

Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation
Travail éducatif et gouvernance des institutions
option médiation éducative et politiques territoriales
Université de Lille
2022-2023

**« Modalités et effets de dispositifs de
coopération dans les cours de récréation au
sein du groupe scolaire Ariane Capon de Lille »**

Sous la direction de Catherine Souplet

Laurent Julien
n° 31405966
INE : 0906036348T

Il y a en effet des enfants qui travaillent bien en groupe, mais il en est d'autres qui ne rendent au contraire, surtout pour certains travaux, qu'individuellement.

La technique la meilleure est celle que nous pratiquons nous-mêmes dans notre mouvement coopératif. Un individu réalise personnellement une œuvre ou une portion d'œuvre qu'il verse selon notre expression dans le creuset coopératif pour élargissement et amélioration.

Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*

Table des matières

Remerciements.....	5
Avertissement.....	7
Table des figures.....	8
Introduction.....	9
I) Contextualisation du terrain de recherche et méthodologies empruntées.....	11
1-1) Contextualisation historico-politique de la coopération comme méthode pédagogique et définition contemporaine.....	11
1-1-1) Contextualisation historico-politique de la coopération.....	11
1-1-2) Définitions contemporaines.....	13
1-2) La coopération hors temps pédagogique et le rôle éducatif des récréations.....	15
1-2-1) Les espaces et les temps récréatifs.....	15
1-2-2) La posture de l'enfant et l'appropriation des espaces.....	16
1-3) Contextualisation de l'objet de recherche.....	18
1-3-1) Mon rôle, ce qui m'est demandé, ce que je fais.....	20
1-3-2) Trouver la posture à adopter dans le travail de recherche participative.....	21
1-3-4) Choix méthodologiques.....	23
1-3-4-1) Limitation de l'objet d'étude, une démarche empirico-inductive.....	23
1-3-4-2) Le journal d'observations.....	24
1-3-4-3) Interventions en conseils d'enfants et recueils de propos oraux.....	25
1-3-4-4) Les questionnaires.....	25
1-3-4-5) Les entretiens.....	27
1-3-5) Une recherche expérimentale, des données co-analysées et des grilles d'entretiens semi-directives.....	30
II) La coopération et les récréations : étude théorique.....	31
2-1) La coopération comme <i>concept</i>	31
2-1-1) Coopération et collaboration.....	32
2-1-2) La collaboration prescrite : rappel de la définition empruntée de la coopération	34
2-1-3) Pourquoi la coopération ?.....	35
2-1-4) Dispositifs coopératifs et expérimentations pédagogiques et éducatives : Tour de l'actualité des pédagogies coopératives.....	36
2-2) La cour de récréation, un espace central dans les écoles.....	40
2-2-1) La cour de récréation, le jeu et le jeu libre.....	40
2-2-2) Le statut élève - enfant.....	42
2-2-3) Un espace et un temps, maîtriser pour résister, résister pour dominer.....	43
2-3) Précision quant à l'objet de recherche.....	45
III) Présentation du terrain d'enquête et des dispositifs coopératifs dans les récréations. .	45
3-1) Le terrain d'enquête.....	45
3-1-1) Précisions sur le contexte de la recherche.....	45
3-1-2) L'architecture : un travail collaboratif auquel l'enfant contribue.....	47
3-1-3) Un quartier en mouvement, une école dynamique faisant système.....	48
3-2) Dispositifs coopératifs mis en place dans l'école, infrastructures et espaces récréatifs.....	52
3-2-1) Des dispositifs et des infrastructures coopératifs déjà présents.....	52
3-2-1-1) Les conseils.....	52
3-2-1-2) La médiation par les pairs et le message clair.....	54
3-2-1-3) Les autres métiers et le tutorat.....	57
3-2-1-4) Coéducation, implication des parents et le marché des connaissances. .	58

3-2-1-5) Le plan de travail.....	59
3-2-1-6) Récréations échelonnées inter-âges.....	60
3-2-2) Observations et analyses de l'appropriation des espaces récréatifs et des dispositifs mis en place.....	61
3-2-2-1) La cour de récréation.....	61
3-2-2-2) Le toit sportif.....	68
3-2-2-3) La salle polyvalente.....	70
3-2-2-4) Le premier balcon.....	73
3-2-2-5) Les deux coursives supérieures.....	76
IV) Synthèse des analyses et ré-articulation avec les éléments de contextualisation.....	78
4-1) Analyse des données récoltées par les questionnaires et co-analyse en conseil d'enfants.....	78
4-1-1) Les récréations.....	79
4-1-2) Un panel de réponses genrées ?.....	81
4-1-3) Une représentation originale : tricher n'est pas injuste.....	82
4-2) Rétrospective de mon statut et difficultés rencontrées.....	87
4-2-1) Idée initiale et précision de l'objet de recherche.....	87
4-2-2) Les difficultés rencontrées lors du terrain d'enquête.....	88
4-2-2-1) Les difficultés rencontrées quant à la posture que j'adoptais.....	88
4-2-2-2) Les difficultés rencontrées quant aux attentes multiples.....	88
4-3) Projections pour l'avenir.....	88
4-3-1) Passation aux professeur.e.s des écoles.....	89
4-3-2) L'école s'agrandit.....	89
4-3-3) Le guide pratique.....	89
Conclusion.....	90
Bibliographie.....	91
Annexe 1 : Charte de la Boutique des Sciences en Nord Pas-de-Calais.....	94
Annexe 2 : Les acteur.ice.s et partenaires du projet. Extrait du projet d'établissement, p.5.....	95
Annexe 3 : Premier questionnaire à l'attention des élèves des classes de Ce2-Cm1-Cm2 de Marion Wartel et Charlotte De Decker, avril 2023.....	96
Annexe 4 : Second questionnaire à l'attention des élèves des classes de Ce2-Cm1-Cm2 de Marion Wartel et Charlotte De Decker, juin 2023.....	101
Annexe 5 : Résultats statistiques du premier questionnaire.....	102
Annexe 6 : Résultats statistiques du second questionnaire.....	103
Annexe 7 : Communication de la conférence gesticulée donnée par Rodrigue Fonteyne le 23 juin 2023 à Hellemmes (Lille).....	104
Annexe 8 : Proposition de plannings des récréations pour l'année 2023 – 2024.....	105
Annexe 9 : Chronologie de certains événements ayant contribué à l'appropriation des espaces récréatifs et la mise en place de dispositifs coopératifs.....	110
Annexe 10 : Livrable à l'attention des personnels de l'école Ariane Capon, intitulé « Observations et propositions pour favoriser l'appropriation des espaces récréatifs par les enfants et le personnel ».....	108

Remerciements

Cette restitution de l'année de recherche n'aurait pu être réalisée sans le concours d'une multitude de personnes qui, chacune selon leurs moyens, ont tantôt enrichi la teneur des propos retranscrits, tantôt contribué au contenu de l'enquête, tantôt rendu possible et viable sa réalisation matérielle et m'ont tantôt soutenu et encouragé.

En premier lieu, je tiens à remercier l'équipe pédagogique de l'école Ariane Capon sans laquelle cette école ne serait rien ; Charlotte, Marion, Caroline, Hélène, Amélie, Virginie, Nicolas, et particulièrement Lucie, tutrice du stage, pour leur accueil, leur bienveillance, la richesse des échanges que l'on a pu avoir et leur contribution au travail de recherche. Leur engagement sincère et passionné à l'origine de l'école est extrêmement précieux.

Je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe d'animations périscolaires pour leur apport, particulièrement Émilie, Najat, Lætitia et Paco pour s'être rendu.e.s disponibles afin de songer une action conjointe dans l'appropriation des espaces récréatifs et pour avoir proposé de pérenniser et diffuser certains dispositifs mis en place ou en cours de réalisation dans l'école.

Clémentine, salariée de l'association Récréations Urbaines, a su m'offrir de son temps pour répondre à mes questions et a contribué à l'enrichissement du contenu de la recherche à travers un long entretien. Je la remercie. Je remercie de nouveau Lucie, Nicolas et Émilie pour les entretiens auxquels il et elles ont accepté de participer.

L'association des parents d'élèves de l'école m'a été d'une aide précieuse lorsque je mettais en place l'appel aux dons de matériel ; je tiens à la remercier et l'encourage à poursuivre les efforts desquels j'ai pu être témoin. Sa présence et ses actions sont riches de sens et méritent d'être encouragées et poursuivies. Je remercie également chaque parent ou responsable légal ayant observé ou contribué aux actions menées.

Je remercie également Sylvie Condette et Cassandra Jaffré pour m'avoir invité à un moment de la formation d'élèves à la médiation par les pairs, et la direction l'E.R.P.D. E. Couteaux de Lille de m'avoir ouvert ses portes à cette occasion.

Martine, Emmanuelle, Claudette, René, Ali et Michèle, merci pour votre soutien sans faille, de sans cesse m'avoir encouragé et d'avoir contribué à la réalisation matérielle de cette recherche. Je dédie ce travail à Martine.

Il m'a également été d'une grande richesse d'être accompagné par les personnels des structures ayant rendu cette recherche possible, la Maison européenne des sciences de l'Homme et de la société (M.E.S.H.S.) et la Boutique des Sciences en Nord de France, particulièrement Inès, Florence et Nathalie pour leur aide administrative et logistique et pour le suivi théorique et méthodologique qu'elles ont mené tout au long de l'année scolaire. Je remercie également Mathieu, salarié de la M.E.S.H.S., grâce auquel la proximité de notre relation a pu enrichir ma réflexion au détour de longues conversations.

Je remercie le service d'Inspection de l'Éducation nationale pour la confiance qui m'a été accordée.

Je n'aurai pu m'engager non plus sans le concours et la confiance des enseignant.e.s chercheur.euse.s du Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (C.I.R.E.L.), notamment Julien qui a porté à ma connaissance l'existence de ce terrain d'enquête.

J'adresse enfin, mais pas des moindres, mes plus sincères remerciements à Catherine, qui, tout au long de l'année, a dirigé la recherche, guidé les trajectoires empruntées, sans jamais pour autant remettre en question mes intentions et ma démarche. Son soutien en toute circonstance et ses encouragements fréquents ont été si importants qu'ils résonnent encore aujourd'hui. Ses apports théoriques et méthodologiques ont permis la réalisation de ce travail de recherche. La bienveillance et l'humanité dont elle fait preuve, sans cesse dans les pas de démarches coopératives, ont été des ressources desquelles j'ai pu puiser une majeure partie de ma motivation.

Pour finir, je remercie celles et ceux sans qui rien n'aurait été possible, celles et ceux qui sont à l'origine et constituent la finalité d'une telle démarche, celles et ceux qui donnent un sens à ce type de recherche et d'expérimentation ; toutes et tous les élèves de l'école Ariane Capon sur cette année 2022-2023. Je leur souhaite de s'épanouir du mieux possible, de faire place peu à peu en regard de leurs envies et ambitions, et de conserver et de répandre toutes les démarches coopératives qu'ils et elles ont été amenées à côtoyer.

Avertissement

Afin d'éviter la répétition linguistique « l'école Ariane Capon », très souvent évoquée, il m'arrivera de parler de « l'école » ou du « groupe scolaire ». Si en revanche je souhaite faire référence à l'institution scolaire, j'écrirai « l'École ».

Table des figures

Fig. 1 : La place du terrain d'enquête dans une recherche participative.

Fig. 2 : Grille d'entretien utilisée pour l'interview de Clémentine.

Fig. 3 : Affichage explicatif du rôle des élèves médiateur.ice.s, à l'attention de tou.te.s les élèves.

Fig. 4 : Photographie aérienne de la cour de récréations.

Fig. 5: déballage de la boîte à jouer.

Fig. 6 : Exemple d'utilisation des drapés et voilages.

Fig. 7, 8 et 9 : différentes utilisations des pneus dans la cour de récréation.

Fig. 10 : Proposition d'organisation des récréations.

Fig. 11 : Reconstitution en groupe de l'alphabet.

Fig. 12 : Proposition d'activité « marelle », premier balcon, mars 2023.

Fig. 13 : Photo du balcon situé au deuxième étage.

Introduction

La question de la coopération en éducation n'est pas nouvelle, et prend un sens historique en France après la promulgation des Lois Ferry de 1901 rendant l'enseignement gratuit et laïque, après un appel dans l'Almanach de la Coopération française en 1899. Le pédagogue Barthélémy Profit, contemporain de Ferry, est généralement cité comme l'inventeur de la coopération à l'école (Vincent, s.d.).

Pourtant et malgré son antériorité, la coopération à l'école est toujours l'objet de débats, n'est pas encore devenu un sujet central dont s'emparent les débats publics, et fait l'objet pourtant depuis une décennie d'un regain d'intérêt pour les responsables politiques. C'est l'entrée en matière d'un article publié en 2022 par Sylvain Connac :

« Les pratiques de coopération entre élèves ne sont pas nouvelles, bien qu'elles soient actuellement particulièrement promues par les responsables scolaire. » (Connac, 2022, p.53)

Il est envisageable d'expliquer la résistance qui existe à introduire la coopération comme sujet central des débats sur l'école par la dimension politique qu'elle suscite. Elle est au croisement de l'élaboration de pratiques pédagogiques en passe d'être validées alors qu'elle demeure un sujet idéologique dont le politique ne semble pas avoir tout intérêt à s'emparer. Les invariants pédagogiques sont un exemple de réappropriation des idéaux dont l'objectif est de rompre avec les traditions scolastiques. Ces invariants se présentent sous la forme d'une liste de vérités intangibles, invariables, une nouvelle gamme des valeurs scolaires à la lumière de l'expérience et du bon sens (Freinet, 1964). L'invariant n° 27 de la méthode Freinet est peut-être l'entrée en matière la plus significative de la tension exprimée. Après que l'auteur a préalablement rappelé le rôle et l'importance de la coopération à travers les invariants n°21 et n°24, cet invariant n°27 stipule que :

« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates » (Freinet, 1964, p.25)

Tel cet invariant au sujet de la démocratie à l'école, l'École en général demeure un sujet éminemment politique et sociétal. Il est alors aisé de comprendre que la coopération à l'école, par extension, en est un également. L'un des enjeux de cette recherche est de s'emparer du concept de coopération et de souligner sa dimension politique et démocratique sans tomber dans l'écueil d'un manifeste politico-militant.

Au-delà même de la question de la démocratisation par le biais de la coopération, mon engagement personnel à ce sujet et les motivations du choix de cette recherche étaient de fonder une base théorique de ce qui permettrait l'autogestion pédagogique à travers une volonté de dépasser le concept de coopération, ne plus le considérer seulement comme fin en soi de pratiques pédagogiques mais un moyen qui tend à d'autres fins : hypothétiquement l'autogestion (Lapassade, 1971).

Toutefois le temps imparti à la recherche et l'opportunité du terrain proposé ont affiné mon objet d'étude et permis un recentrage précis de la thématique théorique donnée par le cadre pratique empirique. Nous l'abordons maintenant.

Fort de mes différents engagements professionnels passés (animateur sous des projets pédagogiques prônant le libre choix de l'enfant, éducateur spécialisé en protection judiciaire de la jeunesse, accès aux épreuves d'admissibilité au concours de conseiller principal d'éducation) et de mon engagement militant à vouloir encourager la coopération entre individus et l'autogestion institutionnelle, je décidai à l'été 2022 de travailler sur les systèmes coopératifs et les liens qu'ils partagent avec l'autogestion pédagogique. En novembre de la même année, je répondis à une offre de stage dont l'objet était de mettre en place des dispositifs coopératifs dans les espaces récréatifs d'une école primaire. Après discussions avec des personnels de l'école et la direction de la recherche, j'ai pu ajuster et recentrer l'objet d'étude qui suit.

La recherche menée prend alors place dans un établissement scolaire public dont la première rentrée des classes eut lieu en septembre 2022 : le groupe scolaire Ariane Capon, à Lille. Si cette école maternelle et élémentaire est à l'initiative d'un projet municipal, son fonctionnement pédagogique fait l'objet d'un travail de six années de recherches initiées par plusieurs professeur.e.s¹ des écoles, suivi.e.s par des chercheur.euse.s de l'Université de Lille. Ce travail collaboratif de recherche et étude des mises en pratique est animé par différents objectifs, tels que la co-formation, l'étude de pratiques pédagogiques et la mise en place de pédagogies nouvelles, notamment coopératives pour celles qui nous intéressent ici. Mon implication et le travail qui m'est demandé de faire au sein de l'école est de mettre en valeur les nombreux espaces récréatifs, promouvoir leur appropriation par les élèves, à travers des dispositifs coopératifs.

Afin de lier ceci au travail de rédaction du mémoire, je décide de n'aborder que les dispositifs coopératifs mis en place dans les cours de récréation au sein de l'école Ariane Capon. Les quatre chapitres qui constituent ce mémoire évalueront les modalités et les effets de dispositifs coopératifs au sein de temps et espaces récréatifs de l'école Ariane Capon pendant l'hiver et le printemps 2022-2023. Le questionnement est alors de savoir quels dispositifs coopératifs il est possible de mettre en place dans ces espaces et quels en sont les effets sur le comportement, le ressenti et l'appropriation des élèves ?

Le premier chapitre fera état d'une démarche de recherche particulière au croisement de méthodes empiriques et participatives d'une part et théoriques et ethnologiques d'autre part, et permettra de contextualiser et délimiter le terrain d'enquête et de recherche. Le deuxième chapitre fera état des recherches scientifiques antérieures qu'il nous sera permis de mettre en corrélation avec l'objet d'étude de cette recherche. Ce chapitre permettra de désigner précisément la problématique traitée et les enjeux qu'elle soulève sur le terrain, qui seront finalement traités dans le troisième chapitre. Enfin une

¹ Je prends le parti de me détacher des conventions grammaticales académiques et de ponctuer cet écrit avec l'utilisation d'une écriture inclusive. Ceci a pour but de considérer les publics évoqués dans leur intégralité et trouve un sens particulièrement cohérent compte tenu de la volonté de l'équipe pédagogique de dispenser une éducation non-genrée au sein de l'école Ariane Capon.

analyse réflexive et une ré-articulation avec les éléments de contextualisation seront présentées dans le dernier chapitre.

I) Contextualisation du terrain de recherche et méthodologies empruntées.

1-1) Contextualisation historico-politique de la coopération comme méthode pédagogique et définition contemporaine.

1-1-1) Contextualisation historico-politique de la coopération.

S'il est vrai que l'Éducation nationale en France ne s'approprie pas entièrement les pratiques pédagogiques coopératives, ces dernières sont néanmoins de plus en plus mises en relief et expérimentées depuis le début des années 2000. Le foisonnement de la littérature à son égard en témoigne et constitue des ressources utiles desquelles il sera fait état pour ce travail. Comme je l'indiquais en introduction, un constat est verbalisé, selon lequel « les pratiques de coopération entre élèves [sont] actuellement particulièrement promues par les responsables scolaires » (Connac, 2022, p.53). L'article cité, de Sylvain Connac, décrit et retrace l'histoire de différentes formes de coopération dans l'apprentissage, les distingue des pratiques collaboratives et compétitives, et souligne donc par ce geste l'intérêt contemporain pour la coopération à l'école.

Pourtant la tension générée par l'usage de pratiques coopératives demeure toujours à travers sa propension à soulever des questions organisationnelles et politiques. Se cache derrière la théorisation et l'usage de pratiques coopératives une volonté politique de « recherche d'émancipation des jeunes et des peuples (contre l'asservissement des modes de vie capitalistes) » (Connac, 2022, p.53). Cette dimension politique a été impulsée par des actions antérieures telles que la création de l'Institut coopératif de l'école moderne (I.C.E.M.) ou plus tôt encore les mouvements associationniste ou de Libre Pensée à la fin du XIX^{ème} siècle comme par exemple les courants de pensées de Joseph-Gabriel Prévost et Paul Robin permettant la création de l'orphelinat de Cempuis en 1860 ou plus tard l'École moderne théorisée entre autre par Francisco Ferrer. Si ces mouvements ont inéluctablement concouru à la promulgation des Lois de 1901, il semblerait que le politique n'ait pas entièrement pris possession des pratiques coopératives. Paradoxalement, des entreprises à but lucratif emploient des pratiques coopératives afin d'optimiser leur production ou lutter contre la concurrence improductive². En éducation, des dispositifs pédagogiques coopératifs ont déjà fait leurs preuves, par exemple les travaux de groupe et l'entraide permettent aux élèves de confronter leurs

² Voir par exemple les métiers de *coach* ou facilitateur en entreprise.

idées et apprendre de ces désaccords, les classes inversées et les exposés favorisent l'appropriation et la transmission d'un savoir construit par et pour les élèves, les jeux coopératifs aident à la construction saine et conscientisée de son identité sociale, pour ne citer que ces exemples.

La coopération comme concept *général* fait à la fois l'objet d'abstraction théorique à travers sa propension à n'être considérée que comme un état de fait, et dans le même temps demeure très concrète puisqu'elle détermine des façons d'agir et de considérer des actions et des rapports sociaux. Le concept de coopération est alors intrinsèquement rattaché à la fois à une potentialité qui en ferait un objet d'étude théorique en tant qu'état et en tant qu'action, ce qui lui confère la possibilité d'être tant un objet immuable de recherche en sciences humaines qu'une démarche invitant à sa promotion, sa pratique et son répandage. La circonscription de la définition de la coopération comme concept sera abordée dans le deuxième chapitre.

La coopération en éducation *en particulier* tient des mêmes ressorts, avec par ailleurs une tension épistémologique supplémentaire, puisqu'elle touche tant un cadre éducatif et pédagogique qui vise un universalisme schématique et réglementaire qu'elle constitue une idéologie politique héritée de pratiques culturelles. Si la coopération en éducation est de plus en plus débattue et amenée au devant de la scène, elle a été, et constitue toujours, un sujet idéologique questionné sans cesse à travers le prisme de la culture que « notre humanité souhaite transmettre à ses enfants et adolescents : quelles valeurs, quels savoirs, quelles attitudes, quels principes organisateurs partagés pour l'école des enfants du XXI^e siècle ? » (Rayou, Véran, 2022). La coopération en éducation est au croisement de l'élaboration de pratiques pédagogiques qui tendent à se développer et sont de plus en plus empruntées, alors qu'elle demeure un sujet idéologique dont le politique tarde à s'emparer. En témoigne par exemple le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche selon lequel « *des démarches collaboratives s'appuyant à présent sur des résultats solides issus de la recherche [...] montrent l'effet bénéfique sur le résultat des élèves, sur le climat d'apprentissage et sur le bien-être au travail des enseignants* » (Paulin-Moulard, F. et al. 2022. p.1) et qui préconise aux enseignant.e.s, chef.fe.s d'établissement et autorités académiques et nationales de « professionnaliser dans [la] classe l'organisation des apprentissages coopératifs », « faciliter, structurer et organiser les pratiques collaboratives au service des apprentissages », former le personnel « à et par la coopération » et « faciliter et encourager le développement du travail collaboratif dans les écoles et les établissements ». (*ibid.* p.2-3)

Les propos de ce rapport soulignent un enjeu terminologique de distinguer la coopération de la collaboration. Alors que le rapport évoque la « collaboration », l'objet de ce travail traite des dispositifs coopératifs. Par souci de précision, je distinguerai la coopération de la collaboration. Si aucun argument scientifique ne fait loi sur cette distinction du fait du foisonnement de thèses à son égard, je retiens et adopte celle de Sylvain Connac (2020), selon laquelle la collaboration distribue aux parties du groupes des rôles déterminés selon leurs talents en vue d'une production commune, quand la coopération induit des comportements interdépendants des parties du groupe permettant

la progression individuelle. Patrick Rayou et Jean-Pierre Véran (2022) soulignent également cette définition en rappelant la division du travail sur laquelle Meirieu (2018) alerte à travers les rôles collaboratifs des *concepteurs*, *exécutants*, *chômeurs* et *gêneurs* (Meirieu, 2018). La collaboration et la coopération se distinguent alors par le bénéfice ou la production apporté aux parties du groupe, mais je distingue également la collaboration de la coopération par son intentionnalité et sa transcendance. À l'inverse, je considère la coopération par sa spontanéité et sa contingence. Le *labeur*, à la racine du terme *collaboration*, a ceci que *l'opération*, à la racine du terme *coopération*, ne détient pas nécessairement, à savoir un objectif prédéfini avant même que son action ne soit menée, une intentionnalité et donc une motivation qui dépasse l'action et se situe en son dehors (transcendant). La collaboration est donc perçue comme un travail commun, en vue d'un objectif commun et prédéfini. À l'inverse si la coopération peut-être induite, l'intentionnalité n'est pas nécessaire et peut prendre une forme contingente à sa propre action. En ceci l'objet de l'étude est bien des dispositifs *coopératifs*.

J'apporte toutefois une nuance. Faire coopérer les élèves vise bel et bien l'objectif prédéfini de développer leurs apprentissages et leurs pratiques, et induire donc un certain type de fonctionnement, un certain comportement. On distingue la volonté de faire coopérer les élèves (intentionnalité), et la coopération en tant que telle (induite ou spontanée, contingente). Je reviendrai sur ce point dans le deuxième chapitre pour préciser l'objet de mon travail portant exclusivement sur la coopération en tant que telle, entre élèves seulement, dans les espaces et lors des temps récréatifs, qu'elle soit induite ou spontanée, *prescrite* et *réelle* pour reprendre les termes de Patrick Rayou et Jean-Pierre Véran (2022).

L'intention de mettre en place des dispositifs coopératifs pour les élèves ne constitue pas une fin en soi mais une source d'un meilleur développement psycho-social et cognitif (Reverdy, 2016) et d'un apprentissage plus aisé par les élèves (Baudrit, 2007a). Ces deux points s'appuient sur le constat vieux de plus d'un siècle, selon lequel des personnes travaillant en groupe « progressent plus que d'autres mises en situation de travail individuel » (Baudrit, 2007a, p.5). La coopération entre élèves « montre une certaine supériorité par rapport à des situations d'apprentissage plus classiques. Notamment lorsque les élèves travaillent seuls » (ibid, p. 61)³.

1-1-2) Définitions contemporaines

Dès les XVIII et XIX^{èmes} siècles des pédagogues libertaires tels que Joseph Jacotot, Sébastien Faure ou encore Paul Robin définissaient la coopération comme « une subversion des rapports de pouvoir entre le « sujet-supposé-savoir » et les « individus-supposés-apprendre » (Meirieu, s.d.). Cette définition permet d'envisager davantage un rapport à double sens entre les personnes enseignantes et les personnes apprenantes et éviter la hiérarchisation des statuts et les rapports de domination, qu'il serait donc bon de

³ Alain Baudrit fait référence aux travaux de Allport (1890 - 1979), psychologue américain ayant étudié la psychologie sociale et comportementale. Pour aller plus loin sur le sujet de la psychologie sociale à l'école, voir Kerzil, J. et Codou, O. (2006).

déconstruire dès l'école afin de les endiguer dans la société civile. Mais cette définition isolée de la sorte trouve ses limites dans son injonction théorique à déconsidérer la valeur même de subordination de la transmission des savoirs et donc à ne pas pouvoir être effectif sans un rapport de force établi ; elle manque de considération pratique de la coopération. Afin d'éviter cet écueil, il est possible de définir la coopération simultanément par ses fonctions et ses objectifs, en évoquant des définitions plus contemporaines, notamment celles de Philippe Meirieu, chercheur et homme politique, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, et Sylvain Connac enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier. Faire se croiser leur définition de la coopération, propose de la considérer comme un « projet et un ensemble d'outils » (*Ibid*) dont les triples caractéristiques sont une « action combinée », « emprise d'intentionnalité » qui produit un « bénéfice individuel mutuel » (Connac, 2022, p.55). En d'autres termes, la coopération en pédagogie et en éducation relèverait de dispositifs éducatifs dont l'action commune et pleinement volontaire serait bénéfique à chacune des personnes qui se les approprie.

La confrontation des définitions contemporaines d'une part et celles des penseurs libertaires d'autre part montre une fois de plus les tensions épistémologiques et politiques de la coopération comme outil pédagogique. D'un côté un rapport de pouvoir coercitif et hiérarchique entre apprenant.e.s et enseignant.e.s est observable, et de l'autre une démarche de construction de savoirs basée sur un objectif commun. Puisque l'école est perçue comme un des lieux de formation aux droits et devoirs civiques et au rôle de la citoyenneté, il est aisé de comprendre pourquoi le politique n'encourage pas à l'autogestion des individus alors même que l'apprentissage coopératif a su prouver ses bénéfices.

Dans le but de conserver le concept de coopération comme méthode pédagogique et éducative et de ne pas tomber dans l'écueil du militantisme politique, j'emprunte la seconde définition comme celle que je valide pour cette recherche. À savoir une pratique spontanée ou induite perçue comme un outil, une étape, à la création d'un bénéfice individuel mutuel.

Le choix de cette définition permet également de considérer les apports de la coopération comme mutuels et non collectifs. Il s'agit d'apporter à chacun des individus un bénéfice individuel à son propre développement et ses propres apprentissages, bénéfice qui demeure mutuel de plus dans un groupe qui coopère. Ceci permet de penser chaque individu comme ayant et répondant à des besoins et injonctions pédagogiques diverses et de considérer son développement personnel par le groupe et non l'inverse. Du point de vue pédagogique, cela permet de sortir du groupe classe comme entité unique, constituée d'individus en concurrence, mais au contraire d'encourager le développement des individualités par l'action du groupe classe.

1-2) La coopération hors temps pédagogique et le rôle éducatif des récréations

1-2-1) Les espaces et les temps récréatifs

C'est à la fin du 19^{ème} siècle en France que la récréation comme on la connaît aujourd'hui fait son apparition. Jules Ferry l'inscrit dans la législation scolaire après que Victor Duruy, homme politique, ministre et historien, a préconisé en 1866 d'interrompre chaque demi-journée de classe de quelques minutes de pause afin de lutter contre la fatigue d'esprit provoquée par les heures de classe. Mais au-delà d'une simple pause pédagogique, les récréations ont également pour but la mise en action du corps en encourageant ses mouvements, et est alors un temps actif permettant de lutter contre l'inertie corporelle et favoriser le développement psychomoteur des élèves. De plus les moments récréatifs dans les écoles sont des temps qui encouragent la socialisation des élèves et leur développement psycho-social et éducatif.

Alors qu'il ne s'agit pas d'un temps pédagogique – qu'il ait lieu en classe ou ailleurs – la récréation est à penser néanmoins comme un temps éducatif. Et ce, sur au moins deux aspects. D'une part l'importance du jeu permet de constituer une certaine réflexion, développer les mouvements et l'appréhension de l'espace, et d'emprunter des façons d'agir bénéfiques aux enfants, d'autre part l'importance du groupe « enfants » constitué en regard du groupe « élèves » (groupe classe) permet la création d'une identité sociale individuelle et des comportements ancrés collectivement, donnant toute sa valeur au statut de l'enfant.

Ce point n'est pas à négliger car la cour de récréation a cette particularité d'être à la fois un espace qui se trouve dans l'école et dont la sécurité des enfants y est assuré par leurs professeur.e.s, alors même qu'elle constitue un endroit et un moment en marge des temps de classe. En quelque sorte, l'enfant peut s'extraire de l'autorité pédagogique de son.ssa professeur.e et de la discipline de classe afin de faire l'expérience d'une nouvelle posture que celle de l'élève, alors même qu'il n'a quitté ni l'école ni les personnels qui l'accompagnent. Le changement de posture d'élève à enfant et le fait de se dégager de cette autorité pédagogique donnent à l'enfant le loisir d'agir en fonction de ses envies et capacités et lui confèrent un statut quasiment autonome (Delalande, 2003) desquels iel pourra lui-même ou elle-même déterminer ses actions et les personnes qui l'accompagnent. Lors d'un entretien donné le 9 mai 2011 au Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Professeurs d'enseignement général du collège (S.N.U.-I.P.P.), Christine Brisset, maîtresse de conférence à l'Université d'Amiens, évoque la récréation comme « un espace libre qui permet la transmission de toute la culture enfantine », et appuie donc ce postulat que la teneur libre de cet espace peut induire d'autres comportement et un lâcher prise (Brisset, 2011).

Par ailleurs la récréation n'est pas qu'un espace, mais est également un temps. C'est d'ailleurs surtout la temporalité qui définit la récréation, davantage que l'espace. Par exemple le concept de pédagogie active de l'école du dehors, selon lequel l'enseignant.e

organise son temps pédagogique à l'extérieur de la classe, implique régulièrement l'appropriation des espaces extérieurs, notamment parfois des cours de récréation. De plus il n'est pas rare d'observer également les équipes d'animations périscolaires s'emparer des espaces récréatifs en dehors du temps de la récréation. Ainsi la récréation ne désigne pas seulement des espaces mais se définit également par des temps distincts. Cette particularité confère aux élèves différents statuts et donc différents usages et appropriations des espaces selon la posture qu'il leur est permise d'emprunter.

Cette distinction entre le temps et l'espace est soulignée par Muriel Monnard, doctorante à l'université de Genève, lorsqu'elle emploie le lexique de la pause. Son analyse des rapports de pouvoir dans la cour de récréation appuie le propos selon lequel la posture des élèves diffère en récréation du reste du temps passé à l'école. Elle écrit :

« Délaissant partiellement les attributs et comportements de la figure de l'élève, la pause est le moment par excellence d'expression des sociabilités juvéniles et d'investissement dans la construction et le maintien des relations sociales. »
(Monnard, 2016)

L'extrait de cet article souligne d'une part que la récréation est appréhendée comme un moment davantage qu'un espace, et que c'est par l'institutionnalisation d'un moment de pause que l'enfant quitte son rôle d'élève pour emprunter celui d'être socialisant.

1-2-2) La posture de l'enfant et l'appropriation des espaces

Comme évoqué plus tôt, si les récréations ne constituent pas un temps pédagogique puisqu'elles sont par définition le lieu et le moment d'expression libre des élèves, elles demeurent néanmoins un temps éducatif primordial, bénéfique à la psychomotricité et aux liens psychosociaux des enfants. La distinction entre la pédagogie et l'éducation tiendrait en ceci que la première est la mise en place de dispositifs et de moyens facilitant la transmission des savoirs quand la seconde renvoie à un héritage de savoirs et pratiques (Obin, 2014) et l'accompagnement (du latin *ex-ducere*, guider, extraire). La cour de récréation perçue comme lieu de transmission des savoirs enfantins et héritage des pratiques par le jeu bénéficie donc bel et bien de toute sa valeur éducative (Delalande, 2003).

Cette précision étant faite, il est maintenant aisé de songer que si les attentes envers les élèves durant les temps de classes sont différentes de celles durant les récréations, les comportements des élèves diffèrent de fait, et donc leurs différentes postures et différents statuts peuvent être analysés.e.s. La distinction entre *statut* et *posture* peut tenir de l'aspect globalisant ou individualisant des élèves compte tenu des situations auxquelles ils sont confrontés.e.s. Tout d'abord le statut de l'élève est pensé de manière globalisante sur l'ensemble du *groupe élèves* conférant à chacun.e d'entre eux un cadre d'obligations et de possibilités. Il serait une sorte de cadre institutionnel permettant d'identifier des pratiques collectives. Si l'on emprunte les termes des théories

de la stratification sociale, l'apparition de différents statuts dans un collectif entraînerait la constitution de « classes » ou de « groupes » sociaux selon les termes marxistes ou weberiens. Dans le même temps le cadre d'obligations et de possibilités conféré par le statut permet de donner aux usagers une grille de conduite, de laquelle est déterminée une *posture* (Anheim, Grenier, Lilti, 2013). Ainsi lors des récréations, l'élève quitte son statut d'élève au bénéfice d'un statut enfantin et juvénile. De son côté la posture tient d'éléments plus individualisants des personnes selon les postures qu'elles adoptent. Elle est liée au regard posé sur l'utilisateur mais surtout à ses attitudes qui en découlent (Portal, 2012). En ce sens, les enfants en récréation bénéficient toutes et tous du même statut alors que leur posture varie selon les attitudes individuelles. Et c'est cette multitude de postures qui leur confère à chacun.e un rôle différent.

En effet, la sociologisation de la cour de récréation révèle et identifie des comportements différents selon les enfants, et donc l'assignation tacite ou insidieuse de rôles différents. En quelque sorte, ceci redistribue les cartes des rôles des enfants sur un temps et un espace donné, et les rapports juvéniles, d'apprentissages, et rapports de domination s'en trouvent changés. Dans la mesure où les enfants sont livrés à eux-mêmes le temps d'un instant, ils trouvent individuellement des places et rôles différents que lorsqu'une subordination pédagogique est induite. Il n'est donc pas rare de lire que les enfants n'apprennent qu'entre eux en récréation (Delalande, 2003), ou que des rapports de dominations s'installent et parfois s'inversent du fait du changement de statut des élèves (Monnard, 2016), puisque la récréation pourrait renvoyer⁴ à un état libre, et quasiment autogéré.

Ce point mérite d'être nuancé, car les enfants ne sont pas tout à fait livrés.e.s à eux-mêmes et la cour de récréation n'est pas tout à fait un lieu d'autogestion. Bien que la relation de transmission des savoirs entre le « sujet-supposé-savoir » et les « individus-supposés-apprendre » (Meirieu, s.d.) s'estompe au bénéfice d'une relation garantissant la sécurité et la surveillance des enfants seulement ; ces derniers répondent à une liste d'obligations qui, d'une part les empêche d'agir tout à fait au gré de leurs envies mais leur garantit, d'autre part, une sécurité vis-à-vis des autres enfants et du cadre de la récréation. Si la récréation peut-être le lieu et le moment d'une expression *plus* libre, elle demeure un temps dans un espace cadré et contraignant, au sein de l'école, donc institutionnalisée. De plus, si les enseignant.e.s détiennent un rôle institutionnel de garantir la surveillance des enfants, ils peuvent également devenir force de proposition de mise en place de pratiques et détenir dans le même temps un rôle pédagogique et éducatif. J'aborderai les apports éducatifs des récréations en 2-2-2. Je nuance donc : la récréation n'est pas un temps ni un espace autogéré. Mais elle offre des possibilités d'agir plus libres. Si autogestion il y a, elle se situerait davantage à des endroits parcellaires des temps récréatifs, à travers la constitution de groupes, à travers l'établissement de règles de jeu par et pour les enfants, au sein des rapports sociaux des « groupes enfants ».

Je mets en regard cette nuance avec l'exemple des différents rôles assignés aux enfants. Certains rôles d'enfants peuvent, à certains égards, être induits, encouragés, voire imposés, en outre, « institutionnalisés », ce qui me permet d'introduire le concept de

⁴ « pourrait renvoyer ». Je m'explique et nuance ce propos dans le paragraphe suivant.

« métiers d'élèves ». Ces rôles, s'ils peuvent laisser apparaître des enjeux bénéfiques aux apprentissages et au développement intellectuel, ils permettent également un maintien de la discipline et de l'ordre collectif (Perrenoud, 1994). Dans la cour de récréation en particulier, différents métiers d'élèves peuvent intervenir, tels que les élèves médiateur.ice.s, les chef.fe.s de rang (un élève en tête de rang permettant de faire relai entre ce que dit l'enseignant.e et les reste du groupe de la classe), les personnes chargées de tenir la porte, les personnes chargées de sonner la fin de la récréation. Ces rôles, ces métiers d'élèves, ne sont pas pas des rôles qui émanent de la posture individuelle des élèves mais qui sont induits par une demande des adultes, au bénéfice du groupe. Ici, si le statut de l'enfant en récréation prédomine, son métier implique une posture et une responsabilité supplémentaire. Nous aborderons dans le deuxième chapitre les intérêts et les bénéfices d'une telle entreprise.

L'intérêt de diverses recherches sur des techniques pédagogique semble porter sur la longévité et la pérennité des dispositifs établis. Yves Reuter invite à considérer et réfléchir la « survie » de dispositifs pédagogiques comme laboratoires expérimentaux entre héritage pédagogique et appropriations de méthodes (Reuter, 2019). La particularité du travail mené ici provient du fait que le terrain de recherche est un terrain nouveau dont l'ancrage historique est très récent. Ce terrain de recherche tient en place et lieu du groupe scolaire Ariane Capon de Lille, inauguré le 30 août 2022. Il prend donc place dans une nouvelle école dont la longévité n'est perçue pour l'instant que comme projections à venir. Par la nouveauté de l'école, la dynamique de recherches dont il fait l'objet relève alors de la constitution et l'analyse de données plutôt qu'une analyse au long terme.

Pourtant, l'histoire de l'école n'a pas débuté en 2022, mais six ans auparavant avec la constitution d'un collectif de professeur.e.s des écoles, suivi par des chercheur.euse.s de l'université de Lille, dont l'objectif principal était le déploiement de pédagogies nouvelles coopératives, inclusives et non genrées et d'en étudier et souligner la pertinence des bénéfiques à l'apprentissage et au développement des élèves. Ma recherche a donc un positionnement satellitaire d'une recherche plus vaste et plus antérieure. Ce point sera abordé au paragraphe 3-1-1).

1-3) Contextualisation de l'objet de recherche

La recherche menée prend place au sein du groupe scolaire déjà cité, l'école Ariane Capon de Lille, du mois de novembre 2022 au mois de juin 2023. Si cette école maternelle et élémentaire est à l'initiative d'un appel à projet de la municipalité, son fonctionnement pédagogique fait l'objet d'un travail de six années de recherches et d'auto-formation d'un collectif de huit professeur.e.s, aujourd'hui en poste à l'école. Ce travail collaboratif de recherche et d'étude des mises en pratique a très vite été rejoint par l'équipe de recherche du Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (désormais C.I.R.E.L.). Alors que le jeune collectif de professeur.e.s comptait sur l'apport

théorique des recherches en sciences de l'éducation du laboratoire du C.I.R.E.L., ce dernier s'est davantage positionné comme accompagnant et observateur des pratiques, de l'appropriation de thèses qui émanent des pédagogies nouvelles et coopératives. Si la rentrée 2022 marque donc un moment inaugural à l'histoire de l'école, elle représente aussi le basculement de ces années de recherches pédagogiques pour une mise en pratique effective, et laisse à l'équipe de recherche du C.I.R.E.L. la possibilité d'observer désormais les pratiques au sein de l'école. L'étude qui m'a été proposée de mener apparaît donc à un moment à la fois inaugural et charnière de l'histoire de l'école. Si la recherche universitaire n'est pas l'objet principal de mon étude, elle accompagne certaines démarches collaboratives mises en place par les professeur.e.s, qui permettent d'impulser une façon d'entreprendre méthodologique et ancre mon travail dans un champ plus large de la simple commande qui m'a été formulée. L'apport de cette étude réside en un contenu complémentaire aux travaux en cours et déjà entrepris.

Le choix de cette recherche a été motivé par deux aspects concomitants. Lorsque je me suis réinscrit à l'université pour la rentrée 2022, j'éprouvais déjà beaucoup d'intérêt à mener un travail sur la coopération entre apprenant.e.s, d'en étudier les bénéfiques pédagogiques et les limites. Dans la fiche projet, jointe à mon dossier de candidature en avril 2022, j'écrivais :

« Je souhaiterais traiter d'un sujet de recherche qui aborderait les différentes manières de considérer la coopération dans l'apprentissage, l'éducation, et la gestion d'équipe. Afin d'éviter l'écueil ou la redite de la question du rôle et de l'efficacité de la coopération dans l'éducation, je souhaiterais aborder le thème par un présumé décalage générationnel de sa définition et de ses mises en pratique selon les moments de la vie personnelle des individus. »

Mon intérêt pour les thèses et définitions de la coopération de Philippe Meirieu et la découverte des conférences de Sylvain Connac sur le sujet ont motivé ce choix personnel de considérer la coopération comme un sujet qui m'est cher, en 2020, au moment où je préparais le concours externe de Conseiller Principal d'éducation. Les ancrages pédagogiques et foncièrement politiques et philosophiques m'ont invité à poser sur les pédagogies coopératives un regard éminemment central des idées et thèses que je partage au quotidien.

C'est en octobre 2022 et par l'intermédiaire d'un enseignant de l'université que je découvre l'offre de stage à l'initiative de cette recherche. Cette offre de stage correspond à une réponse de l'école à un appel à projet de la Boutique des Sciences en Nord de France (désormais : Boutique des Sciences).

C'est après avoir répondu à l'offre de stage et rencontré une professeure de l'école et des membres de l'équipe de recherche universitaire le 19 octobre 2022 que l'objet de ce travail s'est précisé. Dans la mesure où je n'avais pas encore d'idée très précise de la façon d'aborder le sujet de la coopération, la demande de l'école a pu affiner l'approche du sujet, à savoir étudier les appropriations, les usages et les effets sur les élèves des espaces récréatifs du groupe scolaire. Par la suite, et à travers la particularité de la dimension participative de la recherche que la Boutique des Sciences promeut, l'étude

s'est également étendue à la mise en place de dispositifs coopératifs dans et pendant les récréations.

La Boutique des Sciences est une association à but non lucratif, partie prenante de l'université de Lille, dont l'un des objectifs principal est de mettre en relation le domaine de la recherche scientifique et le domaine de la société civile. Pour ce faire, elle recueille et sélectionne les demandes de collectivités locales qui expriment un besoin, et définit avec elles des questions générales en rapport, suscitant une démarche scientifique⁵. Ainsi, une collaboration tripartite se dessine entre une équipe académique de chercheur.se.s, les membres des associations ou collectivités locales demandeuses (ici l'école) et l'étudiant.e stagiaire à l'université. Et au-delà de la simple mise en relation de groupes de la société civile et du domaine de la recherche en vue de la création d'un contenu vulgarisé, la Boutique des Sciences accompagne de très près les étudiant.e.s stagiaires tout au long de l'année à travers des ateliers de mise en commun des savoirs, s'assurant ainsi de l'état d'avancement des projets d'une part, et surtout proposant soutien matériel et théorique aux étudiant.e.s sur leur terrain de recherche.

L'une des grandes particularités de ce dispositif proposé par la Boutique des Sciences est la dimension participative de la recherche. L'étudiant.e n'est ni un.e acteur.ice détaché.e de son objet de recherche, ni un.e observateur.ice détachée de son terrain, mais un.e acteur.ice et un.e observateur.ice ancré à la fois sur son terrain et son objet de recherche.

1-3-1) Mon rôle, ce qui m'est demandé, ce que je fais

Ce travail de recherche et ma présence à l'école sont motivé.e.s par l'étude de l'appropriation par les élèves des espaces récréatifs. Pour rappel, la question de ce mémoire est de savoir quelles seraient les modalités et les effets de certains dispositifs coopératifs mis en place dans les espaces et les temps récréatifs au sein du groupe scolaire Ariane Capon sur cette année 2022-2023. Par ailleurs, le concours de la Boutique des Sciences confère trois axes distinct au rôle que j'ai à tenir. Comme je l'annonçais succinctement dans le paragraphe précédent au sujet de la recherche participative, les travaux à réaliser sont triples.

Dans un premier temps, le travail le plus évident est celui qui relève de la recherche en tant que telle, à travers ce mémoire. Ce travail de recherche m'a accompagné tout au long de l'année, et a une relation d'interdépendance avec le terrain de stage. Deuxièmement, en rapport avec ce terrain de stage, il m'est également demandé, dans un double mouvement, à la fois de mettre en place des dispositifs coopératifs d'appropriation des espaces récréatifs et d'en analyser les modalités et les effets afin de certes alimenter le mémoire, mais aussi de rendre compte après mon départ d'un guide de proposition des dispositifs possibles à mettre en place ultérieurement à l'attention de l'équipe pédagogique. Enfin, l'originalité de la recherche participative guidée par la Boutique des Sciences m'amène à poursuivre un travail de vulgarisation de la recherche entreprise dont

⁵ Voir annexe 1 : Charte de la Boutique des Sciences en Nord Pas-de-Calais.

la restitution écrite et orale a lieu le 3 juillet 2023 en présence de tous et toutes les partenaires à la recherche.

Outre ce travail tripartite, mon rôle est en permanence en rapport avec la demande initiale de l'école qui stipulait qu'il s'agit d'étudier « l'appropriation et les usages des espaces récréatifs (...) les types de médiations éducatives qu'ils favorisent ainsi que les effets produits sur les élèves ». Si l'on repense au schéma de la recherche participative, ce rôle tient exclusivement de l'aspect *participatif* de la recherche. En parallèle de l'étude de ces trois axes (appropriation et usages, types de médiations éducatives et effets sur les élèves), j'ai mis en place des dispositifs coopératifs durant les récréations afin d'en étudier les modalités et leurs effets afin d'alimenter le travail de recherche pour le mémoire.

Le chapitre qui suit fera état de ce qui existe déjà dans l'école à mon arrivée, les effets observables sur les élèves, analysera quels espaces nécessitent le plus d'être investis et les dispositifs mis en place pour encourager cette appropriation par les élèves et quels effets que cela produit chez elles.eux.

1-3-2) Trouver la posture à adopter dans le travail de recherche participative

La particularité de cette démarche de recherche est alors de proposer des "recherches participatives". À la différence d'une étude plus classique où le ou la stagiaire tient un rôle analytique, la recherche participative tend à *créer* du contenu et mettre en relation et en collaboration différent.e.s *acteur.ice.s*. Cette collaboration relève alors d'une « *alliance politique stratégique* »⁶ permettant, dans un mouvement bilatéral, de vulgariser et rendre plus accessible les propos académiques et universitaires d'une part et de légitimer les problématiques des *acteur.ice.s* locales via la production de travaux scientifiques à leur égard d'autre part. Une réciprocité de tous.te.s les partenaires est donc insufflée. Me concernant, il s'agit donc moins ici de "travailler sur" l'école que de "travailler avec" l'école.

Le travail qui m'est proposé de mener est au croisement entre ce travail de recherche pour l'année universitaire, et la demande de l'école en partenariat avec la Boutique des Sciences. Lors d'une entrevue avec des *acteur.ice.s* de cette recherche (Nicolas, directeur de l'école, Lucie, professeure et tutrice de stage, Catherine, directrice de recherche et Florence, superviseuse de la recherche participative de la Boutique des Sciences), un schéma des différentes attentes et positionnements a mis en exergue ce croisement, cette rencontre, entre la recherche et la mise en pratique.

⁶ Propos d'un bénévole de l'association, recueilli le 27 février 2023 à l'issue des journées d'études et de formations dispensées par la Boutique des Sciences, à l'université de Lille, domaine du Pont de Bois.

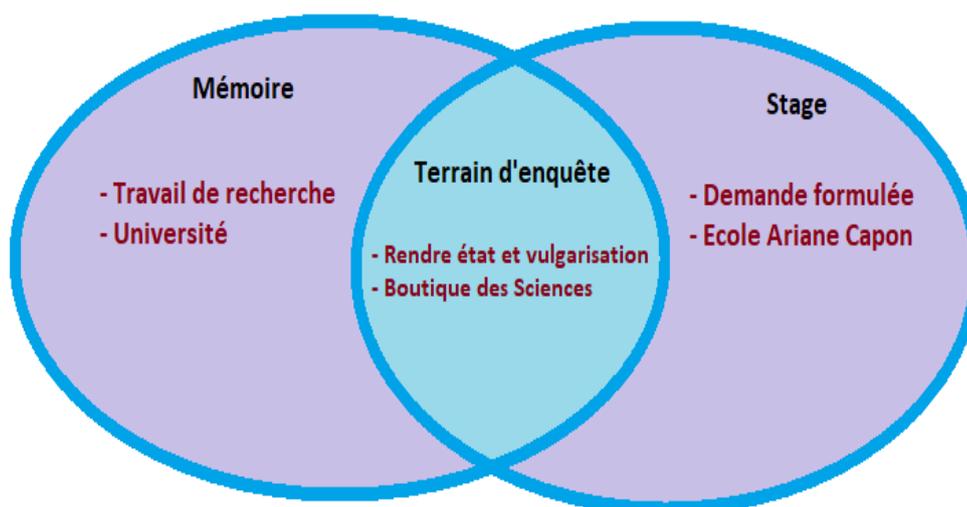


Fig. 1 : La place du terrain d'enquête dans une recherche participative.

Ce schéma proposé par Catherine (fig. 1) rappelle l'ambivalence de mon rôle dans cette recherche. Entre le devoir de répondre d'un côté aux attentes de l'école et de l'autre à celles de la recherche universitaire se trouve la recherche participative.

En ceci, les objectifs et méthodes de travail lié.e.s à cette recherche ont un statut très particulier, entre un travail ethnographique et analytique et un travail participatif et expérimental. Lors des deux premières journées de formation animées par la Boutique des Sciences qui se sont tenues les 27 et 28 février 2023 à l'Université de Lille, une tension épistémologique a été soulevée par l'une des bénévoles de l'association. En effet, elle interrogeait les biais possibles d'une démarche participative sur un terrain d'étude donné. Car si le ou la stagiaire est *acteur.ice* sur son terrain d'enquête, iel dénature les données qu'iel pourrait alors collecter. Si à l'inverse iel n'est qu'*observateur.ice*, iel ne répond pas à la demande formulée de prendre part activement au terrain de stage. Ceci étant, la façon de sortir de ce dilemme consiste en un "pas de côté", interrogeant ainsi le rôle et la posture de l'étudiant.e sur son terrain pour finalement ancrer sa démarche en son sein. Ce fut par ailleurs l'une des premières difficultés à laquelle j'ai été confronté lors de mon entrée sur le terrain de recherche. Lors de mon arrivée en Novembre 2022, j'ai instantanément emprunté une démarche observatoire de laquelle j'ai eu du mal à me défaire. Ce point sera approfondi lorsque j'aborderai la méthodologie de recherche empruntée dans le paragraphe suivant puis les difficultés rencontrées en quatrième partie.

Cette collaboration entre la Boutique des Sciences et l'école a été rendu possible par l'appel à projet formulé par cette dernière. Par ailleurs, différents liens de partenariats lient d'autres collectivités, notamment par le concours de la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société (désormais M.E.S.H.S.). Avec du recul, ceci s'ancre

aisément dans la démarche collaborative que l'école insufflé. De plus, pour ce qui m'intéresse particulièrement pour ma recherche, les espaces et l'architecture de l'école ont été conjointement pensée.e.s avec les professeur.e.s, les chercheur.euse.s et les architectes, avec le concours de l'association Récréations Urbaines dont l'objet est de mettre au cœur des espaces de jeu le choix de l'enfant. L'association, sollicitée par la mairie a été concertée quant à la conception des espaces et des infrastructures de certains espaces récréatifs. Ce point sera abordé au paragraphe 3-1-2. Plus tard, je serai même amené à collaborer avec l'équipe d'animation périscolaire pour la mise en place de nouveaux dispositifs dans les récréations.

La multiplicité des liens entre différentes collectivités témoigne certes de la démarche collaborative des différents services qui gravitent autour du terrain d'enquête en tant que tel, mais la mise en lien des différents usagers de l'école favorise également la systématisation des pratiques de l'école en général, dont chaque partie est organiquement partie prenante de ce système. Faire système semblerait d'ailleurs être une condition à l'élaboration d'un projet comme celui de l'école Ariane Capon. De certains des fonctionnements de l'école, je constate une recherche de systématisation à l'instar de ce qu'Yves Reuter rapporte au sujet de l'école Vitruve concernant l'organisation collégiale globalisante et coopérante (Reuter, 2019, p.19). L'école entière constitue l'unité pédagogique, la responsabilité des effets du projet pédagogique n'est pas cloisonnée en fonction des classes et des services, mais partagé conjointement et perpétuellement par chacun.e des acteur.ice.s de l'école.

1-3-4) Choix méthodologiques

1-3-4-1) Limitation de l'objet d'étude, une démarche empirico-inductive.

Les dispositifs de coopération que j'étudie s'étendent exclusivement aux temps et aux espaces récréatifs. Le choix méthodologique qui a été fait est de ne considérer que les temps récréatifs, les temps de pauses entre les classes. Si les élèves occupent ces espaces à d'autres moments des journées et des semaines – temps méridien, périscolaire, garderie, centre aéré etc. – je fais le choix de ne faire porter l'étude que sur les pauses du matin et de l'après-midi. De plus, si les dispositifs coopératifs entre différents acteurs sont déjà mis en place – coopération entre professeur.e.s, entre professeur.e.s et élèves, entre professeur.e.s et parents, partenaires, agents etc. – je porte mon attention sur la coopération entre élèves seulement. Ceci permet à la fois de concentrer les efforts sur la commande de l'école pour laquelle la recherche a été sollicitée, et d'analyser une socialisation différente des élèves selon les espaces et les temps qu'ils investissent.

Malgré l'hypothèse selon laquelle la posture des élèves diffère selon l'environnement dans lequel ils se trouvent et les attentes posées à leur égard, les diverses méthodes utilisées pour mener cette recherche sont ancrées dans une démarche empirico-inductive, car cette hypothèse n'occupe pas une place centrale au déroulé de la

recherche. Elle induit que je questionnerai non pas si les dispositifs de coopération dans le jeu ont des effets directs et indirects sur le comportement et les apprentissages des élèves, il s'agit davantage de récolter et analyser des données brutes afin d'en extraire les logiques et les effets des comportements coopératifs entre élèves. L'analyse de ces données concernant les temps et les espaces récréatifs permettra donc de poser la question de l'identité, socialisation et statut des enfants à travers leurs comportements et les façons de s'approprier les espaces récréatifs en induisant le moins de biais possible à l'élaboration d'un résultat faisant l'objet d'une hypothèse préalable.

1-3-4-2) Le journal d'observations

Ces données sont collectées de trois façons différentes. Dans un premier temps, un journal d'observations est tenu et mis à jour de façon quasi-quotidienne. Il est alimenté des observations, propositions, analyses et ressentis lors des jours de présence à l'école. Il comprend aussi bien des données très factuelles telles que des effectifs, des horaires, des propos rapportés, que des données subjectives telles que mes ressentis ou interprétations sur des situations données. Ce dernier point, s'il n'est pas objectif en soi, permet d'élaborer un cheminement de pensée du moment où le stage a commencé jusqu'à son terme et analyser les évolutions quant aux interprétations des observations dans le temps. Voici un extrait du journal, permettant de considérer les informations très factuelles et les ressentis personnels.

« le 14 novembre 2022 :

[...]

J'abandonne la classe pour assister au début de la récréation.

La récréation s'échelonne sur deux créneaux de quatre classes chacun, tous niveaux mélangés. L'idée est de la rendre mixte : « *des petits avec des grands* » (Lucie)

L'on m'explique que la cour principale a été pensée pour éviter les lignes droites afin de couper la course des plus grand.e.s qui pourraient bousculer les plus petit.e.s. Je trouve étonnant en revanche le fait d'avoir en majorité des infrastructures de "parcours", activités individuelles et me renvoyant à l'idée de "parcours du combattant", voire exercice militaire. Je ne nie pas pour autant les bénéfices pour les élèves en termes de motricité et appréhension de l'espace. Mais ne perçois pas l'enjeu coopératif de ces infrastructures »

Dans un deuxième temps, des données sont collectées directement auprès des élèves. Les deux méthodes de collectes de ces données - outre le langage interstitiel et informel avec les élèves qui apparaît néanmoins dans le journal de stage - sont d'une part des interventions lors de divers conseils d'enfants, ponctuelles et préparées, afin de

recueillir leurs ressentis et points de vue, et la passation de deux questionnaires à l'attention des élèves de cycle 3 d'autre part (Annexes 2 et 3).

1-3-4-3) Interventions en conseils d'enfants et recueils de propos oraux

Dès mes premiers instants dans l'école j'ai été invité à assister aux deux conseils d'enfants hebdomadaires, réunissant, tous les lundis les élèves de cycle 2 et 3 le matin et les élèves de cycle 1 l'après-midi. Très rapidement, les professeur.e.s m'ont laissé l'espace de m'y exprimer. Dans un mouvement à double sens, ceci a permis aux élèves de m'identifier comme étant celui à qui l'on pouvait évoquer les récréations, et m'a aidé à obtenir l'avis des élèves quant à leurs ressentis et attentes en récréation. Mes premières interventions étaient de l'ordre du sondage. J'ai eu, à plusieurs reprises, la possibilité d'interroger les élèves et donc de constituer des notes des demandes et attentes les plus partagées par les élèves. Ceci m'a permis dans un premier temps d'ajuster mes actions et orienter les dispositifs coopératifs mis en place en fonction du choix des élèves. Ces conseils m'ont permis de recueillir des propositions et être moi-même force de proposition à travers les échanges avec les élèves.

Mais ils ont également été l'endroit où j'ai pu valider ou infirmer certaines observations et hypothèses. Il n'était pas rare que je me rendisse en conseil d'enfant avec la volonté de trouver réponse à une hypothèse ou celle d'obtenir confirmation de comportements observés. Par exemple par l'observation de certaines postures de groupe, j'ai pu identifier des décalages entre les activités que font et les espaces qu'occupent les élèves et la perception qu'ils se font d'eux-mêmes. À ce sujet et lors d'un conseil d'enfants j'ai également bénéficié d'un temps que j'ai organisé telle une co-analyse de certaines réponses obtenues après la passation de questionnaires.

Mes participations aux conseils n'étaient néanmoins pas systématiques. Lorsque je désirais intervenir je l'évoquais la semaine précédente aux professeur.e.s afin de voir si un « point récré » pouvait être ajouté à l'ordre du jour. Les interventions étaient alors annoncées en début de conseils, généralement par Nicolas qui les présidait. Je préparais généralement une ou deux questions ouvertes desquelles je récoltais généralement une dizaine de réponses chacune. Il m'est également arrivé de poser des questions à choix multiples auxquelles les élèves n'avaient qu'à lever la main pour y répondre.

Si les questions abordant les récréations n'étaient pas centrales aux conseils d'enfants, ils ont permis de collecter de riches informations et d'observer une évolution des pratiques et des représentations par les élèves au fur et à mesure que l'année avançait.

1-3-4-4) Les questionnaires

Afin d'obtenir d'autres données, j'ai sollicité les deux classes de Ce2-Cm1-Cm2 et leur ai soumis deux questionnaires. Ma volonté était de les interroger à deux moments distincts de l'année scolaire, assez éloignés pour évaluer l'évolution des réponses

données. Le premier questionnaire a été proposé aux élèves au mois d'avril et le second à la fin du mois de juin. Si les deux questionnaires n'étaient cependant pas les mêmes, je les ai préparés de façon à collecter à chaque fois des informations autour de deux axes, le ressenti des élèves quant aux récréations et les représentations qu'ils partagent quant à la coopération. Le premier questionnaire avait pour objectif de faire état de la situation, telle une expérience témoin, le second d'évaluer une évolution de leur perception d'eux-mêmes au sujet des récréations. Les questionnaires ont été passés le vendredi 7 avril et le mardi 27 juin 2023, chaque fois en ma présence et celles des professeures⁷ sur un temps de classe. Le premier questionnaire réunit 38 élèves contre 32 pour le second en raison d'absences de quelques élèves. Avec 26 questions, le premier questionnaire propose une base de données générale concernant les récréations (questions 1 à 10 et question 17), le ressenti des élèves concernant leur place dans l'école et dans les groupes (questions 11 à 16) et la coopération sous le prisme du traitement de l'entraide, l'injustice et la triche (questions 18 à 25). La dernière question (26) est un champ d'expression libre si les élèves souhaitent ajouter quelque chose. La passation de ce questionnaire était relativement longue ; de mon entrée en classe où l'on a, Marion, Charlotte et moi, commencé à expliquer les raisons et le déroulé de la séance à ma sortie de la classe après avoir ramassé les questionnaires, une heure trente s'est écoulée. Le second questionnaire était plus succinct, il réunissait six questions. Initialement je souhaitais revenir à travers ce questionnaire sur les trois axes empruntés dans le premier questionnaire. Or j'ai pu aborder les questions de l'entraide et de l'injustice lors du conseil d'enfant du lundi 22 mai. Ceci a permis d'une part de changer de format et de recueillir des avis exprimés plus spontanément⁸, et d'autre part d'inclure les élèves du cycle 3 à la question de savoir quelles représentations ils ont de l'injustice et de la triche. J'y reviens au paragraphe 4-1-3. Ce second questionnaire a donc exclusivement porté sur les récréations dans une recherche de données qualitatives quant aux avis et ressentis des élèves par rapport aux différents espaces récréatifs de l'école et la façon de s'en emparer. Les deux questionnaires regroupaient des questions ouvertes auxquelles les élèves pouvaient répondre ce qu'ils souhaitent, et des questions à choix multiples, telles que :

« 5) quel est l'endroit où tu préfères passer les récréations ?

- Dans la cour - Sur le toit - En salle polyvalente »

Varié le type de question n'a pas fait partie de ma réflexion lors de la préparation des questionnaires, mais lors du traitement des réponses, je me suis aperçu que certain.e.s élèves esquivent les questions ouvertes. Rétrospectivement, il m'a donc semblé intéressant de varier le type de questions afin de recueillir au moins une partie de l'avis de chacun.e.

7 Le premier questionnaire a été passé en présence de Charlotte et Marion. Le second questionnaire a été passé en présence de Charlotte et Ariane, professeure remplaçante.

8 En effet, lors de la passation du premier questionnaire j'ai observé que les élèves en étaient impressionné.e.s, presque comme s'il *fallait* donner la bonne réponse. J'ai assisté au début à un silence et un stress pesants à l'instar des instants qui précèdent une évaluation ou un examen.

Concernant les récréations, je souhaitais savoir quelle était la représentation des élèves et juger l'intérêt porté aux récréations. Le plus possible j'ai tenté d'éviter une difficulté qui se posait : les récréations sont généralement un moment majoritairement très apprécié des élèves car ces derniers les comparent aux autres moments de la vie de l'école, des temps de classe notamment, or je souhaitais faire en sorte que les élèves pensent la récréation en tant que telle et non en rapport à d'autres moments de la journée. J'ai donc décidé de constituer un enchaînement de questions n'abordant que la récréation. Certaines d'entre elles ne donnent pas de donnée nécessairement attendue, mais elles induisent les questions suivantes à ne considérer les récréations que par ce qu'elles sont ou pourraient être, non pour sa qualité de temps de pause octroyant aux élèves une plus grande liberté de mouvement. Pour ce faire, j'ai aussi et surtout demandé aux élèves de comparer les récréations de l'école aux récréations de leur ancienne école, car, puisque l'école Ariane Capon est nouvelle et que les élèves sont en Ce2-Cm1-Cm2, j'ai utilisé comme levier de penser le fait qu'ils aient nécessairement fréquenté une autre école, de laquelle ils auraient des souvenirs. Le but n'étant pas de comparer ou mettre en concurrence les établissements, mais de proposer aux élèves de formuler leurs ressentis par comparaison de ce qu'ils ont déjà connu.

Quant à la coopération, je ne souhaitais pas que les élèves aient l'impression de devoir fournir une *bonne réponse*, de correspondre à ce que j'aurais pu attendre d'eux. J'ai donc décidé de détourner le sujet à travers leur représentation de la triche. Le choix de la triche s'est posé à moi afin d'éviter pour les élèves la conceptualisation trop évidente de la coopération et ses distinctions avec la concurrence ou la compétition par exemple. La triche, de plus, implique nécessairement un jugement moral pour soi et pour autrui. Interroger les représentations qu'ils ont de la triche m'a permis de tirer des conclusions étonnantes, que j'aborde en 4-1-3 comme par exemple le fait qu'elle ne soit pas majoritairement perçue comme une action « injuste ». Aborder l'esprit de coopération par la triche permet dans un double mouvement d'étudier le rapport des élèves aux autres élèves, et le rapport des élèves à eux-mêmes et au cadre. Tricher ne serait-ce pas seulement faire preuve de créativité pour trouver une solution à un problème (Pesqueux, 2009), dont le cadre a été compris puis transgressé (Missonnier, 2010) ?

J'ai pris le parti de ne pas aborder la coopération, la triche ou l'entraide lors du second questionnaire. D'une part, l'organisation calendaire et certains aléas de fin d'année ne permettaient pas d'interrompre trop longtemps le temps de classe. Mais surtout, j'ai eu l'occasion d'obtenir des informations à ce sujet antérieurement lors d'un conseil d'enfant d'autre part. Ce temps de co-analyse avec les élèves de certaines données du premier questionnaire m'a permis de poser les questions relatives à leur perception de la triche, l'injustice et des actions coopératives.

1-3-4-5) Les entretiens

Enfin, des données collectées proviennent d'entretiens individuels menés auprès des personnels de l'établissement et partenaires de l'école. Quatre entretiens ont été

réalisés auprès de Nicolas, directeur du groupe scolaire, Lucie, professeure des écoles en classe de second cycle, Émilie, référente de site en périscolaire et Clémentine, salariée de l'association Récréations Urbaines⁹. Le choix de ces entretiens a été motivé par l'étude intersectionnelle des rôles de chacun.e dans le but de souligner le dynamisme globalisant de l'école. Ils permettent par exemple de souligner plus précisément les pédagogies desquelles les professeur.e.s s'inspirent, et de présenter la cohérence d'un tel résultat aujourd'hui dans l'école par rapport aux différents cheminements de pensées et ancrages idéologiques de chacun.e. Ils permettent également de compléter les informations perçues quant à la conception des espaces récréatifs pour laquelle l'association Récréations Urbaines a participé, ou encore la façon dont les médiateur.ice.s ont été choisi.e.s et formé.e.s.

La préparation des entretiens menés a fait l'objet d'une méthode particulière que j'ai eu besoin de m'approprier. Non content des propositions d'élaboration de grilles d'entretien que j'ai pu observer, j'ai expérimenté une nouvelle façon de constituer ces grilles telles des cartes mentales géographisées. J'ai d'abord constaté que la linéarité des questions posées donnait un cadre très restreint à la parole des personnes sondées. De plus cette linéarité suppose une chronologisation des thèmes abordés parfois très restrictive à la libre pensée et ne permet pas d'obtenir nombre d'informations supplémentaires qui auraient échappé lors de la préparation. Enfin, la linéarité des questions posées ne permet pas d'adapter l'entretien à ses conditions de réalisations matérielles, humaines et temporelles.

En ce sens, les grilles d'entretiens sur lesquelles je m'appuie sont à lire par l'enchevêtrement de thématiques et d'informations à collecter. Ces croisements thématiques font apparaître pour chacun des thèmes abordés différentes questions qu'il est possible d'approfondir ou non durant la passation de l'entretien. La grille d'entretien ci-dessous (fig. 2) est celle que j'ai utilisé pour interroger Clémentine.

9 « Récréations Urbaines est une association de loi 1901 spécialisée dans l'implication du jeune public dans les projets de paysage, d'architecture et d'urbanisme » (communication de l'association, recreationsurbaines.fr consulté le 07 septembre 2023).

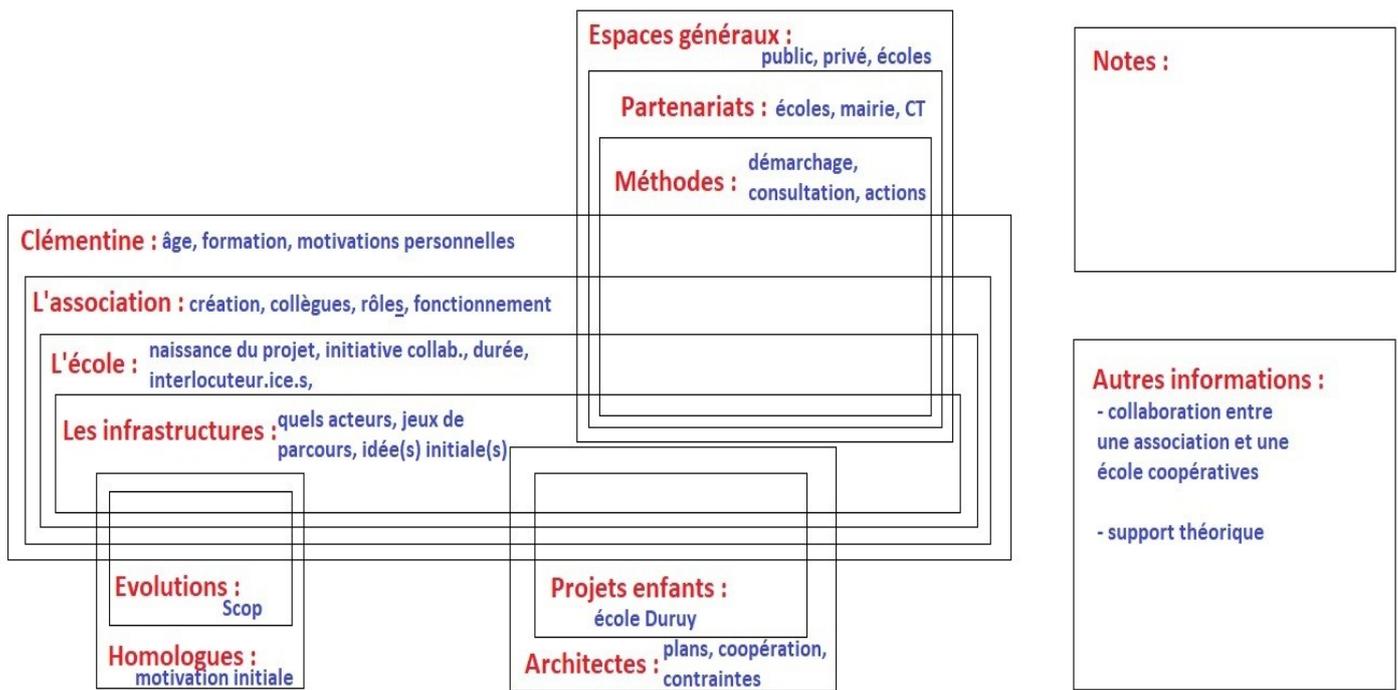


Fig. 2 : Grille d'entretien utilisée pour l'interview de Clémentine.

Chaque case interstitielle permet de poser au moins une question. Par exemple la bulle intitulée « projet enfants » recoupe les bulles « Clémentine », « L'association », « L'école » et « Les infrastructures ». De ce fait, il est envisageable de questionner de façon extrêmement précise l'implication et le rôle des enfants dans la démarche que propose l'association Récréations Urbaines. Au lieu de, soit, poser une question très évasive telle que « Quel rôle et statut accordez-vous à l'enfant dans l'élaboration des espaces de jeu ? », soit, procéder à l'enchaînement de multiples questions semblables telles que « Comment considères-tu le rôle des enfants ? », « comment l'association permet aux enfants de prendre ce rôle ? », « comment la conception de la cour de l'école Ariane Capon s'est-elle déroulée avec les enfants ? », « puisque l'école est nouvelle, qui étaient ces enfants ? » (etc.), cette grille d'entretien permet à la fois d'aborder un questionnement général du lien entre le travail de l'association et le rôle des enfants, de laisser l'interlocuteur.ice parler, et de préciser peu à peu la question en tentant d'orienter le propos soit sur le rôle de l'enfant en particulier et/ou la conception de la cour de l'école et/ou l'identité des élèves ayant travaillé sur cette cour, etc. C'est en réalité une façon d'alléger l'entretien de son aspect parfois formel.

De plus je trouve deux autres avantages à cette façon de procéder. D'une part, ces croisements thématiques, puisqu'ils ne sont pas listés sous forme d'un questionnaire, n'ont pas de priorisation chronologique dans la récolte de données. Si l'interlocuteur.ice décide de développer un point que j'aurai aimé aborder plus tard, je n'ai qu'à déplacer mon regard sur la grille d'entretien et considérer que les informations que je souhaitais collecter concernant cet autre point viennent d'être obtenues, sans avoir eu à poser la

question. La grille d'entretien en quelque sorte est une carte géographique mentale sur et grâce à laquelle il est possible de voyager, donner une direction, tout en restant maître du chemin emprunté. Telle une carte géographique, elle permet tantôt de viser un point très précis (par exemple une adresse très précise), tantôt de viser une zone de recherche (une ville, une capitale, une région moins précise) et ce, sans avoir à lire l'entièreté de la carte puisqu'elle est légendée. D'autre part ceci permet d'adapter le temps imparti à l'entretien. Il est parfois difficile de savoir au préalable combien de temps l'interlocuteur.ice peut accorder à un entretien, et donc de poser les questions les plus essentielles en un temps restreint. L'élaboration de cette grille permet de considérer de façon globale l'entretien et de cibler très aisément les grands axes nécessaires à la recherche et les données annexes.

Afin d'analyser ces données collectées, j'utiliserai des méthodes de comparaisons, je ferai appel aux statistiques et à la retranscription de témoignages ; certaines données seront même co-analysées avec les personnels de l'école et les élèves.

1-3-5) Une recherche expérimentale, des données co-analysées et des grilles d'entretiens semi-directives

Si les recherches qui ont été menées en vue de l'ouverture de l'école correspondent en majorité à des thèses et des dispositifs pédagogiques ayant déjà été pensé.e.s et expérimenté.e.s dans d'autres écoles depuis plusieurs décennies, et que l'école suit un schéma académique standard notamment avec le ministère de l'Éducation nationale, la démarche empirique des personnels de l'école demeure expérimentale dans leur mise en pratique, ne serait-ce que par l'appropriation du lieu nouveau par exemple. Comme il l'est évoqué dans le rapport d'Yves Reuter (2019) quant à l'école Vitruve, ce sont les aspects innovants et novateurs d'un tel projet qui lui confèrent de fait une dimension expérimentale à travers la mise en pratique des dispositifs mis en place. Si, comme Reuter l'indique en page 26, l'école Vitruve contribue au patrimoine de l'expérimentation en France, il est intéressant de voir comment elle y contribue, et ce qu'il en serait-il de l'école Ariane Capon. Si cette dernière est trop récente pour prétendre appartenir au patrimoine de l'expérimentation, il m'apparaît que les recherches antérieures à son inauguration, et celles qui sont menées depuis son inauguration sauront, peut-être, trouver une qualité d'archive permettant d'évaluer l'évolution et comparer les démarches expérimentales et innovantes de l'école.

Cette démarche expérimentale, par la porosité des champs de pratiques et de l'objet qu'elle aborde, déteint sur la recherche que je mène. Si ma recherche universitaire consiste en un travail analytique, ma posture sur le lieu d'enquête me fera prendre en compte les expérimentations menées. Bien que je ne sois pas moi-même dans une démarche expérimentale, il m'arrive d'imaginer pouvoir m'en rapprocher, ponctuellement, ne serait-ce que par la mise en place de dispositifs desquels j'en conclue des analyses. En effet, aucun protocole n'est suivi de façon à appliquer rigoureusement un programme de dispositifs coopératifs. Au contraire, si j'adopte une pratique inspirée de dispositifs existants, ayant été théorisés ou déjà expérimentés, la singularité du terrain et des publics

accueillis nécessite de sans cesse remettre en question et adapter mes entreprises. En ce sens la mise en place de certains dispositifs lors de mon enquête auront des caractéristiques expérimentales, et ajoute à mon analyse l'évaluation de dispositifs expérimentés, sans en être le point central de ma démarche. La validation ou l'invalidation d'une pratique au sein de l'école ne signifie pas nécessairement qu'elle est applicable ou non sous d'autres conditions (géographie, espaces, utilisateur.ice.s, équipes, partenaires, météorologie, etc.).

Lors de mon arrivée dans l'école j'ai donc rencontré des difficultés à adopter une posture cohérente avec les attentes formulées et le regard que je portais sur la situation. Si toutefois le temps nécessaire à l'adaptation fut assez long, c'est au moment où une posture expérimentale a été adoptée de ma part qu'il a été plus aisé de m'imprégner du terrain de stage, ce qui a permis un meilleur investissement des espaces et d'y inclure certains dispositifs coopératifs.

J'en tire d'ailleurs une conclusion moins circonscrite en rapport avec la recherche participative elle-même. La tension évoquée plus tôt entre les postures d'acteur et d'observateur est également révélatrice de la dimension expérimentale de la façon qu'il m'a été proposé de mener cette recherche. En effet la façon de travailler proposée par la Boutique des Sciences ne relève d'aucun schéma préétabli et propose d'ouvrir de nouvelles méthodes de recherches, elles-mêmes en questionnement constant et dont il est nécessaire d'en adapter l'appropriation aux différents terrains de recherche.

II) La coopération et les récréations : étude théorique

2-1) La coopération comme *concept*

Bien que j'exposais dans le premier chapitre l'une des origines contemporaines de la coopération à la fin du XIX^e siècle, le thème est très en vogue depuis le début des années 2000 et a fait l'objet de beaucoup d'écrits, de théories, d'expérimentations et d'interprétations. La coopération peut renvoyer à diverses significations sémantiques selon qu'elle évoque une forme d'organisation, un système, une pratique, un état etc. Le sociologue et historien Delcourt, chargé d'étude au centre tri-continental (CETRI, Belgique), dresse le constat que selon le parti pris, le lieu d'utilisation du terme, le registre de discours (administratif, militant par exemple) et la signification que l'on lui donne, l'emploi du terme « coopération » n'est pas neutre. Delcourt fait apparaître la multitude d'interprétations du terme « coopération » et la façon dont son concept est perçu. Il écrit :

« Terme fourre-tout, monstre sémantique, il désigne tout à la fois une action ou un mode action, un système, une pratique, une théorie, un moyen, un

processus, une finalité, un état des choses idéal et stable à construire, une façon de vivre ensemble, etc. » (Delcourt, 2006)

Dans le premier chapitre j'évoquais déjà la coopération comme concept, sans encore le définir tout à fait. L'exercice de conceptualisation ne peut se faire sans abstraction de l'objet signifié afin d'en extraire les fondements les plus précis afin de lui rattacher un signifiant commun. En ce sens, la coopération serait une opération menée conjointement avec d'autres. Néanmoins, si je poursuis la circonscription du concept, la coopération demeure très vague, elle ne détermine ni les intentions, ni les modalités d'action, ni la valeur de l'opération menée, ni ne définit le sens donné au commun signifié par le préfixe -co. L'inconvénient d'une telle conceptualisation est que la signification donnée ne précise pas la valeur de l'action. La circonscription du concept seul de coopération ne suffit pas. Une opération menée conjointement peut référer à une forme de collaboration, de solidarité, d'entraide... Paradoxalement, déterminer le concept de coopération tend à lui donner un sens auquel il manque de précision. La définition de la coopération, particulièrement en éducation, doit être précisée.

Justement, si la conceptualisation de la coopération en général est trop vague, peut-être faut-il prolonger sa signification par une seconde conceptualisation, beaucoup plus particulière et précise, et définir ce qu'est la « coopération à... ». Delcourt parle par exemple de « coopération internationale », ou de « coopération au développement » (*ibid*) et en détermine des concepts propre à chacun des termes associés. Préciser le champ au sein duquel la coopération est étudiée permet de donner à cette dernière une potentialité de conceptualisation beaucoup plus riche et précise. Il me faut alors circonscrire la coopération *en éducation* pour la distinguer de la collaboration, la solidarité, l'entraide ou tout autre terme désignant une action menée conjointement. Pour ce faire je procède à des distinctions conceptuelles.

2-1-1) Coopération et collaboration

Je distinguais dans le premier chapitre la collaboration de la coopération, en m'appuyant sur les thèses de S. Connac (2020), P. Rayou et J.-P. Véran (2022). Les deux différences auxquelles j'attache le plus d'importance sont d'une part la dimension prédéterminée d'un objectif préétabli dans l'exercice collaboratif, quand la coopération détient au contraire une potentialité immanente de l'action, et d'autre part l'implication des parties opérantes et l'apport aux parties prenantes.

Ces deux distinctions traitent la question du collectif et de l'individuel comme un point central de la définition de la coopération. La première distinction présente une différence d'objectif *pour le groupe*. En effet, la collaboration désigne l'entreprise d'une tâche à laquelle les parties du groupe s'engageront en vue d'un objectif préétabli, et duquel le bénéfice servira le groupe. L'organisation du groupe se met en place alors selon les talents de chacune des parties, qui ne répondent pas nécessairement aux mêmes tâches, et dont l'action sert le groupe. Il est ici question d'objectif commun. La coopération désigne davantage une action mutuelle, dont aucun but n'est nécessairement établi au

préalable, et dont l'action entraînera l'amélioration du groupe et des individus. De plus, la collaboration semble être déterminée par un espace et un temps. L'action collaborative prend fin lorsque l'objectif déterminé est atteint ou lorsque le groupe se meurt avant la réalisation de l'objectif déterminé. Par ailleurs, l'atteinte d'un objectif renvoie sans équivoque à une production. La collaboration trouve régulièrement ses limites lorsqu'elle est perçue à travers une démarche productiviste, car elle est généralement juxtaposée à une recherche d'efficacité et entre dans une grille de lecture de la concurrence. Par exemple, Damien Roquel, facilitateur en entreprise et fondateur de l'entreprise Brique24, se sert du *serious game* afin d'établir des relations collaboratives et développer une communication claire entre collègues salarié.e.s. Toutefois lors de l'enregistrement d'un podcast intitulé *Esprit coopératif*, diffusé le 5 avril 2022, un paradoxe évident apparaît entre la volonté de faire coopérer les parties d'un groupe d'individus à des fins concurrentielles. Par ailleurs le site internet de son entreprise rappelle cette dichotomie entre compétitivité et collaboration. Il indique : « Brique24 démontre [...] que la performance des entreprises passe par la collaboration, la communication et la bienveillance entre collaborateurs ». ¹⁰

Pour ce qui est de ce travail, j'attache donc une importance à la distinction de ces deux termes au travers de la mise en place de l'action commune et de ses bénéfiques. La coopération semble plus diffuse et entraîner des mécanismes d'actions et de pensées qui ne nécessitent pas nécessairement de cadre antérieur à l'action, et dont les bénéfiques visent un apport mutuel davantage que collectif.

En invoquant les thèses de Dillenbourg, Panitz, D. W. Johnson et R. T. Johnson, Alain Baudrit (2007b) distingue les définitions de la coopération et de la collaboration en éducation en particulier. Afin de distinguer les deux termes, l'auteur s'attarde sur les points communs des deux actions, à savoir « une tâche ou une réalisation commune [...] où les sujets partagent un but commun ». Néanmoins, l'article ne distingue pas la coopération de la collaboration mais l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif. Selon l'auteur, ces deux formes d'apprentissages existent conjointement et sont à distinguer au travers de leurs objectifs et réalisations par les élèves. Ils se distinguent notamment par le statut socialisant des apprentissages eux-mêmes. D'un côté, l'apprentissage collaboratif encouragerait une mise en « relation des personnes qui respecte et met en valeur les habilités et contributions des membres du groupe ». D'un autre côté l'apprentissage coopératif renvoie selon l'auteur à un « processus » favorisant les interactions entre les parties du groupe (*ibid*). Cette distinction rappelle sans nul doute l'analyse de Meirieu sur le travail collaboratif qui fait appel aux talents des parties du groupe en vue d'un objectif commun. Pourtant la définition que j'empruntais dès le premier chapitre trouve sa limite une fois confrontée aux écrits de Baudrit. À l'inverse de ce dernier, je fais le choix de ne pas prendre en compte la dimension déterminée d'un objectif préétabli dans l'action coopérative. J'entrevois une action spontanée et émanant des parties d'un groupe lorsqu'elles coopèrent et un cadre prédéfini et orienté lorsqu'elles collaborent. Les définitions d'Alain Baudrit prennent le contre pied, il écrit : « L'activité collective [...]. Initiée,

¹⁰ <https://www.brique24.fr/presentation>

préparée dans une perspective d'A Coop¹¹, elle présente un caractère plus spontané dans le cadre de l'A Coll¹² » (2007c).

Afin de justifier ce parti pris, je dois revenir sur les thèses de Connac, Rayou et Véran et rappeler la distinction conceptuelle entre la collaboration prescrite et la collaboration réelle afin de proposer la définition précise de la coopération que j'emprunte pour ce travail.

2-1-2) La collaboration prescrite : rappel de la définition empruntée de la coopération

Lorsqu'il est confronté aux pédagogies coopératives, le concept de collaboration perd de ses lettres de noblesse. Comme je viens de l'évoquer, l'utilisation que j'emprunte au terme « collaboration » renvoie à une tâche préalablement définie et est donc associée à un enjeu de production. La collaboration entretient donc des liens perméables avec la mission, la tâche, en outre, le travail. Cette passerelle encourage P. Rayou et J.-P. Véran (2022) à assigner à la coopération une valeur dite *prescrite*, de la même façon que l'on distingue le travail réel et le travail prescrit. Le travail prescrit est défini par la tâche donnée à un.e employé.e, travail qui ne saura être évalué que par l'analyse du produit fini ou de l'efficacité des effets de la tâche opérée. Le travail réel définit l'ensemble des activités déployées par l'employé.e pour réaliser le travail qui lui est prescrit. Le travail réel est donc plus difficile à quantifier et à qualifier, et demeure en majeure partie invisibilisé par le rendu final du travail prescrit. Cette distinction permet de comprendre en quoi il semble paradoxal d'encourager des pratiques pédagogiques collaboratives. La collaboration ne suffit pas à donner un sens à l'action collective. Pire, elle ressemblerait à un artifice, à une injonction contradictoire, selon laquelle une entité supérieure décidante ordonnerait : « Collaborez ! ». Cette distinction entre une éventuelle prescription de la tâche collaborative en regard de la coopération perçue comme travail réel complique la façon de quantifier et analyser la coopération lorsqu'elle se manifeste.

Sous le prisme de la prescription, quel avantage auraient les collaborateurs et collaboratrices à mener une action conjointe ? En regard de la coopération, la collaboration prescrite n'insuffle pas de spontanéité. L'action n'émane pas des personnes opérant ensemble. La prescription n'est alors qu'un objectif à atteindre, des consignes à respecter, des processus et des procédures à mettre en œuvre, dont le but est le résultat attendu par la hiérarchie émise par une autorité (Caron *et al.*, 2011). Le statut du prescripteur joue alors un rôle important ici. La collaboration semble se détourner de la définition d'une action menée conjointement au bénéfice commun du groupe, mais répondrait davantage à une action menée par plusieurs, au bénéfice du commanditaire de l'action. Comme je l'évoquais plus tôt, il ne serait pas aberrant d'imaginer un groupe collaborer à des fins concurrentielles. Si tel est le cas, il est possible et pourtant pas nécessaire de percevoir le bénéfice commun de l'action menée par le groupe, là où aucun bénéfice mutuel ne semble prévaloir. « Pourtant pas nécessaire » car de ce point de vue,

11 Apprentissage coopératif

12 Apprentissage collaboratif

la collaboration prescrite, contrastant avec une idée de collaboration réelle, ne sera évaluée que sur la réussite ou l'échec de la tâche prescrite. En ce sens, une démarche collaborative prescrite encours le risque de ne pas être efficace du point de vue de la tâche demandée, ni du point de vue de l'apport individuel des parties du groupe, puisqu'elle en appelle aux talents de chacune d'entre elles. En d'autres termes, la collaboration ne s'organiserait qu'à travers une division du travail (Rayou et Véran, 2022). Au mieux elle produit ce pour quoi elle a été sollicitée, au pire, elle est vaine du point de vue de la tâche si cette dernière n'est pas réalisée avec succès. Dans les deux cas, elle n'apporte pas aux individus le même apport individuel *et* collectif (mutuel) qu'une démarche coopérative.

Pour rappel, la définition de la coopération en éducation que j'utilise pour ce travail emprunte des éléments de formulation à Meirieu et Connac. Elle se résumerait à un projet et un ensemble d'outils dont les triples caractéristiques sont une action combinée, emprise d'intentionnalité, qui produit un bénéfice individuel mutuel. Les pédagogies coopératives englobent donc tout dispositif éducatif dont l'action commune et pleinement volontaire serait bénéfique à chacune des personnes qui se les approprie.

2-1-3) Pourquoi la coopération ?

Ces distinctions permettent de percevoir les valeurs conceptuelles de la coopération. Dès lors, quels sont les objectifs de se prêter à l'élaboration de pédagogies coopératives ? Dans son rapport avec la collaboration, Baudrit (2007c) souligne l'importance de la coopération dans les apprentissages scolaires en regard des relations sociales, davantage favorisées par le travail collaboratif. Il écrit :

« Par ailleurs, la notion d'apprentissage est évoquée en ce qui concerne l'A Coop. Des progrès scolaires sont escomptés chez les élèves, quand l'A Coll a plus pour vocation de les réunir, de les rapprocher et de les responsabiliser. »

Cette dichotomie entre le statut de l'élève dans le groupe et les apprentissages est d'ailleurs empruntée par Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (désormais I.F.E.), dans le dossier de veille de l'I.F.E. (2016). Elle interroge les facilités à mettre en place des dispositifs coopératifs en fonction des rapports entre les élèves et tension possibles. Si l'on confronte les idées de Baudrit à celles de Reverdy, la collaboration d'une part aurait tendance à rapprocher les élèves et les réunir, et, puisque la coopération s'évalue au regard de ces relations, la collaboration pourrait être perçue comme une première étape menant progressivement à des rapports de coopération entre élèves.

Quoi qu'il en soit, la question est soulevée de savoir si, et de quelles façons, les pédagogies coopératives favorisent les apprentissages des élèves. « Les élèves apprennent-ils mieux à plusieurs ? Faut-il plutôt un accord ou un désaccord entre les élèves pour qu'ils puissent chacun exprimer leur point de vue et comprendre celui des autres élèves ? Comment étudier les échanges entre eux pour trouver les traces d'un

éventuel apprentissage ? » (Reverdy, 2016). Le dossier de veille aborde la question du point de vue de différents courants de pensées selon les pays et les cultures. Pour ce qui est de la vertu de la coopération aux apprentissages des élèves, Reverdy s'appuie sur les thèses en psychologie de Piaget, selon lesquelles « le conflit joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles » (*ibid*, p.12), et poursuit ce propos à travers l'idée de Vygotski, pédagogue et psychologue soviétique, selon lequel la qualité des apprentissages et du développement cognitif des élèves sont déterminés par l'interaction sociale.

Dans le premier chapitre j'apportais une nuance concernant l'intentionnalité et les fins de dispositifs pédagogiques coopératifs, en imaginant qu'il n'était pas nécessaire d'avoir un objectif préétabli à une démarche coopérative. Mais en éducation, l'objectif est très clair : si certaines actions coopératives ne trouvent pas un but en soi, paraissent vaines sur l'instant, user de pédagogies coopératives vise toujours une intention de favoriser le développement et les apprentissages des élèves. Elle pourrait s'apparenter à un entraînement, tel un exercice de mathématiques par exemple, duquel le résultat final importe peu et n'apporte pas un savoir à l'élève, mais lui permet d'entraîner sa logique et ses méthodes qui pourront être retranscrites ultérieurement à d'autres situations.

2-1-4) Dispositifs coopératifs et expérimentations pédagogiques et éducatives : Tour de l'actualité des pédagogies coopératives.

Fort de cette redéfinition de la coopération en éducation, il m'importe d'observer certaines expérimentations ayant déjà eu lieu et de circonscrire les disciplines desquelles je m'inspire. Toujours en lien étroit avec les sciences de l'éducation, elles traversent parfois différents champs ayant chacun à leur manière apporté du contenu pratique et théorique autour de la question des pédagogies coopératives. Nombreuses sont les recherches et expérimentations. Elles peuvent être étudiées sous le prisme de l'Histoire de l'éducation, et relèvent le plus souvent de la philosophie et la philosophie de l'éducation, de la sociologie ou encore de la psychologie. Le chapitre qui suit propose l'explicitation de différents dispositifs coopératifs afin de contextualiser plus facilement les emplois que je ferai de certains d'entre eux, en partie III.

L'Histoire de l'éducation permet de mettre en exergue la pertinence de démarches et dispositifs coopératifs expérimentés, d'établissements scolaires actuels, leur projet pédagogique, leurs actions et intentions, et la pertinence de l'initiative et des recherches associées, en situant la démarche dans une histoire des pratiques et des pensées en éducation. La philosophie de l'éducation permet d'interroger les effets de dispositifs mis en place en soulignant le rôle et la place des élèves à l'école. Ceci implique alors divers questionnements autour du pouvoir et des possibles de l'enfant, de savoir quels sont les moments, les lieux et les dynamiques qui le.a fait se mouvoir d'un statut d'acteur.ice de son éducation à un statut d'auteur.ice. Enfin la sociologie de l'éducation permet de quitter l'étude théorique philosophique et de considérer empiriquement les effets sur les élèves en tant que groupes sociaux, lus et interprétés par des recherches en psychologie.

La didactique des disciplines ne sera pas abordée, par choix personnel d'une part, n'étant pas ou que trop peu initié en la matière, et par choix méthodologique d'autre part, car elle semble extrêmement difficile à relier à l'objet d'étude des récréations si l'on les considère comme un temps qui n'est pas un temps pédagogique. Il n'est de surcroît pas question de nier ici la dimension éducative des récréations, de par leurs potentialités à socialiser, émanciper, rendre curieux.se et apprendre par la pratique. Mais une distinction sera opérée entre les temps pédagogiques en classe strictement et les temps d'apprentissages périphériques¹³.

La psychologie de l'éducation ne bénéficie pas non plus d'une place centrale dans cette recherche, mais je l'aborde toutefois à travers les travaux et expérimentations de Emmi Lóczy, qui seront mis en regard avec ceux de Alexander S. Neil. Car si leurs intentions et actions répondaient à des besoins différents, leurs démarches empiriques et leurs expérimentations empruntent les mêmes directions, interrogeant ainsi les principes de liberté, de communauté, de coopération et d'autogestion.

Emmi Pikler est une pédiatre hongroise fondatrice de l'institut Loczy, pouponnière accueillant des enfants séparé.e.s de leur parents ou orphelin.e.s, notamment des effets désastreux de la Seconde Guerre mondiale. Si ses travaux portant sur la construction de l'identité de l'enfant, son bon développement psycho-cognitif et la lutte contre les carences affectives ne sont pas similaires à l'objet d'étude de ma recherche, certaines des méthodes qu'elle a utilisées résonnent avec une lecture de la mise en place de pédagogies coopératives et d'un apprentissage conscient et actif des enfants. En effet, Lóczy a basé une grande partie de ses hypothèses et de ses analyses sur le fait que la liberté de mouvement, le jeu libre et l'action volontaire et consciente des enfants les encourageaient à constituer une représentation individuelle d'eux-mêmes plus saine, favorisant par la suite une meilleure appréhension d'autrui et du collectif. Je théorise une passerelle méthodologique avec les pédagogies coopératives, à travers lesquelles la communication claire, l'expression de ressentis individuels et l'appropriation du jeu libre offrent le bénéfice d'un développement individuel et collectif important. Considéré.e.s comme des êtres humains à part entière, les enfants sont invité.e.s à prendre place dans le groupe, devenir acteur.ice.s de leur quotidien et donc appréhender le monde extérieur non comme une menace mais une multitude de facteurs avec lesquels il faut combiner. Ceci étant rendu possible par l'étroitesse et la qualité des liens établis avec les adultes grâce à leur attention, leur cohérence avec la vie quotidienne et une permanence des adultes. (Du Pasquier, 2006). De plus, à l'instar de certaines pratiques pédagogiques coopératives, les enfants ne sont pas opposé.e.s et mis.es en concurrence. Ce qui donne valeur à leurs actions est l'amélioration individuelle – cognitive d'un côté, éducative de l'autre.

De la même façon, cet engagement individuel, volontaire et conscient rappelle l'expérimentation menée par Alexander Sutherland Neil au travers de la célèbre école de Summerhill. Ce pédagogue libertaire écossais base sa théorie de l'éducation sur des principes démocratiques et égalitaires. Il a apporté des contributions significatives à la

¹³ Pour aller plus loin, voir le projet départemental « Oser l'école dehors, grandir et apprendre à ciel ouvert, de la cour de récréation à la forêt », Dijon, 2018.

pédagogie en proposant des idées novatrices en remettant en question les méthodes d'enseignement traditionnelles de son époque. Neil croyait en une approche démocratique de l'éducation où les élèves devaient avoir le droit de participer aux décisions concernant leur éducation (pédagogie démocratique), il considérait également que la liberté éducative, c'est-à-dire la liberté de chacun.e à choisir et dispenser les orientations de l'éducation donnée aux enfants, permettait la pluralité des apprentissages, ou encore que l'épuisement de l'intérêt selon lequel les enfants, priorisant d'abord les activités sociales ne sauraient être acteur.ice.s et conscient.e.s des apprentissages dispensés s'ils n'avaient pas épuisé leur intérêt annexes aux conduites et attitudes saines et véritablement épanouissantes (Damon, 2007).

Cette conception de l'apprentissage donne à l'individu une place centrale, d'acteur de son apprentissage dans le fonctionnement de l'école. Il est possible d'interroger ce point de vue sous le prisme de la volonté d'enrichir individuellement les apprenant.e.s afin de développer les capacités physiques et intellectuelles. Il ne s'agit toutefois pas d'individualiser les apprentissages pour la constitution d'une élite, mais de donner des apports éducatifs individuels. Le philosophe libéral John Stuart Mill distinguait les démarches individualistes et collectivistes. Sa pensée prend le parti que la constitution d'un groupe ne peut se faire sans l'identification préalable de l'individualité de chacune des parties du groupe, et s'oppose aux pensées collectivistes socialistes. Mais l'opposition de ces deux conceptions ne permet pas d'appréhender la constitution d'un groupe du point de vue de la coopération, car dans la perception de ce qu'est la coopération, les apports individuels œuvre simultanément au bénéfice mutuel. Une doctrine davantage holiste serait alors à percevoir dans ce schéma de pensée.

Ne plus songer le groupe à partir de l'individu, ni l'individu en fonction du groupe donne à voir une conception systémique des rapport sociaux, et invite à ne pas prendre pour état de fait les manières dont les savoirs sont enseignés. L'apport de cette réflexion est de ne plus considérer la transmission comme une soumission des personnes apprenantes à la violence institutionnelle des sujets-supposés-savoir. En 1971 déjà, Yvan Illich défendait que l'école n'était que le moyen de la reproduction des schémas hiérarchiques de domination parce que l'institution n'arrivait pas à se détacher des traditions individualisant les élèves lorsqu'au contraire il militait pour que l'école s'empare de nouvelles méthodes pédagogiques, loin de l'institutionnalisation de la société. Pourtant un problème se posera éternellement, selon lequel, malgré la volonté de faire tomber tout rapport de domination avec les élèves, ces dernier.e.s ne sont pas encore tout à fait autonomes et libres. Il est alors nécessaire d'imaginer une voie permettant à l'enfant de se laisser *élever* sans que son rapport à l'autorité le subvertisse en un rapport de domination. Partant du principe que l'éducation nouvelle ne nie pas la nécessité de l'autorité et qu'il n'existe pas qu'une seule figure d'autorité (Reboul, 1989, p.73), reste à savoir quelles sont ces figures auxquelles il est possible de se fier pour permettre aux élèves de s'instruire et de s'élever en toute liberté sans se soumettre à une domination institutionnelle. Cette interrogation fera converger beaucoup de penseurs de l'éducation sur le fait que la confiance accordée aux figure d'autorité dépendra de la qualité de l'expertise de la personne qui l'incarne.

« L'Éducation nouvelle ne rejette pas toute forme d'autorité. Elle accepte celle de l'expert : le maître est en effet la « personne-ressource » qui vient en aide aux élèves et leur fournit les explications qu'ils demandent. Également celle de l'arbitre, lequel peut être soit le maître, soit le conseil de classe, soit des élèves élus par leurs pairs, mais qui reste indispensable du moment qu'il existe des conflits. Mais, dans les deux cas, il s'agit d'une autorité fonctionnelle, qui se légitime uniquement par le besoin qu'on en a et qui, ni en pouvoir ni en durée, ne peut excéder sa fonction » (*ibid*, p.74-75).

De cette façon, faire autorité implique de nombreuses responsabilités. La façon qu'Illich a de penser ce paradigme est de proposer parmi les quatre *learning networks*¹⁴ qu'il propose, un annuaire des professionnels dans le but de permettre à chacun.e d'entre elleux la possibilité d'accompagner les élèves sans ne jamais avoir la possibilité transgresser ou dépasser les limites de leur autorité éducative. Il est alors nécessaire de songer le statut de l'élève en l'invitant à conserver sa place volontaire, libre et consciente dans ses apprentissages.

Certains dispositifs coopératifs pédagogiques ont été pensés de façon à responsabiliser l'apprenant.e et lui permettre de conscientiser ses apprentissages dans son éducation. En m'appuyant sur les propos de l'article « La coopération ouverte, un concept en émergence » (Sanojca & Briand, 2018), j'observe que les auteur.ice.s établissent un lien entre les modèles de coopérations et le libre échange d'informations, le terme de coopération « ouverte » renvoyant à l'anglicisme informatique *open*, c'est-à-dire libre de droit. De ce point de vue, la coopération en éducation est valorisée par le libre partage des contenus et des connaissances parmi les parties du groupe coopérant. Les plans de travail, les classes inversées, les exposés, les correspondances, les conseils, la publication de journaux, sont autant de dispositifs coopératifs visant à donner valeur à la remise en question d'un apprentissage vertical et magistral. Ce sont tant de dispositifs que le couple Freinet a souhaité diffuser. À propos des plans de travail, Célestin Freinet écrivait en 1962 :

« Il appartient à la communauté de s'orienter vers un ordre nouveau que nous avons mis au point, pour ce qui concerne le 1^{er} degré et qui vise à une reconsidération totale et radicale de notre travail et de notre vie dans le cadre des exigences des lois et règlements.

Ce sont nos *plans de travail* qui vont faire la synthèse du nouvel ordre que nous sommes en train d'établir et qui substituera peu à peu, à l'autorité scolastique, la coopération dans le travail. [...]

Nous sommes tous tellement habitués à commander les enfants et à exiger d'eux la passive obéissance qu'on ne pense pas qu'il puisse y avoir une autre

14 Illich théorise quatre *learning networks* (réseaux de savoirs), tels des sites web décentralisés, et s'auto-alimentant. Ceci encouragerait une désinstitutionnalisation de l'éducation et une horizontalité des apprentissages et des rapports d'autorité. Les quatre *learning networks* sont un service de référence aux objets pédagogiques, un répertoire de personnes envisageant le partage de leurs compétences, un réseau de communication entre les publics apprenant et enseignant et une liste de professionnel.le.s détaillant leurs capacités et les conditions de leur mise à disposition.

solution à l'éducation que la formule autoritaire. C'est, selon la masse des éducateurs et des parents aussi, ou l'autorité, ou le désordre et l'anarchie. »

Cette démarche, ici explicitée par l'exemple des plans de travail, confère à l'apprenant.e une place libre et consciente de son apprentissage, et pose la question de renverser l'ordre social, nécessaire à la mise en place d'un rapport coopératif entre élèves et professeur.e pour lutter contre la perpétuation d'une construction sociale institutionnalisée de l'ordre de la souffrance dans la réalisation de tâches et de la soumission aux figures d'autorité (Reicher-Brouard, 2001).

2-2) La cour de récréation, un espace central dans les écoles

La triple définition de l'École qu'Olivier Reboul propose, comme « un établissement destiné à donner un enseignement collectif », une « institution [...] dont cet établissement n'est en somme qu'un organe », et « l'institution, partie de la précédente, qui dispense l'enseignement fondamental » (1989, p. 37) semble maximiser le rôle institutionnel de l'enseignement, mais ne considère jamais les récréations. Ces dernières sont absentes de sa lecture de la philosophie de l'éducation, pourtant précieuse à l'apprentissage et au développement des enfants, d'autant que les cours de récréations occupent généralement un espace centrale des écoles, et en sont même une des parties constituantes.

2-2-1) La cour de récréation, le jeu et le jeu libre

En effet la cour est à la fois un lieu commun car fréquentée par tous.les les élèves plusieurs fois par jour et durant des années (Delalande, 2005) et un lieu très particulier accordant attrait et poésie à ce qu'est l'école au regard de l'atelier ou de la caserne (Rendu, 1882). La cour de récréation et le jeu qu'elle induit sont parties prenantes de la vie des élèves à l'école.

Pour rappel, ce n'est qu'en 1989 qu'un droit aux enfants de jouer est approuvé, à New-York par l'Assemblée générale des Nations unies (O.N.U.). Par ailleurs les cours de récréations accueillent le jeu des élèves depuis d'un siècle suite aux lois Ferry et Duruy notamment concernant les récréations. Si elle a été pensée pour les bienfaits d'apprentissages par la pause du temps de classe et les bienfaits moteurs des élèves, la récréation implique toujours le jeu. Les jeux enfantins sont à la fois un héritage des générations d'élèves qui fréquentent la cour et une création constante de jeux nouveaux émanant des élèves elleux-même. Le jeu en récréations est donc à l'interstice entre l'apport d'anciennes et nouvelles pratiques et se décline donc sous de nombreuses formes, généralement à l'initiative des élèves. L'héritage de la culture juvénile et l'apprentissage de la manière d'être des élèves (Delalande, 2005) offrent à ces dernier.es le loisir d'adopter des comportements transmis ou de se donner à une posture beaucoup plus libre et novatrice.

Le jeu assure certains bénéfices et bienfaits pour les élèves. D'une part le mouvement dans le jeu permet de développer et entretenir des compétences physiques, telles que l'équilibre, la précision, la course, l'adresse, la perception de l'espace, l'appréhension du monde et des objets. Ces deux derniers points sont d'ailleurs centraux aux recherches sur l'introjection des enfants souffrant de dysphasie, par Taly et Emmanuelli (2013) et permettent de penser d'autres dimensions bienfaisantes du jeu. Le jeu soulève des enjeux psycho-cognitifs et psycho-sociaux important dans le développement et l'apprentissage des enfants.

« L'étayage de l'enfant dans ses explorations, ses jeux, dans le vivre ensemble, dans l'éprouver ensemble et dans le partage de jeu d'équivalences symboliques, s'inscrit dans la fonction symbolisante de l'objet. [...] L'introjection se comprend comme un travail d'ouverture vis-à-vis de nouvelles expériences de la vie, et à tout âge. L'absorption psychique, par l'introjection, s'exerce à travers le travail, le jeu, la création, le fantasme... et le langage. » (Taly & Emmanuelli, 2013).

Le jeu est l'endroit de beaucoup d'apprentissages, et la cour de récréation en particulier puisqu'elle réunit des enfants autour de relations intersubjectives et engage des enjeux sociaux importants, elle est le théâtre d'une micro-société (Delalande, 2005).

À la jonction entre héritage des pratiques ludiques et appropriation de nouvelles pratiques ludiques, entre ancien modèle juvénile et modèle actuel, entre adultes et enfants le jeu libre semble être une façon d'amener les enfants à s'exprimer davantage et à créer elleux-mêmes un univers qui leur est leur. Le jeu libre consiste en laisser jouer les enfants de la manière qu'ils le souhaitent, avec ce qu'ils souhaitent. En quelque sorte, cela rappelle l'usage des boîtes à jouer, des malles mises à disposition des enfants et dans lesquelles ils trouvent tant des jouets que des matériaux divers, de textures, formes et poids variables afin de leur laisser toute possibilité de jeu, de détournement d'utilisation d'objet et de création d'imaginaire. Le jeu et le jeu libre sont donc des façons de développer des compétences des élèves et sont communs et constitutifs de toutes les écoles et leurs espaces récréatifs. Supprimer le jeu serait retirer à l'école un de ses attraits, ce serait en faire quelque chose qui ressemble à l'atelier ou la caserne¹⁵.

L'atelier ou la caserne car ce qui détermine l'occupation de la cour de récréation de point de vue des enfants est le jeu. Le jeu rend les enfants élèves et les élèves enfants,

15 Ces termes ne sont pas les miens mais *seraient* ceux de Eugène Rendu, historien et homme politique français. Je ne peux le citer de par l'absence de source officielle de la citation qui suit, que j'ai trouvée sur différents sites internet. Je n'ai jamais trouvé d'où elle provenait. Après différentes recherches auprès des écrits de Rendu, je suppose, mais ne peux affirmer, qu'il s'agit d'une retranscription de discours qu'il aurait tenu entre 1876 et 1977 lorsqu'il était député, qui n'aurait jamais été enregistré ni répertorié. Voici la citation : « Quoi ! supprimer le jeu, cet exercice si profitable au développement des organes absolument nécessaires à la prodigieuse activité de la vie de l'enfant ; supprimer le jeu libre dans la cour libre, le grand jeu où tout le monde joue, tout le monde, élèves et maîtres ! mais c'est enlever à l'école un de ses attraits, nous dirons presque sa poésie, c'est en faire quelque chose qui ressemble à l'atelier, ou à la caserne ».

<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/doc-l27ecolier-jeux.html>

<http://encreviolette.unblog.fr/2021/02/04/mes-cours-de-recreation/>

car, si le jeu est inévitable à chaque école, il détermine aussi la posture et le statut de l'élève.

2-2-2) Le statut élève - enfant

Si la cour de récréation est intrinsèquement partie prenante de l'école, il est possible de distinguer différents statuts des enfants selon qu'ils sont en classe ou en récréation. Comme je l'évoquais, si les élèves restent sous la surveillance de leur professeur.e en récréation, la dimension ludique et non pédagogique des récréations fait que les enfants abandonnent partiellement leur statut d'élèves placé.e.s sous l'autorité pédagogique. Les récréations et les temps en dehors de la classe sont des moments et des espaces où les enfants ont la possibilité d'exprimer d'autres comportements et d'endosser d'autres rôles. C'est entre autre le moment où iels éprouvent les différentes façon d'endosser leur métier d'élève, hors des murs de la classe (Monnard, 2016). Par ailleurs, et dans une logique d'extraction de la classe, une anthropologie de l'enfance peut être construite au regard des différents comportements adoptés tout au long d'une semaine d'école (Delalande, 2001). Être chef.fe de rang, médiateur.ice, sonner la cloche ou tenir les portes sont tant de façon de contribuer à un bénéfice éducatif des élèves en dehors des temps pédagogiques.

Mais à l'inverse de « l'école dehors » par exemple, pratique permettant aux cours de se tenir en dehors de la classe et où l'ensemble des élèves appartient toujours au groupe « classe » et dont le statut des enfants est celui d'un élève, les temps extra-pédagogiques accentuent la valorisation d'autres groupes, scindant et dépassant le cadre du groupe « classe », et confèrent, subjectivement et collectivement, des statuts à chacun des enfants. Ceci est flagrant lors des temps de mixité entre les classes, âges et genres des élèves sous un cadre moins strict, précisément, les temps récréatifs. Car même dans l'exercice de l'école dehors, voire de la classe autonome, « l'élève a toujours quelque chose à faire. Il est toujours acteur de son apprentissage » (Anquetin-Rault, 2023). Si la récréation est également ressource d'apprentissages, sa dimension moins formalisée confère aux enfants le loisir de faire place différemment et de redistribuer le statut de chacun.e. Les groupes se mélangent, se font, se défont, incluent, isolent et se comparent. En ce sens, chaque partie d'un groupe joue un rôle dans l'organisation de ces derniers. Ce processus naît de la compréhension de la différence de l'importance portée à l'endogroupe et à l'exogroupe, et, tout en évoluant durant l'enfance, catégorise les rapports entre les individus par des attributions évaluatives – physiques, ethniques, psychologiques par exemple – (Kerzil & Codou, 2006) conférant ainsi aux enfants des façons de percevoir et d'être perçu.e.s si hétérogènes que différents statuts apparaissent.

Par ailleurs, puisque la récréation prend place dans un espace commun et aménagé pour tous.tes de la même façon, elle joue un rôle fondamental en tant que ressource spatiale favorisant les phénomènes d'inclusion et d'exclusion entre pairs (Monnard, 2006).

De ce fait j'observe même la possibilité de reprendre la dichotomie entre élève acteur.trice et élève auteur.trice car leurs interactions entre eux produisent un rendu social globalisant de la récréation mais qui, une fois éprouvé, rétroagit sur chacune des parties (Morin, 2015). En d'autres termes, le changement de caractère de la classe à la récréation laisse aux enfants la possibilité de deux socialisations différentes. Ces multiples socialisations, lorsqu'elles se rencontrent, confère à chacun.e une posture toujours différente, donc un statut changeant.

La cour de récréation est donc l'endroit où les rapports sociaux sont modifiés, abandonnant le statut pour les enfants d'élèves. Elle est une micro-société de laquelle les enfants apprennent à prendre place, et détermine beaucoup des enjeux sociétaux – extra scolaires – en témoigne les difficiles rapports entre garçons et filles, les enjeux politiques quant aux accidents et à l'hygiène (Delalande, 2005), voire les enjeux plus actuels quant au fait de « faire place » en micro-société au regard du multiculturalisme religieux particulièrement.

Cependant la récréation n'est pas qu'un espace, mais elle est un temps. Il apparaît quotidiennement, au minimum deux fois par jour.

2-2-3) Un espace et un temps, maîtriser pour résister, résister pour dominer.

Si la récréation ne se résumait qu'à l'espace qu'elle occupe, la cour le plus souvent, elle ne se distinguerait pas des temps pédagogiques et pourrait devenir l'endroit central occupé par certain.e.s élèves. Par exemple, si l'école de Summerhill a permis nombre de bienfaits éducatifs par l'occupation libre des espaces ludiques, je peux considérer qu'elle a fait perdre de la valeur à la récréation comme je l'entends ici, un temps et un espace à la fois ordinaire et particulier. La place du ludique à Summerhill pouvait devenir ordinaire seulement, les temps de classe particuliers. Si à l'inverse je ne perçois la récréation que comme un temps, je ne percevrais pas l'entièreté des enjeux sociaux qu'elle procure.

L'organisation spécifique d'espaces récréatifs dans chaque école induit certains comportements d'enfants et assure des particularités propres aux espaces eux-mêmes. Par exemple, tel banc est occupé par tel groupe de telle classe, ce coin de cour dans telle école joue un rôle socialisant etc. Mais si je considère l'espace récréatif comme simple lieu d'accueil des activités ludiques juvéniles et que je le conceptualise et l'étend à l'École en général, j'observe plusieurs tendances communes et conceptualisables aux récréations. Considérer les récréations dans leur espace et dans leur temps permet de rompre les schémas établis entre élèves et entre les élèves et les adultes sur les temps de classe.

Ainsi la récréation devient un espace d'expression et de mise en action performatif, elle met en action les enfants, elle est un des lieux de leur expression. En ce sens, les enfants se doivent d'adopter un comportement différent que celui des autres temps scolaires et créent leur propre (contre-) culture scolaire.

« Probablement parce que les plus habiles appartiennent au groupe le plus visible de la cour dont les activités et la gestuelle contribuent à diffuser une contre-culture scolaire, la maîtrise de l'espace scolaire, pratiquée notamment par les usagers des espaces centraux ou Layla, a pu être appréhendée comme une forme de résistance à l'institution scolaire (Willis, *op. cit.*). Mais à quoi résistent-ils et elles ? Ils résistent en premier lieu à un temps qu'il leur est imposé (Bing et Monnard, 2015). La maîtrise du temps étant hautement valorisée pour réussir dans le métier d'élève, les jeunes qui ne trouvent pas leur place dans l'institution ont tout intérêt à refuser ce temps scolaire et à occuper l'espace, ce qu'il reste aux dépossédés de leur temps. À la compétition sociale stimulée par le fonctionnement sélectif de l'institution scolaire se combine donc la compétition spatiale. Si on ne peut réussir le cursus scolaire symbolique, la maîtrise de sa trajectoire spatiale *via* la tenue de places matérielles hors de la salle de classe paraît nécessaire pour s'affirmer en tant que jeune mature en opposition à l'élève sujet de l'institution. De même que les notes structurent un classement scolaire attribuant à chacun un statut social, nous avons pu voir que la place occupée et tenue dans la cour informe sur la position sociale revendiquée ou subie par l'individu ou le groupe en question. » (Monnard, 2016).

Cette analyse permet de souligner l'enjeu de distinguer temps et espace. Cet extrait montre que les élèves ne s'approprient pas de la même façon les temps et les espaces scolaires, et que certain.e.s élèves peuvent privilégier l'appropriation des espaces, se sentant privé.e.s de leur temps.

Ceci témoigne d'un rapport de force entre institution et institutionnalisé.e.s, qui, pour ces dernier.e.s se sentant démunis dans un tel rapport de force, délocalisent la tension immaîtrisable (le temps) vers une réponse sur laquelle ils auront davantage de pouvoir (l'espace). Toutefois le biais de ce mouvement est qu'à vouloir refuser le temps institutionnel, il ne s'attaque non seulement à l'institution mais aux autres usager.e.s de l'École. Apparaissent alors des rapports de domination entre les élèves eux-mêmes.

Faire groupe et occuper l'espace détermine nécessairement l'instauration – parfois insidieuse voire inconsciente – de la privatisation de certains endroits. Le « haut lieu » (*ibid*) a la particularité d'être occupé par des usager.e.s reconnaissables, sélectif.ve.s des parties de leur groupe et usant parfois de méthode pour affirmer leur position dominante. Ce lieu est un endroit central et identifiable de tous.tes, un piédestal réaffirmant sans cesse la domination du groupe l'occupant. (*ibid*). Pourtant cette pratique, si elle constitue une réponse à une inconvenance institutionnelle porte ses effets moins contre l'École que contre les autres enfants, ni l'école comme infrastructure ni l'École comme institution n'est affectée par une telle opposition à l'autorité, au contraire, ce sont les autres élèves qui empatissent de rapports de force et de domination entre pairs. Le 16 septembre 2018, *Le Monde* publiait un article d'Edith Maruéjols soulevant les inégalités d'occupations des espaces récréatifs entre les filles et les garçons en fonction du rang social auquel les enfants se sentent appartenir (Maruéjols, 2018). Il se trouve en réalité que ces rapports de domination répondent moins à un geste vindicatif de la part des élèves occupant l'espace que de la facilitation à construire et affirmer une identité individuelle et de groupe. L'identité n'a rien d'innée et se travaille, elle est une construction sociale, intimement liée à

un lieu ou un territoire (Di Méo & Buélon, 2005). C'est en ce sens que la récréation prend également une dimension performative.

Fort de ce constat, en tant qu'adultes, comment est-il possible de contrecarrer ou limiter la lecture des cours de récréation par le prisme des rapports de domination ? Existerait-il des façons de faire, des dispositifs, des alternatives, permettant d'induire des comportements plus égalitaires et moins discriminants dans les cours de récréation ? Et Comment s'y prendrait-on ?

2-3) Précision quant à l'objet de recherche

L'objet de mon terrain de recherche pose ces questions à travers le prisme de dispositifs coopératifs. Toute la particularité de la recherche sera d'observer la manière dont les élèves s'approprient les espaces récréatifs exclusivement, et les rapports que cela crée entre eux alors qu'ils baignent dans un milieu doté de différentes démarches et différents dispositifs coopératifs dans l'ensemble de leur école. En un mouvement double, il me faut donc mettre en place des dispositifs coopératifs tels que ceux déjà cités et en analyser les effets. Le questionnement est alors de savoir quels dispositifs coopératifs il est possible de mettre en place dans ces espaces et quels en sont les effets sur le comportement, le ressenti et l'appropriation des élèves ?

III) Présentation du terrain d'enquête et des dispositifs coopératifs dans les récréations

3-1) Le terrain d'enquête

3-1-1) Précisions sur le contexte de la recherche

Suite à la réponse formulée par l'école à l'appel à projet de la Boutique des Sciences, et dans le but de traiter la problématique annoncée, l'école Ariane Capon sert de terrain d'enquête duquel sont récoltées des données relatives à l'étude des modalités et des effets de dispositifs coopératifs dans les espaces et les temps récréatifs. Les données collectées prennent en compte des observations du fonctionnement de l'école en général et des effets que ma présence induit pendant les récréations en particulier. L'étude menée s'étend du 14 novembre 2022 au 30 juin 2023. Pendant cette période l'école accueille huit classes, de la petite section de maternelle au CM2. J'apprendrai au long de

l'enquête que l'école s'agrandira peu à peu, et a une capacité maximale du double de son effectif actuel, soit seize classes. Ceci aura son importance pour songer l'organisation à venir des moments récréatifs et l'appropriation des espaces. L'école Ariane Capon n'apparaît pas comme un « produit fini » émanant seulement de recherches antérieures, mais comme un réel lieu d'expérimentations et d'innovations constantes basées sur les recherches pédagogiques et éducatives menées par l'équipe pédagogique. Si ces recherches ne sont pas le point central de mon étude, elles permettent de considérer l'école comme un ensemble systémisé, c'est-à-dire qu'aucun moment, aucun.e acteur.ice, ni aucun dispositif est indépendant du reste de l'organisation de l'école. Au contraire ce sont des organes vitaux nécessaire au fonctionnement de l'école.

L'inauguration de l'école Ariane Capon n'équivaut donc pas à l'unique aboutissement d'un travail de recherche de longue haleine pour enfin mettre en pratique le projet entrepris par les enseignant.e.s. Si sa construction émane effectivement de plusieurs années de travail, elle ne marque pas sa fin pour autant. Au contraire, l'école constitue un lieux d'expérimentation et de recherches permanentes en terme d'innovations pédagogiques. De plus, nombreux.se.s autres acteur.ice.s gravitent autour de l'évolution de l'école, en témoignent par exemple l'Association des Parents d'Élèves de l'École Ariane Capon (désormais : A.P.E.A.C.), l'association La Marelle pour laquelle l'objectif est de renforcer les liens de l'école et des enfants avec les parents ou encore l'équipe du personnel d'animations périscolaires agissant toujours en reflet du projet pédagogique de l'établissement. (Annexe 2 : Les acteur.ice.s et partenaires du projet. Extrait du projet d'établissement, p.5.). À l'instar de ce que nous annonçons plus tôt, l'école est à penser dans sa globalité comme un lieu systémisé.

Les raisons de ma présence émanent de la proposition de l'équipe de recherche à l'équipe pédagogique de répondre à un appel à projet formulé par la Boutique des Sciences, antenne universitaire, qui collabore avec la M.E.S.H.S.¹⁶ et le C.N.R.S.¹⁷ Ma recherche s'inscrit donc dans ce temps charnière entre l'acte inaugurale de l'ouverture de l'école et son cheminement théorique, pensé et débattu depuis sept ans. Le statut de stagiaire pour l'école, dans une démarche participative pour la Boutique des Sciences, et de recherche pour l'université confère à ma recherche un positionnement particulier de par l'ambivalence entre collectes de données par l'observation des pratiques et l'analyse des effets de dispositifs coopératifs d'une part, et l'élaboration, l'appropriation des espaces récréatif et la mise en place de nouveaux dispositifs coopératifs sur les temps et espaces récréatifs.

Lors de ma première visite de l'école en novembre 2022, je découvrais donc les différents espaces récréatifs qui constitueront plus particulièrement les lieux de mon enquête. Ils sont multiples, et mon attention portera sur six d'entre eux : la cour de récréation extérieure, la salle polyvalente, les trois balcons des différents étages et le toit. Je fais le choix méthodologique de ne considérer ni la salle de motricité, ni l'aire aménagée devant l'école, car la première ne constitue pas tout à fait un espace récréatif dans la mesure où elle n'est pas dédié à ces *moments* récréatifs, et la seconde car si elle

¹⁶ Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société

¹⁷ Centre National de Recherche Scientifique

est une aire de jeux, elle n'entre pas dans la définition donnée des récréations puisque la responsabilité de la surveillance des enfants revient aux responsables légaux et non aux professeurs.e.s.

L'étude menée traite donc exclusivement de dispositifs coopératifs entre les élèves, dans et pendant les deux temps récréatifs quotidiens ; elle en analyse les effets et les modalités. Elle est ancrée dans une démarche coopérative beaucoup plus vaste, permettant de placer les élèves au cœur des interactions et dispositifs pédagogiques. L'interdisciplinarité au cœur de la création de l'école et les élans inclusifs et collaboratifs ont permis la conception des espaces récréatifs par un travail conjoint des architectes, l'équipe pédagogique et l'association Récréations Urbaines.

3-1-2) L'architecture : un travail collaboratif auquel l'enfant contribue

L'entièreté du bâtiment a fait l'objet de recherches ergonomiques, pédagogiques et écologiques. Il s'agit d'un bâtiment dit « passif », dont les espaces extérieurs ont été pensés pour lui permettre d'être agréables et vivables en considérant l'environnement sur lequel il s'implante, les potentialités éducatives et pédagogiques, et les économies d'énergie qu'il pouvait susciter. Les architectes ont travaillé conjointement avec l'équipe pédagogique à l'élaboration d'un bâtiment cohérent avec sa fonction. Il a donc été pensé par les personnels y travaillant aujourd'hui. L'offre de stage stipule par ailleurs :

« Ces espaces récréatifs ont été pensés en amont de l'ouverture de l'école par les enseignants, en lien avec les architectes et avec l'association Récréations Urbaines. Ils sont multiples: cour de récréation, cour apaisée à l'étage, espace dédié aux jeux sportifs sur le toit de l'école, salle multifonction, espace de transition entre les abords de l'école et l'entrée dans l'école ».

De plus le concours de partenaires tels que l'association Récréation Urbaines a permis de concevoir de façon plus spécifique les différents espaces récréatifs, pour lesquels des élèves ont été sollicités.e.s. La présence de l'association, à laquelle la municipalité a contribué, a permis d'inclure certains enfants dans la prise de décisions de l'aménagement. L'objet de cette association et la volonté de ses fondatrices était d'inclure les enfants à la réalisation d'aires de jeux les concernant, suite au constat que « dans tous les projets où il y avait des choses pour les enfants ou les ados, en fait, on leur donnait pas la parole, on parlait à leur place ou alors c'était de la com, c'était un faire valoir ».¹⁸ La création de l'association avait pour objet « d'impliquer le jeune public dans les projets d'aménagement qui le concerne, questionner la place de l'enfant et du jeu dans la vie ». Aujourd'hui, plus précisément, leur site internet annonce que l'association « milite au quotidien pour que la possibilité soit donnée aux enfants de s'impliquer dans les projets d'urbanisme, d'architecture et de paysage »¹⁹ et promeut la création d'espace de jeux *pour* les enfants, pensés *par* les enfants, et met un point d'honneur à faire valoir le « droit de jouer », relativement à l'article 31 de la Convention des droits de l'enfant selon lequel :

¹⁸ Propos de Clémentine, recueillis le 02 mars 2023 lors d'un entretien

¹⁹ <https://www.recreationsurbaines.fr/> Consulté le 04 juin 2023

« Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique [...] »²⁰

Pour ce faire, durant l'année scolaire 2021, les salariées et bénévoles de l'association ont pu mener des ateliers auprès d'élèves d'une école voisine, l'école Victor Duruy de Lille. Ces quatre demi-journées d'ateliers prenaient la forme d'une mise en commun des idées et des envies des élèves, puis d'une mise en forme par le dessin et le maquettage d'infrastructures architecturales et d'organisation des espaces. Différentes idées sont donc apparues et ont été soumises aux équipes d'architectes ensuite. Aujourd'hui avec le recul, j'observe que les conditions de la réalisation matérielle n'ont pas permis de mettre en place chacune des idées proposées, cependant toutes les infrastructures présentes dans la cour émanent des intentions des élèves de l'école Duruy. Cette démarche participative est un premier marqueur de dispositifs inclusifs et collaboratifs, qui par ailleurs promeut le jeu libre et l'appropriation des espaces dédié aux élèves par les élèves. Lors de son entretien, Clémentine, salariée de l'association Récréations Urbaines, ajoute que les deux axes qui ont motivé cette démarche étaient bel et bien l'inclusion des élèves et la promotion du jeu libre comme dispositif coopératif.

« Il y avait deux choses qu'on voulait faire, c'était mener des ateliers avec des enfants sur des projets d'aménagement comme ça, qui les concernaient, et développer le jeu libre. Donc on avait vu les projets de boîtes à jouer, [...] et donc on s'était dit, ben voilà, c'était les deux axes d'actions un peu concrètes qu'on voulait mettre en place »²¹

Par ailleurs une question a été posée de savoir quel niveau d'implication les élèves pouvaient engager, et quelle frustration pouvaient-ils ressentir du fait qu'ils étaient sollicité.e.s à l'aménagement d'une cour de récréation qu'ils n'utiliseraient pas, sachant par ailleurs que la leur répond à une organisation très classique qu'il est possible de remettre en question, à savoir un espace de bitume plat sans grand aménagement. Les propos rapportés de l'entretien avec Clémentine indiquent que les enfants on su s'impliquer par l'aspect très local de la démarche, et que potentiellement certain.e.s d'entre elleux pouvaient devenir élève de l'école Capon, voire avoir des frères et sœurs susceptibles d'y être inscrit.e.s.

Avant même la réalisation et l'observation des espaces récréatifs de l'école Ariane Capon, notamment la cour du rez-de-chaussée, la démarche témoigne donc déjà d'un élan collaboratif et inclusif promouvant la coopération entre les élèves.

3-1-3) Un quartier en mouvement, une école dynamique faisant système

Le soutien de la municipalité de Lille a également donné élan à la création de cette école et arrive à point nommé. Le collectif de professeur.e.s avait déjà pris contact avec

²⁰ Extrait de l'article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant, U.N.I.C.E.F.

²¹ Propos recueillis le 03 mars 2023, lors d'un entretien avec Clémentine, salariée de l'association Récréations Urbaines.

des municipalités alentours pour présenter le projet de cette nouvelle école. Lors d'un entretien consacré à ce travail, Nicolas, le directeur de l'école, m'indique que :

« On est, euh, on se posait des questions avec Hélène et Caro – on était ensemble dans la même école – et euh, j'ai commencé à aller démarcher différentes municipalités. Et à ce moment là, la ville de Lille a parlé de ce projet architectural qui allait arriver ici, et on s'est posé la question de dire « je pense que ça peut être une bonne idée justement de monter ce projet ici » parce que c'est une école qui allait se créer, donc il y avait page blanche »

C'est alors au moment de la création du collectif en devenir, qui constituera l'équipe pédagogique d'aujourd'hui, que certain.e.s de ses membres prennent connaissance du projet architectural du quartier impulsé par la Mairie de Lille et formuleront par la suite une réponse à un appel à projet.

Depuis plus d'une dizaine d'années la mairie porte une attention particulière au quartier de la Porte de Valenciennes de Lille. 2007 marque le début de l'expansion et la réhabilitation du quartier. Ainsi aujourd'hui il constitue un espace hybride où des populations et infrastructures nouvelles côtoient les anciennes²².

M'attarder sur l'évolution du quartier me détournerait de mon sujet de recherche, toutefois l'évoquer trouve son intérêt grâce à ce qu'elle confère à l'école, un statut et un fonctionnement particulier. Interroger le dynamisme de l'école et son implantation permet de la penser comme un lieu d'ouverture aux jeunes et aux familles du quartier, de contrebalancer le point de vue que nous aborderons de pouvoir considérer l'école comme un *îlot fermé* exclusif et de questionner sa façon de *faire système* dans sa pédagogie et son fonctionnement éducatif.

Mes premières impressions lorsque je débutais cette enquête portaient sur l'ouverture à la vie de quartier et le dynamisme social pour les jeunes et les familles que cette école proposait. Elle apparaît comme un lieu mixte et inclusif permettant, au-delà de l'éducation des élèves, l'impulsion de nouvelles dynamiques locales. Par exemple, la présence d'une salle dédiée aux parents dans l'enceinte de l'établissement révèle la volonté de constituer un espace vivant et partagé, induisant de fait une grande implication des parents dans la vie de l'école, et donc alors une ouverture sur la vie locale qui concoure à la co-éducation des élèves. Ce lieu de rencontre permet à la fois aux parents d'avoir un espace organisationnel à la vie de l'école, mais constitue également une porte ouverte vers l'extérieur puisque c'est ici, entre autres lieux, que les récits de vie s'échangent. Je pense par exemple aux différentes invitations à des manifestations culturelle indépendante de l'école.

De plus, et à l'image du quartier en évolution, l'impression d'une mixité sociale est marquée. Le 06 février 2023 j'écrivais dans mon journal de stage :

« En récréation, je remarque qu'une élève allophone n'a pas de chaussette aux pieds. Je m'étonne compte tenu du froid. Je suis intrigué par la différences

²² Pour aller plus loin, voir les propositions de réhabilitation de la friche Saint-Sauveur, dont les abords se situent à moins de 500 mètres de l'école. <https://www.lillemetropole.fr/communique-de-presse/le-projet-saint-sauveur-un-site-exceptionnel-pour-ameliorer-la-qualite-de-vie> Consulté le 12 janvier 2023

entre certain.e.s élèves. Pour certain.e.s des marqueurs de pauvreté sont apparents (vêtements sales, déchirés, absents, cheveux gras, ongles sales), quand d'autres au contraire révèlent ou laissent entrevoir l'accès à des capitaux économiques, sociaux ou culturels plus importants, tels que de petits bijoux, des vêtements de marque, un langage soutenu²³. »

La mixité sociale pouvant être un marqueur de l'enrichissement de tous.te.s, l'école Ariane Capon apparaît comme un lieux de partage, de coopération et d'inclusion au service de tous.te.s et de chacun.e, comme l'indiquent son projet d'école et son livret d'accueil à destination des familles et responsables légaux.les. Les trois axes du projet d'école sont la personnalisation, la coopération et l'ouverture, avec comme point central la distinction entre ce qui sera mis en place pour chacun, pour tous, et avec les autres. Ces trois axes permettent une inclusion et une mixité facilitées grâce à la considération individuelle des besoins et capacités de chacun.e, en regard d'un vivre ensemble collectif et ouvert sur l'extérieur.

D'ailleurs, au moment de la rédaction de ce travail sont parus un rapport et un plan de développement de la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement.²⁴ Empruntant les mots du Ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse en mai 2023, « promouvoir partout la mixité sociale, c'est permettre l'enrichissement de tous, de construire un socle commun pour tous »²⁵. Si nous considérons ces propos et les mettons en regard du projet d'école Ariane Capon, non seulement la mixité, mais d'avantage les dispositifs de coopération en milieux mixtes favoriseraient la réussite des élèves car ces dispositifs questionnent également sur l'identification des élèves comme individu.e.s : au-delà de promouvoir la réussite de tous.les élèves, le rapport à la réussite de chacun.e apporte un sens personnalisé des apprentissages. Pour rappel, la définition empruntée de la coopération est moins la recherche d'un objectif commun que celle d'un objectif mutuel. Ainsi si la coopération en milieu mixte semble bénéfique au groupe, elle ne l'est que parce qu'elle bénéficie individuellement à chacune partie du groupe.

J'évoquais plus tôt la possibilité de considérer le fonctionnement de l'école comme concourant à l'instauration d'un *îlot fermé* duquel les élèves inscrit.e.s en tireraient certes avantage mais dont l'imperméabilité avec les fonctionnements des écoles alentours pouvait questionner. Il me semble avoir ressenti des inquiétudes à deux égards quant aux fonctionnements internes de l'école. D'une part quant au supposé privilège de certain.e.s d'avoir accès à cette école quand d'autres élèves des autres écoles du quartier bénéficient d'un enseignement plus standardisé. En fin d'année scolaire, le nombre de demandes d'inscriptions est marqueur d'une grande sollicitation des parents pour y inscrire leur.s enfant.s, ce qui pourrait faire augmenter la valeur des places disponibles dans l'école puisque la demande est élevée. D'autre part j'ai également ressenti des inquiétudes quant

23 Pour aller plus loin sur les capitaux en sociologie, voir Bourdieu (1986), Dewey (1900), Tocqueville (1835), Hanifan (1916)

24 « Favoriser la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement », <https://www.education.gouv.fr/favoriser-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378134#:~:text=D%C3%A8s%20la%20rentr%C3%A9e%202023%2C%20les.leur%20taux%20d'%C3%A9l%C3%A8ves%20boursiers>

25 <https://www.education.gouv.fr/favoriser-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378134#:~:text=D%C3%A8s%20la%20rentr%C3%A9e%202023%2C%20les.leur%20taux%20d'%C3%A9l%C3%A8ves%20boursiers>. Consulté le 02 juin 2023

aux risques prétendus d'un retour à une éducation plus traditionnelle lors du passage au collège des élèves. Lors d'une conférence gesticulée animée le 23 juin 2023 dans la métropole lilloise, (Annexe 7 : Communication de la conférence gesticulée donnée par Rodrigue Fonteyne le 23 juin 2023 à Hellemmes (Lille).) Rodrigue Fonteyne exposait les difficultés auxquelles il a été confronté de retrouver un enseignement « traditionnel en arrivant au collège » au détriment d'un enseignement coopératif à l'école élémentaire, duquel il n'était même pas conscient. Le double décalage était extrêmement violent explique-t-il, car si d'une part le fait de se confronter pour la première fois à un enseignement traditionnel constitue déjà une forme de décalage avec les enseignements antérieurs, le fait de ne pas avoir su que son enseignement en école élémentaire était basé sur une démarche coopérative ne lui a pas permis de théoriser et analyser la grandeur du décalage. Ce propos est appuyé par l'observation des élèves de l'école Vitruve : « les anciens élèves aimeraient y revenir, (ils se sentent moins libre après) » (Reuter, 2019, p.72).

Toutefois penser l'école comme un *îlot fermé* est non seulement réducteur d'une pensée globalisée et complexe et tend surtout à aller à l'encontre des motivations qui ont permis sa création. Mieux encore, ceci est la preuve que l'organisation – entendue comme *organique* – des pratiques et des enseignements au sein de l'école Ariane Capon fonctionne et qu'elle est le reflet d'une relation entre un tout (un corps) et ses parties (ses organes).

À l'instar de ce qu'écrit Yves Reuter (2019) en note de bas de page 17 ; « ainsi, l'équipe est sortie du « tout ou rien » en matière de transmission : soit on reprend tout au système de Vitruve, soit on ne reprend rien car un dispositif n'aurait de sens que dans le système », il semblerait que l'école Ariane Capon tende également à faire système, que ses dispositifs sont interdépendants et qu'on ne pourrait les isoler sans toucher à l'organisation globale de l'école. Par ailleurs, cette interdépendance des dispositifs au sein du système éducatif propre à l'école feront que le travail que je laisserai derrière moi ne sera pas un dispositif « clé en main » comme nous le pensions en début d'année avec l'équipe pédagogique, mais la base d'une pratique et d'une réflexion qui sera amenée à être adaptée et à évoluer en fonction des besoins et des apports de l'évolution du fonctionnement de l'école dans sa globalité.

Lors d'une réunion de travail le 9 janvier 2023 avec Catherine, Florence, Lucie et Nicolas, ce dernier me proposait de laisser à l'école un guide pratique de dispositifs possibles dans les espaces récréatifs. Cette idée m'est apparue comme judicieuse de prime abord, et est d'ailleurs celle que je retiens. Toutefois, d'avantage qu'un guide pratique, il s'agira de différentes possibilités et propositions de mise en place de dispositifs favorisant l'appropriation des espaces récréatifs, car, le fonctionnement de l'école lui-même étant amené à être modifié dès la rentrée prochaine avec la création de trois nouvelles classes, ce qui aura été expérimenté et mis en place un an plus tôt ne trouvera peut-être pas le même sens suite à l'agrandissement des effectifs et avec une dynamique d'équipe différente.

3-2) Dispositifs coopératifs mis en place dans l'école, infrastructures et espaces récréatifs

Avant d'aborder presque exclusivement les dispositifs coopératifs mis en place par mes soins en récréation et mes actions dans l'école, je dois souligner les dispositifs coopératifs pédagogiques et éducatifs déjà en place à mon arrivée. Puisque j'estime que l'école fait système, que les pratiques pédagogiques, éducatives, périscolaires et récréatives sont des organes interdépendants les uns des autres, il me semble nécessaire de contextualiser brièvement le cadre et l'historique de ce qui est déjà présent pour appréhender mon action et ce qu'elle implique sur les récréations.

3-2-1) Des dispositifs et des infrastructures coopératifs déjà présent.e.s

Afin de considérer mon action et ses effets relativement aux dispositifs de coopérations mis en place durant les récréations, il me semble nécessaire de faire le constat de différents dispositifs coopératifs déjà en place à mon arrivée. Ceci permet de contextualiser également le champ d'action qui m'est accordé et le percevoir l'interdépendance des dispositifs dans l'école.

3-2-1-1) Les conseils

L'un des premiers éléments apparent favorisant une démarche coopérative entre les élèves est la tenue des différents conseils. De façon hebdomadaire hors événement extraordinaire les élèves se réunissent en conseil de classe puis en conseil d'enfants. Tous les lundis, les classes de cycles 2 et 3 se réunissent à 11h30 et les classes de cycle 1 à 14h45 en salle polyvalente pour les conseils d'enfants. Ils permettent à la fois aux professeur.e.s de transmettre aux élèves des informations globales concernant l'organisation de l'école et aux élèves de s'exprimer sur des sujets annoncés à l'ordre du jour. Par exemple le conseil du 5 décembre 2022 a permis à Nicolas d'annoncer la participation de l'école au Conseil Municipal des enfants aux élèves de cycles 2 et 3. Dans ce même rapport professeur.e.s – élèves, ces conseils permettent la rectification de certains comportement et l'explicitation de limites comportementales de certain.e.s élèves. Par exemple, le même jour, Nicolas indique avoir retrouvé une cocotte en papier par terre, sur laquelle des gages étaient inscrits, tels que « tu frappes un petit ». Ce temps d'échange auquel tous.tes les élèves participent a permis de leur rappeler qu'il était inadmissible de colporter de telles intentions violentes sans nécessairement pointer le, la ou les responsable.s.

Lors de ma première observation du conseil d'enfants le 14 novembre 2022, je m'étonnais de la disposition de la salle et de la façon dont il était mené. J'écrivais dans mon journal :

« Disposition du conseil :

Les enfants sont assis.e.s de façon ordonnée, par niveaux, soit au sol soit sur l'estrade de l'amphi de la salle polyvalente. Les PE²⁶ se joignent à elleux, dispersées dans la salle pour s'assurer du calme et de l'attention des élèves. Nicolas est le seul debout, face aux jeunes.

Il gère l'ordre du jour et les tours de parole. L'utilisation d'un micro me paraît pouvoir être un frein à la prise de parole des plus timides. J'ai le sentiment étrange d'une magistrature plutôt qu'un conseil paritaire. »

Avant d'y assister, peut-être avais-je idéalisé le fonctionnement et la teneur des conseils d'enfant, ce qui expliquerait ce sentiment étrange dont je parle. Par ailleurs, l'histoire de la cocotte en papier fait me rendre compte par la suite que ces conseils ne sont pas seulement un espace de communication entre les élèves mais également un espace de transmission entre les adultes et les enfants, et un espace d'ajustement des comportements des élèves. Pour autant, les conseils laissent la place aux élèves de discuter entre elleux. En réalité, l'imaginaire idéal du conseil d'enfants que je m'étais construit était en décalage avec les tranches d'âges des élèves. J'imaginai des conseils davantage paritaires, à l'instar du témoignage de Bernard Bessière (Lapassade, 1971, p.83). Les conseils qu'il décrit sont présidés par un président différent chaque semaine, dont le rôle est incarné par les élèves. Je n'avais pas anticipé les différences de comportements entre les élèves de la classe de Bessière et les élèves de l'école Capon compte tenu de leur différence d'âge. D'ailleurs, pour répondre à la question que Georges Lapassade pose lui-même une page après de savoir comment organiser le temps des conseils tout en conservant leur teneur collégiale et éviter l'aboutissement à une motion seulement, il importe que la description de Bessière « ne soit pas prise comme modèle. Il semble qu'en cette matière il n'y ait pas de modèle possible, l'institution conseil dépend [...] des élèves et du maître » (Lapassade, 1971, p. 81).

À travers mes observations à l'école Capon, dans un rapport d'élève à élève, ces conseils d'enfants sont le moyen de la mise en place d'échanges concernant leurs ressentis, besoins et limites. Par exemple, le conseil du 13 mars 2023 abordait d'une part les ressentis des élèves concernant le *bingo* organisé par l'école le vendredi soir précédent, puis soulevait la question du rangement à la fin des récréations. Il a donc dans un premier temps été un endroit et un temps où des élèves pouvaient exprimer leurs ressentis quant à leur expérience.

« Une élève prend la parole et dit : « moi je n'ai rien gagné mais je me suis trop amusée ». [Un autre élève]²⁷ fait une liste de ce qu'il a gagné ». ²⁸

Puis le conseil a permis un temps d'échange constructif entre les élèves, alors forces de propositions. À la question de savoir comment nous pourrions nous y prendre pour ranger efficacement et de la façon la plus juste possible le matériel sorti en fin de récréation, voici les propositions abordées, extraites du journal d'observations :

26 Professeures des Écoles

27 Le prénom de l'élève, apparent dans mon journal d'observation, est anonymisé ici.

28 Extrait du journal d'observation, le 13 mars 2023.

« Amélie aborde la question : comment proposer des moments de récréation diversifiés en pensant le rangement ?

D'abord est proposée l'idée de composer des étiquettes et désigner des responsables de rangement. Puis un élève prend la parole et dit que si l'on prend quelque chose on le remet (Amélie appuie). On peut noter qui range dans un cahier. [...] Les médiateurs pourraient ranger? (évidemment non mais c'est étonnant ici d'identifier les médiateurs comme personnes responsables du rangement) »

Cet exemple de recherche conjointe d'une organisation commune permet de souligner la dimension coopérative des conseils d'enfants, selon la définition empruntée jusqu'alors, à savoir la réponse collective à un objectif mutuel.

3-2-1-2) La médiation par les pairs et le message clair

Pendant la récréation matinale du 22 Novembre 2022 je remarque la présence d'élèves avec des chasubles. Ce sont les médiateur.ice.s : deux personnes par classe, désignées et identifiables par les autres élèves. Afin d'en apprendre davantage et de comprendre la mise en place et les effets de ce dispositifs, je sollicite un entretien avec Émilie, référente de site de l'équipe d'animations périscolaires, et à l'origine de ce dispositif de médiation par les pairs. Émilie a reçu une formation académique à la médiation et la justice restauratrice via le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (C.N.F.P.T.), et a même pu former d'autres référent.e.s de site dans le passé. Elle m'explique lors de notre entretien que la médiation par les pairs est quelque chose qui lui tient particulièrement à cœur. Je l'interroge alors d'abord sur les méthodes et modalités de mise en place de la médiation par les pairs (les élèves sont-ils désigné.e.s, volontaires ? Tous.les les élèves peuvent-ils être médiateur.ice.s ?) et ensuite sur les effets observés et les retours qu'elle a pu recevoir.

Dans un premier temps, le choix des élèves médiateur.ice.s a été le résultat d'un temps en plusieurs étapes. Tout d'abord, un affichage a été créé pour informer les élèves du rôle des médiateur.ice.s. Cet affichage, visible dans la cour de récréation, indiquait :

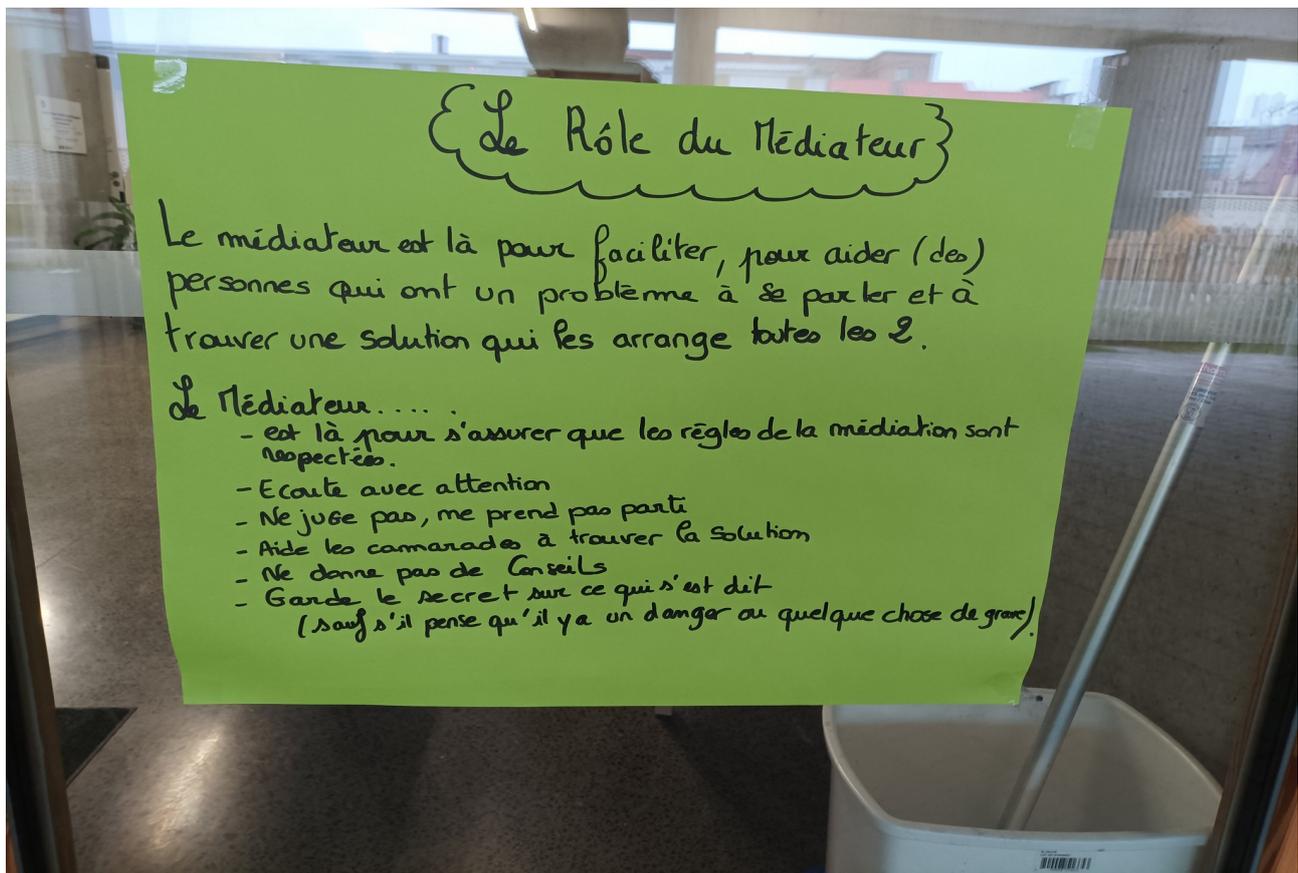


Fig. 3 : Affichage explicatif du rôle des élèves médiateur.ice.s, à l'attention de tou.te.s les élèves.

Après que les élèves ont été informé.e.s du rôle des médiateur.ice.s, six à sept volontaires par classes se sont manifesté.e.s avant de procéder à un vote anonyme. Toutefois tous.les élèves ne pouvaient pas devenir médiateur.ice. L'accessibilité à ce rôle requiert d'être aux niveaux de cycles 2 ou 3 car il semblait difficile d'adapter la formation aux élèves de maternelle. Pourtant, contrairement aux habitudes d'Émilie, les enseignant.e.s lui ont formulé la demande d'étendre le rôle aux élèves de CP ; Émilie n'avait jamais formé d'élèves aussi jeunes. Elle exprime les appréhensions qu'elle avait, la façon d'adapter ses pratiques de formation et les possibilités que cela a créé.

« C'était une demande des enseignants, qui m'ont dit « Émilie est-ce que tu penses que.. » alors je leur ai dit « franchement pour moi tout et possible. Maintenant, je sais pas, j'dis on va tester ».

L'inclusion des élèves de CP montre ici la possibilité d'adaptation des supports théorique aux formations à la médiation. Émilie m'indique que tout est en effet réalisable, dès lors que l'on se donne le temps d'y parvenir et que l'on adapte les ressources, les fiches et les supports théorique à la formation à la médiation. Par ailleurs, elle exprime un contentement intense quant à la réussite de cette inclusion. À ce sujet elle me dit lors de l'entretien :

« Et ça fonctionne, les CP... (époustouffée, Émilie répète plusieurs fois le nom d'une élève de CP que j'anonymise). Elle m'a... Elle t'a fait taire deux CM2, ils étaient en pleine bagarre, elle est arrivée du haut de ses un mètre dix, avec son

doigt : « ça suffit maintenant, calmez-vous ! Je vous ai dit "vous vous séparez" ». Je l'ai observée. Et à la fin je suis allée la féliciter parce que non seulement elle a su les séparer, les calmer et résoudre le problème »

Ce récit nous amène ensemble à songer les modalités d'adaptation des supports à la formation des élèves médiateur.ice.s. J'ai pu faire un lien étroit avec les méthodes observées lors de ma venue à l'École Régionale du Premier Degré Ernest Couteaux de Lille (désormais E.R.P.D.). Le 13 janvier 2023, Cassandra Jaffré, camarade de promotion dont le travail dirigé par Sylvie Condette porte sur la médiation par les pairs, m'invite à une séance de formation des élèves médiateur.ice.s à l'E.R.P.D. de Lille. J'y découvre alors des ressemblances et des écarts de pratique avec le fonctionnement de l'école Ariane Capon. Par exemple, je suis accueilli dans un espace spécialement dédié à la médiation. Affichages, tables et chaises, guides pratiques... Cet espace est matériellement imprégné du dispositif de médiation. À l'inverse, les élèves médiateur.ice.s de l'école Capon ne disposent pas de support matériel et spatial. Iels ont d'ailleurs formulé le souhait de s'approprier un espace, ce qui, pour l'heure, n'est pas encore effectif. Les médiations de l'école Capon semblent prendre une forme beaucoup moins formelle et systématique que celles de l'E.R.P.D. En effet, Émilie indique lors de notre entretien que les médiateur.ice.s, s'iels doivent tenir une prise de notes rigoureuse des incidents, l'élaboration d'un contrat écrit entre les élèves en conflit n'apparaît qu'après récurrence du conflit. À l'inverse, l'E.R.P.D. propose un protocole précis à mettre en place dès l'entrée en médiation des élèves à travers un support papier intitulé « fiche de médiation ». Cette fiche est à l'usage exclusif des élèves, elle permet à la fois d'accompagner les médiateur.ice.s au bon déroulé de la médiation, et aux personnes médiées de percevoir la dimension engageante de la médiation, car une fois une solution de sortie du conflit trouvée, les personnes médiées signent cette fiche tel un engagement écrit faisant foi. Là où la médiation à l'école Capon prend une forme de résolution tacite des conflits, l'E.R.P.D. propose une prise en charge systématique reprenant les étapes de la médiation évoquées en 2-1-4).

Outre les bénéfices éducatifs et sociaux que la médiation par les pairs procure aux élèves, comme le fait de développer l'écoute, l'empathie, l'expression orale et s'approprier des connaissances et compétences langagières, civiques et sociales, l'ensemble des élèves est sensibilisé à la formulation de messages clairs. Le message clair est un outil de langage permettant aux enfants d'affronter certains différends peu graves plutôt que les éviter grâce à la formulation du problème aux autres parties prenantes du différent. Généralement le message clair prend la forme de quatre étapes consécutives, le cadrage, une description, l'expression de ressentis et une demande. Le cadrage sera l'entrée en matière de la formulation d'un message clair (par exemple, « j'ai quelque chose à te dire »). La description se veut alors très factuelle afin d'éviter d'enranger un conflit de l'ordre de l'affect, elle évoque un fait (« lorsque l'on jouait tu as dit... »). à partir de ce moment, l'élève peut annoncer à son interlocuteur.trice ce que cela lui a procuré.e comme émotion, l'expression des ressentis amorce une forme d'empathie (« depuis je me sens... »). Enfin la demande tente de trouver une issue conjointement pensée de façon à

soit réparer l'objet du contentieux, soit faire en sorte qu'il ne se reproduise plus (« j'aimerais que tu... »). Cet outil s'inspire des quatre étapes de la communication non violente que Marshall B. Rosenberg expose, particulièrement dans son célèbre livre de 1999, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Introduction à la *Communication Nonviolente*.

Par ailleurs, au-delà des bénéfices directs pour les élèves, il existe deux autres aspects positifs à ce dispositif. D'une part il permet de décharger les professeur.e.s de la gestion de certains conflits puisque les élèves médiateur.ice.s s'en occupent, ce qui permet, par exemple sur un temps récréatif, de rendre l'adulte davantage disponible pour la surveillance des espaces divers et l'accompagnement des autres enfants. D'autre part, ce dispositif permet aux élèves de considérer leur place et leur rôle au sein d'un groupe face à une situation donnée, desquelles ils s'engagent dans un processus dont les objectifs sont mutuels.

3-2-1-3) Les autres métiers et le tutorat

Au delà du rôle de médiateur.ice, d'autres rôles sont alloués aux élèves afin de répondre à différents besoins. Dès mon premier jour de présence « On m'explique que d'autres rôles sont attribués, comme la gestion du temps des récréations avec un chronomètre, ou le rôle de sonner la cloche, de tenir les portes, les chef.fe.s de rang »²⁹

Je découvre également le fonctionnement du tutorat entre élèves, à savoir, l'entraide induite par le dispositif entre des élèves tuteur.ice.s et des élèves tutoré.e.s, permettant ainsi la création d'un lien, d'une relation entre eux sur la base d'un échange de connaissances et de compétences. Lors de la passation du premier questionnaire aux élèves de cycle 3, j'observe notamment deux élèves répondant ensemble aux questions, chacune selon ses réponses, mais au même rythme. Il s'agissait d'une élève tutrice, pour laquelle moins de difficultés de lecture et d'écriture se manifestaient, aidant sa voisine tutorée pour laquelle un temps supplémentaire et un accompagnement étaient bienvenus.

Les différents rôles et métiers d'élèves permettent une fois de plus la mise en relation des élèves et l'élaboration d'un travail ou la réalisation d'une tâche commune dont les objectifs sont mutuels. Si toutefois le tutorat en particulier semble dévier de la définition de la coopération comme la réponse à un besoin mutuel puisque de premier abord il semble répondre au besoin individuel des élèves tutoré.e.s, il s'inscrit toutefois dans un cadre relationnel à la jonction entre deux bénéfices individuels. Nous ne pouvons négliger le bénéfice en faveur de l'élève tuteur.ice, alors différents de ceux en faveur de l'élève tutoré.e. Le tutorat démontre l'aspect coopératif de la démarche si l'on considère la duplicité de ses objectifs.

²⁹ Extrait du journal de stage, lundi 14 novembre 2022

Lors d'une discussion avec Charlotte en Novembre 2022, nous évoquions l'attribution des différents rôles. Nous songions à une façon efficiente d'allouer un rôle pouvant correspondre aux responsabilités et aux talents des élèves au bénéfice de l'élève et du groupe. Toutefois, l'assignation d'un rôle à un.e élève ne permet pas d'une part à chacun.e d'entre eux de s'y confronter, et saurait même d'autre part responsabiliser d'autres élèves et leur laisser la possibilité de trouver une place différente à travers la confiance du rôle qui lui est accordée. La question de répartition des rôles s'est alors inéluctablement posée. Est-il plus judicieux de désigner les élèves capables afin d'optimiser les résultats attendus par le groupe des missions données, ou bien de désigner tous les élèves à tour de rôle, même ceux qui attestent de moins d'assurance pour leur permettre de peut-être trouver une place différente et se confronter à de nouvelles responsabilités engageant le fonctionnement du groupe. Si rien n'a été tranché à ce moment, je m'aperçois plus tard dans l'année que les élèves semblent être sollicité.e.s sur la base du volontariat, supervisée néanmoins par la vigilance des professeur.e.s afin d'établir un partage des rôles avec les élèves les moins demandeur.euse.s. Lors de cette même discussion avec Charlotte, nous évoquions l'appropriation des espaces récréatifs par les élèves, empruntant les mêmes schémas d'interrogation. Je l'évoque plus bas, au paragraphe 3-2-2).

3-2-1-4) Coéducation, implication des parents et le marché des connaissances

L'école propose d'autres dispositifs invitant à adopter des comportements coopératifs. Dans la perspective d'ouvrir l'école aux parents l'école met en place de façon trimestrielle un « marché des connaissances ». Tel qu'il a été mis en place cette année, il s'agissait de temps extrascolaires, trois vendredis dans l'année, pendant lesquels élèves et parents étaient invité.e.s à animer un atelier devant d'autres élèves et parents. Ce dispositif permet à la fois de donner accès à l'école aux parents, de montrer aux élèves l'implication de leur parents dans leur scolarité, et de valoriser un des savoirs faire de chacun.e, quel qu'il soit, partant du principe que personne ne sait tout, mais tout le monde sait quelque chose, et que le savoir reste entier même s'il est partagé.³⁰

De plus, l'un des autres nombreux avantages au travail de conception de l'école est qu'il a été possible de créer un espace exclusivement dédié aux parents d'élèves. L'école dispose d'une salle, appelée « salle des parents », qui leur est accessible afin de se rencontrer et organiser différents événements et manifestations, avec notamment le concours de l'A.P.E.A.C. Les parents d'élèves se sont appropriés cet espace comme un endroit organisationnel des différentes ventes de gâteaux les vendredis par exemple.

³⁰ Pour aller plus loin, voir : https://ad89.occe.coop/uploads/64_3F31A/Animer%20la%20coop/La%20classe%20coop/March%C3%A9%20connaissances/Le%20march%C3%A9%20de%20connaissances.pdf Consulté le 17 juin 2023

Ces exemples de dispositifs incluant les parents à la vie de l'école s'inspirent de la coéducation, entendue comme « la relation entre les éducateurs dits « premiers » que sont les parents et les éducateurs « professionnels » qui œuvrent en parallèle tout au long du développement de l'enfant » (Gandouin *et al.* 2018)

3-2-1-5) Le plan de travail

Les élèves de l'école sont également amené.e.s à travailler pendant les temps de classe avec des outils pédagogiques porteurs d'autonomie et proposant un travail individualisé. C'est l'exemple des plans de travail, auxquels les élèves se prêtent les lundis matins. Cet outil pédagogique, théorisé en grande partie par Célestin Freinet entre 1948 et 1962³¹. Comme exposé plus tôt, dans la deuxième partie, je constate certains comportements coopératifs et autogestionnaires à travers la réalisation des plans de travail. En effet, puisque les élèves travaillent seul.e.s et selon leur propre rythme, ils et elles n'expriment pas les mêmes besoins simultanément. Pourtant, chacun.e aura la nécessité d'emprunter du matériel commun, et il arrive que des élèves ont besoin de matériel déjà emprunté. Le 14 novembre 2022, j'assiste donc à la mise en place d'une organisation commune et tacite entre des élèves ayant les mêmes besoins avec des ressources limitées :

« Un élève lève le doigt pour avoir la validation de son travail :

- Est-ce que j'ai le droit de faire *tel* exercice maintenant ? (l'élève)
- Ce n'est pas une question de droit, tu as deux semaines pour tout faire, dans l'ordre que tu veux. (Lucie)

Il se met alors à la recherche d'un photocopié pour passer à l'exercice suivant, mais n'en trouve pas. Il fait le tour des tables pour regarder qui utilise ce photocopié et demande à une élève de le lui prêter une fois qu'elle aura terminé. Il s'installe de nouveau à sa place et entame un autre exercice en attendant. »

Les plans de travail sont généralement pensés comme un dispositif pédagogique individualisé permettant aux élèves de progresser selon leur propre rythme et sans comparaison avec la progression des camarades. Iels ne sont d'ailleurs pas noté.e.s selon le taux de réussite d'un exercice, mais évalué.e.s selon une grille de compétence individuelle. Mais au-delà de ce simple dispositif d'apprentissage individualisé, les plans de travail sont des moments où les mouvements et échanges entre élèves sont plus libres. Un esprit coopératif est mis en place. Par exemple ne serait-ce que par le partage des

³¹ Entre ces deux dates, Freinet publie différents articles, notamment dans les *Brochures d'éducation nouvelle populaire* en 1948 et 1953 avant de publier *Les plans de travail* en 1962 à la Bibliothèque de l'école moderne. Les références apparaissent en bibliographie.

ressources matérielles nécessaires à la réalisation des exercices : le matériel se trouvant en quantité limitée, tous.les les élèves ne peuvent se donner simultanément au même exercice. Ceci les invite échanger entre elleux et à trouver une organisation fonctionnelle permettant à chacun.e de travailler de manière autonome.

3-2-1-6) Récréations échelonnées inter-âges

Enfin, les récréations sont échelonnées sur tous les niveaux de l'école. Alors qu'il est courant de rencontrer des organisations où deux temps ou espaces sont distingués par classe et par niveau, les récréations dans l'école sont organisées de façon à ce que les plus jeunes aient un temps partagé avec les élèves les plus grand.e.s. Il s'agit d'un choix de l'équipe pédagogique, auquel Nicolas tient particulièrement. L'entretien qu'il m'a accordé le 22 mai 2023 était l'occasion de le rappeler lorsque nous abordions la coopération entre les élèves. À la question de savoir s'il avait perçu un comportement différents chez le élèves depuis le début de l'année, et un comportement différents par rapport aux classes qu'il avait déjà eues les années précédentes, Nicolas répond :

« Ouais, ouais ouais. C'est peut-être plus du côté école élémentaire, mais le fait d'avoir ces récréations d'âges mélangés, euh, déjà c'était... ça m'a sauté aux yeux tout de suite dès les premiers moments. Tu vois, le fait d'avoir des moments de câlins, de tendresse, entre des grands et des petits, c'est des choses que je trouvais vachement bien et que je ne voyais pas dans d'autres écoles. Donc il y a ce côté de coopération entre les âges qui est vraiment chouette, moi qui m'a beaucoup plu. Sur la coopération en fait il y a vraiment, sur ces espaces là... (Nicolas réfléchit). Je trouve que effectivement, au fur et à mesure de l'année, en plus il y a eu quand même des moments où ça s'est vraiment construit petit à petit, et je le vois aussi sur les conseils aussi qui ont bien évolué au fur et à mesure de l'année, les comportements des uns envers les autres. Alors il n'y a pas d'angélisme, il y a des moments où les grands c'est un peu chaud au niveau des récré, mais, ils finissent toujours par s'excuser, par reconnaître, tu vois des fois ils partent vraiment dans l'émotion, des choses comme ça, et puis au bout d'un moment après, je trouve que ça se calme »

Par ailleurs, j'ai remarqué que l'observation de Nicolas était partagée par une partie des élèves de cycle 3 que j'ai interrogé.e.s lors de la passation des deux questionnaires. Lors du premier questionnaire je demandais aux élèves de citer trois choses qu'ils aiment faire en récréation. 11 % d'entre elleux ont indiqué soit « jouer avec les petits », soit « reconforter les petits ». Lors du second questionnaire, à la question de savoir ce qui avait changé en récréations par rapport à leur ancienne école, 12,5 % des élèves ont fait allusion aux récréations inter-âges. Si ces deux statistiques sont stables et ne reflètent pourtant pas une majorité d'élèves, elles me paraissent intéressantes en ceci que les questionnaires n'ont jamais fait allusion aux récréations échelonnées. Il s'agit d'avis spontanés des élèves, relevant de leur propre analyse des récréations dans l'école. Il me

semble alors intéressant de constater que si l'organisation des récréations inter-âges était la volonté de l'équipe pédagogique dans un but de promouvoir le vivre ensemble et la coopération entre les élèves, une partie de ces dernier.e.s s'en aperçoit et la juge comme étant agréable (pour rappel, la question du premier questionnaire était de citer trois choses que les élèves aiment faire en récréation). À l'inverse, aucun.e d'entre eux n'a évoqué la mixité d'âges en récréations lorsque je leur demandais ce qu'ils n'appréciaient pas en récréations.

Le dispositif des récréations échelonnées mis en place avant mon arrivée, en vue de promouvoir la coopération entre les élèves pendant les récréations apparaît comme un dispositif fonctionnel, duquel je peux tirer la conclusion qu'il répond aux attentes de l'équipe pédagogique.

3-2-2) Observations et analyses de l'appropriation des espaces récréatifs et des dispositifs mis en place

L'objet de ma présence dans l'école, au-delà du terrain d'enquête qu'elle constitue, est de mettre en place et analyser des dispositifs coopératifs dans les temps et espaces récréatifs. Pour ce faire, différentes inspirations de dispositifs existants ont été empruntées et testées, en proposant à chaque espace des appropriations différentes en lien avec les demandes et propositions des élèves et de l'équipe pédagogique. Comme je l'indiquais, la particularité de l'école est qu'elle dispose de nombreux espaces récréatifs, desquels il m'a fallu envisager leur appropriation du point de vue des élèves avec les volontés des professeur.e.s et les contraintes d'organisation diverses (temps des récréations, surveillance des espaces, nombre de classes, météo, récréations échelonnées, etc.)

3-2-2-1) La cour de récréation

À mon arrivée, la cour de récréation bénéficiait déjà d'un aménagement pensé et de dispositifs coopératifs établis. J'ai cependant été marqué par deux aspects qui, à mon sens, ne sont pas facteurs de comportements coopératifs entre les élèves. D'une part, je suis surpris du mobilier mis en place, à savoir un ensemble de jeux de franchissement et de parcours en bois (fig. 4). Ces parcours me sont d'abord apparus comme des jeux très individuels, voire concurrentiels. Je percevais à travers ces installations une forme de parcours du combattant, invitant les enfants à imiter les codes individualistes de dépassement de ses propres capacités et de performances vis-à-vis des autres élèves. D'autre part j'ai été surpris de voir que le matériel mis à disposition – des élèves de cycle 1 exclusivement – étaient des vélos et des tricycles car ils m'apparaissaient comme un matériel invitant les enfants à jouer seul.e, et qui auraient pu les empêcher d'aller au contact des autres.



Fig. 4 : Photographie aérienne de la cour de récréations.

Pour autant, mes observations et échanges avec certaines professeures et avec Clémentine m'ont donné tort. Les élèves se sont approprié les mobiliers de franchissement comme des îlots statiques. Il n'était pas rare de voir des élèves détourner leur utilisation première et s'en servir comme sièges ou lieux matérialisés pour s'y installer et jouer en groupe ou discuter. Tout au long de l'année, il m'est arrivé de rapporter dans mon journal d'observations que des élèves utilisent par exemple les rondins (au fond à droite fig. 4) de bois comme endroit identifiable pour s'y retrouver. Des élèves y apportaient même des tabourets en bois de formes cubiques pour les retourner et y transvaser les copeaux de bois qui jonchent le sol. Le tunnel (premier plan à gauche fig. 4) de plus était un lieu particulièrement intéressant car il me semblait qu'il servait soit de piédestal pour certain.e.s enfants qui l'escaladaient, soit d'un endroit plus intime tombant sous la vigilance des autres enfants et des adultes lorsqu'il était utilisé pour s'y retrouver en son sein. Il pouvait en quelque sorte constituer un *tiers-lieux*. De plus, j'observais en juin un comportement inhabituel de la part des élèves de Cm2. La fin d'année scolaire a été marquée par l'accueil inopiné de classes de l'un des groupes scolaires voisins, Augustin Thierry - François Launay (désormais Launay), incendié partiellement suite aux mouvements de protestations contre le meurtre par un policier de Nahel Merzouk le 27 juin 2023. Les élèves des deux écoles se sont alors cotoyé.e.s ; pour certain.e.s iels se connaissaient puisque beaucoup d'élèves de l'école Ariane Capon ont côtoyé l'école

Launay ou y ont des ami.e.s ou des adelphe.s. Bien que les équipes pédagogiques tentèrent le plus possible d'éviter de mélanger les élèves des deux écoles pendant les récréations, leur rencontre a modifié quelque peu leurs comportements. J'ai eu l'impression qu'à la fois beaucoup d'entre elleux se retrouvaient, mais également qu'iels se comparaient. Le 30 juin 2023 je retranscrivais dans mon journal ma surprise de voir le comportement et l'appropriation de certain.e.s élèves changer par rapport au reste de l'année :

« Cet après-midi et depuis quelques jours, les récréations sont plus longues, le temps de classe raccourci et allégé. (...)

Un groupe d'élèves mélangé des deux classes de cycle 3 s'empare du pont en bois (au fond à droite fig. 4) et s'assoit sur ses rambardes. C'est la première fois que j'assiste à une telle appropriation de ce mobilier. Le comportement des élèves semble tout à coup beaucoup moins juvénile que mature, je ne peux m'empêcher d'imaginer à travers l'agglomérat de ce groupe un comportement d'élève de collègue occupant un banc et fonctionnant en bande d'ami.e.s (...)

Il est tout à fait probable que la fête d'école ayant déjà eu lieu et les temps de classes étant moins denses que les élèves adoptent des comportements différents (...).

L'arrivée des élèves de Launay a certainement établi une confrontation entre différents groupes des deux écoles, et invité les élèves à fonctionner par groupes de pairs. »

Mes suppositions quant aux aspects individualisants voire concurrentiels des mobiliers présents ont donc été invalidées au fur et à mesure que j'observais les élèves se les approprier. Du même sort, les vélos destinés aux enfants de cycle 1 se révélèrent moins individualisants que ce que je l'imaginai. S'ils constituaient toutefois une source de conflit relativement récurrent entre élèves de par leur nombre restreint, des organisations de partage des vélos étaient trouvées par les professeur.e.s. Certains vélos pouvant même pouvoir accueillir deux élèves, ils étaient aussi le moyen de jouer à deux. Le partage des vélos laissait également la possibilité aux élèves d'exercer leur communication claire auprès des élèves. Lorsque les professeur.e.s ou d'autres adultes étaient sollicité.e.s par un.e enfant souhaitant avoir un vélo, leurs réponses étaient de proposer à l'enfant de formuler clairement une demande à un.e autre enfant, de lui laisser un choix et de trouver conjointement une solution. Il m'est arrivé d'observer des élèves formuler une demande claire et argumentée des raisons pour lesquelles iels pourraient avoir un vélo (partage du temps de la récréation, ce sont toujours les mêmes qui ont des vélos, nous pouvons être plusieurs sur un même vélo, etc.).

Par ailleurs, les élèves de cycles 2 et 3 auraient fortement apprécié avoir des vélos également ou des *skateboards* ou trottinettes. Ces demandes ont été formulées à

plusieurs reprises en conseil d'enfant, ou dans la cour de récréation lorsque certain d'entre eux étaient surpris.e à utiliser les vélos. Il n'a donc pas fallu tarder à ouvrir les possibilités de jeu dans la cour. L'annexe 9 présente la chronologie de certains événements marquants contribuant à l'appropriation des espaces récréatifs.

À l'instar des boîtes à jouer, une grande malle a d'abord été mise à disposition des élèves, dans laquelle se trouvaient des objets de récupération ou des jouets provenant d'une campagne de dons organisée dans le hall de l'école. Après avoir trié et nettoyé les objets, je les ai mis à disposition des élèves dans cette malle. Comme les vélos, la malle était proposée aux enfants au bon vouloir des professeur.e.s, ce n'était pas systématique. Lorsqu'elle était sortie, les élèves avaient le loisir de sortir les objets de leur souhait et, souvent les détournant de leur utilité principale, se prêter à un jeu libre (fig. 5).



Fig. 5: déballage de la boîte à jouer.

Comme pour le rangement des vélos, il a fallu réfléchir collectivement – adultes et enfants – à une organisation concernant le rangement de la malle. Un conseil d'enfants de cycles 2 et 3 portait à l'ordre du jour le rangement de la cour. Nombreuses étaient les propositions des élèves, toutes ayant une pertinence interne et une logique construite. Voici un extrait de mon propre compte rendu du conseil du lundi 13 mars :

« Retour sur le rangement :

Comment proposer des moments de récréation diversifiés en pensant le rangement?

Intervention 1 (enfant) : idée de composer étiquettes et responsables de rangement

Intervention 2 (enfant) : si on prend quelque chose on le remet (Amélie appuie)

Intervention 3 (enfant) : On peut noter qui range dans un cahier

Intervention 4 (enfant) : Les médiateurs pourraient ranger? (évidemment non mais c'est intéressant de voir les élèves identifier les médiateurs comme personnes responsables autrement que pour la médiation). »

Lors de ces échanges, aucune proposition n'a été adoptée définitivement. Il était toujours de mise de songer sans cesse à une amélioration des décisions et de laisser la possibilité d'essayer et observer plutôt qu'imposer une façon de faire. Ainsi, les enfants ont pu avoir différentes échéances pendant lesquelles ils testaient différentes façons de faire. Par exemple la semaine qui a suivi le conseil, les élèves ayant joué avec un objet s'engageaient à le ranger. Méthode peu concluante à cause de l'échelonnage des récréations, peu de temps après, les enfants tentèrent de partager la responsabilité du rangement du matériel, sans soucis de savoir qui l'a utilisé. La malle, que l'on peut considérer comme l'ébauche d'une boîte à jouer mais qui restera à améliorer, a eu un franc succès auprès des élèves. Nombreux étaient les îlots où draps et élastiques étaient sortis pour se déguiser ou se cacher (fig. 6), ou encore les jeux associés aux vélos, par exemple une voiture de pompier tenue par le passager.e d'un vélo, pour symboliser que le conducteur.trice est au volant d'un camion de pompier. Le jeu libre a permis aux enfants de se prêter à leur imagination.



Fig. 6 : Exemple d'utilisation des drapés et voilages.

Plus tard dans l'année, des pneus et une dînette se sont installés dans la cour. L'appropriation des pneus a été multiple et a évolué tout au long de l'année. S'ils servaient d'abord de cerceaux ou de roues à faire avancer, ils se sont transformés en sauts d'obstacles, parcours à vélo, sièges de repos ou même cachettes. (fig. 7, 8 et 9) La dînette a aussi été l'occasion pour les enfants de multiplier les histoires à inventer, et de détourner les objets qui leur sont mis à disposition, comme par exemple tambouriner sur des casseroles non sans rappeler des images de l'actualité politique française, ou encore utiliser un fruit en plastique pour jouer au football, au sortir d'une compétition mondiale.

Par ailleurs, le football était une réelle problématique de la cour de récréation. Régulièrement un groupe de grands garçons (cycles 3 pour la plupart) récupérait un objet (fruit en plastique, copeaux de bois, balle) pour s'en servir de ballon de football, et utilisait tout un espace, à la façon que l'on occuperait un haut lieu. L'accès à cet espace semblait restreint alors même que le football est une activité que les professeur.e.s souhaitent ne pas voir s'installer dans la cour (j'en profite pour indiquer l'absence désirée de ballons et balles dans la cour). Toutefois des enfants, des garçons exclusivement, tentent de jouer au football. J'ai été confronté à une problématique de tenter de leur permettre de jouer au football et songer à un espace dédié, tout en conservant un esprit d'équité avec les autres élèves et ne pas moi également contribuer à l'élaboration d'un haut lieu. Il aurait été

possible, comme Charlotte me l'a suggéré, d'ouvrir le toit sportif pendant les récréations à l'usage exclusif du sport et du football. Or si tel était le cas, je crains une appropriation exclusivement masculine de cet espace, quand des filles et d'autres garçons auraient peut-être apprécié y monter sans jouer au football. Nous avons alors songé à différentes approches afin de laisser à chacun.e des élèves la possibilité de s'approprier certains espaces. Conscient.e.s que cette appropriation sera inéluctablement biaisée par des rapports d'identité et de genre des élèves, nous nous prenons le parti de ne pas insuffer une appropriation parfaite, mais de toujours remettre en question ces appropriations afin de ne pas laisser s'établir et s'ancrer dans le temps moyen et long des appropriation traduisant un rapport de domination entre les élèves. Pour ce faire, nous avons par exemple songé à ce que chaque élève puisse au moins une fois dans l'année scolaire occuper un espace en désignant des groupes pour chaque récréation et abandonnant en quelque sorte les vertus du choix de l'enfant. Désigner des groupes permet en effet de laisser la possibilité à chacun.e d'occuper ponctuellement tous les espaces. Puis nous imaginions la possibilité pour les élèves de choisir chaque jour l'endroit où iels souhaitaient passer les récréation, en garantissant la vigilance d'un.e adulte permettant d'éviter l'exclusion de certain.e.s enfants par d'autres.





Fig. 7, 8 et 9 : différentes utilisations des pneus dans la cour de récréation.

3-2-2-2) Le toit sportif

Le toit sportif justement a posé beaucoup de questionnements quant à l'utilisation que l'on peut en faire. À la fois extraordinaire de par ses possibilités d'occupations et l'originalité de son emplacement, il présente toutefois certaines contraintes qui le rendent difficile à occuper.

Pendant les vacances de décembre 2022 Charlotte et Marion m'ont proposé de venir à l'école afin d'installer les Activités Physiques Quotidiennes (désormais : A.P.Q.). Les A.P.Q. sont un dispositif ministériel conjointement mené par l'Éducation nationale et le ministère de la Santé et de la Prévention, invitant les élèves de cycles 2 et 3 à une pratique régulière d'activités physiques, telles que la marche, le vélo, monter et descendre

des obstacles, ou encore lancer et attraper des objets, indépendamment des classes d'Éducation Physique et Sportive (désormais : E.P.S.). La préparation des A.P.Q. à l'école s'est présentée par la mise à disposition de matériels divers (balles, chasubles, cordes à sauter, plots, obstacles entre autre), accompagnés de fiches explicatives d'activités de différents niveaux. Le matériel est mis en libre accès des élèves qui, après avoir choisi leur activité, se servent en semi-autonomie. Les A.P.Q., bien que n'étant pas un temps récréatif, ont permis d'induire et d'observer l'une des appropriations possibles du toit sportif.

Les élèves se regroupent par choix d'activité, désignent un espace approprié à l'activité, et se prêtent plus ou moins rigoureusement aux consignes indiquées sur les fiches. Il était intéressant de remarquer ici que les groupes se formaient moins par affinités que par l'activité choisie. Il est même arrivé que des élèves fassent seul.e.s une activité. Il me semble que les enfants lors des A.P.Q. ne quittent pas tout à fait leur statut d'élève. Et en conséquence, car il ne s'agit pas d'un temps récréatif. Il s'agissait d'un temps hybride, au croisement entre la classe studieuse et la récréation ludique, ni aussi stricte que les cours d'E.P.S., ni aussi détendu que les récréations.

Le toit a également accueilli certaines récréations. Comme je l'indiquais, leur organisation a fait l'objet de différents essais. Il me tenait à cœur que chaque élève puisse au moins une fois se rendre sur chacun des espaces récréatifs. En début d'année, les classes de cycle 3³² étaient invitées dans leur totalité à assister aux récréations sur le toit. Au fur et à mesure que l'année avançait, les professeures ont laissé aux élèves la possibilité de choisir entre aller sur le toit ou dans la cour. Je trouve cela intéressant car si ce processus aboutit sur une organisation mettant à l'honneur le choix de l'enfant, aucun.e d'entre elleux n'a été privé de s'en approprier des espaces, ce que je craignais par l'appropriation socialement induite des espaces. J'espérais par exemple qu'il n'y ait pas de distinction genrée des espaces. J'observais chaque vendredi après-midi la participation active de plusieurs filles dans les parties de football.

Toutefois, je m'interroge sur les différences entre ce que j'ai pu observer et la représentation que les élèves ont d'elleux-mêmes. En effet, l'analyse des questionnaires révèle que 61 % des garçons désigne le toit comme endroit favori contre 21 % des filles seulement, et que seule une fille affirme aimer jouer « à la balle » (sans préciser s'il s'agissait du football uniquement) alors que les parties de football accueillent généralement entre 3 et 5 filles. Ceci me semble être un élément marqueur de la socialisation des enfants par genre et la représentation qu'ils s'en font, de telle sorte que, même s'ils n'y jouent pas, des garçons affirment aimer jouer au football, et à l'inverse qu'alors qu'elles y jouent, des filles n'évoquent pas le sujet du football. Un constat similaire sera dressé quant à l'occupation de la salle polyvalente. L'appropriation des espaces ne reflète alors pas tout à fait l'image que les enfants s'en préfigurent.

Le toit sportif présente néanmoins différentes contraintes n'ayant pas aidé à son appropriation totale. D'une part, il a fallu trouver une organisation de surveillance des

32 J'ai pu observer davantage les classes de cycle 3 tout au long de l'année, mon emploi du temps permettant d'assister à leurs récréations sur le toit dès le mois de novembre.

espaces afin de toujours avoir deux adultes responsables sur chaque espace³³. Je l'aborderai dans le chapitre suivant. Et d'autre part parce que sa disposition ne permet pas son utilisation par temps de pluie ou forte chaleur. De ce fait le toit n'a pas fait l'objet d'une appropriation priorisée, lors du terrain d'enquête, j'ai préféré me concentrer sur des espaces propices à une occupation plus rapide, comme la salle polyvalente, ou les balcons, l'un d'entre eux en particulier.

3-2-2-3) La salle polyvalente

La salle polyvalente n'est pas un espace exclusivement dédié aux récréations. Comme son nom l'indique, elle peut recevoir divers événements, tels que les marchés des connaissances, les conseils d'école, la réception des parents, ou des partenaires de l'école, entre autre. Pourtant, dans la mesure où elle communique directement avec la cour, elle est un espace potentiel qu'il était facile d'exploiter.

Sa surveillance pouvant être assurée par les adultes présent.e.s dans la cour, la salle offre la possibilité à la fois d'ouvrir un espace supplémentaire afin de réduire légèrement les effectifs d'enfants à l'extérieur, et dans le même temps d'offrir la possibilité aux élèves souhaitant rester au calme de s'y poser le temps de la récréation. Pour ce faire, j'ai sollicité l'ensemble des élèves lors de différents conseils d'enfants (Annexe 9), et ai pris en compte les attentes et les volontés des professeur.e.s. À la question de savoir ce que les élèves aimeraient faire s'ils pouvaient occuper l'espace, trois grands axes ont été majoritairement partagés : faire des activités manuelles (« pâte à modeler », « dessiner »), faire des jeux de société, et se reposer. Pour ce faire et avec la participation de Lucie et Marion, nous avons mis en place deux malles de jeux de société, et mis des livres à disposition. Les activités manuelles, bien qu'elles aient été éprouvées un temps, n'ont pas été retenues par la suite dans un souci de conserver la salle assez propre pour ses différents usages.

L'appropriation de la salle polyvalente s'est fait en trois temps, dont deux phases de tests. Après avoir affiché et expliqué aux enfants les règles de conduite que j'avais élaboré en concertation avec les professeur.e.s (ne pas courir, ne pas crier, ranger les malles à la fin de la récréation), dans un premier temps s'étalant de février à mars, la salle était ouverte à tous.te.s les enfants, de tout cycle confondu. J'ai souhaité « induire » les comportements des enfants et accompagner l'appropriation de cet espace d'abord en installant quelques chaises et tables, afin de délimiter l'espace qu'il était possible d'occuper. Mon intention alors était de retirer peu à peu le mobilier pour que les élèves s'emparent de l'endroit où je le plaçais. Ceci a bien fonctionné et induit dans l'inconscient des élèves qu'il était possible de n'utiliser qu'une partie de la salle, jusqu'à ce qu'aucun mobilier ne soit mis en place. Il était nécessaire de ne solliciter aucune installation préalable aux récréations dans la salle polyvalente, les professeur.e.s n'ayant pas le temps de l'installer quotidiennement. Toutefois j'ai rencontré deux difficultés : le fait que des élèves des trois cycles soient présent.e.s accaparaient énormément de temps au

³³ « responsable » car bien que considéré comme adulte dans l'établissement, il ne m'était par exemple pas autorisé d'avoir à ma charge seule un groupe d'enfants en récréation.

filtrage des entrées et sorties et à l'accompagnement des plus jeunes. En effet, les jeux de société n'étant pas adaptés à des élèves de 3 à 6 ans, ces dernier.e.s soit se lassaient vite et demandaient à sortir dans la cour, soit ne leur permettaient que de jouer à la pâte à modeler, rapidement abandonnée car très salissante. Pour ce faire, dans un deuxième temps s'étalant de mars à avril, et après concertation des professeur.e.s lors de nos nombreux échanges quant aux récréations, nous avons décidé de ne consacrer cet espace qu'aux élèves de cycles 2 et 3, sur inscription et engagement d'y rester la totalité de la récréation. Dès lors, le flux d'élèves était moins fastidieux à organiser puisqu'ils se présentaient avec une carte d'accès à la salle, préalablement distribuée par leur professeure, et il était plus facile de se rendre disponible pour les élèves ayant par exemple des difficultés à comprendre les règles d'un jeu. Lors de cette seconde phase de test, différents aspects ont été interrogés et repris avec les élèves, notamment l'évaluation de leur satisfaction et les possibilités d'un rangement efficace. Ceci a permis de les impliquer directement dans l'organisation de la salle, au point qu'à la fin du mois d'avril, les élèves occupaient cet espace de manière quasiment autonome. Alors la troisième et dernière phase commençait : nous avons laissé les élèves auto-organiser les récréations dans la salle polyvalente, sans le concours d'adultes, sinon une supervision lointaine. Ce fut un franc succès. Lorsque les récréations commençaient certains enfants allèrent d'eux-mêmes chercher les malles et les livres, les disposèrent au sol, et se servaient au gré de leur envies. La salle était calme, les hurlements et excès d'excitation étaient très rares. Les enfants étaient prévenu.e.s cinq minutes avant la fin de la récréation pour leur laisser le temps de terminer leur partie et ranger les jeux dans les malles qu'ils laissèrent dans la salle. Les enfants de la seconde récréation arrivèrent pour s'en emparer, et, sauf exceptions très rares, rangèrent les jeux en fin de récréation et rapportèrent les malles à leur endroit de stockage.

Telles les observations concernant l'appropriation du toit et les représentations que les enfants se figurent d'eux-mêmes, je remarque que la salle polyvalente accueille autant de filles que de garçons³⁴ alors qu'à la question de savoir si les élèves de cycle 3 préfèrent la cour ou la salle polyvalente, seuls deux garçons choisissent la salle polyvalente. Cette donnée m'a beaucoup fait réfléchir à la représentation que les enfants se font d'eux-mêmes en rapport avec leurs actions effectives. Mais contrairement à l'interrogation concernant la même tendance observée sur l'occupation du toit, et après en avoir discuté avec les professeures des cycles 2 et 3, je remarque une fréquentation genrée davantage homogène dans les classes de cycle 2 et observe à l'inverse une désertion par les garçons de cycle 3 des activités calmes, au bénéfice d'activités plus sportives, telle que le football, évoquée plus tôt. Il serait alors intéressant de savoir s'il s'agit d'une tendance très locale à l'école Ariane Capon et à ses effets de groupes, ou si le passage des garçons en général du cycle 2 au cycle 3 les incitent à s'approprier davantage des espaces extérieurs. Compte tenu le foisonnement de la littérature et d'études sociologiques ou anthropologique quant à l'appropriation genrée des espaces, publics notamment, j'é mets l'hypothèse que cette tendance à masculiniser les espaces ouverts et féminiser les espaces clos doit pouvoir se vérifier dans d'autres écoles.

³⁴ J'ai relevé dans le journal la liste quotidienne des enfants venant jouer en salle polyvalente. J'obtiens une fréquentation féminine et masculine respectivement à hauteur de 52 % et 48 %.

Quoi qu'il en soit, l'appropriation de la salle polyvalente comme espace récréatif a permis aux enfants le désirant d'occuper un espace calme et couvert, réduisant ainsi les effectifs des enfants présent.e.s dans la cour, sans alourdir les contraintes de surveillance pour les adultes de par l'architecture des deux espaces communiquant.

À propos de la surveillance, comme je l'évoquais quant à l'organisation de récréations sur le toit, il a fallu penser une organisation commune permettant aux professeur.e.s d'ouvrir différents espaces simultanément. Lors d'un échange avec Nicolas, ce dernier me proposait d'établir une grille de poste de laquelle chaque professeur.e répondrait en fonction d'un planning préalablement établi. Je ne partageais pas cette idée, étant pour moi loin de l'organisation commune et mutualisante du fonctionnement de l'école. J'ai alors proposé à l'équipe pédagogique un calendrier hebdomadaire reprenant chaque espace récréatif qu'il était possible d'investir, auprès duquel chacun.e s'y inscrirait au gré des envies, de la météo, des effectifs de classes, entre autre. Ceci me semblait permettre aux professeur.e.s d'agencer leur emploi du temps comme iels le souhaitent et de ne pas « figer » une organisation qui pourrait rapidement trouver ses limites. Pour ce faire, j'ai matérialisé des gommettes adhésives nominatives que chacun.e pouvait poser sur le calendrier des récréations (fig. 10). Cette proposition d'organisation permettait à chaque professeur.e de s'approprier avec sa classe un espace différent. Toutefois les professeur.e.s n'étant que 8, et les récréations échelonnées, il paraissait difficile voire impossible d'ouvrir des espaces pour d'autres élèves que ceux de leur classe. Il a alors fallu penser une organisation selon laquelle les professeur.e.s ne seraient que de surveillance d'un espace, en ayant la possibilité de recevoir des élèves d'autres classes. Pour ce faire, il était plus aisé – et plus efficient – de penser l'organisation après l'arrivée des nouveaux.elles professeur.e.s à la rentrée 2023. J'ai alors proposé en juin une organisation hebdomadaire de surveillance des espaces (Annexe 8 : Proposition de plannings des récréations pour l'année 2023 – 2024.). Cette proposition d'organisation est extraite du livrable que j'ai rendu à l'école, en plus de la restitution vulgarisée pour la Boutique des Sciences. Imprimé en juin, il rend compte aux professeur.e.s et personnels de l'école de mes observations, retrace ma démarche, où en est l'installation de dispositifs en cour de récréations, ce qui peut être poursuivi, et offre des propositions d'actions pour la suite.

		LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
M A T I N	COUR	Amélie Lucie	Halène Caroline	Lucie	Lucie
	SALLE POLY	1 ^{er} Amélie 2 ^e Lucie	1 ^{er} 2 ^e Lucie Marion	1 ^{er} 2 ^e Charlotte	1 ^{er} 2 ^e
	1 ^{er} BALCON				
	2 ^{ème} BALCON				
	3 ^{ème} BALCON				
TOIT					
A P R E S - M I D I	COUR				
	SALLE POLY				
	1 ^{er} BALCON	Caroline Nicolas		Caroline Virginie	Virginie
	2 ^{ème} BALCON				
	3 ^{ème} BALCON				
TOIT			Charlotte	Lucie Amélie	Marion

Fig. 10 : Proposition d'organisation des récréations.

3-2-2-4) Le premier balcon

Entre le toit sportif et le rez-de-chaussée où se trouvent la cour et la salle polyvalente se trouvent trois espaces extérieurs de tailles et de dispositions différentes. Ces balcons, coursives, m'ont été présentées comme de potentiels espaces de jeu calme que les enfants pourraient s'approprier pour lire, jouer calmement, se poser, dessiner ou discuter. Pour ce faire il m'a fallu imaginer différentes façons de les occuper de façon à ce que chaque coursive ait sa particularité, en fonction de leurs caractéristiques matérielles et architecturales.

Le balcon du premier étage est paradoxalement le plus petit mais le plus spacieux. Il n'accueille qu'un espace bitumé partiellement couvert et des bacs de jardinage un peu plus loin. Leur disposition laisse un espace assez grand pour accueillir une vingtaine d'élèves mais nécessite une vigilance quant à une longue ligne droite et étroite invitant à

la course, débouchant sur un rebord de mur laissant la possibilité de sauter le garde corps.

Puisque j'ai proposé l'aménagement du premier balcon en même temps que celui de la salle polyvalente³⁵ – réservée exclusivement aux élèves de cycles 2 et 3 – j'ai trouvé judicieux de proposer l'accès au premier balcon aux élèves de cycle 1 uniquement dans un premier temps. Ceci pour donner réponse à certaines frustrations de leur part exprimées lors des récréations auxquelles ils ne peuvent assister en salle polyvalente, et pour des raisons pratiques de répartition du matériel adapté aux âges des enfants et de géographie de l'école, les élèves de cycle 1 occupant majoritairement le premier étage où se trouvent les salles de classes, les dortoirs, et la salle de motricité. Je me suis alors approprié une étagère que j'ai transformée en ludothèque grâce aux dons et achats de jouets et matériaux et disposé un affichage à l'attention des professeur.e.s.

L'occupation de ce balcon par les classes pendant les récréations a été soumise à proposition sur le calendrier des récréations (fig. 10). Je m'aperçois que les professeur.e.s s'en emparent davantage les après-midi que le matin, l'espace étant ensoleillé à ce moment de la journée. Ils amenaient leur classe respective, en binôme, et soit, proposaient aux élèves un certain nombre d'activités provenant de la ludothèque, soit, laissaient les enfants choisir en autonomie les jeux qu'ils souhaitaient utiliser. Parmi les activités proposées se trouvaient de petits jeux de société, des jeux de construction et d'agilité, des abécédaires imagés, des craies, des animaux de la ferme, petites voitures et circuit, des livres et une dînette. Le matériel étant en quantité limitée, les enfants avaient la responsabilité de choisir une activité, le loisir d'en changer, mais se devaient de rester vigilant.e.s quand au partage et l'appropriation des objets. Instinctivement, des groupes se formaient, moins par affinité que par volonté de jouer à telle ou telle chose. J'aperçois alors des enfants se prêter à des activités mutuelles soit d'un point de vue de jeu libre (des élèves imaginent leurs histoires en fonction des objets qu'ils prennent, dessinent sans recherche d'esthétisme ou de signification), soit dans la réalisation d'un objectif mutuel (fig. 11) (des élèves élaborèrent des recettes de cuisine grâce à l'attribution des rôles de cuisinier.e.s, serveur.euse.s, client.e.s, reconstituèrent l'alphabet le plus parfaitement possible, construisirent les personnages de M. et Mme. Patate).

35 La première récréation sur le premier balcon s'est déroulée le lundi 13 mars, dans la salle polyvalente le mardi 14 mars



Fig. 11 : Reconstitution en groupe de l’alphabet.

J’observe que les trois activités les plus appréciées sont les jeux de construction (M. et Mme Patate notamment), les petites voitures, et les craies, avec un net avantage pour cette dernière. Par ailleurs, s’il m’est arrivé de proposer aux enfants certaines activités, comme une marelle (fig. 12) ou certains comportements en installant préalablement le matériel, les enfants se sont très rapidement appropriés leurs façons de faire. La marelle n’a plu qu’un court temps. J’y voyais la possibilité de mettre en place un jeu d’agilité, de calcul, d’équilibre et de motricité, tout en proposant l’héritage d’activités juvéniles dans la cour de récréation qu’évoquait Delalande (2003).



Fig. 12 : Proposition d'activité « marelle », premier balcon, mars 2023.

Contre toute attente, les enfants s'en sont détaché.e.s au bénéfice d'activités répondant à leurs envies du moment. Lorsqu'au début, les enfants jouaient soit aux voitures, aux animaux de la ferme ou dessinaient avec les craies et que je pouvais alors distinguer comme des « îlots » d'activités (les chauffeur.euse.s, les fermier.e.s et les dessinateur.trice.s) peu à peu, iels ont combiné ces matériaux pour dessiner leur propre parcours de voiture, ou leurs propres espaces animaliers. Les dessinateur.trice.s étaient alors sollicité.e.s par les autres et une action commune se mettait en place. L'apport des enfants dessinant servait aux enfants jouant, laissant ainsi place et gratitude aux actions de chacun.e dans son activité.

3-2-2-5) Les deux coursives supérieures

Les deux coursives supérieures ont fait l'objet de plus de questionnements quant à leur appropriation qui n'ont pas été évidentes. Étant plus grandes mais plus denses de par la présence de mobilier de jardinage, elles ne constituent pas tout à fait des espaces récréatifs en tant que tels, mais s'apparentent plutôt à des couloirs extérieurs ou des

zones de transit (fig. 13). Par exemple, des professeurs du deuxième étage les utilisent ponctuellement lors de l'accueil échelonné en classe des élèves. Il a donc fallu penser une occupation différente que celles mises en place dans les espaces précédemment cités, les contraintes matérielles et organisationnelles n'aidant pas. Par exemple j'apprends de la part de Nicolas que celui des deux balcons qui me paraissait le plus propice au jardinage (le deuxième (fig. 13), car il dispose de grands bacs à jardiner, de peu d'espace de jeu) ne peut être occupé comme tel car les bacs seront plantés par les soins de la Mairie, et qu'à choisir, il vaut mieux placer le matériel de jardinage sur le balcon supérieur.



Fig. 13 : Photo du balcon situé au deuxième étage.

Pour ce faire, il a fallu penser différemment l'appropriation de ces espaces. Le deuxième balcon est celui que je n'ai pas réussi à occuper. Mais les discussions et la passation de mon travail à Lucie, Amélie, et l'équipe d'animations périscolaires laisse

percevoir une possibilité d'appropriation de cet espace sur des temps hybrides, non seulement récréatifs. Par exemple, Émilie m'a indiqué avoir passé commande d'une « malle scientifique », dotée de matériels d'observation de la nature, des insectes et des plantes, qui pourraient alors être exploitée sur cet espace. Dans cette continuité, a été évoquée l'idée de constituer une station météorologique au même endroit avec des outils de mesure de l'hygrométrie, sens et orientation du vent, ou encore calcul de l'ensoleillement. Toutefois si ces dispositifs permettaient l'appropriation du balcon du deuxième étage, il m'apparaît qu'il ne serait pas utilisé en récréation mais soit sur des temps de classe dehors soit sur des temps périscolaires.

Fort de ce constat, mes efforts se sont alors portés sur l'occupation du troisième balcon, dernier espace récréatif entrant dans mon domaine de recherche et de participation. Ce balcon donc, peut accueillir le matériel de jardinage que j'ai installé dans une malle. De plus, des professeur.e.s se sont déjà approprié.e.s certains espaces des bacs de plantations pour y planter quelques légumes. Mais ne constituant pas non plus un espace récréatif à part entière, il m'a fallu penser différentes activités sur cet espace afin de ne pas saturer le matériel de jardinage. En plus de cela et à l'instar du premier balcon, j'ai installé au troisième étage une ludothèque et positionné des bacs à sable à l'extérieur. La ludothèque comporte des jeux adaptables à tous les niveaux d'âges des enfants, elle accueille des jeux d'empilage et de construction (plus ou moins grands selon l'âge des classes), des balles de piscine à boules afin de remplir les bacs à sable, des contenants divers (saladiers, passoirs, bouteilles, paniers etc.), des livres et un jeu d'agilité (type Twister). L'objectif de ces installations était de permettre aux enfants de se prêter à divers activités, donner libre court à leur imagination, en leur permettant d'observer les plantes, sentir et toucher diverses matières, éprouver leur équilibre et agilité, dans un temps et un espace ludique.

Malheureusement, ces installations ont été mises en place au printemps 2023, moment où le balcon devient trop ensoleillé et trop chaud. Aucun.e des professeur.e.s n'a donc fait la démarche d'y emmener des élèves et je n'ai donc pu observer la façon qu'ils auraient eu de s'approprier l'espace.

IV) Synthèse des analyses et ré-articulation avec les éléments de contextualisation

4-1) Analyse des données récoltées par les questionnaires et co-analyse en conseil d'enfants

L'élaboration du premier questionnaire visait deux objectifs différents. D'une part l'évaluation du ressenti des élèves quant aux espaces et temps récréatifs, et d'autre part de jauger leur niveau d'engagement à un esprit coopératif. Il s'inscrit dans un temps donné (avril 2023) et est mis en regard d'un second questionnaire (juin 2023) pour évaluer l'évolution possible des ressentis et niveau d'engagement des élèves. Le premier questionnaire a trouvé 38 réponses, contre 32 pour le second suite à de nombreuses absences. J'ai fait le choix d'aborder au cours de ces deux questionnaires deux sujets, celui de la coopération et de la concurrence à travers la représentation que les élèves ont de la triche et des injustices, et le degré d'appréciation des temps récréatifs à l'école, d'une part au regard des infrastructures et dispositifs en place et d'autre part au regard de leur expérience passée dans d'autres cours de récréation. Il en ressortira des tendances genrées de l'appropriation des espaces et de la représentation des élèves elleux-mêmes au sein du groupe. Certains totaux n'atteignent pas 100 % des sondé.e.s, je fais le choix de considérer les abstentions comme des réponses aux questions pour établir une représentativité globale des réponses du groupe. Les questionnaires sont traités individuellement ? Les données des deux questionnaires que je retranche entre elles sont les données relatives à l'appréciation des élèves quant aux récréations seulement.

4-1-1) Les récréations

Il semblerait que les élèves aient un regard enthousiaste sur les récréations. Dans le premier questionnaire, aucun.e d'entre elleux ne déclare ne pas aimer du tout les récréation, et 71 % estime *toujours* apprécier les récréations. Elles sont associées notamment à des moments de jeu (92%) et de discussion (52%).

Cette donnée est à considérer de façon délicate, car je suppose que la récréation, par définition, est très souvent, sinon toujours, perçue comme un moment de détente et de jeu. Si le résultat obtenu par le questionnaire est très satisfaisant, aurait-il été très différent dans une composition des espaces et des temps différente ? Car l'objet d'étude étant bel et bien les récréations, il est important de ne pas tomber dans le travers de ne considérer ces réponses qu'en fonction des ressentis en récréation. Il est extrêmement probable que les élèves expriment leur ressentis en comparaison à d'autres temps dans l'école, et que, comme lorsque je citais Monnard (2016) concernant la résistance au temps par l'appropriation des espace, les récréations sont des espaces d'expression d'un autre ordre social que celui du temps de classe.

Pour appuyer cette remarque de redistribution des rôles sociaux, il semblerait que la récréation soit un moment social, convivial eu regard des questionnaires passés. Seul 3 % (soit une seule élève) déclare passer les récréations seul.e et ne pas avoir d'ami.e. L'entièreté du reste du groupe déclare avoir soit *un peu* (28%) soit *beaucoup* (66%) d'ami.e.s. 57 % des élèves indique aimer *jouer avec les ami.e.s*, et une majorité de jeux appréciés cités sont des jeux collectifs (par exemple, jouer au loup, jouer à cache-cache, parler, jouer au football). Par ailleurs, à la question de savoir ce que les élèves n'aiment pas en récréation, les bagarres, violences et insultes obtiennent 47 % des voix et le fait de rester seul.e ou ne pas être écouté.e obtient 16 %. Ces réponses témoignent de l'aspect

socialisant des récréation, d'autant que ces dernières données ont été obtenues via une question à réponse libre et que les thèmes de la solitude et des violences y sont majoritairement évoqués. Je remarque d'ailleurs des tendances de réponses genrées, que j'analyse dans le prochain paragraphes. Enfin, 29 % des élèves sondé.e.s estime ne pas *toujours* apprécier les récréations. Compte tenu des réponses obtenues, il est possible de supposer que les bagarres, insultes et bousculades en sont les causes principales.

Concernant les différents espaces, je remarque que la cour du rez-de-chaussée demeure l'endroit préféré des élèves, à 58 %, alors que le toit et la salle polyvalente ne plaisent qu'à 28 % et 14 %. Pourtant la cour ne fait pas l'unanimité, elle est l'espace préféré de seulement un peu plus de deux élèves sur trois. C'est justement ici que je m'interroge et souligne le bénéfice de disposer de différents espaces. Par exemple, est-ce que la cour ne plaît pas à tout le monde car l'aspect extra-ordinaire des autres espaces dépasse ou comble davantage leurs attentes, ou bien est-ce parce que la cour détient des lacunes ? Les réponses recueillies³⁶ lors du second questionnaire laissent penser que l'intérêt pour les autres espaces que la cour provient de leur originalité. Toutefois certains aspects de la cour sont perçus négativement. Plusieurs élèves indiquent à travers leurs réponses que les copeaux de bois, certains parcours en bois, et la promiscuité des espaces dans la cour sont des choses qu'ils n'apprécient pas. Si ces impressions sont minoritaires (8%), elles soulignent l'intérêt important pour le toit sportif et les coursives. Il est intéressant ici de comparer les perceptions et les attentes des adultes ayant pensé la cour et les divergences avec l'impression des enfants. Les copeaux de bois, rappelle Clémentine dans son entretien, étaient une façon de diversifier les revêtements du sol, de permettre aux enfants de s'y installer et d'y jouer, ou encore le parcours étaient perçus comme des façons de ne pas laisser les enfants statiques alors que certain.e.s se plaignent au contraire de leur caractère attractif et sédentarisant. Ici je perçois donc des points de divergences entre les attentes initiales des adultes ayant conçu la cour et la perception d'une minorité d'enfants.

En confrontant les réponses des questions « *Quel est l'endroit où tu préfères passer les récréations* », et « *Où aimerais-tu faire [les] activités ?*³⁷ », les élèves répondent sensiblement la même chose. Seulement 15 % des élèves exprime la volonté de passer les récréations ailleurs que dans leur espace préféré, et ce, en vue de participer à des activités ciblées. Par ailleurs ces activités font déjà partie du panel des possibilités mis en place dans l'école : deux élèves déclarent par exemple vouloir faire des sports collectifs sur le toit, et une élève vouloir aller jouer aux jeux de société en salle polyvalente, alors que ceci est déjà rendu possible. Cela laisse à penser que l'amélioration des espaces récréatifs est moins un enjeu d'occupation des espaces que d'aménagement et de régularité des activités proposées. Ceci pose la question de l'animation des récréations, car s'il est envisageable d'agencer des espaces et créer des possibilités d'agir, il ne semble pas question « d'animer » les récréations.

36 Voir les réponses obtenues aux questions 4 et 6, (annexe 6)

37 Dans le questionnaire : « ces activités », activités souhaitables de faire, que la question précédente invitait à lister.

Je suppose alors que si la cour plaît davantage c'est parce qu'elle constitue un espace où les activités proposées et les règles imposées sont moins importantes et plus libres qu'en salle polyvalente ou sur le toit. Ces deux derniers espaces font l'objet de règles particulières qui, peut-être, sont perçues comme contraignantes : la salle polyvalente est un lieu calme où il est interdit de courir et crier, le toit est un lieu associé à l'E.P.S. et les A.P.Q. De plus, les récréation inter-âges font de la cour de récréation un endroit partagé simultanément par différentes classes de différents âges. Elle est alors probablement un lieu qui plaît par la sociabilisation qu'elle permet et le lieu de rencontre qu'elle constitue. D'ailleurs, des élèves indiquent dans le questionnaire apprécier jouer, s'occuper ou câliner les « *petits* ». Dans la mesure où les récréations échelonnées étaient une volonté des professeur.e.s en vue de créer une mixité d'âges entre les enfants, je souligne ici un point de convergence entre les attentes initiales des adultes et la perception des enfants, et je perçois de plus un argument venant appuyer le constat de Monnard (2016) :

« Moment par excellence d'expression des cultures juvéniles et de mise en scène des rapports sociaux, l'espace récréatif joue un rôle primordial. Plus qu'un support qui rend visible un partage genré (Thorne, 1993 ; Delalande, 2001), l'espace met en relation ou sépare. Il contribue, selon les actions et déplacements des usagers, à la création d'un « nous » par opposition à un « eux ». »

Enfin comme je l'indiquais plus tôt, les récréations en salle polyvalente n'ont pas reçu tous les élève dans la mesure où son occupation était sur la base du volontariat des élèves. Un fait intéressant surgit alors : les réponses annoncent une nouvelle appropriation genrée de cet espace alors que mes observations les contredisent.

4-1-2) Un panel de réponses genrées ?

Le caractère genré de certaines réponses m'a marqué lors du traitement des données. C'était pourtant une hypothèse que je faisais lors de la préparation du questionnaire et est la raison pour laquelle je leur ai demandé d'indiquer, s'ils le souhaitent, leur genre.

22 % des filles estime que les récréations sont un temps d'apprentissage (17%) et de travail (5%), contre 10 % chez les garçons. Par ailleurs, la totalité de ces derniers estime en profiter pour jouer alors que les filles ne sont que 84 % à déclarer jouer en récréation.

L'appropriation des différents espaces semble également faire l'objet d'une préférence de genre. Si la cour est l'espace préféré d'une majorité d'élèves (66 % pour les filles et 50 % pour le garçons), la salle polyvalente semble attirer davantage les filles (22%) que les garçons (10%), ces derniers préférant à 40 % passer du temps sur le toit (contre 16 % chez les filles).

Ces données sont mises en regard d'observations du fonctionnement de la salle polyvalente. S'il est impossible de juger la fréquentation du toit par son caractère obligatoire, la salle polyvalente fonctionnant sur la base du volontariat permet d'étudier les publics qu'elle séduit. En effet, Les garçons du cycle 3 sont moins présents que les filles, pourtant j'observe une différence de comportement avec les élèves de cycle 2, pour lequel.le.s ce sont les garçons qui y sont présents en (légère) majorité. Le 14 mars, j'observais dans mon journal de stage :

« Mardi matin est le premier jour de l'ouverture de la salle poly, avec deux dizaines d'élèves des classes d'Amélie et Lucie.

Je mets en place 5 tables avec 20 chaises. Les malles et des livres. J'induis donc le positionnement. Je fais le choix de ne donner que deux indications : i) il s'agit d'un temps de récréation et ii) j'aimerais que l'espace soit rangé à la fin, sans induire une façon de faire. Rappeler qu'il s'agit d'un temps récréatif était une façon de rappeler un cadre sans imposer de règle, et d'observer comment les élèves s'emparent de cet espace avec le moins de contraintes possible.

Les élèves d'Amélie se dispersent autour du Uno (4 puis 5 filles), pâte à modeler (3 filles et 2 garçons), Jenga (2 garçons). Les élèves sont bruyants et se déplacent (Amélie me demande de faire baisser le niveau sonore, je passe de table en table).

Deux filles se fâchent au sujet des règles du Uno. Elles n'auront pas le temps de se rabibocher et partent tristes.

La classe de Lucie est beaucoup plus calme et disciplinée : trois garçons s'emparent du puissance 4 et vont instantanément jouer au sol, plus loin que sur l'espace prévu (j'aime bien, ils s'approprient l'espace comme ils le souhaitent, je n'ai pas donné de règle, simplement induit un comportement avec la présence de tables). 1 fille la pâte à modeler, 2 garçons le dobble puis les dès, deux autres garçons les dès. »

De plus je nuance une donnée citée plus haut. J'évoquais que les bagarres, les insultes et les bousculades étaient spontanément soulevées. En réalité, ce sont les garçons qui emploient ces termes, alors que les questionnaires que les filles ont complétés révèle davantage un rejet des « *pleurs* », « *disputes* », et du fait « *d'avoir mal* ». En effet, la violence ne semble pas être un sujet central chez les filles, sinon à travers la dispute, sachant que de plus, seul 16 % d'entre elles déclare ne pas aimer pleurer, se disputer ou avoir mal (50 % pour les garçons).

4-1-3) Une représentation originale : tricher n'est pas injuste

Comme je l'indiquais plus tôt, le thème des bagarres est spontanément soulevé par 47 % des élèves comme étant quelque chose qu'ils n'aiment pas en récréation. Seuls deux élèves déclarent « *jouer à la bagarre* » (et non se bagarrer pour autant). Des

différentes observations que j'ai pu faire et enregistrer dans le journal de stage, la violence n'est effectivement pas récurrente en récréation, et généralement causée sans intention de nuire. En dehors des récréations, il est sans nul doute que les pédagogies coopératives et inclusives employées encouragent un climat apaisé en général.

Par ailleurs la violence dans la cour a déjà fait l'objet de discussions lors de conseils d'enfants des cycles 2 et 3. Le 5 décembre, Nicolas inscrit à l'ordre du jour du conseil d'enfants un point sur la médiation par les élèves.

Lors de la préparation du questionnaire il me semblait être un indicateur de la place ressentie des élèves dans le groupe que de leur demander leurs impressions quant à leur implication lors de différents conseils, et une façon de jauger leur contentement quant aux propositions qui y sont faites. Seulement 12 % des élèves estiment s'être exprimé.e pour faire des propositions durant les conseils d'enfants. Soit parce que les propositions ont déjà été faite et iels n'ont rien à ajouter (47%), soit parce qu'iels n'osent pas prendre la parole (32%). Le taux d'élèves s'exprimant en conseil me semble très faible. D'ailleurs, j'ai effectivement déjà remarqué de la timidité de la part de certain.e.s élèves lors de prises de parole. Si les professeur.e.s sont très vigilant.e.s à partager le micro avec ceux qui demandent la parole, beaucoup restent silencieux.ses. Le 15 mai notamment, j'observe une élève semblant vouloir s'exprimer, mais n'osant pas prendre le micro. J'écrivais dans mon journal :

« À deux reprises une élève lève la main pour prendre la parole. La première fois, elle semble très surprise lorsque Nicolas lui tend le micro. Elle ne le prend pas et prétend ne plus rien avoir à dire. La seconde fois, elle s'exprime verbalement en voyant le micro (qu'elle avait peut-être oublié) : « *J'ai peur* », et passe son tour de parole ».

J'aimerais soumettre deux alternatives permettant aux plus grand nombre de pouvoir s'exprimer. Peut-être peut-on songer à un système de rapporteur.euse.s des propos et idées tenues en conseils de classe, ou permettre à chacun.e de déposer anonymement des idées rédigées, à l'instar des boîtes à idées, qui serait dépouillée lors des conseils d'enfants.

À la question de la violence donc, abordée lors d'un conseil en décembre 2022, le constat des élèves elleux-mêmes semble aller dans le sens d'un bénéfice de la présence d'élèves médiateur.ice.s. Quatre interventions d'élèves accréditent le rôle des médiateur.ice.s, ou tout au plus font le constat d'un risque éventuel de « *bêtises* » lorsque les médiateur.ice.s sont absent.e.s. Un extrait du 5 décembre du journal de stage, lors du conseil d'enfants, témoigne des interrogations quant au rôle des élèves médiateur.ice.s, qui ne fait pas l'unanimité du point de vue des élèves :

« Conseil d'enfants, cycle 2 et 3, 5 décembre :

Même disposition que les semaines précédentes. Rappel des règles par Amélie et annonce de l'ODJ par Nicolas : Médiateur.ice.s + Conseil municipal des enfants. [...]

→ Interventions médiation :

- Intervention 1 (élève) : on a moins de bagarres grâce aux médiateurs. Si des médiateurs sont absents, on a des enfants joker.
- Intervention 2 (élève médiatrice) : certains élèves fuient ou nient
- Intervention 3 (élève) : évoque la neige et n'est pas content
- Intervention 4 (élève) : Si les médiateurs sont absents, les gens se disent tant pis, on peut faire des bêtises.
- Intervention 5 (élève) : On ne doit pas jeter de neige dans le visage.
- Intervention 6 (élève) : Les médiateurs ne voient pas tout.
- Intervention 7 (Nicolas répond) : Ce ne sont pas des surveillants, il faut les solliciter.
- Intervention 8 (élève) : Les médiateurs ne sont pas très actifs.
- Intervention 9 (Amélie) : Amélie lui demande de préciser.
- Intervention 10 (réponse de l'élève) : Ils ne règlent pas tous les conflits. Nicolas rappelle qu'il faut les solliciter.
- Intervention 11 (élève) : les médiateurs prennent la défense de leurs copains.
- Intervention 12 (élève) : Si les médiateurs sont absents personne ne règle les conflits.

[...]

- Intervention 13 (élève) : il y a moins de bagarre »

À travers le questionnaire, seules deux remarques ont été formulées concernant les rôles des médiateur.ice.s. Une élève propose de faire se positionner les médiateur.ice.s au centre de la cour afin qu'ils soient plus facilement repéré.e.s et sollicité.e.s, et une autre propose d'instaurer des règles et un métier de surveillant.e. Ces propositions ne semblent pas en rapport avec le métier de médiateur.ice.s et semblent oublier le rôle des adultes dans la cour, mais il est intéressant de voir comment la question de la médiation est emparée par certain.e.s élèves. L'absence de réponse concernant la médiation par les pairs et l'inappropriation des deux réponses obtenues laissent à penser que le rôle des

médiateur.ice.s est soit mal compris, soit oublié. Mais je n'interprète pas cette information comme péjorative. Au regard des observations que j'ai faites et du peu de conflit apparent en récréations, ne pas solliciter les médiateur.ice.s est signe d'un climat apaisé et d'une auto-gestion des conflits par les élèves elleux-mêmes. Ce point est souligné par l'analyse que je dresse de la représentation par les élèves de la triche et leurs rapports à l'injustice.

29 % des élèves répond positivement à la question de savoir si des scènes injustes ou violentes ont été observées, alors que 74 % affirme avoir déjà assisté à des techniques de triche de la part de camarades. La confrontation de ces deux questions laisse entendre que pour une partie des élèves, la triche n'est pas considérée comme quelque chose d'injuste, mais peut être une façon détournée de trouver des solutions à un problème posé. En en discutant avec Marion, nous prenons le parti de considérer alors la triche comme une façon d'apprendre, une façon de se confronter à ses propres limites, et de trouver des solutions à des situations données. Pour aller plus loin, j'ai sollicité une intervention lors du conseil d'enfants du 22 mai 2023 pour recueillir l'avis des élèves de cycles 2 et 3 quant à la définition qu'ils ont de la triche et de l'injustice. Et contre toute attente, là où je pensais obtenir des éléments reprenant ceux de Pesqueux sur la règle, les élèves s'attardent davantage à m'expliquer l'aspect injuste d'être touché en sa personne ou sa propriété que de contourner une règle. En 2009, Pesqueux écrit :

« L'idée de règle renvoie à celle de conscience car une règle n'est que règle consciente. La règle se construit sur un double niveau de connaissance / reconnaissance [...]. C'est ce jeu en conscience avec la (ou les) règle(s) qui permet de fonder une approche dé-moralisée de la triche en permettant son affiliation à l'apprentissage. [...] La triche mobilise les astuces de la ruse du tricheur, le contournement / détournement de la règle étant aussi apprentissage de la règle. C'est aussi ce qui affine « apprentissage » et « triche » (qui résulte d'un jeu en conscience avec les règles). Que l'on triche ou pas, se référer à la règle, c'est donc se poser la question de ce qui est régulier et irrégulier. [...] Ce processus de retour à l'ordre (ou de création d'un nouvel ordre) est aussi « apprentissage ».

Je m'aperçois donc que l'imaginaire que j'avais fondé autour de la triche et l'injustice étaient différents de ceux perçus par les élèves. Finalement ce n'est pas la triche qui pose problème mais c'est le problème de la triche qui pourrait en faire un débat (Pesqueux, 2009). Lors du conseil d'enfants du 22 mai 2023 j'ai sollicité les élèves afin de m'exemplifier ce qui relèverait de l'injustice et de la triche. Je remarque que pour la quasi-totalité des élèves, la triche n'est pas perçue injustement si elle n'engage que l'élève tricheur, et que l'injustice porte nécessairement atteinte aux biens ou à l'intégrité d'autrui. Par exemple le vol d'un goûter, d'un crayon, un coup ou une insulte sont perçues comme des situations d'injustices car elle coûtent à la victime un bien ou une intégrité. Mais à l'inverse, observer la feuille d'un.e camarade ne coûte rien à l'élève épié, donc ne constituerait à leurs yeux pas une situation injuste. Voici quelques réponses obtenues lors

du conseil, aux question de savoir ce que la triche et l'injustice évoquaient aux élèves, extraites de mon journal d'observations :

« Par rapport à la triche:

- c'est comme les règles du jeu mais tu ne peux pas faire ça
- triche = sortir son cahier
- découvrir la vérité mais en trichant
- tricher sur quelqu'un
- respecte pas les règles de quelque chose
- balle au prisonnier, touché tu vas pas en prison
- pour voir si vous avez révisé ou pas

Par rapport à l'injustice:

- faut jamais faire ça
- c'est très mauvais
- si on vole mon goûter ou mes affaires
- quand on me fait mal
- je n'aime pas l'injustice, j'ai peur »

J'observe un engagement émotionnel différent entre l'explicitation de la triche et celle de l'injustice. Comme si finalement la triche pouvait être minimisée puisqu'elle ne porte pas atteinte à d'autres, alors que l'injustice prend une dimension charnelle, elle transperce les corps, elle fait peur. Les réponses obtenues à la question de savoir quelles représentations les élèves se faisaient de la triche demeurent très factuelles et descriptives, alors que les réponses obtenues au sujet de l'injustice sont emplies de beaucoup plus de jugements de valeur (« je n'aime pas), jugements moraux (« il ne faut jamais faire ça ») et de perceptions subjective (« quand on me fait mal », « j'ai peur »).

J'explique mon étonnement de telles réponses par le fait que puisque justement les élèves baignent dans un système coopératif au sein duquel ils ne sont ni évalué.e.s les un.e.s envers les autres ni comparé.e.s, il semblerait leur importer peu de savoir la manière qu'aurait un camarade à réussir une épreuve. Mieux encore que de l'indifférence, j'observe par la lecture des réponses au premier questionnaire une forme de solidarité

quant à la triche. À la question de savoir quelles ont été les réactions des élèves témoins d'une tricherie, 66 % des élèves ont répondu que soit cela leur importait peu (8%), iels ont trouvé cela injuste mais n'ont rien dit (21%) ou n'ont rien dit pour ne pas pénaliser le ou la tricheur.euse (37%). Une solidarité semble donc opérer pour une majeure partie des élèves sondé.e.s quant à la question de la triche.

Ceci coïncide avec les résultats obtenus aux questions portant sur l'entraide. Des 87 % des élèves affirmant avoir déjà aidé certain.e.s de leur camarades « parfois » ou « souvent » 97 % d'entre elleux indique à la question de leur ressenti ensuite que cela leur importe peu car il est normal de s'entraider (47%) ou qu'iels sont fier.e.s d'avoir aidé un.e camarade (50%)³⁸. À la question inverse de savoir si des élèves ont déjà reçu de l'aide, 82 % affirment que oui, « parfois » ou « souvent ». Seulement 3 % (soit un.e seul.e élève) considère ressentir de la honte ou ne pas aimer se faire aider, quand 79 % des élèves expriment de la gratitude envers les camarades aidant.e.s et 24 %³⁹ pour lequel.le.s cela importe peu car il est considéré comme normal de s'entraider.

4-2) Rétrospective de mon statut et difficultés rencontrées

Cette dernière partie sera très succincte. Elle tente une synthèse et une rétrospective des évolutions au long de cette recherche.

4-2-1) Idée initiale et précision de l'objet de recherche

Avant de prendre connaissance du terrain d'enquête dans l'école, je songeais étudier les liens théoriques, conceptuels et pratiques qu'entretiennent les pédagogies coopératives et l'autogestion pédagogique sous un prisme téléologique. J'aurai aimé appuyer et poursuivre le constat que les pédagogies coopératives ne se suffisent pas à elles-mêmes, et que leur finalité ne résident pas en leur sein. En d'autre terme, que les pédagogies coopératives ne sont pas un but à atteindre, mais une marche en vue d'un but plus grand. Je spéculais que les apports psycho-cognitifs, éducatifs et psycho-sociaux des dispositifs pédagogiques coopératifs n'étaient qu'une passerelle permettant l'autogestion pédagogique. L'ouvrage du même nom écrit par Georges Lapassade (1971) constituait une base théorique que je mettais en regard des thèses de Sylvain Connac que je redécouvrais à l'automne 2022.

Dans cette optique, j'imaginai construire de toute pièce un terrain d'enquête constitué de différents établissement scolaires autogestionnaires : Le lycée autogéré de Paris (L.A.P.), le Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville Saint Clair (C.L.E.) et le lycée autogéré de Saint-Nazaire. J'imaginai alors une problématique interrogeant l'impact et la

³⁸ Ici, le terme « fier.e.s » ne renvoie pas à un sentiment de supériorité. Lors de la préparation des questionnaires, Marion m'indique que la fierté est cultivée et évoquée tel une émotion normale et bénéfique, contrairement aux sentiments de supériorité. Être fier.e est dissocié d'être meilleur.e.

³⁹ Si le total de ces trois pourcentages dépasse 100 % c'est parce que des élèves ont choisi plusieurs réponses. La statistique n'a pas été modifiée par choix méthodologique et par souci de transparence quant aux réponses obtenues.

portée des enseignements et pédagogies coopératifs à l'organisation autogestionnaire d'un groupe d'élèves et professeur.e.s. Toutefois au travers de discussion avec Catherine Souplet, je m'apercevais qu'une telle entreprise était disproportionnée au temps imparti à ce terrain d'enquête, et que l'étude des rapports entre coopération et autogestion nécessitait une analyse sur le temps long, de manière à pouvoir laisser passer plusieurs années entre le début de la recherche et sa conclusion.

4-2-2) Les difficultés rencontrées lors du terrain d'enquête

4-2-2-1) Les difficultés rencontrées quant à la posture que j'adoptais

Les premiers instants de ma présence à l'école étaient rythmés par de nombreuses observations. Ma posture était alors très analytique, semblable à une démarche ethnologique. Il m'a été par la suite difficile de quitter cette posture afin d'impulser le revers participatif de ma présence. J'ai de plus pendant longtemps pensé à tort que le fait que le conventionnement de mon stage n'aboutissant pas, je n'étais pas légitime à enclencher quelque action que ce soit⁴⁰. D'autant que le premier financement qui m'a été octroyé à l'aménagement de la salle polyvalente n'a eu lieu qu'en février. J'avais l'impression de difficilement trouver ma place dans l'école. Néanmoins ce temps m'a été très précieux puisqu'il m'a permis de fournir de riches observations au travail de recherche et a été un temps de lecture scientifique prolifique. C'est après un temps d'adaptation que j'ai su adapter ma posture, ambivalente, entre réalisateur d'un travail de recherche et acteur d'une partie de la vie et du fonctionnement de l'école.

4-2-2-2) Les difficultés rencontrées quant aux attentes multiples

Par ailleurs, le lancement de la recherche participative et les restitutions attendues ont laissé plané un doute du nombre de rendus attendus. J'ignorais jusqu'en décembre si, en plus d'un livrable, que j'appelais aussi « guide pratique » à destination de l'école, la Boutique des Sciences attendait de moi une restitution. Il se trouve que si, j'ai donc du fournir ce rendu universitaire du travail de recherche, le livrable à l'attention des personnels de l'école, et une restitution orale et écrite à destination des partenaires et acteur.ice.s de la Boutique des Sciences.

4-3) Projections pour l'avenir

L'école n'a jusqu'alors qu'un an, pourtant elle me semble avoir déjà beaucoup évolué. L'implication passionnée des personnels, notamment professeur.e.s et animateur.ice.s, a impulsé une évolution de l'école par rapport au début d'année scolaire

⁴⁰ En effet j'ai eu une grande difficulté administrative à obtenir *officiellement* le conventionnement entre l'Université, l'école, la Boutique des Sciences et le C.N.R.S.

2022. La création d'un poste de stagiaire en avait également l'objectif. Concernant les espaces récréatifs, quelques initiatives ont été menées, dans une évolution à la fois lente car difficile à mettre en place, mais fulgurante également compte tenu des impulsions encourageant l'innovation constante de la part des personnels de l'école. Il convient également de souligner que le développement de cette école ne se limite pas à ses utilisateur.ice.s quotidien.ne.s mais se prolonge à l'échelle de l'Académie. En effet, lors du Conseil d'école qui s'est tenu le 07 février 2023, l'Inspecteur de circonscription a réaffirmé d'une part la possibilité de prétendre aux Fonds d'innovation pédagogique octroyés par l'Éducation nationale, et d'autre part la création de quatre classes supplémentaires à la rentrée 2023.

4-3-1) Passation aux professeur.e.s des écoles.

La poursuite du travail que j'ai entamé sera assurée par Lucie et Amélie. C'est particulièrement à elle que s'adresse le guide pratique laissé en juin. J'y indique certaines de mes observations et propose des façons de poursuivre la mise en place de dispositifs coopératifs pour les récréations. Également, l'équipe d'animations périscolaires a témoigné un intérêt à mon travail et a exprimé le souhait d'avoir accès au livrable afin d'envisager l'appropriation des différents espaces, sur les temps périscolaires.

4-3-2) L'école s'agrandit

Comme indiqué, il a donc fallu penser la suite au prisme de certains paramètres, notamment que l'école a une capacité d'accueil de 16 classes au maximum, et que la rentrée 2023 se fera à 12 classes contre 8 en septembre 2022. Pour songer l'organisation des récréations, ce fut tant un avantage qu'une contrainte car d'un côté, les effectifs d'adultes augmentant de moitié cela laisse la possibilité d'ouvrir davantage d'espaces simultanément, mais d'un autre côté cela contraint de songer un planning des récréations quasiment minuté de façon à ce que l'organisation globale en soit avantageée.

4-3-3) Le guide pratique

Je n'apprécie pas l'utilisation du terme « guide pratique ». Pourtant, c'est ainsi que nous l'avons appelé tout au long de l'année. D'une part le terme me paraît trop incisif, je n'ai pas la prétention de « guider » les professeur.e.s de l'école, et d'autre part, il suggère qu'une science existerait quant à l'organisation des récréations pour les années à venir, or, à proprement parler ce livrable fait état de la particularité de l'école Ariane Capon, sur son année scolaire 2022-2023. Pour rappeler notre analyse systémique, si un paramètre change, c'est l'ensemble du fonctionnement qui changera. Il n'existe pas *une* bonne façon de faire, mais plusieurs, à requestionner sans cesse, en fonction de multiples paramètres.

Quoi qu'il en soit, si ce livrable laissé derrière moi fait office de propositions pour l'organisation et la mise en place de dispositifs récréatifs coopératifs, il est aussi une première trace écrite de l'étude des espaces et des temps récréatifs, dans la longue histoire de l'école Ariane Capon qui ne fait que commencer.

Conclusion

Cette recherche menée de novembre 2022 à juin 2023 a permis à la fois d'impulser, pour sa première rentrée des classes, une action au sein de l'école Ariane Capon de Lille au sujet des récréations, et de rendre compte de différents dispositifs coopératifs mis en place et des effets qu'ils avaient sur les élèves. Les choix méthodologiques de restreindre les analyses aux espaces et temps récréatifs seulement et aux effets de coopération entre élèves uniquement ont permis de déceler des tendances et des comportements étonnants, propre à l'école. La coopération comme moteur systémique de l'école, il aurait été inadéquat d'étudier chacune de ses manifestations.

Si les méthodes pédagogiques, éducatives et périscolaires s'inspirent pour beaucoup de dispositifs ayant déjà été théorisés et testés, cela n'enlève rien à la dimension expérimentale et toujours remise en question des pratiques, l'école se démarquant par les recherches menées autour de son architecture cherchant à répondre aux besoins et idéaux pédagogiques qu'elle défend.

Ce travail de rendu de mémoire universitaire m'apparaît comme une première pierre de l'étude des dispositifs coopératifs dans les espaces récréatifs de l'école, dressant constat des observations menées lors de sa première année de fonctionnement, et qui mériterait d'être poursuivi au fur et à mesure que l'école évolue.

Les observations et données recueillies attestent l'effectivité des dispositifs coopératifs mis en place dans l'école. S'il arrive que certaines attentes soit invalidées ou incomplètes, il n'en demeure pas moins que les comportements et l'évolution des élèves traduisent les effets de ces dispositifs coopératifs, partout à chaque instant et à chaque endroit de l'école.

Bibliographie

- Anheim, É., Grenier, J. et Lilti, A. (2013). Repenser les statuts sociaux. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 68, 949-953. <https://www.cairn.info/revue—2013-4-page-949.htm>.
- Anquetin-Rault, J. (2023), la classe autonome. Podcast *Papatriarcat*. 109
- Baudrit, A. (2007a). Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique, Bruxelles, De Boeck.
- Baudrit, A. (2007b). Introduction. Dans : , A. Baudrit, *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (pp. 5-9). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2007c). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>
- Brisset, C. (2011). *L'école côté cour*. SNUIPP. Consulté le 14 juin 2023 <https://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier-L-ecole?cimobile=web>
- Brisset, C. (s.d.). *Temps éducatifs, temps d'apprentissage à l'école maternelle*. La récréation à l'école maternelle. <https://www.snuipp.fr/Presentation-du-dossier-L-ecole?cimobile=web>
- Caron, L., Coppi, M., Théry, L. & Vasselín, A. (2011). Devant l'impossibilité de faire le travail prescrit. *Revue Projet*, 323, 53-60. <https://doi.org/10.3917/pro.323.0053>
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. Paris : ESF.
- Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue internationale d'éducation*, 90, Paris, Hatier.
- Damon, J. (2007). La pensée de... - Alexander Sutherland Neill (1883-1973). *Informations sociales*, 140, 59-59. <https://doi.org/10.3917/inso.140.0059>
- Delalande, J. (2003). La récréation: Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*, n°24, 71-80. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0071>
- Delalande, J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 2, 25-36. <https://doi.org/10.3917/rf.002.0025>
- Delcourt. L. (2006). « Coopération » : une ébauche de problématisation. <https://www.cetri.be/Cooperation-une-ebauche-de>
- Di Méo, G. & Buléon, P. (2005). *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*, 43-46.
- Du Pasquier, R. (2006). Un jardin d'enfants fait le pari de l'intégration. *Le Journal des psychologues*, 237, 36-39. <https://doi.org/10.3917/jdp.237.0036>

- Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*, 15, B.E.M.
<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/bibliotheque-de-l-ecole-moderne-n-15-les-plans-de-travail#QUAND%20NOUS%20TRAVAILLONS%20AU%20PLAN>
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne. *Bibliothèque de l'école moderne*, 25, École Moderne, Cannes.
- Gandouin, H., Etienne., J., Braire, G., Duveau, C., & Didier, C. (2018). La coéducation : créatrice d'un climat favorable à la réussite de tous ?
<http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-coeducation-creatrice-dun-climat-favorable-a-la-reussite-de-tous/>
- Giauque, N. & Tièche Christinat, C. (2021). *La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe*.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*.
- Kerzil, J. & Codou, O. (2006). L'école à la lumière de la psychologie sociale : première partie : stéréotypes et relations intergroupes. *Carrefours de l'éducation*, 22, 11-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0111>
- Lapassade, G. (1971). *L'Autogestion pédagogique (...)*
- Maruéjols, E. (2018). Dans les cours de récréation, les filles sont invisibilisées. *Le Monde*. Propos recueillis par Bouanchaud C.
https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/09/16/dans-les-cours-de-recreation-les-filles-sont-invisibilisees_5355861_3224.html
- Meirieu, (s.d.). « Pédagogie coopérative », https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm
- Meirieu, P. (2018). *Apprendre en groupe ?* Lyon:Chronique sociale.
- Missonnier, S. (2010). L'ombre du jeu : éloge de la culture de la triche. *Spirale*, 56, 107-119. <https://doi.org/10.3917/spi.056.0107>
- Monnard, M., 2016, « Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation », dans *Espaces et société*, 2016/3, n°166,
<https://www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2016-3-page-127.htm>
- Morin, E. 2015. Au-delà du réductionnisme et du holisme : la complexité du global. In Wieviorka, M., Lévi-Strauss, L., & Lieppe, G. (Eds.), *Penser global : Internationalisation et globalisation des sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi :10.4000/books.editionsmsmsh.4796
- Obin, J. (2014). L'enseignement, l'éducation et la pédagogie. *Administration & Éducation*, 142, 23-28. <https://doi.org/10.3917/admed.142.0023>
- Paulin-Moulard, F., Dupuis, M., Gauchard, X. et Vieaux, C. (2022). *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*. IGESR. <https://www.education.gouv.fr/les-pratiques-collaboratives-au-service-des-apprentissages-344236>

- Pesqueux, Y. (2009). Essai sur la triche. *Management & Avenir*, 22, 226-244. <https://doi.org/10.3917/mav.022.0226>
- Portal, B. (2012). Des mots et des sens: Posture, positionnement, évaluation.... *Le Sociographe*, 37, 19-26. <https://doi.org/10.3917/graph.037.0019>
- Reboul, O. (1989), *La philosophie de l'éducation*. P.U.F.
- Reicher-Brouard, V. (2001). Repenser la coopération: Les modèles sociologiques en question ?. *Travailler*, 5, 119-136. <https://doi.org/10.3917/trav.005.0119>
- Rendu, E. (1882). *Conversations et récits à l'usage des écoles enfantines*.
- Reuter, Y. (2019). *L'école Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique. Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école*.
<http://ecolevitruve.ovh/2020/04/19/recherche-dyves-reuter-sur-lecole-vitruve-un-laboratoire-de-lexperimentation-pedagogique/>
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFE, 114, Lyon, ENS de Lyon. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01577290>
- Rosenberg B. M. (1999). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. *Introduction à la Communication Nonviolente*.
- Sanijca, E. & Briand, M. (2018). La coopération ouverte, un concept en émergence. <http://www.cooperations.infini.fr/spip.php?article9735>
- Taly, V. & Emmanuelli, M. (2013). Éclairage psychanalytique du trouble spécifique du développement du langage oral ou dysphasie de l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 524. 167-178
- Vincent, J. F., Barthélémy Profit Coopération à l'école et coopératives scolaires.
https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/bart_profit.pdf consulté le 05 septembre 2023.



NOTRE CHARTE

Raison d'être

La question des relations entre les sciences et la société se pose aujourd'hui de façon cruciale. D'une part, le souhait d'une meilleure maîtrise des sciences et technologies pour un monde socialement et écologiquement plus juste amène la société civile à avoir ses propres besoins en termes de recherche, sans pouvoir toujours les satisfaire, faute d'accès aux connaissances scientifiques et aux moyens de recherche. D'autre part, la nouvelle loi de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de juillet 2013 fait apparaître clairement le thème « Sciences-Société » comme une nouvelle mission des personnels de recherche.

Les Boutiques de Sciences s'avèrent très pertinentes en tant qu'organisations frontalières entre le milieu de la recherche et la société civile. Grâce à des projets de recherche partenariale, les Boutiques de Sciences permettent de répondre à des questions posées par des collectifs de citoyens qui ne trouvent pas de réponses par d'autres dispositifs, et sont dès lors un outil démocratique dans la production des connaissances scientifiques. En effet, les Boutiques de Sciences sont garantes de la déontologie et de l'éthique de la recherche participative pour :

- la co-construction des savoirs, des projets,
- le respect de l'équité entre acteurs, l'égale dignité,
- la reconnaissance de la capacité des acteurs de la société civile à faire des expertises,
- la reconnaissance mutuelle des savoirs,
- la mise en commun des résultats.

Les acteurs et partenaires du projet



Annexe 3 : Premier questionnaire à l'attention des élèves des classes de Ce2-Cm1-Cm2 de Marion Wartel et Charlotte De Decker, avril 2023.

QUESTIONNAIRE

Nom :-----

Prénom :-----

Fille / Garçon

1) Aimes-tu les récréations dans ton école ? - **Oui** - **Non** - **Pas tout le temps**

2) Cite trois choses que tu aimes faire en récréation ?

3) Tu passes tes récréations : - **seul / seule** - **avec des amis / amies**

4) Cite trois choses que tu n'aimes pas faire en récréation ?

5) Quel est l'endroit où tu préfères passer les récréations ?

- Dans la cour - Sur le toit - Sur l'un des balcons

6) Cite trois activités que tu aimerais faire pendant la récréation ?

- J'ai trouvé cela injuste mais je n'ai rien dit
- Je n'ai rien dit car cela m'importe peu
- J'ai prévenu la maîtresse
- Je n'ai rien dit pour ne pas pénaliser l'élève qui a triché

21) Si tu n'arrives pas à faire quelque chose, que fais-tu ?

- J'abandonne
- Je continue d'essayer
- Je demande de l'aide

22) Est-ce que tu as déjà aidé d'autres élèves ?

- Oui souvent
- Oui parfois
- Non jamais ou très rarement

23) Comment te sens-tu après avoir aidé d'autres élèves ?

- Je me sens meilleur et supérieur à elles / eux
- Je ne suis pas content / contente car je n'aime pas aider les autres élèves
- Cela n'a pas d'importance car c'est normal de s'entraider
- Je suis fier / fière et heureux / heureuse d'avoir pu rendre service

24) Est-ce que d'autres élèves t'ont déjà aidé ?

- Oui souvent
- Oui parfois
- Non jamais ou très rarement

25) Comment te sens-tu après avoir demandé de l'aide à d'autres élèves ?

- J'apprécie leur aide et les remercie
- J'ai honte de ne pas avoir su le faire seul et je ne dis rien
- Cela n'a pas d'importance car c'est normal de s'entraider

26) Aimerais-tu ajouter quelque chose ? Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

Annexe 4 : Second questionnaire à l'attention des élèves des classes de Ce2-Cm1-Cm2 de Marion Wartel et Charlotte De Decker, juin 2023.

Nom.....

Prénom.....

1) Je suis : - Une fille - Un garçon

2) En récréation je préfère :
- Jouer dans la salle polyvalente
- Jouer dans la cour
- Jouer sur le toit

3) Je joue : - Seul / seule
- Avec des amis / amies

4) J'écris mon meilleur souvenir en récréation :

.....
.....
.....
.....

5) J'écris mon pire souvenir en récréation :

.....
.....
.....
.....

6) Au dos de la feuille, j'écris ce qui a changé par rapport à mon ancienne école.
Merci pour ta participation. Julien.

Annexe 5 : Résultats statistiques du premier questionnaire.

Question posée	Total / 38	% arrondis	Filles / 18	% arrondis	Garçons / 20	%	Observations
1) Aimes-tu les récréations dans ton école ?							
Oui	27	71	13	72	14	70	
Non	0	0	0	0	0	0	
Pas tout le temps	11	29	5	28	6	30	
3) Tu passes tes récréations							
Seul.e	1	3	1	6	0	0	
Avec des ami.e.s	30	79	12	67	18	90	
Les deux	7	18	5	28	2	10	
5) Quel est l'endroit où tu préfères passer les récréations ?							
Dans la cour	22	58	12	67	10	50	
Sur le toit	11	29	3	17	8	40	
En salle polyvalente	6	16	4	22	2	10	
7) Où aimerais-tu passer les récréations ?							
Dans la cour	17	45	11	61	6	30	
Sur le toit	13	34	5	28	8	40	
En salle polyvalente	4	11	2	11	2	10	
8) Tu as							
Beaucoup d'ami.es	25	66	12	67	13	65	
Un peu	11	29	5	28	6	30	
Pas du tout	1	3	1	6	0	0	
9) Tes ami.e.s sont							
Des filles	6	16	5	28	1	5	
Des garçons	10	26	0	0	10	50	
Les deux	20	53	11	61	9	45	
Je n'ai pas d'ami	1	3	1	6	0	0	
10) Avec tes amis vous							
Apprenez	4	11	3	17	1	5	
Travaillez (précise)	2	5	1	6	1	5	
Discutez	20	53	12	67	8	40	
Jouez à la bagarre	2	5	0	0	2	10	
Jouez	35	92	15	83	20	100	
Pas d'ami.e	1	3	1	6	0	0	
12) As-tu fait des proposition en conseil ?							
Oui	12	32	5	28	7	35	
Non	26	68	13	72	13	65	
14) Si non, pourquoi ?							
Je n'ose pas	12	32	6	33	6	30	
Tout me va	10	26	5	28	5	25	
Proposition déjà faite	8	21	4	22	4	20	
15) As-tu le sentiment d'être écouté par les élèves ?							
Oui	14	37	8	44	6	30	
Partiellement	4	11	3	17	1	5	
Non	5	13	2	11	3	15	
Je ne sais pas	6	16	3	17	3	15	
16) Par les adultes ?							
Oui	18	47	10	56	8	40	
Partiellement	2	5	0	0	2	10	
Non	4	11	1	6	3	15	
Je ne sais pas	9	24	7	39	2	10	
18) Confronté à des injustices ou violences ?							
Oui	11	29	3	17	8	40	
Non	11	29	7	39	4	20	
Je ne sais pas	12	32	7	39	5	25	
19) As-tu vu quelqu'un tricher ?							
Oui	28	74	12	67	16	80	
Non	2	5	1	6	1	5	
Je ne sais pas	6	16	4	22	2	10	
20) Comment as-tu réagi ?							
Injuste mais je n'ai rien dit	8	21	4	22	4	20	
Cela m'importe peu	3	8	1	6	2	10	
J'ai prévenu la maîtresse	11	29	8	44	3	15	
Je n'ai rien dit pour ne pas pénaliser l'élève	14	37	4	22	10	50	
21) Si tu ne sais pas faire quelque chose, que fais-tu ?							
J'abandonne	2	5	1	6	1	5	
Je continue d'essayer	19	50	9	50	10	50	
Je demande de l'aide	28	74	14	78	14	70	
22) As-tu déjà aidé d'autres élèves ?							
Souvent	19	50	10	56	9	45	
Parfois	14	37	6	33	8	40	
Jamais	4	11	1	6	3	15	
23) Comment te sens-tu après ?							
Meilleur.e et supérieur.e	4	11	1	6	3	15	
Je n'aime pas aider	0	0	0	0	0	0	
Pas d'importance	18	47	7	39	11	55	
Je suis fier.e	19	50	9	50	10	50	
24) T'a-t-on déjà aidé ?							
Souvent	14	37	7	39	7	35	
Parfois	17	45	9	50	8	40	
Jamais	4	11	1	6	3	15	
25) Comment te sens-tu après ?							
J'apprécie et je remercie mes camarades	30	79	17	94	13	65	
J'ai honte	1	3	0	0	1	5	
Peu importe c'est normal	9	24	2	11	7	35	
4) Cite trois choses que tu n'aimes pas en récréation							
	18	47	8	44	10	50	
	6	16	3	17	3	15	Bagarre, insultes, violence être seul.e, ne pas être écouté.e

Annexe 6 : Résultats statistiques du second questionnaire.

Question posée	Total / 32	% arrondis	Filles / 14	% arrondis	Garçons / 18	%	Observations
1) En récréation je préfère (choix 1)							
Jouer en salle polyvalente	2	6	1	7	1	5	
Jouer dans la cour	16	50	10	72	6	89	
Jouer sur le toit	14	44	3	21	11	61	
2) En récréation je préfère (choix 2)							
Jouer en salle polyvalente	1	9	1	14	0	0	% des répondant.e.s
Jouer dans la cour	6	54	2	29	4	100	% des répondant.e.s
Jouer sur le toit	4	36	4	57	0	0	% des répondant.e.s
3) Je joue							
Seul / seule	2	6	1	7	1	6	
Avec des amis / amies	25	78	11	79	14	82	
Les deux	4	12	2	14	2	12	
4) J'écris mes meilleurs souvenirs en récréation							
Jouer à la balle	9	28	1	7	8	44	Foot, marquer un but, balle, toit
Classe complète	8	25	4	28	4	22	Loup, toumoi
Loup	8	25	6	43	2	11	
Barroux	4	12,5	1	7	3	17	
« Nouvelle école »	4	12,5	4	28	0	0	Battle de clash, inspiré netflix
Lorsque je me suis fais des amies	2	6	2	14	0	0	
Jouer avec mes amies	2	6	2	14	0	0	
Voitures (boite à jouer)	2	6	0	0	2	22	
On a chanté mon prénom / son prénom (M-E-H-D-I)	2	6	1	7	1	5	
Jouer avec les filles	1	3	0	0	1	5	
Salle poly et toit (espaces autres)	1	3	0	0	1	5	
Bronzer dans un pneu	1	3	0	0	1	5	
Faire de la gym et danse	1	3	1	7	0	0	
5) J'écris mon pire souvenir en récréation							
Être abandonné.e, nargué.e, exclu.e et seul.e	13	40	6	43	7	39	
Lorsque je me blesse	4	12,5	3	21	1	5	
Me bagarrer	3	9			3	17	
Assister aux bagarres	1	3	1	7			
Lorsque j'ai vu un garçon étrangler un autre garçon, j'ai eu peur qu'il me le fasse	1	3	1	7	0	0	
Lorsque l'on ne joue pas au football	1	3			1	5	
Lorsque j'ai été puni	1	3			1	5	
6) J'écris ce qui a changé par rapport à mon ancienne école							
L'école est plus jolie ici	5	16	1	7	4	22	
Ici il y a plus de jeux en récréation	4	12,5	3	21	1	5	
Le multiâge	4	12,5	2	14	2	11	
Le toit	3	9	1	7	2	11	
On pouvait apporter des bonbons / goûters	2	6	2	14			
La cour était plus grande avant	2	6			2	11	
J'avais pas d'ami.e / je me suis faite une copine	2	6	2	14			
Il n'y avait pas de jouets dans mon ancienne école	2	6	2	14			
Il y avait beaucoup de bagarre dans mon ancienne école	2	6			2	11	
Cabane, obstacles etc.	2	6			2	11	
On mange des fruits	1	3	1	7			
Avant la punition était d'aller à la bibliothèque	1	3			1	5	
Avant je n'avais pas d'ami	1	3			1	5	
Avant on pouvait apporter ses jouets	1	3			1	5	
Rien	1	3			1	5	
Avant on avait trois récréations	1	3			1	5	
Ici on a des casques insonorisant	1	3	1	7			
Il n'y a pas de goûter ici	1	3			1	5	
Ici nous avons trois récréations (périsco?)	1	3	1	7			
Il manque un panier de basket	1	3			1	5	
La cour est plus grande ici	1	3			1	5	
On a des verres pour boire	1	3	1	7			
La récréation ne durait qu'une minute dans mon ancienne école	1	3	1	7			
On peut courir ici	1	3	1	7			
	33	79					
	8	19					
	1	2					

Annexe 7 : Communication de la conférence gesticulée donnée par Rodrigue Fonteyne le 23 juin 2023 à Hellemmes (Lille).



Annexe 8 : Proposition de plannings des récréations pour l'année 2023 – 2024.

	Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
Nicolas	9h45 – 10h15 15h – 15h30	10h – 10h30 15h – 15h30	10h 15 – 10h45 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30
Caroline	9h45 – 10h15 15h – 15h30	10h30 – 11h 15h – 15h30	10h – 10h30 15h – 15h30	10h – 10h30 15h – 15h30
Virginie	10h – 10h30 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30	10h30 – 11h 15h – 15h30
Hélène	10h30 – 11h 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30	10h – 10h30 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30
Julie	10h30 – 11h 15h – 15h30	10h 15 – 10h45 15h – 15h30	9h45 – 10h15 15h – 15h30	10h – 10h30 15h – 15h30
Amélie	10h15 – 10h30 15h – 15h15	10h – 10h15 15h15 – 15h30	10h30 – 10h45 15h15 – 15h30	10h – 10h15 15h15 – 15h30
Lucie	10h30 – 10h45 15h15 – 15h30	10h15 – 10h30 15h15 – 15h30	10h45 – 11h 15h15 – 15h30	10h15 – 10h30 15h15 – 15h30
Milena	10h15 – 10h30 15h15 – 15h30	10h30 – 10h45 15h – 15h15	10h30 – 10h45 15h – 15h15	10h30 – 10h45 15h – 15h15
Marion	10h – 10h15 15h – 15h15	10h15 – 10h30 15h – 15h15	10h30 – 10h45 15h – 15h15	10h45 – 11h 15h – 15h15
Charlotte	10h15 – 10h30 15h – 15h15	10h30 – 10h45 15h – 15h15	10h45 – 11h 15h – 15h15	10h30 – 10h45 15h – 15h15
Marie	10h30 – 10h45 15h15 – 15h30	10h45 – 11h 15h15 – 15h30	10h15 – 10h30 15h15 – 15h30	10h30 – 10h45 15h15 – 15h30

Cour et salle polyvalente

Balcons

Toit

Lundi Matin

	9h45 – 10h	10h – 10h15	10h15 – 10h30	10h30 – 10h45	10h45 - 11h
Nicolas	Cour	Cour			
Caroline	Cour	Cour			
Virginie		Balcon	Balcon		
Hélène				Cour	Cour
Julie				Cour	Cour
Amélie			Cour		
Lucie				Balcon	
Milena			Balcon		
Marion		Balcon			
Charlotte			Cour		
Marie				Balcon	

Lundi après-midi

	15h – 15h15	15h15 - 15h30
Nicolas	Balcon	Balcon
Caroline	Balcon	Balcon
Virginie	Cour	Cour
Hélène	Cour	Cour
Julie	Cour	Cour
Amélie	Toit	
Lucie		Balcon
Milena		Toit
Marion	Toit	
Charlotte	Balcon	
Marie		Toit

Mardi matin

	9h45 – 10h	10h – 10h15	10h15 – 10h30	10h30 – 10h45	10h45 - 11h
Nicolas		Balcon	Balcon		
Caroline				Cour	Cour
Virginie	Cour	Cour			
Hélène	Cour	Cour			
Julie			Cour	Cour	
Amélie		Balcon			
Lucie			Balcon		
Milena				Balcon	
Marion			Cour		
Charlotte				Balcon	
Marie					Cour

Mardi après-midi

	15h – 15h15	15h15 - 15h30
Nicolas	Cour	Cour
Caroline	Cour	Cour
Virginie	Balcon	Balcon
Hélène	Balcon	Balcon
Julie	Cour	Cour
Amélie		Toit
Lucie		Toit
Milena	Balcon	
Marion	Toit	
Charlotte	Toit	
Marie		Balcon

Jeudi matin

	9h45 – 10h	10h – 10h15	10h15 – 10h30	10h30 – 10h45	10h45 - 11h
Nicolas			Cour	Cour	
Caroline		Balcon	Balcon		
Virginie	Cour	Cour			
Hélène		Balcon	Balcon		
Julie	Cour	Cour			
Amélie				Balcon	
Lucie					Cour
Milena				Cour	
Marion				Balcon	
Charlotte					Cour
Marie			Cour		

Jeudi après-midi

	15h – 15h15	15h15 - 15h30
Nicolas	Toit	Toit
Caroline	Cour	Cour
Virginie	Toit	Toit
Hélène	Cour	Cour
Julie	Balcon	Balcon
Amélie		Cour
Lucie		Cour
Milena	Cour	
Marion	Balcon	
Charlotte	Balcon	
Marie		Balcon

Vendredi matin

	9h45 – 10h	10h – 10h15	10h15 – 10h30	10h30 – 10h45	10h45 - 11h
Nicolas	Cour	Cour			
Caroline		Balcon	Balcon		
Virginie				Cour	Cour
Hélène	Cour	Cour			
Julie		Balcon	Balcon		
Amélie		Cour			
Lucie			Cour		
Milena				Cour	
Marion					Cour
Charlotte				Balcon	
Marie				Balcon	

Vendredi après-midi

	15h – 15h15	15h15 - 15h30
Nicolas	Balcon	Balcon
Caroline	Toit	Toit
Virginie	Cour	Cour
Hélène	Toit	Toit
Julie	Balcon	Balcon
Amélie		Cour
Lucie		Cour
Milena	Cour	
Marion	Cour	
Charlotte	Cour	
Marie		Cour

Annexe 9 : Chronologie de certains événements ayant contribué à l'appropriation des espaces récréatifs et la mise en place de dispositifs coopératifs.

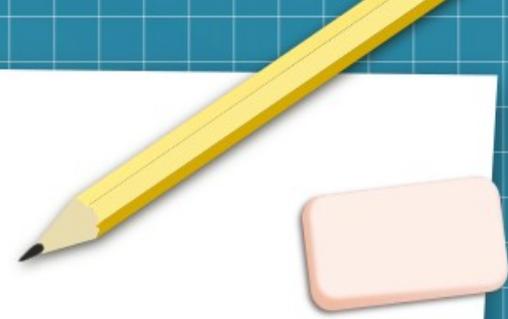
- 14 novembre : premier jour de stage, intégration et observations
- Décembre : participation aux installations des A.P.Q. et appropriation du toit pour les activités physiques
- Janvier : réalisation de l'inventaire des objets présents dans les espaces récréatifs
- 13 janvier : matinée d'observation à l'E.R.P.D. E. Couteau de la formation des élèves médiateurs et médiatrices
- Février : début de campagne de dons d'objets auprès des parents d'élèves, matérialisée par une boîte dans le hall de l'école
- 7 février : élaboration d'une liste de matériel afin d'aménager la salle polyvalente
- Fin février : mise en place de la boîte à jouer dans la cour
- Février : organisation et installation de matériel dans la salle polyvalente et le premier balcon.
- Début mars : préparation du calendrier des récréations
- 13 mars : première récréation sur le premier balcon, l'après-midi, mise en place du calendrier de surveillance des récréations, intervention en conseil d'enfants des cycles 2 et 3 à propos de la question du rangement du matériel en fin de récréation
- 14 mars : première récréation en salle polyvalente
- 27 mars : intervention en conseil d'enfants du cycle 1 concernant les récréations en salle polyvalente
- Fin mars : intégration de pneus dans la cour de récréation
- 7 avril : passation du premier questionnaire aux élèves de cycle 3
- Avril : préparation du troisième balcon (bacs à sable, légo, balles, jeu d'adresse, livres etc), intégration d'une dînette dans la cour.
- Mai : ouverture du troisième balcon
- 22 mai : intervention en conseil d'enfants des cycles 2 et 3 et recueil de données concernant les questions de l'injustice et la triche.
- 23 juin : passation du second questionnaire aux élèves de cycle 3

**Annexe 10 : Livrable à l'attention des personnels de l'école Ariane Capon, intitulé
« Observations et propositions pour favoriser l'appropriation des espaces récréatifs
par les enfants et le personnel »**



Observations et propositions pour favoriser l'appropriation des espaces récréatifs par les enfants et le personnel

Groupe scolaire Ariane Capon de Lille
Année scolaire 2022-2023
Julien Laurent
Sciences de l'éducation et de la formation
Université de Lille

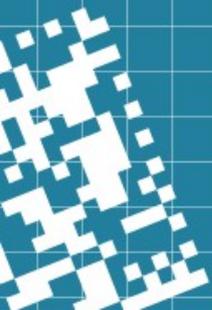
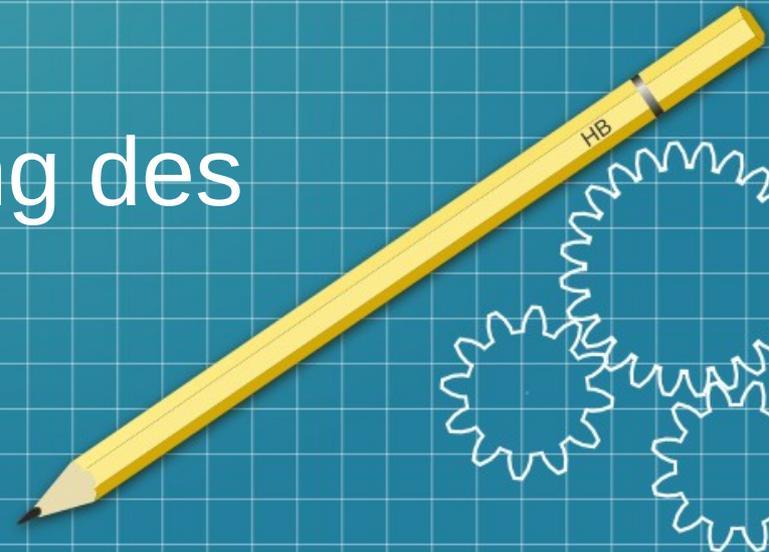


Dans le cadre de l'offre de stage proposée à la rentrée 2022 au sein de l'école, avec la participation de la Boutique des Sciences en Nord de France et la Maison Européenne des Sciences de l'Homme et de la Société, une recherche participative a été menée entre novembre 2022 et juin 2023.

Cette recherche avait pour but de favoriser l'appropriation des différents espaces récréatifs, et d'étudier les modalités et effets de dispositifs coopératifs dans les cours de récréation de l'école.

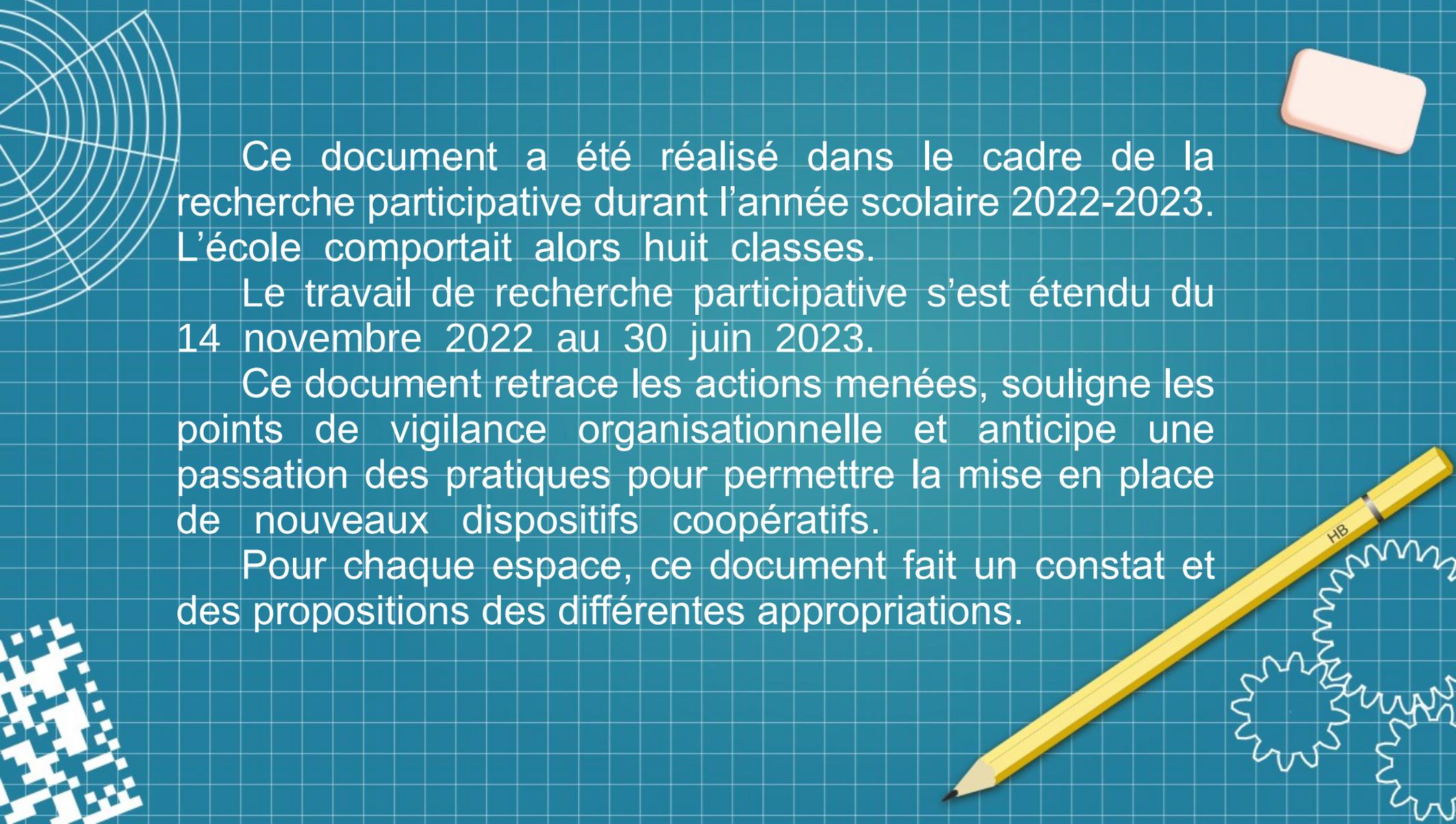
Sommaire

- Considérations générales
- La cour de récréation
- La salle polyvalente
- Les balcons
- Le toit
- Propositions de planning des récréations



Considérations générales





Ce document a été réalisé dans le cadre de la recherche participative durant l'année scolaire 2022-2023. L'école comportait alors huit classes.

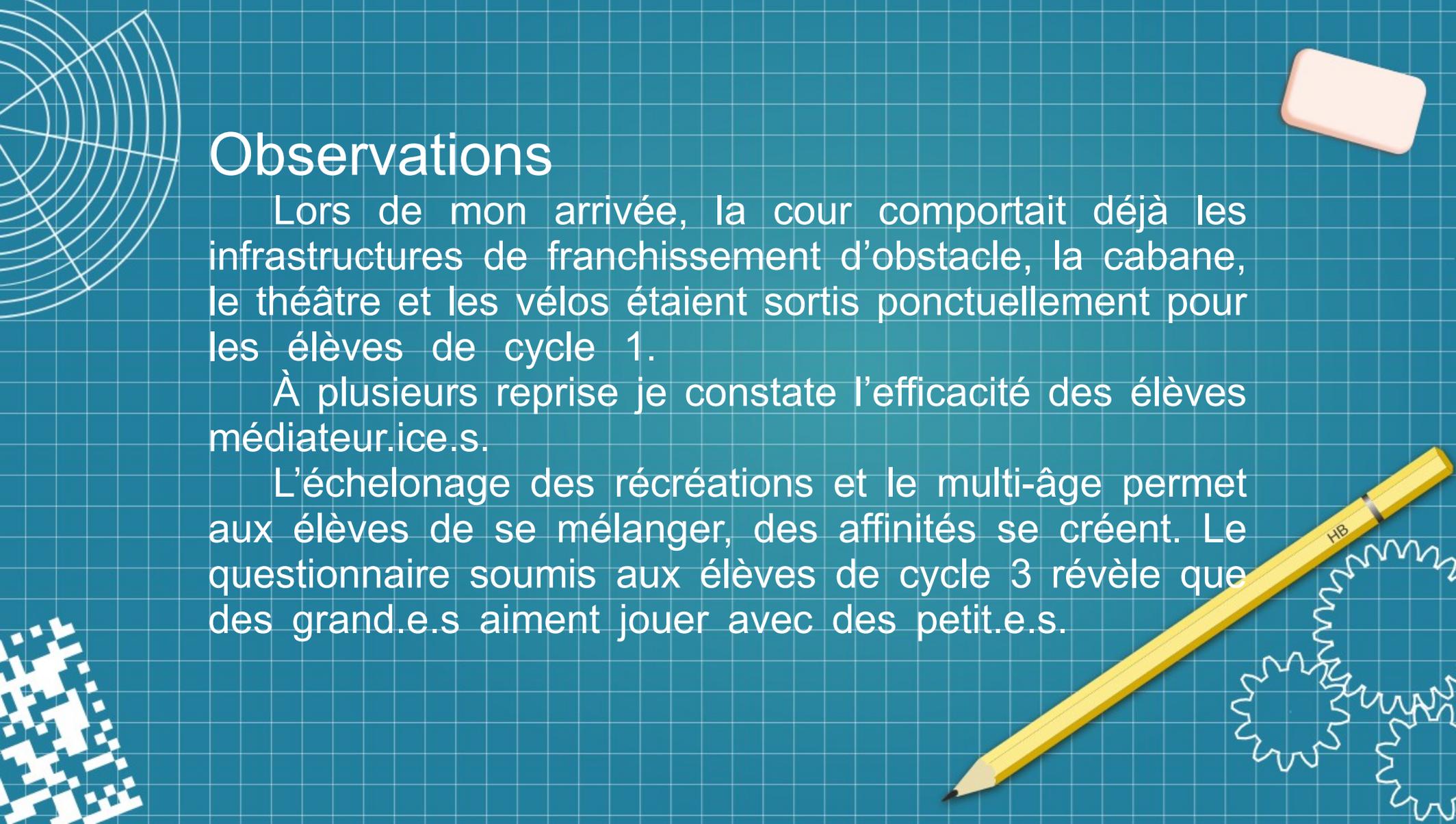
Le travail de recherche participative s'est étendu du 14 novembre 2022 au 30 juin 2023.

Ce document retrace les actions menées, souligne les points de vigilance organisationnelle et anticipe une passation des pratiques pour permettre la mise en place de nouveaux dispositifs coopératifs.

Pour chaque espace, ce document fait un constat et des propositions des différentes appropriations.

La cour





Observations

Lors de mon arrivée, la cour comportait déjà les infrastructures de franchissement d'obstacle, la cabane, le théâtre et les vélos étaient sortis ponctuellement pour les élèves de cycle 1.

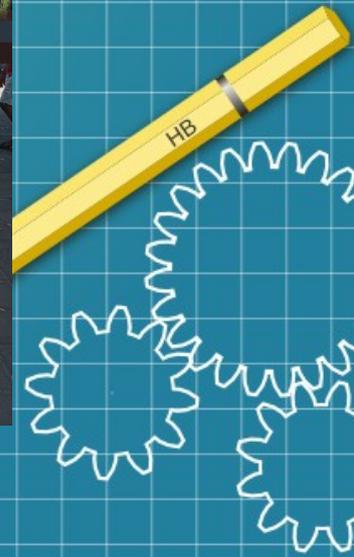
À plusieurs reprises je constate l'efficacité des élèves médiateur.ice.s.

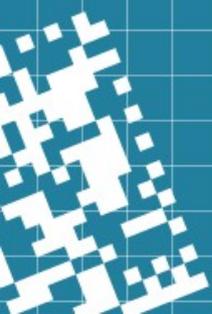
L'échelonnement des récréations et le multi-âge permet aux élèves de se mélanger, des affinités se créent. Le questionnaire soumis aux élèves de cycle 3 révèle que des grand.e.s aiment jouer avec des petit.e.s.

À l'instar des boîtes à jouer invitant les élèves au jeu libre, j'ai pu mettre en place une grande malle dans laquelle se trouvent actuellement de petits jouets, tissus et objets de récupération (contenants, couverts en bois, pneus de voiture etc.)



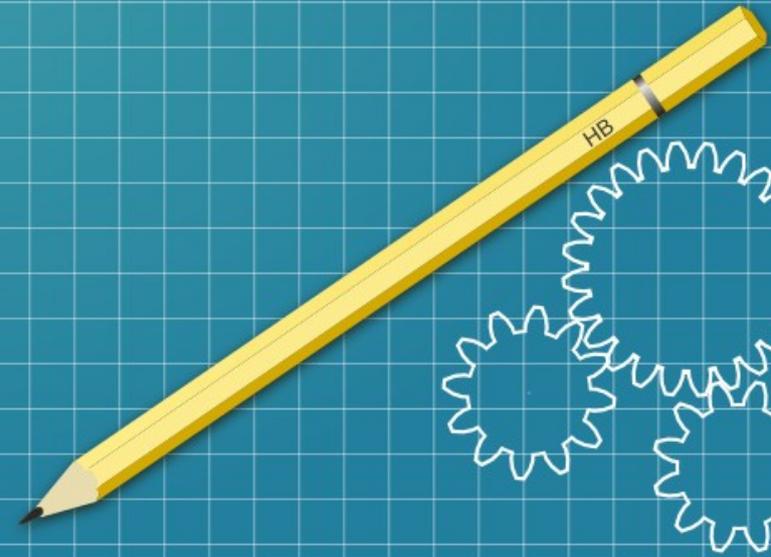
Les pneus et les draps ont un succès auprès des élève. Les draps servent de déguisement, de lien, de ligne d'arrivée de courses, de délimitation d'espaces quand ils sont tendus au sol. Les pneus servent de cerceaux, de sièges, de cabanes ou forment des parcours de slalom.

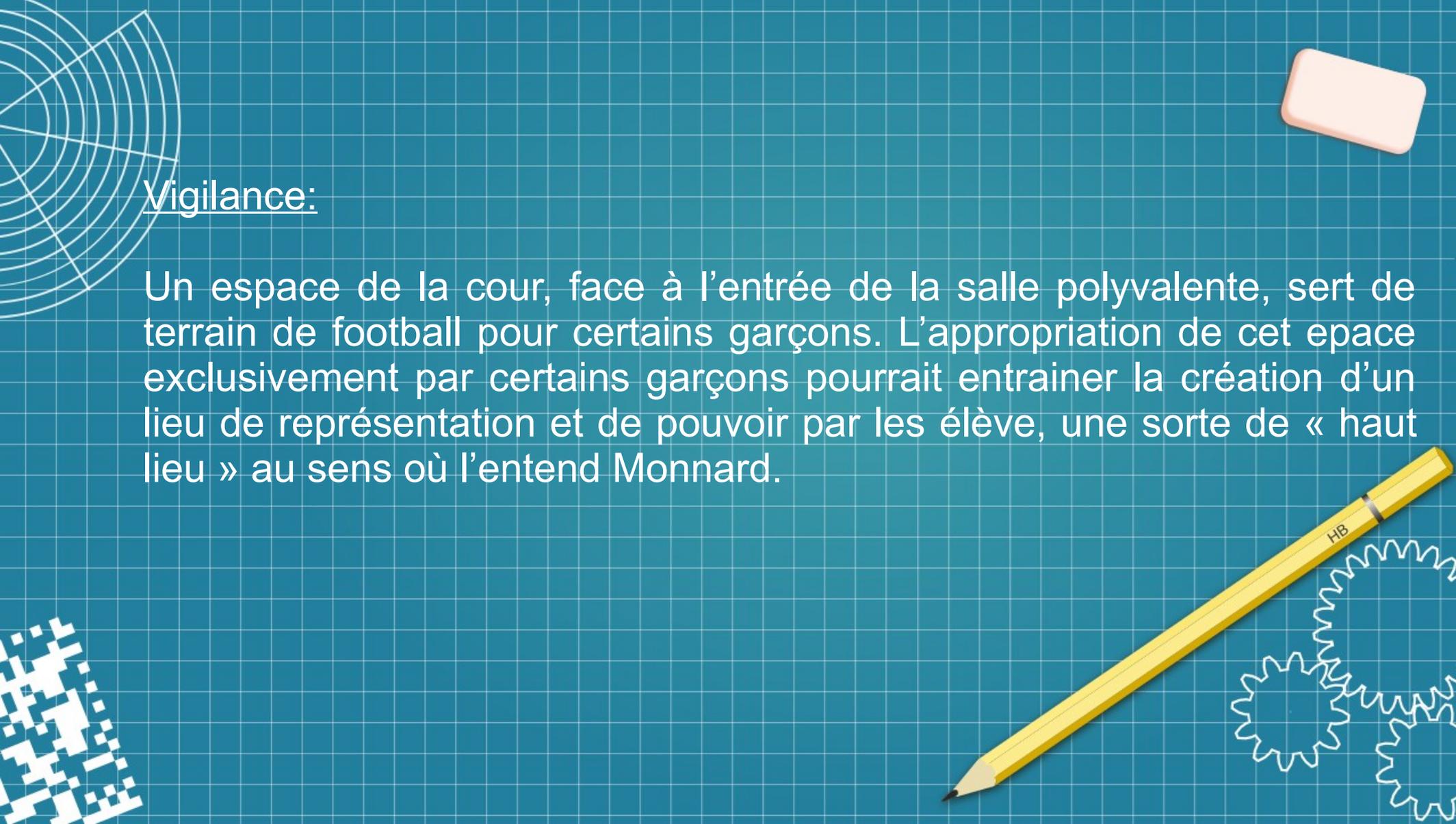




Propositions

Puisque les effectifs de l'école augmenteront en 2023, deux propositions apparaissent pour éviter la promiscuité dans les espaces : Le ralongement du temps de récréation pour un échelonnement facilité, et l'ouverture simultanée de différents espaces.





Vigilance:

Un espace de la cour, face à l'entrée de la salle polyvalente, sert de terrain de football pour certains garçons. L'appropriation de cet espace exclusivement par certains garçons pourrait entraîner la création d'un lieu de représentation et de pouvoir par les élèves, une sorte de « haut lieu » au sens où l'entend Monnard.

Allonger le temps des récréations, proposition de planning des récréations

Classes	Matin	Après-midi
Nicolas	9h45 – 10h15	14h45 - 15h15
Caroline	9h45 – 10h15	14h45 - 15h15
Virginie	10h - 10h30	15h - 15h30
Hélène	10h30 - 11h	15h - 15h30
Julie	10h30 - 11h	15h15 – 15h45
Amélie	10h15 - 10h30	15h - 15h15
Lucie	10h30 - 10h45	15h - 15h15
Milena	10h15 - 10h30	15h15 - 15h30
Marion	10h – 10h15	15h15 - 15h30
Charlotte	10h15 - 10h30	15h - 15h15
Marie	10h30 - 10h45	15h15 - 15h30

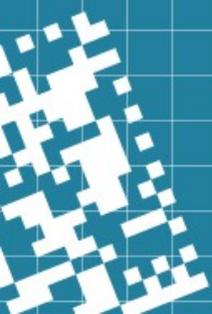
Ces horaires sont à titre indicatifs et sont amenés à changer d'un jour à l'autre

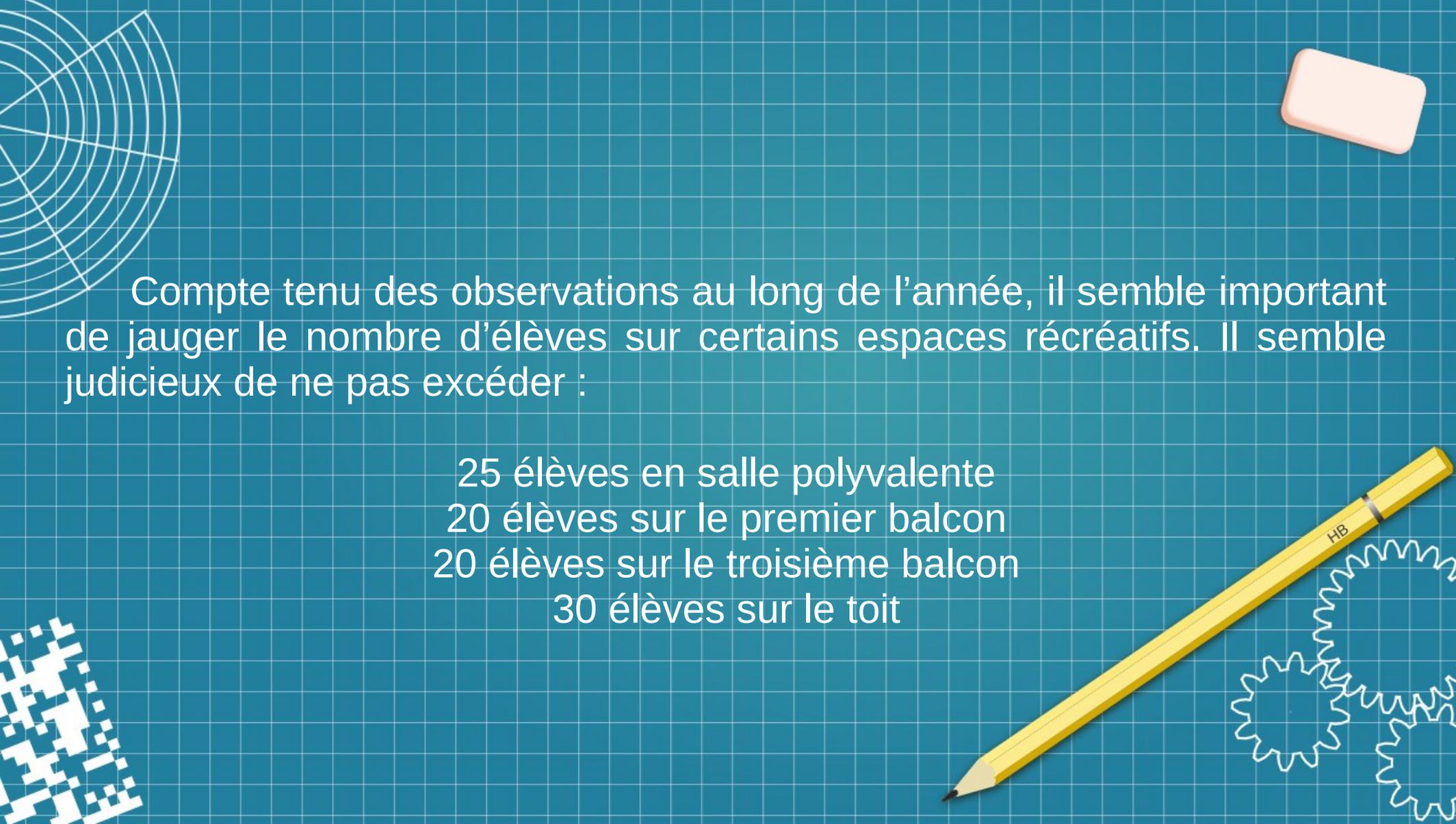


Utiliser le planning des différents espaces disponibles afin de désengorger la cour.

Il se trouve en salle commune. Ce planning prendrait la forme d'une grille de postes sur laquelle les professeur.e.s ne sont pas associé.e.s à leur classe, mais à un espace.

Par exemple, Nicolas et Caroline, tous deux sur un même créneau de récréation, se séparent. L'un.e va dans la cour, l'autre sur un balcon, avec des élèves qui ne sont pas nécessairement de leur classe. Un système de badge permet d'identifier les élèves se rendant dans un espace.





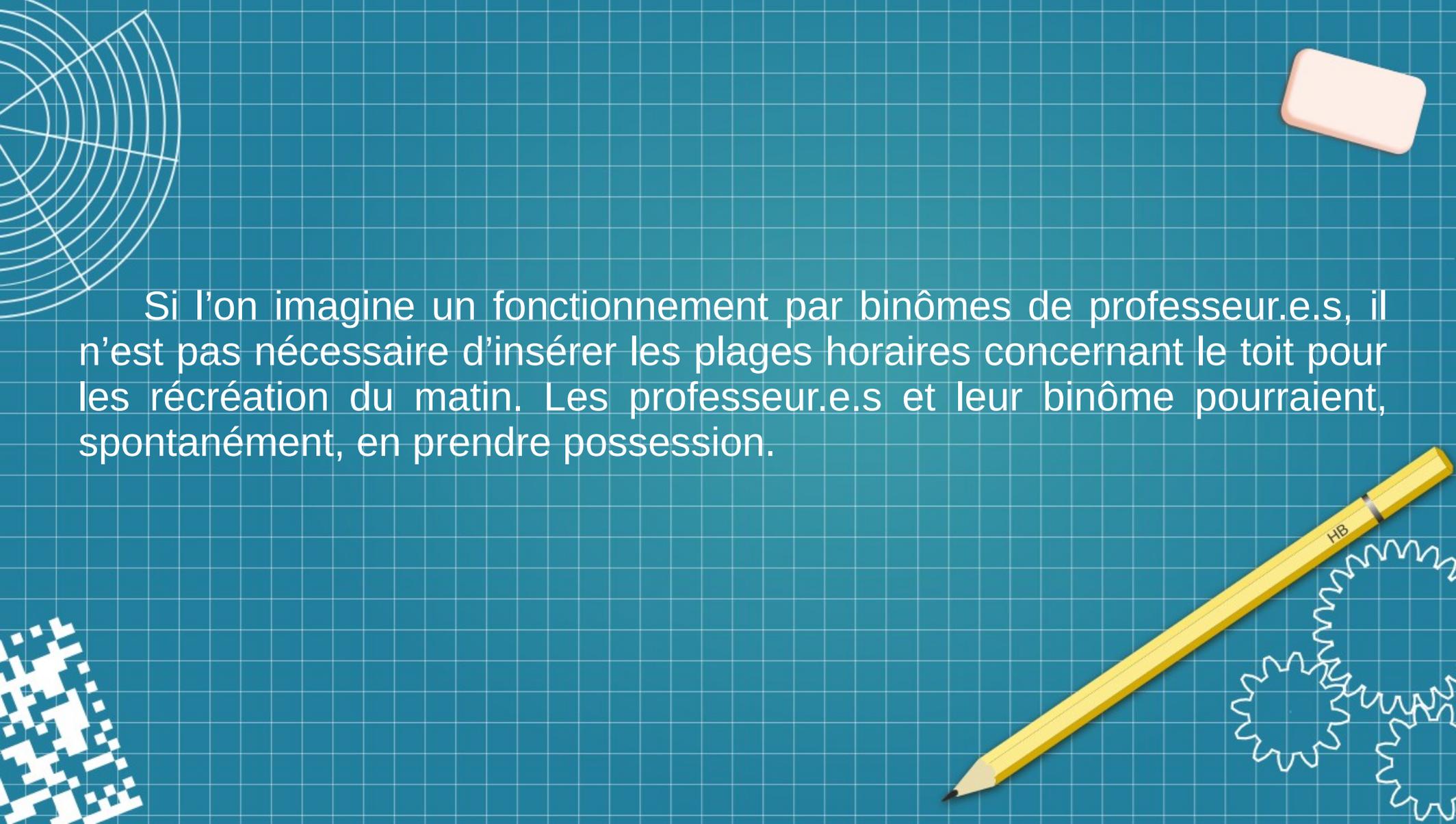
Compte tenu des observations au long de l'année, il semble important de jauger le nombre d'élèves sur certains espaces récréatifs. Il semble judicieux de ne pas excéder :

25 élèves en salle polyvalente
20 élèves sur le premier balcon
20 élèves sur le troisième balcon
30 élèves sur le toit

Utiliser différents espaces simultanément, proposition de répartition des récréations

(exemple à titre indicatif, pour plus de détails, voir la proposition de planning des récréation en fin de document)

	9h45 – 10h	10h – 10h15	10h15 – 10h30	10h30 – 10h45	10h45 - 11h
Nicolas	Cour	Cour + salle poly			
Caroline	Cour	Cour + salle poly			
Virginie		Balcon	Balcon		
Hélène				Cour + salle poly	Cour
Julie				Cour + salle poly	Cour
Amélie			Cour + salle poly		
Lucie				Balcon	
Milena			Balcon		
Marion		Balcon			
Charlotte			Cour + salle poly		
Marie				Balcon	



Si l'on imagine un fonctionnement par binômes de professeur.e.s, il n'est pas nécessaire d'insérer les plages horaires concernant le toit pour les récréation du matin. Les professeur.e.s et leur binôme pourraient, spontanément, en prendre possession.

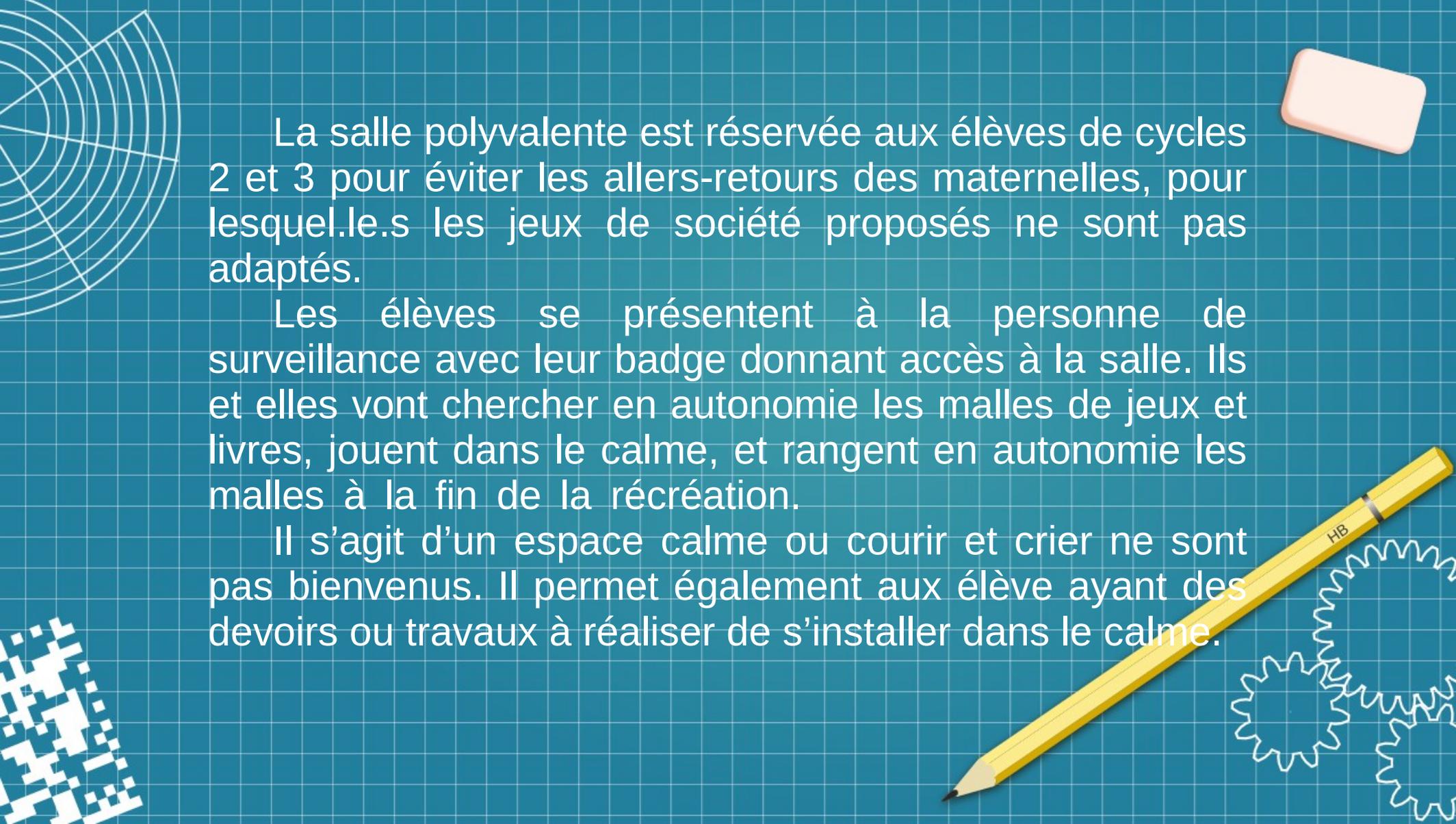
Utiliser différents espaces simultanément

(exemple à titre indicatif, pour plus de détails, voir la proposition de planning des récréation en fin de document)

	15h – 15h15	15h15 - 15h30
Nicolas	Balcon	Balcon
Caroline	Balcon	Balcon
Virginie	Cour + salle poly	Cour + salle poly
Hélène	Cour + salle poly	Cour + salle poly
Julie	Cour + salle poly	Cour + salle poly
Amélie	Toit	
Lucie		Balcon
Milena		Toit
Marion	Toit	
Charlotte	Balcon	
Marie		Toit

La Salle polyvalente

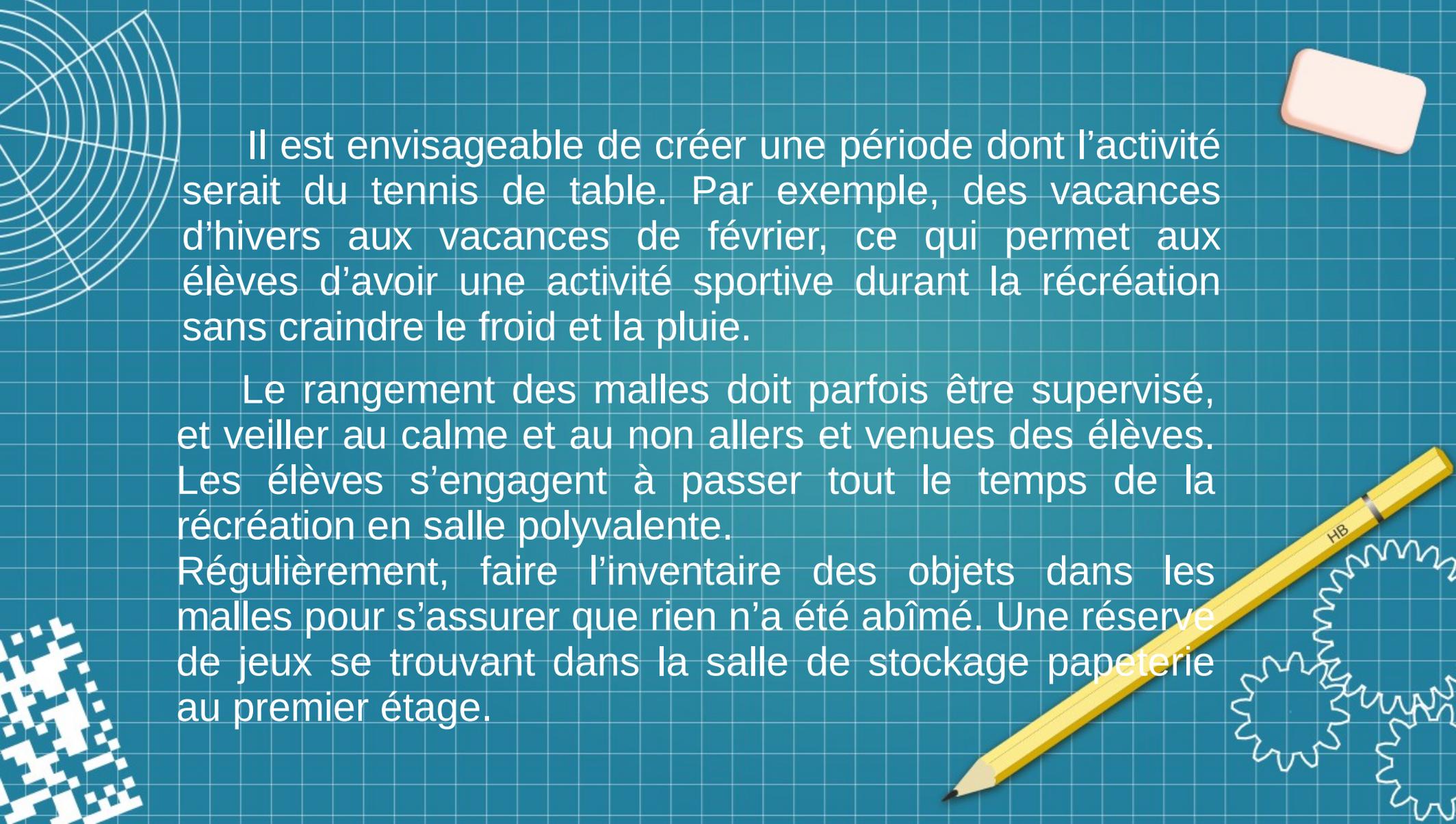




La salle polyvalente est réservée aux élèves de cycles 2 et 3 pour éviter les allers-retours des maternelles, pour lesquelles les jeux de société proposés ne sont pas adaptés.

Les élèves se présentent à la personne de surveillance avec leur badge donnant accès à la salle. Ils et elles vont chercher en autonomie les malles de jeux et livres, jouent dans le calme, et rangent en autonomie les malles à la fin de la récréation.

Il s'agit d'un espace calme où courir et crier ne sont pas bienvenus. Il permet également aux élèves ayant des devoirs ou travaux à réaliser de s'installer dans le calme.



Il est envisageable de créer une période dont l'activité serait du tennis de table. Par exemple, des vacances d'hivers aux vacances de février, ce qui permet aux élèves d'avoir une activité sportive durant la récréation sans craindre le froid et la pluie.

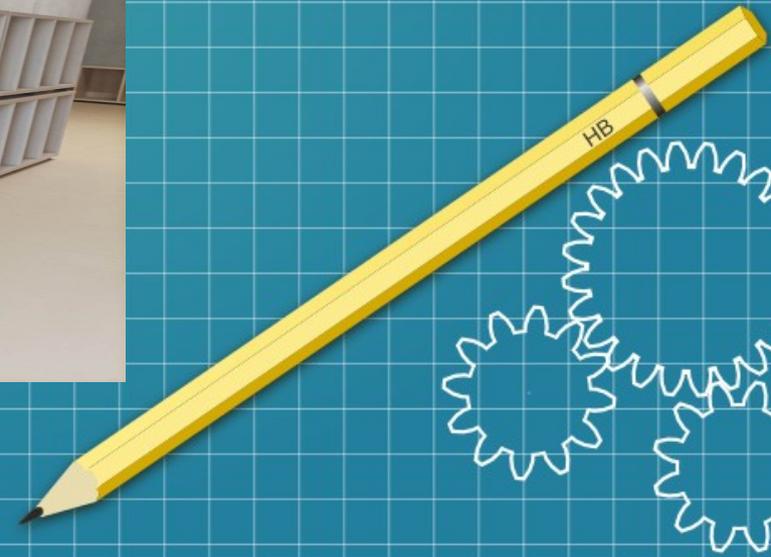
Le rangement des malles doit parfois être supervisé, et veiller au calme et au bon aller et venues des élèves. Les élèves s'engagent à passer tout le temps de la récréation en salle polyvalente.

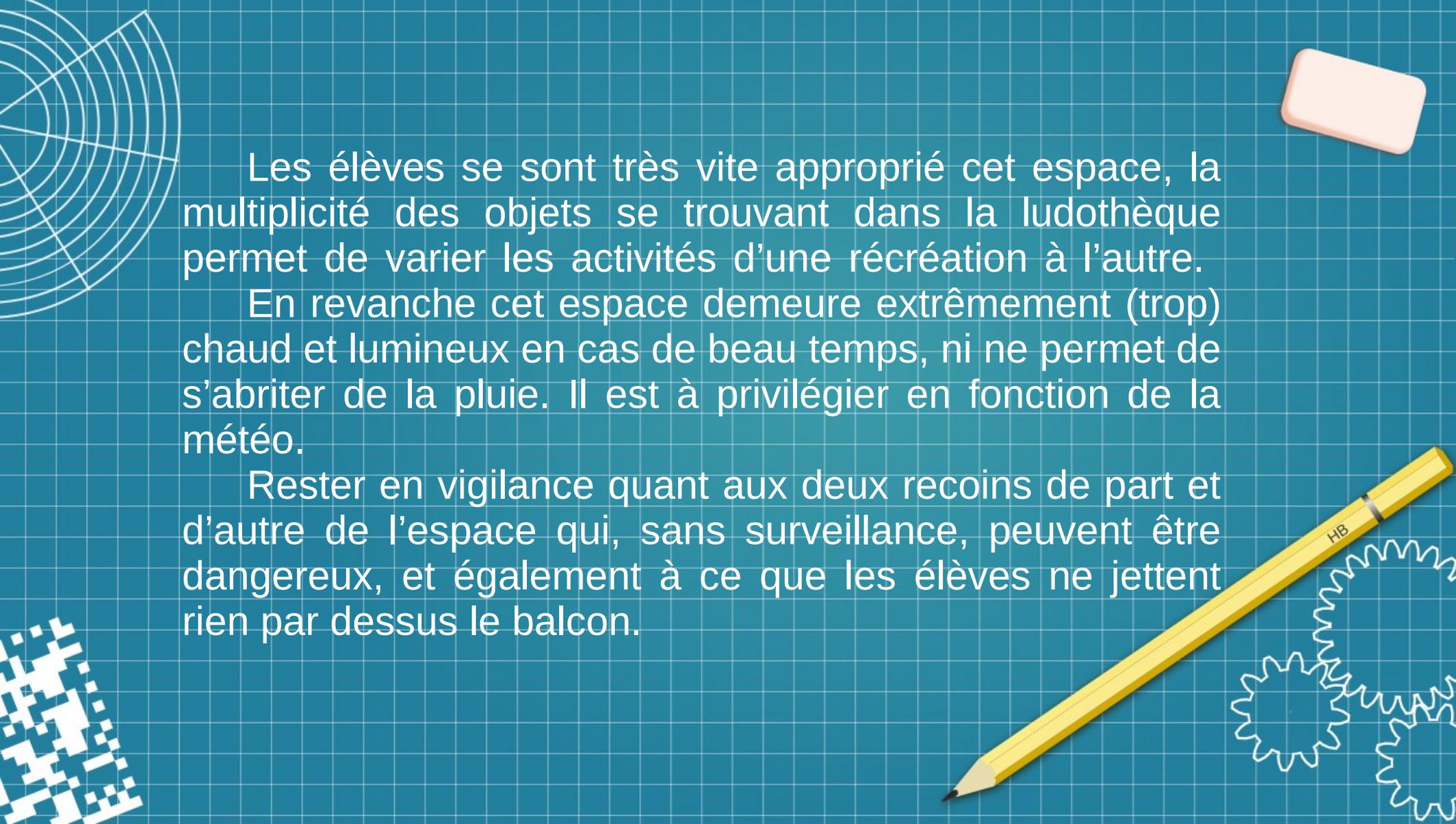
Régulièrement, faire l'inventaire des objets dans les malles pour s'assurer que rien n'a été abîmé. Une réserve de jeux se trouvant dans la salle de stockage papeterie au premier étage.

Le premier balcon



Le premier balcon est destiné aux élèves de cycle 1. S'y trouve dans le couloir une ludothèque, de laquelle les professeur.e.s choisissent des activités à proposer aux élèves (craies, voitures, animaux, jeux de société et de motricité, jeux de construction etc.)





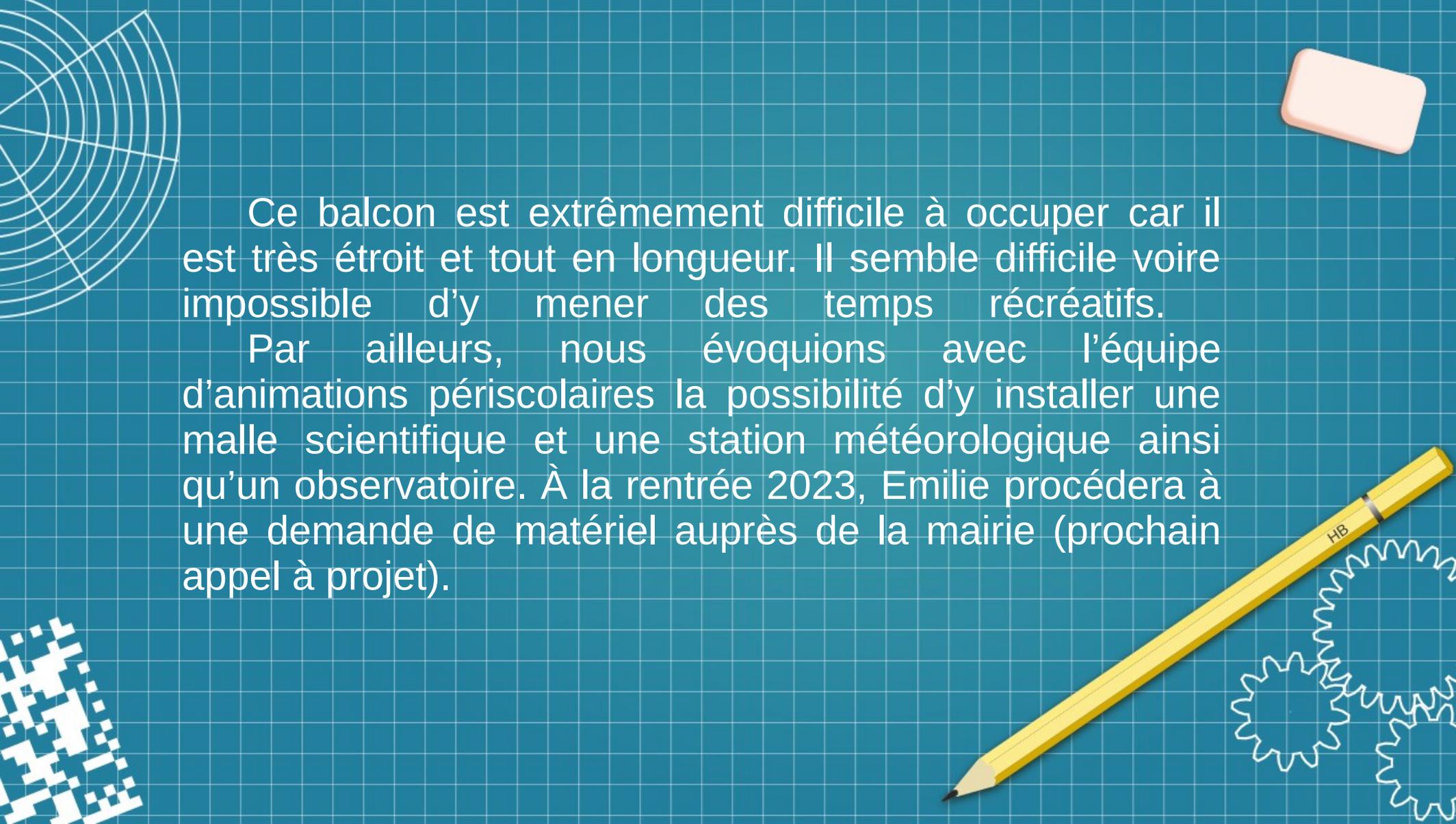
Les élèves se sont très vite approprié cet espace, la multiplicité des objets se trouvant dans la ludothèque permet de varier les activités d'une récréation à l'autre.

En revanche cet espace demeure extrêmement (trop) chaud et lumineux en cas de beau temps, ni ne permet de s'abriter de la pluie. Il est à privilégier en fonction de la météo.

Rester en vigilance quant aux deux recoins de part et d'autre de l'espace qui, sans surveillance, peuvent être dangereux, et également à ce que les élèves ne jettent rien par dessus le balcon.

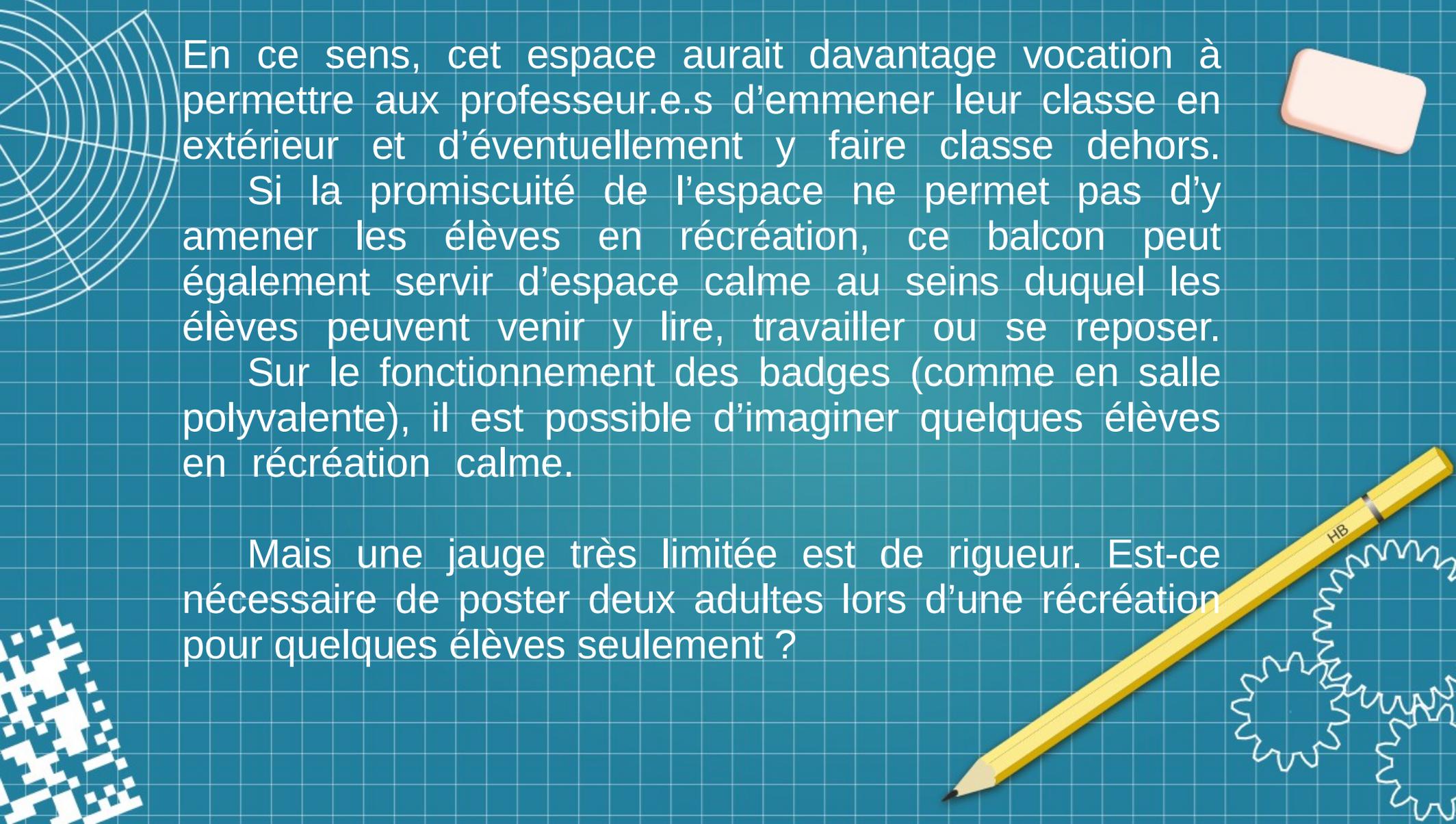
Le deuxième balcon





Ce balcon est extrêmement difficile à occuper car il est très étroit et tout en longueur. Il semble difficile voire impossible d'y mener des temps récréatifs.

Par ailleurs, nous évoquons avec l'équipe d'animations périscolaires la possibilité d'y installer une malle scientifique et une station météorologique ainsi qu'un observatoire. À la rentrée 2023, Emilie procédera à une demande de matériel auprès de la mairie (prochain appel à projet).

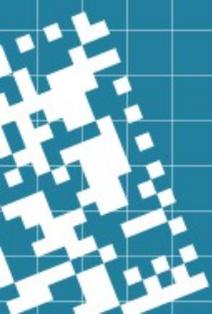
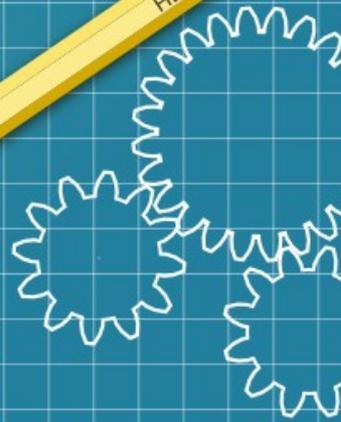


En ce sens, cet espace aurait davantage vocation à permettre aux professeur.e.s d'emmener leur classe en extérieur et d'éventuellement y faire classe dehors.

Si la promiscuité de l'espace ne permet pas d'y amener les élèves en récréation, ce balcon peut également servir d'espace calme au seins duquel les élèves peuvent venir y lire, travailler ou se reposer.

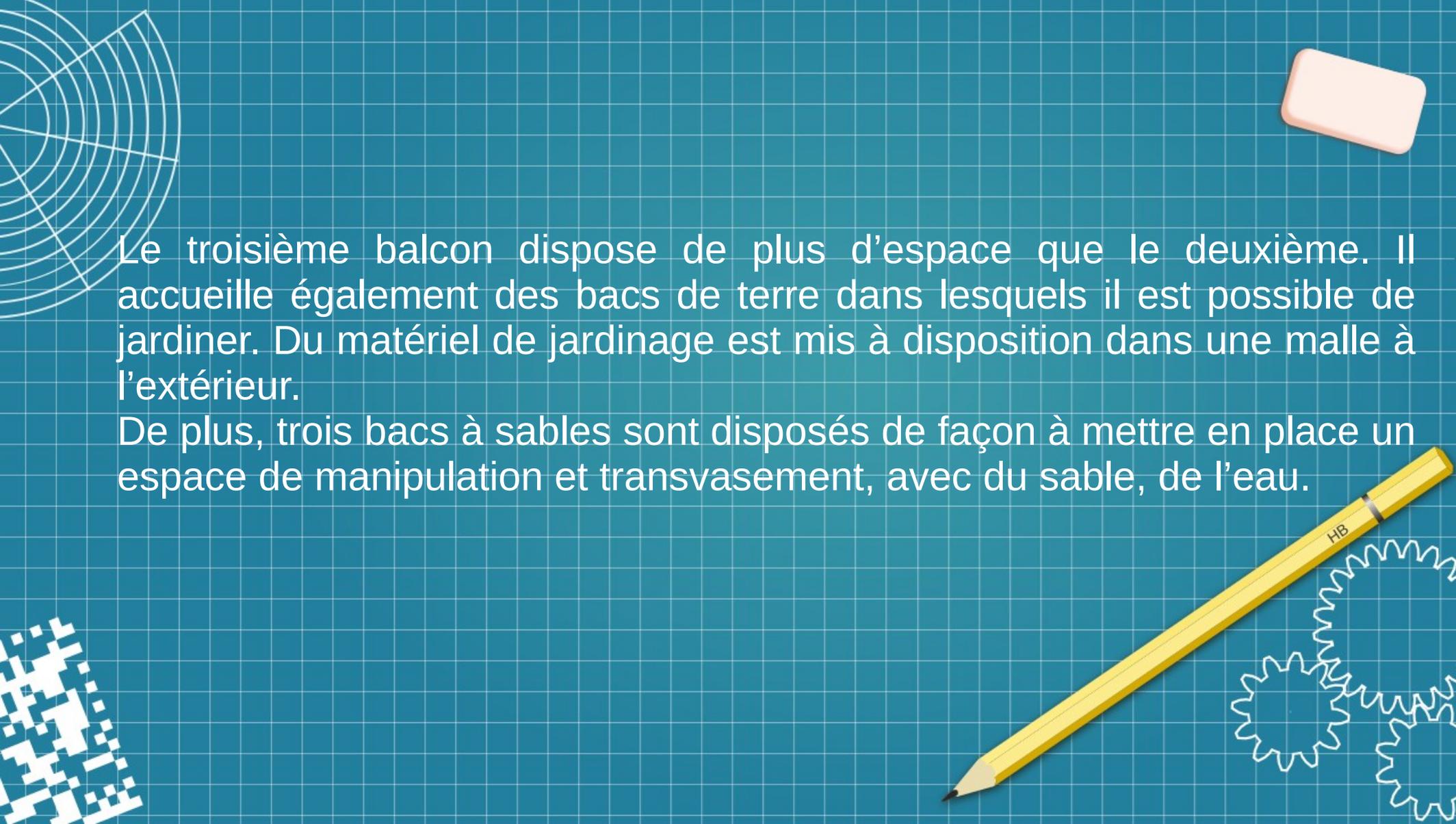
Sur le fonctionnement des badges (comme en salle polyvalente), il est possible d'imaginer quelques élèves en récréation calme.

Mais une jauge très limitée est de rigueur. Est-ce nécessaire de poster deux adultes lors d'une récréation pour quelques élèves seulement ?



Le troisième balcon



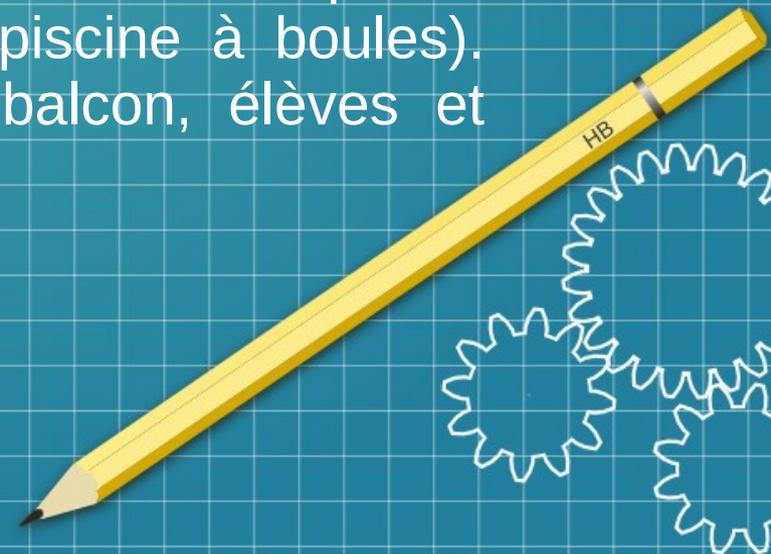


Le troisième balcon dispose de plus d'espace que le deuxième. Il accueille également des bacs de terre dans lesquels il est possible de jardiner. Du matériel de jardinage est mis à disposition dans une malle à l'extérieur.

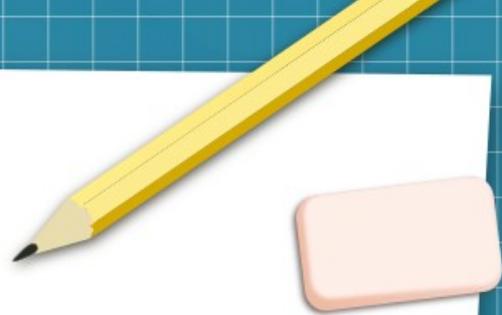
De plus, trois bacs à sables sont disposés de façon à mettre en place un espace de manipulation et transvasement, avec du sable, de l'eau.

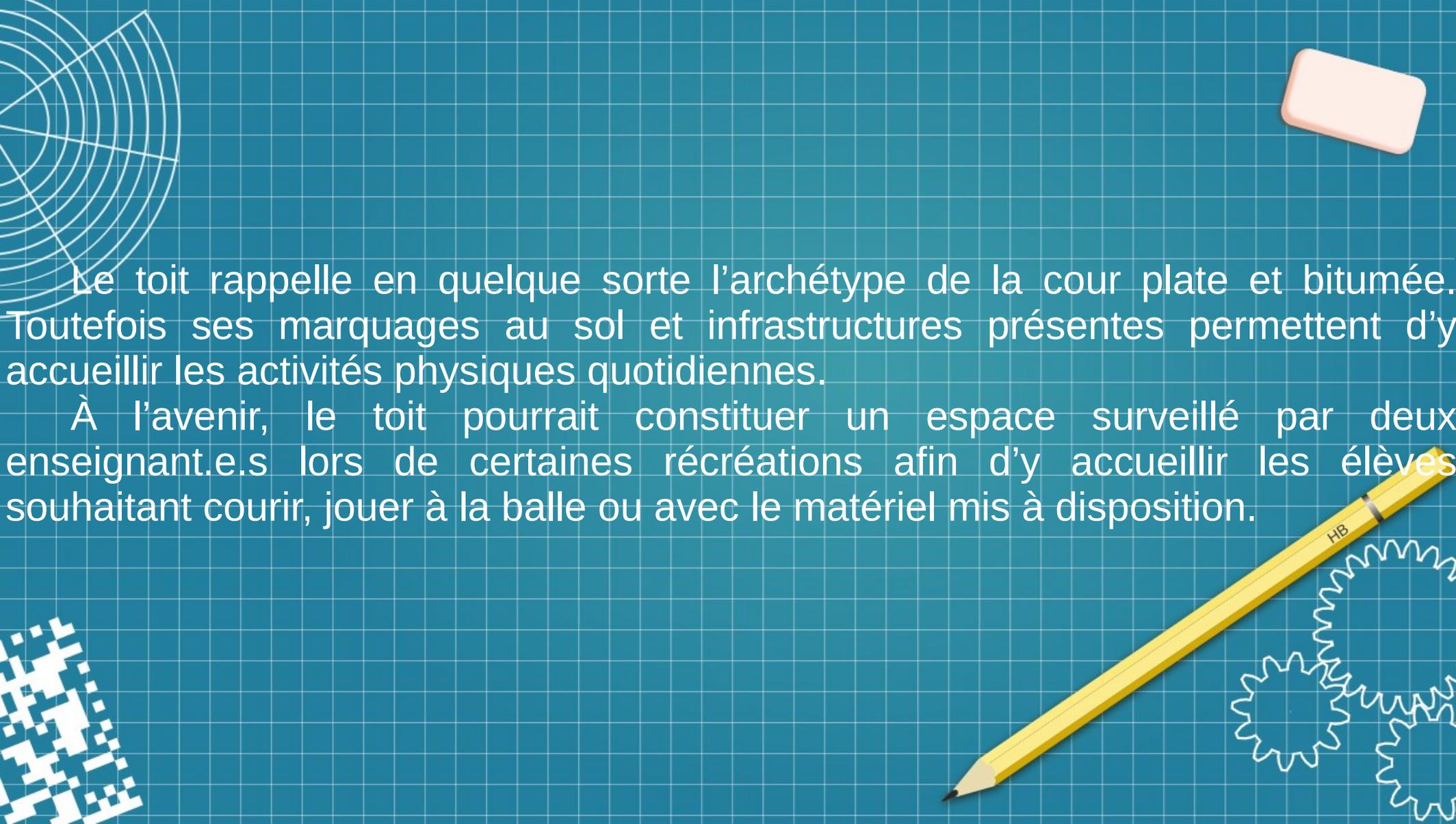


Dans le couloir menant à l'extérieur, quelques jeux sont disposés (construction, assemblage, twister, contenants, piscine à boules). Sur le même fonctionnement que le premier balcon, élèves et professeur.e.s sortent ce dont ils ont envie.



Le toit





Le toit rappelle en quelque sorte l'archétype de la cour plate et bitumée. Toutefois ses marquages au sol et infrastructures présentes permettent d'accueillir les activités physiques quotidiennes.

À l'avenir, le toit pourrait constituer un espace surveillé par deux enseignant.e.s lors de certaines récréations afin d'y accueillir les élèves souhaitant courir, jouer à la balle ou avec le matériel mis à disposition.

Vigilance

Le toit a tendance à se transformer en espace football uniquement. À la fois cela confère de bonnes conditions aux joueuses de football, et désengorgerait dans le même temps l'espace de la cour que certains garçons occupent pour jouer au football, devant la salle polyvalente. Toutefois le toit ne doit pas devenir un espace de football exclusivement afin que chaque élève puisse se l'approprier. En dehors des A.P.Q., peut-être inviter chaque élève à passer au moins une récréation sur le toit.