

Gilles Brougère
Nathalie Roucous
Baptiste Besse-Patin
Véronique Claude

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

Synthèse du 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.

Ce document présente non pas un résumé du rapport de recherche mais une courte synthèse des principaux résultats de celle-ci. Nous consacrerons peu de place à la présentation de la boîte elle-même et aux contextes des deux sites de l'expérimentation pour nous concentrer sur les résultats eux-mêmes.

L'intérêt de cette boîte à jouer (*PlayPod*) est sans doute lié au fait qu'elle prend place dans un contexte culturel caractérisé par un certain nombre d'évolutions du jeu des enfants auxquelles elle s'oppose et pour lesquelles elle offre des alternatives. Parmi ces évolutions, on peut citer :

- les objets et 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 en ce qu'ils inscrivent dans leurs formes et leurs fonctionnements des usages déterminés.

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 continuer à valoriser le modèle historique d'un jeu sans support.
- le milieu scolaire fonctionne sur le mode de la privation de tout objet autre que scolaires même si des éléments de culture enfantine sont parfois tolérés.

Dans ce contexte le concept de la boîte à jouer apparaît comme un défi en proposant des objets nombreux à utiliser dans la cour, et qui plus est des objets particuliers que sont des éléments récupérés et détachés (*loose parts*). Prenant de la distance avec l'offre de jouets ou plus globalement de matériels ludiques manufacturés, mais tout autant avec la limitation du matériel et des objets dans une cour de récréation, la boîte à jouer offre une situation inédite et expérimentale aussi bien pour les enfants et les professionnel.le.s que pour les chercheur.e.s.

1 – Quelques éléments sur la démarche, la méthode et les sites

La recherche sur la boîte à jouer ne se positionne pas comme une évaluation mais plutôt comme ce que nous préférons appeler un accompagnement scientifique de son implantation. Une évaluation aurait nécessité de définir auparavant 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 atypique en France pour disposer d'une grille d'évaluation préalable. Il s'agit donc de suivre cette implantation et de documenter la façon dont elle s'effectue. Par ailleurs, une réelle évaluation aurait demandé 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.

Ce que nous avons vu était suffisamment intéressant pour imaginer qu'une évaluation aurait été positive sur de nombreux 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 à l'issue des périodes observées) l'implantation de ce dispositif pour voir ce qui se passait, comment cela se passait, et ce qu'en disaient les différent.e.s

acteur.trice.s. Situer celle-ci dans son contexte est essentiel pour en comprendre les effets différenciés en fonction des conditions d'accueil et d'organisation.

D'un point de vue méthodologique, nous avons adopté une démarche ethnographique qui consiste à être là, à voir et entendre ce qui se passe. Elle s'enracine dans l'importance de la présence corporelle (le.a chercheur.e est présent.e avec les personnes qu'il.elle observe), d'un partage, d'une forme de participation à la situation, même si elle est périphérique. Les quatre chercheur.e.s ont ainsi réalisé globalement plus de 60 observations avant et après l'implantation de la boîte à jouer sur les deux sites. 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. Notre travail s'attache d'abord à décrire ce que font 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 (17 entretiens collectifs réalisés avec des enfants, avant et après l'implantation de la boîte, ;7 avec les animateur.trice.s et les responsables des deux sites). Si nous prenons en compte leurs discours, il nous semble essentiel de les mettre en relation avec les actions, les pratiques, ludiques pour les uns, professionnelles pour les autres. La recherche met l'accent sur les pratiques, sur ce que fait faire la boîte à jouer, et en quoi elle transforme (ou non) ces 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 mettons 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 des éléments que nous avons mis en valeur pourraient se reproduire, mais cela resterait à vérifier. Nous nous éloignons ainsi de toute approche universaliste, en particulier d'ordre psychologique, qui viserait à mettre en valeur des phénomènes valables pour tous et 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. 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 aussi aux discours et pratiques, en particulier la formation, qui l'accompagnent) développé initialement 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. 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 d'en tirer des éléments théoriques qui ne sont pas une généralisation mais des conceptualisations à partir de deux cas particuliers.

L'expérimentation concerne d'une part une école élémentaire parisienne, Anselme, durant la pause méridienne, ce qui renvoie au modèle anglais du *lunchtime*, d'autre part un centre de loisir de banlieue, Tilleul, au sein d'une école élémentaire.

Les deux lieux choisis pour mener à bien ce dispositif sont différents. Ces différences portent principalement sur plusieurs 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 libres entre les activités, temps « entre-deux » au sein du centre de loisirs, au cours des vacances des enfants. Une autre concerne le nombre d'enfant ; autour de 120 peuvent jouer simultanément dans le cour d'Anselme, voire plus en fonction de la

fréquentation des ateliers en parallèle, contre une vingtaine à Tilleul, tous réunis dans la cour sans offre d'activité concurrente, sinon jouer dans la cour à autre chose que la boîte à jouer. Enfin nous pouvons souligner une différence concernant 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.

Au final, plusieurs éléments importants qui renvoient tant à la temporalité (succession de temps d'usage de la boîte à jouer durant la journée et plus seulement sur la pose méridienne ; activité développée pendant les vacances scolaires et non tout au long de l'année) qu'à la finalité (non plus récréation qui s'oppose au temps scolaire mais temps libre opposé à un temps organisé par les animateur.trice.s), ou encore au nombre d'enfants éloignent une des expérimentations du modèle anglais, ce qui fait apparaître des problèmes d'adaptation sur lesquels nous reviendrons.

2 – Les pratiques enfantines

La transformation de l'espace

Il suffit d'un coup d'œil 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. Seuls le préau et les toilettes ne sont pas envahis, dans la mesure où les règles établies par les professionnel.le.s l'interdisent. Les objets 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.

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 proscrit en franchissant le portillon et en s'installant sur l'espace d'herbe interdit d'accès 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 même dans la cabane installée pour stocker les objets. 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.

L'accès aux objets

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. Les premiers arrivés réussissent à adopter des stratégies de choix plus ciblées sur leurs envies du moment. Dans cette course, les objets les plus prisés et en particulier les plus gros comme fauteuil roulant et poussettes, sont 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.

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. 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.

Les deux modalités du dispositif conduisent à développer des stratégies d'acquisition d'objets : il s'agit de prendre possession et d'accumuler des objets, de les partager avec les joueurs de son clan, de réaliser des échanges et des trocs, voire à défaut de les voler. Ces questions ont fait l'objet de longues discussions lors des entretiens. Mais on peut aussi considérer cette logique d'accumulation et de chasse aux objets, « tout attraper », comme le premier jeu ou le jeu global de la boîte. Si les enfants peuvent souhaiter d'abord avoir accès aux objets les plus désirables, en particulier les objets roulants, à défaut la stratégie de l'accumulation correspond à la spécificité de la boîte à jouer ; les enfants prennent le plus d'objets possible et voient dans un deuxième temps quoi en faire.

L'accumulation a pu surprendre voire choquer des adultes, mais cela renvoie à la nature du matériel où les fonctions ne sont pas déterminées d'avance. Accumuler conduit à faire des tas, à gérer des gisements, à rassembler des trésors et va engager tout un ensemble d'actions. 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. Le troc est un jeu comme cela se voit au sein d'un 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.

Il résulte de cette accumulation qui limite l'accès aux objets, des activités de chasse aux objets. 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. Mais est-ce du vol ? Les enfants disent volontiers que ce n'en est pas tout en étant.

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, des enfants peuvent avoir une vision différente, montrant l'importance de ces disputes, de ces vols, mais ils les transforment tout autant en aventures épiques dès lors qu'on leur demande d'évoquer leurs pratiques dans les entretiens.

Pour éviter que les voleurs sévissent et que l'accumulation d'objets disparaisse, les enfants ont recherché des gardiens qui dans certaines situations étaient privés de tout jeu. La situation souvent très défavorable aux plus jeunes a conduit à l'intervention des animateur.trice.s et il a fallu que les enfants trouvent d'autres modalités, par exemple que le gardien devienne joueur (soit autorisé à jouer) ou encore que les jeux associent des enfants d'âges et de classes différents, lorsque l'heure du repas est décalé comme à Anselme.

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 (paradoxe 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, 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 rappelle que le jeu est avant tout une affaire de cadrage, du sens donné aux activités réalisées et il peut y avoir, comme nous l'avons vu, conflit d'interprétation.

Explorer les affordances

Pour bien des objets peu définis par leurs apparences, il s'agit de prendre et de voir après coup ce que l'on peut en faire. À l'accumulation première répond l'exploration. L'enfant est face à des objets avec lesquels il peut jouer mais qui ne livrent pas tout 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 qu'on peut faire avec l'objet qui renvoie à une exploration à finalité ludique ou exploration des affordances ludiques. Nous avons déjà évoqué une affordance ludique générale à travers l'accumulation et la chasse aux objets.

On peut évoquer l'affordance de la cabane elle-même, explorée et exploitée par les enfants aussi bien à l'intérieur que à l'extérieur avec l'espace (appelé « tunnel ») qu'elle contribue à créer avec la grille de la cour. En ce qui concerne les objets, les affordances conduisent à découvrir la production de son (souffler, percussion), faire rouler un tonneau avec un enfant à l'intérieur, se protéger avec une bâche, en faire un toit, utiliser un tube comme arme et le couvercle de poubelle comme bouclier, ... Nous ne pouvons citer toutes ces découvertes, mais il faut évoquer deux éléments essentiels. Les affordances ne sont pas liées uniquement aux objets pris isolément mais d'une part à leur association (un touret et un gros tube produisent un canon), d'autre part aux objets dans l'environnement de la cour (la balançoire est la rencontre entre les arbres, une corde et un tube).

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) ; une opération consiste à les associer au-delà de la simple contiguïté de l'accumulation, qui consiste à faire des tas et les protéger. On peut distinguer trois grands types de dispositions, les installations, les assemblages et les constructions.

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). 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, de délimiter un espace mais de s'installer, de rendre possible une activité à l'intérieur des limites fabriquées. 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 frontière 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. 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. La mobilité des activités est un trait essentiel du dispositif en convergence avec la logique de la cour de récréation où les enfants apparaissent très mobiles.

Autre démarche d'association d'objets, l'assemblage qui consiste à ne plus simplement disposer, installer mais associer, faire tenir ensemble, c'est-à-dire rendre solidaires des éléments, et idéalement pour une action. On peut évoquer ici quelques exemples souvent observés ; l'un autour du roulage avec des objets à trainer ou sur lesquels s'installer pour faire rouler (comme un kart ou un canon), l'autre autour de la glissade avec la réalisation de circuits (de billes ou autres), mais l'assemblage le plus fréquent vise à se balancer en réalisant (après de multiples tâtonnements) des assemblages de plus en plus adaptés (corde avec cylindre ou pneu) pour constituer des balançoires.

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

La construction qui constitue le troisième type d'association 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, qui à la différence des installations impliquent la construction, la solidarité des composants (principalement avec les cordes) et une certaine durabilité. C'est le cas des cabanes qui nécessitent 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. Pour ces constructions, il faut constamment résoudre des problèmes avec les ressources (objets de la boîte et configuration de la cour) disponibles, 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.

Des objets qui font sens : interpréter

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. 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.

On trouve une multitude d'interprétations en commençant par la chasse aux objets devenue une guerre entre clans, mais aussi toutes les actions qui, en agissant, donnent un sens à cette action qui ne se réduit pas à ce qui est fait : on peut évoquer le filet devenant arme du gladiateur ou filet du pêcheur en quelques secondes.

On peut ainsi considérer que les enfants construisent des espaces symboliques comme des bureaux liés à l'usage des claviers d'ordinateurs et aux téléphones, des espaces domestiques où se développe une vie quotidienne qui peut consister à jouer « aux voisins » entre cabanes, ou, non sans ironie, à « jouer à l'ado ». D'autres vont préférer jouer les méchants ou reprendre

des scènes de Star Wars. Enfin pendant plusieurs jours, de nombreux enfants (parmi les plus âgés) d'Anselme ont animé un salon de massage où l'ensemble de l'activité était mise en scène depuis la prise de rendez-vous jusqu'au massage. Cet exemple permet de souligner la dimension collective de la plupart des jeux, les enfants habituellement isolés étant régulièrement intégrés. Les réalisations concrètes et les constructions de sens supposent une collaboration importante même si celle-ci peut parfois prendre la forme d'un conflit plus ou moins ludique.

Pour finir, il faut souligner que les catégories usuelles (telles que symbolique, de construction, à règle) de jeux que l'on peut retrouver comme des dimensions de l'activité sont peu adaptées à l'analyse d'un jeu qui est toujours extrêmement labile et mobile, protéiforme. Le jeu se transforme et combine différentes dimensions. Les types de jeu sont brouillés, entremêlant ces différentes dimensions que sont 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, c'est-à-dire peu de cadres qui prédéfinissent 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, 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 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 à Anselme (Tilleul n'est pas concerné du fait de la durée très limitée d'expérience), 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. Ce sont précisément ces aspects qui ont pu faire défaut à Tilleul et qui doivent donc conduire à réfléchir à une adaptation du dispositif dans un contexte différent de celui du *lunchtime* scolaire.

3 – Les pratiques professionnelles

La boîte à jouer en tant que dispositif complexe, associant non seulement l'objet mais les formations associées et les outils de cadrage des pratiques professionnelles, renvoie non pas aux traditions de l'animation telles que développées en France mais au *playwork*. Si celui-ci se définit comme facilitation du jeu, en encourageant les initiatives enfantines, il n'est pas un « laisser-faire » comme cela a souvent été interprété par les animateur.trice.s français.es à la suite des formations. Il promeut des interventions sous réserve qu'elles soutiennent le déroulement du jeu voire son développement en veillant aux risques encourus et à la

résolution des conflits, ou plus précisément son déroulement sans risque ni conflit. Il est compatible avec des suggestions si nécessaire pour offrir de nouvelles possibilités de jeu quand celles-ci ne sont pas perçues ni mises en place par les enfants. Il se garde en revanche de toute intervention qui destituerait la logique enfantine du jeu en y substituant d'autres configurations propres à l'adulte. Cette posture est loin d'être aisée d'autant plus qu'elle est en contradiction avec les postures professionnelles des animateur.trice.s qui prennent en charge l'ensemble des temps de loisir des enfants. Celles-ci oscillent globalement entre d'un côté une simple surveillance sans intervention sinon punitive du jeu des enfants (particulièrement développées lors de la pause méridiennes ou des temps libres du centre de loisir) même si elle peut s'accommoder d'une entrée dans le jeu à la sollicitation des enfants, et d'un autre côté l'organisation par l'adulte d'un jeu ou d'une activité où tout au plus l'enfant est libre de choisir parmi un éventail d'activités. Le *playwork* n'est ni l'un ni l'autre même si une surveillance bienveillante avec des interactions ludiques peut être un premier pas dans cette direction.

Quoi qu'il en soit, en relation avec leurs cultures professionnelles, la façon dont la formation a été reçue, mais également la présence des initiateurs de l'expérimentation, les animateur.trice.s ont plutôt eu tendance à se réfugier dans une attitude de laissez-faire craignant que leurs interventions ne soient pas conformes à ce qui était attendu, limitant celles-ci aux situations qui leur paraissaient comporter des risques.

Leurs actions sont loin de ce qui leur a été proposé lors de la formation : 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 ainsi de suivre les activités ludiques et, selon les occasions, les soutenir en apportant de quoi les nourrir et les 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.

Avec une autre interprétation, les animateur.trice.s ont pu observer mais depuis des points « fixes » souvent périphériques, et se déplacer ponctuellement notamment pour répondre aux sollicitations des enfants. La majorité de leurs interventions concernaient des pratiques jugées trop risquées et le rappel des nouvelles règles édictées modérant les usages des objets introduits. Nous avons rarement eu l'occasion d'observer les outils et les protocoles dispensés pendant la formation pour effectuer ces interventions et les animateur.trice.s jugeaient qu'elles n'avaient pas forcément le temps ni la disponibilité pour le faire. À d'autres occasions, ils.elles estimerent que ça « ne marcherait pas » avec ces enfants.

Or, l'objectif principal de l'intervention du *playworker* est de ne pas « briser » le *play flow* en cours (« adultération », terme qui désigne l'arrêt plus ou moins brutal du *play flow* suite à l'intervention d'un adulte ou du fonctionnement). Même en cas de pratiques risquées, son mode positif d'interventions amène les enfants à concevoir de nouvelles façons de jouer qui prennent en compte des risques considérés..

La surveillance l'a donc emporté d'autant plus qu'elle était aussi dictée par la crainte d'accidents et de conflits. Le sentiment d'un travail plus intense que d'habitude est également relevé, lié à une vigilance accrue. D'une part, la présence d'une multitude d'objets dont certains, en particulier les objets roulants, sont considérés comme porteurs de risque d'autre part, ont conduit à rendre plus complexe la surveillance de la cour. Par le foisonnement créé par la boîte, la cour n'était plus liée à un cadre maîtrisé et construit en grande partie pour en faciliter la surveillance. La vision positive de l'activité des enfants, le sentiment que les accidents, les conflits et les punitions diminuaient ont conduit sans doute à limiter progressivement cette tension chez la plupart des animateur.trice.s mais pas pour tou.te.s. À cela s'ajoute l'abandon des interdits usuels dans la cour au profit de règles très générales (ne

pas se mettre en danger, ne pas mettre les autres en danger) qui suppose une évaluation constante des situations non plus *pour* mais *avec* les enfants. En l'absence d'une telle co-construction difficile à élaborer pour les professionnel.le.s, les pratiques oscillaient entre l'imposition de règles et un retrait qui ne pouvait que rendre les enfants perplexes quant à la saisie de ce qui était permis ou non. Le flou ne les a pas pour autant empêcher de trouver des arrangements pour développer une action adaptée à la situation, certains réclamant en entretien la possibilité de réguler par eux-mêmes leurs actions.

Le rangement qui s'effectue globalement à la fin et qui selon les observations s'est toujours fait dans un délai raisonnable, a posé problème à Anselme face à la résistance, au bout de quelques semaines, de certains enfants qui avaient tendance à fuir ce moment. Mais là encore seule la coordination de l'équipe et des temps de réflexion sur l'action trop peu présents auraient permis de trouver des solutions.

4 – Appropriation et vision positive

Dans les deux sites d'expérimentation, il s'agit d'une appropriation de la boîte à jouer dans un *social setting* (Layder, 2006), c'est-à-dire l'environnement immédiat de l'activité située. Or, comme nous l'avons évoqué, 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 et leurs pratiques étroitement liées aux organisations spatiales et temporelles 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. Cette appropriation passe également par le riche discours sur la boîte, souvent enthousiaste, 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. 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 propositions.

La mise en perspective entre elles des deux expérimentations montre qu'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.

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. Cette appropriation de la boîte par les enfants est 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 et les modalités de mise en œuvre 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. Leurs discours sur cette expérience montrent également cette appropriation même s'ils peuvent laisser paraître les tensions qu'elle produit. En effet lors des entretiens, ils mettent en évidence les aspects positifs de la boîte à jouer : jeu mélangeant des enfants de classe et d'âge différents et pour Tilleul de quartiers différents ; moins d'enfants isolés ; s'il y a des conflits autour des objets il s'agit de conflits mineurs par rapport à ceux que pouvaient connaître la cour auparavant ; les enfants éprouvent du plaisir et connaissent moins l'ennui ; ils sont créatifs et autonomes. La prise de risque peut les inquiéter même si certains reconnaissent que cela fait partie des objectifs éducatifs d'une récréation.

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.

S'il s'agissait de faire une synthèse des évaluations des acteur.trice.s, celle-ci serait positive. Le peu d'éléments rassemblés auprès des parents va dans le même sens ainsi que celui des enseignant.e.s quoique peu concerné.e.s par l'expérimentation.

5 – 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 avec la même équipe d'animation 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.

Sur les deux sites de l'expérimentation, l'espace d'accueil des enfants est le même puisque les centres de loisirs prennent très souvent place dans des établissements scolaires qui sont vacants par principe pendant les congés. Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre du fait de la diversité des activités du centre de loisirs, on peut noter une relative similitude dans la gestion du matériel et la faible place qui lui est accordée. Ici comme souvent mais peut-être de façon plus affirmée, les jouets et plus largement les supports matériels de jeu sont peu présents dans la cour et se réduisent aux objets rituels que sont les ballons et les cordes à sauter (avec limites de nombre). Dans les 2 cas, les enfants apportent quelques objets

personnels (carte Pokémon par exemple) mais toujours un peu clandestinement en jouant avec les interdits des règlements.

Concernant la formalisation, là aussi contrairement aux attentes liée à la dimension de loisir de l'accueil sur les temps de vacances, on constate une organisation temporelle très fortement calquée sur celle de l'école avec des temps d'activités contraints et des temps dits libres, ou « entre-deux » qui s'apparentent fortement aux temps de récréation, pause du cadre scolaire. C'est ce pré-découpage qui a conduit l'équipe à se poser à de multiples reprises la question « quand ouvrir cette boîte (qui sert) à jouer ? ». Au final, à deux exceptions près, la demi-journée en début de chaque semaine pour découvrir le dispositif, la boîte a été ouverte uniquement sur les temps « entre-deux ». Comme si elle ne pouvait pas empiéter sur les temps d'activités ou les sorties renforçant ainsi la similitude des deux contextes expérimentaux alors que l'accueil de loisir en journée complète aurait permis d'autres modalités.

La première différence porte néanmoins sur la temporalité en termes de 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 durée d'ouverture de la boîte est d'une heure et demie, mais compte-tenu du temps de repas et du rangement, chaque enfant ne dispose en réalité que d'environ une heure pour jouer. Le contexte scolaire avec sa force d'obligation impose aux enfants d'accepter ces contraintes sans négociation possible. Le passage institutionnel entre périscolaire et scolaire impose aussi que la boîte soit rangée et close.. À Tilleul, le rythme est différent dans la mesure où ce sont trois à quatre périodes de « temps libres » qui sont 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. La boîte pouvait être ouverte le matin (8h30-9h30), réutilisée 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 de la plupart des enfants (16h30-17h30). Selon la météo mais aussi selon les priorités données à telle ou telle activité/sortie (et aussi sans doute un peu selon les motivations des animateur.trice.s), la boîte a été ouverte entre trois et quatre heures par jour, ce qui contraste avec la durée relativement réduite à Anselme.

Par ailleurs, le rangement à la fin de chaque période n'est pas nécessaire puisque (sauf très exceptionnellement) la cour est entièrement à la disposition du centre de loisirs. Le dispositif initial a ainsi été modifié en imposant le rangement non pas à la fin de chaque période de jeu mais seulement en fin de journée. Mais, cette adaptation ne va manifestement pas sans certaines difficultés de gestion sur une longue période d'ouverture. 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 plus 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. Les pratiques observées montrent qu'au vu du temps disponible pendant la journée voire la semaine,, par contraste avec le contexte scolaire, les possibilités de jeu peuvent être accrues en particulier dans la combinaison entre construction et jeu symbolique. Cependant, le matériel (nombre et en diversité) et surtout l'accompagnement des animateur.trice.s doivent être adaptés à cette nouvelle forme de jeu. C'est sans doute dans cette situation que le modèle du *playwork* prend toute sa place, pour palier l'absence de soutien constatées de la part des animateur.trice.s qui n'ont pas cherché à faciliter et 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. 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 leurs partenaires préférés de jeu.

Ainsi au décalage culturel entre conception anglaise et pratique anglaise (en particulier autour du *playwork*) 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.

6 – Perspectives et conclusions

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 (Brougère, 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 (Brougère 2016a). Reste que le loisir en France est saturé de discours sur l'éducation et la nécessité de projets éducatifs (Roucous, 2007) ; la boîte à jouer devra se situer dans ce cadre marqué par l'importance d'une perspective éducative.

Cependant, 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 ces 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 ainsi un apprentissage par essais et erreurs.

On peut donc considérer qu'à travers la présence d'objets différents de ceux auxquels les enfants sont d'habitude confrontés, le dispositif de la 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).

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).

L'implication infantine 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 ou 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 infantine 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 conduirait à définir des règles pour qu'il n'y est plus à y revenir, mais plutôt de faire en sorte que la dynamique de participation à la définition et 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'objets 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, 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. Ces éléments constituent le fondement même du dispositif et ils lui confèrent une spécificité par rapport à d'autres espaces offerts au jeu des enfants, qui s'organisent autour de structures fixes (aires de jeu, parcs d'attraction) ou d'objets de jeu finis et commercialisés (ludothèques, médiathèques). Cette importance du matériel en même temps

que son originalité nécessitent de penser le fonds ou stock à la fois dans sa constitution et dans sa gestion. S'inspirant du modèle anglais, la sélection vise à une certaine diversité pour enrichir les potentialités de jeu. L'expérience de Tilleul montre qu'il est nécessaire de rester attentif à la composition et à la quantité d'éléments de chaque type, en particulier lorsque l'effectif d'enfants est réduit. La répartition des objets doit être réfléchie sans en rester à une simple proportionnalité, certains objets nécessitant d'être en paire, d'autres en nombre pour offrir tout leur potentiel.

Par ailleurs, le caractère de récupération fait apparaître un aspect qui demande à être précisé (dans l'idéal avec les enfants) autour de la détérioration. Comment intégrer dans le dispositif à la fois la détérioration par l'usage (parfois intensif par rapport à la solidité de l'objet) et la dégradation plus ou moins intentionnelle ? Quand faut-il éliminer un objet détérioré ou dégradé ? Ou dans quelle mesure peut-on considérer qu'il poursuit le cycle de recyclage parce qu'il est réutilisable sous sa forme dégradée ? Le renouvellement des objets vise en partie à répondre à ces effets du temps en permettant un réassortiment des objets dégradés. Mais, il faut sans doute réfléchir à intégrer davantage ce renouvellement dans « le cycle du jeu » tel que présenté dans la formation, en concevant celui-ci comme une façon d'enrichir, d'étayer l'offre pour faire varier et évoluer le jeu en fonction des expériences que les enfants acquièrent et du répertoire de pratiques qu'ils développent.

Enfin il a été choisi d'inclure systématiquement dans la boîte des objets finis directement utilisables pour une fonction ludique quasiment prête à l'emploi. Il s'agit des poussettes et plus encore 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 par exemple.

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'approprier 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.

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.
- 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.
- 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>
- Layder D. (2006) *Understanding Social Theory*, London, Sage.
- Roucous N. (2007) « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle », *Revue française de pédagogie* n°160 [Enligne] <http://rfp.revues.org/731>