

Playwork à l'anglaise, animation à la française ?

Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude, Nathalie Roucous

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude, Nathalie Roucous. Playwork à l'anglaise, animation à la française?. Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle, Jan 2018, Bordeaux, France. halshs-02442670

HAL Id: halshs-02442670

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02442670>

Submitted on 16 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Playwork à l'anglaise, animation à la française ?

Baptiste BESSE-PATIN, Véronique CLAUDE and Nathalie ROUCOUS *

mai 2018

Introduction

Cette contribution présente des analyses issues d'une recherche sur la « boîte à jouer ». Il s'agit d'un dispositif ludique inspiré du *PlayPod* britannique qui consiste, en quelques mots, à mettre à disposition des enfants des objets disparates ou matériaux issus du recyclage de toutes formes (tuyaux, roues, toiles, plaques, etc.) et de matériaux divers (carton, plastique, mousse, corde, etc.) dans la cour d'une école pendant la pause méridienne.

La recherche réalisée dans le cadre d'un projet européen Erasmus+ a porté sur l'ensemble du dispositif suivi en amont dès la formation des équipes d'animation et pendant les quatre mois de fonctionnement dans une école parisienne et un centre de loisir francilien. Les matériaux recueillis comportent des dizaines de sessions d'observations fixées par des photos et des vidéos ainsi que des entretiens collectifs avec les enfants et avec les équipes d'encadrement ; que ce soit avant et après l'ouverture de la boîte. Cette enquête de terrain détaillée et fournie a permis de saisir à la fois la dynamique et les détails de la construction des pratiques enfantines avec ces objets atypiques mais aussi de celles des adultes – professionnel·les et parents – et de leurs points de vue à propos de ce nouveau dispositif (BROUGÈRE et al. 2016). Si dans une précédente intervention, nous avons pu montrer, à la suite des travaux de BROUGÈRE (2005), comment ce dispositif est générateur d'expériences ludiques (ROUCOUS, BESSE-PATIN et CLAUDE 2017), pour cette contribution, nous proposons une réflexion principale centrée sur les positions adoptées par les animatrices et les animateurs durant le déroulement de l'expérimentation.

Avant cela, et dans un premier temps, nous présenterons le dispositif, son histoire et les principes qui le fondent et comment il prend place dans le contexte de la récréation et sa cour. Dans un deuxième temps, l'analyse se focalise plus spécifiquement sur les

*EXPERICE, Université Paris 13

pratiques animatives¹ et leur adaptation plus ou moins ajustée depuis la réception de la formation courte et spécialisée jusqu'aux pratiques quotidiennes suites à une période d'accompagnement de la part de l'association formatrice. Nous verrons comment le dispositif réinterroge la professionnalité des animatrices et des animateurs et comment celle-ci se distingue des *playwork practitioners* britanniques, fondée sur d'autres conceptions (BESSE-PATIN, BROUGÈRE et ROUCOUS 2017).

Enfin, dans un dernier temps, nous tentons de prolonger la discussion en considérant cette expérience comme une des rares tentatives – documentées – liée au *playwork* en France depuis la fin des terrains d'aventure dans les années 1980 à distance du monde de l'animation (RAVENEAU 2020) différant des accueils collectifs d'enfants habituellement guidés par des intentions éducatives (ROUCOUS 2007 ; ROUCOUS et ADAM 2016).

1 Le dispositif de la « boîte à jouer »

1.1 Des terrains d'aventure au *playwork*

Peu voire inconnu² en France, le *playwork*³ gagne pourtant à être connu pour interroger les pratiques du monde de l'animation et, en particulier, celles autour du jeu. Avant de présenter le dispositif spécifique qu'est le *PlayPod* et son adaptation française, la « boîte à jouer », nous brossons à grands traits l'histoire du *playwork* afin de le situer au Royaume-Uni et le contextualiser suite à la seconde guerre mondiale et le mouvement des *adventure playground* à partir des travaux de références de HUGHES (2001), BROWN (2003) et BROWN et TAYLOR (2008) ou encore le « guide » réédité de NEWSTEAD (2010).

Le *playwork* s'inscrit dans la lignée des initiatives philanthropiques du début du XX^e siècle pour organiser et encadrer les enfants – notamment des classes populaires – hors de l'institution scolaire comme on le retrouve aux États-Unis ou en France avec les premiers *settlements*. Néanmoins et contrairement au *youth work*, il s'inscrit directement

1. L'expression de « pratiques animatives » est empruntée à NDIAYE (2007) pour qualifier les pratiques professionnelles des animatrices et des animateurs. À notre sens, il s'agit d'éviter d'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 animatrices et les animateurs ne se limitent pas à l'« animation » d'activités mais assurent d'autres fonctions de surveillance ou de soin, par exemple, qui sont comprises parmi les pratiques animatives.

2. Aucune référence ni citation n'est indiquée dans cairn.info et seuls deux ouvrages sont disponibles parmi l'ensemble des bibliothèques universitaires françaises.

3. Pour éviter des choix de traduction hasardeux, nous préférons conserver l'usage du terme anglais d'autant que le terme est volontairement oxymorique (WILSON 2010, p. 8).

dans la filiation des terrains d'aventure et de leur histoire (KOZLOVSKY 2008, 2010) avec les expériences de *junk playgrounds* initiées par l'architecte Carl Theodor Sørensen dans le quartier d'Emdrup à Copenhague alors que les enfants désertaient les aires de jeux qu'il avait élaboré. Important le principe à Londres en 1946, Lady ALLEN OF HURTWOOD – disposant d'une formation de paysagiste – investit les sites bombardés (ALLEN OF HURTWOOD 1968) dont un placé devant le parlement en 1948 pour montrer aux députés la nécessité de soutenir et financer son initiative dans les années 1950 avec le soutien de la *National Playing Fields Association*.

Même si le *playwork* reste foncièrement attaché aux terrains d'aventure et d'autant plus après le tournant libertaire des années 1970, le développement conséquent de ce qui est comparable à nos accueils périscolaires (*out-of-school clubs, daycare center, etc.*) – et massivement dans les années 1990 (SMITH et BARKER 2000) – a pu générer de nombreux débats au sein de la profession dès lors que ces institutions ne suivaient pas la philosophie originelle (et originale) des « trois libertés » définies par ELSE (2009, p. 157) : la gratuité, la participation optionnelle à des activités, l'accès libre. En s'appuyant sur une édition fournie de publications pour théoriser leurs pratiques, les *playwork practitioners* ont abouti – après quelques années – à l'élaboration collective de principes partagés (PLAYWORK PRINCIPLES SCRUTINY GROUP 2005) qui définissent, en somme, de quoi relève le *playwork* (CONWAY 2008). On peut se contenter des troisième et cinquième principes⁴ : “The prime focus of playwork is to support and facilitate the play process [...] The role of the playworker is to support all children and young people in the creation of a space in which they can play”.

Après la reconnaissance d'une qualification officielle en 1992, la formation au *playwork* s'étend aujourd'hui de brevets professionnels jusqu'au doctorat à l'université de Gloucestershire et le champ d'intervention des *playwork practitioners* s'étend du loisir jusqu'à la santé voire la justice. Même si les politiques d'austérité a particulièrement impacté ce milieu (MCKENDRICK et al. 2014), il existe des organisations nationales dans plusieurs pays du Royaume-Uni pour défendre le droit de jouer et promouvoir différentes initiatives tout en participant à définir ce qui pourrait être une politique publique et nationale du jeu comme au Pays de Galles. Contrairement à la France (RAVENEAU 2020), il existe toujours des terrains d'aventure – dont une soixantaine à Londres – tandis que plusieurs acteurs s'accordent à reconnaître un « renouveau » aux États-Unis et au Canada notamment avec l'expérience singulière des *Pop-Up Adventure Play* (ALMON 2017; LEICHTER-SAXBY et LAW 2015).

4. Où l'on reconnaît encore la part importante accordée à l'environnement et ses modifications ainsi qu'au rôle originel du « gardien » de la « cabane à outils » décrit par BERTELSEN (1972).

1.2 Du *PlayPod* à la boîte à jouer

Pour un rapide historique, en 2006, la mairie de Bristol et l'organisation associative *Children's Scrapstore* ont souhaité améliorer l'offre de jeu dans les écoles. Ils développèrent un projet suivi d'une recherche-action portant sur les « bénéfices de l'amélioration du jeu en extérieur dans les écoles primaires » accompagnée d'une évaluation indépendante (ARMITAGE 2010a,b). C'est ainsi que naissent les "PlayPods", un dispositif qui prend place essentiellement durant la pause méridienne dans plus de 300 écoles anglaises aujourd'hui. En 2014, l'association *Jouer pour Vivre* expérimente un dispositif similaire – nommé la boîte à jouer – dans deux écoles françaises. Le transfert et l'adaptation du concept anglais s'est poursuivie à travers un projet européen Erasmus+ intitulé « Jeu en extérieur et développement durable dans les structures éducatives » engageant plusieurs organisations – dont *Children's Scrapstore* – en France et en Catalogne pendant 18 mois en 2015-2016.

Pour s'en tenir à une première description matérielle, la boîte à jouer est une sorte de « coffre à jouets » géant posé dans une cour de récréation au sein d'un établissement scolaire qui est rempli, non pas de jouets, mais d'objets disparates issus du recyclage ou du réemploi. En s'appuyant sur la « théorie des éléments indéterminés » (NICHOLSON 1971, 2010), les objets sélectionnés⁵ sont choisis pour des qualités précises telles que leur flexibilité, leur résistance, leur forme, leur malléabilité, leur couleur, leur mobilité, leur constructibilité ou leur imperméabilité... Autrement dit, les objets sont retenus pour leurs *affordances*, c'est-à-dire les prises offertes par ces objets qui invitent à l'élaboration d'activités ludiques; autant d'opportunités qui agrémentent le lieu. Comme l'avance NICHOLSON (1971, p. 30) : "In any environment both the degree of inventiveness and creativity, and the possibility of discovery, are directly proportional to the number and kind of variables in it." De ce fait, la boîte à jouer est un dispositif complémentaire qui ne vise pas à remplacer ou à se substituer à d'autres pratiques tel le football ou des « ateliers » conduits par l'équipe d'animation.

Lors de la mise en place des boîtes à jouer, leur ouverture a été précédée d'un « diagnostic » du lieu d'implantation prenant en compte le fonctionnement des équipes professionnelles présentes ainsi que l'environnement matériel et architectural qui peut supposer des adaptations concernant la taille de la boîte, leur nombre ou leur emplacement... Plus largement, l'audit⁶ vise à évaluer la « valeur ludique » d'un lieu et les possibles manques afin de proposer un environnement qui offre des « opportunités ludiques » supplémentaires. De plus, les équipes d'animation ont suivi une formation courte (10h) pour appréhender le dispositif et ses origines, la posture bienveillante de soutien du jeu des enfants, la résolution de conflits... À la suite, les équipes ont été

5. On peut consulter la liste sur le site suivant : <http://www.childrensscrapstore.co.uk/Materials.pdf>.

6. La page suivante dispense plusieurs informations : <http://childrens-scrapstore.blogspot.fr/2014/09/assessing-school-play-grounds-audits.html>.

accompagnées lors des premiers jours d'ouverture. Au quotidien, la boîte est ouverte tous les jours pendant des temps longs de récréation. Dès l'ouverture, tous les enfants peuvent accéder aux objets et jouer à leur gré en libre service, en parallèle d'autres activités (ateliers, repas, etc.). L'encadrement est présent pour « favoriser le jeu libre » et « soutenir les expériences ludiques des enfants ». Le rangement des objets s'effectue uniquement à la fin du temps imparti collectivement et sans classement particulier dans la boîte.

2 L'enquête et son déroulement

Des membres du laboratoire Experice ont été chargés de « l'accompagnement scientifique » des deux expérimentations réalisées en France dont est issu cette contribution. En effet, une évaluation⁷ 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. Nous avons donc suivi cette implantation et documenté la façon dont elle s'est déroulée. Concrètement, nous avons suivi du début (choix du site, rencontres avec les professionnelles, 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 et comment, ce qu'en disaient les différentes personnes concernées.

2.1 Une ethnographie

Nous avons adopté une démarche ethnographique qui consiste principalement à être présent, à voir et entendre ce qui se passe. Elle s'enracine dans l'importance de l'expérience vécue avec les personnes observées, d'un partage et d'une forme de participation à la situation même si elle est périphérique. L'équipe de recherche a ainsi réalisé plus d'une soixantaine de sessions d'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 l'est moins de certains adultes présents lors des mêmes situations. Cette observation participante s'est effectuée avec une participation volontairement maintenue à la marge ou en périphérie (BROUGÈRE 2006). 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. Pour autant, cela ne signifie pas que nous n'avons

7. 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.

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 réalisés avec des enfants, avant et après l'implantation de la boîte, sept avec les animatrices et les responsables des deux sites. Si nous prenons en compte leurs discours, il nous semble essentiel de les mettre en relation avec leurs pratiques : ludiques pour les uns, professionnelles pour les autres.

Cette approche ethnographique a une autre conséquence essentielle, qui consiste à ne pas généraliser nos résultats. Nous étudions deux "social setting" (LAYDER 1998), deux configurations singulières 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 toutes 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 dispositif⁸ 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.

2.2 Deux terrains contrastés

L'expérimentation concernait, d'une part, une école élémentaire parisienne – Anselme – durant la pause méridienne qui renvoie au modèle anglais original du "lunchtime" et, d'autre part, un centre de loisirs francilien – Tilleul – implanté au sein d'une école élémentaire. Les deux lieux choisis pour mener à bien ce dispositif diffèrent selon plusieurs aspects même si la composition des équipes d'animation restait semblable (à majorité féminine et pour partie étudiante) et cohérente avec la population de la profession (LEBON 2009).

L'une des premières différences est le moment choisi pour ouvrir la boîte à jouer. À Anselme, la boîte à jouer a été ouverte sur le temps de pause méridienne durant le temps scolaire, tandis qu'à Tilleul, elle a servi 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. Par ailleurs, la « journée-type » du centre suivait les

8. 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.

principes du « modèle colonial » décrit par HOUSSAYE (1989) en alternant des « temps libres » et des temps dédiés aux « activités » préparées par l'équipe d'animation, une division par groupes d'âge, la gestion des espaces et la circulation des enfants ou encore le rythme temporel.

Une autre différence concerne le nombre d'enfant : autour de 120 peuvent jouer simultanément dans la cour d'Anselme, voire plus en fonction de la fréquentation des ateliers en parallèle, contre une vingtaine seulement 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 élaboré et une direction qui ne rassemble pas son équipe autour de celui-ci.

3 Du « cauchemar » à la perte du « monopole »

Si le rapport de l'équipe de recherche (BROUGÈRE et al. 2016) présente une analyse des pratiques ludiques des enfants dont l'usage « bricolé » des objets, nous reprenons ici les éléments concernant les pratiques animatives notamment discutées dans un article précédent (BESSE-PATIN, BROUGÈRE et ROUCOUS 2017) et nous renvoyons au rapport pour de plus amples détails concernant la réception de la formation.

Pour donner le ton, et à l'issue d'une première session de formation à Anselme où un premier extrait de film a été diffusé, un animateur et une animatrice se sont étonnés : « Tout ce qu'on interdit » alors qu'une scène montre des filles en train d'accrocher une corde à un grillage et « 15 ans d'animation et tous mes directeurs m'ont dit que c'était interdit, même pour jouer » face à une bagarre de tubes de carton. Lors de la discussion qui a suivi sur les « craintes », deux animateurs résumèrent par un catégorique : « Tous les cauchemars réunis au même moment ! » Ce choc a pu sembler d'autant plus étonnant que les deux équipes d'animation pouvait partager et approuver les contenus abordés précédemment à propos de « l'importance du jeu ». Si une vision romantique du jeu et de son rôle jugé primordial par de nombreuses vulgarisations psychologiques était partagée par les équipes d'animation, les pratiques effectives pouvaient s'en éloigner.

Depuis ce premier « cauchemar » jusqu'aux réalités quotidiennes, comment les animatrices et les animateurs se sont adaptés à la présence de la boîte à jouer ? Pour retenir un terme significatif exprimé durant un entretien sur les deux terrains, nous présentons plus en détails comment le « monopole » détenu a été perdu lors de l'expérimentation. Avant l'ouverture de la boîte, nous avons pu observer ponctuellement des animatrices et des animateurs qui prenaient part à des jeux initiés par les enfants (balle aux camps, poursuites, etc.) pendant quelques minutes avant de poursuivre leurs rondes de surveillance de la cour quand d'autres étaient chargés de l'organisation d'ateliers.

Cette surveillance consistait essentiellement à veiller sur des endroits « sensibles » (toilettes, foot, cantine), rappeler les règles et tempérer les éventuels conflits qui pouvaient émerger. Et comme l'explique des animateurs, « participer » à des jeux est une manière de sortir d'un rôle policier (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.

Avec l'ouverture de la boîte à jouer, l'introduction de la multitude des objets a profondément modifié l'écologie de la cour et donc le contexte de travail des animatrices et des animateurs.

3.1 Le débordement d'objets à réguler

Conséquence de la surveillance de la cour, il s'agit en premier lieu d'en faire respecter les espaces délimités voire les circulations entre eux et d'éviter les débordements – notamment en traçant ou en utilisant un tracé des terrains – comme de gérer l'accès et l'utilisation des objets (balles, ballon, cordes...) soumis à l'autorisation des adultes⁹. Dans les faits, peu d'objets personnels étaient apportés par les enfants (cartes Pokémon, figurines, scoubidou...) et le nombre de ballon et de balles utilisées au même moment était restreint, sans compter les « jours de pluie » (ou de pollution). Or, l'ouverture de la boîte a provoqué l'accès direct à des dizaines d'objets sans demande préalable auprès des animatrices.

En raison du nombre d'enfants réunis et, de fait le nombre d'objets disponibles, c'est à Anselme que le changement était le plus radical. Entre le suspens et l'effet de nouveauté, l'ouverture de la boîte provoqua la désertion des ateliers périphériques (échecs, dessin, ludothèque, bibliothèque) les trois premières semaines mettant les animatrices responsables « au chômage » pour reprendre leur expression et comme l'ont remarqué des enfants pour les échecs (CE2, avril) ou la ludothèque (CM2, juin). Habitues à surveiller entre 120 et 150 enfants – parmi les 275 inscrits à la cantine – répartis autour des quelques balles et ballons sur des terrains délimités, les animatrices se sont confrontées à une augmentation du nombre d'enfants utilisant des dizaines d'objets dans un espace équivalent.

Incidemment, les animatrices de Anselme (mars) reconnaissent le caractère « intense » du temps méridien quand « les deux heures de cantine, on les voit pas passer ». Lors du dernier entretien (Anselme, juin), une animatrice résume l'évolution de ses

9. Même si c'est un phénomène difficilement quantifiable ni quantifié, plusieurs travaux notent les interdictions ou les tolérances relatives des jouets personnels dans les cours d'école et BOUR (2007) en vient à les qualifier de « désert ludique ».

pratiques : « On ose plus les laisser, je pense qu'on est peut-être moins derrière eux, on les observe de loin ». Les autres 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 considéré que les animatrices n'avaient pas vraiment changé de rôle et ne voyaient pas de différences notables (CE2, Anselme, avril) quand d'autres (CM1) ont remarqué leur « débordement » :

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.

Suite à l'introduction des objets de la boîte, les animatrices réfutèrent largement un possible « changement de rôle » mais ont confirmé une « intensité » accrue pouvant même créer des « moments de panique » selon Virginie :

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 peut 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... (Anselme, avril)

En ce sens, la boîte à jouer a surtout affecté la perspective de surveillance des animatrices en générant une multitude d'activités enfantines au sein de la cour sans oublier l'épreuve quotidienne qu'a constitué le rangement des dizaines d'objets éparpillés.

3.2 Tempérer les usages risqués d'objets inhabituels

Cependant, il ne faudrait pas croire à une absence généralisée d'interventions de la part des animatrices. Selon LAC (2012), un objet important des représentations professionnelles de l'animation est la sécurité et, en particulier, au sein de l'animation périscolaire. Sans surprise, la crainte des réactions de parents face à d'éventuels incidents

a traversé de nombreux débats lors des sessions de formation. L'introduction de la boîte s'est accompagnée de la nécessité d'une diminution des règles imposées bien qu'elles étaient similaires avec celles appliquées durant les temps scolaires non sans provoquer quelques étonnements parmi les animatrices des deux sites.

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... (Anselme, avril)

La modification des règles s'est focalisée sur un certain nombre d'objets et d'usages avec les cordes, les arbres, les grilles, l'eau, la pluie ou encore les jeux de bagarres. Ces discussions se sont imposées du fait de la particularité des « objets indéterminés » (*loose parts*) dont les usages sont peu prévisibles au risque même de les provoquer. Si une règle voire un principe général a été adopté consistant à « ne pas se mettre soi ni les autres en danger », il s'agissait pour les animatrices de se déplacer en permanence dans la cour pour observer et évaluer les « bénéfices du risque » des jeux pratiqués, sur le moment. Dans le cas contraire, l'intervention promue lors de la formation consistait à discuter avec les enfants concernés à comment réduire les risques repérés sans pour autant interrompre le jeu engagé. Comme les animatrices le reconnaissent à Anselme ou à Tilleul, de nombreux jeux ont pu être acceptés alors qu'ils auraient été proscrits précédemment.

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...

Aurélie : 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! (Tilleul, avril)

Malgré la « créativité » des enfants reconnue à de nombreuses occasions, la majorité des interventions observées ont rarement suivi le « protocole » abordé pendant la formation. Pour justifier l'impossibilité à « prendre le temps » de résoudre les « histoires » avec les enfants, les animatrices des deux sites arguèrent de la naïveté des méthodes proposées et de leur connaissance intime des enfants accueillis mais surtout qu'elles n'avaient pas autant de temps à consacrer : « 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 » (Aurélie, Tilleul, avril). Plus particulièrement, Alexandre (Tilleul, avril) en

donne une explication extensive : « 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." »

Par ailleurs, ces règles ajustées et variables ou des interdictions ponctuelles ont pu donner lieu à un sentiment d'injustice latent de la part des enfants comme l'explique Paola (Anselme, CM1) dans l'extrait suivant à propos des balançoires.

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.

Plus largement, d'autres enfants n'ont pas forcément perçu les changements annoncés par les animatrices dans leurs façons d'intervenir et l'application unilatérale des règles quand un chercheur les interroge si les animatrices « ne viennent pas vous demander ce que vous pensez de ce que vous avez fait ? », la réponse collective est sans appel « Non, non... » (Anselme, CM2, juin). Ici encore, les pratiques animatives observées s'écartaient délibérément des principes promus par le *playwork* mais cela peut se comprendre par les difficultés éprouvées dans le feu de l'action face au « débordement » d'objets présenté précédemment.

3.3 Plus en retrait et moins d'animation(s)

En contrepoint, le cas de Tilleul apporte des éléments complémentaires puisque sa situation était presque diamétralement opposée avec moins d'enfants, une vingtaine, pour un encadrement plus élevé dans un espace plus étendu. L'introduction de nombreux objets a directement alimenté les pratiques ludiques enfantines et les animatrices exprimaient leur retrait et une centration sur l'observation de ces pratiques.

9h18. Fabien arrive les mains dans les poches ; les sœurs jumelles construisent leur balançoire toutes seules en s'aidant de la structure. Fabien demande : « Ça tient ou pas ? » En réponse, une fille demande : « Fabien tu peux attacher ? » Il rétorque alors : « Non, j'ai pas le droit de jouer moi ! » et il rejoint un autre animateur, Guillaume, qui déambule... entre les cabanes.

(Tilleul, observation)

Même si les conditions étaient moins intenses qu'à Anselme, les animatrices de Tilleul se sont mises en retrait et ont restreint leurs interventions pour « laisser faire » les enfants en se limitant à (sur)veiller le bon déroulement du « temps libre » comme le rappelle Fabien dans la situation précédente. Lorsque les animatrices sont interrogées à propos de cette posture non-interventionniste critiquée pour sa passivité, la consigne comprise est explicitée : « 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 » (Aurélie, avril). Ce changement est plus flagrant qu'à Anselme car elles 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 » (Jennifer, avril).

Si l'on peut évidemment renvoyer à des malentendus issus de la formation et de l'accompagnement par l'association formatrice, on peut considérer le contexte où a pris place la boîte à jouer. Expression utilisée à Anselme (Viviane et Thomas, avril) et à Tilleul (Aurélie, avril), les animatrices disposaient du « monopole » pendant les « activités » ou à la cantine. Le terme renvoie bien à une emprise sur le déroulement de ce qu'il se passe à ces moments. À l'inverse des ateliers animés, le « temps libre », où a pris place la boîte à jouer, est une situation indéfinie que vont investir les enfants de leurs pratiques pendant que les animatrices et les animateurs ont pu se limiter à surveiller ce qu'il se passe et, au besoin, intervenir pour rappeler les règles transgressées. Pour être plus précis, on peut estimer que c'est le monopole sur les règles qui a été perdu à Anselme tandis qu'à Tilleul, il s'agit d'un monopole sur les « animations » qui a été partagé.

Pour autant, cette mise en retrait n'a pas empêché les enfants de solliciter les animatrices que ce soit pour la confection de balançoires mais aussi pour montrer leurs réalisations temporaires (installations, constructions, etc.). Lors des rondes, les animatrices pouvaient ponctuellement s'arrêter auprès d'un groupe, rentrer dans une cabane, profiter d'un salon de massage ou boire un thé... Observables chez quelques animatrices, ces pratiques étaient moins reliées à la formation reçue ou une mission partagée par l'ensemble de l'équipe d'animation qu'à des habitudes personnelles comme l'explique Alexandre (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...

À l'instar du temps de récréation pour les enseignantes, les animatrices se sont ainsi majoritairement limitées à des pratiques d'observation et de surveillance – au regret de certains enfants qui les sollicitaient. Et comme le note NEWSTEAD (2010, p. 13), il ne

s'agit pas de « jouer avec » les enfants : “In fact many people in playwork would argue that the more adults get involved in children’s play, the less children play”. *In fine*, les pratiques animatives sont restées à distance des principes du *playwork* (PLAYWORK PRINCIPLES SCRUTINY GROUP 2005) mais il convient de nuancer notre analyse.

4 Une hybridation malgré les animatrices

À première vue et en s’en tenant aux prescriptions de la formation ou aux pratiques décrites dans la littérature (BROWN 2003; ELSE 2014; HUGHES 2001), on pourrait constater une possible adéquation entre les pratiques animatives observées et celles promues par le *playwork* donnant un rôle important à l’absence d’intervention. Mais les entretiens comme les observations permettent de nuancer cette impression en montrant le décalage plus profond entre deux traditions et deux cultures professionnelles différentes. 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 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 (*fascination traps*), des propositions. . . L’objectif principal de l’intervention du *playwork practitioner* est de ne pas « briser » le *play flow* en cours provoquant une *adulteration*, terme qui désigne l’arrêt plus ou moins brutal du cours d’action ludique suite à l’intervention d’un adulte ou du fonctionnement (STURROCK et ELSE 1998). 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.

Avec une autre interprétation ou une forme d’hybridation, les animatrices ont pu observer et surveiller 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 sans prendre appui sur les outils et les protocoles dispensés comme l’avis des enfants. Au final, le changement a opéré *malgré* les animatrices qui n’ont pas volontairement transformé leurs pratiques mais se sont plutôt adaptées « sur le tas », quotidiennement au « déferlement » des objets jusqu’à leur rangement par ce que BECKER (1964) nomme un « ajustement situationnel ». Cela est vérifié lorsque la boîte était fermée à cause de la pluie à Anselme ou à Tilleul où l’on retrouvait une organisation similaire antérieure à l’expérimentation et des pratiques animatives ordinaires. Comme le reconnaît Pascale durant un entretien « quand il n’y a pas la boîte à jouer, les règles reviennent au galop. . . » (Anselme, juin).

Néanmoins, l’intérêt de la boîte à jouer est sans doute lié au fait qu’elle prend une place atypique dans le contexte social et culturel français d’une cour d’école. D’une

certaines façon, elle s’y oppose et offre une alternative inédite en proposant des objets nombreux à utiliser dans la cour, et qui plus est des objets particuliers que sont des éléments récupérés et détachés, en mettant 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 et en s’adressant directement aux enfants. En suivant les travaux de ROUCOUS (2007, 2010) et ROUCOUS et ADAM (2016), on peut estimer que ce dispositif affecte et se confronte tant aux pratiques animatives usuelles qu’au fonctionnement ordinaire des Accueils Collectifs à caractère éducatif de Mineurs (ACCEM) fondé sur l’encadrement des jeux des enfants tentant d’y allier une dimension éducative.

Références

- ALLEN OF HURTWOOD, Marjory Gill (1968). *Planning for play*. London : Thames et Hudson. 144 p.
- ALMON, Joan, éd. (2017). *Playing It Up—With Loose Parts, Playpods, and Adventure Playgrounds*. College Park : Alliance for Childhood. 161 p.
- ARMITAGE, Marc (2010a). *Les Cosses à Jouer Dans Les Écoles. Une Évaluation Indépendante*. Projet 43. Londres : Service de développement des aires de jeux et du jeu, éducation, formation & recherche. 64 p.
- ARMITAGE, Marc (2010b). *Play Pods in Schools: An Independent Evaluation (2006-2009)*. Project 43. London : PlayPeople. 60 p.
- BECKER, Howard Saul (1964). « Personal Change in Adult Life ». *Sociometry* vol. 27 n° 1, p. 40-53. DOI : [10.2307/2785801](https://doi.org/10.2307/2785801).
- BERTELSEN, John (1972). « Early Experience from Emdrup ». In : *Adventure Playgrounds*. Sous la dir. d’Arvid BENGTTSSON. London : Praeger, p. 15-23.
- BESSE-PATIN, Baptiste, Gilles BROUGÈRE et Nathalie ROUCOUS (2017). « Losing the ‘Monopoly’: A French Experience of Playwork Practice ». *Journal of Playwork Practice* vol. 4 n° 1, p. 23-37. DOI : [10.1332/205316215X14454218885771](https://doi.org/10.1332/205316215X14454218885771).
- BOUR, Yan (2007). « “Jeux dangereux” entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque ». *Ethnologie française* vol. 37 n° 4, p. 631-637.
- BROUGÈRE, Gilles (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica. 176 p.
- BROUGÈRE, Gilles (2006). « Les enfants, les adultes et l’observateur ». In : *L’observation participante dans les situations interculturelles*. Sous la dir. de Rémi HESS et Gabriele WEIGAND. Paris : Anthropos, p. 207-223.
- BROUGÈRE, Gilles, Nathalie ROUCOUS, Baptiste BESSE-PATIN et Véronique CLAUDE (2016). *Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d’objets recyclés*. Rapport d’évaluation. Paris : Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité, p. 128. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01361254>.

- BROWN, Fraser, éd. (2003). *Playwork: Theory and Practice*. Buckingham : Open University Press. 210 p.
- BROWN, Fraser et Chris TAYLOR, éd. (2008). *Foundations of Playwork*. Maidenhead : Open University Press. 316 p.
- CONWAY, Mick (2008). « The Playwork Principles ». In : *Foundations of Playwork*. Sous la dir. de Fraser BROWN et Chris TAYLOR. Maidenhead : Open University Press, p. 119-122.
- ELSE, Perry (2009). *The Value of Play*. London : Continuum. 164 p.
- ELSE, Perry (2014). *Making Sense of Play: Supporting Children in Their Play*. Maidenhead : Open University Press. 216 p.
- HOUSSAYE, Jean (1989). *Le livre des colos*. Paris : La Documentation Française - Ministère Jeunesse et Sports. 159 p.
- HUGHES, Bob (2001). *Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice*. London : Routledge. 294 p.
- KOZLOVSKY, Roy (2008). « Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction ». In : *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children. An International Reader*. Sous la dir. de Marta GUTMAN et Ning de CONINCK-SMITH. The Rutgers series in childhood studies. New Brunswick : Rutgers University Press, p. 171-190.
- KOZLOVSKY, Roy (2010). « Les terrains d'aventure et la reconstruction d'après-guerre ». In : *Anthologie, aires de jeux d'artistes*. Sous la dir. de Vincent ROMAGNY. Gollion : Infolio, p. 33-67.
- LAC, Michel (2012). « L'animation, une forme d'éducation non formelle ? » *Les Dossiers des sciences de l'éducation* n° 28, p. 73-88.
- LAYDER, Derek (1998). *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*. London : SAGE. 191 p.
- LEBON, Francis (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte. 121 p.
- LEICHTER-SAXBY, Morgan et Suzanna LAW (2015). *The New Adventure Playground Movement: How Communities across the USA Are Returning Risk and Freedom to Childhood*. London : Notebook Publishing. 108 p.
- MCKENDRICK, John H., John HORTON, Peter KRAFTL et Perry ELSE (2014). « Practice: Playwork in Times of Austerity ». *Journal of Playwork Practice* vol. 1 n° 1, p. 61-99. DOI : [10.1332/205316214X13944646135712](https://doi.org/10.1332/205316214X13944646135712).
- NDIAYE, Abou (2007). « Sociographie d'un rapport au temps comme fondement de la culture professionnelle. L'exemple des animateurs socioculturels ». *SociologieS*.
- NEWSTEAD, Shelly (2010). *The Buskers Guide to Playwork*. Avec la coll. de Chris BENNETT. 2^e éd. Eastleigh : Common Threads Publications. 70 p.
- NICHOLSON, Simon (1971). « The Theory of Loose Parts: How not to Cheat Children ». *Landscape Architecture* vol. 62 p. 30-34.

- NICHOLSON, Simon (2010). « La théorie des éléments indéterminés ». In : *Anthologie, aires de jeux d'artistes*. Sous la dir. de Vincent ROMAGNY. Gollion : Infolio.
- PLAYWORK PRINCIPLES SCRUTINY GROUP (2005). *Playwork Principles held in trust as honest brokers for the profession*. URL : www.playwales.org.uk/%20page.asp?id=50.
- RAVENEAU, Gilles (2020). « Les terrains d'aventure en France dans les années 1970 ou la contestation en acte de la notion d'équipement socio-culturel ». In : *Des lieux pour l'éducation populaire (1930-1970)*. Sous la dir. de Laurent BESSE. Paris. À para.
- ROUCOUS, Nathalie (2007). « Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle ». *Revue française de pédagogie* n° 160, p. 67-73.
- ROUCOUS, Nathalie (2010). « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question ». In : *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*. Sous la dir. de Jean HOUSSAYE. Vigneux : Matrice, p. 205-219.
- ROUCOUS, Nathalie et Denis ADAM (2016). « L'éducation populaire aux prises avec le loisir des enfants ». In : *L'éducation populaire au tournant du XXIe siècle*. Sous la dir. de Francis LEBON et Emmanuel DE LESCURE. Champ social. Vulaines-sur-Seine : Croquant, p. 63-77.
- ROUCOUS, Nathalie, Baptiste BESSE-PATIN et Véronique CLAUDE (2017). « La boîte à jouer, un terrain et un cadre d'expériences ludiques ». In : *Pratiques sociales et apprentissages*. Saint-Denis.
- SMITH, Fiona et John BARKER (2000). « Contested Spaces Children's Experiences of Out of School Care in England and Wales ». *Childhood* vol. 7 n° 3, p. 315-333. DOI : [10.1177/0907568200007003005](https://doi.org/10.1177/0907568200007003005).
- STURROCK, Gordon et Perry ELSE (1998). « The playground as therapeutic space: playwork as healing ». In : *IPA/USA Triennial National Conference. Play in a Changing Society: Research, Design, Application*. Colorado.
- WILSON, Penny (2010). *The Playwork Primer*. College Park : Alliance for Childhood. 40 p.