on peut évoquer les jeux d'équilibre très présents qui consistent à jouer avec la mobilité du corps, à la contrôler dans une certaine direction.

Des objets mobiles avec ou sans roues

Ce qui frappe c'est la mobilité des objets qui n'ont pas de vocation (d'affordance) à la mobilité. Un exemple frappant est le déménagement. Les enfants, utilisant parfois des caisses ou d'autres objets de la boîte à jouer, n'hésitent pas à déménager leur installation ou leur construction (les assemblages de leur côté ont souvent une vocation mobile). Seules les balançoires semblent plus fixes, mais leur but est de produire du mouvement et elles contribuent donc à la mobilité des corps. Ainsi on voit souvent des enfants déménager pour un nouvel endroit qui semble plus attractif sans qu'il soit toujours facile de comprendre pourquoi : un espace a été libéré, son exploration montre qu'il est plus adapté au projet ce qui n'avait pas été vu au premier abord. Il peut s'agir d'aller au soleil alors que l'installation avait débuté à l'ombre. Lors d'une observation, on voit des filles arriver avec une caisse contenant des tissus et des tubes en mousse. Puis elles décident de s'installer ailleurs et transportent leur matériel.

Pour l'observateur tout peut aller très vite (dans l'usage de nouveaux objets), la mobilité renvoie à la rapidité de certaines actions. Les objets circulent, disparaissent et réapparaissent à une vitesse étonnante sans que l'observateur ait pu le remarquer. Cela donne le sentiment d'un flux d'objets, sans doute plus à Anselme qu'à Tilleul du fait du nombre d'enfants et d'objets, mais dans ce cas aussi la circulation est essentielle ce

qui conduit des enfants à développer des stratégies pour limiter ce flux, cette circulation de façon à conserver leurs objets. Le vol que nous avons évoqué contribue à cette mobilité qui n'est pas sans relation avec la question de la (non) propriété. Réclamer la propriété c'est interrompre le flux, la circulation qui sont essentiels dans la logique à la fois de la boîte à jouer et son insertion dans la culture de la cour de récréation comme espace de mouvements et de circulation.

Circulations, flux et arrêts

On peut alors parler d'un jeu dans le jeu, faire circuler ou arrêter la circulation pour s'approprier un objet ce qui entre en relation avec la mobilité physique évoquée ci-dessus.

Mais cette mobilité est aussi liée (au grand désespoir de certains enfants) à l'organisation de la pause méridienne, et la nécessité d'abandonner ses œuvres pendant le repas, ce qui peut remettre en circulation les objets, même si les enfants tentent de trouver des solutions pour arrêter ce flux. Le déjeuner conduit à des destructions, des pillages, des déplacements et reconstruction ajoute une dimension spécifique à la mobilité que l'on ne trouvera pas au centre de loisirs de Tilleul.

Bien entendu, on peut relever l'usage d'espaces, des marges, des coins dans lesquels les enfants reviennent et qui peut conduire à les stabiliser pendant une période, mais ces espaces sont parfois des bases à partir desquelles on peut circuler dans l'ensemble de la cour, partir, revenir. Sans nier un effet de stabilisation de certaines activités liées à la boîte à jouer, il semble qu'elle s'accorde tout autant à la mobilité de la cour.

Mais la mobilité apparaît aussi dans l'interférence entre les espaces de jeu et les activités, des enfants qui traversent le terrain de foot sans que cela crée trop de problème ou une interférence plus étrange et amusante avec une balle aux prisonniers : des enfants utilisent le tonneau (ils se cachent dedans, ressortent en partie, déplacent le tonneau) dans le cadre de la balle aux prisonniers sans qu'il soit possible de bien comprendre quelle est la logique du jeu sinon une interférence avec l'usage du tonneau. On voit bien que la balle aux prisonniers est plus souple que le foot pour autoriser une telle hybridation. Cela fait beaucoup rire ceux qui utilisent le tonneau (pour se cacher dedans ou à l'extérieur, derrière).

La mobilité est la rencontre des différents jeux et les interférences entre ceux qui se déplacent et ceux qui sont pour un certain temps installés dans un espace précis.

5. Des objets qui font sens : interpréter

Un enfant en pousse un autre sur une poussette, il voit un abat-jour par terre et le met sur la tête de l'enfant poussé qui dit « *casque de protection* »

En mettant l'accent sur les affordances, les fonctionnalités, les associations et constructions nous n'avons, jusqu'ici, traité qu'une partie de la logique du jeu. En effet le jeu n'est pas uniquement un faire, il renvoie également au sens que l'on donne à ce que l'on fait, ce qui évoque le faire semblant ou le jeu symbolique. Le problème pour nous est que ces catégories figent l'analyse alors que nous observons énormément de combinaisons mais aussi de mobilité, de mouvement, de labilité entre les différentes formes de jeu qui sont plutôt des dimensions plus ou moins présentes. Il nous semble que la notion d'interprétation est la plus apte à saisir ce mouvement. Les objets donnent lieu à des interprétations au double sens de jouer un rôle et donner du sens.

Manon : *Ils s’amusent à faire la guerre entre eux, un peu avec des objets comme bouclier [...] Nous, on aime bien faire des bureaux...*
Clara : *ou joué au papa et à la maman (Anselme, CE2)*

Il s’agit donc d’interpréter les objets et ceci se fait au cours de l’action. Ainsi du filet qui sera utilisé dans des jeux de défense de cabanes comme une protection contre les ennemis ou les vols. Bertrand prend deux filets et les met sur la tête de Sami en disant « prisonnier », il en a fait une arme. Associé à un couvercle de poubelle et une épée il permet de jouer au gladiateur. Mais le sens peut changer au cours du jeu, ainsi ce qui semble être un filet de gladiateur au début du jeu devient filet de pêche dans un deuxième temps.

Des enfants jouent à en prendre un autre dans un filet
Un garçon à une fille : « *regarde ce qu’on lui fait* »
Un peu plus tard Félix un CP est dans le filet : « *C’est un gros poisson qu’on vient d’attraper* »

À la mobilité des objets correspond celle des interprétations qui peuvent circuler ou se stabiliser dans un jeu qui dure.

La guerre comme réponse à l’affordance globale de la boîte à jouer

Nous avons perçu cette logique de l’accumulation qui va conduire à instaurer une guerre. Il va falloir défendre ses biens et installer des gardiens qui défendent l’entrée, faire des razzias ou des pillages dans une forme de guerre des boutons très présente au départ, impliquant la constitution de camps ou bases, de clans pour organiser une défense collective.

Hugo : *en fait la sorte de guerre s’est arrêtée parce qu’on n’a plus de bois, parce qu’au début on trouvait des objets qui servaient d’armes mais super grands et puis il y avait des gros cylindres, ils étaient super grands, cela faisait comme des bâtons, et trois jours plus tard, le bâton qui était super grand, il devient comme ça [il montre une longueur d’environ 20 centimètres]*
Théo : *même les gros cylindres...*
Gilles : *est-ce qu’il y avait vraiment des bagarres ou c’étaient des jeux ?*
Théo : *c’étaient un peu des jeux. (Anselme, CM2)*

À Tilleul, un système de défense de la cabane s’organise avec gardiens, mot de passe et filet de protection pour limiter l’entrée. Mais parfois, un enfant est seul pour développer une telle interprétation, un rôle guerrier : un garçon avec un bouclier (couvercle de poubelle) et un semblant d’arme défend une cabane. Il essaie de construire un jeu de combat mais ne trouve pas de partenaire pour cela. On ne trouve pas toujours un autre enfant partenaire qui souhaite développer la même interprétation.

Des espaces symboliques

Les installations comme les constructions ont pour but de créer des espaces symboliques dotés de sens à l’intérieur desquels des activités ludiques vont se dérouler, sans être pour autant fermées, réalistes ou unidimensionnelles.

Ainsi, les filles à l’intérieur de la cabane-bâche utilisent claviers et téléphones. Voyant cela le chercheur demande à Arthur (Anselme, CM2) à quoi sert la cabane, « à jouer » dit-il pensant sans doute que les adultes ont vraiment des questions idiotes. Ce

jeu est très souvent une interprétation de rôle mais tous les constructeurs ne deviennent pas des personnages dans ce nouveau jeu, certains continuent à construire ou vont faire autre chose quand la construction est achevée. Ainsi à l'intérieur d'une cabane bien installée, où l'on trouve des sièges, beaucoup d'enfants, surtout des filles s'activent. Les enfants constructeurs (des garçons) circulent, vont ailleurs, n'utilisent pas nécessairement l'intérieur de la cabane. Les significations sont variées. En voici un exemple :

Une installation avec un arceau sur deux plots pour marquer l'entrée, un enfant apporte une valise : « *ça c'est nos bagages* ». Le chercheur demande à un enfant ce que c'est : « *c'est un laboratoire... de téléphones portables, de choses modernes* ».

Il semble que le sens renvoie à la présence des claviers. Il n'est pas certain que les installations aient un sens précis, arrêté et négocié entre enfants. Ce sont les objets qui permettent d'extrapoler un sens qui est lié en partie au hasard de leur présence. Le sens y est beaucoup plus labile que celui associé à un jouet. C'est un autre aspect de la mobilité des significations.

À propos d'un dispositif une fille dit « *c'est notre maison, on a une table, un téléphone, on est connecté même si on n'a pas d'écran* ».

Ophélie : *on joue dedans, à papa et maman*
Orlane : *ou on ne joue pas à papa et maman et on fait notre vie, on fait un bureau avec les claviers*
Nathalie : *et votre vie c'est quoi, Orlane, quand vous dites votre vie, c'est quoi*
Orlane : *moi c'est ado*
Nathalie : *donc cela fait quoi un ado alors*
Orlane : *ça s'en fiche de tout*
Nathalie : *et donc concrètement ?*
Orlane : *j'ai un téléphone*
Nathalie : *ah oui, d'accord*
Ophélie : *sinon, nous avec Lilou, on joue à recevoir des gens au téléphone, ils nous disent ce qu'ils veulent comme animaux et après on les commande sur internet*
Léonie : *on fait comme si c'était le matin, le soir, on mange, on fait semblant de manger, on fait plein de choses que dans la vraie vie en fait. (Tilleul, CE & CM)*

Certaines situations génèrent des logiques de jeu comme celui des voisins décrit par Lilou (Tilleul, CM) : « *aussi quand on faisait des cabanes, il y avait deux cabanes, il y avait le grillage et en fait on faisait deux cabanes et on faisait les voisins d'à côté [...] et ça c'était rigolo, parce que comme il y avait la pelouse, on faisait genre c'était le jardin et les voisins, ils venaient prendre le thé et on jouait* ». Les animateur.trice.s peuvent entrer dans les jeux, se faire inviter et participer aux jeux symboliques des enfants.

Le bureau et les patrons

D'emblée la présence de claviers et de téléphones va conduire à instaurer des jeux de bureau. Des enfants utilisent l'expression « *faire des bureaux* » qui articule bien le fait de faire l'installation bureau puis de jouer au bureau.

Cela prend la forme d'une interprétation de patron : « *maintenant c'est moi le patron* » dit un enfant. Comme d'autres alignés à ses côtés, il est devant un clavier d'ordinateur, sur un siège, avec au-dessus du clavier un élément de mousse noire qui

fait l'écran et à côté un téléphone. Les affordances ne sont pas uniquement liées au faire mais au sens que l'on peut donner aux objets. Au terme de la récréation, les « patrons » nous montrent la fin de leur entreprise, un morceau de carton où est dessiné une courbe en dent de scie et la chute finale : « *krach boursier !* ». Nathan et Mathis (Anselme CM1) ont joué à « *vendre des donuts* » avec des claviers pour faire la caisse et les roues en bois pour les donuts. Ils aiment bien en manger... Il s'agit d'une variation sur le jeu du caissier qu'évoque Océane : « *mais aussi des fois, il y a des bancs, on met trois claviers, trois téléphone à côté, ensuite on demande à des gens s'ils veulent jouer, on les fait attendre contre un arbre, et ensuite, on fait par exemple "caisse numéro 12" et ensuite il y a quelqu'un qui arrive.* » (Anselme, CE2).

Les méchants

Dès le premier jour, deux garçons ont installé sur le muret au fond à gauche un téléphone, un clavier, une calculette (qui semble servir de talkie-walkie), un chapeau de lampe : « *on est des voleurs, on a une base sous-marine* » et fièrement « *on est des méchants* ». Il y a là une influence médiatique plus nette, mais elle n'est pas si fréquente que cela (ou pas visible) dans la majorité des jeux.

À Tilleul les garçons sur un banc font une réunion de méchants sous la direction de Joris qui utilise le téléphone pour joindre ses collègues, comme un scanner. « *C'est quoi ton numéro ? – 71 326 R* ». Les autres sont assis et regardent Joris en train de continuer son histoire. « *Et quand ça fait beep, beep, beep ça veut dire que...* » Il reste trois garçons avec le « méchant » qui utilise le couvercle de poubelle comme satellite.

Un autre jour :

Sur un banc, quatre garçons ont un clavier et un couvercle de poubelle, un téléphone répondeur à cassette et un combiné de téléphone avec clavier incorporé.
« *c'est bon les gens, on a tout piraté, dit celui utilisant le clavier, dépêchez-vous, on a dix secondes ! Il faut donner à l'agent secret, moi je suis... Préparez tout, on dirait qu'on est les quatre ensemble.*
— *allez, dès que tu as fait ça, tu ressors direct*
— *c'est le moment* », crie un troisième dans un téléphone, tout en ouvrant l'emplacement de la cassette d'enregistrement de l'ancien répondeur.
Il prend la cassette et dit « *c'est la carte de commandes* ». Il tape des numéros sur le clavier du téléphone répondeur et l'autre enfant tape les mêmes numéros sur le clavier de son combiné. « *1-3-2-#, non l'autre #* » (ce qui doit correspondre plutôt à l'étoile du clavier).
« *C'est moi le robot*
— *non, c'est moi le robot, c'est moi qui aie le téléphone*
— *non tu es l'agent secret*
— *mais l'agent secret il fait rien*
— *c'est prêt* dit un troisième enfant
— *Mais non c'est moi qui fais le code*
— *ah bon, c'est à toi, lui il tape sur le téléphone, il l'a déjà fait* »
Un peu plus tard après le goûter :
« *On dirait qu'on était des espions* »
Ils tapent des numéros sur les deux claviers de téléphone

La vie quotidienne

Nombre d'interprétations relèvent de la vie quotidienne familiale comme le dit Valentine (Anselme, CE2) : « *ben nous, en fait avec la poussette, on joue au petit bébé, il y a une fille, elle se met dans la poussette et on joue au petit bébé [...], et j'ai joué à l'handicapé, parce qu'elle, elle faisait l'handicapé et puis moi je faisais [geste de la conduire]* ».

Les cabanes incitent à renvoyer à ce quotidien :

Arthur : *En fait, ils font comme s'ils étaient dans un appartement*
Hugo : *En fait, ils essaient de faire des choses comme dans la vie réelle...*
Théo : *comme des grands*
Hugo : *Voilà et s'ils font aussi comme des bureaux comme les...*
Arthur : *Ils ont trois téléphones sur une caisse, cinq claviers. (CM2, Anselme, CM2)*

Les objets roulants sont aussi interprétés

Lilou (CM, Tilleul, CM) a une poussette sur laquelle elle a mis le sac de couchage. Elle court avec d'autres filles « *Pin-pon, pin-pon...* », la cabane est devenue un hôpital et le hamac (tissu rose) est un lit pour les blessés, les poussettes servent de transport de malade. « *Qui est blessé ?* » « *Personne encore mais je veux bien faire une petite balade* » répond un garçon en montant dans la poussette. Un tuyau en carton sert de béquille à un autre enfant.

Sofia : *avec la poussette, on peut faire un taxi*
Camille : *on peut faire des taxis blessés*
Nathalie : *des taxis blessés, c'est quoi ?*
Léonie : *en fait c'est pour les blessés*
Nathalie : *des taxis pour les blessés, c'est ça tu veux dire*
Camille : *oui*
Nathalie : *une ambulance, un peu, vous avez fait ça ?*
Léonie : *oui une fois, elle est tombée et on l'avait mis dans la poussette et on l'a ramené aux animateurs [Mélange vrai/faux, jeu/non-jeu] (Tilleul, CE & CM)*

Tout est sujet potentiel à interprétation, d'un investissement symbolique qui structure plus ou moins le jeu. Ce peut être un ajout à un jeu qui est avant tout structuré autour d'une fonction (bouger, construire...) ou son élément essentiel. Nous terminerons sur un exemple intéressant dans la mesure où il a impliqué pendant plusieurs jours un grand nombre d'enfants.

Le salon de massage

Arthur : *par exemple, on avait fait un salon de massage, on avait dit à des petites que si elles voulaient, elles pouvaient jouer avec et comme ça quand on revenait, on reprenait le truc, mais il y en a d'autres, ils viennent et ils font « gardez-moi ça »*
Gilles : *et le salon de massage*
Kélya : *ben en fait, au début, c'était deux filles, elles ont commencé, elles ont pris des objets pour faire un lit, après elles ont pris des sortes de rectangles pour le menton, une sorte de chaise pour mettre au-dessus, parce que sinon cela faisait mal et après elles ont embauché quelques personnes pour faire les demandes de rendez-vous [...]*
Axelle *elle est partie voir et elle a fait un massage et elle a pris un rendez-vous, et elle est revenue et je lui ai demandé de m'en prendre un, et là-bas pour faire le*

massage, ils prennent le gros tuyau rouge et font des massages avec, les rouleaux pneumatiques, les gros rouleaux, ils font le massage dessus, après il y a des petits rouleaux avec des dessins dessus, après des fois ils font avec les mains. (Anselme, CM2)

Le salon a associé des enfants de différents niveaux ce qui a permis de maintenir l'activité pendant les moments de repas. L'observation montre l'espace bureau avec la prise de rendez-vous, des lits et des masseuses. Les lits sont faits avec des tourets sur lesquels sont posés différents éléments. Deux filles prennent un gros tube noir (celui utilisé pour les canons) et massent avec (le pour de faux s'affirme fortement). Sur l'autre table une roue mince sert à la même fonction. On appuie peu. Un peu plus tard on voit l'utilisation d'un cylindre. S'il y a plus de filles engagées, on voit également Arthur « masser » avec le gros rouleau.

Gilles : *et ils font des vrais massages ou ils font des massages pour de faux ?*
Kélya : *des vrais*
Axelle : *ils font des vrais et puis cela fait du bien*
Kélya : *un jour, je suis partie voir Émeline [une animatrice] et je l'ai inscrite, après elle était dans les nuages, cela faisait du bien*
Arthur : *tous les jours, on remplissait une feuille A5.*
Kélya : *c'est pas nous qui remplissons.*
Arthur : *eh ben la feuille, tous les jours elle était remplie, après moi j'allais chercher des objets, j'essayais de fabriquer d'autres lits, parce qu'on était à trois lits, mais ce n'était pas assez, on n'allait pas assez vite (Anselme, CM2)*

Des animatrices ont évoqué le salon de massage lors de leur dernier entretien et deux disent s'être fait masser. Ce massage a développé un mythe du vrai, mais les images prises montrent la dimension de faire semblant (cela ne signifie pas que l'on ne fait pas pour autant et que le client/patient ne sent rien).

6. Conflits et coopération : de riches interactions

Si la boîte à jouer permet des jeux individuels donnant la possibilité (difficile dans la configuration classique de la cour de récréation) à des enfants seuls d'interagir sur les plans fonctionnels et symboliques avec un objet, beaucoup d'actions impliquent une collaboration, pour récupérer un nombre significatif d'objets, pour installer, assembler ou construire ou développer des scénarios complexes. C'est aussi vrai de l'usage des objets roulants qui nécessitent la participation de deux enfants (un qui pousse ou tire, l'autre qui se fait pousser ou tirer), voire plus. Les conflits ludiques relèvent, par exemple quand il s'agit de développer une guerre, d'une forme de coopération, ce qui les distingue de disputes même si la frontière est parfois étroite.

L'attention aux autres, ne pas blesser peut faire partie de cette collaboration.

Arthur (Anselme, CM2) demande à enfant de monter sur une caisse renversée dont le fond est cassé. Une fille enfonce le fond pour rendre l'action impossible. Arthur lui demande pourquoi elle a fait ça. « *pour qu'il ne se fasse pas mal* » dit-elle en caressant dans le dos l'enfant (plus jeune) concerné.

Les clans

Ainsi pour gérer la situation d'accumulation que nous avons vue dans la première section de cette partie, il faut des alliés, ce qui implique de faire des clans et

des équipes pour défendre ce que l'on ne pourrait défendre seul, mais enclenche cette logique de guerre des boutons qui n'a de sens que dans une logique collective.

Chaque clan est ainsi doté d'un camp, d'une base ou d'un repère où les objets s'accumulent, qu'il faut protéger tout en lançant des razzias chez l'ennemi. La dimension ludique est forte dans cette guerre des boutons ou ce *Clash of Clans*. Une fille explique qu'elle a fait « *son service militaire avec les CM1* » et qu'ils font la guerre « *pour voler des trucs et ensuite gagner* ». La ruse ultime, faire croire que l'on est membre d'un clan pour le détrousser.

Arthur : *en fait moi j'ai, c'est pas vraiment une technique mais c'est une ruse, c'est tu vas dans un clan, vu que moi je me fais respecter un peu dans tous les clans*
Théo : *TOI !*
Arthur : *oui, je rentre donc ils m'acceptent, quand tout le monde part manger, je fais OK je vous la garde, je détruis tout et je prends*
Gilles : *c'est ce que tu reproches aux autres de faire*
Arthur : *voilà, au début je leur reprochais quand ils le faisaient mais après comme je leur dis qu'il faut arrêter et qu'ils ont pas arrêté ben moi je le fais. (Anselme, CM2)*

Cette frénésie guerrière semble s'être progressivement atténuée. Cela a conduit à définir des protections (usage de cordes, de filets, instauration de mots de passe, désignation de gardien). Des jeux sophistiqués se mettent en place tout en étant à la frontière du jeu et de l'activité de métajeu qui permet de préparer, de rendre possible le jeu. La définition de la situation entre jeu et non-jeu n'est pas toujours facile.

Sofia : *Mais il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup de bagarres à cause de ça, le partage*
Léonie : *C'est pas de la bagarre, des disputes, pas des bagarres*
Nathalie : *Comme tu dis, vous n'en arrivez pas à la bagarre, c'est juste...*
Léonie : *non, on ne va pas se frapper pour ça (Tilleul, CE & CM)*

Construire à plusieurs, une nécessité technique

Un groupe de garçons sort de la boîte à jouer avec beaucoup d'objets. Ils vont mettre successivement des lanières sur trois arbres et une grille de façon à tenir la bâche trampoline à laquelle est associée un filet pour en faire une maison/tente totalement fermée. Cela se fera progressivement (arriver à attacher à chaque arbre, redresser la tente pour pouvoir y tenir à l'intérieur). Ainsi pour arriver à mettre la première lanière un enfant monte sur un tonneau, maintenu par deux autres enfants pour qu'il ne roule pas : il réussit. On voit nettement la coopération entre les enfants pour mettre les différentes lanières.

Lors d'une autre observation, des enfants ont terminé l'accrochage de la bâche. Un enfant au leader : « *Arthur on n'a pas bien mis la corde* ». On voit bien le travail collectif. C'est également vrai des assemblages. Cela peut aussi conduire de plus grands à aider les plus jeunes pour accrocher, faire des nœuds, etc.

La question du genre

C'est une question délicate à traiter et il aurait sans doute fallu des observations plus systématiques et régulières pour trancher cette question. Certains, en particulier des animateur.trice.s, évoquent une mixité plus importante. Mais l'observation de la cour avant la boîte à jouer avait également montré la présence d'activités mixtes comme la balle aux prisonniers à Anselme. On peut tout autant observer avec la boîte à

jouer, des jeux nettement marqués par la différence entre les genres comme les enfants l'évoquent volontiers

Véronique : *Est-ce que c'est vrai, il y a des filles avec eux ?*

Valentine et Céleste : *Non*

Hugo : *Si si si, il y a Cléa*

Valentine : *Oui mais ça, c'est un garçon manqué*

Hugo : *Arrête c'est pas un garçon, allez dis dis c'est un garçon oui ou non ?*

Valentine : *Oui*

Hugo : *Non*

Gilles : *Et vous vous jouez avec des garçons ?*

Valentine : *Non, nous on ne joue pas avec des garçons (Anselme, CM2)*

Si l'on s'appuie sur la conception de Barrie Thorne (1993) concernant la question du genre dans la cour de récréation, on doit accepter l'idée, d'une part que la frontière entre genres se construit *in situ* et diffère selon les lieux et les écoles, d'autre part qu'il y a traversée possible de cette frontière avec des conséquences (être considéré comme un garçon manqué) ou pour certains sans conséquences (ainsi Arthur avec son statut d'expert en construction peut évoluer facilement d'un pôle à l'autre).

Ce que nous défendons ici comme hypothèse est non pas une plus grande mixité, trop d'exemples montrent un maintien de la séparation ludique des genres, mais une reconfiguration possible de la frontière et des traversées possibles de celle-ci. La nouveauté et la variété des jeux, la place des jeux symboliques et des constructions offrent à chacun une redistribution des rôles. Il faut cependant être attentif que souvent quand filles et garçons jouent ensemble ce peut être dans le cadre d'une distribution de rôle très genrée, les garçons pouvant assumer construction et défense pendant que les filles occupent les emplois de bureau ou de soins de la maison et des enfants.

C'est parfois le mélange d'âges, lié à la nécessité de maintenir l'activité pendant le repas, qui peut rendre plus facile le mélange des sexes.

Conclusions

Pour conclure cette section nous pouvons mettre l'accent sur des points qui semblent, en partie au moins, liés à l'originalité du dispositif proposé.

Nous avons montré comment les catégories usuelles de jeux que l'on peut retrouver comme des dimensions de l'activité sont peu adaptées à l'analyse d'un jeu extrêmement labile et mobile. Le jeu se transforme, combine différentes dimensions. Les types de jeu sont brouillés, mélangeant différentes dimensions (construction, installation, mobilité, accumulation, exploration, symbolisation ou interprétation).

On peut sans doute mettre cela en relation avec l'idée qu'un tel matériel offre peu de scripts préalables. On entend par script un cadre qui prédéfinit l'activité légitime avec un objet comme peut le faire une poupée ou une figurine issue d'un dessin animé (sans présupposer pour autant que le joueur suivra le script). Ici pas ou peu de scripts, tout au plus des affordances évidentes dans certains cas, mais plus souvent à découvrir à travers des explorations.

La conséquence est que le jeu relève d'une performance ouverte (c'est-à-dire non liée à un script préalable), ce qui conduit à inciter à une variété d'actions en fonction des affordances perçues et des interprétations effectuées. Des enfants découvrent constamment de nouvelles affordances ou proposent de nouvelles interprétations à

travers des performances originales par rapport aux précédentes. Mais ce faisant, un répertoire de pratiques se développe progressivement au sein de la cour et on peut imaginer qu'une durée plus longue de présence d'un tel dispositif (avec les mêmes objets, mais la boîte a l'avantage de rendre possible l'introduction de nouveaux objets différents des précédents) pourrait conduire à définir des scripts, des usages devenus légitimes au sein de la communauté d'enfants. Sur la période observée, même si on peut voir ce répertoire commencer à se constituer, c'est encore l'invention de performances souvent inédites au sein de l'école qui marque les usages. Reste qu'un répertoire s'est constitué autour de l'usage des objets mobiles, de l'assemblage des balançoires ou des canons, de la construction de cabanes, de jeux symboliques tels que le bureau. Mais, à la fin de la période d'observation, ce répertoire reste ouvert et l'usage de la boîte à jouer demeure marqué par la diversité des jeux et leur labilité. Celle-ci est peut être fondamentale dans la mesure où elle s'adapte bien à la récréation, sa logique temporelle et sa fragmentation. Le changement de jeu, de partenaires, la mobilité sont tout à fait compatibles avec ce que propose la boîte.

PARTIE 5 : LES PRATIQUES ET LES POSTURES DES ANIMATEUR.TRICE.S

Après avoir détaillé et analysé le matériel et ses usages, il s'agit de revenir plus précisément sur les postures adultes et leurs façons d'intervenir auprès des enfants que ce soit au sein des temps périscolaires de l'école Anselme ou du centre de loisirs de Tilleul.

Dans une première section, nous repartons des principes du *playwork* à partir les ouvrages « classiques » mais surtout de la formation dispensée par l'équipe *PlayPod* de *Children's Scrapstore* ainsi que des formations transmises aux équipes d'animation à l'école Anselme et au centre de loisirs de Tilleul jusqu'à l'accompagnement dans les cours.

À la suite, dans les sections suivantes, nous approfondirons plusieurs points concernant les pratiques animatives⁶, leur évolution comme leur adaptation ou leur maintien autour de thématiques centrales issues des entretiens et des observations. En dernier lieu, ces analyses permettront de mieux comprendre comment le dispositif de la boîte à jouer vient réinterroger les pratiques animatives avant d'établir des pistes de réflexions possibles.

Comme pour les parties précédentes, nous suivons tout d'abord les pratiques de l'équipe de l'école Anselme en complétant les analyses avec les pratiques des animateurs et des animatrices du centre de loisirs de Tilleul à partir des observations et des entretiens réalisés.

1. La formation au *playwork* et son cadre théorique

Avant d'entrer dans les détails, on peut noter de manière générale que la formation française a largement repris la formation dispensée par l'équipe de *Scrapstore PlayPod*. Selon un principe identique, et vraisemblablement acquis dans la formation d'adultes se référant à des méthodes dites « *actives* », le déroulement de la

⁶ L'expression de « pratiques animatives » est empruntée à Ndiaye (2007) pour qualifier les pratiques professionnelles des animateur.trice.s. À notre sens, il s'agit de ne pas utiliser directement les qualificatifs « éducatifs » et « pédagogiques » qui laissent entendre un travail directement attaché à l'éducation du fait d'encadrement d'enfants. L'animation concerne aussi les adultes dans diverses institutions dédiées au loisir et il existe des institutions accueillant des enfants qui n'élaborent ni intentions ni organisation ni pratiques présentées comme éducatives. Par ailleurs, cette expression englobe celle de « pratique d'animation » dans la mesure où d'autres sphères sociales peuvent utiliser cette fonction d'animation : le monde de la formation et de l'enseignement, le monde du spectacle... Enfin, les animateur.trice.s ne se limitent pas à l'« animation » d'activités mais assurent d'autres fonctions de surveillance ou de soin, par exemple, qui sont comprises dans les pratiques animatives.

formation proposait une alternance entre des réflexions dites « *théoriques* » souvent réalisées en petits groupes et des mises en situation dites « *pratiques* ». Les méthodes se voulaient « *ludiques* » recherchant la participation des équipes d'animation par l'intermédiaire de « *jeux de rôles* » (bagarre de tubes en carton, conflits entre enfants, etc.), de simulations (prise de risque) et de « *petits jeux* » reproductibles avec les enfants. Principe et méthodes que l'on retrouve dans les formations françaises à l'animation dites « volontaires » (BAFA) ou « professionnelles ».

Des contenus similaires aux références anglaises

Rituel du point de vue anglais que ce soit dans les ouvrages comme dans la formation au *playwork*, les formateur.trice.s débutent par une même invitation : se remémorer une situation de jeu en tant qu'enfant... Les formations françaises n'ont pas échappé à la règle. Les premiers échanges de souvenirs d'enfance sont une occasion pour en décrire le déroulement et les conditions. Au final, trois caractéristiques sont interrogées pour mettre en avant trois dimensions chères au *playwork* : l'éventuelle absence d'adulte(s), la présence possible de risques et son « extériorité » voire les liens à la nature. Comme souvent, les participant.e.s des formations avaient réalisé des jeux risqués à l'extérieur de leur domicile ou d'institutions et sans la surveillance d'adultes. À l'inverse, l'enfance contemporaine serait marquée par la privation de ces dimensions. Cette introduction permet d'initier le premier module consacré à l'« *importance du jeu* » et les principes du *playwork* qui vise tout particulièrement à soutenir et faciliter le jeu des enfants.

Pour ce faire, la formation a été séquencée en quatre sessions qui suivent, largement, le modèle anglais : l'importance du jeu, les relations dans le jeu, comment supporter le jeu et, après une période d'accompagnement sur le terrain même, une dernière session consacrée à la réflexivité sur les premières semaines d'ouverture. De même qu'en Angleterre, les participant.e.s à la formation ont pu disposer d'un livret de formation traduit et adapté du « *PlayPod training handbook* » où on y retrouve, notamment, les principes du *playwork*. Cependant, si les deux formations ont été sensiblement les mêmes, il y a eu un ajustement suite au bilan de la première réalisée à Anselme. Cette adaptation a concerné pour une part la première et surtout la troisième session pour se concentrer sur l'« *implantation* » de la boîte dans le centre de loisirs et les adaptations nécessaires (règles, emplacement, période d'ouvertures, etc.).

Sans rentrer dans les détails des contenus abordés, nous présentons seulement quelques points qui seront utiles lorsque nous observerons plus en détails les pratiques animatives et leur évolution lors de l'ouverture de la boîte à jouer. En premier lieu, l'activité du *playworker*⁷ repose sur l'analyse et la compréhension de l'activité ludique infantine ou, en termes anglais, sur la perception du *play cycle*. Il vise à représenter le « *processus du jeu* » qui débute par un dialogue entre un indice ludique (*play cue*) ou plutôt une invitation et des réponses sur un mode similaire (*play return*). Les réponses peuvent être fournies par des personnes (enfants comme adultes) mais aussi par des objets et l'environnement. Dès lors, le processus du jeu se déroule aux grès des (ré)actions pour former le *play flow* jusqu'à la fin du jeu. Enfin, ces lignes d'actions ludiques peuvent être comprises dans le même cadre ou le contexte qu'est le *play frame*. Bien évidemment, dans le même lieu et le même moment, des enfants ne vont pas dérouler les mêmes lignes selon leurs lectures ou leurs compréhensions des invitations et des réponses.

⁷ En l'absence de terme en français, nous avons préféré conserver le terme original.

Afin de saisir au mieux la multiplicité des activités enfantines qui se déroulent au même moment sur un terrain de jeu, les *playworkers* ont quatre tâches hiérarchisées et résumées par l'acronyme MOTA. Il signifie « *Move, Observe, Think, Act* » c'est-à-dire : se déplacer, observer, réfléchir et agir. En déplacements permanents, ils peuvent ainsi saisir ce qui se déroule dans de nombreux endroits tout comme les arrêts de jeu, les changements, les reconfigurations des groupes, etc. Il s'agit aussi de suivre les activités ludiques et, selon les occasions, les soutenir en apportant de quoi la nourrir et la développer par des modifications de l'environnement, des propositions... ou plus simplement laisser se dérouler les actions sans intervenir. En effet, l'action « agir » se réalise en dernier lieu à condition que les activités ludiques enfantines soient bien comprises par le *playworker*.

L'objectif principal est de ne pas « briser » le *play flow* en cours suite à l'intervention du *playworker*. Même en cas de pratiques risquées, par un mode positif d'interventions, le *playworker* amène les enfants à concevoir de nouvelles façons de jouer qui prennent en compte des risques considérés. Un mot résume à lui seul ce que le *playwork* cherche à éviter : l'adultération (ou *play adulteration*). Le terme désigne l'arrêt plus ou moins brutal du *play flow* suite à l'intervention d'un adulte ou du fonctionnement (comme la sonnerie annonçant la fin de la récréation). Nous le reverrons plus loin mais cet objectif a pu être interprété comme une absence d'interventions par les participant.e.s de la formation sauf en cas de risques évalués. Or, et comme abordés durant la formation, il existe un éventail large d'interventions possibles.

C'est en partie à l'aune de ces différents contenus – que l'on retrouve aussi dans la littérature consacrée au *playwork* – que nous avons confronté nos observations sur les sites de l'expérimentation ainsi que les discours recueillis par les entretiens.

Un rythme soutenu dans une temporalité restreinte

Tout comme la formation anglaise aux associations partenaires, les formations françaises se sont déroulées sur un rythme soutenu ne laissant guère le temps et la possibilité d'étendre les discussions autour des sujets traités. Pendant le temps imparti des quatre séances de 2h30, sans compter les retards réguliers, chacune des « séquences » était minutée et le retard – ou la nécessité de ne pas l'être – a régulièrement écourté les prémises de débats entre formatrices et animatrices comme entre animatrices. Ainsi, plusieurs se sont finies après le temps imparti provoquant la distribution d'outils dans l'empressement.

Comment aborder tous les contenus dans le temps imparti ? Le dilemme souvent complexe est largement connu du monde de la formation d'adulte. Le principal risque étant de ne pas dépasser le stade de l'information pour arriver à la formation proprement dite qui vise une modification des pratiques professionnelles. Pris par le temps, les formateur.trice.s peuvent difficilement dépasser la délivrance d'informations et de documents aux participant.e.s. De ce fait, les approfondissements nécessaires de certains sujets n'ont souvent pas pu être réalisés et, tout particulièrement, ceux qui faisaient échos aux interrogations des participant.e.s. Par exemple les questions liées aux risques et à leur évaluation ou celles liées à la résolution de conflits auraient pu se développer largement. Mis à part les sujets « polémiques », certaines thématiques sont restées consensuelles à défaut de pouvoir dépasser les allants-de-soi, d'être approfondies et de pouvoir questionner des représentations tenues pour acquises. Dans la scène suivante lors de l'introduction de la troisième session de formation, un formateur demande de rappeler « *deux éléments du cycle de jeu* » abordés plus tôt.

Une animatrice répond sans hésitations : « *mise en place et règles du jeu* ». La formatrice semble émettre un doute tout comme la deuxième qui précise la question : « *le cycle de jeu de la dernière fois* ». Cette fois, c'est le silence qui est la réponse. Après un « *grand flou* », la formatrice intervient et reprend les termes du « *flow* », du « *cue* », du « *play frame* »... Et Céline, une animatrice parle d'adultération ce qui provoque l'étonnement de ses collègues. Elle confirme qu'elle a « *révisé* » dans le livret distribué alors qu'elle était absente lors des précédentes sessions de formation.

Connaissant les pratiques animatives usuelles, la réponse spontanée de l'animatrice est pertinente : il s'agit d'installer au besoin le terrain, de préparer le matériel, de réunir les enfants concernés avant d'expliquer le but du jeu, les règles du jeu et probablement constituer les équipes. Parenthèse, ce sont aussi les pratiques rapportées lors des premiers entretiens avec les animateur.trice.s des deux sites. Ainsi, on retrouve un rôle prédominant accordé aux professionnel.le.s pour organiser et « lancer » un jeu comme en maîtriser les règles. Or, ces pratiques contrastent avec celles proposées par la formation. Autrement dit, il y a un premier malentendu qui n'a pas eu l'occasion d'être soulevé ni traité.

Dans le même registre, les sections suivantes abordent des thématiques qui semblent à l'origine de malentendus qui peuvent permettre de comprendre les pratiques constatées par la suite.

Un discours partagé sur le jeu et ses bénéfices

Les premières sessions de formation ont été l'occasion de partager des constats plutôt consensuels sur l'« *importance du jeu* », la nécessité de le défendre et de le favoriser face à des « *obstacles* » contemporains qui cherchent à en limiter la portée. Bien souvent, ces obstacles ont été externalisées de leurs pratiques en direction : du manque de temps et de la suractivité, des parents, de l'école, des voitures, des nouvelles technologies, de l'urbanisation, de la recherche du « *risque zéro* »... De la même façon, la discussion consacrée à la « *définition du jeu* » n'a souffert d'aucune forme de contradiction. D'une part, les participant.e.s notèrent des éléments et des caractéristiques du jeu sur lesquels ils ne revinrent pas et, d'autre part, ces mêmes caractéristiques furent confirmées par la « *proposition* » de définition issue des principes du *playwork* et de Bob Hughes (2001). Utilisés comme argument d'autorité, les « *experts anglais* » étaient convoqués pour réaffirmer l'importance du jeu ; cause à laquelle les participant.e.s étaient déjà acquis.e.s.

En restant à un niveau de généralités et sans entrer dans la complexité de pratiques contextualisées, il devient difficile d'aborder ce qui est nommé « *jeu* » et les interprétations parfois opposées selon les moments. Pour ce faire, certains jeux sont propices aux débats parce qu'ils interrogent nos représentations : les jeux de bagarre sont-ils des jeux ? Peut-on jouer avec la nourriture ? Existe-t-il des jeux stupides ou violents ? Comment considérer les jeux vidéos ? Ils ont provoqué un bref débat avant d'être départagés en « *bons* » jeux vidéos (qui seraient « *interactifs* ») et « *mauvais* » (qui rendraient « *addicts* »). Autant de pratiques enfantines qui permettent de questionner la représentation idéalisée du jeu afin de mieux saisir les condamnations morales des adultes qui en viennent à construire les « *obstacles* » sur lesquels ils étaient d'accords.

Cependant, à l'issue de la première partie de la session de formation, voire dans les dix dernières minutes, le film (monté) du premier jour d'ouverture de la boîte à jouer dans l'école de Vitruve a été diffusé. Il montre la présentation de la boîte à une

assemblée d'enfants ainsi que les premiers usages des objets disparates et le rangement sous l'œil d'adultes qui ne paraissent pas intervenir. Coup sur coup, la discussion prévue sur les « *peurs* » et les « *appréhensions* » comme sur les « *éléments positifs* » à la fin du film dut être écourtée malgré les réactions conséquentes provoquées.

En d'autres termes, le film a fait l'effet d'un « choc de réalité » en donnant à voir les pratiques effectives des enfants avec les éléments de la boîte à jouer. Dépassant les discours de façade, les participant.e.s ont clairement confronté les pratiques filmées aux règles d'ores et déjà établies. « *Tout ce qu'on interdit* » s'exclame une animatrice alors qu'une scène montre des filles en train d'accrocher une corde à un grillage. La poussette et la caisse en plastique tirée par une corde créent des rires nerveux d'étonnement sans oublier les jeux de bagarre avec les tubes en carton condamnés par un animateur : « *15 ans d'animation et tous mes directeurs m'ont dit que c'était interdit, même pour jouer* ». Lors de la discussion sur les « *craintes* », deux animateurs résument par un catégorique : « *Tous les cauchemars réunis au même moment !* ».

Comme l'a dit un formateur, « *au niveau intellectuel, on a toutes les choses en mains mais le passage à la pratique...* » (Anselme, formation, février) est certainement plus difficile. Les représentations positives occidentales du jeu sont portées par la valorisation de l'enfance, de la créativité, de l'imaginaire et leurs contributions fondamentalement « naturelles » au développement des enfants. Or, ces représentations sont mises à mal par des pratiques enfantines qui y dérogent plaçant les professionnel.le.s dans une position ambivalente : il s'agit d'accepter le « jeu » mais... pas n'importe lequel.

Faire face à la peur des accidents

Le terme de « *cauchemar* » semble bien résumer l'ensemble des craintes, peurs, angoisses qui font partie du travail émotionnel des animateur.trice.s au quotidien et ce, d'autant plus, lorsque les enfants sont amenés à pouvoir prendre des risques. Ayant la responsabilité par délégation des parents, ils se doivent d'assurer la sécurité des enfants et, le cas échéant, répondre des incidents. Par ailleurs, et selon une justification récurrente, les parents seraient de plus en plus « *tatillons* » et prêts à « *se plaindre* » de la moindre égratignure au genou ou d'un accroc sur les vêtements. Ainsi, « *faut éduquer les parents* » comme le proposaient des animateur.trice.s durant la formation à Anselme. Cette tendance serait à l'origine du retrait de structures comme de nouvelles consignes venant de l'employeur suite à des plaintes de parents :

Aurélie : *en fait c'est ce qu'on disait l'autre fois, c'est qu'avant nous on avait plein de jeux en extérieur et on pouvait jouer, on ne nous interdisait pas et aujourd'hui dès qu'il se passe un truc, ben faut voir les problèmes qu'on peut avoir...*

Alexandre : *cela devient très très grave parce que...*

Aurélie : *voilà, là on vient d'avoir un problème avec un enfant, et puis voilà il a mal parlé à un autre enfant, on l'a dit au père et c'est limite si le père ne nous a pas reproché d'avoir puni son enfant, alors au bout d'un moment, on ne peut pas non plus...*

Toutefois, les parents – absents – ne peuvent porter seuls cette responsabilité et, en pratique, les animateur.trice.s se retournèrent, même physiquement, vers leurs hiérarchies directes garantes des règles posées (Anselme, formation, février). Ces règles, sur lesquelles nous reviendrons, peuvent être considérées comme l'exercice concret d'une sécurité constante à assurer. Avant cela, certains objets présents dans la

boîte à jouer pouvaient susciter bien plus de « craintes » que d'autres⁸ comme les tubes en carton propices à des jeux de bagarre mais surtout les cordages. Même les cordes à sauter peuvent devenir « encombrantes » lors d'un échange entre animatrices : « *Pourquoi sont-elles autorisées alors ? – Parce que la corde à sauter, c'est sympa... mais après...* » sous-entendant que les enfants ne se limitent pas à la pratique « normale ». Régulièrement exprimé, l'inconfort face aux cordes traverse les séances de formation à Anselme comme à Tilleul. À la question des formateur.trice.s sur de possibles aménagements des règles de la cour afin de préciser ce qui « *est et reste interdit* » et ce qui évolue (Anselme, formation, février), les réactions sont claires :

15h09. « *Pas de cordes, pas de trucs qui s'accrochent* » rigole Viviane mais Emma confirme la présence de cordes dans la boîte. « *Avant on interdit et maintenant... comment on fait ?* » demande Jonathan ou Thomas.

17h23. À la fin de la session, la directrice vient discuter avec un formateur. Le seul truc qui la « *dérange vraiment* », « *c'est l'objet corde* » car « *cela peut très vite déraper* » et c'est pour ça qu'elle demande d'être très vigilant aux animateurs.

Un lien est évidemment possible avec la panique morale générée, et soutenue médiatiquement, par le « jeu du foulard » – ou le « petit pont massacreur » – au début des années 2000 qui a marqué profondément les professionnel.le.s de l'éducation comme le montrent les travaux de Bour (2007, 2016). En résonance avec le sentiment de judiciarisation des relations avec les parents, certains objets présents dans la boîte en viennent à provoquer une « *forme d'inquiétude* » pour reprendre l'expression d'un animateur.

Néanmoins, contrairement à la formation dispensée par l'équipe anglaise, un exercice n'a pas été réalisé lors des formations des équipes françaises. À partir de situations ordinaires (grimper à l'arbre) ou plus exceptionnelles (chanter en public), il s'agissait de se positionner entre un sentiment de confiance sereine jusqu'à un sentiment d'inconfort difficilement soutenable. Sans liens directs avec des situations professionnelles d'encadrement d'enfants, les situations impliquèrent des enfants engagés dans des pratiques « risquées ». L'exercice visait deux objectifs : d'une part, montrer la variabilité de la perception du risque selon les personnes et, d'autre part, que cette variabilité dépendait, en grande partie, de l'expérience personnelle de ces mêmes situations dans leur enfance ou leur jeunesse.

Afin de rediscuter des « *craintes* » et des « *peurs* » générées par le film, il était prévu lors de la deuxième session de formation des mises en situation dans la cour. Elles ont été précédées de « nouvelles » techniques d'intervention qui posent d'autres questions.

Une focalisation sur les risques et les conflits

En tentant de dépasser les « *craintes* », une première technique transmise portait sur l'évaluation des risques tout en considérant les « *bénéfices* » apportés aux enfants (qui permettraient de surseoir aux craintes). Reprenant les techniques anglaises, il s'agit de s'appuyer sur un « protocole » inclus dans le MOTA qui serait applicable en toute circonstance : identifier le risque, considérer les bénéfices du jeu, évaluer la situation, agir si nécessaire. Lors de l'étape « *Think* », un ensemble de questions sont censées évaluer les risques présents : existe-t-il un danger ? quels sont les risques ? qui peut être blessé ? comment ? qu'est-ce qu'ils font ? pourquoi le font-ils ? est-ce qu'il y

⁸ Sans compter les objets qui ont posé des questions morales comme le fauteuil roulant et le déambulateur à des éducatrices accompagnant des enfants en situation de handicap.

a des chances pour que le risque se réalise ? est-ce que les enfants gèrent le risque ? Selon les réponses, il convient d'agir (« Act ») en conséquence auprès des enfants avec, en toile de fond, l'objectif de ne pas « adultérer » le jeu en arrêtant le *play flow*.

Néanmoins, lors d'une « mise en situation » simulant des pratiques risquées afin de tester le dit « protocole », une directrice s'étonne que ses animateur.trice.s imaginent directement « le pire » et les nombreuses conséquences (chute, fracture, traumatisme) « si » les enfants réalisaient ces pratiques (Anselme, formation, février). Cette focalisation sur les risques encourus a, semble-t-il, rendu difficile la conception d'interventions possibles afin que les pratiques ludiques enfantines puissent continuer comme nous le verrons par la suite. Et cela d'autant plus que les propositions de modifications du jeu doivent être exprimées par les enfants.

En plus de la question du risque, qui occupa la majeure partie des débats – en lien avec les règles appliquées dans la cour qui devaient être modifiées –, la formation aborda, souvent rapidement en fin de session, une deuxième « technique » pour « résoudre les conflits ». Basée sur un autre « protocole », celle-ci proposait différentes étapes à suivre à partir des propositions complétées des participant.e.s : reconnaître les sentiments de chacun ; rassembler les informations des parties en écoutant leurs points de vue ; demander aux enfants une ou des solutions (ou en offrir) ; s'assurer qu'ils sont d'accord avec celle-ci. Comme pour les risques encourus qui nécessitent une intervention, les enfants sont associés à la recherche d'une « solution ».

« Amener à faire », « faire comprendre », « éléments de langage » sont des expressions entendues à propos de la démarche proposée. « Est-ce que tu lui proposes ou tu lui demandes ce qu'il peut proposer ? » questionne un formateur suite à une proposition de changement de jeu (Anselme, formation, février). Entre le « subterfuge » et la « diplomatie cachée », des animateur.trice.s ont perçu une volonté de changer une formulation qui « passerait pour un ordre » et ne ferait qu'occulter la décision finale qu'aurait déjà fait appliquer l'adulte. Par ailleurs, les participant.e.s ont exprimé l'impression de « déjà faire les choses » qui seraient « instinctives » et pas nécessairement « conscientisées ». Dans les faits observés présentés ci-dessous, nous verrons comment ces modes d'intervention furent complexes à mettre en œuvre.

Par la présentation et la réception de ces deux « outils » et leur mise en pratique, il semblait que la majorité des interventions des animateur.trice.s allaient être centrées sur les risques ainsi que les conflits des enfants même si un autre type d'intervention sur l'encouragement n'a pu être abordé par manque de temps (Tilleul, formation, mars). Qui plus est, la théorie des *loose parts* développée par Nicholson (1971) – au cœur du *playwork* et du principe de la boîte à jouer – n'a pas été abordée alors qu'elle aurait pu introduire des formes indirectes d'interventions sur l'environnement par l'intermédiaire de *fascination traps* (ou *springboards*), soit des « pièges ludiques » (ou « appâts ») selon la traduction proposée. Si ces derniers n'ont pas été abordés pendant la formation, ils ont été proposés ponctuellement au cours de l'accompagnement ou lors de la dernière session réservée à la pratique réflexive mais pas forcément saisi comme tels en particulier à Tilleul comme on le verra.

Ces invitations à jouer mettant à disposition de nouvelles possibilités d'utilisation des objets auraient certainement nuancé les interventions qui ont pu paraître ciblées sur les risques et les conflits entre enfants. Cela aurait aussi permis de centrer les observations sur le jeu et son déroulement, sa compréhension afin de saisir comment le faciliter et le soutenir au besoin. Au cours du jeu, les risques et les conflits auraient pu être perçus moins comme des passages inévitables qu'une éventualité. À l'inverse, et comme nous le verrons par la suite, la question du jeu a été « laissée » aux

enfants malgré le souhait d'une directrice : « *il faut qu'on soit plus dans le jeu et dans l'accompagnement et on verra les choses différemment* » (Anselme, formation, février). *In fine* et à l'égard du jeu, les animateur.trice.s en sont resté.e.s à une posture de non-intervention.

Un accompagnement perturbant sur le « terrain »

À l'issue de la formation « en salle », les équipes françaises ont été accompagnées et tutorées sur le « terrain » de la cour de récréation à la manière du *mentoring* assuré par *Children's Scrapstore* lors de l'installation d'un *PlayPod*. Si ce principe de formation est courant dans d'autres domaines professionnels, ce suivi et cet accompagnement sur le « terrain » n'est pas une pratique habituelle des formations à l'animation. Cet accompagnement s'est déroulé pendant quatre semaines à Anselme avec une présence dégressive : quatre jours la première semaine jusqu'à un seul jour la dernière semaine afin de laisser peu à peu l'équipe formée prendre en charge pleinement l'ensemble des interventions. Avec les spécificités d'une courte période d'ouverture (deux semaines) avec deux équipes différentes, l'accompagnement à Tilleul s'est concentré les premiers jours de la semaine.

Malgré, la position revendiquée « *comme alliés* » par l'association formatrice jusqu'à la possibilité de les joindre par téléphone, ce tutorat a pu provoquer quelques interrogations chez les animateurs et les animatrices. Dans un premier temps, celui-ci consistait en des « balades commentées » menées par les formateur.trice.s suivis par les novices. Les invitations régulières à se déplacer – et sortir du poste fixe de surveillance – est le premier acte du *playworker* (« *Move* ») et les commentaires visaient à partager ce qu'ils perçoivent et comprennent de ce que font les enfants (« *Observe* » et « *Think* ») avant d'intervenir (« *Act* ») si nécessaire. Dans un deuxième temps, le guidage est devenu un suivi tandis que les formateur.trice.s se sont placé.e.s en retrait des interventions laissant la « main » aux animateur.trice.s. Leurs interventions sont devenues le support des commentaires en reprenant les « *outils* » évoqués.

Toutefois, à Anselme comme à Tilleul, cette présence proche a pu provoquer des sensations de gêne, d'avoir des personnes « *toujours collées sur le dos* », restreignant parfois leur volonté d'intervenir comme ils le souhaitaient. Comme l'a dit un animateur, « *c'est compliqué de travailler et de se sentir observer, c'est comme tout, si vous travaillez à la chaîne et que le patron est toujours derrière, et du coup c'est difficile* » (Tilleul, avril). Sans s'opposer à leurs conseils de « *demander à l'[E]nfant* », certains animateur.trice.s mettaient en avant leur connaissance des enfants présents : « *vous ne savez pas comment sont nos enfants, nous on sait, moi je vois comment ils sont, ils sont adorables, ils sont gentils, voilà, nous on les connaît par cœur, je veux dire* » (Tilleul, avril). D'un autre côté, d'autres animateur.trice.s ont pu apprécier les compétences relationnelles des formateur.trice.s dont leur « *calme* » face à des situations qui pouvaient paraître tendues (Anselme, formation, février). En somme, cet accompagnement révèle une pratique inhabituelle dans les formations à l'animation et visibilise les craintes d'être jugé par d'autres adultes à propos de ses pratiques professionnelles malgré les précautions prises.

Recul et réflexivité ?

À la suite de la période d'accompagnement, une dernière séance de la formation fût consacrée à un retour réflexif sur l'implantation de la boîte et les premières expériences des animateur.trice.s voire des possibles ajustements et améliorations de l'organisation. Tous ces points seront évoqués plus avant.

De plus, l'association formatrice invita les animateur.trice.s comme les directions à réaliser et formaliser des réunions réflexives régulièrement voire à la suite de chaque période d'ouverture pour revenir sur les événements et les possibles difficultés. Sans céder à la « réunionite », ces temps pouvaient durer quelques minutes chaque jour ou durer plus longtemps entre plusieurs ouvertures. Or, pour des questions d'organisation du travail, aucun moment dédié à la réflexion n'a pu être mis place à Tilleul pendant la période d'ouverture des vacances et nous n'avons pu en constater la présence à Anselme.

2. « Surveiller et jouer » : des pratiques proches, un regard différent

Comme premier élément d'analyse, le diagnostic réalisé suite à la visite de l'équipe anglaise à l'école Anselme indique que « [l]e personnel aidait vraiment à animer l'espace, amenant une gamme de choix de jeux dans la cour comme des comptines et des jeux de mains, du dessin et du handball ». En d'autres termes, ils ont considéré les pratiques animatives plutôt non-interventionnistes et respectueuses des jeux des enfants. Comme nous avons pu l'observer avant l'ouverture de la boîte, il convient de nuancer ce point de vue en reprenant la distinction entre les « activités » des « temps libre » comme évoqués précédemment dans la partie 2.

Les fonctionnements de la pause méridienne à l'école Anselme et du centre de loisirs de Tilleul reposent sur cette distinction entre ces deux formes de situation. En ce sens, il s'agit de distinguer les pratiques et les postures des animateur.trice.s durant les « activités » et celles durant les « temps libres ». Ici, nous ne traiterons pas directement la question de ces activités animées qui se déroulaient en parallèle ou juxtaposées. Même s'il y a des nuances dans la « menée » et « l'organisation » de ces activités entre l'accueil périscolaire et le centre de loisirs, c'est plutôt la différence entre « activité » et « temps libre » qui est significative.

Comme exprimé à Anselme (Viviane et Thomas, avril) et à Tilleul (Aurélié, avril), les animateur.trice.s ont le « monopole » dans les « activités » ou à la cantine. Le terme renvoie bien à une emprise sur le déroulement de ce qu'il se passe en situation. L'animateur.trice ayant conçu une ligne d'action au préalable, il mène l'activité et dirige les enfants sur cette ligne-là en leur faisant faire ce qu'il a imaginé jusqu'à la réalisation finale. Au regard de la ligne établie, des ajustements comme des adaptations peuvent apparaître ; de même, l'animateur peut offrir des choix ouvrant différents chemins aux enfants pour atteindre l'objectif prévu. À l'inverse, le « temps libre » est une situation indéfinie que vont investir les enfants à l'instar du temps de récréation. Durant ces situations, les enfants sont à l'initiative de leurs activités et les animateur.trice.s assurent une surveillance et rappellent les règles (comportementales, territoriales) transgressées aux contrevenants. Ainsi, la posture de l'animateur.trice durant les « activités » contraste particulièrement avec celle adoptée pendant les « temps libres ». Cette précision est importante pour mieux comprendre le « non-interventionnisme » noté par l'équipe anglaise.

Pour ce faire, et en résumé, l'expression « surveiller et jouer » peut caractériser la mission principale des animateur.trice.s et tout particulièrement dans l'espace de la cour qui accueille la boîte à jouer. Ainsi, un animateur explique ce qu'ils font au quotidien : « ben surveillance, on est là pour surveiller, pour voir si tout va bien, après bien sûr participer aussi avec eux s'ils ont envie qu'on participe ou pas... puis voilà mais il y a de la surveillance oui » (Anselme, février). En lien direct avec leur responsabilité d'assurer la sécurité des enfants, à Anselme la surveillance s'organise selon plusieurs postes affectés à des lieux considérés comme « sensibles » (toilettes,

foot, cantine) ou le préau : « *Ben c'est ça, même sous le préau c'est un peu ça, il y a les échecs, il y a l'atelier de dessin mais enfin pour que cela se passe bien, il faut quand même surveiller et essayer d'anticiper quand on connaît les uns et les autres, voir un petit peu ce qu'il...* »

La présence plus ou moins immobile⁹ d'un animateur vise à veiller au respect des territoires et de leurs limitations (terrain de foot) tout comme les activités qui peuvent y prendre place. Cette division fonctionnelle des espaces est clairement établie pour les adultes comme les enfants, tant à Anselme qu'à Tilleul. Par exemple, même une animatrice raconte s'être fait reprendre par des enfants, malgré son statut, alors qu'elle faisait de la corde à sauter sur le terrain de foot (Anselme, formation, février).

La participation aux activités ludiques (« jouer ») est une tâche secondaire par rapport à la surveillance. Une fois celle-ci assurée, les animateur.trice.s peuvent prendre part plus ou moins ponctuellement aux activités initiées par les enfants que ce soit une partie foot ou de balle aux prisonniers, faire tourner le tourniquet, un jeu de poursuite... C'est aussi une manière de sortir du rôle de « flic » qui est peu apprécié même si nécessaire (Anselme, février).

Stéphane : *ben, c'est vrai que moi des fois j'ai envie d'aller jouer avec eux, quoi, de participer, de ne pas rester toujours comme ça, comme un pilier, « fais pas ci, fais pas ça, fais comme ci et fais comme ça », voilà, d'être un peu plus vivant quoi, avoir vécu au moment de l'action, enfin voilà...*

Pierre : *oui tout à fait, c'est-à-dire participer aussi.*

Stéphane : *participer quoi voilà.*

Pierre : *participer aussi et avoir envie de jouer.*

Bien souvent, ils répondent aux sollicitations des enfants comme le précise un animateur : « *eh ben si les enfants ils viennent nous voir "allez viens on a besoin de toi dans mon équipe" »* (Anselme, février). Cette participation est toujours temporaire car elle ne doit pas contrevenir à la tâche principale : surveiller. Par ailleurs, cette participation est dépendante de leur « humeur », « *des fois on leur dit oui, des fois on leur dit non* » (Stéphane, Anselme, février) et les enfants en sont conscients et n'attendent pas toujours de réponses positives : « *des fois ils nous demandent, des fois on demande, des fois ils disent non, des fois ils disent oui, mais c'est très rare qu'ils disent oui* » (CE, Tilleul, février).

On peut apporter deux nuances à cette analyse assez générale. À Anselme, la surveillance du terrain de foot est réglée par la présence et la participation directe d'un animateur à la partie. Cependant, cette modalité est complexe lorsque la participation prend le pas sur la surveillance ; quand l'animateur est « pris au jeu ». C'était le reproche d'une fille qui s'était vue répondre « *attend, je joue au foot* » (CM1, Anselme, février) par un animateur indisponible. Dans le même sens, les animateur.trice.s à Tilleul se sont vu.e.s interdire la participation aux parties de foot par leur direction (Tilleul, février).

Jennifer : *ils ont interdit aux animateurs de jouer au foot.*

Aurélié : *on n'avait plus le droit de jouer au foot avec les enfants, alors nous on était là, on ne faisait plus aucun jeux de ballon, on ne devait pas participer.*

Alexandre : *parce que les animateurs jouent entre eux...*

Jennifer : *oui ils jouaient entre eux et après il faut surveiller s'il y a des accidents.*

⁹ Si elle peut s'apparenter à la surveillance enseignante pendant les « petites » récréations, elle reste répartie plus largement dans l'ensemble de l'espace.

Alexandre : *il y avait des animateurs qui étaient là et ils jouaient que entre animateurs, donc la directrice elle a interdit les jeux de ballons.*
Aurélié : *donc on était en surveillance.*

Certains enfants font aussi une différence entre les animateur.trice.s et plus précisément les « nouveaux » et les « anciens » (CM, Tilleul, février) :

Nathalie : *ça dépend des personnes ?*
Véronique : *on peut pas le faire avec tous les animateurs ?*
Juliette : *non les nouveaux animateurs ils sont cools, c'est super !*
Véronique : *Ah les nouveaux animateurs, ils sont plus cool donc on peut faire et après ils aiment plus ?*
? : *non.*
Véronique : *ou ils n'ont plus envie ?*
Pablo : *oui voilà ils ont plus envie...*
Nathalie : *donc ce n'est pas si souvent que ça alors, j'ai l'impression ?*
? : *non.*
Marie : *si parce que en ce moment il y a plus de nouveaux animateurs.*
Lou : *ben ils jouent, ils surveillent s'il n'y a pas de bagarre.* (Tilleul, CE & CM)

Selon certains enfants, l'humeur ou l'envie des animateur.trice.s seraient liées à leur ancienneté ; ce que l'on retrouve aussi chez Ndiaye (2007). Les plus « jeunes » dans le métier, et en âge, seraient plus proches des enfants et afficheraient un certain dynamisme, de l'entrain. Avec l'âge et l'expérience, une distance professionnelle serait construite et empêcherait la participation plus spontanée aux sollicitations des enfants. Les « anciens » seraient pris dans la routine du quotidien et ne s'impliqueraient qu'à l'économie.

Enfin, la mission ambivalente de « surveiller et jouer » se retrouve régulièrement dans les appréciations des animateur.trice.s par les enfants de tout âge qui les considèrent à la fois « très très sévères et très rigolos » (CE1-CE2-CM1, Anselme, février ; CM, Tilleul, février) sur les deux sites. Autre exemple, les animateur.trice.s seraient à la fois « gentils et méchants » selon Tatiana ou Erwan (CE1, Anselme). On imagine aisément que le côté « sévère » et « méchant » réfère à la mission de surveillance impliquant le rappel des règles et d'éventuelles punitions tandis que le côté « rigolo » et « gentil » renvoie plutôt à la mission de jouer.

La gestion réglée des objets et des territoires délimités

Conséquence directe de la mission « surveiller et jouer » des animateur.trice.s, leurs interventions concernent les déplacements et les présences des enfants selon les moments de la journée.

Divisée entre plusieurs espaces dédiées à un jeu ou à un type de jeu, la cour de récréation de l'école Anselme en donne une représentation typique dans son « *plan des jeux de cour* » (voir partie 2). S'il n'est pas strictement respecté dans les usages enfantins ou adultes, il dessine une géographie qui oriente les activités de surveillance (toilettes, cantine, etc.) et de participation (foot, balle aux prisonniers, etc.) des animateur.trice.s. Réunissant un grand nombre de garçons et quelques filles, un animateur est posté sur le terrain de foot tant pour y réguler l'activité des enfants – en permettant l'accès à tous les enfants – que pour en limiter les débordements. De même à la balle aux prisonniers dans lesquelles peuvent prendre part ponctuellement un animateur. À Tilleul, les usages peuvent s'adosser sur les marquages au sol délimitant

un terrain multi-sports et la présence d'arbres pouvant servir à des buts. Les structures présentes dans la cour impliquent aussi la vigilance et la présence des animateur.trice.s. Par ailleurs, il.elle.s encadrent les déplacements et les circulations entre l'extérieur et l'intérieur. Sur les temps périscolaires, ou dits « libres » au centre de loisirs, les enfants sont rassemblés à l'extérieur dans la cour. À Anselme, dès la fin du temps scolaire, les animateur.trice.s font descendre les enfants en silence jusque dans la cour. Il en va de même à Tilleul sauf autorisation demandée pour se rendre aux toilettes.

Cette gestion des espaces se double d'une gestion des objets (balles et ballons en mousse ou en plastique, cordes...) présents dans la cour. Propriétés de l'accueil périscolaire, rangés dans des caisses en plastique dans les grands placards de la salle des maîtres, les enfants se doivent de demander l'autorisation aux animateur.trice.s (Tilleul, février) pour les emprunter. Par ailleurs, une limitation peut aussi s'appliquer au nombre de balles présentes simultanément (deux ou trois) dans la cour ou plus simplement une interdiction les jours de pluie. Malgré la présence, parfois conséquente à Tilleul, de matériels, ceux-ci restent soumis à l'autorisation ou à l'organisation d'activités. Des consignes supplémentaires ou ponctuelles peuvent limiter l'utilisation du matériel disponible comme la pratique de certains jeux dont le foot : « *après c'est des consignes aussi, qu'on n'a pas le droit de tout sortir, qu'on n'a pas le droit de...* » (Tilleul, février).

Toutefois, cette gestion réglée des objets ludiques n'est pas propre à ces lieux et s'observe plus largement en France comme en Angleterre (Thomson 2007) et il convient de différencier les usages sur les temps scolaires et les temps périscolaires. Ainsi, sur les « petites récréations » (10h et 15h), les enfants ne peuvent pas utiliser d'objets et, majoritairement, les règles appliquées sur le temps scolaire s'appliquaient aux temps périscolaires comme nous le verrons ci-dessous. Lors d'un entretien, la question des objets est abordée à travers une « sortie » dans le parc adjacent au centre de loisirs.

<p>Alexandre : <i>je me souviens que tout le monde jouait avec n'importe quoi...</i> Nathalie : <i>et en même temps dans la cour, ils ont quoi pour jouer ?</i> Aurélié : <i>ben rien...</i> Alexandre : <i>c'est vrai que c'est...</i> Jennifer : <i>parfois je trouve des enfants à l'écart aussi, un peu isolé, à l'écart...</i> Aurélié : <i>c'est pour ça que quand on avait vu la boîte, on s'est dit c'est vraiment intéressant.</i></p>

Contrairement à la forêt voisine où les enfants « jouaient avec n'importe quoi », les animateur.trice.s reconnaissent la faible présence d'objets – voire « rien » – dans la cour. Avec l'ouverture de la boîte, l'écologie des cours d'école a été profondément modifiée comme le montre la troisième partie consacrée aux objets. Incidemment, les postures et les pratiques des animateur.trice.s ont été largement affectées. Alors qu'elles s'appuyaient sur le contrôle des objets, de leur accès et des usages, des dizaines d'objets supplémentaires accessibles et disponibles ont « envahi » la cour. Dès lors, ils ont dû faire face à un foisonnement d'activités enfantines.

Un foisonnement intense et fatigant

Même sans un dispositif tel que la boîte à jouer, nous avons aisément une représentation d'une cour de récréation comme un endroit (sur)peuplé de cris et de mouvements incessants dans une forme de chaos au sein duquel il est difficile de percevoir un semblant d'ordre. À Anselme, sans considérer les absences ponctuelles,

seuls trois ou quatre animateurs ou animatrices sont en charge de la cour – tandis que les autres sont postés dans d'autres lieux – pour surveiller entre 120 et 150 enfants parmi les 275 enfants qui mangent à la cantine chaque midi. En effet, il faut tenir compte des classes qui sont en train de manger (par niveau), des enfants dans les ateliers BCD et ludothèque ou dans le préau à l'atelier « dessin », à l'atelier « échecs » ou encore certains jours en soutien scolaire avec les enseignant.e.s pour comprendre la fréquentation variable de la cour.

Entre le suspens et l'effet de nouveauté, l'ouverture de la boîte provoqua la désertion des ateliers périphériques les trois premières semaines mettant les animateur.trice.s responsables « *au chômage* » selon leur expression et comme l'ont remarqué des enfants pour les échecs (CE2, Anselme, avril) ou la ludothèque (CM2, Anselme, juin). Si les animateur.trice.s concerné.e.s ont rejoint la cour, il n'en reste pas moins qu'une soixantaine d'enfants s'ajoute aux 120 précédents dans un espace équivalent. Dès lors que les activités des enfants n'étaient plus centrées sur les quelques objets habituellement présents (balles, cordes à sauter...) mais bien sur deux centaines d'objets disparates, les animateur.trice.s ont donc fait face à un foisonnement conséquent d'activités enfantines dans tous les espaces de la cour. Autre incidence, l'animateur dédié au pointage et au passage à la cantine a dû s'employer pour rappeler les enfants à l'ordre alors qu'ils étaient engagés dans leurs explorations voire, rechercher celles et ceux qui n'étaient pas venus manger pour réguler les passages à la cantine. Les animateur.trice.s de Anselme reconnaissent le caractère « *intense* » du temps méridien et que « *les deux heures de cantine, on les voit pas passer* » (Anselme, formation, mars).

En contrepoint, la situation de Tilleul est presque diamétralement opposée : peu d'enfants et un encadrement plus élevé d'animateur.trice.s dans un espace plus étendu. Avec, en moyenne, une vingtaine d'enfants pour deux animateur.trice.s, l'introduction de nombreux objets a directement alimenté les pratiques ludiques enfantines. Pour autant, la boîte n'a pas eu le même impact sur les pratiques des animateur.trice.s du centre de loisirs de Tilleul que sur celles de l'équipe de l'école Anselme. Ces effets peuvent être directement liés au contexte dans lequel s'introduit la boîte à jouer. D'une façon proche, les temps méridiens du mercredi à Anselme accueillaient moins d'enfants pour autant d'espace et d'objets disponibles avec un nombre équivalent d'animateur.trice.s. De ce fait, les animateur.trice.s sont plus accessibles et disponibles auprès des enfants, profitant d'un climat ou d'une ambiance plus détendue. Par ailleurs, le relevé du cahier d'infirmerie montre un faible nombre d'incidents ce jour de la semaine.

De la surveillance : observer et interpeller

En premier lieu, et de manière générale, quand il.elle.s sont interrogé.e.s sur les évolutions de leur rôle auprès des enfants, les animateur.trice.s considèrent qu'il a peu changé lors du deuxième entretien après quelques semaines d'ouverture (Anselme, avril) :

Gilles : *et pensez-vous que votre rôle a changé avec la boîte à jouer ?*

Viviane, Sophie : *ah oui...*

Pierre : *non c'est toujours la même chose.*

Virginie : *moi je pense que c'est juste différent, mais moi j'ai toujours été aussi vigilante avec les enfants, ben voilà je veux dire après on a des rôles des fois qui changent, c'est vrai des fois on joue avec eux, on joue plus avec eux peut-être qu'avant, mais de manière différente, mais je ne pense pas que notre rôle ait vraiment*

changé.

Thomas : moi je ne pense pas non plus...

Virginie : tu ne penses pas non plus.

Stéphane : moi ça n'a pas changé.

Thomas : j'ai pas l'impression que cela ait changé pour nous, c'est juste différent mais en termes de vigilance et tout ça, c'est la même chose.

Ce rôle similaire renvoie à la vigilance traitée ci-dessus et la différence évoquée peut renvoyer à l'introduction de nombreux objets nécessitant une concentration soutenue et intense à cause des nombreux foyers de focalisations.

Gilles : c'est le même rôle mais peut-être avec plus d'intensité alors ?

Viviane : ah ben oui avec la boîte à jouer je peux vous dire que l'intensité elle, il faut le vivre quand même, c'est pour ça que chacun de nous ne pas le dire parce que deux heures, le rangement et tout, c'est intensif

Laëtitia : c'est ce que j'allais dire, c'est hyper fatigant

Viviane : moi après deux heures, sincèrement

Laëtitia : ah non deux heures de boîte à jouer c'est épuisant, la première semaine où il fallait tout le temps et tout...

Viviane : je ne veux pas dire, je me régale, j'adore ce qui se passe, j'adore

Lors du dernier entretien (Anselme, juin), une animatrice résume l'évolution de ses pratiques : « *on ose plus les laisser, je pense qu'on est peut-être moins derrière eux, on les observe de loin* ». Ils partagent ce même avis en évoquant surtout la diminution de leurs « *craintes* » exprimées régulièrement dès la formation :

Thomas : on a moins peur qu'avant...

Virginie : oui parce que la première fois qu'on a ouvert la boîte, ouf... la vache !

Céline : ça faisait partout !

Virginie : je crois qu'on avait à chaque fois 10 kg en moins, c'était...

Thomas : c'était stress.

De la même façon, plusieurs enfants d'âges différents ont majoritairement considéré que les animateur.trice.s n'avaient pas vraiment changé de rôle et ne voient pas de différences notables (CE2, Anselme, avril). Par contre, d'autres enfants (CM1, Anselme, avril) partagent l'avis des animateur.trice.s qui se sentent plus « *débordés* » :

Loane : ils sont plus débordés parce qu'il y a plein de gens de tous les côtés, parce qu'ils ne sont pas beaucoup par rapport à un peu moins de trois cents élèves, et il n'y a pas partout des animateurs pour tous les endroits, toutes les cabanes, du coup quand il y a des disputes et ils doivent régler deux disputes en même temps, alors maintenant je ne vois plus trop de personnes ne rien faire, enfin d'animateurs qui sont en train de rien faire...

Véronique : avant, il y avait des animateurs qui faisaient rien ?

Loane : oui il y avait des animateurs qui attendaient et maintenant plus trop. (Anselme, CM1)

Dans un autre contexte, les animateur.trice.s de Tilleul expriment aussi un retrait des jeux des enfants et une centration sur l'observation de leurs pratiques : « *on nous avait dit qu'il fallait juste sortir les objets et après laisser faire, je pense qu'on s'est mis plus en retrait* » (Tilleul, avril). Cependant, le changement de pratiques est plus

flagrant qu'à Anselme car ils avaient pour habitude de proposer des jeux : « *on observe plus qu'on anime, d'habitude c'est l'animateur qui anime, qui propose son jeu dehors maintenant c'est les enfants qui font leurs créations tout seul* » (Tilleul, avril).

Moins de conflits mais plus d'histoires

L'introduction de nouveaux objets a provoqué de nouvelles « *histoires* » (ou « *disputes* ») selon l'expression enfantine consacrée. Si les mêmes objets personnels des enfants (cartes, toupies, billes...) étaient justement limités voire interdits pour les histoires qu'ils provoqueraient, ceux de la boîte à jouer bénéficient d'un statut particulier : ils ne sont à personne et à tout le monde. Comme analysée dans les parties précédentes, cette non-propriété a généré de nombreuses et récurrentes histoires (« *vols* », prêts, échanges, batailles...) entre les enfants appelant parfois l'intervention d'animateur.trice.s.

Selon les enfants plus jeunes, ces histoires ont semblé plus fréquentes et gênantes (CP, Anselme, février) dès le début de l'ouverture jusqu'à demander un nombre plus important d'animateur.trice.s. Toutefois, la quantification de l'augmentation ou de la diminution reste une évaluation difficile du fait de la nature différente des conflits qui est remarquée par les enfants (CM1, Anselme, avril) et les animateur.trice.s (Anselme, avril) qui seraient plus « *fatigués* » par les interventions fréquentes.

Jade : *ils montrent les cartons et ensuite je pense qu'ils sont plus fatigués car il y a plus de disputes.*

Gilles : *vous êtes sûr qu'il y a plus de disputes ?*

Matt : *ben pas forcément...*

Gilles : *parce qu'il y en avait pour le foot avant aussi ?*

Matt : *oui mais avant la boîte à jouer, c'était des disputes qui n'avaient pas de rapport avec celles qu'il y a maintenant, c'était différent.*

Hugo : *alors qu'avant il y avait beaucoup plus de conflits que maintenant, pour moi c'était plus fatigant de gérer les conflits qu'il y avait avant, et les bagarres et de faire attention et de garder l'œil sur les groupes qui s'entendaient pas et Adel qui cherchait les filles et c'était dommage de regarder que ceux dont on savait qu'ils ne s'entendaient pas, et maintenant alors qu'ils sont occupés à faire quelque chose. (Anselme, CM1)*

Paradoxalement, les animateur.trice.s ont globalement le sentiment que les conflits ont diminué entre les enfants alors que ces derniers expriment à chaque période d'entretiens des « *histoires* » toujours présentes. Ils différencient toutefois les conflits latents et réguliers de certains habitués (Tilleul, avril, Anselme, juin) et les histoires autour des « *objets* » qui impliquent une nouvelle « *gestion* » comme l'explique Thomas et le confirme ensuite avec Virginie lors du dernier entretien.

Thomas : *moi je trouve que c'est plutôt positif, il y a moins de conflit, moins de blessés. [...], donc finalement il y a d'autres conflits, il y a de la gestion, le fait qu'ils se piquent les jeux entre eux et tout ça, mais de toute façon il y aura toujours des conflits dans une cour d'école, donc c'est pas problématique (Anselme, avril)*

Virginie : *et puis même en dehors de la boîte, il y a moins de conflits.*

Thomas : *moins de conflits tout court, on punit moins d'enfant, on n'a moins de problème. (Anselme, juin)*

Cependant, la « *méthode* » de résolution est restée sensiblement similaire à celle appliquée précédemment et malgré les remarques des formateur.trice.s

accompagnant.e.s qui leur rappelait : « *faut demander à l'enfant...* ». C'est notamment durant ces interventions, parfois éloignées et expéditives, que la présence des accompagnateur.trice.s a pu être perturbante. Sans ajuster leur position physique ni reconnaître les « états » ou les « sentiments » des enfants ni écouter les différentes « versions » de l'histoire, les animateur.trice.s « résolvaient » celles-ci en se référant à des principes courants : l'égalité, premier arrivé et premier servi, en interpellant les enfants par des : « *on partage* », « *c'est à tout le monde* », « *c'est lui qui l'avait le premier, il faut lui laisser* ». À l'encontre du protocole recommandé pendant la formation, le principe de demander des solutions aux enfants n'a pas été souvent appliqué (même s'il y a des variations entre les animateur.trice.s).

Vu le nombre et la récurrence des « histoires » dans une cour peuplée d'enfants, les animateur.trice.s ont plusieurs fois rapporté l'impossibilité de « *prendre le temps* » de régler les conflits de la façon préconisée. Alexandre en donne un exemple à Tilleul (avril) : « *Je suis intervenu sur un cas, il y avait une embrouille entre Anatole et un petit, et donc j'interviens et "cela fait combien de temps que tu l'as l'objet"... donc il me dit "mais moi j'aimerais bien jouer avec" donc je dis "tu joues encore un peu, 5 minutes et après tu lui passes l'objet" et [une formatrice] qui me dit "est-ce que tu ne pourrais pas leur poser la question en leur demandant comment régler ce conflit-là" Pour le coup là, vu le nombre d'enfants qu'on avait, il n'y avait pas de soucis, c'était pas le bazar, donc là j'ai dit "oui, c'est vrai, j'aurais pu" seulement, là avec 50 enfants parce qu'elle m'a dit "nous on cherche à ce que les enfants règlent eux-mêmes, à ce qu'on leur pose les questions et que ce soient eux qui répondent..." je dis "oui, mais pas quand il y a 50 enfants." »*

À l'école Anselme, les animateur.trice.s posent le même argument et leurs difficultés de faire face à la centaine d'enfants alors qu'ils sont peu nombreux dans la cour (Anselme, formation, février et mars). A priori, ils n'ont « *pas le temps* », ce que reconnaît aussi Aurélie : « *alors, la première approche, poser la question, c'est bien, mais après je pense qu'on ne peut pas rester trois heures à poser des questions* ». Ce manque de temps affecte particulièrement leurs « *disponibilités* » comme le reconnaissent les formateur.rice.s.

Pascale revient sur le nombre limité d'adultes, elle n'a même plus le temps de passer en maternelle et elle est « *stressée* ». « *Y a des moments où on pourrait être avec eux mais vu le nombre d'enfants et celui des animateurs* », ils ne peuvent pas « *prendre le temps* ».

Une formatrice revient un peu plus tard sur la résolution des conflits : ils n'ont « *pas le temps de le faire dans les formes* ».

Un autre argument a été développé en avançant que cette « méthode » ne pouvait fonctionner avec les enfants présents bien connus des animateur.trice.s. D'une part, Aurélie avance que « *il y a des enfants, il n'aime pas, il préfère qu'on leur dise les choses clairement et qu'ils fassent ce qu'ils ont envie de faire, mais poser des questions, enfin le petit, d'jà ça l'a saoulé* » (Tilleul, avril). C'est aussi le point de vue qu'elle défend avec Alexandre lors de la session « réflexive » de la formation. D'autre part, à Anselme, cette connaissance des enfants était parfois la justification pour recourir à d'autres formes d'autorité plutôt que le « protocole » proposé.

Néanmoins, les animateur.trice.s reconnaissent aussi le « *calme étonnant* » des formateur.trice.s (Anselme, formation, février) qu'ils voudraient bien s'approprier. À la différence de l'expérimentation courte de Tilleul, les animateur.trice.s de l'école Anselme reconnaissent une évolution dans leurs façons d'intervenir et plus

particulièrement lors d'autres moments au centre de loisirs, où il y a moins d'enfants accueillis (Anselme, juin).

Virginie : *après, je parle pour l'équipe en maternelle où il y a Thomas, Céline et d'autres, on travaille en centre de loisirs en maternelle et c'est vrai qu'on les laisse faire des choses, on est peut-être derrière eux parce qu'ils sont plus petits mais sinon on est quand même assez...*

Thomas : *moi en tout cas, dans l'écoute, je fais quelque chose que je ne faisais pas forcément comme cela avant, c'est-à-dire que quand il y a un conflit, j'essaie vraiment d'écouter les deux parties et ça je le fais là et en maternelle. Et ça je crois que je ne le faisais pas trop avant la boîte, avant les quelques séances qu'on a eu de formation [...].*

Virginie : *oui, même si on a vu et qu'on sait, on va quand même lui dire « qu'est-ce qui s'est passé » alors qu'on sait déjà. Depuis quand on fait ça ?*

Thomas : *je ne sais pas si je le faisais avant.*

Virginie : *on n'a pas assez de recul...*

Si des temps de « réflexivité » auraient pu aider à conscientiser ces changements, on peut estimer qu'au fur et à mesure de l'expérience réappropriée, les façons d'intervenir vont évoluer.

Des règles modifiées et moins de punis

Avant l'arrivée de la boîte, un ensemble de règles visait à discipliner les comportements des enfants dans les cours ainsi que régler l'usage des objets. Dans une volonté de cohérence entre les adultes, ces règles étaient largement partagées avec celles de l'école appliquées par les enseignant.e.s que ce soit à Anselme ou au centre de loisirs de Tilleul situé dans un établissement scolaire comme l'expliquent un animateur (Tilleul, février) :

Nathalie : *mais du coup les règles que vous appliquez, les règles elles sont les mêmes pour le périscolaire et pour le centre de loisirs ?*

Alexandre : *ah oui pour le coup oui vraiment !*

Nathalie : *donc du coup si vous ne sortez pas du matériel pour le périscolaire, vous n'en sortez pas non plus sur le temps libre du centre de loisirs... ?*

Alexandre : *ah c'est une question...*

Nathalie : *d'après ce que l'on comprend, c'est comme ça que ça se passe ?*

Alexandre : *oui vous avez raison.*

Pendant la formation et la session dédiée (Anselme, formation, février ; Tilleul, formation, mars), la modification des règles a été un sujet important de discussions sur les deux terrains d'expérimentation. Sur un certain nombre de points (cordes, arbres, grilles, eau, pluie, bagarres...), les animateur.trice.s comme les directrices sont revenu.e.s sur leurs positions non sans un certain étonnement de la part des animateur.trice.s (Anselme, avril) :

Stéphane : *et c'est pour ça qu'au début, j'ai bien dit, j'espère que vous avez bien vu avec Pascale, parce que moi cela fait plus de 10 ans que je suis avec elle, et il y a plein de chose que je voulais faire et elle disait non, ou que je faisais et que je me faisais engueuler quoi, donc je ne sais pas, pour moi cela se passe bien, tant mieux en même temps et puis c'est bien...*

Viviane : *c'est Pascale qui est pour la boîte à jouer.*

Stéphane : *et c'est pour ça qu'au début, j'ai bien dit "mettez-vous bien d'accord avec la directrice" parce que...*

Pierre : *oui mais c'est vrai que c'est une révolution, l'année passée j'avais proposé exactement la même chose, mais pas dans ce type de jeux, il s'agissait simplement de faire des sculptures et des installations dans le cadre de l'ARE, avec des objets de récup' en fait et on m'a dit "Écoute Pierre, ces matériaux c'est du plastique, c'est du machin, c'est interdit dans l'école".*

Peu à peu, de nouvelles règles ont été mises en place par les animateur.trice.s autour des balançoires dont les attaches devaient être assurées par un.e animateur.trice, les caisses tirées par une corde devaient l'être par un seul enfant, les objets roulants devaient être déplacés en marchant et la personne sur le fauteuil roulant devait se déplacer seul. Interrogés sur ce nouveau rapport aux règles, les animateur.trice.s confirment une approche différente (Anselme, avril).

Laëtitia : *mais du coup ils l'ont intégré, en fait c'est tout le travail d'accompagnement des animateurs qui porte ses fruits quand on se rend compte en effet qu'ils gèrent leurs risques, et il y a un truc pour les enfants, eux, autant peut-être nous on a pas l'impression d'avoir changé, mais eux, leur regard sur nous a complètement changé, parce qu'on n'est plus dans les interdits, on n'est plus dans la surveillance, on est dans la coopération avec eux, on a un autre rôle maintenant, et ça je pense qu'on ne s'en rend pas compte, mais si on discute avec les enfants, il n'y a plus cette pression de l'adulte...*

Viviane : *oui on a un échange, tout à fait, même au niveau sécurité, devant les portes, ne pas mettre vos cabanes.*

Gilles : *donc en fait, vous avez conscience d'avoir un rôle différent, c'est-à-dire d'être moins dans l'interdit et plus dans « comment rendre compatible sécurité et ce que vous souhaitez faire » ?*

Viviane : *tout à fait !*

Laëtitia : *oui c'est vrai.*

Olivier : *une sorte de prévention...*

Du côté de Tilleul, et avec la présence des accompagnateur.trice.s et leurs conseils, Alexandre admet qu'il s'est « *restreint dans le sens ou du coup j'imposais pas les règles, parce qu'[ils] leur avaient dit ça, je pense qu'[ils] n'auraient pas été là, j'aurais imposé plus* » (Tilleul, avril). Entre le changement de règles voire leur suppression temporaire, un malentendu a pu se glisser entre les demandes de la formation et leur réception par les animateur.trice.s. Il s'agissait moins de retirer toutes les règles que d'avoir l'occasion de les rediscuter et d'en reposer de « *nouvelles* » avec la participation des enfants en fonction de leurs utilisations des objets. Par ailleurs, des « *interdits* » pouvaient être maintenus en considérant que la boîte à jouer et l'association Jouer pour vivre s'adaptaient au contexte de chaque établissement. Ainsi, des animateur.trice.s ont pu s'interdire d'intervenir sur des comportements qu'ils auraient considérés comme répréhensibles avant l'arrivée de la boîte.

De la même façon les interventions centrées sur les conflits, les rappels à la règle étaient largement injonctifs en rappelant, sans questionnements ou discussions, les règles nouvellement posées. Par exemple, la règle d'utilisation de la poussette à Tilleul a été élaborée par une formatrice afin que les enfants prennent conscience des risques liés à la vitesse. Cette première intervention n'empêcha pas un incident et une chute tandis que l'animateur en surveillance était relativement éloigné, les mains dans les

poches, par rapport aux foyers d'activités. Suite à la chute, l'animateur interpella les enfants pour qu'ils arrêtent d'utiliser les poussettes dans un premier temps avant de leur demander de les faire rouler avec les quatre roues au sol et ce, en permanence.

Par ailleurs, ces règles modifiées, sans forcément faire appel aux enfants comme préconisé par la formation, a pu donner lieu à un sentiment d'injustice qui pourrait être l'occasion d'entamer une négociation et imaginer des ajustements à la règle établie :

Paola : *mais c'est pas ça, c'est que les animateurs, ils n'arrêtent pas de me dire "t'es un CM2 ?" je dis "non" et ensuite ils disent "t'as pas le droit d'accrocher ta balançoire à la grille" mais je suis en CM1, j'ai juste un an de moins que les CM2...*
Véronique : *il n'y a que les CM2 qui ont le droit d'accrocher à la grille ?*
Paola : *oui !*
Jade : *il y en a deux en CM1 qui sont tombés et cela doit être hyper dur pour eux, parce que eux normalement, ils devraient pouvoir le faire mais ils ne sont pas en CM2.*
(Anselme, CM1)

Plus largement, des enfants n'ont pas forcément perçu les changements annoncés par les animateur.trice.s dans leurs façons d'intervenir lorsqu'ils appliquent des règles de manière unilatérale (CM2, Anselme, juin) :

Gilles : *et quand ils arrivent, ils ne viennent pas vous demandez de ce que vous pensez de ce que vous avez fait ?*
Tous : *non, non...*

Pour autant, et sans y voir directement un lien causal avec le sentiment de diminution des conflits, les animateur.trice.s ont remarqué qu'il y avait moins de « *punis* » ; que ce soit sous le préau à Anselme (formation, février) ou sur le banc et dans le bureau de la direction à Tilleul (formation, avril). Néanmoins, le point de vue des enfants permet de nuancer celui des animateur.trice.s en remarquant les punitions concernant ceux qui « *font n'importe quoi avec la boîte à jouer* » (Anselme, CE2) comme nous l'avons analysé plus haut (cf. partie 3)

De la participation aux jeux organisés à l'observation de jeux dits « libres »

Avant l'arrivée de la boîte à jouer, et mise à part la surveillance qui reste essentielle, les animateur.trice.s participaient à des jeux plutôt « réglés¹⁰ » (*ludus*) : foot, balle aux prisonniers, gamelle, épervier... Par ailleurs, ils discutaient ponctuellement avec les enfants venant les saluer. Comme évoqué précédemment, les animateur.trice.s ont moins participé aux jeux des enfants dès que la boîte à jouer fût ouverte à l'exception du foot qui resta présent. Cette « *mise en retrait* » peut être considérée comme une inversion des pratiques habituelles au centre de loisirs où les animateur.trice.s organisaient les jeux proposés ou demandés par les enfants. À Tilleul les animateur.trice.s pouvaient s'inviter ponctuellement dans les jeux presque ritualisés et dorénavant, ils n'auraient plus le « *droit* ».

9h18. Fabien arrive les mains dans les poches ; les jumelles font leur balançoire toutes seules. Fabien demande « *ça tient ou pas ?* » Une fillette demande « *Fabien tu peux attacher ?* » Il répond « *non, j'ai pas le droit de jouer moi !* » et repart vers un autre animateur, Guillaume, qui déambule... entre les cabanes. (Tilleul, observation)

¹⁰ Nous n'avons pas observé la participation d'adultes à des jeux moins réglés dits symboliques ou de faire semblant.

De façon humoristique voire caricaturale, la réponse de cet animateur peut paraître radicale mais elle souligne un probable malentendu lors de la formation. Présentée plus haut, l'adultération éventuelle des jeux qui doit être évitée a été comprise comme l'absence d'intervention occultant d'autres types possibles. Ainsi, des animateur.trice.s ont fait part de leur « *ennui* » critiquant la passivité de leur posture en préférant « *laisse faire* », « *ne pas intervenir* ». Un animateur de Tilleul l'explique ainsi son refus d'intervenir et sa limitation à l'observation : « *Ben oui, c'est ça, c'est pour ça que je ne l'ai pas fait d'ailleurs, parce qu'ils disent bien, il faut les laisser faire exactement ce qu'ils veulent faire, il faut observer et voilà, c'est pour ça que je ne l'ai pas fait* » (Alexandre, Tilleul, avril)

Cette posture non-interventionniste a été perçue par des enfants qui ne voient pas forcément de différences significatives avec la surveillance assurée auparavant tout en mesurant les objectifs qu'il y aurait derrière le dispositif (Anselme, CM2).

Hugo : *les animateurs, on peut se taper dessus, ils nous disent rien.*

Arthur : *ils regardent...*

Hugo : *ils regardent en fait, il y a un moment, notre cabane, elle était en train de se faire casser et il y avait des animateurs, ils regardaient, "c'est bien les enfants, continuez !"*

Gilles : *et les animateurs, alors qu'est-ce qu'ils font ?*

Daphné : *ben ils jouent au foot...*

Arthur : *les animateurs, ils regardent ce qu'on fait mais ils interviennent jamais.*

Gilles : *c'est différent de ce qu'ils faisaient avant ?*

Hugo : *ils sont juste là pour regarder ce qu'on fait et pour pas qu'il y ait des grands, grands blessés mais quand il y a des gens qui volent, ils ne font rien, en fait, je pense que la boîte à jouer, c'est surtout un concept pour qu'on soit autonome...(Anselme, CM2)*

Autrement dit, et au regard des pratiques antérieures à la boîte à jouer, la participation des animateur.trice.s reste relative à leur « *humeur* » dès lors qu'ils ne se mettent pas en retrait suite à la formation. La situation suivante tirée du centre de loisirs où des animateur.trice.s « *externes* » – qui n'ont pas suivi la formation – viennent relayer les animateur.trice.s pendant la pause méridienne permet d'ouvrir une nouvelle question.

L'animateur externe et Fabien arrivent vers la structure où il y a déjà des balançoires installées. Fabien lance à une jeune fille : « *Ne monte pas là-dessus !* » Et en même temps l'animateur externe s'exclame sur un ton admiratif : « *Yeah ! Oh tu fabriques une balançoire* ». (Observation Tilleul)

Si nous avons avancé une différence perçue par les enfants entre les « *nouveaux* » et les « *anciens* », nous pouvons interroger les effets de la formation avec cet animateur qui s'était déjà « *interdit de jouer* ». Nous reviendrons dans la partie conclusive sur des voies possibles pour intervenir autrement dans le jeu des enfants.

Pour des prises de risque régulées

En premier lieu, il convient de nuancer cette non-intervention au regard des pratiques risquées. En effet, les craintes et les peurs ont été largement exprimées voire étaient les principales préoccupations lors de la formation. Elles n'ont pas disparu pour autant suite à l'ouverture de la boîte. Devant l'intensité de la mal nommée « *pause* » méridienne largement exprimée dans les entretiens, les animateur.trice.s évoquent la

fatigue générée par la vigilance soutenue nécessaire depuis l'ouverture jusqu'à la fermeture de la boîte. Ainsi, une animatrice raconte qu'elle a « *des moments de panique* » (Virginie, Anselme, juin) mais qu'elle peut bénéficier au quotidien du soutien de l'équipe en partageant des regards compréhensifs et « *respirer* ».

Autrement dit, l'introduction de risques par l'intermédiaire des objets a été acceptée mais elle nécessite un travail émotionnel quotidien de la part des animateur.trice.s. On peut notamment retenir le cas des cordes qui était un objet particulièrement craint. Il a été résolu par la vérification systématique d'un animateur des nœuds et attaches réalisés qui est devenue une « règle ». En plus du travail émotionnel, un ensemble de règles vient « encadrer » l'utilisation de certains objets potentiellement porteurs de plus de risques comme les objets roulants et mobiles ou les cordes. Les animateur.trice.s du centre de loisirs donnent un aperçu lors d'un entretien :

Alexandre : *on les a peut-être plus laisser, moins être sur leur dos quand ils faisaient des trucs d'équilibre, sur les rondins de cartons avec le truc en mousse, les balançoires, aussi c'est vrai, je pense qu'avant on n'aurait pas...*
Aurélié : *les balançoires déjà, normalement, les cordes à sauter, ils ont pas le droit de les... donc on a laissé le droit, mais dès qu'ils attachaient, il fallait être là, parce que Orlane, elle a peur de rien et des fois, elle grimpe...[...]*
Nathalie : *donc en fait, les enfants ont pris plus de risque que d'habitude quand même, et vous avez laissé faire ?*
Alexandre : *ah ben oui, oui, oui complètement ! (Animateur, Tilleul)*

Sans revenir sur les perceptions relatives aux personnes des risques et des dangers plus largement étudiés dans la littérature anglophone (Gill, 2007), on peut retenir le point de vue des enfants qui reconnaissent, eux aussi et souvent de manières similaires, des pratiques plus ou moins risquées voire dangereuses (Anselme, CM2).

Hugo : *il est tombé, il saignait et il continue à faire ça, donc, en fait, les balançoires comme la caisse, quand tu regardes les gens faire, tu te dis c'est pas droit, mais en fait, c'est vrai que c'est comme une attraction, mais c'est rien, c'est pas dangereux et souvent, en fait, par exemple, là, la caisse, elle cognait à l'arbre. Au début, on a mis un casque, on a vraiment sécurisé la tête et sur l'arbre, on a mis aussi des trucs en mousse bleu, on les a attachés à l'arbre, comme ça, il n'y a pas de risque et cela fait vraiment aucun blessé.*
Véronique : *mais elle a été arrêtée ?*
Hugo : *ben ça s'est arrêté mais c'était super bien, mais c'est arrêté parce que...*
Arthur : *Pascale nous disait d'arrêter.*
Théo : *finalement, Pascale, c'est la seule qui a instauré des règles...*
Véronique : *elle a instauré des règles ?*
Daphné : *par exemple, en fauteuil roulant, des fois, tu allais tellement vite, tu risquais de te faire vraiment mal. (Anselme, CM2)*

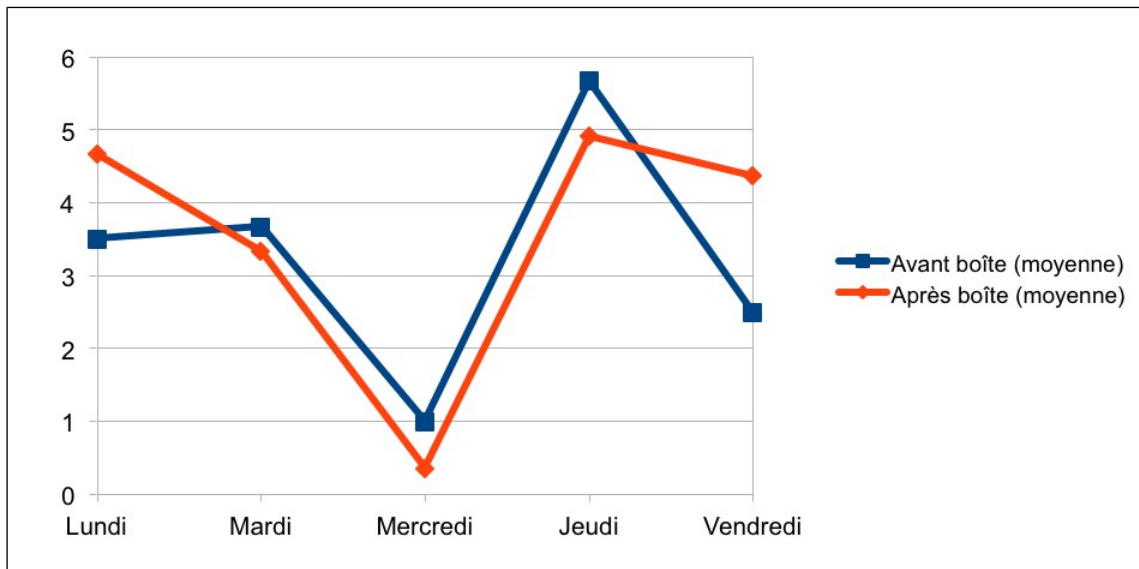
Cet extrait est intéressant à plus d'un titre. D'une part, il montre comment ils prennent les précautions nécessaires afin d'assurer une pratique amusante en limitant les dangers et, d'autre part, comment des règles ont été posées alors que leur point de vue aurait pu être pris en compte. Comme en ce qui concerne la résolution de conflits, les entretiens avec les enfants montrent leurs capacités à évaluer, ce que reconnaissent certains animateur.trice.s mais dans le « feu de l'action », les animateur.trice.s n'ont

que rarement repris le « *protocole* » présenté en formation faisant appel aux capacités de jugement des enfants d'éventuels risques.

Par ailleurs, de façon analogue au rapport de recherche anglais (Armitage, 2009), nous avons analysé le contenu du cahier d'infirmerie de l'école Anselme. Cependant, il convient d'aborder ces éléments chiffrés avec quelques précautions. D'une part, les enseignant.e.s ne remplissaient pas les éventuels incidents survenus lors des « petites » récréations et d'autre part, le relevé des informations sur la période de janvier à juin permet un traitement relatif sachant nous avons analysé 16 jours avant l'ouverture et 67 jours après l'ouverture du 8 mars dont 16 jours de pluie. Par ailleurs, et parmi les 313 incidents, l'implication d'un objet de la boîte était rarement précisée – seuls 15 incidents sur les 248 recensés moins les 55 intervenus lors des jours de pluie. Il manquerait aussi à considérer le nombre d'enfants inscrits à la cantine qui peut varier selon les sorties et les classes découvertes, courantes en fin d'année qui affectent la fréquentation de la cour. Enfin, nous n'avons pu différencier la gravité des incidents et écarté de l'analyse ceux qui ne concernaient pas directement l'activité de la cour (maux de ventre ou vomissements, par exemple).

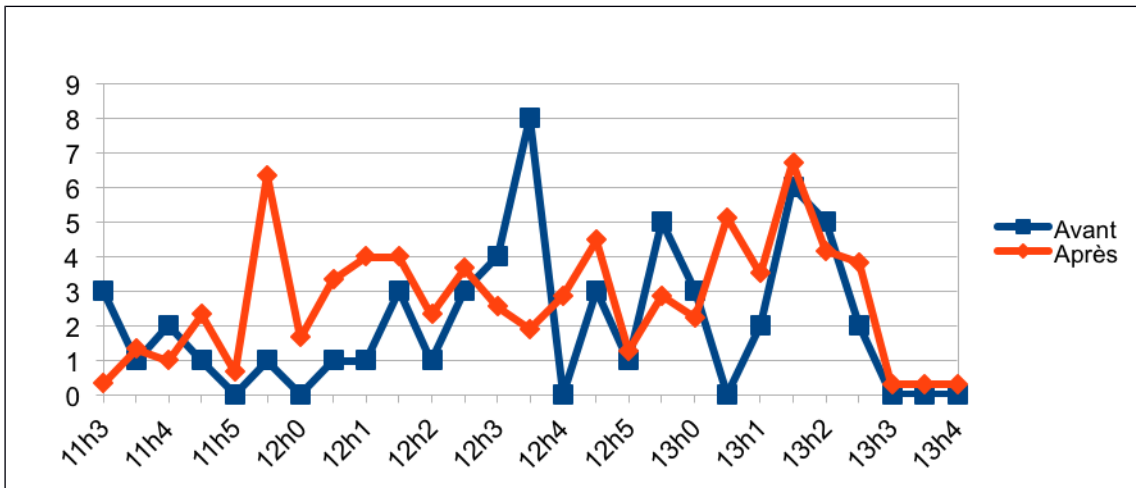
Grossièrement, les moyennes révèlent de subtiles modifications du nombre d'incidents par jour qui n'apparaissent pas significatives.

Ainsi, si l'on dénombre 4,1 incidents par jour avant l'arrivée de la boîte, on en dénombre 3,9 en retirant les jours de pluie et leurs incidents moins nombreux. De la même façon, si l'on ne considère que la période avant 13h15, la légère diminution n'est plus effective. En termes d'écart, le nombre d'incidents peut varier de 0 à 10 que ce soit avant la boîte comme après (0 à 11) ou pendant les jours de pluie (0 à 10).

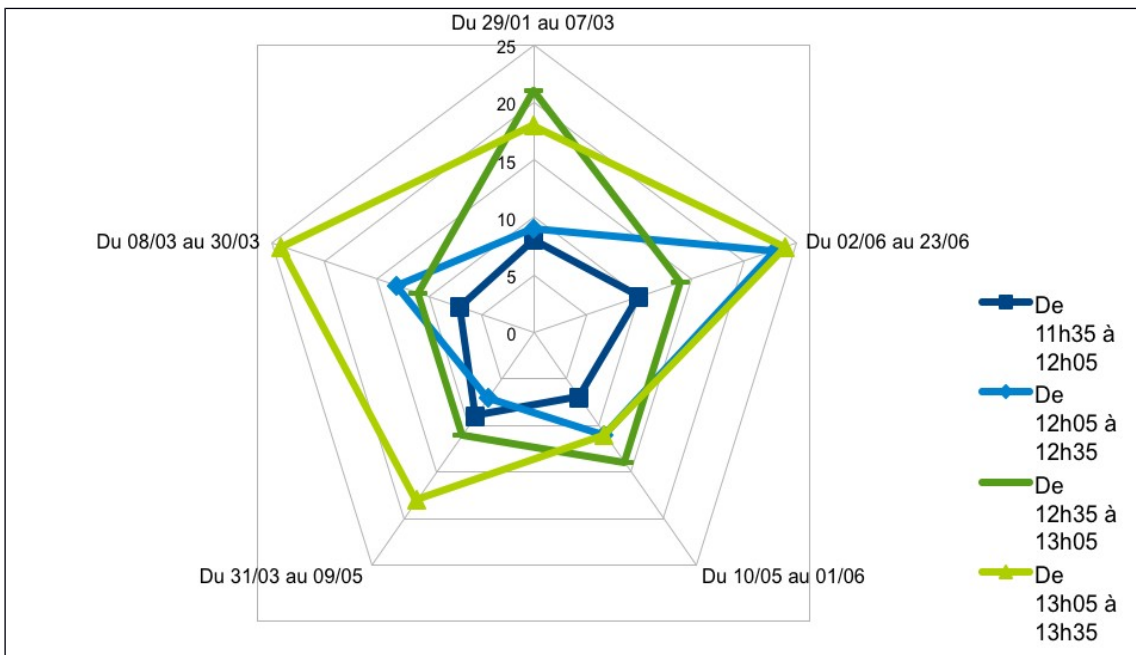


Toutefois, ces moyennes générales écrasent la multiplicité des variations selon les jours et les périodes (hiver ou été, avant les vacances) et surtout selon les moments du temps méridien qui complexifient l'analyse. En premier, et ramené au nombre moyen d'incidents par jour, le mercredi reste le jour le moins accidentogène et on peut difficilement noter un effet sur les autres jours de la semaine notamment à cause du faible nombre de jours considérés avant l'ouverture.

Le graphique suivant permet de mieux saisir la distribution des incidents selon l'horaire indiqué dans le cahier, que ce soit avant ou après l'ouverture de la boîte.



Si le pic d'incidents à 12h peut interroger, il peut être lié à la première sortie de la cantine des enfants plus jeunes. De la même façon que pour les incidents selon le jour de la semaine, on peut difficilement avancer une analyse concernant le pic de 12h40 avant l'arrivée de la boîte qui peut être lié à des événements exceptionnels vu le nombre de jours considérés. De manière plus sûre, il est surtout intéressant de noter la forme similaire de la courbe à partir de 13h15 qui concordent avec la fin des ateliers et la fermeture de la boîte à jouer. Le graphique suivant permet de mieux saisir les variations selon des périodes de 15 jours depuis la fin du mois de janvier en permettant des comparaisons équivalentes.



La dimension accidentogène de la fin de la récréation reste largement valable à chaque période tandis que le nombre d'incidents qui augmente à la fin de l'année peut coïncider avec le nombre important d'enfants dans la cour à la période des « beaux jours ». À l'inverse, le début de la récréation reste le moment le moins accidentogène quelle que soit la période. Qui plus est, suite à l'ouverture, seul le créneau de 13h05 à 13h35 affiche une augmentation conséquente ; période de fermeture de la boîte.

Cependant, en considérant ces éléments et leurs fluctuations, avec la prudence nécessaire relative aux données recueillies, nous pouvons simplement avancer que la boîte à jouer a eu un léger effet positif sur le nombre d'incidents rapportés dans le cahier d'infirmerie. Le moment de la fermeture des ateliers qui coïncide avec la

fermeture de la boîte reste le moment le plus accidentogène ainsi que le rapporte entre autres Céline, « *quand la boîte à jouer est fermée aussi, on passe notre temps à soigner des gens* » (Anselme, juin). Par ailleurs, Thomas considère qu'il y a moins d'incidents avec la boîte à jouer que lors d'ateliers : « *dans les jeux sportifs à l'ARE où là on soigne 5 ou 6 enfants qui se font mal, [tandis] qu'à la boîte à jouer, moi je suis persuadé que si on prend le cahier d'infirmerie...* ». Au regard des incidents selon les jours et les horaires, il semble que le nombre d'incidents est largement dépendant du nombre d'enfants présents dans la cour. Ainsi, il est particulièrement faible pendant les mercredis dont a vu le très faible ratio d'incidents et particulièrement élevé après 13h15. De ce fait, il faudrait aussi pour prendre en compte une estimation plus fine du nombre d'enfants présents chaque jour. En corrélant avec la baisse de la fréquentation des ateliers (dessin, BCD, ludo), on peut estimer une plus forte présence des enfants dans la cour avec un nombre d'incidents relativement plus faible. Pour autant, cela reste difficile à quantifier à partir des données recueillies.

Répondre aux sollicitations et s'inviter

Passé les questions des règles et des risques sur lesquelles étaient majoritairement centrées les interventions, les animateur.trice.s se sont mis en retrait ou ont laissé le « *monopole* » (Aurélie, Tilleul, avril) aux enfants concernant leurs jeux. Pour autant, les enfants faisaient appel aux animateur.trice.s que ce soit pour les balançoires mais aussi pour montrer leurs réalisations (installations, constructions, etc.). Dans de nombreux d'entretiens à Anselme comme à Tilleul, les enfants apprécient la participation des animateur.trices à leurs jeux voire ont confirmé leurs préférences lorsqu'ils assurent, en plus, le respect des règles et évitent ainsi les histoires.

Ainsi, nous avons pu observer plusieurs situations où les animateur.trice.s furent invité.e.s par les enfants. Situations qui sont distinguées de l'intervention nécessaire d'un animateur pour vérifier, par exemple, la solidité des nœuds des balançoires. Un exemple marquant est le « *salon de massage* » d'enfants plutôt âgés qui s'installa pendant, au moins une semaine avec toute une organisation complexe analysé dans la quatrième (voir partie 4). Lors d'un entretien, des animatrices racontent leurs tentatives concluantes (Anselme, juin) :

Virginie : [...]. *Je ne sais pas si vous étiez là, mais ils ont ouvert un salon de massage...*
Véronique : *le salon de massage, oui j'ai vu.*
Virginie : *oui et moi je me suis fait masser plusieurs fois mais...*
Céline : *oui moi ils m'ont fait "madame, il y a la queue, vous attendez 20 minutes", OK !*
Virginie : *oui il y a la salle d'attente et tout, c'est super bien organisé, donc il y a massage, soin du visage, le psychologue à côté, quoi c'était... Rires*
Céline : *et même les garçons se faisaient masser !*

Au centre de loisirs de Tilleul, l'ouverture de la boîte se réalisait sur une période plus longue avec moins d'enfants. Nous avons noté de nombreuses sollicitations des animateur.trice.s et particulièrement dans les cabanes construites (Tilleul, avril) où ils se pliaient tant physiquement qu'aux « *règles* » établies par les enfants :

Jennifer : *parfois, quand tu vois les enfants sous la tente, même nous on a envie, si on était à cet âge...*

Nathalie : *vous êtes entrée un peu ?*

Jennifer : *oui, ils m'ont invité à boire un truc, il faut s'essuyer les pieds avant de rentrer, toquer à la porte, ils ont des règles, voilà et parfois il y en a une au téléphone et tu toques et elle te dit « attends » et l'autre te regarde, j'essaie de jouer le rôle*

Alexandre : *quand ils nous demandent de faire quelque chose, d'être guidés, là on les accompagne « ah ben tu veux venir, ah tu veux me pousser » là oui il faut les accompagner et dire ah ben oui je vais faire, je vais m'asseoir deux secondes. S'ils ne demandent pas plus, on s'en va et puis après...*

Nathalie : *juste à la demande ?*

Alexandre : *oui.*

Aurélié : *à la demande et même proposer et puis l'enfant il dira, on le verra très bien s'il n'a pas envie qu'on vienne...*

Par ailleurs, dans le propos de Jennifer, on retrouve l'importance des « souvenirs » de nos jeux d'enfants qui est utilisée dans la formation. Cependant, cette posture et ce suivi des lignes d'actions enfantines n'est pas directement liée à l'arrivée de la boîte à jouer ni à la formation dispensée. Comme l'explique Alexandre, qui n'a pas suivi la formation dans sa totalité, ce sont des pratiques qu'ils mettaient déjà en œuvre (Tilleul, avril) :

Nathalie : *Et donc vous, est-ce que vous avez l'impression d'avoir fait différemment ?*

Alexandre : *moi pas du tout, parce que moi ils me demandaient tout le temps, "tu viens dans la cabane, tu me pousses" et je ne vais pas dire non parce que je dois les observer ! Je viens, justement, le meilleur moyen d'observer c'est de venir, de jouer avec eux, moi j'y allais...*

Nathalie : *et est-ce que d'habitude vous faites ça ?*

Alexandre : *ben oui, ah ben si complètement, j'ai pas fait moins ou plus que d'habitude...*

Aurélié : *si on joue, il y a juste les questions, peut-être qu'avant on ne posait pas autant de questions.*

Pour autant, cette réponse éventuelle aux sollicitations n'est pas encore ce qui peut relever du « soutien » ou de la « facilitation » du jeu des enfants visé par le *playwork*. Entendre les demandes enfantines, comprendre ce qu'ils sont en train de faire puis s'intégrer dans la ligne de leurs actions avant d'en ressortir relève tout de même d'une « compétence ludique » (Marinova 2011) nécessaire avant de pouvoir soutenir et faciliter le jeu. Nous reviendrons plus loin dans la dernière partie sur d'autres pratiques animatives qui ont pu émerger ponctuellement.

L'épreuve du rangement

Véritable « bête noire », le rangement est resté l'objet de nombreuses questions malgré une réorganisation depuis la formation (Tilleul, formation, mars) et tout particulièrement lors des séances dédiées à la réflexivité (Anselme, formation, février ; Tilleul, formation, avril). Qui plus est, il est largement évoqué dans les entretiens des animateur.trice.s (Tilleul, avril ; Anselme, avril) comme des enfants. Avant de traiter les griefs des premiers, un bref rappel de la partie 3 sur les objets. Le fonctionnement proposé par le dispositif de la boîte à jouer contrevient à la règle usuelle qui veut que les enfants rangent chaque jeu, objet, ou livre emprunté avant d'en prendre un autre (Anselme, juin). En permettant de ranger seulement à la fin du temps imparti, elle vise

à ne pas « briser » le *play flow* des enfants qui peuvent abandonner des objets comme en trouver de nouveaux au cours de leurs pérégrinations.

En premier lieu, les enfants (CE2, Anselme, avril) ont majoritairement remarqué et compris l'utilisation des « étiquettes » (ou des pancartes) jusqu'à informer les enfants qui ne connaissaient pas le système (Tilleul, avril). Par ailleurs, les animateur.trice.s ont été étonnés par l'utilité des pancartes qui semblent efficaces (Aurélie, Tilleul, avril) : « *quand tu leur montre la pancarte, ils mettent moins de temps à ranger après, plutôt que quand tu leur dit "on range"* ». En deuxième lieu, il convient de différencier la « grande » boîte de l'école Anselme avec le modèle « trolley » du centre de loisirs de Tilleul qui obligea plusieurs les animateur.trice.s à réaliser un véritable *Tetris* pour ranger l'ensemble des objets (Tilleul, avril). Occupés par le rangement, il était difficile d'empêcher les enfants d'utiliser les objets en cours de rangement tout comme de veiller à ce qu'ils faisaient dans le reste de la cour. Une animatrice rapporte sa difficulté à « tout » faire pendant cette période délicate : « *malgré c'était chaud. Parce que tu sors toute seule et après pour ranger ce n'était pas facile, d'avoir des conflits. Je me souviens un jour d'un conflit entre Lilou et son frère, j'étais toute seule et je suis en train de ranger... comment je vais gérer les deux, c'était dur, surtout des conflits au moment du rangement.* » (Jennifer, Tilleul)

Régulièrement évoqué dans les entretiens, la procédure rangement a suivi quelques ajustements en coordonnant un « *rabattage* » depuis le fond de la cour Anselme, en fermant en même temps les autres ateliers, en arrêtant les ballons dont le foot... Malgré ces tentatives, le rangement reste problématique comme l'atteste Thomas : « *je crois vraiment que le seul point, le seul bémol de cette boîte, c'est vraiment le rangement, c'est vraiment quelque chose de compliqué le rangement, ça ne se fait pas, même avec le temps* » (Anselme, juin).

Cette mobilisation de tous les enfants nécessite ainsi un engagement coûteux des animateur.trice.s pour rappeler les contrevenants comme motiver ceux qui ne semblent pas concernés sans oublier d'assurer une surveillance dans un moment particulièrement accidentogène. Par ailleurs, en appelant tous les enfants, dont ceux qui n'ont pas directement utilisé les objets de la boîte, cela a pu créer un sentiment d'injustice qui est aussi largement exprimé dans les entretiens des enfants évoqués précédemment. Même si l'on peut relativiser les difficultés à ranger, les rappels à l'ordre considérés comme nécessaires des animateur.trice.s alimentent le sentiment d'injustice des enfants qui semblent moins ranger volontairement ; ce qui appelle de nouveaux rappels au rangement collectif. Devant une situation qui peut paraître insoluble, les principes du *playwork* peuvent être une voie possible afin d'engager une discussion avec les enfants, notamment à travers le conseil des enfants mis en place à Anselme, pour concevoir une modalité partagée quitte à réaliser plusieurs essais.

Des ateliers plus sereins

À côté de ce point noir, et passée la période de « *chômage* » (Anselme, avril) due à l'attrait pour la nouveauté de la boîte à jouer, la fréquentation des ateliers ouverts pendant la pause a remonté ; sans pour autant retrouver les chiffres avant l'ouverture (en dehors des jours de pluie).

Au fil des semaines, nous avons pu noter une forme de régulation dans l'utilisation des différents espaces et une diminution du nombre d'enfants présents dans la cour pour utiliser les objets de la boîte à jouer. Ainsi, avant l'ouverture, ces deux ateliers étaient fréquentés, en moyenne, par 37 (BCD) et 29 (ludothèque) enfants tous les midis sur la période allant de septembre à début mars. Sur la période suivante,

après l'ouverture, la fréquentation moyenne a été divisée par deux : 17 enfants en BCD et 9 en ludothèque avec, parfois, une ouverture sur un seul service contre deux. Aussi, lors des 16 jours de pluie impliquant la fermeture¹¹ de la boîte, nous retrouvons une fréquentation moyenne proche des ateliers avec 33 enfants à la BCD et 21 enfants dans la ludothèque.

Cette nouvelle ambiance est tout particulièrement notée par une animatrice (Anselme, avril) : « *En fait c'est comme avec Pierre, il y avait très peu d'enfants et puis là ils reviennent. Donc c'est pas mal parce que en effet, on a moins d'enfants en BCD et en ludothèque donc nous cela nous permet d'avoir des activités plus calmes parce que voilà c'est des moments où les enfants ont besoin d'être au calme et quand on a que une dizaine d'enfants, c'est assez tranquille alors qu'avant moi j'en avais une bonne vingtaine, c'était vraiment assez intense, plein d'énergie et tout* »

Par ailleurs, les activités des ateliers pouvaient se dérouler dans une autre ambiance et, par exemple, des constructions en Kaplas pouvaient notamment s'étendre sur plusieurs jours sans la contrainte d'être régulièrement détruites. De la même façon, l'atelier dessin n'est plus submergé par la « *vague tsunamienne* » (Anselme, formation, mars) d'enfants qui viennent de finir de manger et demandent des feuilles pour dessiner (Anselme, formation, mars). C'est enfin le point de vue de la direction de l'école comme du périscolaire lors de la présentation de la boîte à jouer aux représentantes des parents d'élèves. Selon eux, les enfants peuvent accéder à des endroits plus calmes du fait d'un nombre d'enfants moins important.

Au regard de l'implantation et de l'organisation du centre de loisirs de Tilleul, nous n'avons pu noter d'effets similaires. Cependant, en imaginant que la boîte à jouer ouvrait en complément d'activités sportives, manuelles ou culturelles, nous pouvons supposer qu'il y aurait eu une autre distribution des enfants dans les espaces.

3. Des pratiques animatives réinterrogées

D'inévitables transformations

Les parties précédentes ont montré comment la boîte à jouer bouleverse l'environnement voire l'ordre écologique d'une cour et donc le contexte de travail des animateur.trice.s habitué.e.s à gérer un faible nombre d'objets et organiser des jeux. Comme le rapporte Pascale (Anselme, juin), les animateur.trice.s comme les formations ne sont pas prêtes à intégrer la question du risque ou réinterroger la place des enfants ; ce que provoque incidemment la boîte à jouer. « *[...] C'est un fait, on a tellement une pression derrière, de l'accident, il faut faire attention, les parents... que d'un seul coup on change complètement d'objectifs et là il faut laisser les enfants faire, les enfants... et après se rapprocher, ne pas intervenir et ça c'est difficile pour les animateurs, parce que les formations BAFA ce n'est pas ça.* »

Au final, on pourrait croire à un changement « malgré » les animateur.trice.s qui n'ont pas véritablement modifié ou adapté leurs pratiques mais ont plutôt fait face au quotidien au « déferlement » des objets jusqu'à leur rangement. Cela est d'autant plus vérifié lorsque la boîte est fermée à cause de la pluie à Anselme ou à Tilleul où l'on retrouve une organisation similaire. Comme le reconnaît Pascale (Anselme, juin), « *quand il n'y a pas la boîte à jouer, les règles reviennent au galop...* ».

Pour autant, ce point de vue serait nier le travail émotionnel – souvent invisible – nécessaire pour appréhender et dépasser les craintes voire les peurs engendrées par

¹¹ Ces jours de fermeture sont supposés à partir des données météorologiques récupérées ainsi que sur les pics ponctuels de fréquentation.

l'arrivée du matériel et d'éventuelles pratiques risquées. Ce travail est particulièrement visible à travers le regard étonné de collègues ou de « nouveaux » animateurs qui leur demandent : « *mais ça, on leur laisse faire ?* » (Anselme, juin). Ainsi, lors d'une réunion en mairie, une animatrice raconte que des collègues ont aperçu des photos de la cour de récréation avec les objets disparates : « *mais c'est un vrai bordel, ta cour* » (Anselme, juin) : « *ils ont quand même les yeux écarquillés en disant "c'est quoi cette cour", "c'est quoi tout ça". X, une personne de la circonscription des affaires scolaires, on était dans son bureau, avec Pascale, pour imprimer des photos parce qu'on a fait une exposition pour les parents et alors là, il disait "mais attendez, qu'est-ce qui se passe dans cette école" parce que pour lui, vu de l'extérieur, c'était quand même... "je suis sûr que une fois que tu as pris la photo, elle est tombée, la petite" "ben non, ça va" ».*

Cependant, la boîte à jouer n'a pas affecté ce qui est considéré comme le cœur de métier de l'animateur : « faire des activités ». Intercalée entre ou à côté des ateliers, elle est un élément supplémentaire parmi d'autres si ce n'est qu'elle est particulièrement accessible par rapport à d'autres jeux ou activités. Elle offre de nouvelles possibilités dans les « temps libres » à côté ou pour alimenter les jeux habituels.

Nathalie : *est-ce que vous auriez eu tendance à prendre des distances avec ce qu'on a proposé, est-ce que vous auriez eu tendance à plus intervenir ?*

Aurélié : *nous, quand on ouvrait la boîte, c'était sur le temps du midi, et du coup, on était en pause et donc on n'a pas vraiment eu des temps pour être avec les enfants sur la boîte, parce que après le soir, il y avait de moins en moins d'enfants, c'était une heure et le temps, des fois, il ne se prêtait pas... On a vraiment eu beaucoup de...*

Entre le temps de pause après le repas, remplacés par d'autres animateur.trice.s, les quelque temps libres soumis aux aléas du temps, Aurélié raconte comment ils n'ont pas vraiment eu l'occasion de s'approprier le dispositif. De ce fait, et comme l'évoque Aurélié (Tilleul, avril), les animateur.trice.s peuvent majoritairement adopter la même posture que précédemment : la surveillance. Même si la boîte introduit du risque, et des craintes supplémentaires, leur mission principale permet d'y surseoir. Par ailleurs, cette posture de retrait est compatible avec les principes du *playwork* et particulièrement pour éviter l'adultération par les adultes. Enfin, les pratiques consistant à répondre aux sollicitations des enfants n'étaient pas directement liées à la formation et elles pouvaient être observées avant l'arrivée de la boîte à Anselme comme à Tilleul pendant la récréation ou les temps libres.

Cela dit, en donnant ces possibilités, les animateur.trice.s ont pu observer au quotidien – et parfois se laisser surprendre – les pratiques et les capacités enfantines dans leurs jeux, d'autant plus qu'ils ont produit un sentiment de diminution des conflits et du nombre de punis. Avec la différence entre Tilleul et Anselme, notamment sur la durée de l'expérimentation, on peut imaginer un changement sur le long terme.

Un fonctionnement « adultérant »

Même si cela rentrait dans le « projet » (pédagogique) (directrices, Tilleul, avril ; directrice, Anselme, juin) des directrices comme des équipes d'animation, on peut apporter quelques nuances. Entre autres, les travaux de Busy (2010, 2012) montrent, d'une part, la faible incidence des projets écrits sur les pratiques effectives au quotidien et, d'autre part, la présence d'une rhétorique commune à tous ces documents qui visent les mêmes objectifs d'autonomie, de socialisation, et évoquent le choix, le jeu...

Comme les discours consensuels autour du jeu indiscutés pendant la formation, la boîte à jouer avance des objectifs qui sont déjà affichés par les projets. Pour autant, en pratique, elle interroge directement le fonctionnement quotidien comme l'organisation du travail et les tâches habituelles des animateur.trice.s.

Concernant Tilleul, le centre de loisirs présentait un fonctionnement « classique » et il a suscité de nombreuses interrogations quant à l'ouverture de la boîte dès la formation de l'équipe anglaise jusqu'à la formation des animateur.trice.s. Sans modifier la « journée-type » et en prenant place dans les « temps libres », qui se répètent quatre fois dans la journée, les enfants comme les animateur.trice.s ont dû faire avec autant de rangements et d'installations. S'il y a eu des ajustements au cours de la semaine pour limiter le nombre de rangement, on peut interroger plus globalement l'intégration des principes du *playwork* dans le fonctionnement même du centre de loisirs.

Sur la base d'une expérience plus conséquente, la directrice de l'accueil périscolaire de l'école Anselme affiche sa volonté de réfléchir et « revoir le fonctionnement ». Par exemple, elle souhaite améliorer la « fluidité » dans les déplacements des enfants entre les ateliers situés à l'étage ou la cantine (directrice, Anselme, juin) voire les règles à appliquer. Autrement dit, il s'agit de revoir la formalisation des ateliers et de s'approcher de celle de l'atelier dessin ou échec qui permet plus facilement les entrées et les sorties. De plus, avec la déclaration des temps méridiens comme accueil périscolaire et la nécessité de respecter les taux d'encadrement d'un animateur pour 18 enfants, ces volontés pourront s'appuyer sur du personnel supplémentaire. Il reste toutefois la question de la formation de ces nouveaux.elles animateur.trice.s qui ne seront peut-être pas sensibilisés à des pratiques issues du *playwork*.

En dernier lieu, il reste à considérer la pluie qui est incontournable en Angleterre. Dès que les premières gouttes s'annoncent à Anselme comme à Tilleul – et parfois la neige en avril ! –, les enfants sont généralement rapatriés dans les salles, les ateliers ou sous le préau. La boîte à jouer n'a pas été ouverte en temps de pluie alors que les objets sont sélectionnés pour leur « mouillabilité ». Nous retrouvons encore une « tradition » de l'animation qui est restée inchangée.

Vers des modifications de l'environnement

Dans la continuité des analyses précédentes sur la « mise en retrait » volontaire des animateur.trice.s, il reste des pratiques à développer autour du soutien et la facilitation du jeu des enfants. À partir de la théorie des *loose parts*, non abordée pendant la formation, Hughes (2001) a pu nommer les *environmental modifications* dont font partie les « pièges ludiques » (*fascination traps* ou *springboards*) qui sont des offres supplémentaires mises à disposition dans l'environnement de la cour. En se basant sur l'observation des pratiques ludiques enfantines, le *playworker* peut concevoir de nouvelles modifications des constructions existantes comme offrir de nouvelles possibilités qui alimenteront, peut-être, les pratiques enfantines.

Par exemple, l'installation de la première balançoire au centre de loisirs est une intervention « adulte » permettant aux enfants de s'en saisir (ou non), de s'autoriser à en faire d'autres voire s'approprier l'idée pour l'interpréter autrement. Au fil des jours, nous avons pu observer différentes installations à Anselme qui reposaient sur le même plaisir lié au vertige, parfois partagé, à se balancer. Autre exemple, qui peut paraître minime, au centre de loisirs de Tilleul. Un carton de ballons et de jouets a été mis à disposition en parallèle de l'ouverture de la boîte à jouer ce qui a pu faciliter l'accès à

des objets qui étaient auparavant soumis à l'autorisation d'un animateur. En suivant, on a pu observer une combinaison entre les objets à jouer et les jouets avec un pneu et un ballon de foot qui a donné lieu à un « entraînement de visée » soutenu par un animateur (Tilleul, observation, le 25 à 15h28). Autre détail qui paraît insignifiant à Anselme avec la mise en place d'une poche « *poubelle* » à l'intérieur de la boîte pour récupérer les objets « mal en point ».

En décentrant les interventions des conflits et des risques encourus, cela permettrait de développer des relations complices autour du jeu plutôt que des relations basées sur un rapport d'autorité constituées de rappels à la règle et d'éventuelles punitions. Par ailleurs, pour des animateur.trice.s habitué.e.s à « faire des activités » et qui peuvent s'ennuyer, ce serait une voie d'intervention possible qui ne serait pas « adultérante ». C'est aussi l'avis d'une animatrice à Tilleul qui souhaiterait être « plus active » en plus de l'observation des enfants (Jennifer, Tilleul, formation, avril). Qui plus est, les enfants de Anselme et de Tilleul semblent particulièrement apprécier la participation des animateur.trice.s à leurs jeux. En dernier lieu, les enfants plus âgés ne sont pas avares en conseils pour les animateur.trice.s :

<p>Gilles : <i>Et comment aimeriez-vous que les animateurs se comportent ?</i></p> <p>Kélya : <i>il faut qu'ils réfléchissent d'abord à ce qu'on veut nous, parce que eux ils pensent qu'on ne réfléchit pas trop, qu'on fait des choses bêtes, là il faut qu'ils réfléchissent à notre comportement si on va faire ça ou pas avant d'être sévères avec nous</i></p> <p>Théo : <i>et ils pensent que les CM2, c'est des CE2 et les CM1 des CE1, des CP !</i></p> <p>Kélya : <i>il y en a qui disent qu'on se comporte comme des CE1, les CM2, ce n'est pas très gentil [...].</i></p> <p>Louison : <i>mais des fois, quand ils s'énervent contre nous, de plus ils nous énervent donc...</i></p> <p>Arthur : <i>eux, quand ils s'énervent, ils croient qu'ils sont tout puissant, ils commencent à s'énervent, c'est des pions...</i></p> <p>Kélya : <i>moi j'ai une idée, par exemple qu'un jour, on échange de rôle avec les animateurs, comme ça ils voient ce qu'on vit nous à leur place. Parce que eux des fois, ils nous crient dessus alors eux quand on voit crier... « et ben vous vous faites ça ».</i> (Anselme, CM2)</p>

Avant d'inverser les rôles, il est possible de développer une « compétence ludique » (Marinova 2011) que peuvent maîtriser les ludothécaires qui s'appuient sur une connaissance de la culture ludique enfantine et du point de vue des enfants. Comment observer les multiples cycles de jeu qui se déroulent au même moment ? Comment assurer un suivi des pratiques ludiques le long des jours, des semaines ? Comment soutenir le maintien des pratiques actuelles ? Les enrichir ? Offrir de nouvelles possibilités ? Autant de questions riches et complexes pour le métier d'animateur.

Ces dernières perspectives augurent des évolutions dans le sens de pratiques animatives plus proches du *playwork*. Toutefois, cette évolution pourra être soutenue grâce à la pratique régulière de réflexivité. Abordée lors de la dernière session de formation et en partie réalisée par les formateur.trice.s lors de la période d'accompagnement, sa poursuite au sein des équipes d'animation serait une voie possible pour documenter les prochaines évolutions.

PARTIE 6 : S'APPROPRIER LA BOÎTE À JOUER

Comme nous l'avons présenté en introduction, nous avons voulu avant tout décrire la façon dont la boîte à jouer s'est installée en deux lieux marqués par des fonctionnements et des logiques différentes. Il ne s'agit pas d'évaluer la boîte à jouer mais de documenter les effets qu'elle peut produire dans deux contextes spécifiques, l'un proche de celui pour lequel elle a été conçue en Angleterre (pause méridienne ou *lunchtime*), l'autre plus éloigné ce qui peut permettre de comprendre que l'adaptation n'y est pas aussi évidente.

Dans les deux cas, il s'agit d'une appropriation : de quelle façon les acteur.trice.s s'approprient la boîte à jouer dans un *social setting* (Layder, 2006), c'est-à-dire l'environnement immédiat de l'activité située ? Or, il s'agit de deux *social settings* différents, marqués par « l'agrégation locale de relations sociales, positions et pratiques reproduites » (*ibid.* p. 280). Les logiques passées y influencent les comportements présents, d'où la nécessité d'observer avant l'arrivée de la boîte à jouer. Ces deux structures spatio-temporelles (et nous avons montré tout au long de ce document l'importance de l'espace et de l'organisation temporelle) produisent donc des pratiques situées qui cadrent la façon dont on s'y approprie la boîte.

Cette appropriation nous l'avons observée dans les activités. Les enfants se sont à travers leurs jeux, tant ceux qui concernent la boîte dans son ensemble que ceux qui s'appuient spécifiquement sur un objet ou un ensemble d'objets, appropriés la boîte, lui ont donné du sens à travers les interprétations qu'ils produisent en situation. Nous avons largement rendu compte de cette appropriation qui passe également par le riche discours sur la boîte, souvent enthousiasme, parfois critique sur un point ou un autre. Certes des enfants n'ont pas été séduits par la boîte et ont préféré le football, d'autres y ont joué puis sont retournés au moins partiellement à d'autres activités. Les plus grands ont pris une distance à la fin de la période, la distance de ceux dont le passage au collège montre la soudaine grandeur qui les incite à des jeux de paroles qui les distinguent des petits qui ne comprendraient pas, croient-ils, ce dont il est question. La boîte à jouer n'a pas vocation à fédérer l'ensemble des enfants mais à proposer une activité à côté d'autres ou à enrichir celles qui existent mais qui restent à un état souvent embryonnaire faute de ressources, et ainsi éviter que des enfants s'ennuient par manque de proposition. Un équilibre entre activités permet d'une part de prévenir la saturation de la boîte à jouer et les déceptions qui peuvent en découler faute de pouvoir accéder au matériel, d'autre part d'offrir aux enfants de réels choix. S'approprier la boîte c'est aussi la banaliser, en faire une activité parmi d'autres à laquelle on peut se prêter uniquement quand l'envie est présente et non parce qu'il

s'agirait de la seule activité possible. Reste qu'il ne faut pas minimiser l'enthousiasme et l'intérêt fort que la boîte a suscité auprès de certains enfants, en particulier à Anselme, ce dont témoigne la déception les jours de pluie sans ouverture ou le poisson d'avril imaginé par le directeur de l'école : la boîte – prétendument – détériorée dans la nuit ne pouvait être ouverte. La déception fut grande avec des enfants au bord des larmes avant qu'ils ne découvrent qu'il s'agissait d'une blague rituelle.

S'approprier la boîte c'est aussi partager des activités, développer des pratiques communes, un répertoire qui s'enrichit progressivement même si après une période d'invention dans les premiers temps, la reproduction peut l'emporter ensuite. Mais avec de tels objets, qui de plus évoluent par détérioration ou renouvellement, il s'agit rarement de reproduction à l'identique. Pour reproduire il faut souvent résoudre des problèmes faute d'avoir le matériel qui a servi aux constructions ou assemblages antérieurs. Nous avons pu documenter ainsi une réelle appropriation de la boîte par les enfants, sans doute plus évidente à Anselme du fait du temps plus long et d'une situation adaptée au dispositif. Les enfants se sont également appropriés la boîte au centre de loisirs de Tilleul malgré une situation moins favorable qui invite les acteur.trice.s à une réflexion sur la place d'un tel dispositif dans un centre de loisirs et/ou avec un faible nombre d'enfants.

Les directions et équipes d'animation se sont également appropriées la boîte en développant des pratiques professionnelles plus ou moins nouvelles, parfois avec quelques difficultés liées au décalage du dispositif par rapport aux traditions françaises de l'animation comme la partie 5 l'a montré. Leurs discours sur lesquels nous allons rapidement revenir montrent également cette appropriation même s'ils peuvent laisser paraître les tensions qu'elle produit.

Nous commencerons cette analyse de l'appropriation et de ces éventuelles limites par le discours des adultes sur les intérêts et les limites, celui des animateurs et animatrices, mais également celui des enseignant.e.s et des parents. Nous évoquerons ensuite la question culturelle : la boîte est conçue dans un pays où les traditions d'accompagnement du jeu par les adultes sont, au moins en partie, différentes. Il faut avoir conscience de cette différence et en saisir les conséquences pour une appropriation qui implique le passage d'un contexte culturel à un autre. Nous mettrons l'accent ensuite sur la différence entre les deux structures spatio-temporelles, les deux *social settings*, la pause méridienne d'une école parisienne d'un côté, le centre de loisirs associé à une école de banlieue fonctionnant pendant les petites vacances scolaires de l'autre. Puis nous évoquerons la question éducative avant de proposer différentes pistes de réflexion. Enfin nous terminerons en soulignant l'intérêt du dispositif et de son observation pour le chercheur.

1. Le point de vue des adultes sur la boîte à jouer

Des animateur.trice.s conquis mais parfois inquiets

Il ne s'agit pas de revenir sur ce qui a été largement documenté dans la partie 5 mais de compléter en mettant l'accent sur les jugements que portent les animateurs et animatrices sur la boîte à jouer. Il.elle.s évoquent nombre de bénéfices que le dispositif aurait apporté, même si certains n'ont pu être documentés par l'observation. Ainsi les animateur.trice.s. pensent volontiers que le dispositif a encouragé des enfants à jouer avec des partenaires d'un autre niveau d'âge ou d'un autre quartier pour Tilleul. Une première forme en est l'entraide : ainsi un animateur incite les plus grands à aider les plus petits pour faire les nœuds nécessaires aux balançoires. Viviane quant à elle peut

dire lors d'un entretien collectif des animateur.trice.s d'Anselme : « *c'est un partage, ils se mélangent vraiment bien entre eux, ils se partagent, ils s'aident...* » et elle précise « *j'ai le sentiment, des personnes qui ne jouaient pas ensemble, jouent ensemble et puis des fois il faut qu'ils soient plusieurs pour effectivement faire une tente, donc il y a cette aide entre eux quoi* ». Et pour Thomas (animateur, Anselme) il y aurait moins d'enfants isolés : « *il y en a qui étaient seuls et qui se sont fait des copains maintenant [...] et puis surtout, il y en a qui étaient solitaires mais qui finalement ont des bonnes idées pour les constructions, donc les autres s'associent à eux pour faire les constructions* ».

Ils considèrent les conflits autour des objets comme plutôt mineurs et évoquent plus volontiers la collaboration que la boîte et son usage impliquent. Certains ont vu des jeux plus mixtes qu'auparavant.

L'aspect positif est d'abord lié au plaisir des enfants comme le souligne Pierre (animateur, Anselme) : « *pour moi c'est positif, c'est concluant, c'est-à-dire que, d'abord les enfants jouent, ils s'amuse, ils sont contents, il y en a très peu qui ont critiqué violemment la boîte à jouer* ». Et pour Céline (animatrice, Anselme) : « *moi je dirais que c'est bien et que depuis qu'elle est venue, ben on s'ennuie moins dans la cour* ». Les animateur.trice.s soulignent aussi la créativité des enfants, leur capacité à trouver des usages originaux, à assembler, à construire. Ainsi pour Thomas (animateur, Anselme) : « *c'est la créativité surtout le vrai point positif* ». Les différents points positifs sont résumés ainsi par une directrice de Tilleul : « *je trouve que c'est bien, on retourne un peu à l'imaginaire, à la construction, utiliser les mains, à des choses que forcément on ne fait presque plus, à jouer à plusieurs, à se mélanger. Je pensais que des fois, les garçons jouent à des jeux, les filles jouent à des jeux, là ils se sont quand même mélangés, ils se sont mélangés* ». Autre point positif évoqué, l'autonomie des enfants tout particulièrement soulignée à Tilleul. Il est à noter que ces différents « bénéfiques » de la boîte à jouer, en particulier créativité et autonomie, ont été soulignés par des enfants en entretiens, enfants tout à fait lucides quant aux objectifs pédagogiques potentiels (« *nous rendre plus autonome* ») derrière la boîte.

Bien entendu le point qui peut être négatif, ou non selon le point de vue, est le sentiment que les enfants prennent des risques, mais comme l'évoque Laëticia (animatrice, Anselme) : « *oui mais on est dans une cour d'école et un des objectifs aussi de la boîte à jouer, c'est qu'ils apprennent à gérer leurs risques* ».

On peut donc dire qu'au-delà des difficultés professionnelles que nous avons évoquées dans la partie 5 les animateur.trice.s ont été sensibles à l'intérêt de la boîte à jouer pour les enfants et évoquent volontiers des effets positifs. S'ils peuvent faire état de leurs difficultés, ils n'évoquent pas d'effets négatifs. On trouve de ce fait une différence avec le point de vue des éducateurs anglais lors de l'expérimentation du *PlayPod* (Armitage, 2009) qui ont considéré comme un effet négatif les jeux de bagarre avec les objets de la boîte à jouer, ce qui a conduit certains à imaginer son arrêt, mais heureusement d'autres jeux ont alors supplanté ces jeux mal acceptés. Du côté français des jeux de bagarre sous réserve qu'ils se déroulent objet contre objet ont été acceptés. Nous n'avons pas ressenti le refus « idéologique » de la bagarre ludique, mais plutôt l'idée que cela fait partie de la culture ludique enfantine.

La vision des parents

Dans un premier temps, l'association Jouer pour vivre avait évoqué la possibilité d'informer les parents par l'organisation d'une session de « jeu partagé » où les enfants auraient présenté le dispositif de la boîte à jouer sur chacun des sites

d'expérimentation, mais elles n'ont pu être mises en place. Dans les faits, on peut considérer que ce sont aussi les enfants qui ont majoritairement informé leurs parents en rentrant de l'école ou du centre de loisirs. Par ailleurs, des plaquettes d'informations ont pu être distribuées par leur intermédiaire à Anselme.

Par contre, sur le site du centre de loisirs, nous n'avons remarqué aucun affichage particulier ni d'informations. Par ailleurs, la boîte était déjà fermée au fond de la cour lorsque la majorité des parents venaient chercher leurs enfants réunis à l'intérieur du bâtiment. Comme le reconnaissent les directrices (Tilleul, avril), les parents n'ont pas directement été informés de l'expérimentation et seuls les rares parents venus chercher leurs enfants avant 17 heures ont pu apercevoir la boîte ouverte. Pour autant, cette absence d'informations n'a pas entraîné de réactions particulières alors que ces mêmes directrices ainsi que les animateur.trice.s avaient dit lors de la présentation du dispositif craindre des plaintes suite à des incidents précédents. Pas davantage qu'à Anselme, les animateur.trice.s n'ont reçu de retours particuliers de la part des parents.

Les enfants ont été prolixes avec leurs parents sur les deux sites. Interrogés directement à Tilleul sur ce sujet, ils évoquent ce qu'ils ont raconté à leurs parents et rapportent les réactions positives de ces derniers.

Nathalie : *Peut-être une dernière petite question, est-ce que vous en avez parlé à vos parents de la boîte à jouer ?*

Tous : *oui, oui.*

Nathalie : *et qu'est-ce que vous leur avez raconté ?*

Léonie : *moi je leur ai dit que c'était des objets que des personnes voulaient jeter et que vous avez récupéré et qu'avec on pouvait faire plein de choses et tout et puis ils disent que... parce que une fois, chez mes cousins, il y a un jardin et on devait faire une cabane et ma tante, elle pouvait acheter une cabane mais nous on s'est dit « on pourrait la fabriquer nous même ». [...].*

Camille : *moi, à mes parents, ben moi j'ai raconté, c'est la boîte à jouer écolo et que dans la boîte il y a plein de jeux cassés et qu'on peut faire des balançoires, un magie-roulade et il y avait aussi même deux poussettes qui se plient et il y avait un tonneau...[...].*

Éline : *j'ai dit à mes parents que la boîte à jouer, c'était très bien et après je leur dis que c'était des jeux qu'on allait jeter et que des dames ont repris après je leur ai dit qu'avec on pouvait faire des choses, on pouvait faire des cabanes, un magie-roulade, des petites maisons...[...].*

Sofia : *oui en fait, il y a en avait un dans un journal et j'ai vu les enfants et puis dedans cela parlait de la boîte à jouer.*

Nathalie : *ah oui, tu as vu ça dans quel journal ?*

Sofia : *dans un journal, j'ai trouvé et j'ai dit « tiens, maman, regarde, c'est la boîte à jouer qu'on a dans notre école ». (le journal en question n'a pas pu être identifié) (Tilleul, CE & CM)*

Selon les propos rapportés, les parents semblent apprécier la dimension créative du dispositif et tout particulièrement sa dimension « écologique » liée à l'emploi des objets recyclés.

Nathalie : *d'accord. Et alors ils ont dit quoi vos parents, quand même, ils ont pas dit « oh là là, vous n'allez pas jouer avec des poubelles ! » ?*

Léonie : *non.*

Camille : *et en plus, c'est mieux parce qu'on recycle !*

Léonie : *ils ont dit que c'était bien qu'on utilise des objets qui peuvent encore servir pour d'autres personnes. Parce qu'il y a des personnes qui pourraient jouer avec même si la personne, pour elle, elle pourrait pas jouer avec et ben d'autres personnes pourraient jouer avec.*

Nathalie : *donc c'est le côté recyclage qui leur a paru intéressant, c'est ça ? et toi Sofia ?*

Sofia : *ben elle a dit « ça devrait être pratique, c'est bien, on peut recycler, cela fait moins de déchets ».* (Tilleul, CE & CM)

À l'école Anselme, où le dispositif a pris place pendant une plus longue période, une visite de quelques représentantes des parents d'élèves a été organisée pendant une pause méridienne. Dans un premier temps, elles ont pu observer l'ouverture et la première demi-heure de jeu accompagnées des explications du déroulement et des nouvelles règles mises en place par un membre de l'association Jouer pour Vivre et la direction de l'école et celle du périscolaire. Devant les balançoires, les caisses tirées, ou encore le fauteuil et le tonneau roulants, les professionnel.le.s ont affirmé la baisse du nombre d'incidents et de conflits ainsi que des effets bénéfiques pour certains enfants considérés comme « solitaires » et « renfermés ». En suivant, le membre de l'association a pu présenter les détails du dispositif et de l'association Jouer pour Vivre. Les représentantes ont pu interroger le travail animatif et la façon dont la boîte a bousculé leurs pratiques mais aussi le sens de « l'expérimentation ». Elles ont accepté de diffuser l'information et de soutenir le projet auprès des parents comme de la collectivité pour assurer sa pérennisation.

Par ailleurs, lors de la traditionnelle kermesse de l'école à Anselme, les parents ont pu entrer dans l'enceinte de l'établissement – malgré le plan Vigipirate – et découvrir la cabane en bois suscitant des questionnements. Plusieurs parents, et majoritairement les pères « plutôt enthousiastes », ont pu discuter de la boîte et des expériences de leurs enfants comme le rapporte la directrice. Alors que la question du financement de la boîte était un enjeu conséquent, certains étaient prêts à engager les moyens de la coopérative de l'école.

Ainsi, on peut noter un véritable contraste entre les représentations préalables plutôt négatives des probables réactions des parents face à la boîte à jouer, ses objets qui ne sont pas de « vrais jouets », les risques et les incidents possibles avec leurs propos – rapportés – uniquement positifs. Sans présumer des avis des parents qui resteraient à documenter directement et plus largement, on peut noter une certaine défiance à leur égard. Cette défiance n'est pas l'apanage des sites retenus mais largement documentée par de nombreux travaux : la place des parents dans les institutions éducatives reste problématique. Dans le même temps, et paradoxalement, les équipes sont prêtes à solliciter les parents pour organiser la récupération d'objets destinés à alimenter la boîte.

Sur ce point, on peut constater une différence conséquente avec le dispositif anglais où la place des parents est institutionnellement reconnue. Au sein des conseils assurant la direction effective d'un établissement scolaire (et non un rôle purement consultatif comme en France), les parents représentent un tiers des sièges comme les enseignant.e.s et ont un pouvoir de décision plus conséquent qu'en France.

Des enseignant.e.s peu concerné.e.s

Les points de vue des enseignant.e.s rapportés ici sont largement issus de l'école Anselme du fait de leur présence dans l'établissement au moment de l'ouverture de la boîte. À Tilleul, et pendant les vacances scolaires, nous n'avons pu croiser qu'une seule enseignante organisant une session de soutien scolaire et utiliser les propos rapportés par la directrice du centre. Ainsi, elle a rencontré la directrice qui, après présentation, a considéré le « *concept* » comme « *génial* » et « *chouette* ».

Contrairement à Tilleul où seul le service municipal gérant le centre de loisirs municipal était concerné (mais très peu impliqué dans les faits), la démarche a nécessairement impliqué le directeur de l'école Anselme. Ainsi, après plusieurs réunions préparatoires avec la direction de l'école et celle du périscolaire, l'association a réalisé une présentation de « l'expérimentation » aux enseignant.e.s pendant une pause méridienne. Dans son déroulé et son contenu, nous avons déjà pu saisir une certaine distanciation du monde scolaire de la part de l'association. Ainsi le membre de l'association précise qu'il ne parle pas de « dispositif pédagogique » mais d'un « dispositif pour le jeu ». L'objectif annoncé de l'association est de « remettre la question du jeu dans la cour d'école » en se distinguant du « formel » qui peut se passer dans la classe. Enfin, le dernier point a insisté sur le travail d'accompagnement et de la formation en détaillant les contenus abordés afin que les animateur.trice.s n'arrivent pas « nu.e.s » face aux nouvelles situations rencontrées.

Ces précisions visaient à poser les principes en montrant le « sérieux » de ce dispositif non-scolaire tout en marquer les limites qui permettent à chacun de conserver ses attributions. Ainsi, la première intervention du directeur de l'école était très claire en rappelant que la boîte ne pourrait pas être ouverte lors des petites récréations et des temps d'études du fait d'un temps trop court. L'association précise qu'en conséquence « *Ça n'a que peu d'impact voire aucun impact sur les temps où vous êtes en surveillance* ». Il s'agissait d'insister sur l'absence de charge supplémentaire sur le travail quotidien mais aussi l'absence de modifications. Par ailleurs, en insistant sur l'expérimentation et moins sur la pérennité éventuelle, il reste sous-entendu que la présence de la boîte pouvait n'être que temporaire. À l'inverse, l'association a évoqué des possibles impacts positifs sur les « *attitudes d'élèves* » et les « *conflits* ».

Dans le temps d'échange qui a suivi la présentation formelle, les propos se sont centrés autour de trois thématiques abordées très nettement en termes de « craintes » : la place occupée dans la cour, le rangement et les risques pris dans les jeux. La première, évoquée par l'enseignant spécialisé d'éducation physique et sportive souligne le fait que la présence de la boîte affecte l'espace disponible dans la cour pour son enseignement. Puis une enseignante évoque la possible invention de « *choses dangereuses* » et donc un « *problème de surveillance* » qui s'annonce « *pointu* » prenant exemple de la poussette qui « *déboule* » et la gouttière portée sur l'épaule. Le troisième point concernant le rangement est posé par le directeur. Sachant que la passation de responsabilités s'effectue à partir de 13h20, il s'agit de savoir à quelle heure débute le rangement. Les réactions sont unanimes, le rangement doit être terminé à 13h20, comme pour les autres « ateliers » (dessin, ludothèque, BCD). D'autant plus que les enseignant.e.s n'ont pas reçu la formation et que le « *rangement fait partie de l'activité* ». Sans doute pour rassurer son équipe, le directeur a rappelé que les animateur.trice.s avaient « *réalisé que c'était eux les premiers acteurs de cette expérience-là* ». Dans un sens, nous retrouvons des questionnements similaires à ceux de l'équipe d'animation exprimés lors de la formation et des entretiens, mais l'équipe

enseignante se contente de renvoyer ces difficultés éventuelles à la charge des animateur.trice.s.

Ces premiers éléments permettent de mieux saisir les réactions, ou leur relative absence, suite à l'ouverture de la boîte. Ainsi, l'équipe d'animation a pu s'étonner voire regretter l'absence de curiosité ou d'intérêt pour la boîte alors qu'une majorité d'enseignant.e.s sont présent.e.s lors du temps méridien dans la salle des maîtres. Ils auraient plutôt cherché à se « démarquer » du projet qu'à y prendre part alors même qu'ils traversent la cour de temps en temps ou qu'ils peuvent assister à la fin de la récréation. Cependant, ils reconnaissent l'implication et l'investissement du directeur de l'école depuis sa présence régulière jusqu'à sa « blague » du premier avril.

Interrogés plus directement, de manière peu formelle pendant un temps méridien dans la salle des maîtres, nous avons pu récolter leurs avis. Une enseignante prévient d'entrée que les enseignant.e.s « *n'ont pas été associé.e.s à aucun moment* » au dispositif quand d'autres déclarent que la boîte est ouverte sur les temps où elles ne sont pas « concernées ». Avertissant plusieurs fois de leur « *avis extérieur* », sans toutes les « *contraintes* » qu'elles reconnaissent aisément sur le rangement ou la surveillance accrue, des enseignantes soulignent leur connaissance relative de l'expérimentation et constatent que la boîte « *ne s'est pas forcément invitée dans la classe* » si ce n'est les histoires d'objets. Cet avis est tempéré par une autre : « *quand y en a pas [des objets], y en a aussi [des histoires]* ». Toutefois, d'autres ont remarqué une « *autre ambiance* » dans la cour avec « *moins de bruits* » et elles ont trouvé « *très sympa de traverser la cour* » en apercevant les « *petits coins de jeux* » avec des enfants « *à fond* », « *très occupés* » contrastant avec les « *parties de foot qui tournent mal* » et les « *petits bousculés* ». Enfin, témoignant d'un intérêt certain, quelques enseignantes avaient, semble-t-il, une connaissance plus fine des stratégies rapportées des enfants, un sentiment de baisse des conflits qui empiétaient auparavant sur la reprise du temps de classe, voire un regard plus large sur l'engouement variable des enfants après l'attrait généré par la nouveauté. Cependant, une critique concerne l'emplacement de la boîte qui permet de se glisser derrière, « *jouer à cache-cache* », et complexifie la surveillance des récréations dont elles ont la charge.

Du fait de la division du travail éducatif au sein des établissements scolaires, enseignant.e.s et animateur.trice.s n'interviennent pas dans les mêmes temps et les mêmes lieux même s'ils ont la responsabilité des mêmes enfants. Cette responsabilité peut être qualifiée de « juxtaposée » dans le sens où l'absence des uns explique la présence des autres. Dès lors que le travail enseignant s'arrête, le travail animatif débute : une première passation s'effectue à la porte de la classe avec l'appel et la descente des escaliers, et une deuxième à l'issue de la récréation annoncée par les sonneries. De la même façon que les animateur.trice.s n'interviennent pas dans les classes, les enseignant.e.s n'interviennent pas dans la cour de récréation lors du temps méridien. Comme le reconnaît une enseignante, elle ne « *passé pas souvent dans la cour* » et elle « *ne connaît pas comment les animateurs fonctionnent* ». Autre exemple, le dispositif de la boîte à jouer a été présenté une première fois séparément à l'équipe d'animation puis à l'équipe enseignante. A fortiori, pendant les vacances scolaires, les animateur.trice.s sont les seuls présent.e.s sur l'établissement pour accueillir les enfants.

Ces frontières spatio-temporelles marquées et ritualisées quotidiennement entre les deux métiers permettent de comprendre une certaine étanchéité entre deux mondes cohabitant par alternance. Cette étanchéité peut s'apparenter à un manque d'intérêt ou un défaut de reconnaissance, mais elle peut aussi être considérée comme un respect strict des domaines et des responsabilités de chaque métier. Un animateur résume assez

bien ce constat généralisable à d'autres établissements, « *chacun son monde et ses problèmes* ». Là encore, et de manière identique avec les parents, l'organisation et la gestion des établissements scolaires anglais offre des instances communes de décision attribuant une place égale aux enseignant.e.s, aux parents et à la collectivité et, dans une autre mesure, aux enfants.

2. D'une culture à l'autre

Cette relation aux enseignant.e.s renvoie en partie à des différences entre les situations anglaises et françaises. En Angleterre c'est l'école qui a la charge de la pause méridienne ou *lunchtime*, et le fait de fournir un repas chaud (au moins un plat) dans toutes les écoles est une obligation récente qui, dans les écoles qui ne fournissaient pas les repas, a remplacé la *lunchbox*, ce qui fait que l'organisation temporelle de cette pause se rapproche aujourd'hui de la France. Il faut cependant noter d'autres différences. La pause est sous la responsabilité théorique de l'équipe enseignante et du directeur ou de la directrice, mais assurée par des enseignant.e.s assistant.e.s et des vacataires embauché.e.s uniquement pour ce temps, ce qui là encore peut rapprocher la situation anglaise de la française, mais la culture sous-jacente est celle de l'école (avec une ouverture plus importante au jeu et une pédagogie rénovée plus présente qu'en France) et non celle de l'animation qui n'existe pas vraiment. Une autre différence est que les écoles sont plus importantes (en taille et en nombre d'enfants), comportent souvent plusieurs cours de récréation dont toutes ne sont pas goudronnées mais certaines conformes à l'intérêt culturel de l'Angleterre pour le gazon. Enfin, on peut y trouver plus souvent des espaces aménagés pour les jeux sportifs ce qui va permettre de délimiter plus facilement, au moins dans certaines écoles, les espaces dédiés au *PlayPod* de ceux réservés structurellement à d'autres activités. On peut également trouver des aménagements de type structures à grimper, structures de jeu. Le rapport de Marc Armitage montre bien que les propositions autres que la boîte à jouer sont importantes, plus présentes en Angleterre que dans nombre d'écoles en France, en particulier au niveau des possibilités d'activités à l'extérieur.

Pour autant, la conception de la boîte à jouer ne renvoie pas nécessairement à la culture de l'école fut-elle anglaise, ni à celle de l'animation à la française, mais à celle du *playwork* comme cela a été évoqué dans la partie 5. Cette façon pour des professionnel.le.s de favoriser, encourager le jeu renvoie à des dispositifs qui ne correspondent ni à l'école et ses récréations, ni à nos centres de loisirs, mais plutôt à des espaces de types *playgrounds*, espaces de jeu souvent ouverts où des professionnel.le.s soutiennent l'activité ludique des enfants. Cela signifie, comme le montre le rapport de Marc Armitage, que la pratique anglaise au sein des écoles peut être en décalage avec la vision de la boîte à jouer. La différence est que dans le contexte anglais le *PlayPod* peut faire référence à un corps de doctrine, une façon de considérer et soutenir le jeu de l'enfant qui est une façon de faire locale même si extérieure au *social setting* concerné. Il peut donc y avoir une tension entre le *playwork* et les attentes des enseignant.e.s. Cette façon de considérer le jeu a-t-elle une place durant la récréation du *lunchtime* ? Mais une réponse négative conduit en fait à ne pas accepter le dispositif. Il est clair qu'en Angleterre le *PlayPod* s'inscrit dans une conception du jeu, une forme de relation entre adulte et enfant qui a un nom, qui dispose de références.

La situation française est toute autre et le fait de ne pouvoir traduire *playwork* témoigne du décalage culturel. La boîte à jouer est prise en charge dans les deux sites par les équipes d'animation périscolaire qui gèrent aussi bien la pause méridienne à

Anselme que le temps du centre de loisirs à Tilleul. Or l'analyse des données a montré qu'à quelques exceptions près sur lesquelles nous reviendrons, la tradition de l'animation conduit à ne pas trouver un espace de pratiques entre d'une part une organisation ou une menée du jeu et d'autre part le laisser-faire (ou la réduction de son rôle à celui de surveillant.e). Or le *playwork* consiste justement à laisser l'initiative à l'enfant (même si on peut lui suggérer, mais sans lui imposer, des pistes de jeu) sans être dans une posture de laisser-faire ou de surveillance, ou pour le dire autrement on laisse faire si la non-intervention est la meilleure façon de soutenir le jeu de l'enfant, mais on intervient sans casser la logique du jeu s'il apparaît que c'est nécessaire ou seulement souhaitable pour enrichir le jeu de l'enfant. On pourrait trouver en ludothèque des stratégies de ce type (Roucous & Haberbusch, 2010), mais ce n'est pas là la tradition de l'animation en France. On peut cependant trouver dans les observations avant ou après l'installation de la boîte à jouer des interventions qui vont dans cette logique non pas de surveiller l'enfant mais de l'accompagner dans son jeu tel Stéphane jouant à la balle aux prisonniers. Cela semble plus une façon personnelle d'être qu'une attitude professionnelle réfléchie, ce qui renvoie à l'idée qu'elle serait plus souvent présente chez les nouveaux, avec moins d'expérience professionnelle que chez les anciens.

Bien entendu la formation avait pour but d'associer à la boîte à jouer la pratique professionnelle qui doit l'accompagner, le dispositif impliquant cet ensemble d'objets et de pratiques. Mais si la différence est culturelle, il est légitime de penser que ces quatre séances de 2 heures ½ ne peuvent suffire à cela. On peut considérer que malgré l'intérêt suscité par la boîte à jouer dont les animateur.trice.s comprennent bien les logiques pour les enfants même s'ils peuvent en craindre les conséquences en termes de sécurité, la nouvelle posture professionnelle proposée n'a pas été comprise et plus souvent traduite sous la forme d'un laisser faire. Pour le dire autrement les animateur.trice.s n'ont pas troqué leur posture de surveillance (parfois bienveillante, parfois plus rude et moins tolérante) contre celle d'un.e accompagnateur.trice du jeu des enfants. Pour cela il faut d'abord une meilleure coordination au niveau de l'équipe pour sortir d'une répartition par territoires et fonctions, une mobilité (savoir se situer les uns par rapport aux autres pour que tous les enfants soient potentiellement accompagnés), développer une réflexion pour agir soit de façon générale pour proposer de nouvelles pistes ludiques, soit en fonction d'une action enfantine qui pose problème. Ce que l'on a vu est loin de cela, mais pourtant on a pu saisir sur les deux sites du fait de la connaissance des enfants, de l'intérêt de ces adultes pour le jeu, un potentiel qui aurait pu être orienté dans cette direction. Il en résulte que le blocage n'est pas lié au profil ou à la personnalité des animateur.trice.s mais à leur culture professionnelle, leur expérience et leur formation. Il n'est donc pas étonnant que cela n'ait pas pu changer en une période aussi brève. Mais le fait que le problème d'un changement culturel au niveau professionnel n'ait pas été abordé n'a sans doute pas facilité une prise de conscience du problème d'autant plus que manque à ces équipes des temps de réflexion et d'analyse de leurs pratiques professionnelles dont on mesure combien ils sont indispensables pour rendre possible un tel changement.

On peut saisir les difficultés en évoquant le deuxième type d'intervention préconisé, celui qui concerne le protocole proposé en cas de conflit entre enfants. Il s'agit pour l'adulte de ne pas commencer par énoncer la règle, trancher, donner raison à l'un ou à l'autre (ou à aucun des deux) à partir d'une saisie générale de la situation. Au contraire, il s'agit d'écouter les deux protagonistes en donnant la parole pour commencer à celui ou celle qui semble être la « victime », inviter l'agresseur à écouter la victime, à comprendre ce qu'elle ressent et à trouver une solution ensemble. Or cette

démarche n'est pas vraiment mise en œuvre ce qui ne nous étonne pas car nous avons déjà observé les mêmes difficultés dans la mise en œuvre en France dans les années 2000 d'un programme de résolution de conflits qui reposait sur la même démarche (Vers le Pacifique). Il ne faut pas sous-estimer la force d'une culture qui favorise le fait d'imposer la règle à tous comme résultant ou sous prétexte du principe d'égalité. Une telle démarche semble rompre avec cette force que l'on donne à la règle. Peut-on voir derrière cela une approche anglo-saxonne plus pragmatique et jurisprudentielle de la règle ? Après avoir évoqué l'idée (manifestement contestable) qu'ils font déjà cela, les animateur.trice.s donnent des raisons de ne pas pratiquer cette démarche : manque de temps (trop de conflits), inadaptation au profil de certains enfants qui n'aiment pas les discours qui n'auraient aucun effet, et enfin, argument paradoxal, leur connaissance des enfants qui les conduiraient à savoir de quoi il retourne. Derrière cette connaissance, on reconnaîtra la logique de l'étiquetage des enfants, certains étant étiquetés comme agresseurs. Là encore si on ne prend pas en compte le décalage culturel, le lien des pratiques avec certaines valeurs fondamentales (comme celle d'égalité de traitement, mais aussi d'autorité adulte), on ne peut comprendre la situation.

La dimension culturelle de ces pratiques a été analysée par Malene Gram (2003) qui montre l'importance en France de la notion d'encadrement dans les activités de loisirs des enfants (contrairement à l'Allemagne où l'autonomie est essentielle). Les enfants sont perçus comme « une force sauvage dangereuse qu'il faut cadrer », d'où la nécessité de règles qui doivent éviter les dangers d'une liberté, l'autonomie étant comprise comme le respect des règles externes sans le rappel des adultes (ce qui est l'hétéronomie et non l'autonomie pour Kant). Ce que propose le dispositif de la boîte à jouer c'est une mutation forte qui sort de la logique de l'encadrement, au profit de l'accompagnement qui renvoie à l'idée que l'autonomie se produit à travers une pratique collective qui implique les enfants mais aussi les adultes.

L'autre solution aurait été une appropriation radicale qui consisterait à faire entrer la boîte à jouer dans le cadre habituel en modifiant les règles, en rendant la boîte compatible avec les formes traditionnelles de l'animation quitte à la transformer en profondeur. Logiquement la boîte à jouer a été inscrite dans un entre deux, le dispositif dans sa dimension d'accompagnement du jeu n'a pas été respecté faute d'être vraiment compris, mais il ne s'est pas agi pour autant de ramener l'ensemble à un dispositif habituel, tâche rendue difficile par l'originalité de la boîte et la place des objets qui se heurtent à une culture professionnelle qui ne valorise pas les objets comme le montre bien l'observation de Tilleul. Le problème reste entier : faut-il transformer la boîte pour la rendre compatible avec les pratiques professionnelles françaises, ou transformer ces pratiques pour profiter de la dynamique propre au dispositif ? Il faut sans doute aborder cette question autour de la question culturelle lors même que le discours d'accompagnement du dispositif et sa conception du jeu favorisent une vision universalisante et psychologisante qui ne prédispose pas à rendre visible la dimension culturelle.

3. Différences entre pause méridienne et centre de loisirs

La comparaison entre le contexte de l'école et celui du centre de loisirs permet de mieux saisir les principes du dispositif *PlayPod* conçu avant tout pour le temps de la récréation méridienne. D'autant plus que nous avons pu observer l'ouverture de la boîte lors du centre de loisirs à Anselme, qui utilise les mêmes locaux et la même cour que l'accueil périscolaire. Avant d'approfondir les différences entre ces deux contextes,

il faut souligner qu'ils partagent des points communs sur la présence d'objets, l'espace et la forme d'organisation.

Pour des raisons économiques, de manque d'équipements et du fait de leur vacance pendant les congés, les centres de loisirs prennent souvent place dans des établissements scolaires. Du fait de cette inscription dans l'école, le centre de loisirs est avant tout urbain et se moule dans une architecture fonctionnelle conçue autour des classes et le long de couloirs qui conduisent à une cour goudronnée, sans recoins où l'accès aux toilettes est toujours visible (Châtelet, 2016). Par ailleurs, on peut constater la même « désertification ludique » moins par manque de matériels (présents dans les placards à Tilleul) que du fait d'une gestion à l'économie du matériel utilisé et disponible. Un nombre limité, plus ou moins variable, de ballons, de cordes et autres jouets sont autorisés à « sortir » avant d'être rangés et remplacés ponctuellement. En ce sens, la boîte à jouer, par sa mise à disposition de nombreux objets, reste pertinente dans les deux cas.

Concernant la formalisation, si nous reprenons le déroulé d'une journée à Tilleul, nous pouvons remarquer que celui-ci se compose comme une journée de classe. Il existe des temps d'activités où l'animateur va être le meneur, celui qui dirige et qui a conçu ce temps avec des objectifs et notamment celui d'aboutir à un produit fini. Jennifer nous indique à ce propos, que les activités doivent suivre un thème, fixé par la direction, et que pour la fin du séjour elle organise assez régulièrement des expositions des créations des enfants pour montrer le travail accompli (Tilleul, février). Il s'agit ainsi de justifier son travail tant auprès de la direction que des parents. Entre les activités organisées par les animateur.trice.s, on trouve des temps « entre-deux » où les enfants sont rassemblés sous la surveillance des animateur.trice.s, dans la cour.

Ces temps « entre-deux » peuvent s'apparenter aux récréations dans le cadre scolaire. Or si nous reprenons la définition de Julie Delalande (2001), ce temps de récréation, du point de vue de l'école « sert à reconstituer la force de travail et l'attention mobilisée en classe ». On peut estimer que ce ne devrait pas être une préoccupation des centres de loisirs qui se situent dans un temps de loisir qui est, par définition, dédié au repos, à la détente ou au divertissement. Or, nous trouvons ainsi des temps de pause pour les enfants, les temps entre-deux, temps sur lesquels il a été proposé d'ouvrir la boîte à jouer. Pour Laurent Lescouarch (2016), les mouvements d'éducation populaire ont emprunté au fil du temps la forme scolaire et sa logique de fonctionnement pour justifier leur action. Ainsi le centre de Tilleul semble suivre cette conception en organisant des journées dont le fonctionnement est conforme à cette forme scolaire dont les centres de vacances et de loisirs sont « prisonniers » selon Jean Houssaye (1998). Ainsi, il nous semble qu'on peut mieux comprendre les nombreuses discussions à propos des temps d'ouverture de la boîte afin qu'elle n'empiète pas sur les « activités » ni les « sorties ». Quand ouvrir cette boîte (qui sert) à jouer ? Le sujet a été évoqué dès le mois d'octobre, par une responsable de la Ligue qui proposait d'ouvrir pendant les « temps libres », puis pendant la formation des animateur.trice.s et enfin régulièrement remis en débat pendant les deux semaines d'ouverture.

Au-delà de ces similitudes, une première différence conséquente porte sur la durée d'utilisation. À l'école Anselme la boîte à jouer propose des actions pour les enfants sur un temps très rythmé et limité : la boîte est ouverte, chacun vient se servir pour construire son jeu, seul ou à plusieurs et pendant une durée relativement courte si l'on tient compte du repas. Vient ensuite l'annonce du temps de la fin du jeu suivi du rangement. Ainsi, les enfants peuvent jouer avec les objets de la boîte à Anselme entre 11h35 et 13h05, soit 1h30, temps auquel il faut ôter celui du repas qui est très variable selon les enfants mais que l'on peut estimer à une trentaine de minutes ; il reste donc

autour d'une heure de jeu. Durant la pause méridienne à Anselme, ce rythme est accepté par les enfants parce qu'ils sont dans un contexte scolaire et que la fin de la pause indique le début de la classe. La reprise de la classe mais aussi la présence de récréations sous la responsabilité des enseignant.e.s impliquent que la boîte soit rangée. À Tilleul, le rythme est différent dans la mesure où ce sont trois à quatre périodes de « temps libres » qui vont être utilisables pour jouer avec la boîte, cela dans un cadre moins contraignant en ce qui concerne les horaires à l'exclusion de celui du déjeuner. Lors de la première semaine d'avril, la présence de soutien scolaire avait obligé le rangement après les temps d'ouverture du matin afin que les enfants en « récréation » (de soutien) ne soient pas « tentés » par les objets laissés par le centre de loisirs. Lors de la deuxième semaine, le rangement n'était plus nécessaire et la boîte pouvait être ouverte le matin (8h30-9h30) sans être rangée pour être utilisée en fin de matinée après l'activité (11h30-12h) puis après le repas avant l'activité (13h-14h) et après le goûter jusqu'au départ d'un animateur (16h30-17h30). Ainsi la boîte pouvait être ouverte entre trois et quatre heures par jour – selon les adaptations et la météo – ce qui contraste avec la période relativement réduite à Anselme.

Régulièrement les enfants souhaitent ne pas arrêter leurs jeux. Face à ces demandes des enfants, les animateur.trice.s ont pu ainsi adapter leur fonctionnement soit en proposant aux enfants de ne pas ranger les objets de la boîte entre deux temps de jeu, soit exceptionnellement en remplaçant les activités initialement prévues au profit de l'instant vécu, à savoir le jeu avec la boîte à jouer. Si cette adaptation montre une certaine capacité des animateur.trice.s à répondre positivement aux souhaits des enfants, nous avons pu remarquer certaines difficultés dans la gestion sur un temps long. Ainsi des enfants qui n'avaient pas pu obtenir du matériel à l'ouverture de la boîte, n'ont pas réussi à l'obtenir dans la suite du temps de jeu puisque la règle de la boîte à jouer est que celui qui a pris un objet peut le garder le temps désiré. Ainsi, l'absence de rangement régulier n'a pas permis le « reset » observé à Anselme qui remet régulièrement les compteurs (de propriété) à zéro et relance le jeu du « Attrapez-les tous » ou de l'accumulation... mais aussi l'exploration des objets que les enfants ont pu récupérer parmi ceux qui étaient encore disponibles. En l'absence de *reset*, les objets ont pu être appropriés voire accaparés par des enfants, et ce d'autant plus que les animateur.trice.s n'ont pas cherché à palier cette absence. Le phénomène est encore renforcé par les modalités du repas. À Anselme, le roulement instauré entre les classes permet de rythmer l'abandon des objets et leur récupération par d'autres enfants présents dans la cour ou sortant de la cantine. Tandis qu'à Tilleul, le repas collectif – comme les activités organisées pour tous les enfants – ne donnent pas l'occasion à des enfants d'abandonner ou de récupérer des objets au cours du temps imparti. Par ailleurs si Anselme offre d'autres ateliers en parallèle (dessin, BCD, ludothèque), le centre de loisirs de Tilleul réunissait tous les enfants dans la cour sans autre proposition. Les enfants qui n'ont pas « accroché » à la boîte, en partie du fait de cette difficulté d'accessibilités aux objets, se sont alors rabattus vers les habituels, voire rituels, jeux de ballon dont le football.

Cette augmentation de la durée d'ouverture de la boîte semble s'être combinée avec le nombre réduit d'enfants et la diversité limitée des objets, aboutissant à ce qui apparaissait parfois comme un certain essoufflement de l'activité. Cela semble corroboré par le rythme moins soutenu de la boîte à jouer d'Anselme lorsqu'elle a été ouverte sur le temps du centre de loisir le mercredi après-midi sous forme d'activité libre (à choisir parmi les différentes activités ou sorties proposées). Longue durée et faible nombre d'enfants semblent modifier en profondeur la logique de la boîte à jouer et demanderaient une réflexion pour proposer des adaptations. En allant dans ce sens,

certaines enfants auraient aimé pouvoir continuer leur jeu dans des cabanes plus solides et durables, comme nous le précise Pablo avec son envie d'avoir « *un marteau, des clous et une scie* » (Tilleul, CM). Vu le temps disponible pendant la journée voire la semaine, ce qui n'est pas le cas dans une récréation scolaire, il y avait sans doute la possibilité de fabrications plus importantes, y compris en respectant le principe de l'absence d'outils. Mais le nombre d'objets peut-être trop limité (à plusieurs reprises des cordes supplémentaires ont été sorties), et l'absence de soutien des animateur.trice.s n'ont pas permis d'alimenter les jeux et les constructions des enfants autant qu'on pourrait l'envisager.

Enfin, il semble qu'une autre différence moins visible joue un rôle important : la présence des ami.e.s. À Anselme, et à l'école en général, les enfants retrouvent leurs ami.e.s avec qui ils vont élaborer leurs jeux pendant les récréations. Nous avons pu observer la stabilité de nombreux groupes d'enfants et, en particulier, au sein du même niveau scolaire et plusieurs enfants parmi les plus âgés ont aussi pu nous dire qu'ils connaissent leurs ami.e.s depuis le CP ou le CE1. Ces affinités et les relations avec le sexe opposé alimentent régulièrement leurs histoires et les jeux qui ne sont pas pratiqués avec n'importe qui (Delalande, 2001). Du côté du centre de loisirs, les enfants ne retrouvent pas forcément leurs ami.e.s du fait de la faible fréquentation de celui-ci, mais aussi du fait que les enfants sont scolarisés dans trois groupes scolaires différents. Si certains peuvent compter sur une fratrie, d'autres doivent composer avec des enfants qu'ils ne connaissent pas ou peu. Par exemple, Sofia (Tilleul, CE) pouvait exprimer sa hâte d'être la semaine prochaine puisque sa « meilleure amie » allait venir au centre. Même si les animateur.trice.s ont estimé que la mixité entre les différences provenances scolaires était plus forte, les enfants ont quasiment toujours cités les ami.e.s de leur école comme leur partenaire préféré de jeu.

Ainsi au décalage culturel que nous avons évoqué dans la section précédente vient s'ajouter un décalage fonctionnel. Si entre Anselme et le dispositif anglais il y a un décalage culturel, on ne trouve aucun décalage fonctionnel du fait de la proximité des fonctionnements de la pause méridienne de part et d'autre de la Manche. À Tilleul le décalage culturel est toujours là, plus criant peut-être parce que l'application du *playwork* aurait permis de résoudre certains des problèmes évoqués, mais pas de tous. À cela s'ajoute un décalage fonctionnel important qui touche le nombre d'enfants, la durée et la répartition du temps dédié à la boîte à jouer, sa relation avec les autres activités dans ce qui n'est plus l'opposition classe/récréation. Il reste à mener une réflexion sur l'adaptation de la boîte à jouer dans le cadre d'un centre de loisirs : quelles règles spécifiques, quel accompagnement, quelle durée ? Cela impliquerait sans doute de reconsidérer l'emploi du temps des journées pour le repenser avec la présence de la boîte à jouer. Quelles activités ou propositions en parallèle et en complément de la boîte ? Il faut également réfléchir à l'adaptation du contenu et à la quantité des objets en fonction à la fois du nombre d'enfants et de la durée de l'accès qui leur est laissé.

4. La question éducative

Le dispositif est proposé comme un moyen d'enrichir le temps de la récréation avec de nouvelles propositions de jeu. Il ne se présente pas comme un dispositif éducatif sauf à renvoyer au mythe du jeu éducatif (Brogère, 2005). Cela nous paraît une bonne chose et il est important de maintenir ce dispositif à l'abri de l'inflation « éducativiste » du temps de loisir de l'enfant (Brogère 2016a). Reste que le loisir en France est saturé de discours sur l'éducation et la nécessité de projets éducatifs ; la

boîte à jouer devra se situer dans ce cadre marqué par l'importance d'une perspective éducative. Nous allons donc présenter une façon d'envisager cette question.

Cependant avant cela, nous aimerions souligner un paradoxe. D'une part, les deux structures périscolaires se doivent d'avoir un projet éducatif et en ont un très général autour de ce qui est communément appelé la socialisation. D'autre part les animateur.trice.s se retirent de tout rôle éducatif au profit d'un rôle de surveillance, au moins sur ce temps de récréation ou d'entre-deux. D'une certaine façon ils ont manifesté une certaine difficulté, voire un refus faute de temps parfois, à envisager une (autre) posture d'éducateur. En effet les suggestions d'intervention qui leur sont faites dans le cadre de la boîte à jouer (intervention en cas de risque en sollicitant les enfants, modalité de résolution de conflits) leur proposent une action pédagogique dont ils ne s'emparent pas. Cela réduit l'effet éducatif du processus qui renvoie à l'idée d'une implication des enfants dans la définition des pratiques légitimes.

On perçoit, du fait du retrait des animateur.trice.s, une absence d'investissement éducatif dans l'application du dispositif. Est-ce pour autant un dispositif sans intérêt éducatif ? Certainement pas et les animateur.trice.s en parlant de créativité et d'autonomie ou encore de partage mettent en valeur une dimension éducative. Mais du fait de la situation de temps libre/récréation, il s'agit d'une situation informelle d'éducation (Brougère, 2016b). En effet on peut repérer des apprentissages mais ceux-ci se font sans intention d'apprendre, comme des co-produits de la situation du jeu (Brougère, 2005).

Le plus évident et en lien avec toute une littérature sur la question, est celui de l'exploration des affordances. L'enfant découvre les objets, leurs fonctionnements, les usages possibles, et cette exploration est un apprentissage continu jusqu'à la fin de la période où il s'agit de découvrir encore de nouvelles possibilités d'action.

Un autre apprentissage est lié à l'importance de la collaboration pour réaliser des constructions mais aussi des scénarios. Cela implique une coordination de l'action avec d'autres et donc un apprentissage de la coopération pas toujours valorisée dans le contexte scolaire français.

On peut également évoquer la gestion des risques. Passer de l'interdit absolu à l'application d'une règle générale suppose une réflexion, certes pas toujours présente, entre les conséquences de l'action et cette règle générale.

Certains ont parlé de créativité, mais elle renvoie en grande partie à l'exploration des affordances. Elle peut être associée à la résolution de problèmes en particulier dans les constructions et les assemblages. Se développe un apprentissage par essais et erreurs dont le symbole est l'enfant qui rit quand son assemblage ne fonctionne pas.

On peut donc considérer qu'à travers la présence d'objets différents de ceux auxquels les enfants sont d'habitude confrontés, le dispositif boîte à jouer offre une éducation diffuse (Brougère, 2016b), une éducation par le milieu, les objets et les autres enfants. Les adultes pourraient participer à cette éducation diffuse ou informelle mais ne le font qu'à la marge. Le *playworker* peut alors être considéré comme un éducateur informel, alors que l'animateur français hésite entre l'absence de rôle éducatif (la surveillance et le laisser-faire) et une formalisation du rôle éducatif sur un modèle quasi scolaire (à travers des activités dont on aura défini précisément les objectifs éducatifs, certes très vite oubliés dans le feu de l'action).

5. Quelques pistes de réflexion supplémentaires

Nous ne reviendrons pas sur tous les apports de la boîte à jouer que nous avons abondamment documentés mais sur quelques pistes de réflexions à mener dans l'avenir au-delà de celles évoquées dans les sections précédentes.

L'implication enfantine

La pédagogie de la boîte à jouer implique de solliciter les enfants, leurs avis, d'éviter d'imposer des règles ou de limiter les règles que l'on impose. Il s'agit de leur permettre une participation importante dans la lignée de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, bien peu prise en compte dans le cadre scolaire français et à peine plus dans le cadre de l'animation. La convention stipule que les enfants doivent être consultés pour tout ce qui les concerne, ce qui ne signifie pas comme certains font semblant de le croire que l'on va systématiquement suivre l'avis des enfants, mais au moins on le connaîtra. Or la récréation, les loisirs, le jeu les concernent particulièrement. De plus la boîte à jouer est conçue dans un pays pionnier aussi bien au niveau de la législation que de la pratique dans la prise en compte de l'enfant et sa participation (Clark & Moss, 2001). Elle est évidente, ce qui n'est pas toujours le cas en France, comme en témoigne une situation vécue par les chercheurs : Nous nous sommes rendu compte que l'on envoyait des enfants pour les entretiens sans leur demander leur avis. Nous avons demandé à ne recevoir que des enfants volontaires.

L'implication enfantine est au principe même de la démarche proposée qui consiste à inciter les enfants à trouver des solutions eux-mêmes, mais comme nous l'avons vu cette démarche est loin d'être généralisée. Il faut donc réfléchir aux dispositifs à mettre en place pour que les enfants participent à la définition des conditions d'utilisation de la boîte à jouer. Faut-il un conseil de la boîte, un conseil de la récréation méridienne ou du centre de loisirs, du périscolaire, utiliser les dispositifs préexistants qui ne sont pas nécessairement adaptés, développer des modalités plus informelles ? Ce n'est pas aux chercheurs de dire ce qu'il convient mais à chaque équipe de trouver le meilleur moyen pour eux d'impliquer les enfants. Une telle préconisation peut rencontrer la volonté de certaines municipalités dont celle de Paris, de développer des espaces participatifs avec les enfants.

Cette logique de l'implication enfantine doit être à l'œuvre de façon générale. Les adultes doivent se garder de vouloir, par exemple, réguler l'accès aux objets, alors même que c'est un thème très présent aussi bien en France qu'en Angleterre. Ainsi devant la ruée, lors de l'expérimentation dont Marc Armitage (2009) rend compte, des écoles ont instauré des rotations par classes, rendant ainsi impossible le jeu entre enfants de différentes classes. Une logique adulte venait régler un problème qui s'est très vite avéré résoluble par les enfants eux-mêmes dans leur dynamique de jeu (en particulier à travers la coopération au sein de groupes) et les rotations ont très vite été abandonnées.

Un des éléments essentiels de la philosophie sous-jacente au dispositif renvoie aux enfants le fait de choisir ce qu'ils vont faire des objets. Il est important qu'ils ne reçoivent pas ceux-ci des adultes mais qu'eux-mêmes trouvent les objets quitte à abandonner la boîte et faire autre chose (la boîte à jouer n'a pas vocation à être la seule occupation proposée dans une cour de récréation) en cas de déception. Il est tout aussi fondamental qu'ils tentent de régler eux-mêmes les répartitions inégales (ce qui n'empêche pas un adulte d'en discuter avec eux pour les aider à trouver une solution, mais ce n'est pas à lui de proposer voire imposer une solution). Il ne s'agit donc pas de définir une implication des enfants qui conduiraient à définir des règles pour n'y plus

revenir, mais plutôt de faire en sorte que la dynamique de participation à la définition et la reconfiguration des situations soit un élément constant, ce qui implique de laisser une grande place à des prises de décision en situation, de type plus informel que formel.

Des objets avant tout

Ce que montre cette analyse c'est l'importance de l'objet dans la structuration du jeu. L'absence d'objet risque toujours de transformer la cour en désert ludique. L'optique des chercheurs réunis ici a toujours été de valoriser l'importance des objets pour comprendre le jeu, quel que soit cet objet. Le jeu est une confrontation à la culture, et pour une part importante à la culture matérielle.

Dans le concept originaire, l'enfant est confronté à des éléments détachés (*loose parts*), des objets récupérés d'autres objets, qui ont donc perdu leur fonction et leur sens originel et permettent à l'enfant de leur donner de nouvelles fonctions et de nouvelles significations variables selon le moment et les assemblages. L'association qui diffuse la boîte à jouer en France a choisi d'y associer des objets finis directement utilisables pour une fonction ludique quasiment prête à l'emploi. Il s'agit des poussettes et du fauteuil roulant. Ce sont justement les objets qui posent le plus de problème, le risque perçu n'étant pas contrebalancé par une action créative (contrairement au kart fait par assemblage).

Il ne s'agit pas de critiquer ce choix qui a eu des effets positifs en termes de jeu (en particulier à Tilleul où ils ont insufflé une réelle dynamique), mais qui a focalisé beaucoup de critiques. Il convient de développer une réflexion sur ce choix. De tels objets ont-ils leur place dans la configuration de base de la boîte à jouer ou bien ne doivent-ils pas être des options pour des équipes qui peuvent s'interroger sur la place des objets roulants en général dans la cour de récréation (dans la mesure où il peut y avoir d'autres solutions) ?

C'est sans doute une réflexion sur tout ce qui permet de structurer le jeu de l'enfant qu'il importe de mener : à côté de la boîte à jouer quel est le rôle des éléments de structure (configuration de la cour avec les grilles, les arbres, etc. ; structures de jeu ; espace d'activités sportives) et d'autres objets finis (balles et ballons, cordes à sauter, objets roulants, jouets, jeux de société ou de construction) ? Mais aussi quelle place donner aux objets de l'enfant ? La boîte à jouer met l'objet au centre de la réflexion, mais elle risque d'occulter une réflexion plus générale sur les objets dans la cour de récréation si l'on considère que les seuls objets légitimes sont ceux de la boîte.

Localiser

S'appropriier la boîte à jouer c'est lui donner un sens local, propre à chaque *social setting* ce qui renvoie à plusieurs dimensions.

Il est essentiel que la boîte soit un projet porté par une équipe soudée et unanime. Ce ne peut-être qu'un projet d'équipe et il n'est pas souhaitable qu'elle soit installée sans le soutien des équipes d'animation (voire au-delà) même si celles-ci sont formées. On a bien vu que le projet était nettement plus porté par l'équipe d'Anselme que par celle de Tilleul. L'appropriation n'est possible qu'à cette condition.

Cela signifie également qu'adultes et enfants lui donnent un sens local lié à la configuration générale des activités proposées dans laquelle la boîte à jouer s'insère, mais aussi à son enracinement à travers la construction progressive d'un répertoire de pratiques légitimes (pour les enfants comme pour les adultes). Le succès n'est pas lié à ce que tous les enfants feraient ici ou là la même chose mais au fait au contraire que la

boîte développe des pratiques différentes (au moins en partie) en fonction de chaque situation. Les conditions différentes entre les deux sites ont montré, au-delà des ressemblances, la construction de deux répertoires très différents.

Le répertoire de pratiques légitime peut être considéré comme l'appropriation locale par un groupe d'enfants et d'adultes de la boîte à jouer.

Un très bel objet pour les chercheurs

Nous concluons de façon un peu égocentrique, mais il faut bien de temps en temps penser à soi, en soulignant qu'il s'agit d'un très bel objet d'étude pour les chercheurs et ceci pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il vient perturber les arrangements usuels et qu'il est donc révélateur des fonctionnements et de leur dimension culturelle. Il nous apprend beaucoup sur la récréation et l'animation en France. Ensuite parce que sa configuration permet d'étudier certains aspects du jeu en contraste avec d'autres situations marquées soit par la présence d'objets conçus explicitement pour le jeu (jeux et jouets), soit par l'absence de tout objet. Au-delà des résultats consistant à décrire et documenter ce qui est advenu des boîtes à jouer dans deux institutions différentes, cette recherche permet de mieux comprendre le jeu à des âges où il est peu étudié, l'importance des contextes et des actions adultes. Le jeu plus que jamais apparaît comme une pratique située, largement dépendante des conditions et matériaux. Loin d'être cette action innée que certains veulent voir, le jeu est la réponse de l'enfant, des enfants à une situation donnée et aux ressources disponibles. La boîte à jouer permet l'émergence de nouvelles formes de jeu ou la transformation de jeux préexistants car elle transforme la configuration de la situation (par exemple au niveau des interdits) et offre de nouvelles ressources, dans un contexte où les ressources (tout au moins à l'extérieur, dans la cour) étaient rares.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Armitage, M. (2009). *Play Pods in Schools. An independent evaluation (2006-2009)* Project 43. Playpeople – taking play seriously Playground and Play Service Development, Education, Training & Research.
http://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/page/rapport_independant_mene_en_angleterre.pdf
- Bachelart D. (2012) S'encabaner : art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges..., *Revue d'éducation relative à l'environnement, Regards, Recherches Réflexions*, Volume 10, pp. 35-61.
- Bour Y. (2007) « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque, *Ethnologie française*, Volume 37, n°4, pp. 631-637.
- Bour Y. (2016) Les jeux dangereux, une crise de confiance dans la cour, in C. Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Toulouse, Éditions midi-pyrénéennes, pp. 118-123.
- Brogère G. (2003) *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.
- Brogère G. (2005) *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.
- Brogère G. (2016a) Y a-t-il quelque chose de commun entre jeu loisir et jeu éducatif ? *Diversité*, n°183, pp. 146-150.
- Brogère G. (2016b) « De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle », *Le Télémaque*, n°49, pp. 51-64.
- Busy J.-G. (2010) Qu'est-ce qu'on enseigne dans les centres de vacances et dans les centres de loisirs ? *Informations sociales*, n°161, pp. 70-78.
- Busy J.-G. (2012) Prédiction et incompréhension : place des projets en centres de vacances et de loisirs. *SpécifiCités*, n°5, pp. 153-174.
- Châtelet, A.-M. (2016) L'architecture des cours de récréation, in C. Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Toulouse, Éditions midi-pyrénéennes, pp. 8-15.
- Clark, A & Moss P. (2001) *Listening to Young Children : The Mosaic Approach*, London, NCB.
- Delalande J. (2001) *La cour de récréation, contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- Garnier P. (2015) Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation, *Métropolitiques*, <http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.html>

- Gibson J. J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- Gill T. (2007) *No Fear. Growing Up in a Risk Averse Society*, London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gram M. (2003) *Grounds to play. Culture-specific Ideal in the Upbringing of Children in France, Germany and the Netherlands*, Bern, Peter Lang.
- Houssaye J. (1998). Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, n°125, pp. 95-107.
- Hughes B. (2001) *Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice*, London, Routledge.
- Layder D. (2006) *Understanding Social Theory*, London, Sage.
- Lescouarch L. (2016) Entre scolaire et périscolaire : le statut difficile du non-formel. *Diversité*, n°183, pp. 40-45.
- Marinova K. (2011) À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire, in M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs en éducation : perspectives internationales*, Montréal, Peisaj, pp. 101-115.
- Ndiaye A. (2007) Sociographie d'un rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. L'exemple des animateurs socioculturels. *SociologieS* [enligne] : <http://sociologies.revues.org/1232>
- Nicholson S. (1971) The Theory of Loose Parts : How not to Cheat Children, *Landscape Architecture*, n°62, pp. 30-34.
- Rayou P. (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris PUF.
- Roucous N. & Habermusch N. (2010) Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque in S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeux et culture au préscolaire*, Paris INRP, 2010, pp. 191-224.
- Thomson S. (2007) Do's and Don'ts : Children's Experiences of the Primary School Playground, *Environmental Education Research*, Volume 13, n°4, pp. 487-500.
- Thorne B. (1993) *Gender Play, Girls and Boys in School*, Buckingham, Open University Press.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE.....	4
Les questions de recherche.....	4
Le déroulement de la recherche.....	5
Les observations.....	5
Les entretiens.....	6
Analyse et interprétation.....	7
PARTIE 2 : PRÉSENTATION DES DEUX LIEUX D'IMPLANTATION DE LA BOÎTE À JOUER.....	9
1. L'école Anselme.....	10
L'école et ses espaces.....	10
Les différentes propositions pour l'enfant hors du temps scolaire et pause méridienne.....	11
Le centre de loisirs.....	11
Les activités liées à l'aménagement des rythmes éducatifs.....	11
La pause méridienne : une organisation singulière.....	11
L'atelier dessin.....	12
Les échecs.....	13
La ludothèque.....	13
La BCD.....	14
La cour.....	14
Les jeux moteurs et collectifs.....	15
Les jeux symboliques.....	16
Les jeux de cordes.....	16
Les autres pratiques ludiques.....	17
L'équipe d'animation.....	17
Le conseil d'élèves.....	18
2. Le centre de loisirs de Tilleul.....	18
Les espaces du centre de loisirs.....	19
Un fonctionnement classique.....	20
Les temps d'activités.....	20
Les temps « entre deux ».....	21
Un projet en trompe l'œil.....	22
Des questions suite aux premières observations.....	22

3. La boîte à jouer.....	23
Le concept.....	23
La forme et l'emplacement.....	24
Les objets.....	24
La présentation aux animateur.trice.s et aux enfants et les règles d'utilisations.....	26
Conclusion.....	27
PARTIE 3 : LES OBJETS AU CŒUR DU DISPOSITIF.....	28
1. Installation dans l'espace et dans le temps.....	29
La boîte trouve son espace.....	29
Installation dans le temps.....	31
2. Les objets et leur sélection.....	33
Préférences des enfants.....	33
Questions de quantité.....	35
3. Accès aux objets et stratégie d'appropriation.....	36
La course aux objets à l'ouverture.....	36
Possession et partage.....	37
Échange et troc.....	39
Voler, une autre solution.....	40
Faire garder ses objets.....	41
Des conflits en évolution.....	42
4. Les règles : évolution et nouveautés.....	43
Moins de règles.....	43
Des régulations à construire.....	44
Des nouvelles règles.....	45
Des arrangements entre enfants.....	47
5. L'organisation et la gestion des objets.....	48
Conservation et réemploi.....	48
Dégradations et renouvellement.....	49
6. Pour finir il faut bien ranger !.....	51
Réduction de l'implication des enfants.....	51
Dispositifs et contrainte.....	53
PARTIE 4 : JEU ET USAGE DU MATÉRIEL.....	55
1. Attrapez tout : prendre et accumuler.....	57
Retour sur l'accès aux objets comme premier jeu.....	57
L'accumulation comme jeu.....	58
Le vol comme modalité d'action ludique.....	59
2. Explorer les affordances ou qu'est-ce que je vais faire avec ça ?.....	61
Une affordance ludique globale.....	62
Commencer par explorer.....	62
Logiques variées d'affordances et d'explorations.....	64
Rouler, une affordance essentielle.....	66
Valeur et affordance.....	66
3. Installer, assembler, construire.....	66

Installer/ s'installer.....	67
Assembler.....	67
Construire.....	68
4. Mobilité des objets et des utilisateurs.....	70
Des objets mobiles avec ou sans roues.....	70
Circulations, flux et arrêts.....	71
5. Des objets qui font sens : interpréter.....	71
La guerre comme réponse à l'affordance globale de la boîte à jouer.....	72
Des espaces symboliques.....	72
Le bureau et les patrons.....	73
Les méchants.....	74
La vie quotidienne.....	75
Les objets roulants sont aussi interprétés.....	75
Le salon de massage.....	75
6. Conflits et coopération : de riches interactions.....	76
Les clans.....	76
Construire à plusieurs, une nécessité technique.....	77
La question du genre.....	77
Conclusions.....	78
PARTIE 5 : LES PRATIQUES ET LES POSTURES	
DES ANIMATEUR.TRICE.S.....	80
1. La formation au playwork et son cadre théorique.....	80
Des contenus similaires aux références anglaises.....	81
Un rythme soutenu dans une temporalité restreinte.....	82
Un discours partagé sur le jeu et ses bénéfices.....	83
Faire face à la peur des accidents.....	84
Une focalisation sur les risques et les conflits.....	85
Un accompagnement perturbant sur le « terrain ».....	87
Recul et réflexivité ?.....	87
2. « Surveiller et jouer » : des pratiques proches, un regard différent.....	88
La gestion réglée des objets et des territoires délimités.....	90
Un foisonnement intense et fatigant.....	91
De la surveillance : observer et interpeller.....	92
Moins de conflits mais plus d'histoires.....	94
Des règles modifiées et moins de punis.....	96
De la participation aux jeux organisés à l'observation de jeux dits « libres ».....	98
Pour des prises de risque régulées.....	99
Répondre aux sollicitations et s'inviter.....	103
L'épreuve du rangement.....	104
Des ateliers plus sereins.....	105
3. Des pratiques animatives réinterrogées.....	106
D'inévitables transformations.....	106
Un fonctionnement « adultérant ».....	107
Vers des modifications de l'environnement.....	108

PARTIE 6 : S'APPROPRIER LA BOÎTE À JOUER.....	110
1. Le point de vue des adultes sur la boîte à jouer.....	111
Des animateur.trice.s conquis mais parfois inquiets.....	111
La vision des parents.....	112
Des enseignant.e.s peu concerné.e.s.....	115
2. D'une culture à l'autre.....	117
3. Différences entre pause méridienne et centre de loisirs.....	119
4. La question éducative.....	122
5. Quelques pistes de réflexion supplémentaires.....	124
L'implication enfantine.....	124
Des objets avant tout.....	125
Localiser.....	125
Un très bel objet pour les chercheurs.....	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	127