outils pour enseigner

AMÉNAGER LA COUR DE RÉCRÉATION

En un espace où il fait bon vivre

COÉDUCATION

Bruno Humbeeck
Willy Lahaye
Maxime Berger

de boeck

AMÉNAGER LA COUR DE RÉCRÉATION

En un espace où il fait bon vivre

Bruno Humbeeck
Willy Lahaye
Maxime Berger

de boeck

Sommaire

Titre

Préface

Introduction

Partie 1 : L’école côté cour…
Petite histoire de la scolarité à travers l’évolution des cours de récré

Partie 2 : Contrôler un territoire – la cour de récré régulée…
Faire de la cour de récréation un territoire sécurisé dans lequel le risque d’accident est suffisamment maitrisé

Partie 3 : Maitriser un groupe – la cour de récré pacifiée…
Faire de la cour de récréation un territoire qui favorise le « vivre-ensemble » en prévenant l’apparition des conduites violentes visibles (agressions) et invisibles (harcèlement) entre élèves

Partie 4 : Stimuler un espace ludo-pédagogique – la cour de récré stimulée…
Faire de la cour de récréation un espace stimulant en phase avec le projet pédagogique de l’école

Conclusion

Bibliographie

Copyright

Préface

Nos enfants passent tous les jours un temps non négligeable dans la cour de récréation, que ce soit lors des traditionnels moments de détente entre les périodes d'apprentissage, des midis, mais aussi, pour certains, des matins avant le début des activités scolaires et/ou des fins d'après-midi, lorsqu'ils sont encadrés dans des activités extrascolaires. Cela signifie que certains enfants passent régulièrement une à plusieurs heures chaque jour dans la cour de récréation de leur école. Et si, pour nombre d'entre eux, il s'agit de bons moments de détente sans contraintes, de partage, de complicité, pour d'autres, le ressenti et la réalité sont nettement moins agréables et riment avec peur, ennui, exclusion, soumission à la loi du plus fort, harcèlement, violence…

Pendant très longtemps, on a considéré que les moments de récréation représentaient essentiellement une parenthèse, des moments de pause permettant aux enfants de souffler et de se défouler afin de redevenir ensuite plus attentifs et plus efficaces en classe. Dans une telle perspective, l'intérêt des enseignants et des chercheurs concernant ce qui se passe et se joue réellement dans une cour de récréation était peu important. En atteste le peu d'études et de publications à ce sujet. Fort heureusement, ces dernières années, les regards des professionnels, des parents, des enfants et des jeunes, premiers concernés, évoluent. En s'intéressant aux problèmes de violence et de harcèlement à l'école, il était devenu inévitable de lever le voile sur ce qui se passait dans les cours de récréation. C'est dans ce

contexte qu'en mars 2016 le Fonds Houtman a lancé un appel à projets pour des actions et/ou des recherches-actions visant à mieux comprendre ces espaces comme lieux de vie où se jouent aussi des formes de violence et d'exclusion, et à les transformer en lieux de citoyenneté, d'épanouissement, de partage et d'empathie pour les enfants qui les fréquentent, dans toute leur diversité. Preuve que le sujet intéressait de plus en plus les acteurs de terrain, le Fonds a reçu 172 dossiers de candidature. Forte de son expertise de plus de dix ans dans les domaines concernant le « mieux vivre ensemble à l'école », l'équipe du Service de Sciences de la Famille de l'Université de Mons a ainsi été sélectionnée parmi les neuf projets retenus et soutenus par le Fonds Houtman, chacun pour une période de deux ans, de fin 2016 à fin 2018.

Ce livre, construit par Bruno Humbeeck, Willy Lahaye et Maxime Berger, est l'aboutissement de ces neuf projets. Il vient aussi combler un vide. *Aménager la cour de récréation en un espace où il fait bon vivre* arrive à point nommé pour accompagner toutes les personnes, professionnels et parents, désireux d'entamer une réflexion et des actions concrètes en vue de faire évoluer les espaces de récréation.

Après un chapitre très éclairant qui retrace l'évolution historique du concept d'« espace de récréation » depuis le Moyen-âge jusqu'à aujourd'hui, les auteurs entrent dans le vif du sujet dans trois parties qui peuvent être vues comme une progression dans la démarche d'évolution d'une cour de récréation, mais qui peuvent aussi être consultées séparément : la cour « régulée », la cour « pacifiée », la cour « stimulée ».

Mais, soyons clairs, ceux qui viennent y chercher des recettes toutes faites seront déçus. En effet, les auteurs insistent sur l'importance de mener au préalable tout un processus de réflexion, avec si possible la participation des professionnels, enseignants, éducateurs, responsables de l'accueil extrascolaire, parents et enfants (de l'ensemble des acteurs concernés par ces espaces). Ils soulignent aussi la nécessité de laisser la place au rêve, à

l’imagination, tout en passant à chaque fois par une analyse du pourquoi, du comment, du contexte, du projet d’établissement et des effets secondaires que toute modification pourrait engendrer sur la dynamique du groupe. Pour cheminer dans cette première phase, les lecteurs pourront se référer à l’importante analyse psychopédagogique, sociale et anthropologique figurant dans les trois chapitres. Cette démarche réflexive préalable constituera le socle d’adhésion indispensable à la réussite et à la pérennité des projets menés.

Ce n’est qu’après cette première phase que les lecteurs désireux d’aller plus loin pourront passer à la phase de réalisation et, si besoin, choisir parmi la multitude d’exemples et d’outils concrets présentés dans cet ouvrage ceux qu’ils désirent utiliser, tels quels, ou ceux dont ils souhaitent s’inspirer, un peu, beaucoup, passionnément…

Le Fonds Houtman peut se féliciter de l’évolution de ce travail, qui a réussi à fédérer et à mettre en commun les expertises de l’ensemble des neuf équipes subventionnées. Ce livre, réalisé grâce à l’équipe du Service de Sciences de la Famille de l’Université de Mons, a largement été enrichi aussi par les nombreux échanges que les porteurs de ces neuf projets ont pu avoir lors des réunions du Comité d’Accompagnement mis en place par le Fonds, dans une ambiance de respect mutuel et de franche collaboration. Ce Comité d’Accompagnement était présidé par le Professeur Assaad Azzi, représentant l’ULB au sein du Comité de Gestion du Fonds. Que tous ces acteurs soient ici remerciés.

Dr Marie-Christine Mauroy
Administratrice Générale du Fonds Houtman

Les neuf projets subventionnés : « Mieux vivre ensemble à l’école », Centre d’Action Laïque de la Province de Liège ; « Be cool @school », AMO Le Cercle (Ciney) ; « Place aux mots », ASBL Latitude Jeunes du Centre, Charleroi et Soignies ; « Dessine-moi des espaces de récré-action… pour mieux vivre ensemble notre école ! », Service de Sciences de la

Famille de l’Université de Mons ; « Cultivons la non-violence », AMO Le Déclic (Mouscron) ; « Récré’action – Récré’motion », École Libre Saint-Walfroy (Pin-Chiny) ; « Aménageons et structurons notre cour de Récré-Action pour mieux vivre ensemble ! », IMP René Thône (Marcinelle) ; « Pas juste des récréations, mais des récré-actions ! Pour une cour de récré rêvée pour tous et pour chacun ! », École communale bilingue de Bois-de-Lessines et son Association des Parents ; « Création d’une formation en “Gestion des espaces de récréation” reposant sur une méthodologie universitaire de prévention des violences – Expérimentation-évaluation-intégration », ASBL Autour de l’École/Ville de Liège.

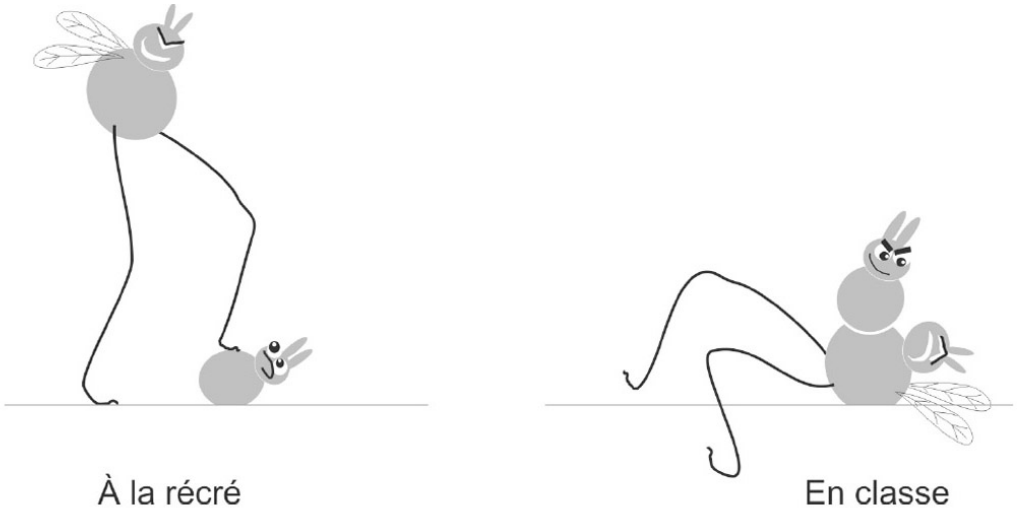
Introduction

© Maxime Berger

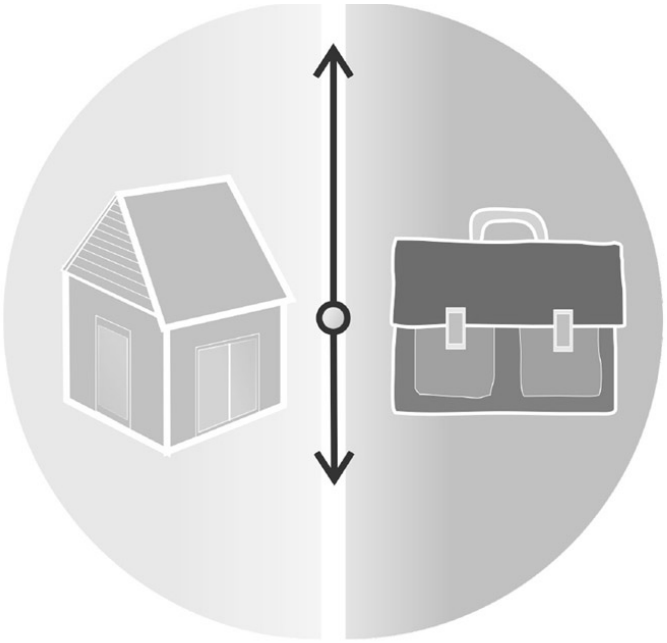
« Lorsque j'étais petit, bien avant la Seconde Guerre mondiale, la récréation a toujours été vécue, par mon frère et moi, comme… le retour à la loi de la jungle ! Et je peux même dire quelque chose qui a probablement dominé toute ma vie : j'ai expérimenté là, dans la cour de récréation, quand j'avais de cinq à dix ans, une telle guerre, une telle violence que, premièrement, j'étais content de revenir en

classe lorsque la cloche sonnait, mais que, deuxièmement, j'ai trouvé que dans la classe régnait la même violence, à la différence près que dans la cour, je recevais des coups de poing, et que dans la classe, comme j'étais le premier, c'est moi qui dominais. »

Michel Serres



De tout temps, l'écolier a vu son temps se découper en deux : le temps scolaire et le temps familial. Partagé entre cette double temporalité, il est amené à distinguer plus ou moins nettement le temps de l'enseignement et celui de l'éducation. C'est la première césure, celle qui définit clairement un élève et un enfant comme deux êtres distincts tout en les confondant confusément en une seule et même personne. Cette première césure ne se réalise pas sans ambigüités. La levée de ces ambigüités constitue par ailleurs l'essence même de ce que l'on appelle la coéducation.



Une seconde coupure s’est opérée, pour l’écolier, au sein même de l’école. C’est celle qui, à travers l’organisation de la vie scolaire, définit pour l’élève un temps d’enseignement consacré aux apprentissages explicites et un temps de délassement éventuellement dédié aux apprentissages implicites, mais, par-dessus tout, consacré à la récupération de l’enfant. Cette distinction n’est pas née avec l’école. Elle s’est construite progressivement dans l’histoire de l’institution scolaire et à travers l’évolution de la signification que celle-ci prenait aux yeux des enfants et de leur famille.

À l’idée d’un « temps de récréation » a aussi succédé celle d’un lieu qui lui était spécifiquement dédié : c’est l’apparition des cours de récréation. Un temps de récréation, c’est un temps de repos, plus précisément un temps de délassement que l’on s’accorde généralement après un travail en vue de se détendre en se libérant des tensions qu’il a générées, et de s’en distraire en se focalisant sur autre chose que sur ce à quoi il a imposé de réfléchir. Une cour de récréation, c’est un espace spécifiquement dévolu à cette nécessaire

détente et à cette souhaitable distraction des élèves. Plus précisément qu'un espace, puisqu'il est question d'un lieu généralement clos, une cour de récréation se définit comme un territoire au sein duquel le temps récréatif peut se dérouler…

Ce territoire récréatif tel qu'il a été conçu constitue, tout au long de son histoire, un reflet des évolutions pédagogiques et du souci que les éducateurs ou les enseignants ont de privilégier des composantes particulières du développement de l'enfant. On est ainsi parti d'une cour envisagée comme un espace vide peuplé d'élèves en vacance d'activités imposées par les adultes à un lieu récréatif centré sur les besoins collectifs de garçons ou de filles amenés à se socialiser au sein de leur groupe d'appartenance pour aboutir, de nos jours, à des cours aménagées, mises à la disposition d'enfants dont l'épanouissement individuel au sein du collectif constitue, tant pour le personnel scolaire que pour les parents, un souci majeur.

Les cours de récréation contemporaines doivent dès lors de nos jours être à la fois attractives, stimulantes, sures et confortables pour chacun. Elles constituent en quelque sorte le reflet des pédagogies activées au sein de l'école et donnent une image de la manière dont celle-ci envisage l'épanouissement de chaque élève en faisant, par exemple, de la prévention du harcèlement et de la sécurité une véritable préoccupation. Elles ont également été influencées par la forme qu'a pu prendre l'éducation familiale au cours de son histoire. Le contexte parental d'hyperparentalité n'a par exemple pas manqué de marquer de son empreinte la morphologie contemporaine des lieux récréatifs.

De nos jours, les parents attendent en effet de l'institution scolaire qu'elle démontre sa capacité à répondre à leurs attentes parfois disproportionnées en termes de contrôle du territoire (pas question de tolérer le moindre accident), de maitrise des phénomènes de groupe (la souffrance liée aux rapports de force qui se manifestent inévitablement au sein du collectif doit

pouvoir être gérée) et d'optimisation des conditions de développement de leur enfant (tout doit avoir un sens éducatif et/ou une signification pédagogique).

La cour de récréation se pose dans cette optique comme un révélateur de cette triple attention attendue aujourd'hui par les familles de la part de l'institution scolaire. La pression sur les personnes chargées de contrôler ce qui se produit sur l'espace récréatif et de prévenir toutes les formes d'incident susceptibles de s'y manifester, celle qui pèse sur le personnel éducatif amené à y empêcher toutes les formes de violence visibles ou invisibles susceptibles de provoquer de la souffrance ou de l'inconfort psychologique et celle qui est vécue par les directions amenées à faire de l'espace de vacance un lieu récréatif qui reflète le souci pédagogique de leurs équipes se combinent ainsi avec d'autant plus de virulence qu'elles emmêlent dans un même tissu de préoccupations des **exigences de sécurité** de plus en plus impératives, des **contraintes pédagogiques** de plus en plus fortes et des **obligations éducatives** de plus en plus précises.

Cette triple pression est d'autant plus difficile à assumer que peu d'outils existent pour permettre aux professionnels de l'éducation et de l'enseignement actifs au sein de l'institution scolaire de remplir ce rôle compliqué de contrôler un territoire peuplé d'enfants, d'agir préventivement ou de réagir activement pour éviter que le groupe produise de la souffrance individuelle ou collective et d'assumer un statut qui impose de diffuser sur le lieu récréatif dont l'école a la responsabilité des contenus pédagogiques compatibles avec les valeurs de développement, d'épanouissement et d'émancipation qu'elle entend transmettre.

C'est précisément pour contribuer à la transmission de ces outils méthodologiques, spécifiques et innovants que cet ouvrage a été conçu. Dans un contexte scolaire qui entend faire en sorte que les moments récréatifs puissent également devenir des objets de réflexion pédagogique, la cour de récréation, envisagée comme territoire et considérée comme

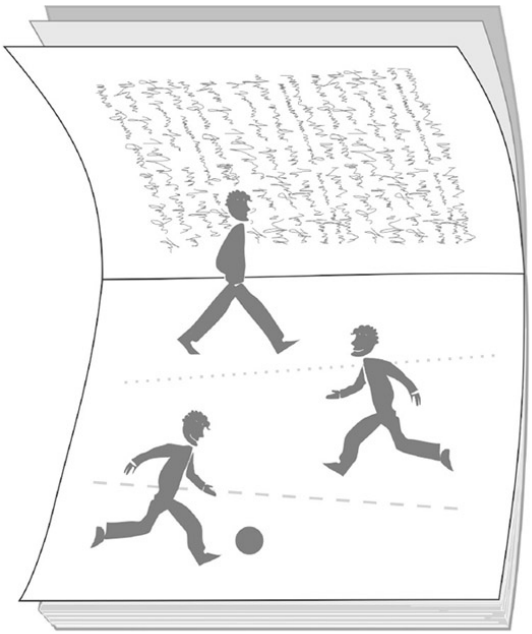
espace éducatif, est devenue un lieu de préoccupation majeure des enseignants, des parents, des architectes scolaires, des politiques et de tous ceux qui, de près ou de loin, se sentent concernés par l'éducation scolaire et par l'influence qu'exerce sur elle l'éducation familiale.

L'adoubement de la cour de récréation comme « espace pédagogique à la fois noble et significatif » a provoqué une évolution importante de sa forme et des enjeux qu'elle soulève en termes notamment de prévention de la violence. Dans une logique de *développement éducatif durable*, ces modifications s'inscrivent de plus en plus dans la structure même de l'institution et reflètent les changements en profondeur du projet pédagogique qu'elle entend concrétiser. C'est donc à un mouvement pédagogique d'ampleur que nous assistons actuellement.

Pourtant, force est de constater que peu de livres ont été écrits pour décrire, comprendre et analyser cette évolution. Encore moins pour donner au personnel des écoles des moyens de participer activement à cette métamorphose en disposant des instruments qui permettent de mettre en place des cours de récréation suffisamment régulées pour pouvoir être stimulées en tenant compte des exigences de sécurité qui lui sont légalement imposées et de celles qui sont liées aux obligations que l'institution scolaire contemporaine se fixe à elle-même. Le présent ouvrage cherche précisément à combler ce vide.

L'heureuse initiative prise par le Fonds Houtman de soutenir en 2016-2018 un ensemble de projets novateurs réalisés sur les cours de récréation indique par ailleurs de façon remarquable comment, lorsqu'il est question de promouvoir le bienêtre de l'enfant, les espaces récréatifs ont pris de nos jours une dimension fondamentale. Encourager les innovations positives, promouvoir les changements significatifs et renforcer les améliorations structurelles constituent les clés de voute habituelles des appels à projets de ce Fonds dont la dimension au sein de l'action en faveur d'enfants en Belgique n'est plus à démontrer. C'est également pour rendre compte des

résultats de ce travail d’envergure impulsé par le Fonds Houtman que cet ouvrage a été écrit.



- Comment faire de ce territoire un lieu à la fois stimulant et sécurisant ?
- Comment un adulte doit-il s’y prendre pour contrôler ce qui s’y passe ?
- Comment s’assurer que tous les enfants parviennent à se détendre pendant le temps de récréation ?
- Peut-on être certain que cet espace de vacance de pouvoir ne devienne pas le lieu d’expression privilégié des rapports de domination entre élèves ?
- Comment les adultes – accueillants extrascolaires, enseignants, éducateurs ou surveillants – peuvent-ils être mis en position de remplir leur rôle, d’exercer leur fonction et d’assumer leur statut dans une cour sur laquelle tant de choses semblent échapper à leur maitrise ?

Ces questions sont fondamentales pour tous ceux qui se préoccupent de faire de la cour de récréation un endroit perméable aux interrogations

cruciales que pose actuellement l'éducation scolaire des enfants et des adolescents. L'enjeu, à cet endroit, apparait triple :

- Faire de la cour de récréation un territoire sur lequel chaque élève, fille ou garçon, se sent bien à sa place sans avoir à négocier celle-ci avec des groupes ou des individus qui établissent avec lui des rapports de domination et faire en sorte qu'il s'y perçoive non seulement en **parfaite sécurité,** mais aussi à l'abri de tout ce qu'il pourrait ressentir comme violence physique ou psychique.
- Transformer la cour de récréation en un **espace de promotion du vivre-ensemble** qui laisse toute sa place à la gestion de l'intelligence émotionnelle et collective, ces formes cognitives trop souvent considérées comme les parents pauvres de l'école.
- Participer à l'élaboration d'un **lieu ludoéducatif** sur lequel la stimulation a été réfléchie en fonction du projet pédagogique de l'école.

Nous nous efforcerons dans les pages qui suivent de répondre concrètement à ces préoccupations en proposant une didactique de la mise en place de cours de récréation à la fois régulées et stimulées. Ce sera là l'objectif majeur poursuivi par le présent ouvrage.

Pour cela, il sera question dans une première partie de contextualiser la problématique en resituant l'histoire des cours de récréation dans la perspective historique plus large qui est celle de l'institution scolaire.

Nous montrerons ensuite dans une deuxième partie comment il est possible, à travers le concept de ***cour de récréation régulée,*** de mettre en place les conditions pédagogiques et didactiques qui permettent de mieux contrôler le territoire récréatif afin de faire de la cour de récréation un territoire sécurisé dans lequel le risque d'accident est suffisamment maitrisé.

Nous développerons ensuite dans une troisième partie les outils méthodologiques et les instruments didactiques sur lesquels il est possible de s'appuyer pour maitriser les effets de groupe que la récréation contribue à mettre en scène. Il sera alors question de faire de la cour de récréation un

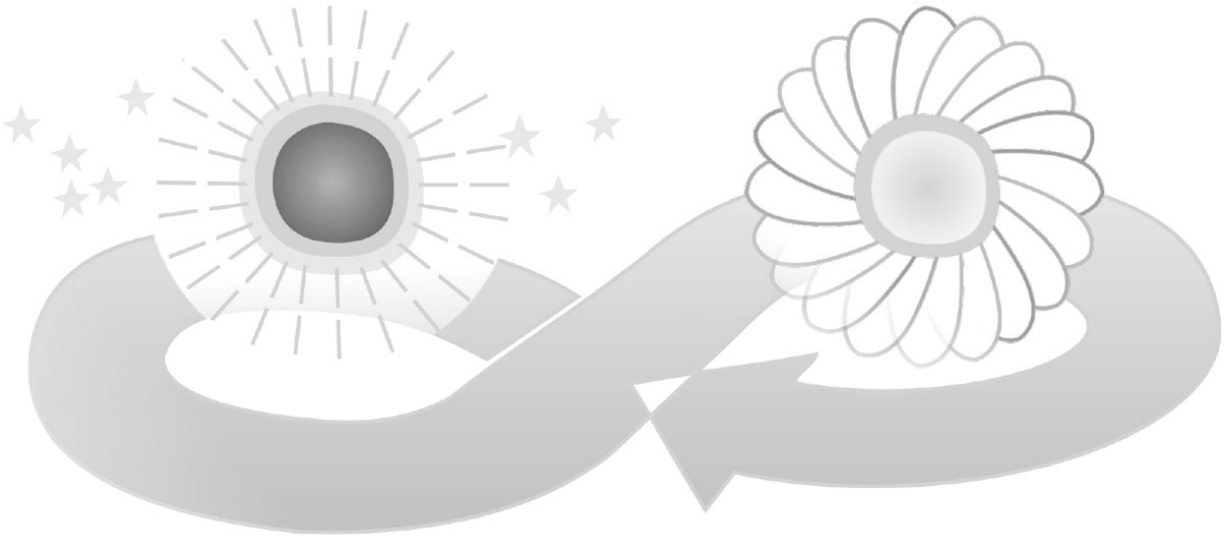
territoire qui favorise le « vivre-ensemble » en prévenant l'apparition des conduites violentes visibles (agressions) et invisibles (harcèlement) entre élèves. C'est précisément ce que nous entendons promouvoir à travers la notion de **cour de récréation pacifiée.**

Enfin, nous indiquerons par quels moyens il est possible de faire de la cour de récréation un espace stimulant, en phase avec le projet pédagogique de l'école, en encourageant sur l'espace ludopédagogique un panel d'activités qui correspondent aux zones sur lesquelles elles peuvent se réaliser avec un maximum de confort et de sécurité. Cette idée est évoquée à travers le concept de **cour de récréation stimulée.**

Régulée, pacifiée et stimulée, la cour de récréation est alors en mesure de se constituer véritablement comme un lieu à la fois accueillant pour tous et dans lequel il fait bon vivre pour chacun.

Chacune de ces parties sera illustrée à l'aide de photos ou de plans qui rendent compte de réalisations concrètes, mises en place en Wallonie et à Bruxelles dans le contexte du projet plus large de prévention des violences visibles et invisibles tel qu'il est soutenu par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou, plus précisément, activé dans le cadre de l'appel à projets spécifique du Fonds Houtman que nous avons évoqué précédemment.

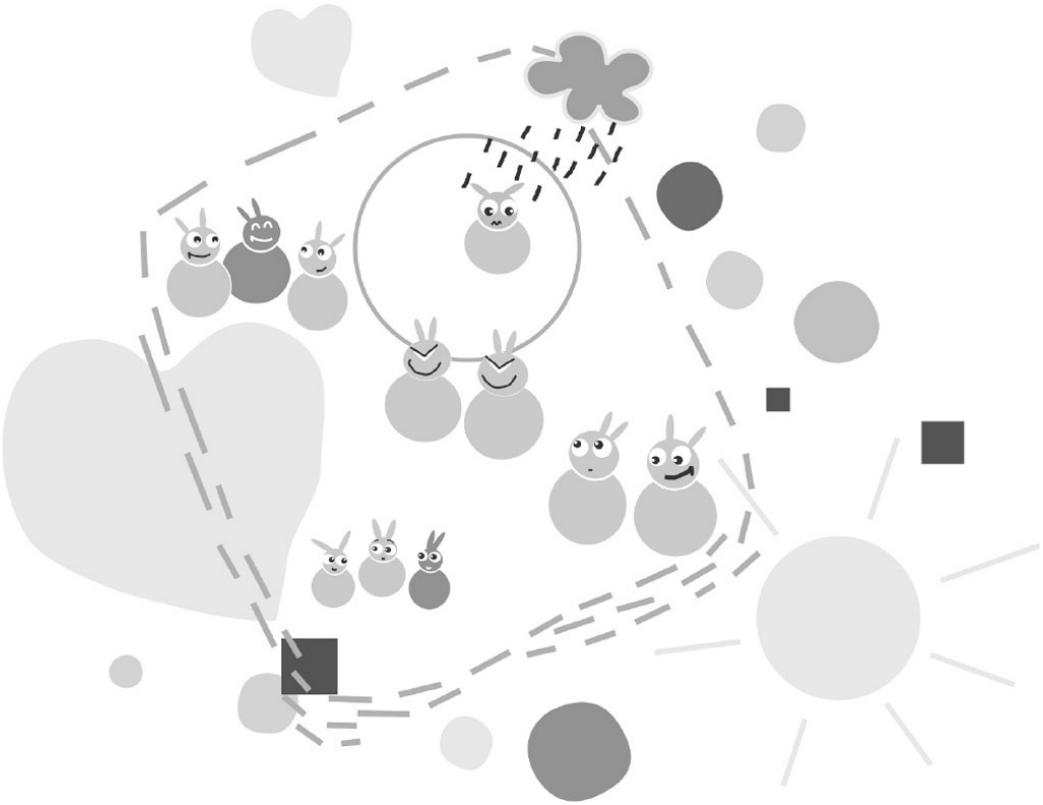
Ces deux initiatives concernent un grand nombre d'institutions scolaires. Un tel ouvrage ne pouvait évidemment rendre compte que très partiellement du mouvement d'ensemble que cette double initiative, politique et éducative, a suscité. L'objet du livre n'était pas de rendre compte de ce mouvement ni d'illustrer le foisonnement d'initiatives qu'il a rendu possible, mais bien de poser les conditions pédagogiques et méthodologiques qui consolideront cette métamorphose en permettant aux changements de se maintenir dans le temps pour s'inscrire à la fois dans la manière de concevoir les bâtiments scolaires et de réfléchir l'éducation qui s'y réalise dans une logique de développement éducatif durable.



PARTIE 1

L’école côté cour…

Petite histoire de la scolarité à travers l’évolution des cours de récré



« L’école est une culture par contrainte. Il est extrêmement mauvais d’habituer l’enfant à tout regarder comme un jeu. Il doit avoir du temps pour ses récréations, mais il doit aussi y avoir pour lui un temps où il travaille. »

E. Kant

Les cours de récréation semblent intemporelles. On a l’impression qu’elles ont toujours existé, qu’elles sont « nées » avec l’école. Haut lieu de la mémoire individuelle, la cour de récré, à tout le moins son souvenir, imprègne à ce point l’imagination de chacun qu’il finit par contaminer l’imaginaire collectif en associant à l’idée d’école une cour qui lui est, en quelque sorte, devenue consubstantielle.

© Maxime Berger

Pas possible d’imaginer une école sans sa cour. Grande, petite, rectangulaire, triangulaire ou en U, bétonnée, arborée ou végétalisée, close,

partiellement ouverte sur l'extérieur ou complètement fermée à l'intérieur, sa forme varie avec le temps et répond à la même logique architecturale que celle à laquelle a répondu le bâtiment scolaire en manifestant, par sa masse imposante qui domine la rue ou par son volume plus fluide intégré dans le quartier, l'idée que doit véhiculer l'institution scolaire.

L'histoire des cours de récréation est naturellement liée à celle de l'architecture des bâtiments scolaires, elle-même se révélant être le reflet de la manière dont le monde politique envisage le pédagogique en confiant au bâti scolaire le soin de donner l'image d'une instruction qui s'impose à tous, d'une éducation qui se propose à chacun ou d'un enseignement plus ou moins ouvert sur la communauté éducative au sein de laquelle il prend sens.

Reflet de la collusion du discours pédagogique et politique, l'histoire de l'architecture scolaire commence ainsi avec l'idée d'une scolarité qui, cessant d'être l'apanage d'une minorité de nantis investis d'un pouvoir dont ils cherchent à se réserver la prérogative, se laisse au contraire guider, dans une société démocratique, par la nécessaire préoccupation de se mettre à la portée dans le souci du développement optimal de chacun.

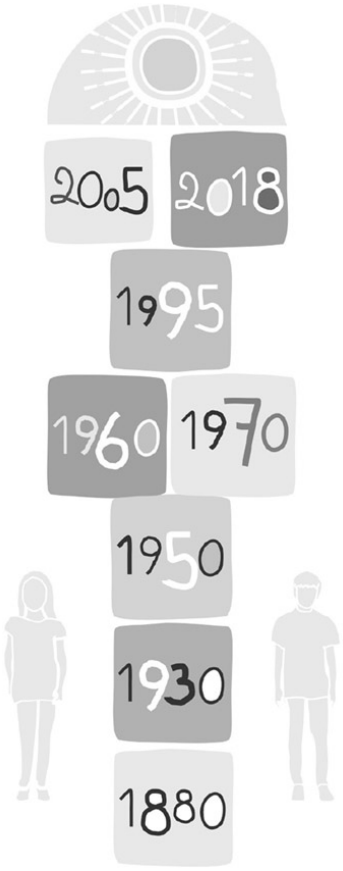
Pour ceux qui prennent le temps de les observer, les cours de récréation, tant par leur forme que par la manière dont elles sont – ou pas – contrôlées, sont dans cette optique une illustration de la mise en mouvement de nos démocraties ; elles se posent comme un véritable livre d'histoire à ciel ouvert qui présente les modalités de vivre-ensemble telles qu'elles sont privilégiées dans le monde social et concrétisées dans son extension naturelle que constitue l'univers scolaire.

La mixité, la ségrégation, le mélange des âges, la séparation des classes, l'écologie, les pratiques de compétition, les jeux de coopération, la liberté, le laisser croitre, la surveillance lâche, le regard panoptique, le contrôle des comportements, la répression des conduites, le harcèlement, les violences larvées, les attitudes intergroupales, les tensions identitaires… Tous ces

ingrédients qui font coulisser les idéaux démocratiques sont effectivement mis en mouvement de manière visible et, pour celui qui se donne les moyens de les observer, lisible dans les cours de récréation.
C’est pour cela que, davantage sans doute que tout autre lieu de la vie scolaire, la cour de récréation constitue un endroit privilégié pour observer la manière dont la pédagogie et les politiques éducatives institutionnalisent les mouvements de société en investissant plus ou moins explicitement le territoire au sein duquel les élèves sont mis temporairement en vacance d’enseignement.

1. PETIT HISTORIQUE DES COURS DE RÉCRÉ…

> *« Le zèle de l’enfant s’épuise si quelques heures joyeuses ne varient ses austères journées. »*
>
> Ausone – Idylle vers l’an 380



Les cours de récréation ne datent pas de la nuit des temps. Si l'on en trouve une trace à l'état embryonnaire dans les plans de l'abbaye de Saint-Gall au IX^{e} siècle, on ne peut pas encore parler de véritable cour de récré pour désigner ce minuscule espace cloitré qui ne mettait même pas l'enfant à l'abri des châtiments corporels. Toutefois, c'est là, dans cet espace au relent de vie monastique que la notion de récréation sous le nom de « vacatio » fait une toute première timide apparition en désignant le lieu qui lui est spécifiquement dédié.

Évidemment, à cette époque et pour plusieurs siècles encore, les sombres journées des écoliers ne sont que faiblement éclairées par des moments récréatifs tant l'Église se méfie comme du lait sur le feu des moindres périodes de relâchement accordées à l'enfant.

Dans un des derniers collèges moyenâgeux de France restés sur pied, le collège Sainte-Barbe, le territoire dévolu à la récréation est ainsi réduit à portion congrue et toujours placé sous la gouverne du « prie-Dieu » qui en assure la surveillance. Sur celui-ci, le directeur demande explicitement à ce que se trouve près de lui le marteau qui sert à indiquer les mouvements debout, assis, à genoux en fonction de ce qui est attendu de l'enfant. À peine deux fois par semaine, les élèves sont ainsi autorisés, après la classe du soir, à jouer dans ce qui est déjà appelé les « cours et préaux », ce qui correspond globalement à une cour cernée de quatre murs, à l'ombre des prie-Dieu, et à portée des marteaux directifs qui leur sont associés et, évidemment, jamais à l'abri des châtiments corporels qui sanctionnent le moindre écart de conduite. Les jeux, placés sous surveillance divine, n'autorisent pas les frasques et la récréation, juste tolérée, ne laisse finalement que très peu de place à la détente et au divertissement.

Il faut attendre le XV^e^ siècle finissant pour entendre Luther exprimer haut et fort que « la joie et la récréation sont aussi nécessaires aux enfants que la nourriture et la boisson ». C'est à cette époque également que le mot « récréation » fait officiellement son apparition dans le champ scolaire pour désigner un temps et un espace à partir desquels l'enfant a l'occasion de se régénérer… afin de mieux se remettre au travail.

Les jeux d'enfants de Bruegel montrent à peu près à la même période le regard que les adultes peuvent, quand ils prennent au sérieux les activités ludiques enfantines et quand ils se mettent, en suivant Montaigne, à considérer celles-ci comme « leurs plus sérieuses actions », porter sur les conduites des enfants. L'œuvre du célèbre peintre flamand, outre un merveilleux inventaire des jeux susceptibles d'égayer le XVI^e^ siècle, révèle en réalité un village entier transformé en immense cour de récré et peuplé d'enfants adultes sérieux comme des papes, se livrant sans plaisir et parfois avec violence à des activités qui ne semblent en définitive n'avoir de ludiques que le nom.

La suite de l'histoire sera pourtant bel et bien celle d'un lent et précieux relâchement. Lâcher modérément la bride aux enfants devient alors une préoccupation véritable, car, comme le souligne Mme de Maintenon, une « éducation triste n'est qu'une triste éducation ». « Gouverner avec gaité (*sic*) » ne signifie pas pour autant laisser libre cours à la tolérance et décréter le « lâcher-prise » absolu dans l'éducation. La modération reste de mise, notamment avec les filles, et le règlement d'ordre intérieur des récrés de l'époque prône une stricte retenue et instaure, de manière autoritaire, le devoir de réserve. On assiste ainsi aux premières manifestations d'une tentative de régulation en douceur. C'est ce qu'essaye de réaliser Sœur Sainte-Euphémie en publiant un règlement applicable aux récréations de Port-Royal.
Il y est précisé que les plus jeunes élèves doivent

> *« jouer sagement avec leurs maitresses en veillant bien à ne pas déranger les grandes qui, elles, s'amusent à des "petits jeux innocents" comme les osselets ou les volants. La discipline doit demeurer partout et la modération doit régner en tout lieu y compris pendant la récréation. Les demoiselles doivent ainsi "causer modestement" et pas impulsivement ou toutes ensembles (sic) pour éviter le "grand bruit". Personne ne doit, suprême incivilité, se couper la parole ni, évidemment, tenir des propos peu charitables. Il faut également veiller à "dire des choses raisonnables qui leur ouvrent l'esprit", car "tout n'est pas bon à raconter". Rien ne doit être dit qui ne peut être entendu par tout le monde. On veille d'ailleurs, pour éviter les cachoteries, à ce que les jeunes filles soient toujours ensemble, jamais par petits groupes de deux ou trois et à ce qu'il n'y ait entre elles aucune familiarité comme de s'embrasser ou de se toucher. »*

Le tout est bien évidemment, en guise d'apothéose, couronné par une oraison à la Vierge qui sanctionne l'ensemble de la récréation et garantit que le reste de la journée sera animée d'une même chaste modération.
Bien entendu, ce genre de délassement est réservé aux jeunes filles de bonne famille. Celles que Molière finira par singer avec tant d'à-propos dans *Les Précieuses ridicules*. Il en va tout autrement dans les campagnes

où la cour de récréation, véritable cour des miracles, se confond avec le chancre qui tient lieu d'école. Les écoles de campagne rassemblent en effet dans un seul et même lieu cour, classe et préau. L'enseignement étant d'abord et avant tout individuel, les enfants, pendant que l'un récite, se livrent ainsi, tant que le maitre ne leur tombe pas violemment dessus, à un ensemble d'activités bruyantes et désordonnées, et font régner dans la classe un tohubohu mal compatible avec l'idée qu'on se fait actuellement d'un contexte d'apprentissage.

La cour de récréation du début du XIX^e^ siècle, quand elle existe, c'est-à-dire essentiellement dans les écoles ouvertes aux plus nantis, montre de singulières différences selon qu'elle est occupée par des garçons ou par des filles. Chez les premiers, elle se mue en « école de la vie » en devenant une véritable cour de minigladiateurs censée endurcir les plus chétifs d'entre eux et aguerrir les plus costauds. Chez les filles, par contre, l'apprentissage des rôles sociaux impose des jeux plus calmes et plus compatibles avec ce qui sera attendu d'elle dans le prolongement de leur existence de femme et d'épouse. C'est ainsi que la marelle, par exemple, d'abord considérée comme une activité « sportive » de garçons est devenue une sorte de parcours initiatique durant lequel les filles apprennent à gagner leur part de paradis en évitant les mauvais penchants et en demeurant les plus équilibrées possible.

En résumé, les cours de récréation pour filles enseignaient l'art de respecter son rang par l'apprentissage des convenances et des codes grâce auxquels, dans la guerre de l'élégance, on prend le pouvoir par la séduction. Quant aux cours pour garçons, on y agit en guerrier en protégeant sa suprématie et son territoire. La loi du plus fort qui y règne impose d'adopter les règles et les codes du clan en se pliant à sa hiérarchie. Le pouvoir se gagne par la force, en serrant les poings ou en les utilisant pour frapper. Cette distinction fera très longtemps sentir ses effets.

La cour de récréation apparait cependant déjà comme un lieu de plaisir (être privé de récréation et obligé de recopier des « pensums » constituera l'exemple type de punition dans les écoles de la fin du siècle), mais elle passe aussi parfois pour son contraire et est alors envisagée comme un espace de souffrance quand elle s'appuie sur n'importe quelle différence pour créer des formes de discrimination humiliante par lesquelles le groupe isole et martyrise sa victime. Il suffit, pour s'en convaincre, de relire *Le petit Chose* d'Alphonse Daudet ou *Le livre de mon ami* d'Anatole France dans lesquels une blouse ou une gibecière deviennent des excuses aux pires tortures pour ceux qui sont la cible de tous les sarcasmes parce qu'ils ne possèdent pas les attributs qui leur permettent de se conformer aux autres.

Si les distinctions deviennent à ce point un argument de tension, c'est évidemment en raison de la lente, mais réelle démocratisation qui, à cette époque, gagne progressivement l'école. C'est par ailleurs le souci plus affirmé d'une école égalitaire, mettant dans le giron de la République les enfants nantis comme ceux des classes laborieuses, qui donnera à la cour de récréation telle que nous la connaissons aujourd'hui son véritable essor. Les cours de récréation sont en effet, dans la forme architecturale qui est la leur actuellement, nées sur les fonds baptismaux de l'école publique.

2. LES COURS DE RÉCRÉATION ET L'AVÈNEMENT DE L'ÉCOLE PUBLIQUE…

> *« Pour moi, l'idéal de cette question de l'enseignement, le voici. L'instruction gratuite et obligatoire. »*
>
> V. Hugo

L’avènement des cours de récréation telles que nous les connaissons s’est véritablement réalisé dans l’école publique. Cette dernière, parce qu’elle se voulait obligatoire pour tous et accessible à chacun, devait nécessairement organiser le rassemblement des enfants dans un lieu commun en faisant dès lors de chaque enfant qui y pénètre un écolier. Or, pour accueillir cet habitant temporaire, transitoire et ponctuel, il fallait bien qu’un bâtiment soit dédié à l’instruction scolaire obligatoire et que celui-ci soit situé hors de la famille et sur un territoire fermé et protégé de son environnement.

L’école républicaine, en tant que bâtiment, est de cette manière officiellement née avec les années 80… 1880 bien évidemment… et si la prophétie de Victor Hugo selon laquelle « une école qui ouvre, c’est une prison qui ferme » s’était concrètement réalisée, on n’aurait sans doute plus été en mesure de trouver le moindre établissement pénitencier dans aucune région de France ou de Belgique.

Cette époque a vu effectivement pousser les écoles comme des champignons. C'est véritablement l'âge d'or de la construction du bâtiment scolaire. Avec l'idée de la formation de l'élève-citoyen réalisée dans un espace clos protégé de l'extérieur et sous contrôle, on a ainsi vu apparaitre des monuments imposants prenant la forme de bâtiments-enceintes autour d'une cour centrale. Refermés sur eux-mêmes et construits essentiellement en briques rouges, ces bâtiments scolaires se devaient avant tout d'être commodes, solides et imposants, arborant, comme seule concession à la pierre, des ornements à la gloire de la nation. Le plan en grille pour séparer les différents groupes d'usagers et les différents services révèlent alors une architecture essentiellement établie sur des principes hygiénistes et soucieux de révéler, par la forme du bâtiment, le système ségrégatif et contraignant que l'école impose.

Dans un tel contexte, l'espace de récréation se constitue évidemment d'emblée comme clos, refermé sur lui-même, sans ouverture vers l'extérieur. Une « marquise » à la toiture légère collée au bâtiment fait office de préau extérieur. Centrale, la cour prend la forme simplifiée et rigoureuse d'un carré ou d'un rectangle. Le sol exclusivement minéral ne tolère aucune concession à la fantaisie. Seuls quelques rares arbres à haute tige (pour que personne ne songe à y grimper) viennent rompre la monotonie de l'ensemble pour, par leur taille et leur volume, ajouter encore à l'impression d'écrasement.

L'école républicaine, également appelée « école Ferry », se pose en réalité comme une institution qui s'érige pour dominer ceux qui sont tenus de la fréquenter et pour les protéger des influences extérieures. Véritable école-bastion, elle se dote de murs suffisamment hauts et solides pour renforcer le sentiment d'être embastillés, que ressentent ceux qui se retrouvent dans son enceinte. La cour de récréation s'y définit comme un territoire confiné au sein duquel les élèves sont autorisés à se « défouler » sans disposer de

sources de stimulations autres que celles que constitue naturellement la présence de leurs congénères.

L'architecture scolaire évolue vers 1930 pour s'adapter à l'augmentation sans cesse croissante et à la démocratisation constante des élèves scolarisés en faisant preuve de davantage de rationalisme et de fonctionnalisme. Le béton fait ainsi son apparition pour faire naitre des bâtiments qui se distinguent les uns des autres et qui sont séparés par leur fonction. Il est moins question d'une masse qui s'impose que de structures alignées qui se chevauchent et s'entrecroisent pour accueillir le plus grand nombre.

La forme en U prend alors le relai du rectangle et les cours de récréation prennent tout naturellement, en se moulant à celle du bâti scolaire, une forme moins stricte, révélant, à l'usage, une multitude d'espaces appropriables. Conçue moins comme un territoire clos que comme un lieu fermé parce qu'il doit être protégé du bruit et des regards depuis la rue, la cour gagne en luminosité et en étendue. Elle propose en outre une variété de traitements des espaces minéraux et plantés. L'idée de lieu découpé en espaces de détente et d'échange entre élèves se révèle timidement par cette nouvelle disposition qui donne à l'enfant un peu plus de possibilités de se soustraire partiellement et épisodiquement aux regards des adultes.

Billes, cerceaux, marelles, la cour de récréation est envisagée comme un lieu destiné à délasser et à vivifier l'élève. Les jeux d'élimination (chat perché), les rondes collectives et les jeux collectifs y trouvent tout naturellement leur place. Les sources de stimulation de l'enfant parmi ses pairs se diversifient et l'idée d'espace stimulant fait timidement son apparition.

Avec les années cinquante, le babyboum et l'apparition de la mixité font connaitre aux écoles une véritable explosion démographique. La construction intensive et industrielle de préfabriqués se fixe pour objectif prioritaire d'accueillir le plus grand nombre. La trame modulaire de ces bâtiments tend parfois alors à « éclater » les cours de récréation qui se

constituent comme des espaces plus ouverts en de grandes surfaces bitumées qui rendent possible la différenciation d'une aire sportive et l'apparition de micro-espaces végétatifs. Les préaux, agréables, mais petits, font le « lien » entre les différents bâtiments.

Le « sport » de récréation, principalement le football, investit l'espace ludique pour en conquérir une large partie. Cette conquête apparait d'autant plus spectaculaire que la part du territoire qui lui est réservée, si elle n'est pas strictement définie par des bornes, est néanmoins implicitement désignée par l'équipement. Les buts de football font ainsi leur apparition dans le champ scolaire même si, nous le verrons, ils ne confinent pas les joueurs dans un espace qui leur est rigoureusement réservé, laissant ainsi le « football de récréation » se développer, en conquérant absolu, sur l'ensemble de la cour.

Durant les années soixante et septante, ce mouvement attentif à l'idée de voir les enfants se délasser en utilisant des supports ludiques ou sportifs (ballons, jeux de cartes, etc.) importés de la maison s'intensifie. Le « dix-heures », lui aussi ramené à l'école par l'intermédiaire de la famille, envahit également la cour de récréation, signant dans le même temps sa perméabilité plus grande aux influences familiales. Par le « dix-heures » glissé dans le cartable et l'objet ludique ramené de la maison, la famille s'invite en réalité subrepticement à l'école pour investir en douceur, à partir d'objets transitionnels affectivement connotés, et en priorité – le territoire de la classe résiste davantage à l'influence familiale – les espaces de vacance que l'école tend à délaisser à l'écolier. C'est à partir de ce moment que la cour de récréation commence à se constituer en véritable argument de coéducation en situant son champ dans une interface école-famille généralement mal définie, souvent floue et parfois teintée d'agressivité.

À partir de cette période, l'école n'est en tout cas plus conçue comme un bâtiment imposant complètement fermé aux familles, mais se pose de plus en plus comme un lieu qui permettra à la rencontre école-famille, décrite

comme nécessaire, de faire son chemin. Ainsi, la cour de récréation, moins systématiquement centrale et entourée de salles de classe, s'ouvre au contraire de plus en plus souvent sur la rue et notamment sur un portail qui lui confère une fonction de limite entre le milieu familial et le milieu scolaire chaque fois que le parent se donne l'occasion d'observer son enfant métamorphosé en élève quand il vient le rechercher à la sortie des classes.

À partir de 1980, le bâtiment scolaire est par ailleurs davantage envisagé comme un symbole du développement local. Conçue comme un lieu d'échange et de rencontre, l'école tend à s'ouvrir aux publics extérieurs et à multiplier les espaces communs dédiés aux élèves. L'accent est alors mis sur la communication et l'on assiste à la prolifération de volumes, le plus souvent cubiques, autour d'une cour centrale, mais ouverte par au moins un de ses côtés, sur l'extérieur. Les couloirs sont conçus comme des lieux de cheminement et les espaces sont envisagés comme des lieux de circulation. La cour de récréation suit ce mouvement. Elle est envisagée comme un vaste espace extérieur à dominante minérale, mais qui permet l'aménagement de zones différenciées susceptibles d'être équipées. Le préau, plus grand, est également conçu comme une galerie de circulation qui facilite la communication entre les bâtiments. Tout est mis en place sur le plan architectural pour donner le sentiment d'une école au sein de laquelle tout est conçu, en théorie, pour faciliter la communication.

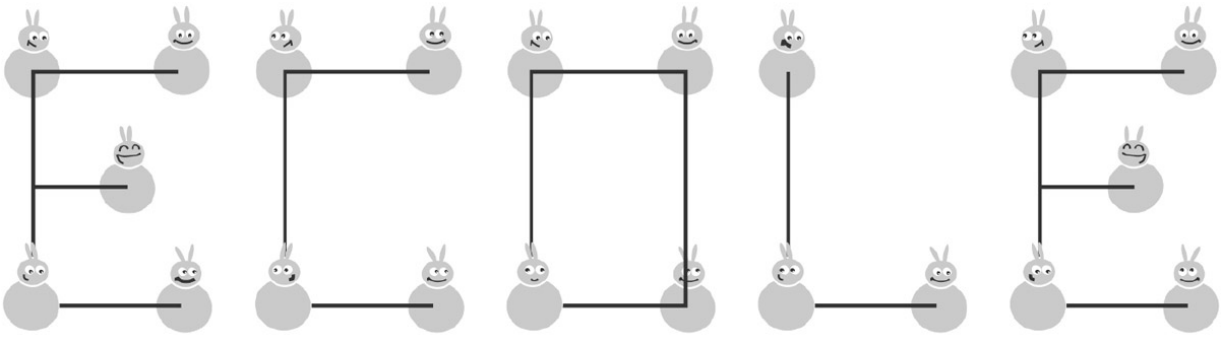
Ce mouvement d'ouverture se poursuit et donne naissance vers 1995 à une école encore plus « transparente » (le verre s'harmonise au béton blanc et au métal pour accentuer cette impression). L'institution scolaire se met alors en scène vis-à-vis de la communauté éducative dans laquelle elle s'ancre en présentant les espaces de circulation intérieure qu'elle propose comme autant de « promenades » potentielles.

L'espace de récréation reste protégé des regards extérieurs par les bâtiments, mais tend à s'exposer en interne par transparence, notamment à partir du hall. La cour de récréation distingue nettement deux zones : la

cour « quadrillée » et plantée et le plateau d'évolution sportive. Elle est équipée d'un vaste préau qui fonctionne également comme un véritable « nœud » de circulation vers lequel convergent de nombreux chemins et dans lequel se croisent de multiples voies de communication.

3. DE L'INSTITUTION SCOLAIRE POUR TOUS À L'ÉCOLE COMME LIEU DE SOCIALISATION POUR CHACUN

L'école, soucieuse de se démocratiser s'est voulue accessible pour tous en s'ouvrant à chaque élève pour lui donner des chances égales de développement. Elle entend maintenant, sous l'effet de l'individualisme galopant, se muer en école ouverte et attentive à l'épanouissement singulier de chaque enfant.



Cette évolution naturelle vers plus d'ouverture connait cependant, depuis 2005, un fameux coup de frein. L'orientation est de moins en moins axée sur le souci d'ouverture et de plus en plus guidée par l'obligation que l'école se donne de mettre les espaces qu'elle contient sous contrôle. On assiste ainsi à un retour massif de l'espace minéral fermé sur lui-même et induisant chez ses usagers un sentiment accentué d'enfermement et d'étroitesse. L'état global d'insécurité et les exigences de contrôle, liées à

des formes d’hyperparentalité qui font passer la sécurisation des espaces (depuis la crèche jusqu’à l’université) comme une priorité absolue, contribuent à intensifier encore davantage ce mouvement de clôture des espaces récréatifs et de fermeture des lieux scolaires…

Pourtant, agissant comme une forme de contrepoids pédagogique, ces dernières années ont vu également, dans le même temps, apparaitre des tendances nouvelles qui transforment, en tenant toujours compte de l’impérieuse dimension sécuritaire, la cour de récréation en véritable territoire ludique, voire en espace d’expression d’une éducation plus implicite que celle qui se réalise en classe. D’abord réservés aux plus petits dans les maternelles, les équipements qui permettent les jeux de mouvement (balançoires, toboggans, etc.) ou qui créent des espaces spécialisés (bacs à sable, circuits de vélo, etc.) se sont ainsi progressivement étendus aux plus âgés.

L’autre tendance qui se manifeste dans la conception de la récréation envisagée comme un « espace-temps significatif » est la prise en compte de plus en plus systématique du « vivre-ensemble ». Celui-ci est envisagé non seulement dans le cadre d’une volonté de faire respecter les règles de convenance ou d’empêcher que les conflits dégénèrent, mais aussi en tenant compte du souci manifesté par les adultes de faire en sorte que le groupe ne soit pas, pour chaque enfant, un vecteur de souffrance, mais se constitue, au contraire, comme un argument de l’épanouissement individuel de chacun.

Dans cette optique, il n’est pas seulement question de diffuser des normes de convivance (respect, politesse, etc.), mais de faire en sorte que les rapports de domination ne créent pas de situations d’inconfort psychosocial majeur pour les enfants moins assertifs. C’est là tout l’enjeu de la mise en place de cours de récréation qui permettent aux adultes de se montrer attentifs à la prévention des situations de harcèlement et/ou de violence invisible.

Intégrée au projet pédagogique de l'établissement, la réflexion stimulée par l'idée de ne pas considérer le temps de récréation comme un temps vide et de ne pas envisager le lieu récréatif comme un espace désinvesti a ainsi donné lieu à des innovations importantes qui ont littéralement métamorphosé la forme de la cour et le sens accordé au temps récréatif.

Cette réflexion s'est organisée autour de trois préoccupations majeures :

- Faire de la cour de récréation un lieu sécurisé dans lequel le risque d'accident est suffisamment maitrisé.
- Faire de la cour de récréation un territoire qui favorise le « vivre-ensemble » et qui prévient l'apparition des conduites violentes visibles (agressions) et invisibles (harcèlement) entre élèves.
- Faire de la cour de récréation un espace stimulant en phase avec le projet pédagogique de l'école.

Cette triple préoccupation a donné naissance à un mouvement important qui concerne en Fédération Wallonie-Bruxelles[1] un nombre de plus en plus significatif d'écoles secondaires et fondamentales, transformant littéralement le paysage de leur cour de récré. C'est notamment de ce mouvement que nous souhaitons faire état dans les pages qui suivent, non pas en décrivant l'action réalisée dans ce cadre, mais en tentant dans un premier temps de comprendre le triple enjeu que ces préoccupations soulèvent. Nous montrerons concrètement dans un second temps comment il est possible, en suivant une méthodologie appropriée, de faire de cet espace scolaire trop souvent négligé un territoire éducatif sur lequel il fait bon vivre parce qu'il est à la fois sécurisant, bienveillant et stimulant.

Les « cours de récréation régulées, pacifiées et stimulées », parce qu'elles répondent à ces trois exigences, s'inscrivent dans une logique de développement éducatif durable (c'est pour cela qu'elles concernent de plus en plus tant les architectes scolaires que les concepteurs d'équipements scolaires, éducatifs et sportifs) et s'ancrent dans une dynamique de coéducation (parce qu'elles répondent aux exigences des parents et des

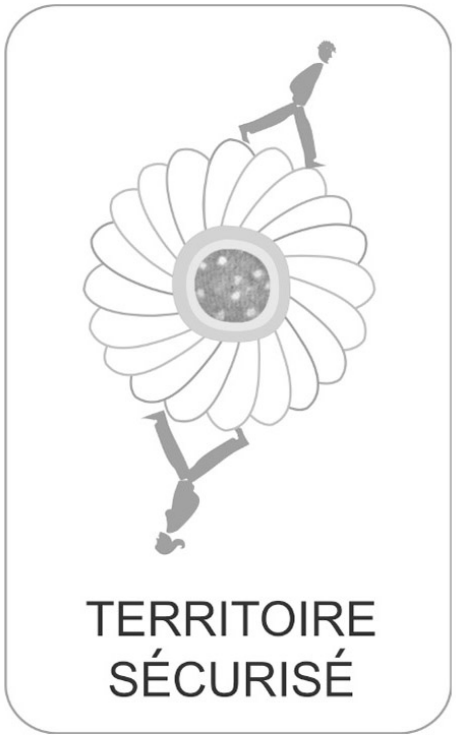
enseignants tout en respectant les identités de chacun). Elles offrent concrètement l'occasion de perspectives innovantes et ouvrent à la pédagogie tout un champ de réflexions particulièrement novateur dans un domaine qui, parce qu'il se situe tout à la fois à la lisière de la classe et hors de portée des familles, met en jeu un *no man's land* trop longtemps délaissé par les pédagogues.

© Maxime Berger

PARTIE 2

Contrôler un territoire – la cour de récré régulée…

Faire de la cour de récréation un territoire sécurisé dans lequel le risque d'accident est suffisamment maitrisé



« Je me souviens d'avoir passé toute une récréation enfermé dans les cabinets tant j'avais peur de la balle aux chasseurs lancée contre moi. »

F. Mauriac

L’observation furtive d’une cour de récréation donne l’illusion d’un mouvement incessant, bruyant et chaotique d’enfants qui hurlent et courent dans n’importe quelle direction au milieu de ballons qui volent dans tous les sens. Des cris, des courses désordonnées et des parties de foot endiablées, voilà en définitive ce qui fonde l’essentiel du spectacle que l’on attend d’une récréation d’enfants dans une école fondamentale.

Pourtant, un regard plus posé aura vite fait de constater que le nombre d’enfants qui courent est en réalité largement minoritaire (moins de dix pour cent (Humbeeck, 2012)) et que la plupart d’entre eux sont en réalité statiques et se livrent à l’activité la plus répandue sur la cour : la conversation. D’autres, isolés ou en couple, se promènent tranquillement en marchant tandis qu’un nombre plus limité de solitaires se pose à la périphérie pour observer le mouvement que créent les autres.

© Maxime Berger

Bref, la horde d’enfants qui courent pour se défouler n’existe le plus souvent que dans la représentation que l’adulte se fait de l’activité d’un enfant pendant le temps récréatif qui lui est concédé lors d’une journée scolaire. L’idée qu’il devrait « se défouler » pour évacuer le surplus d’énergie accumulé en classe ne résiste pas à l’observation des faits. En réalité, l’enfant éprouve surtout le besoin de se ressourcer en se livrant à des types d’activités qu’il ne réalise pas en classe en suscitant des formes d’intelligence qui y sont peu ou pas stimulées.

Cette idée d’une récréation qui fonctionnerait comme un défouloir est corroborée par le fait que les enfants, dès que l’enseignant les « lâche » sur la cour de récréation, ont tendance à se précipiter dans la cour en courant et en hurlant… En réalité, cette activité sporadique ne se réalise que sur

quelques mètres et pendant une durée très courte. Un élève qui adopterait ce comportement pendant les quinze minutes de récréation aurait, par ailleurs, tout à gagner à consulter… Effectivement, cette conduite, qui n'apparait d'ailleurs pas de manière systématique, est liée, comme nous le verrons plus tard, au besoin de « conquérir du territoire » en alliant le bruit et le mouvement. Elle est, par nature, ponctuelle et ne correspond en aucune façon à une quelconque nécessité de mise en mouvement brutale et incompressible à laquelle collerait l'idée de se défouler.

La cour de récréation, par sa forme et par sa nature, propose donc un espace dédié à un ensemble d'élèves qui se livrent à des activités à la fois libres et multiples dans un lieu nécessairement clos qu'ils ne peuvent pas quitter librement. Ainsi envisagée, la cour de récréation provoque un regroupement et des flux d'élèves dont les mouvements ne peuvent être dirigés par les adultes que d'une façon très limitée.

Ces flux irréguliers et désordonnés entre une minorité d'enfants qui courent, d'autres qui jouent au ballon et d'autres encore qui demeurent statiques ou qui marchent tranquillement créent ce sentiment de désordre et donnent aux élèves plus timorés la sensation de devoir prendre place dans une véritable jungle où règne essentiellement la loi du plus fort.

Comment l'adulte chargé de la surveillance d'une cour de récré peut-il gérer ces mouvements désordonnés ? Comment faire en sorte que chacun puisse, dans l'espace de récréation, avoir la possibilité de trouver la place qu'il souhaite y occuper ? Comment canaliser l'activité envahissante des « petits mâles dominants » qui forment le groupe des footballeurs ? Comment éviter la discrimination de genre sur la cour de récré ? Que faire pour maitriser le territoire de la cour de récréation et éviter que les collisions entre élèves ne s'y multiplient ? Comment mettre à la disposition des enfants un équipement ludique suffisamment sécurisé ? Comment se donner les moyens de rendre possible une véritable surveillance de la cour de récréation qui laisse néanmoins les enfants libres d'organiser leurs jeux ?

Voilà un ensemble de questions générales qui se posent inévitablement aux adultes qui envisagent la cour de récréation comme un territoire, certes mis à disposition des enfants en situation de vacance, mais dont ils ont néanmoins professionnellement la responsabilité. Comment faire pour surveiller efficacement une cour encombrée d'un mouvement perpétuel ? Est-ce réellement possible de contrôler ce qui se passe sur cet espace généralement surpeuplé ? Peut-on raisonnablement penser qu'une poignée d'adultes, quelle que soit la façon dont on les positionne, soit en mesure d'anticiper les dangers, de prévenir les accidents et de pénaliser les conduites potentiellement dangereuses d'enfants mis en situation de jeu libre dans une zone peu ou mal régulée ?

Lorsque ces questions se précisent, les professionnels – enseignants, éducateurs, accueillants extrascolaires, etc. – chargés de cette surveillance se montrent soucieux de se doter de moyens méthodologiques suffisamment efficaces pour leur permettre d'exercer vraiment leur fonction. Car, il faut bien en convenir, tant que la cour de récréation demeure cette forme géométrique clôturée surpeuplée d'enfants dont les mouvements désordonnés ne sont soumis à aucune règle véritable, la tâche apparait pour le moins inconfortable, généralement énergivore quand elle n'est pas, par sa nature même, fondamentalement impossible.

Aucune cour n'est facile à contrôler. Quand elle est trop petite, c'est la surpopulation qui rend l'observation difficile et quand elle est trop grande, l'étendue devient, par nature, un obstacle au contrôle visuel. Quand elle prend la forme d'un rectangle, ce sont les toilettes qui servent d'échappatoire aux regards des adultes et quand elle prend une forme plus complexe, c'est le moindre recoin qui semble pouvoir faire l'affaire pour se soustraire à leur vue. Équipée de jeux, elle soumet ceux-ci au risque de détournements d'activités (des échasses qui deviennent des épées, des toboggans sur lesquels on court plutôt que glisser, etc.), mais, quand elle

n’offre aucune de ces stimulations, elle augmente la probabilité de mise en conflit des enfants.

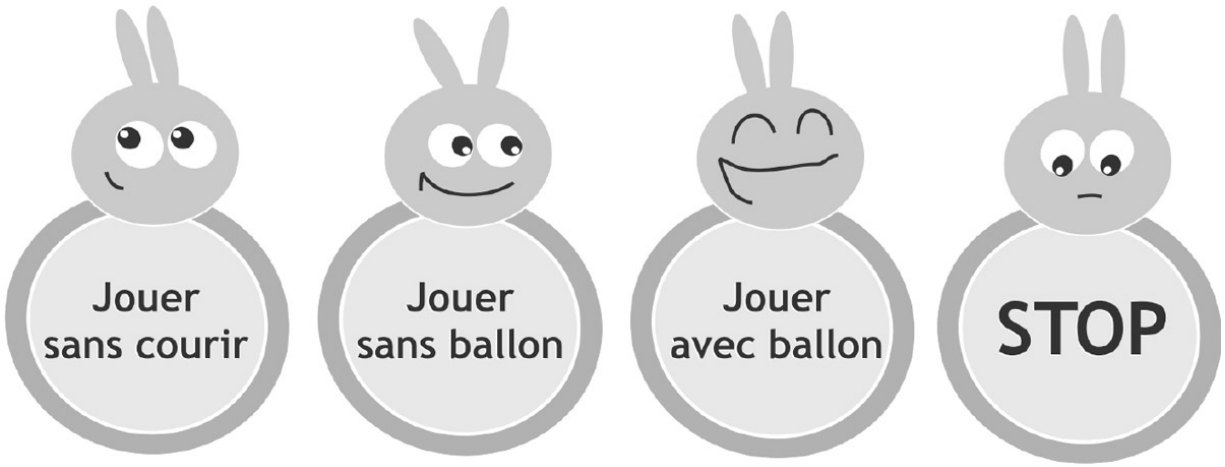
Bref, aucune cour de récré ne répond à des critères qui rendraient sa surveillance aisée. Il suffit d’ailleurs pour s’en convaincre d’interroger les enseignants à ce propos. C’est un « petit jeu » auquel nous nous livrons souvent avec eux au cours des formations ou des conférences que nous donnons à leur intention. Il suffit, pour le réaliser, de poser une première question : « qui, parmi vous, est, de temps en temps, chargé de surveiller la récré ? » Généralement, tous les doigts se lèvent. Ensuite, il ne reste dans la foulée qu’à en poser une seconde : « qui aime faire cela ? » pour voir aussitôt tous les doigts se baisser comme un seul homme… Ce mouvement unanime est souvent cocasse à observer et provoque le sourire des enseignants eux-mêmes, conscients de ce que représente la surveillance de la cour de récréation pour chacun d’eux : une épouvantable corvée…

Surveiller, c’est observer avec une attention soutenue afin d’exercer un contrôle, d’éviter un danger. Cette fonction est évidemment difficile à assumer lorsqu’il est question de l’exercer face à un groupe animé d’un mouvement anarchique au sein duquel rien ou pas grand-chose ne peut être anticipé. C’est un peu comme si l’on demandait à l’adulte de gérer la circulation routière dans une ville encombrée en laissant les voitures circuler dans tous les sens indépendamment de tout code de la route, sans la moindre signalisation, et en ne disposant pour réaliser son action de contrôle que d’instructions vagues (« ne roule pas trop vite », « respecte les autres usagers », « laisse les autres te dépasser », etc.) faites de « mots-valises » qui, parce qu’ils chantent plus qu’ils ne parlent, sont souvent trop imprécis pour autoriser une sanction chaque fois que celui à qui l’on s’adresse ne tient pas compte des recommandations autoritaires qui lui ont été délivrées.

Voilà pourquoi, dès lors qu’il est question de maitriser des flux, il est important de disposer d’un arsenal de règles **explicites**, **visibles** et

suffisamment **précises** pour que leur dépassement puisse être systématiquement puni sans donner lieu à des discussions et sans créer un quelconque sentiment d'injustice…

1. POURQUOI RÉGULER UNE COUR DE RÉCRÉATION ?



Les règles servent essentiellement à contrôler un territoire en gérant la façon dont les flux s'y réalisent et en maitrisant la manière dont les regroupements s'y opèrent. Le Code de la route regroupe par exemple l'ensemble des règles susceptibles de gérer la circulation routière sur un territoire donné.

L'illustration suivante permettra de comprendre ce que sous-tend le principe d'une règle. Observons trois villes dans leur rapport à la circulation routière : Bruxelles en Belgique, Casablanca au Maroc et Cotonou au Bénin.

Dans la première, Bruxelles, le Code de la route est exprimé sous forme de panneaux routiers qui reprennent des instructions suffisamment précises pour être traduites en symboles. En outre, la probabilité d'être sanctionné en cas d'infraction est assez grande pour inciter chacun à respecter la règle

telle qu'elle est exprimée. Des règles à la fois visibles et lisibles, associées à des punitions qui leur sont liées en cas de dépassement. Voilà ce qui explique pourquoi Bruxelles est une capitale qui fait un « bruit » normal parce que les automobilistes ne sont pas obligés de prendre leur place dans la circulation en klaxonnant plus souvent qu'à leur tour.

Dans la deuxième ville, Casablanca, la situation est un peu différente. Le Code de la route est très similaire à celui que nous connaissons à Bruxelles (les panneaux routiers sont d'ailleurs à peu près les mêmes), mais force est de constater que la probabilité d'être puni en cas d'infraction est beaucoup plus aléatoire et que le contrôle des dépassements de la règle ne semble pas constituer la priorité absolue des forces de l'ordre. Résultat : Casablanca est une ville beaucoup plus bruyante que Bruxelles et des coups de klaxon réguliers semblent indispensables pour se frayer un chemin dans la circulation.

Si vous avez l'esprit plus aventureux, il vous reste à pousser le voyage jusqu'à Cotonou au Bénin pour y découvrir notre troisième illustration. Là, il n'est plus question de panneaux routiers. On vous dit des trucs du genre « en principe on tient sa droite » et on se contente le plus souvent de ces « règles de surface ». Résultat : vous vous retrouvez entourés de milliers de « zems »[1] en roulant indifféremment sur le côté droit ou gauche de la route en fonction des nids de poule et, s'il vous prend l'idée de traverser le Bénin du sud au nord en voiture, vous vous rendrez vite compte que votre avertisseur sonore est un instrument quasi aussi important que votre volant pour vous frayer un chemin dans la circulation en évitant les multiples risques de collisions…

Cette triple illustration indique que, pour qu'une règle existe et soit en mesure de réguler des flux circulatoires, elle doit répondre à une triple exigence :

- **Sa visibilité**. Pour qu'une règle existe, il faut qu'elle soit exprimée distinctement et de préférence sous la forme d'un symbole. En effet, la

conversion de la règle en symbole permet d'assurer sa compréhension universelle et son acception univoque. C'est pour cela qu'il est toujours vain, indépendamment de votre niveau supposé d'intelligence, d'essayer, en cas d'infraction au Code de la route, de convaincre un policier que vous n'avez par exemple pas compris la signification d'un panneau indiquant le « sens interdit ». Il ne vous croira probablement pas et, quel que soit le niveau intellectuel qu'il vous attribue intuitivement, éprouvera sans doute l'impression persistante que vous vous moquez de lui.

- **Sa lisibilité.** Pour qu'une règle soit établie, il faut qu'elle porte sur un comportement simple, facilement identifiable et incontestable. « Courir », « jouer avec un ballon » constituent, à cet endroit, des verbes d'action qui sont plus susceptibles de rendre compte d'une règle que des verbes comme « être calme », « ne pas crier », etc.
- **Son association explicite et systématique à une punition en cas d'infraction**. Une punition est un renforcement négatif portant sur un comportement précis que l'on ne souhaite pas voir se répéter parce qu'il transgresse non pas une loi et un principe, mais une règle établie arbitrairement et qui ne repose pas sur d'autres fondements que sur le souci de faciliter des flux et/ou de gérer des regroupements. Le Code de la route se constitue comme un dispositif de règles dont le dépassement suppose une punition qui prend, par exemple, la forme d'une amende. La punition apparait à cet endroit comme une conduite simplifiée, moins réflexive que la sanction parce qu'elle porte sur un comportement précis et n'impose pas d'en accepter les principes sous-jacents autres que celui qui impose de « respecter les règles ». Le mot « punition » n'est pas, ni dans le domaine de l'éducation familiale ni dans celui de l'éducation scolaire, un gros mot. Il ne constitue en aucune façon une quelconque hérésie pédagogique. Dire à son enfant « je te punis parce que je n'accepte pas ce que tu viens de faire (un comportement

précis) », cela tient parfaitement la route. Par contre, un « je te punis parce que tu n’es pas sage » qui ne dirait pas grand-chose du comportement à proscrire et rien de celui qu’il convient d’adopter n’aide pas à y voir clair et ne contient, il faut bien en convenir, aucune réelle plus-value éducative. C’est donc parce que la règle porte nécessairement sur un comportement précis, identifiable et singulier que la notion de punition lui est en quelque sorte consubstantielle.

Visible, **lisible** et **reliée à une punition** en cas de dépassement, la règle doit nécessairement être claire, exprimée de manière suffisamment explicite et se révéler tellement précise qu’elle ne permet pas de discussion à propos de son interprétation.

© Maxime Berger

Dans cette optique, les termes flous, trop larges dans leur acception ou trop généraux dans leur signification ne sont pas indiqués pour participer à la rédaction d'une règle. C'est pour cela que des notions comme « être calme », « ne pas courir trop vite » ou des mots comme « respect », « tolérance » sont généralement contreproductifs lorsqu'il est question de formaliser un code de règles ou de transformer une charte (envisagée comme une déclaration d'intentions) en dispositif de régulation.

Pour convaincre de la distance qui sépare l'un de l'autre, il suffit de prendre la Déclaration des droits de l'homme et de tenter, à partir de ce qu'elle prescrit, de gérer la circulation routière… Ce document, très utile pour affirmer des principes généraux sur lesquels doivent s'accorder différents groupes humains, se révèlera tout à fait improductif dès lors qu'il est question de réguler concrètement des flux ou de faciliter pratiquement des regroupements sur un même territoire.

Prenons également comme exemple le règlement des écoles laïques tel qu'il a été conçu en France au début des années nonante pour mettre un cadre disciplinaire autour des conduites des élèves :

> *« Les élèves doivent :*
> *– Jouer avec calme et modération.*
> *– Ne pas courir trop vite, ne pas hurler, ne pas se bousculer, ne pas monter sur le dos d'un camarade.*
> *– Éviter les jeux dangereux et bruyants.*
> *– Éviter toute dégradation des locaux et des espaces verts.*
> *– Être propres et exacts, polis avec leurs camarades, respectueux envers leurs maitres, le personnel de service et toutes les personnes intervenant dans l'école.*
> *– Avoir une tenue correcte et décente (Règlement d'ordre intérieur des écoles laïques). »*

Un examen même superficiel de l'énoncé de ce qui est présenté comme des règles indique très vite qu'il s'agit en réalité de normes. L'imprécision des termes utilisés risque de les rendre très peu opératoires à l'épreuve des

réalités dans la mesure où ce flou sémantique ouvre davantage à la discussion qu'une injonction exprimée avec suffisamment de précision pour qu'elle s'impose d'autorité.

Que signifie en effet « avec calme et modération » ? À partir de quelle vitesse une course est-elle jugée « trop rapide » ? Où placer le curseur pour discriminer ce qui relève du cri ou ce qui évoque un hurlement ? Une bousculade ludique et consentie est-elle répréhensible ? Que désigne-t-on par jeu dangereux et bruyant ? Et la politesse dans tout cela ? Que signifie-t-elle quand il est possible d'injurier très poliment et quand les mots, véritables organismes vivants, changent de statut dans le temps et dans l'espace ? Comment réagir, par exemple, pour faire comprendre ce phénomène à Bryan lorsqu'il entend sa maman sanctionner d'un « putain Bryan, t'as encore zéro en politesse ! » la mauvaise note qu'il a obtenue pour avoir prononcé lui-même sur la cour de récré le mot « putain » ? Doit-il en déduire que sa mère aussi est une personne considérée par l'école comme grossière et qui mériterait donc tout autant que lui d'être sanctionnée ? Est-il préférable de lui faire savoir que l'école n'a pas la légitimité de s'ériger en police des familles et que le mot « putain » change de statut lorsque, par exemple, il est prononcé comme une interjection et ne vise pas à dégrader qui que ce soit ?

Quant à l'idée de déterminer précisément ce à quoi correspond une tenue correcte et décente, elle apparait tout aussi illusoire que la prétention de pouvoir fixer une fois pour toutes le curseur indépendamment de tout phénomène de mode et en faisant abstraction des évolutions naturelles des manières de s'habiller dans une société. La « révolte des bermudas » mise en scène au début de l'été 2018 dans une école secondaire du Hainaut en constitue une merveilleuse illustration.

Tout cela pour dire que, dès qu'il est question de normes plutôt que de règles, il y a invariablement sujet à discussions. Dans cette optique, le contrôle qui s'appuie sur la prescription de normes inévitablement floues

suppose alors d’ouvrir des espaces de parole au sein desquels chacun pourra se positionner vis-à-vis d’elles en situant sa propre perspective par rapport à celle des autres.

Lorsque les normes, confondues avec des règles, s’appliquent en suivant le schéma méthodologique « règle-dépassement de la règle-punition-rappel de la règle-réhabilitation », elles génèrent inévitablement un sentiment d’injustice parce que le point de vue de chacun diffère et qu’il n’est pas tenu compte de cette distinction dans l’application de la punition.

Les normes, pour être appliquées, supposent plus généralement le schéma méthodologique suivant : norme-dépassement de la norme-discussion à propos de la norme-consensus à propos de ce que signifie l’écart à la norme-remise en place du cadre normatif. Ce schéma méthodologique laisse ainsi plus de place à la discussion et à la recherche d’un accord mutuel à propos de ce qui est dit.

C’est pour cela qu’il faut se méfier des mots lorsqu’on envisage la mise en place d’un dispositif de règles et qu’il est important que ces dernières, par l’usage imprécis qui entoure les termes censés en rendre compte, ne soient pas transformées en normes juste parce qu’ils désignent des réalités trop floues et nécessairement sujettes à interprétation.

Les symboles, parce qu’ils imposent plus naturellement un consensus à propos de leur signification, montrent de ce point de vue une bien meilleure efficacité que les mots. C’est pour cela que les panneaux routiers y recourent systématiquement en faisant l’impasse sur les textes écrits qui, parce qu’ils sont truffés de mots, font la part belle aux écarts de signification. Les symboles, parce qu’ils prennent la forme d’un signe sur lequel tout le monde s’accorde pour poser une signification identique, ne sont pas sujets à discussion. Ils provoquent ainsi chez chacun une compréhension fulgurante et ne laissent à personne une marge d’interprétation personnelle.

Liste de symboles utiles dans une école :

- Interdiction de courir.
- Jeu de ballon interdit.
- Zone de silence.
- GSM interdit.
- Interdiction de stationner sauf dans les endroits où cela est explicitement indiqué.
- Zone de stationnement autorisé (devant les valves ou dans les « coins-salons »).

Dans le même ordre d'idée, la répartition d'un territoire en différentes zones distinctes affectées à des activités spécifiques (zone ballon, zone calme et zone jeux de mouvements) ne signifie pas, *ipso facto*, que cet espace s'en trouve automatiquement régulé. Pour qu'il y ait régulation, il faut nécessairement que chaque zone soit associée à des règles qui définissent clairement les comportements qui y sont interdits et, par déduction, les conduites qui y sont favorisées.

La zone « ballon » est ainsi la seule partie du territoire dans lequel il est possible de courir avec un ballon. La zone « jeux de mouvements » est une zone dans laquelle il est permis de courir, mais au sein de laquelle les ballons sont interdits tandis que la zone calme détermine un espace précis à l'intérieur duquel personne n'est autorisé à courir ou à jouer avec un ballon.
L'idée de régulation suppose, comme nous l'avons souligné plus haut, que ces règles soient clairement exprimées dans des zones délimitées, par exemple par des codes couleur (visibilité de la règle), qu'elles soient lisibles par tous (course barrée, ballon barré) et que les punitions associées à leur dépassement soient appliquées de la même façon pour tout le monde et par tout le monde.
L'homogénéité des réponses des adultes en cas d'infraction à la règle apparait à la fois comme un facteur important de cohésion des équipes éducatives et comme un vecteur de cohérence pédagogique. L'un et l'autre apparaissent par ailleurs comme des arguments essentiels de la consistance et de la stabilité des règles dans la durée, c'est-à-dire au-delà du moment où elles ont été édictées.
Une cour régulée est en réalité une cour sur laquelle les mouvements sont mieux maitrisés par les adultes qui en ont la surveillance. Ces mouvements prennent habituellement, dans une cour qui ne fait pas l'objet d'une régulation, la forme de flux brutaux et imprévisibles qui incitent les enfants

moins assurés à prendre d'emblée place à la périphérie de la cour, laissant la partie centrale aux plus dominants. Cette tendance contribue évidemment à donner aux premiers une impression subjective de violence à laquelle ils ne se sentent pas, contrairement aux seconds, en mesure de faire face. En outre, ces flux génèrent également une violence plus objective qui prend la forme de bousculades plus ou moins volontaires et multiplient le risque d'accident sur l'espace récréatif.

Une cour régulée permet, au contraire, à chacun de prendre librement place dans un espace au sein duquel ses propres mouvements, mais aussi ceux des condisciples qui l'entourent, sont compatibles avec l'activité à laquelle il souhaite se consacrer (lire, jouer à un jeu de société, courir derrière un cerceau, jouer au foot, etc.). Il n'est donc plus question de « prendre du territoire » ou de « l'occuper », mais de choisir une zone correspondant au type de jeux auxquels il a envie de se livrer. Dans un tel contexte, les enfants qui courent ne bousculent plus ceux qui ne sont pas en mouvement et, pour reprendre les mots d'une petite fille interrogée à propos de cette nouvelle forme de cour de récré : « c'est bien parce qu'on ne se carambole plus »… Le risque d'accident sur une cour régulée apparait effectivement sept fois moins important que sur une cour qui ne l'est pas.

Cette proportion nous a été transmise par les compagnies d'assurance qui estiment que, pour sept déclarations d'accident sur une même cour à l'époque où elle n'était pas régulée, on n'en relève, sur la même période, qu'une seule une fois que l'espace récréatif a été soumis à une régulation. Ces chiffres sont confirmés par l'ensemble des directions d'écoles dans lesquelles les cours de récréation ont été régulées. Celles-ci mentionnent en effet systématiquement l'impact objectif que peut avoir la régulation d'un espace ou d'un territoire sur la sécurité objective de ceux qui y évoluent.

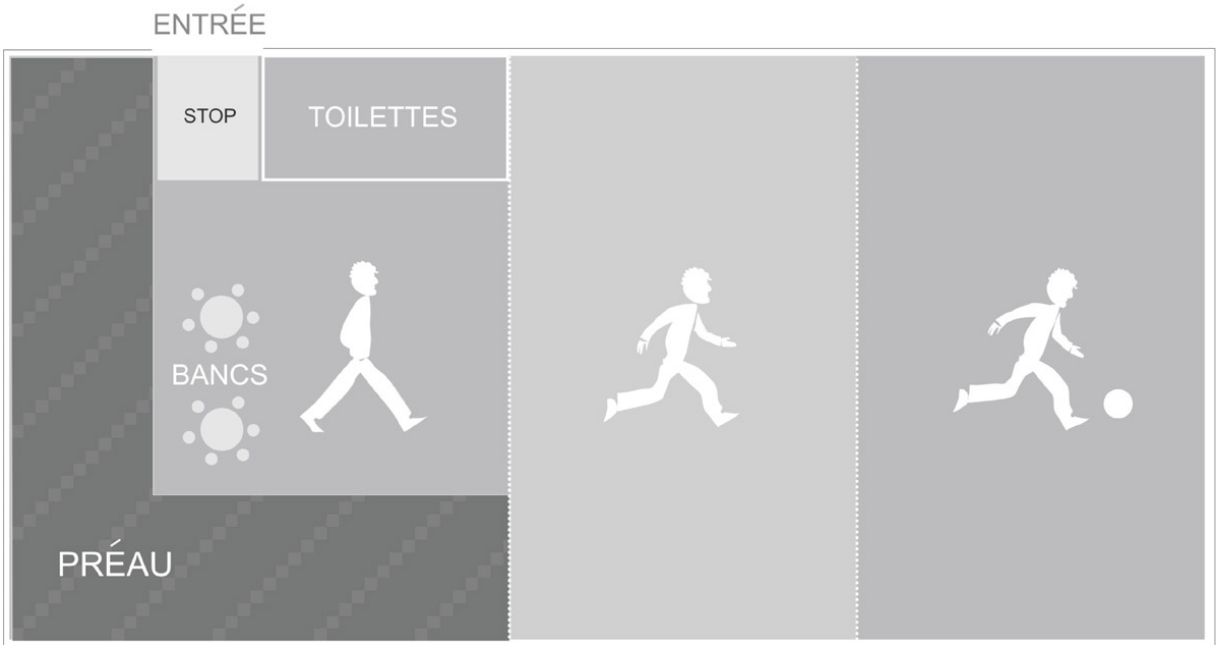
2. COMMENT RÉGULER UNE COUR DE RÉCRÉATION ?

La régulation d’une cour de récréation ne demande pas une réflexion pédagogique intense et ne nécessite pas un matériel particulier. Ce n’est qu’une étape dans la mise en place d’un projet qui prévoit, en outre, que la cour soit stimulée en fonction des différentes zones qui auront pu être identifiées. L’énergie pédagogique et les moyens gagnent par ailleurs à être davantage sollicités pour cette seconde partie de la mise en place du dispositif qui réclame bien plus de créativité que la seule régulation du territoire.

Pour la régulation, les besoins matériels se réduisent en réalité à quelques pots de peinture (pour tracer les limites des zones) et à quelques pictogrammes (pour rappeler sous forme de panneaux les différentes règles associées aux zones). Quant à l’investissement en termes de réflexion pédagogique, il se limite à l’inscription des équipes scolaire et extrascolaire dans une démarche en trois étapes :

- **Définir les zones qui doivent être régulées**

La première étape de la régulation d’une cour de récréation consiste à en établir le plan en spécifiant les zones déléguées aux jeux avec ballons, la zone réservée aux activités qui autorisent la course, mais qui ne permettent pas l’usage d’une balle, et celle qui est dédiée aux jeux qui n’autorisent ni la course ni l’usage d’un ballon.



Cette manière de dessiner « sur papier » le plan de la cour peut être réalisée en s'appuyant sur une consultation préalable des élèves. C'est toutefois aux adultes qu'il appartiendra de statuer sur un plan définitif. En effet, les expériences d'autogestion ont montré dans ce domaine que les « luttes de territoire » incitaient généralement les plus dominants à se réserver une position plus centrale ou un territoire plus étendu en fonction du type d'activités auxquelles ils se livrent eux-mêmes.

D'une manière générale, le principe qui prévaut est celui de la répartition du territoire en trois zones couvrant chacune un tiers de la totalité. Il convient de noter à cet endroit que l'étendue de la zone affectée aux jeux de ballons (souvent transformée en « terrain de football ») peut être réduite. Il suffit dans ce cas de mettre à la disposition des enfants des buts de petite taille. Ceux-ci sont en effet une invitation à tirer au but précisément et sans y mettre de force alors que les buts de grande taille constituent une incitation à shooter fort et de manière peu précise en multipliant de cette manière ses chances de marquer. Par ailleurs, il est essentiel de garder à l'esprit que ce

qui ne peut se résoudre dans l'espace trouve comme argument le temps… Ainsi, la surpopulation sur l'espace football ou sa monopolisation par les plus grands peuvent facilement être évitée en organisant des plages horaires de mise à disposition de l'espace différentes en fonction de l'âge ou du niveau scolaire des élèves.

• Transmettre la règle propre à chaque zone sous la forme d'un symbole

Il faut identifier les zones et les règles qui leur sont affectées. Les codes couleur montrent à cet endroit une grande efficacité. Le marquage sur le sol de lignes de couleurs différentes pour chaque zone (par exemple : des lignes bleues pour encadrer la partie de la cour sur laquelle il est permis de courir en jouant au ballon, des lignes vertes pour délimiter le territoire sur lequel les jeux de courses sont permis, mais sans que soit autorisé la mise en mouvement d'un ballon et des lignes jaunes pour définir les limites de la zone sur laquelle la course et les jeux de ballon sont proscrits). Les marquages au sol sont généralement, notamment chez les plus petits, rehaussés par des pictogrammes qui rappellent les règles sous une forme symbolique.
Souvenons-nous à cet endroit que l'écriture des règles les rend à la fois moins lisibles et moins visibles que leur conversion en images symboliques, notamment parce que les mots sont soumis à une interprétation plus souple que leurs représentations iconiques pour autant que celles-ci aient valeur de symbole.

• Établir le mode de punition en cas d'infraction à la règle

Il est important que la forme et le mode de transmission des renforcements négatifs associés à l'infraction de la règle aient été réfléchis au préalable par

l’ensemble du personnel scolaire et extrascolaire chargé de la surveillance de la cour de récréation. C’est de ce consensus en effet que naitront la cohérence éducative et la cohésion pédagogique nécessaires à la mise en place du projet de régulation et à son maintien dans la durée.

La diffusion des modalités d’application du dispositif de renforcement doit également avoir été discutée en équipe. À cet égard, le système des « cartes jaunes » montre généralement une grande efficacité. À la première infraction à une règle, l’élève est averti d’un carton jaune. Ce signal signifie qu’il doit se rendre vers le mur qui est le plus proche de l’endroit où il se trouve, le toucher avant de revenir auprès de l’adulte pour lui dire quelle règle n’a pas été respectée et a justifié le carton. Si l’adulte constate qu’une deuxième infraction à la règle est commise par le même enfant au cours de la même récréation, cela veut sans doute dire que l’enfant n’a pas admis le principe de la règle et ne tient pas compte de l’avertissement qui lui a été donné. Le carton rouge qui s’impose alors signifie à l’élève qu’il ne peut pas participer à la récréation tant qu’il n’en a pas accepté les principes. L’exclusion temporaire de la récré est généralement associée alors à une punition (évidemment adaptée au niveau d’âge de l’enfant) qui révèle en réalité l’importance que les adultes accordent aux règles mises en place sur la cour de récréation. Il est à noter que, dans les cours régulées, aucun carton rouge n’a, à notre connaissance, dû être distribué. En effet, les élèves trouvent suffisamment d’avantages à voir leur cour régulée et stimulée en conséquence qu’ils deviennent les premiers garants de l’application des règles sur leur terrain de jeux.

Pour établir le type de punition associée, le cas échéant, à un carton rouge, il faut se rappeler qu’une punition, dans son contenu, n’a pas nécessairement à être « intelligente ». Elle doit par contre être simple dans son application et, parce que l’infraction à la règle est fondamentalement indiscutable, ne jamais générer de sentiment d’injustice.

Contrairement à la sanction qui, parce qu'elle constitue un nécessaire coup d'arrêt face au dépassement inacceptable d'une loi concrétisant une valeur fondamentale de la société, impose une réflexion de la part de celui qui s'est rendu coupable de l'infraction, la punition constitue un simple renforcement négatif qui incite à ne pas reproduire le comportement infractionnel. Elle porte sur des comportements isolés et ne stimule pas la conscience réflexive. C'est pour cela qu'une punition peut, sans produire de dommage pédagogique conséquent, être bête. L'essentiel est qu'elle évite absolument et en toute circonstance d'être méchante, malveillante ou humiliante. Ainsi, si l'on s'en réfère au Code de la route, une amende pour infraction aux règles n'est sans doute pas « intelligente », mais elle joue parfaitement son rôle dissuasif quand elle produit chez l'usager fautif une forme d'automatisme cérébral qui l'incite à l'avenir à respecter spontanément les prescriptions suggérées notamment par les panneaux de circulation.

Les qualités essentielles d'une « bonne » punition sont donc les suivantes : ***contingente à la faute***, ***proportionnelle à l'infraction***, ***perçue comme justifiée*** et ***vécue comme normale*** par celui à qui elle est infligée.

L'idée de la contingence de la punition avec la faute commise est liée aux caractéristiques inhérentes à toute forme de renforcement, qu'il soit positif ou négatif. Celui-ci doit en effet, pour être efficace, être directement relié sans effort cognitif au comportement ciblé que l'on souhaite installer ou, au contraire, éteindre. Le renforcement perd de son efficacité au fur et à mesure de son éloignement dans le temps par rapport à l'objet qu'il vise. Parce qu'il cherche uniquement à installer ou à éteindre une composante comportementale ou une conduite et ne vise pas à susciter une réflexion à son propos, la punition doit donc être donnée dans un délai court. Cette exigence de proximité temporelle ne se rencontre par contre pas pour la sanction dans la mesure où celle-ci suppose au contraire un « coup d'arrêt » signifiant l'importance d'accorder du temps à la réflexion non seulement

par rapport à la conduite à sanctionner, mais aussi vis-à-vis des valeurs ou des principes qui la sous-tendent. La sanction apparait ainsi tout à fait compatible avec un délai plus long qui laisse le temps au travail cognitif de prendre place entre l'identification de la conduite cible que l'on souhaite encourager ou interdire et la réaction que l'on entend y apporter en réponse.

Pour être proportionnelle à l'infraction, une punition doit donner l'impression d'avoir été conçue en tenant compte de la validité accordée à la règle qu'elle contribue à installer. Ne pas laisser passer les infractions à la règle indique que celle-ci est considérée avec suffisamment de sérieux, mais lui donner une réponse disproportionnée laisserait entendre que l'on y accorde une importance excessive en considérant l'écart avec une gravité démesurée. C'est à cela précisément que sert le « carton jaune ». Il montre que l'on a constaté la faute et que l'on ne la laisse pas passer, mais émet aussi le message que « l'on n'en fait pas tout un plat » en lui accordant un poids excessif. Il indique également que si l'élève ne tient pas compte de l'avertissement, la faute portera sur le fait que l'élève, ostensiblement, ne prend en considération ni la règle ni l'adulte qui se montre soucieux de son application, la punition proportionnelle qui se manifeste sous la forme d'un carton rouge suppose alors une réponse plus ferme de la part de l'adulte (exclusion de la récréation, texte à recopier, etc.).

Une punition est perçue comme justifiée quand elle est associée à l'infraction incontestable d'une règle précise. C'est pour cela que, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les règles doivent toujours être visibles, lisibles et suffisamment précises pour être converties en symboles compréhensibles de la même manière par chacun.

Une punition est vécue comme normale lorsque l'infraction sur laquelle elle porte est sanctionnée de la même façon pour tous les élèves et par tous les membres de l'équipe éducative. Une punition qui varie selon les qualités attribuées à l'auteur de l'infraction ou qui est différemment distribuée selon les caractéristiques individuelles de l'adulte qui constate l'écart donne

l’impression, parce qu’elle est à géométrie variable, de s’inscrire dans une logique normative peu compatible avec les exigences de rigueur et d’application systématique qu’impose l’idée de punition.

Le *modus opérandi* de la régulation d’une cour de récréation, que nous venons d’exposer, n’est somme toute pas sorcier. En adoptant les trois étapes de manière ordonnée et systématique, on constate que l’opération se révèle très simple et n’impose pas de moyens disproportionnés. La forme de la cour, sa taille et sa densité ne constituent par ailleurs en aucune façon des obstacles à la mise en place du projet.

Les freins, lorsqu’ils se manifestent, doivent davantage être recherchés dans la faible cohésion de l’équipe éducative (une adhésion trop partielle de l’ensemble des adultes chargés de la surveillance), dans les réticences face au changement et dans l’écart face aux routines qu’une telle initiative provoque. Les enfants, pour leur part, y trouvent immédiatement leur compte dans la mesure où chacun dispose, pour l’activité qu’il s’est choisie, d’un confort accru. Quant aux parents, ils tendent naturellement à adhérer au projet de rénovation de la cour un peu comme si, intuitivement, ils percevaient que l’espace récréatif, ainsi conçu, était, pour leurs enfants, bien plus sécurisant.

Le football des cours de récré : « sport », « game » ou « play » ?

Jouer au football ne signifie pas la même chose pour tout le monde. Les anglophones, plus précis sur ce point, disposent de trois termes pour désigner trois manières distinctes d'envisager l'art de pousser un ballon avec les pieds.

Le football en tant que « sport » fait référence à l'idée de deux équipes engagées dans une compétition dont les règles sont autoritairement fixées et communément admises par tous ceux qui s'engagent dans ce qui prend la forme d'un match ou entendent s'y préparer par un entrainement adapté.

Le terme « game » est par contre utilisé pour parler d'un « jeu » dont les règles sont mouvantes et dépendantes de la manière dont ceux qui jouent envisagent leur activité. Débarrassé de toute forme de sérieux, le « game » suppose que l'on peut, par exemple, dans une cour de récréation, envoyer le ballon en direction du but qui nous semble le plus proche. Il permet également de « tenir » alternativement et indifféremment avec une équipe et l'autre… Le « game » est un jeu aux règles vagues et aux formes multiples, qui ne s'embarrasse ni de stratégie, ni d'entrainement, ni même du plus élémentaire souci de gagner. Les « gamers » se mêlent généralement sur les cours non régulées aux sportifs en donnant au semblant de match qui s'y déroule des airs de jeux mal compatibles avec le souci de performance de certains.

L'idée du « play » va encore plus loin. Il s'agit là d'un pur jeu dans lequel le but n'est que de pousser le ballon du pied sans autre objectif. Avec le « play », le joueur ne cherche même pas à tirer en direction d'un but, mais shoote dans n'importe quelle direction en se laissant guider par son impulsion du moment. De la même façon, il n'est pas question dans le « play » de « tenir » avec qui que ce soit, mais de jouer individuellement sans tenir compte des autres, pour le seul plaisir de « jouer à la balle ». Dans une cour non régulée, les « players », souvent en grand nombre, perturbent le jeu et, par leur présence active, font en sorte que le « foot de cour de récréation » donne l'impression d'un grand désordre et prend une forme chaotique qui n'en fait qu'un très lointain parent du sport qu'il essaye vaguement de mimer.

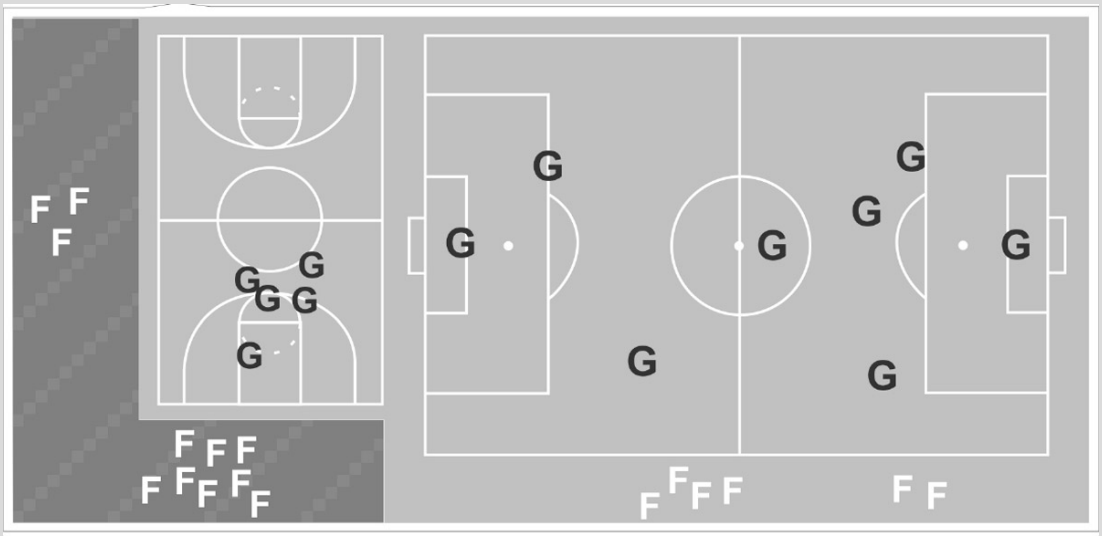
Les cours régulées permettent à ceux qui « jouent au foot » de s'y retrouver. Les « gamers » et les « players » quittent spontanément la zone ou se transforment en « sporters ». Ils font ainsi en sorte que les parties de sport se déroulent en suivant davantage les règles communément admises et mettent en scène de véritables matchs. Cette tendance à rapprocher le jeu du sport est confirmée par la propension spontanée manifestée par les enfants à désigner parmi eux un arbitre qui par ailleurs « joue le jeu » en prenant son rôle au sérieux au point de mimer les comportements arbitraux observés dans les véritables matchs de football.

Beaucoup d'écoles ont par ailleurs renforcé cette tendance naturelle en mettant à la disposition des enfants des vareuses distinctes en fonction de l'équipe à laquelle on appartient et en réservant… une vareuse pour l'arbitre.

Il faut par ailleurs ajouter que c'est aux adultes qu'il appartient de gérer l'éventuelle surpopulation constatée sur la zone où l'on peut courir et jouer au ballon (qui devient le plus souvent un « espace-football »). Cela peut être fait par exemple en n'autorisant la fréquentation de la zone que pour une catégorie des élèves (en déclarant, par exemple, le mercredi : jour des petits – la zone ballon n'étant alors accessible que pour les premières et deuxièmes années (CP-CE1)) en gardant toujours à l'esprit que ce qu'il n'est pas possible de résoudre dans l'espace (un territoire trop restreint) trouve généralement sa résolution dans le temps (des tranches horaires en fonction des groupes pour réguler la fréquentation…).

J'ai par ailleurs le souvenir d'une école du Hainaut dans laquelle le football avait visiblement aux yeux des enfants énormément d'importance. Le mercredi ayant été déclaré « jour des petits », seuls les jeunes élèves étaient autorisés à fréquenter la « zone ballon permis ». Or, le match qui les opposait mobilisait à ce point les plus grands qui, sevrés de football, s'étaient réfugiés dans un rôle de spectateur qu'un espace-supporter a été dessiné tout au long du terrain… Le jour où j'ai eu l'occasion de visiter cette école – un mercredi –, j'ai eu l'opportunité d'observer le spectacle étonnant que donnaient ces petits élèves pénétrant sur le terrain en file indienne avant de saluer les supporters… comme dans un véritable match de *Champion's League* !

Discrimination de genre et cour de récréation



Les travaux d'Édith Maruéjouls, géographe du genre, montrent que la configuration objective et subjective des cours de récréation traditionnelles de l'école primaire impose, notamment par le biais de la position centrale et de la taille des terrains de foot, une répartition inéquitable des filles et des garçons. Ce phénomène introduit d'emblée un sentiment d'inégalité et produit une forme de discrimination de fait qui est littéralement incorporée par les petites filles dès leur plus jeune âge.

Les vidéos qui illustrent ses observations indiquent parfaitement comment le processus d'intériorisation de l'espace produit un sentiment d'évidence qui prend corps dans les représentations que l'enfant se fait de sa réalité. Une vidéo montre ainsi une des élèves qui se dessine sous le préau, entourée de huit filles représentées par des « F » majuscules. « Là, il y a un terrain de basket où il y a plein de garçons », montre une autre. Sur sa feuille, elle a aussi tracé des « G » (pour garçons) répartis sur le terrain de foot adjacent. Ils occupent la majeure partie de l'espace central. Et les filles ? Les « F » se trouvent sur les côtés : tout autour du terrain rectangulaire ainsi que sur les bancs.

Dans la classe de cinquième du collège Édouard Vaillant à Bordeaux, dans laquelle Édith Maruéjouls a effectué ses recherches en faisant travailler les élèves sur la manière dont ils se représentent dans la cour de récréation et sur la répartition des filles et des garçons dans cet espace, les résultats vont tous dans le même sens : « En général, les garçons ont l'espace central avec le terrain de football, le terrain de basket ou des jeux qui demandent de l'expression, c'est-à-dire de courir, de prendre

de la place… Ils s'organisent entre eux dans des jeux comme ça, et les filles, sans s'en rendre compte, vont se mettre sur les espaces qu'on leur laisse ».[2]

La thèse d'Édith Maruéjouls[3] confirme objectivement cet inégal partage de l'espace et montre ainsi comment les représentations s'enracinent dans des réalités factuelles. Elle met en effet en avant l'inégal partage des espaces récréatifs qui, par leur configuration, s'adressent essentiellement aux garçons. Elle pointe aussi leur inégale valeur : les pratiques de loisirs des garçons sont survalorisées et surportées par les collectivités. Tout cela légitime la présence masculine dans l'espace public et a tendance à reléguer les filles à l'espace privé ou à l'espace scolaire. Pour Édith Maruéjouls, il est important d'apprendre aux enfants à partager l'espace dès l'école, à commencer par ce microespace public qu'est la cour de récréation.

La géographe du genre indique ainsi comment, dans toutes les observations qu'elle a pu faire en France, elle n'a pu que constater que l'espace central de la cour de récréation est non mixte et qu'il va, le plus souvent, être occupé par un terrain de football. Quand, en outre, le terrain est dessiné au sol, cette répartition de l'espace apparait dans une dimension encore plus radicale, qui octroie au foot un espace à la fois légitime et sacralisé. Autour de ce terrain, des petits groupes de filles qui jouent par deux, trois se partagent ce qui leur reste du territoire… C'est pour cela que de nombreuses filles en primaire, lorsqu'elles sont invitées à dessiner leur cour de récréation, le font en utilisant une représentation stéréotypée qui place le terrain de foot au milieu et, autour de cet espace, souvent démesuré, des plus petits espaces sur lesquels les filles peuvent timidement se déployer. Dans les commentaires qu'elles associent à leur dessin, les petites filles racontent ensuite comment elles tentent de négocier leur place et vivent comme une véritable injustice l'absence de territoire qui est dédié à leur activité !

Selon ces observations, cette problématique de répartition de l'espace saute aux yeux. Non seulement il y a une non-mixité sur le terrain de football central, mais celui-ci prend parfois 80 % de la surface de la cour de récréation pour donner à 30 enfants sur 200 l'opportunité de jouer. Ce sont surtout les 4e et 5e primaires (CM1-CM2) qui jouent au foot, mais qui sont aussi les plus performants. Exceptionnellement, quelques filles sont « admises » sur le terrain (parce qu'il y a des fratries ou des histoires de performance).

La mixité constitue ainsi, selon la géographe du genre, un véritable rapport de force. On va considérer un groupe comme non mixte quand il y a une répartition inférieure à 1/3 pour 2/3 – soit 7 pour 3. Il n'y a pas dans ces conditions la possibilité de partage dans le mélange. La mixité permet une égale valeur dans le groupe, que ce soit dans la discussion, dans le jeu, etc.

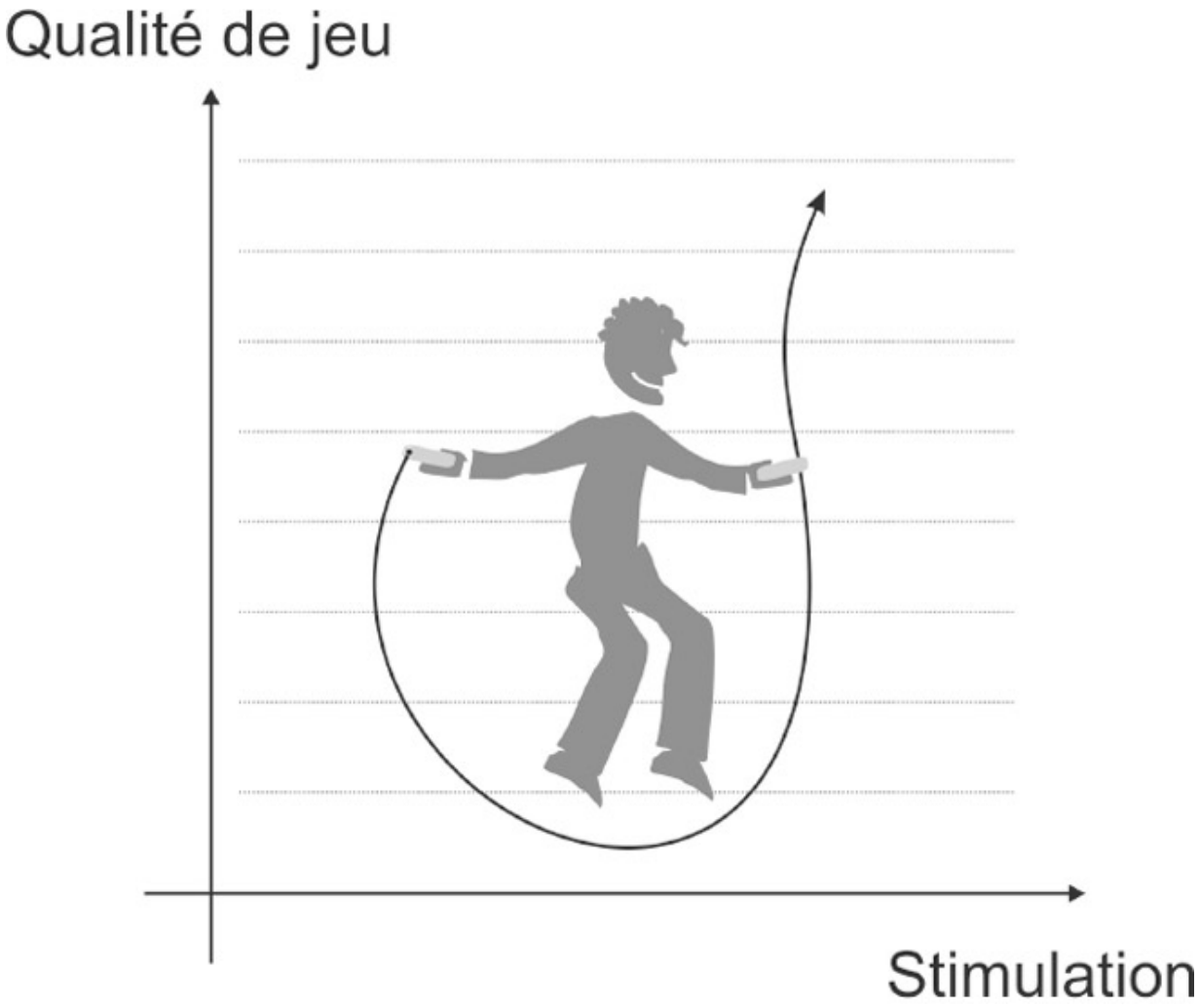
Comme le souligne Édith Maruéjouls, « on a souvent l'impression que, dans une cour, les enfants s'organisent comme ils ont envie. La question n'est pas de savoir si l'entre soi est néfaste, mais de concevoir qu'il y a des enjeux d'égalité. On ne peut pas dire "il n'y a pas de filles, c'est parce qu'elles jouent à autre chose". Avoir moins de place pour

jouer, ne pas pouvoir jouer à ce que l'on veut parce qu'on est une fille, ou un garçon pas assez conforme, c'est l'expérience de l'injustice et l'installation d'inégalités durables ». Ne pas pouvoir accéder à l'espace central de la cour, c'est se contenter des « bords », des « côtés » pour jouer et ne pas pouvoir courir, couvrir l'espace. C'est une façon de ne pas expérimenter l'envahissement et c'est se résigner à prendre la place qu'on nous laisse.

Ce sont malheureusement des mécanismes que l'on retrouve ensuite lorsqu'on étudie le monde du travail (les divisions verticales et horizontales entre les métiers dits de femmes et ceux dits des hommes, les murs et les plafonds de verre entre les postes et les responsabilités), le monde de la citoyenneté (valeur inégale de la parole, valeur inégale de l'expertise, etc.), l'espace politique (représentation inégale), l'espace public (partage inégal, présence inégale, légitimité inégale) ou l'espace médiatique.

L'inégale répartition dans la cour crée par ailleurs des conflits entre les garçons eux-mêmes. Contrairement à ce qu'on pense, le terrain de foot n'est pas, comme nous l'avons souligné dans l'encadré 1 qui fait la distinction entre les sportifs, les gamers et les players, un espace tranquille. Ainsi, quand on demande aux enfants à quoi ils jouent, ils répondent que c'est du foot. Mais sur le terrain, outre qu'il y a généralement deux, trois ou quatre ballons, les manières de s'investir dans la pratique sont extrêmement variables. Alors que l'un court tout seul derrière le ballon, l'autre fait des tirs au but et le suivant envoie le ballon dans n'importe quelle direction… C'est cela qui fait du football de récréation un vecteur de conflit et, nous venons de le voir, un argument de ségrégation particulièrement sensible à la problématique du genre.

3. RÉGULATION ET STIMULATION : LES LIAISONS HEUREUSES



On joue plus et mieux dans un territoire régulé. Les stimulations, quand elles ajoutent une impression de désordre au sentiment de chaos, sont généralement porteuses d'inconfort. Elles sont perçues comme un vecteur de débordement supplémentaire par ceux qui doivent contrôler l'espace et sont ressenties comme autant d'opportunités de conflits et d'arguments de confrontation pour les enfants à qui elles sont censées profiter.

Dans un espace non régulé, les objets stimulants sont plus vite et plus fréquemment détériorés que dans les territoires qui ne sont soumis à aucune règle. On assiste également, lorsque la régulation n'est pas suffisante ou inefficace, à un détournement de l'utilisation des objets. Cette tendance

rend par ailleurs potentiellement dangereux les plus inoffensifs d'entre eux. Des échasses transformées en épées, des toboggans qui s'escaladent en courant par la face glissante, des billes devenant des projectiles, tout cela contribue à installer l'idée qu'une cour stimulée est virtuellement plus difficile à contrôler qu'un espace vide… Rien n'est évidemment plus faux. Mais il faut impérativement que cette stimulation se réalise sur un territoire qui a été préalablement régulé.

Les recherches montrent clairement à cet endroit que le phénomène de réduction des relations conflictuelles est directement lié, dès la crèche, à la richesse des stimulations proposées aux enfants. A.M. Fontaine (2013) montre ainsi que les relations conflictuelles entre enfants passent de 36,1 % à 15,6 % selon que l'on propose aux enfants un ou trois types de jeu. Cette proportion tombe même à 0 % lorsqu'à ces trois activités s'en ajoute une qui prend la forme d'une activité encadrée.

Par ailleurs, ces mêmes travaux, coordonnés par J.P. Feutry, indiquent que les enfants, dans les crèches, se positionnent spontanément de préférence dans les zones de jeu spatialement structurées : un espace moteur, une place avec des jeux psychomoteurs, un tapis avec des jeux d'adresse, une zone délimitée sur deux ou trois côtés par des petits meubles, une petite maison, etc. Dans pratiquement toutes les crèches, c'est l'espace dinette qui est plébiscité par les enfants. Comparativement à des salles de jeu où les jouets sont dispersés un peu partout, les salles qui proposent plusieurs zones de jeu structurées leur permettent de jouer calmement plus longtemps, en développant plus d'interactions amicales.

Il semble donc que le rapport entre les besoins de régulation et de stimulation tels qu'ils s'expriment chez l'enfant s'établit très tôt dans son développement et que ceux qui se préoccupent de la mise en place d'un espace récréatif doivent impérativement tenir compte de l'interaction mutuelle dans laquelle se noue, chez l'enfant, mais aussi probablement chez l'adulte, la relation entre cette double exigence psychique : « plus un

territoire est régulé, mieux il peut être stimulé » et « plus un territoire est stimulé, mieux il doit être régulé… » C'est pour cela que la régulation du territoire (et pas son seul zonage) constitue un préalable indispensable à la réflexion portant sur les meilleures façons de stimuler les espaces récréatifs scolaires.

Nous avons pour notre part fait les frais d'une stratégie mal ordonnée de ce point de vue lorsque nous nous sommes attachés, il y a plus de vingt ans, à proposer des stimulations nouvelles sur les cours de récréation en nous appuyant sur la seule hypothèse que des enfants « occupés » seraient moins enclins à s'engager dans des relations conflictuelles. Ayant en quelque sorte « mis la charrue avant les bœufs », nous nous sommes, d'une part, heurtés aux réticences du personnel chargé de la surveillance des cours, qui avait l'impression (en partie justifiée) que nous allions encore leur compliquer la tâche en ajoutant du chaos au désordre. D'autre part, les jeux détournés de leur fonction ou abimés étaient rapidement désinvestis par les enfants eux-mêmes qui, par ailleurs, tendaient même à en faire des substituts de conflit allant ainsi totalement à l'encontre de nos préoccupations.

Cette expérience nous a indiqué que les cours de récréation stimulées avaient tout à gagner à être conçues d'abord comme des cours de récréation régulées. La conception de cours comme des territoires dont les flux sont soumis à des règles constitue donc un préalable à la stimulation de l'espace de vacance. C'est en réalité la prise en compte plus complète des besoins de structure et des besoins de stimulation dans leur nécessaire interaction qui permet de diminuer significativement l'occurrence des relations conflictuelles.

L'exemple des préaux constitue à cet endroit une illustration parfaite de ce double enjeu. En effet, le préau, parce qu'il provoque, en cas d'intempéries, une réduction brutale du territoire disponible, offre une opportunité unique de vérifier comment fonctionne le lien entre la régulation et la stimulation quand l'espace disponible rétrécit soudainement.

4. LE PRÉOCCUPANT PRÉAU…

C’est un véritable mystère pour tous les pédagogues interrogeant la morphologie des cours de récréation. Comment un architecte, dans un pays aussi pluvieux que la Belgique, peut-il avoir conçu des préaux couvrant une aussi petite surface et comment a-t-il pu les imaginer aussi mal adaptés à une surpopulation d’enfants mis en situation récréative ? Sauf à penser que l’ensemble des professionnels de l’architecture des écoles vivait dans un pays continuellement ensoleillé, on ne peut que s’étonner qu’une cour ait laissé si peu d’espace aux zones protégées de la pluie dans un pays où il pleut quand même en moyenne 20 jours sur trente pendant les mois scolaires.

Les préaux constituent à cet endroit un véritable fléau pour les enseignants. Rétifs à y consigner les enfants en cas d’intempérie, ils anticipent que ceux-

ci, dans cet espace réduit et mal insonorisé, passeront probablement un mauvais moment dans le bruit et l'excitation, et ils présupposent également qu'eux-mêmes, pour assurer la surveillance d'un territoire aussi peu attractif, partageront cet inconfort parce qu'ils seront davantage soumis à la pression d'exercer leur fonction de contrôle. C'est pour cela que beaucoup d'enseignants tentent de prendre en otage le vocabulaire pour minimiser le rôle de la pluie. Nous avons ainsi pu dénombrer, lors d'une recherche réalisée récemment[4], pas moins de douze synonymes utilisés par le personnel de l'école pour signifier une pluie peu abondante et non significative : il pleuvine, il pleuviote, il pleurine, il bruine, il pluvine, il pluvote, il pleutine, il pleuvasse, il pluviote, il brouillasse, il crachine, il crachouille, etc. L'enjeu était de toute évidence d'empêcher de décréter le fléau du « préau obligatoire » pour tous…

Les cours régulées, pour ne pas tomber dans le piège d'un préau sous-utilisé laissant les élèves sous une « pluie qui ne mouillerait pas » ou les confinant dans un espace invivable parce que la surpopulation soudainement provoquée se réaliserait dans un endroit mal sonorisé et peu adapté aux mouvements désordonnés d'un espace récréatif pour enfants, se devaient de soumettre à une véritable réflexion l'organisation de cet espace spécifique.

Les différentes expériences réalisées à cet endroit ont montré que ce qui avait un impact positif tant au niveau sécuritaire que du point de vue de la satisfaction des enfants et du confort des enseignants, c'était incontestablement une régulation stricte accompagnée d'un enrichissement significatif des stimulations. Dans cet ordre d'idée, la régulation du préau suppose de n'y tolérer ni les jeux de ballon ni les courses et d'enrichir les stimulations en proposant une « malle-préau » qui ne sortirait que lorsque le préau est obligatoire pour tous (c'est-à-dire en cas de drapeau rouge – *cf.* encadré).

Une stimulation est considérée comme enrichie lorsqu'elle bénéficie d'un surplus d'attractivité ou lorsqu'elle se réalise dans un contexte relationnel

inhabituel et vécu par l’enfant comme désirable. Certaines écoles ont ainsi, dans les activités préaux, introduit les jeux vidéos collectifs ou les dessins animés comme sources de stimulation enrichie. D’autres ont prévu une malle dans laquelle se trouvent des jeux de société particulièrement amusants qui ne sortent qu’en cas d’intempérie. Par ailleurs, les récréations-préaux constituent explicitement, dans certaines écoles, les seuls moments au cours desquels les enseignants ou les éducateurs « jouent le jeu » avec les enfants en acceptant d’être partenaires d’un jeu de société, de regarder avec eux le dessin animé ou d’observer le déroulement du jeu vidéo.

Ces stimulations relationnelles, effectives ou enrichies ont produit des résultats très significatifs en termes de confort partagé, de diminution des relations conflictuelles entre élèves et de sécurité. L’espace préau conçu comme un territoire exclusivement réservé à des activités plus calmes qui ne permettent pas la course et n’autorisent pas le ballon constitue donc une réponse adaptée à la problématique particulière que pose cet espace à travers lequel la cour se réduit drastiquement à chaque intempérie.

Le drapeau météo

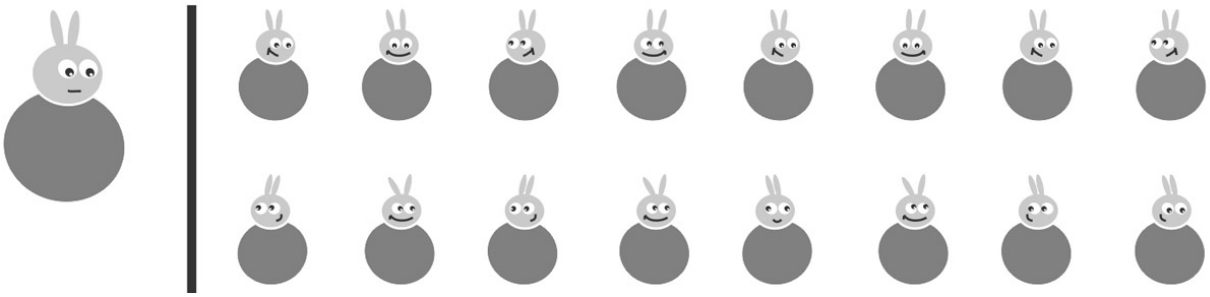
La décision de mettre les élèves sous le préau est généralement prise par l'adulte qui a la responsabilité de la surveillance de la cour au moment où le temps se dégrade. Prise sur la base de critères subjectifs, impulsive et apparemment liée à des contingences multiples, cette décision semble, aux yeux des enfants, éminemment négociable. C'est un peu comme si la décision de déclarer la baignade interdite dépendait du seul bon vouloir du maitre-nageur présent sur la plage. À chaque décision visant à proscrire la baignade, le brave homme préoccupé par la sécurité des baigneurs se verrait aussitôt assailli par les vacanciers soucieux de ne pas perdre des heures de baignade… « Elle est bonne. Ce n'est pas pour une petite pluie de rien du tout… » et autre « c'est une averse temporaire. Regardez : là-bas le ciel est presque bleu… » se multiplieraient pour tenter d'infléchir sa décision.

C'est pour cela sans doute qu'aucun « maitre-nageur » ne doit faire peser sur ses propres épaules le poids de la responsabilité de la prise de décision et que l'immense majorité des nageurs potentiels devine que sa décision lui est dictée de l'extérieur par des personnes qui, disposant d'une connaissance précise de la météo des plages, lui imposent leur résolution. À charge pour lui de convertir cette décision en ordre en hissant un drapeau qui signale l'autorisation de baignade ou, au contraire, manifeste l'interdiction…

De nombreuses écoles ont adopté le même principe… Le directeur de l'école, un représentant des enseignants et un représentant du personnel d'entretien (parce que c'est cette partie du personnel qui doit nettoyer les couloirs lorsque ceux-ci sont parcourus par des élèves aux pieds crottés…) prennent, après avoir consulté le bulletin météo le matin et en début d'après-midi, la décision de hisser les drapeaux en arborant une couleur qui tient compte des prévisions : « vert » si toute la cour est accessible, « orange » si la cour est accessible uniquement sur ses zones bétonnées et « rouge » si seul le préau est accessible…

« Non négociable » par les enseignants chargés de surveiller la cour, la décision les place dans la position du maitre-nageur chargé de hisser le drapeau en appliquant des directives qui ne dépendent pas d'eux…

5. LES RANGS IDENTITAIRES : UNE MANIÈRE EFFICACE DE GÉRER LES FLUX…



L’entrée et la sortie des enfants sur la cour de récréation posent parfois problème. C’est le cas notamment lorsque les groupes d’enfants réagissent comme des « hordes barbares », se précipitant dans le désordre sur le territoire à conquérir tout en poussant des hurlements pour augmenter l’effet de groupe qu’ils produisent… Le mouvement n’est, certes, pas toujours aussi caricatural. Il n’empêche, l’absence de rangs fait parfois lourdement sentir ses effets au début et à la fin des récrés, quand les élèves sortent de classe et doivent y retourner.

Or, tous les rangs ne se valent pas. Il y a un monde, en effet, entre le « rang ligne » qui conduit les enfants à se suivre à la queue leu leu en suivant, par deux, une seule et même trajectoire et le « rang boule » qui se constitue davantage comme un conglomérat plus ou moins arrondi d’enfants sommairement regroupés pour avancer dans un joyeux désordre. Entre les deux, le rang ligne-boule qui présente la forme intermédiaire d’une ligne devenant progressivement une boule en avançant. C’est d’ailleurs la tendance naturelle des rangs, lorsque le temps d’attente s’allonge, de métamorphoser les lignes en ronds en rompant progressivement avec la rectitude pour flirter avec la ronditude… Les enseignants moins pressés que leurs collègues de regagner leur rang le constatent généralement à leurs dépens et utilisent – ou pas – une énergie souvent couteuse pour permettre au rang de leurs élèves de « retrouver la ligne ».

Les rangs identitaires permettent de faire l’économie de cette énergie tout en favorisant le processus par lequel l’enfant se centre sur le statut d’élève

qui redevient le sien une fois que la sonnerie qui siffle la fin de la récréation a retenti et en identifiant chez son enseignant ce même changement de statut à travers lequel celui-ci reprend sa fonction de « maitre de classe »…
Il n'est évidemment pas question, en utilisant cette stratégie, de tendre à revenir à l'image autoritaire d'une école qui affirmerait son sens aigu de la discipline en forçant les élèves à se ranger à coups de « distance fixe » contraignants, mais bien de mettre au gout du jour des « marqueurs identitaires » qui permettent de troquer ostensiblement le statut d'enfant ou d'adolescent contre celui d'élève et, pour l'adulte, d'affirmer par la manière dont il se range que lui aussi vient de changer de statut en réoccupant la position qui est la sienne dans la classe.
Pour réaliser des rangs identitaires, rien de bien compliqué. Il suffit de tracer sur la cour (ou à l'endroit choisi pour faire les rangs) des ronds jaunes correspondant au nombre d'élèves de chaque classe et un rond orange sur lequel l'enseignant responsable du groupe viendra se ranger. Les ronds jaunes sont évidemment dessinés en fonction de la ligne droite que l'on souhaite installer.
Une première sonnerie signale à chacun, enseignant comme élève, qu'il doit se diriger vers l'endroit où se tient son rang et se positionner sur le rond dont la couleur identifie le statut. Une seconde sonnerie (trois minutes plus tard) donne le signal pour avancer. Ainsi constitués, les rangs permettent d'avancer dans l'ordre en ayant donné l'opportunité à chacun de se fondre dans son statut scolaire et d'adopter le code comportemental qui y correspond le mieux.
Les expériences que nous avons réalisées, notamment en enseignement spécialisé, indiquent, particulièrement pour les élèves fréquentant ce type d'enseignement, que le fait de donner à l'enfant le temps de se recentrer sur son identité scolaire d'élève améliorait son aptitude à se concentrer sur ses apprentissages dès son retour en classe et diminuait significativement la période de « flottement » qui se manifeste entre le moment de récréation et

celui de la reprise des cours. En enseignement spécialisé, ce moment de centration sur le statut d'élève gagne par ailleurs à être reproduit juste avant l'entrée en classe. L'élève est ainsi invité à respirer en fermant les yeux dans le silence pendant deux minutes pour se détendre et reprendre son « costume » d'élève tout en endossant l'identité qui l'accompagne… Après cet exercice de recentrage, les élèves rentrent en classe et le cours peut commencer…

6. RÉGULATION DES TOILETTES, DES COULOIRS ET DES RÉFECTOIRES…

Tous les territoires sur lesquels se produisent des flux ou qui provoquent des regroupements gagnent à être régulés. Les conséquences, en termes de sécurité et de confort psychosocial, des mouvements mal canalisés ou des surpopulations non maitrisées peuvent en effet s'avérer très lourdes.

C'est le cas, par exemple, des couloirs et des escaliers dans lesquels les bousculades multiplient le risque d'accident. C'est le cas également des réfectoires qui se constituent comme des espaces difficilement contrôlables dans lesquels le bruit, souvent démultiplié par l'effet caisse de résonance de la pièce dans laquelle la prise de repas collective se déroule, rend particulièrement inconfortable le temps de midi. Tout comme celui des toilettes qui, parce qu'en tant que « territoire intime partagé » elles combinent la vacance de pouvoir adulte et l'exigence de respect que celui-ci doit à l'intimité de l'enfant, se posent en haut lieu du harcèlement et des violences dégradantes. Mal régulées, les toilettes se trouvent généralement encombrées de groupe d'enfants composés d'un grand nombre qui n'ont rien à y faire, mais qui, lorsqu'ils sont interrogés sur les motifs qui les poussent à occuper ce territoire, prétendent attendre qu'une place se libère.

Ces trois espaces problématiques font généralement, parce qu'ils ne sont ni pleinement la classe ni totalement hors de l'école, l'objet d'une surveillance

lâche et d’une tentative, souvent vaine, de gestion par le rappel de normes comportementales larges qui préconisent des conduites tout à la fois peu précises (ne courez pas trop vite, ne faites pas trop de bruit, avancez calmement, on ne crie pas, ne restez pas ici trop longtemps, etc.), résistantes à toute forme de sanction et rétives à toute espèce de punition.

La régulation des couloirs, des toilettes et des réfectoires répond aux mêmes exigences méthodologiques que celle des cours de récréation. Elle suppose en effet une procédure similaire en trois étapes :

- Définir des règles de manière suffisamment précise.
- S’assurer d’une communication efficace de ces règles sous forme de symboles.
- Installer les règles en les associant à des punitions systématiques en cas d’infraction. Ces punitions doivent être simples, proportionnelles à la faute et ne produire chez l’enfant ni le moindre sentiment d’injustice ni la plus petite humiliation.

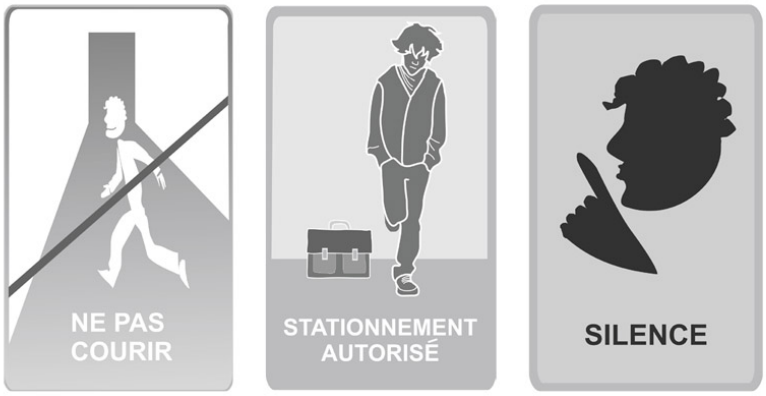
Ainsi envisagé, le système règle-punition s’adapte parfaitement à la régulation des différents espaces dont nous venons de parler. Nous proposons ci-après de reprendre la manière dont il est possible de s’y prendre pour réguler concrètement chacun de ces territoires.

a. Les couloirs

La régulation des couloirs est une démarche pédagogique simple qui suppose, elle aussi, les trois étapes distinctes dont nous venons de parler :

- L’identification des zones qui doivent être régulées. Cette démarche suppose notamment l’identification des parties du couloir dans lesquelles la course est interdite, les endroits qui autorisent le stationnement et les moments de la journée lors desquels le silence y est exigé parce que, par exemple, l’élève passe à côté de classes où l’on donne cours.

- La mise en place d’une signalétique claire et visible par tous. Cette signalétique prendra, ici aussi, le plus possible la forme de symboles. Les « panneaux de circulation » sont posés dans les couloirs sur les espaces concernés. Il convient de noter que, lorsque l’interdiction de stationner est posée de manière générale, il est important, pour éviter que la règle ne soit perçue comme incohérente ou vécue comme inapplicable, d’identifier précisément les endroits où le stationnement est possible (devant les valves ou dans les coins-salons prévus à cet effet). C’est là que la signalétique sera mise en autorisant explicitement les élèves à s’y installer durablement alors que cette conduite leur est interdite dans l’ensemble des couloirs le long desquels ce signal n’apparait pas.
- Les punitions en cas d’infraction à la règle doivent avoir été préalablement fixées et leur application doit être similaire quel que soit l’adulte qui constate la faute et quel que soit l’enfant qui la commet. Une manière très simple de pénaliser le dépassement d’une règle, comme « on ne court pas dans le couloir », c’est de contraindre l’enfant qui s’est rendu coupable de l’infraction de retourner au bout du couloir et de… refaire le parcours en marchant…



b. Les toilettes

Les toilettes, parce qu'elles cumulent le fait d'être à la fois un espace de vacance de pouvoir adulte et un lieu d'intimité, constituent un « haut-lieu » du harcèlement scolaire. Leur régulation apparait dans de nombreuses écoles comme une urgente nécessité.

Or, ce qui pose problème dans les toilettes est lié à la surpopulation qu'elles génèrent quand s'y trouvent regroupés des enfants qui n'ont rien à y faire. Pour éviter ces regroupements, il suffit d'interdire aux élèves de se trouver dans cette « zone » s'ils ne sont pas en possession du badge ou de la plaquette qui en autorise l'accès. Le nombre de plaquettes ou de badges disponibles ne dépassant pas le nombre de toilettes, il est impossible pour un élève de s'y retrouver si aucune toilette n'est libérée. Cette manière de procéder permet d'éviter toute forme de regroupement devant les portes des W.C. d'élèves prétendant attendre que ceux-ci deviennent libres d'accès. Les plaquettes ou les badges peuvent être distribués par les adultes responsables de la cour de récréation. Ils peuvent aussi être déposés dans un panier prévu à cet effet. Cette forme d'autorégulation permet d'éviter les regroupements et de rendre contrôlable le flux des enfants qui se rendent aux toilettes.

Certaines écoles, soucieuses de préserver des toilettes distinctes pour les filles et les garçons, ont associé des couleurs aux badges ou aux plaquettes de façon à ce que la zone « toilette fille » ne soit fréquentée que par les filles et que celle qui est réservée aux garçons le soit tout aussi strictement.

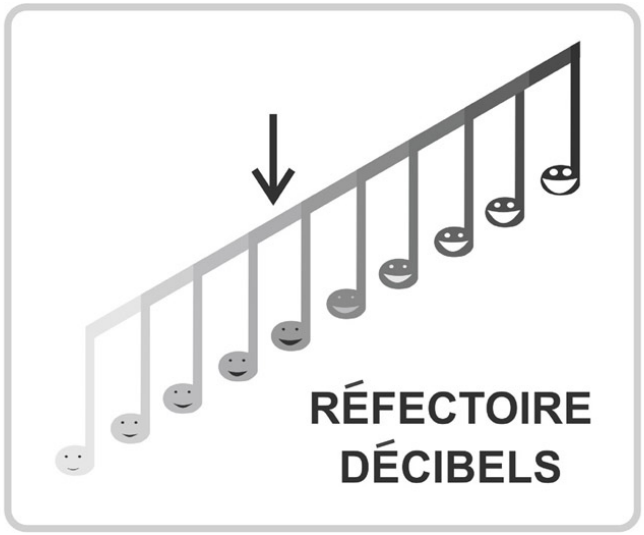
c. Le réfectoire

Lieu à la fois bruyant et incommode, le réfectoire est souvent décrit par ceux qui sont tenus de le surveiller comme un espace impossible à gérer, dans lequel le bruit, inévitable, devient vite un vacarme invivable. Certains en viennent même à faire de ce bruit une fatalité et renoncent à intervenir. Il est vrai qu'ils se sont souvent « cassé les dents » à ajouter du bruit au bruit en adoptant la conduite un peu paradoxale de « crier pour obtenir du silence ».

Or, pour venir à bout d'un bruit, il faut comprendre la manière dont celui-ci se construit. Car, dans un réfectoire ou dans une cantine, comme dans la plupart des lieux de regroupement, le bruit ne vient pas d'un coup, soudainement. Il s'installe au contraire progressivement et se construit même généralement relativement lentement. Il suffit pour s'en convaincre d'observer n'importe quel restaurant au moment de son ouverture. Même s'il est rempli, le bruit qu'il produit demeure normalement supportable. Une heure plus tard, tout est allé crescendo et, chacun ajoutant sa pierre à l'édifice en parlant un peu plus fort, le bruit des conversations s'est transformé en épouvantable vacarme. C'est pour cela que, dans les restaurants bien tenus, un pianiste vient toutes les heures jouer quelques morceaux pour ramener le curseur à zéro (les clients se taisent quelques minutes pour écouter le début du premier morceau) et pour imposer au bruit de se reconstruire. Les restaurants qui ne disposent pas de pianistes s'arrangent pour obtenir régulièrement le même regain d'attention en modifiant le tapis musical et en introduisant des morceaux mieux connus dont la reconnaissance provoque quelques minutes de silence. S'il n'y a ni

pianiste, ni tapis musical, il restera à fêter un anniversaire pour, en spéculant sur l'effet de surprise, obtenir temporairement que le bruit s'affaisse d'un coup avant de se relancer lentement pour atteindre à nouveau, très progressivement, le niveau sonore auquel il se trouvait juste avant d'être réduit au silence…

Ce phénomène de bruit qui se construit est exactement le même dans les réfectoires. C'est pour cela qu'il est possible de contrôler un réfectoire en ne mettant en place qu'une seule règle qui stipule que « l'adulte qui surveille le réfectoire, lorsqu'il estime que le niveau de bruit a atteint un seuil inconfortable, actionne un signal sonore qui impose un temps de silence qui, selon les écoles et le niveau d'âge des enfants, varie de quatre à huit minutes ».



Comme on le constate, il ne s'agit pas ici de réclamer un silence éternel (par ailleurs impossible à atteindre en dehors de quelques monastères…) en ordonnant aux élèves de se taire, mais bien d'obtenir un silence temporaire dont le seul but est de « remettre le curseur à zéro ». Un deuxième signal au bout de quatre ou huit minutes permet ainsi à chacun de reprendre la

conversation là où il l'avait laissée. Comme le laps de temps est relativement court, les conversations tendent d'ailleurs à reprendre exactement où elles avaient été laissées, ne générant dès lors aucune forme d'inconfort chez les enfants.
En demandant un silence complet, mais temporaire, l'objectif est de faire en sorte que le volume sonore ne dispose pas du temps suffisant pour se constituer en vacarme, puisque le curseur remis à zéro (en moyenne, deux interventions adultes pour une récréation) oblige le bruit à se reconstituer à partir de rien. Ainsi, ce ne sont pas seulement deux fois quatre minutes (ou plus suivant ce qui est prescrit par l'adulte) qui ont été préservées, mais tout un temps de réfectoire (entre trente et quarante-cinq minutes) qui a été vécu comme plus confortable par ceux concernés au premier chef – les élèves – tout comme par ceux qu'il implique professionnellement – les surveillants.

7. CONCLUSION

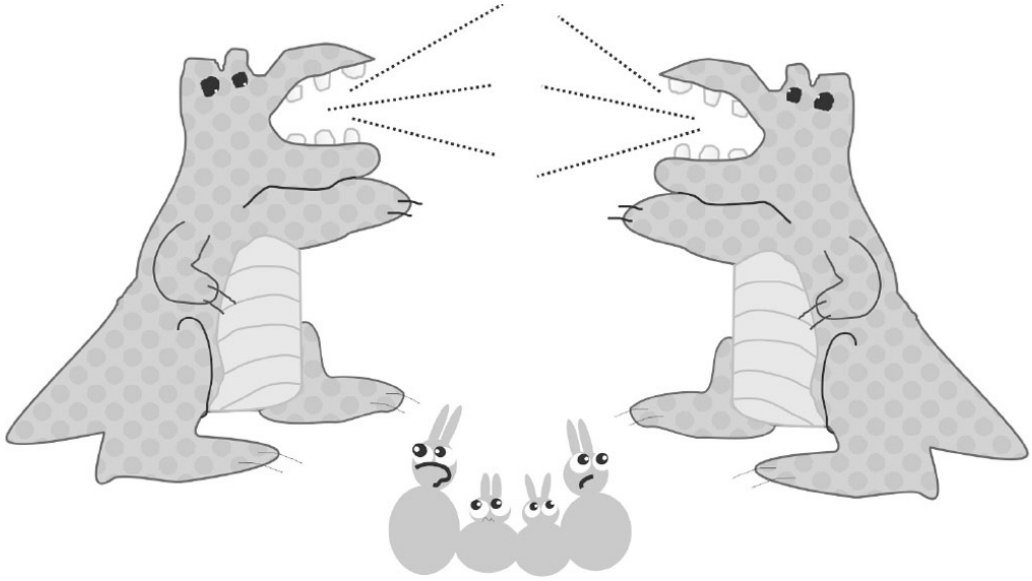
Voilà donc pour la régulation des territoires et notamment, puisque c'est l'objet du présent ouvrage, de celui qui représente l'espace physique d'une cour de récréation. Évidemment, soumettre un territoire à un ensemble de règles sur lequel elles sont d'application ne signifie pas qu'on soit en mesure de maitriser ce qui se passe à l'intérieur des groupes qui y évoluent.
Essentiellement territoriales, les règles ne valent en effet que sur le territoire pour lequel elles ont été édictées et ne sont utiles que pour y gérer les regroupements ou les déplacements qui s'y produisent. Pour espérer maitriser les relations qui s'établissent au sein des groupes humains et y métabolisent notamment les rapports de domination, il faut en accepter la complexité et concevoir que la diffusion de normes, imprécises, mais nuancées, apparait d'emblée mieux adaptée pour y parvenir que l'imposition de règles qui tendent à réduire les conduites humaines à la signification trop simpliste qui leur est parfois donnée intuitivement. Cette

contrainte qui impose de tenir compte de la complexité des rapports entre les élèves oblige l'éducateur ou l'enseignant à envisager, chaque fois qu'il prescrit ou proscrit une conduite, la manière dont chacun s'en approprie la signification. Pour cela, il sera notamment nécessaire, nous le verrons, de mettre en place des espaces de discussion, interindividuel ou groupal, au sein desquels chacun perçoit qu'il pourra s'exprimer parce que sa parole, comme celle de chacun, y est non seulement libérée, mais aussi protégée.

PARTIE 3

Maitriser un groupe – la cour de récré pacifiée…

Faire de la cour de récréation un territoire qui favorise le « vivre-ensemble » en prévenant l’apparition des conduites violentes visibles (agressions) et invisibles (harcèlement) entre élèves



« Monsieur,
Bénédicte a été victime hier à la récréation d'une bande de sauvages hurlants qui l'ont jetée à terre à la récréation de dix heures. Pouvez-vous tenir en laisse ces animaux sauvages qu'on appelle élèves dans votre école ? »

P. Laffineur

1. UN ESPACE TRANSFORMÉ EN TERRITOIRE

Il suffit de tendre l'oreille pour en prendre conscience. Dans n'importe quel quartier d'une ville, dans n'importe quel village, il y a, sur le coup de dix heures, un endroit qui attire l'attention par un vacarme anormal, c'est la cour de récréation. Les enfants y hurlent et les cris y retentissent avec une virulence qui n'a son pareil nulle part ailleurs. Il ne viendrait à l'idée d'aucun de ces enfants de se faire remarquer de cette manière dans un grand magasin ou dans un espace public. Non, il n'y a décidément que la cour de récréation qui détient ce pouvoir de transformer systématiquement le petit être parlant en créature hurlante. D'ailleurs, si vous cherchez une forme équivalente d'espace bruyant, faites l'expérience, par exemple, d'une balade au zoo de Vincennes. Il suffit de tendre l'oreille pour repérer la cage des babouins… le tohubohu sonore qu'ils produisent est parfaitement comparable à celui… d'une cour de récréation !

Qu'est-ce qui incite les enfants à hurler de cette manière dès qu'on les libère dans une cour de récré ? Qu'est-ce qui fait crier les babouins autour de la fausse montagne du zoo de Vincennes ? En quoi peut-on comparer des enfants-hurleurs à des singes criant ? Évidemment, la comparaison des uns et des autres ne tient pas la route longtemps et il ne viendrait à l'idée de personne de considérer que les habitants des cours de récré, même si certains sont particulièrement doués pour « faire les singes », peuvent être, dans l'interprétation qu'on fait de leur comportement, ramenés au rang de pensionnaires turbulents d'un parc animalier. Et pourtant… Une observation plus attentive indique clairement que deux conduites spécifiques trouvent leur écho dans la double situation : la **tendance à**

courir en criant et les **simulacres de conflit**. Cette double attitude est liée à des formes d'agressivité contrôlées qui permettent, sur un territoire, de prendre une place plus importante que ne le permettrait une posture inerte et de la défendre à moindres frais en simulant une agression sans prendre réellement le risque de l'affrontement.

Il s'agit donc de conduites spécifiques qui ne se manifestent que sur un territoire donné, celui dans lequel le groupe est confiné. Plus ce territoire est restreint et surpeuplé, plus il tend à démultiplier les attitudes agressives plus ou moins ritualisées. Il suffit d'ailleurs, pour s'en convaincre, d'observer les groupes de babouins dans leur milieu naturel, au Bénin ou en Éthiopie. Ils s'y montrent nettement moins bruyants et avancent en limitant drastiquement les conflits interrelationnels au point qu'il n'est pas toujours aisé de les retrouver et qu'il n'est pas question, en tout cas, de le faire en se fiant exclusivement aux traces sonores qu'ils laissent. Dans un espace naturel non clos, un groupe de babouins est beaucoup plus silencieux. Le mâle dominant s'y montre en outre bien plus proactif dans le rôle qu'il s'attribue pour limiter les conflits que son congénère du zoo de Vincennes. Celui-ci, découragé par la somme des situations conflictuelles, semble observer le désastre avec fatalisme en se laissant épouiller passivement par quelques femelles compatissantes…

Évidemment, il n'est pas davantage question ici de comparer l'attitude des surveillants des cours de récré à celle d'un mâle dominant (même si, rappelons-le, l'épouillage simiesque a été remplacé, chez l'être humain, par la conversation anodine…) chez les primates. Pourtant, convenons-en, le découragement et le fatalisme qui les gagnent parfois face à une cour incontrôlable et à la démultiplication des situations conflictuelles qui s'y produisent ne semblent pas si « éloignés » de l'attitude du dominant dépité d'être enfermé dans une cage métamorphosée en terrain de jeux parasité par les luttes de pouvoir qui s'y développent un peu partout.

Car c’est bien de cela qu’il s’agit lorsqu’il est question d’une cour de récréation, d’un espace limité dans lequel chacun, parce que la hiérarchie formelle s’est relâchée par rapport à celle qui se manifestait en classe, est tenu soit de prendre sa place au détriment des autres en multipliant les stratégies de domination soit de s’effacer en se contentant des places périphériques et en tentant le mieux possible de se faire oublier.

La transformation d’un espace en territoire se réalise dès qu’on prend l’initiative de le clôturer en mettant des bornes à l’étendue habitable. Confiné au sein d’un territoire restreint, le groupe voit inévitablement croitre l’agressivité en son sein. C’est par ailleurs sans doute sur ce mécanisme que s’appuient de nombreux politiciens nationalistes en insistant sur la construction de murs susceptibles de borner leurs frontières. En agissant de la sorte, ils tendent, au moins symboliquement, à augmenter le niveau d’agressivité de ceux qui, sur leur territoire, prétendent composer la « nation ». Il suffit ensuite d’orienter ce surplus d’agressivité vers l’extérieur en désignant une population « Eux » comme différente et menaçante par rapport à celle dans laquelle on se reconnait « Nous ».

Dans la cour de récré, les « ennemis » potentiels ne sont pas à l’extérieur des bornes. Les comportements de prise de pouvoir, les conduites compétitives et les situations conflictuelles se démultiplient dès lors naturellement à l’intérieur du cadre tel qu’il a été fixé. C’est pour cela que les enfants ont tendance à courir de manière sporadique en criant (c’est une façon naturelle d’étendre un territoire) et que les petits footballeurs de cour de récré semblent courir en meute derrière une balle insaisissable en débordant toujours de leur espace et en jouant souvent, lorsque la cour n’est pas régulée, une partie de ballon qui, comme nous l’avons dit plus haut, n’a pas grand-chose à voir avec le sport qu’il se contente de mimer.

C’est pour cela aussi que les « jeux de compétition » (les billes « pour de vrai », les cartes Pokémon, les osselets, etc.) ont de tout temps bénéficié, sur la cour de récré, d’une très grande popularité. Ils permettent de

s’approprier le territoire de l’autre en accaparant notamment, par la compétition, les objets auxquels il tient.

C’est pour cela enfin que les simulacres de conflit (bousculade ludique, comportement visant, en forçant l’autre à baisser la tête par une pression sur son cou, à adopter une conduite de soumission, etc.) tendent à se démultiplier, empêchant par un « c’est pour jouer, monsieur » et autres « on rigole, madame » l’intervention de l’adulte soucieux d’y mettre fin. Ces simulacres et les bousculades ludiques qui les accompagnent se posent comme un défi quotidien pour les personnes chargées de contrôler les comportements des enfants sur une cour de récré et, le cas échéant, d’anticiper leurs conséquences. Quand intervenir ? À quel moment décide-t-on que cela risque de dégénérer ? Qu’est-ce qui est autorisé dans ce type de « jeu » qui ritualise la violence ? Faut-il laisser faire ? S’agit-il d’un véritable conflit alors que les mines riantes de ceux qu’il engage semblent signifier le contraire ?

Pour soutenir les adultes dans leur fonction de contenance vis-à-vis des conflits qui surviennent sur les cours de récréation, nous proposons la mise en place de deux outils didactiques et de deux instruments méthodologiques spécifiques. Les premiers prennent la forme de « bancs » et les seconds de dispositifs de gestion de la convivialité au sein des classes. La combinaison des uns et des autres permet de maitriser les conflits et de renvoyer leur gestion éventuelle à des espaces mieux adaptés pour, lorsque cela s’avère nécessaire, les prendre en considération dans toute leur complexité.

22. LES BANCS DE RÉFLEXION : EMPÊCHER LE CONFLIT PLUTÔT QUE CHERCHER À LE GÉRER

© Maxime Berger

Le rôle des adultes n'est pas de trouver une issue aux conflits, mais bien de les empêcher. Or, le réflexe premier de l'adulte présent sur une cour de récréation lorsqu'il est confronté à un conflit enfantin est souvent de tenter de le gérer en déterminant notamment les torts qui reviennent aux uns et aux autres.

Cette attitude est particulièrement énergivore et souvent complètement contreproductive. Elle transmet en effet un message très ambigu à l'enfant selon lequel l'adulte est présent sur la cour pour « régler les conflits et répartir le pouvoir entre les enfants et qu'il peut, à cette fin, être utilisé par l'élève autant que celui-ci le souhaite… » Résultat, la présence de l'adulte identifié pour régler les conflits tend paradoxalement à en multiplier le nombre en les accompagnant de phrases du style : « Madame, il m'a traité », « Monsieur, il m'a dit un gros mot… » qui se constituent comme autant d'appels à intervenir en prenant parti et donc en confirmant la puissance de celui qui obtiendra le soutien de l'adulte. Cette manière de procéder « nourrit » ainsi les conflits et leur confère une signification

ambigüe en donnant l’impression qu’il est possible, pour l’enfant qui les génère ou y participe, d’en obtenir un bénéfice secondaire.
Les conflits s’en trouvent généralement démultipliés et l’adulte qui cherche à les gérer y perd plus souvent son latin tant leurs enjeux sont confus et portent, il faut bien en convenir, sur des objets ne présentant pas d’intérêt autre que celui de provoquer une nouvelle répartition du pouvoir entre les enfants…
L’humoriste Gad Elmaleh a, à cet endroit, ramassé dans une formule très parlante ce dont un adulte chargé de gérer un conflit de cour de récré ou de bac à sable prend rapidement conscience : « parler avec un enfant – ou un adolescent –, c’est un peu comme parler avec un type bourré. Il ne comprend généralement pas ce qu’on veut de lui et s’explique dans un langage qui n’est compris que de lui-même et éventuellement de ses semblables. » Ce faisant, il ne fait somme toute qu’affirmer dans un langage plus imagé et moins conceptuel ce que Piaget soutenait avant lui quand il prétendait que « les enfants ne possèdent pas les mêmes structures mentales que l’adulte… » Dans un tel contexte, une dispute d’enfants s’assimile effectivement le plus souvent à une bagarre d’ivrognes dont le sens et la signification échappent le plus souvent à l’adulte.
Utilisé pour affirmer son pouvoir dans un rapport de domination, le conflit enfantin prend généralement pour objet tout et n’importe quoi. L’adulte perd ainsi généralement beaucoup de temps et d’énergie pour démêler un imbroglio sans fondements. Le rôle qu’il est amené à jouer n’est pas, dans cette optique, de trouver une voie de résolution à ce conflit, mais bien d’en empêcher l’occurrence. Pour cela, il lui appartient de déclarer clairement qu’il ne tolère pas de conflits sur le territoire qu’il contrôle et non pas de manifester implicitement qu’il est là pour les gérer quand ils surviennent ou pour éviter qu’ils ne dégénèrent quand ils se développent.
Les bancs de réflexion ont, pour transmettre clairement ce message, une très grande utilité. À chaque conflit, ébauche de conflit, voire simulacre de

conflit, les enfants concernés sont invités à y prendre place. Ils ne sont, ce faisant, ni punis ni sanctionnés, mais ils sont priés de quitter la zone conflictuelle et séparés l'un de l'autre pour prendre le temps de réfléchir au conflit et aux manières plus productives qui s'offrent à eux pour les dépasser. Cela donne surtout l'opportunité de comprendre que le message « les conflits ne sont pas tolérés sur la cour de récré ! » n'est pas seulement un souhait, mais se concrétise dans la réalité. C'est pour cela que les bancs de réflexion sont généralement décorés dans des couleurs vives et que l'enfant invité à y prendre place peut continuer à parler avec d'autres et n'est pas « forcé » à réfléchir…

Par ailleurs, si le conflit a un retentissement émotionnel, l'enfant sera invité à l'évoquer dans le prochain espace de parole et, s'il a enfreint une loi (en frappant ou en tenant des propos racistes ou discriminatoires), disposera de l'opportunité de se choisir parmi les adultes un « portevoix » qui donnera son explication lors du conseil d'éducation disciplinaire au cours duquel l'écart comportemental sera évoqué. C'est en cela que les « bancs de réflexion » s'assimilent à des outils didactiques qui prennent leur signification en regard du dispositif de prise en charge plus complet mis en place au sein de l'école pour prévenir les comportements et les conduites violents entre élèves.

Il est à noter que ces débordements significatifs – émotionnels ou comportementaux – dont nous venons de faire état ne concernent, d'après nos observations, pas plus de huit pour cent des conflits. Pour les autres, la majorité en somme, l'impact émotif est souvent très limité et les comportements restent contenus dans des limites acceptables. Sporadiques et insignifiants, les conflits d'enfants les plus courants perdent leur raison d'être dans les relations de domination, étouffant donc dans l'œuf en permettant aux adultes d'économiser une énergie pédagogique inutilement galvaudée dans la résolution de conflits sans intérêt et sans importance.

Par ailleurs, l'apprentissage de la Communication Non Violente (CNV) présente évidemment un véritable intérêt… pour autant que l'on ne cherche pas à la transmettre au moment du conflit. En effet, au moment de l'épisode conflictuel, les protagonistes – qu'ils soient enfants ou adultes – sont généralement obnubilés par leur quête de pouvoir et leur volonté d'infléchir l'autre… Leur enseigner à ce moment-là les règles communicationnelles qui leur permettent de contenir leur violence s'avère généralement contreproductif. L'un et l'autre ne sont ni prêts ni disposés à les entendre… Ce n'est qu'une fois la situation apaisée ou en dehors de tout épisode conflictuel que les modalités positives de régulation communicationnelle peuvent être transmises.

Pour s'en convaincre, il suffit d'imaginer un couple en pleine scène de ménage qui verrait soudainement débarquer dans sa cuisine un thérapeute bardé des règles de communication non violente qu'il entend transmettre pour faciliter une résolution du conflit. Les deux conjoints, pour le coup, parviendraient sans doute à s'entendre sur au moins un point : « il faut à tout prix évacuer ce psy encombrant et l'envoyer paitre à mille lieues de notre territoire commun ! »

C'est pour cela que l'apprentissage des règles de la communication non violente ne se réalise pas dans le feu du conflit, mais dans des espaces apaisés où la communication peut sans peine être maitrisée par l'adulte. Les ***espaces de parole régulés*** constituent à cet endroit un lieu privilégié pour mettre ces règles en mouvement et les faire vivre par les enfants qu'elle concerne dans un endroit dédié au dialogue et à l'expression émotionnelle au sein du groupe dans lequel la parole de chacun est non seulement libérée, mais aussi protégée.

Les bancs de réflexion constituent une composante essentielle des cours régulées. Par son intermédiaire, l'espace récréatif est mis en relation avec l'ensemble des éléments du dispositif de prévention des violences visibles et invisibles tel que nous le concevons. En effet, outre le fait qu'il rend

l’apparition de conflits impossible sur la cour, il permet une gestion à la fois plus complète et mieux ciblée de ceux-ci en différant la résolution de ceux qui, parce que les motifs qui les sous-tendent ont une réelle consistance, supposent d’être pris en charge dans des espaces adaptés et suffisamment outillés pour aborder les contenus émotionnels et/ou contenir les débordements comportements que ceux-ci ont pu provoquer.

Dans cette optique, les bancs de réflexion sont parfaitement adaptés pour faire le lien entre les règles qui sont d’application sur la cour, les normes qui se discutent en classe et les lois dont les dépassements imposent nécessairement une sanction institutionnelle. C’est pour cela que l’action de poser deux (ou plusieurs) bancs de réflexion à des endroits précis de la cour constitue un signal fort qui concrétise la mise en projet global de l’école dans le domaine de la prévention des violences visibles et du harcèlement.

D’un point de vue pratique, ces bancs doivent dans la mesure du possible être suffisamment éloignés l’un de l’autre pour que les protagonistes du conflit ne soient plus en mesure de prolonger le contact et de maintenir la communication agressive. Ils gagnent également à être situés en bordure de la cour de façon à transmettre le message que les conflits et les disputes sont clairement déclarés « hors-jeu » de l’espace récréatif.

Signalons à cet endroit que certaines écoles ont mis en place des « bancs de réconciliation » qui fonctionnent partiellement de la même manière, mais obligent, contrairement aux bancs de réflexion, les enfants impliqués dans le conflit à s’assoir sur le même banc à charge pour eux de trouver ensemble une voie de résolution à leur conflit. Cette manière de procéder implique une plus grande disponibilité de l’adulte qui, à l’occasion, s’installera lui aussi avec les enfants sur le banc ou à sa proximité immédiate pour éviter que la relation conflictuelle ne reprenne sa forme agressive initiale. Les résultats de cette procédure sont particulièrement intéressants dans la mesure où les enfants se montrent particulièrement créatifs dans les techniques de médiation, de négociation ou de conciliation

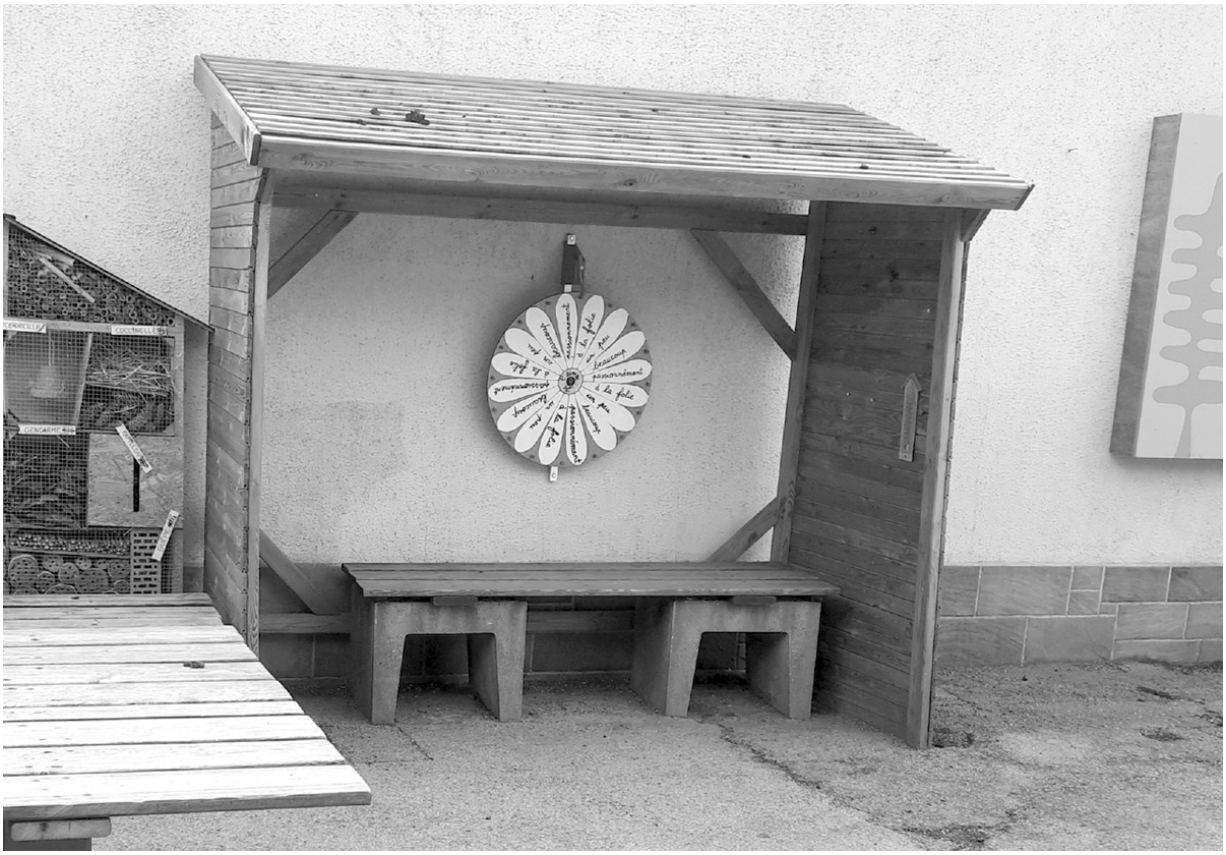
qu’ils mettent en œuvre pour pouvoir reprendre le plus vite possible leur place dans l’espace récréatif.
À cet égard, il est intéressant de noter que les résultats produits par les bancs de réflexion sont particulièrement fulgurants et probants lorsque l’expérience est mise en place en maternelle. Les enfants se réconcilient à cet âge à une telle vitesse que ces bancs gagnent d’ailleurs à être enrichis d’un « arbre à bisous » en dessous duquel les petits peuvent sceller leur réconciliation en se distribuant des câlins. Cet arbre à bisous est évidemment moins efficace dès les premières années de primaire en raison du fait que de nombreux enfants, comprenant le bénéfice affectif qu’ils peuvent en tirer, entrent en conflit dans le seul but d’être envoyés sous l’arbre à bisous… L’expérience « arbre à bisous » est naturellement tout à fait à proscrire en secondaire sous peine de voir la fréquence des conflits croitre de manière exponentielle en laissant au vénérable arbre le soin de couvrir des conduites et des attitudes qui bien évidemment deviennent inévitablement et rapidement incontrôlables…

3. LES BANCS D’AMITIÉ : DONNER LE SIGNAL QU’ON EST DISPONIBLE POUR UN JEU…

De nombreuses écoles ont également pris l’initiative de mettre en place d’autres types de bancs : les bancs d’amitié. Le principe en est simple : lorsqu’un enfant se sent seul sur la cour de récréation ou lorsqu’il se perçoit comme isolé et en souffre, il s’installe sur le banc et attend que des copains ou des copines viennent le chercher.
Envisagé à hauteur d’adultes, ce banc suscite inévitablement la méfiance. Cette réserve est notamment motivée par la crainte de voir un enfant s’assoir durablement sur ce qui prendrait l’allure de « banc des cœurs brisés » en offrant aux autres le spectacle pathétique d’un élève délaissé… C’est là apparemment une vision adulte que, d’après les observations

réalisées par les écoles qui ont tenté l'expérience, les enfants ne partagent pas.

Pour eux, les bancs sont considérés comme des manières de se déclarer disponibles pour un jeu. Le fait de s'y installer n'est pas considéré par eux dans une autre perspective. La rotation observée confirme par ailleurs les dispositions des enfants. En réalité, aucun élève ne demeure assis sur le banc plus de quelques minutes et, très vite, ceux qui y prennent place sont sollicités pour « faire nombre » dans un jeu collectif.



© Carine Carlier. École libre de Pin

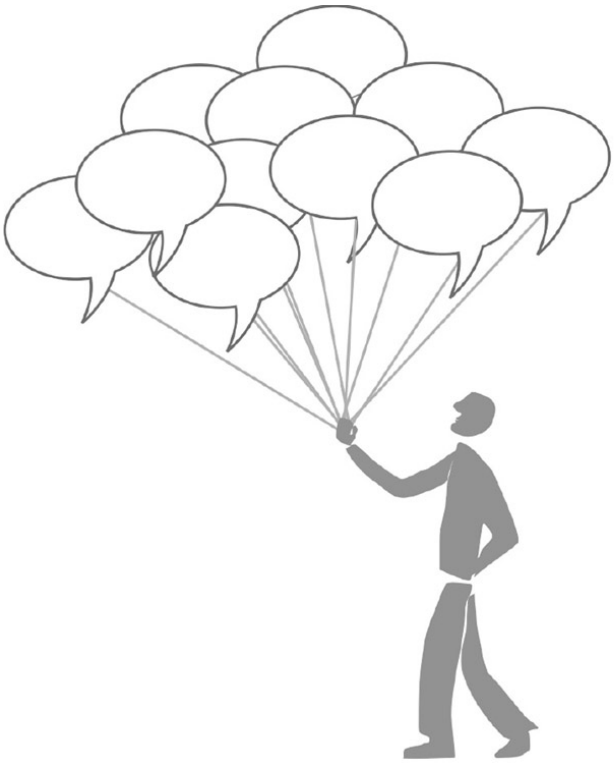
Cette manière « utilitaire » d'envisager le banc d'amitié comme un véritable message adressé aux autres plutôt que comme un appel au secours lié à une quête désespérée d'amitié explique pourquoi, dans les écoles qui ont tenté

l’expérience, ce sont les élèves qui, lorsque la phase expérimentale a été menée à son terme, ont sollicité les adultes pour que celle-ci puisse être prolongée.

Instruments de « vivre-ensemble », les bancs de réflexion et, dans une moindre mesure, les bancs d’amitié ne se conçoivent pas indépendamment d’outils qui, au sein de l’école, et plus précisément de la classe, permettent d’échafauder des formes de convivance à travers lesquelles chacun est en mesure d’occuper au sein du groupe une place qui correspond à ses aspirations et autorise un confort psychologique suffisant pour faire de l’institution scolaire un espace d’apprentissage vécu non seulement comme accueillant pour tous, mais aussi comme bienveillant pour chacun.

C’est la fonction que jouent les « espaces de parole régulés » et les « conseils de citoyenneté » dans l’organisation de la vie scolaire communautaire.

4. LES ESPACES DE PAROLE RÉGULÉS ET LES CONSEILS DE CITOYENNETÉ



Les « **espaces de parole régulés** » et les « **conseils de citoyenneté** » fonctionnent comme des espaces de parole qui participent pleinement à la mise en place de ce mouvement qui aide à la construction de la convivance sur l'ensemble du territoire de l'école. Les premiers, envisagés comme espaces d'expression émotionnelle, ont fait l'objet d'une description détaillée dans un autre livre de cette collection[1]. Les seconds s'en distinguent par le fait qu'ils ne prennent pas en charge les contenus émotionnels, mais soumettent au consensus du groupe des éléments factuels d'organisation du groupe ou de régulation du territoire qui posent problème ou suscitent les questions.

Les **espaces de parole régulés (EPR)** sont ainsi essentiellement réservés à l'expression d'affects suscités par des situations relationnelles difficilement vécues sur la cour de récréation. Placé sous la responsabilité d'un adulte qui se pose comme le garant des cinq règles communicationnelles de ce type de

groupe, l'EPR est un outil particulièrement utile pour rééquilibrer les rapports de pouvoir au sein de la classe ou sur la cour de récréation et pour gérer les relations de domination lorsque les uns ou les autres produisent de la souffrance chez un ou plusieurs membres du groupe.

L'adulte, à travers la mise en place de l'EPR, intervient pour favoriser et protéger la parole de chacun au sein du groupe. C'est à lui qu'il appartient de protéger les contenus émotionnels (« une émotion se dit, ne se contredit pas ») en empêchant toute tentative ébauchée par un membre du groupe de freiner l'expression émotionnelle en la nuançant, en la discutant dans ses fondements ou en la déniant. C'est à l'adulte également qu'il revient de favoriser l'expression complète de l'affect en empêchant quiconque d'interrompre celui à qui il a confié le bâton de parole. C'est lui aussi qui empêche le groupe d'expression de se transformer en lieu d'accusation en empêchant qu'on nomme, qu'on désigne ou qu'on accuse qui que ce soit. C'est lui enfin qui favorise la stimulation des ressources du groupe en s'empêchant de proposer lui-même la moindre ébauche de solution.

Les **conseils de citoyenneté** sont pour leur part organisés lorsqu'un aménagement doit être proposé pour faciliter la vie en groupe. Il peut s'agir d'une modification territoriale (affectation ou élargissement d'une zone, etc.), d'un accord groupal sur les règles d'un jeu ou d'une décision collective qui concerne la vie de toute une classe (interdiction des surnoms, etc.). Dans ce cadre, l'adulte intervient juste pour garantir le respect des règles démocratiques et pour entériner les prises de décision. C'est à lui par exemple de déterminer préalablement au vote si la décision est prise à la majorité absolue, à la majorité des deux tiers ou seulement en cas de consensus complet. Il pose également les règles qui permettent de déposer les amendements et garantit le droit d'expression aux minorités...

Les conseils de citoyenneté sont généralement programmés une fois par mois. Leur ordre du jour est entériné par l'adulte responsable de la classe en fonction des amendements ou des points que les élèves souhaitent mettre en

discussion. Les espaces de parole régulés sont également organisés de manière régulière, selon un calendrier préétabli et à un rythme proposé par l'enseignant en début d'année scolaire. Ils peuvent aussi être stimulés par le groupe des élèves ou par l'un de ses membres si l'enseignant ou l'éducateur leur en donnent la possibilité et même, si l'institution scolaire le juge nécessaire, être mis en place à la demande d'un parent s'il constate que son enfant vit une situation particulièrement difficile.

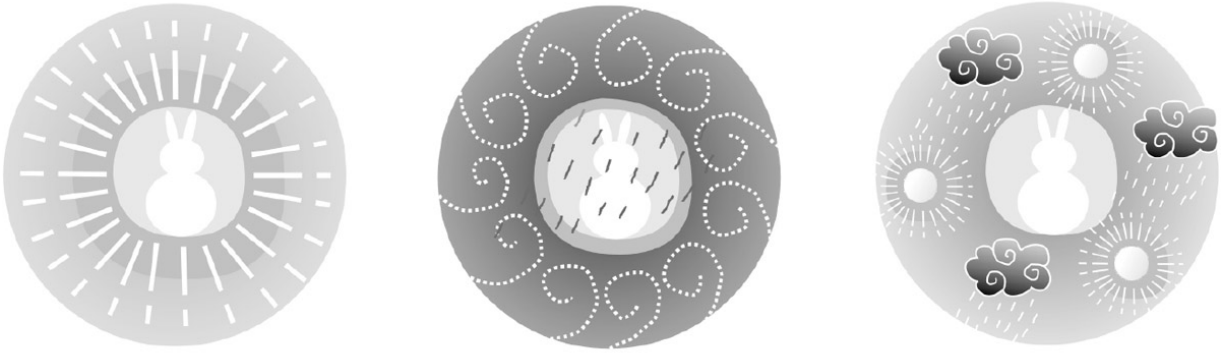
5. LE BAROMÈTRE DU CLIMAT DE CLASSE

Pour un enseignant, il est parfois difficile de « sentir » le climat de sa classe. En se basant exclusivement sur ses observations ou sur son ressenti, il risque de ne percevoir la dégradation que tardivement, lorsqu'elle aura déjà passablement gangréné la vie collective du groupe et produit une souffrance excessive chez certains de ses membres.

Être à l'écoute de chacun de ses élèves et se proposer pour entendre leurs difficultés dès qu'elles se manifestent demeurent à cet endroit l'attitude qui permet le mieux de prévenir les effets négatifs que provoque l'installation d'une vie collective parasitée par les rapports de domination qui s'y manifestent. Or, exprimer cette disposition à écouter ne va pas toujours de soi lorsqu'elle se manifeste essentiellement dans des espaces informels que l'enfant doit investir pour évoquer les difficultés auxquelles il est éventuellement confronté.

C'est en cela que le « baromètre du climat de classe » peut être très utile. Il prend la forme de trois récipients transparents susceptibles d'être remplis par des petites boules vertes, jaunes ou rouges. Au bout de chaque récréation, l'enfant est invité à introduire dans la bouteille une boule dont la couleur correspond à la qualité de la récréation qu'il vient de vivre : vert, si la récréation a été agréable ; jaune, si c'était plutôt moyen ; et rouge si elle a été difficile à vivre. En fonction de la manière dont les trois bouteilles sont

plus ou moins remplies, l’enseignant visualise la « météo » qui rend compte du climat de sa classe.



Évidemment, il ne s’agit pas de mettre en place un espace de parole régulé à la moindre apparition d’une boule rouge, mais il est bon de rappeler qu’un espace de parole aura lieu dans un délai reprécisé au moyen d’une petite phrase comme « je vois que quelqu’un a passé une récré un peu difficile, je rappelle qu’il y aura un espace de parole tel jour, si le problème est toujours d’actualité à ce moment-là, je propose qu’il nous en parle… » Si, par contre, dans une classe de quinze élèves, dix boules rouges font leur apparition, ce ne sera probablement pas un luxe d’anticiper la mise en place du groupe de parole tant le climat de classe ne peut qu’être lourdement affecté par une telle proportion d’élèves qui vivraient mal un temps de récréation.

C’est là toute l’utilité d’un tel baromètre : permettre à l’adulte de prendre des initiatives en fonction de ce que le baromètre lui révèle ostensiblement ou se contenter de constater que le climat évolue en renvoyant aux espaces de parole les problèmes soulevés par une météo inévitablement changeante et un temps nécessairement variable pour chacun…

6. LES POST-IT POUR TENIR COMPTE DE L'ACTING-OUT

La pédagogie se définit souvent comme l'art de ne pas se contraindre à tout gérer dans l'immédiateté. Postposer le règlement d'une situation à un moment et dans un lieu mieux adapté à sa prise en charge. Résister à l'idée d'une urgence qui imposerait de donner une réponse immédiate, mais insuffisante à une difficulté. Remettre à plus tard parce qu'à ce moment-là on disposera de la disponibilité pour se centrer véritablement sur le problème. C'est cette triple attitude qui sous-tend l'idée que les espaces de parole ne doivent pas nécessairement se tenir immédiatement en donnant le sentiment d'une crise que l'on chercherait à tout prix à éviter, mais davantage s'organiser régulièrement en suivant un rythme suffisamment identifiable des élèves pour leur permettre de remettre à ce moment l'idée de gérer au sein du groupe ce qui leur rend la vie difficile.

Une telle attitude n'est pas toujours compatible avec la manière de penser des enfants plus petits ou avec la structure mentale de ceux qui manifestent des formes d'intolérance à la frustration qui rendent les acting-out fréquents et difficiles à contenir. Des enfants semblent avoir besoin d'une réponse plus immédiate et supportent difficilement le fait que ce qu'ils viennent de vivre ne soit pas pris en considération tout de suite.

C'est pour cela que l'on a vu apparaitre, notamment en enseignement spécialisé, des tableaux de post-it… Ceux-ci permettent à l'élève qui vient de subir une épreuve qu'il juge pénible lors de la récréation de poser sur le tableau un post-it par lequel il décrit ce qu'il vient de vivre ou transmet un émoticon décrivant l'état émotionnel dans lequel l'a mis l'évènement subi. Le post-it sera enlevé dès que le problème aura trouvé une voie de résolution. Si le post-it est maintenu jusqu'à la mise en place de l'espace de parole, celui-ci commencera par l'évocation de la situation ou l'expression de l'affect…

L'enseignant qui constate la persistance du post-it peut évidemment prendre l'initiative de ne pas attendre la mise en place de l'espace de parole pour

écouter, individuellement, celui qui est en difficulté en cherchant, avec lui, des pistes pour en sortir…
Cette manière de procéder permet de multiplier les modalités de gestion des difficultés vécues à la récréation en s'appuyant soit sur les ressources individuelles de l'élève soit sur celles du groupe… et le plus souvent sur la combinaison des unes avec les autres…

7. CONCLUSION

Les **bancs de réflexion,** les **bancs d'amitié**, le **baromètre de climat de classe** ou le **tableau des post-it** sont proposés comme autant d'outils didactiques qui inscrivent nécessairement leur utilisation dans le contexte plus large d'un dispositif de prise en charge des relations au sein des groupes, qui permet d'en maitriser le fonctionnement, notamment lorsqu'elles génèrent de la souffrance émotionnelle.
Les **EPR** et les **Conseils de Citoyenneté** se posent pour leur part comme des instruments pédagogiques à travers lesquels le vivre-ensemble se construit. Ils se constituent comme des lieux d'expression émotionnelle ou de communication factuelle qui favorisent la diffusion de normes comportementales au sein du groupe. Ils s'appuient pour cela sur le sens que la vie collective prend inévitablement pour chacun quand il perçoit qu'il y est suffisamment considéré pour prétendre y jouer un rôle significatif en y occupant une position et en y tenant une posture qui correspond à l'identité dans laquelle il entend se faire reconnaitre.
Ces outils didactiques et ces instruments pédagogiques permettent ainsi d'agir sur le climat des cours de récréation en les délestant du poids des conflits qui les parasitent et en renvoyant leur gestion à des lieux de communication mieux adaptés à leur prise en charge et plus respectueux de méthodologies susceptibles d'encourager un dialogue apte à les dénouer.

PARTIE 4

Stimuler un espace ludo-pédagogique – la cour de récré stimulée…

Faire de la cour de récréation un espace stimulant en phase avec le projet pédagogique de l'école

© Maxime Berger

« La vraie récréation est une re-création. »

A. Koestler

Les cours de récréation constituent par définition le domaine privilégié des jeux enfantins. Un **jeu enfantin** ou **jeu d'enfant** est un jeu aux règles informelles, auquel s'adonnent les enfants le plus souvent sans animation ou sans surveillance adulte et parfois sans leur consentement. Ce type de jeu se distingue des jeux *pour* enfants, créés par les adultes à destination de jeunes joueurs.

C'est donc essentiellement la part que l'adulte y prend qui déterminera le mouvement qui transforme le jeu enfantin en jeu pour enfants. La cour de récréation, conçue comme lieu de vacance de pouvoir des adultes, favorise évidemment l'émergence d'activités ludiques spontanées qui cantonnent l'adulte dans une position de contrôle et ne lui reconnaissent qu'exceptionnellement un rôle d'animation. C'est pour cela que, depuis que les jeux y ont fait leur apparition, la cour de récréation s'est muée en puissant lieu d'expression de la culture enfantine et en important laboratoire de création de jeux collectifs.

Un adulte trop directif aurait vite fait de torpiller ce merveilleux espace d'innovation en le métamorphosant en lieu aseptisé au sein duquel les activités ludiques, pensées pour les enfants, mais trop souvent à leur place, étoufferaient dans l'œuf l'expression d'une culture qui leur est propre. Cette manière de procéder favoriserait ainsi une forme d'enculturation forcée dont on connait trop les effets négatifs.

C'est pour cela aussi qu'il est important, chaque fois qu'il est question d'envisager la cour de récréation comme un espace de stimulation des jeux enfantins, de songer à cadrer le mieux possible la fonction de l'adulte. Celui-ci doit en effet tout à la fois être en mesure de jouer un rôle dans la suggestion de jeux dont il se contente de proposer le canevas tout en

laissant toujours aux enfants l'initiative d'en multiplier les variations possibles. Il lui faudra, pour cela, se mettre en position d'occuper un statut, dans les rapports de pouvoir entre enfants, qui l'autorise à agir ou à réagir pour que chacun trouve sa place sur la cour et que les activités ludiques ne génèrent pas – ou ne génèrent qu'un minimum – de souffrances physique ou psychologique.

© Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Cette implication nuancée impose de la part de l'adulte une présence tout à la fois active et non directive. Cette posture mitoyenne est en effet celle qui permet le mieux de respecter l'émergence de la culture enfantine tout en laissant à l'adulte l'opportunité d'intervenir dans les jeux lorsque ceux-ci dégénèrent ou deviennent le support à l'expression de rapports de

dominance qui créent des formes plus ou moins lourdes de souffrance ou des situations difficiles à vivre d'inconfort psychosocial.

C'est pour cela notamment que le rôle de stimulation des différentes zones de la cour de récréation doit nécessairement être défini en équipe et que les jeux suggérés sur les différents espaces récréatifs doivent avoir fait l'objet d'une réflexion suffisante pour produire une conscience pédagogique commune.

Certains jeux issus de la culture enfantine sont transmis de génération en génération. Ils font désormais partie de ce qui peut être considéré comme le patrimoine des « jeux de cour et préau ». Ces jeux se mettent en place plus ou moins spontanément sur les espaces récréatifs où ils se réalisent en tenant compte de variations locales et régionales impulsées généralement par les enfants eux-mêmes. De tels jeux ont massivement fait leur réapparition dans les cours régulées. Ce phénomène s'explique sans doute par le fait que, en définissant une zone où il est possible de courir, une autre qui privilégie les jeux de non-mouvement et une troisième dans laquelle les jeux de ballon sont strictement confinés, il est redevenu possible aux yeux des enfants d'organiser des jeux collectifs dans une zone mieux adaptée à leur mise en pratique et sur un espace plus confortable pour en permettre le déroulement. C'est notamment le cas avec les « ***jeux territoriaux*** », qu'ils soient « ***d'adresse*** » ou « ***de défi*** », réalisés en équipes. Ces jeux ont en effet besoin d'un « espace protégé » et souffrent particulièrement dans leur organisation et dans leur réalisation de l'envahissement sur leur territoire de ballons et de courses qui en perturbent le cours.

© Centre d’Action Laïque de la Province de Liège

Les jeux de courses, organisés sur la zone « courses admises, ballons non admis » et les jeux de sauts plus généralement stimulés dans l’espace « courses et ballons non admis », mettent en scène des formes de compétition ludique qui permettent aux rapports de pouvoir de se manifester dans un contexte mieux régulé. Les relations de domination tendent en effet à se métaboliser à travers le jeu, en situation de luttes symboliques dans lesquelles ils peuvent davantage se délester de leur gravité parce qu’une défaite dans un jeu est, psychologiquement, moins lourde de conséquences qu’une déconfiture dans la vie réelle. C’est en cela que ces jeux exercent une fonction essentielle dans les cours de récréation. En permettant aux relations de pouvoir de se manifester dans le cadre imposé par le jeu, les rapports de compétition ludique empêchent ceux-ci de se greffer à n’importe quel conflit ou à toute forme de luttes

interpersonnelles. Le jeu permet de découvrir des formes d'expression du conflit dans un cadre socialement mieux acceptable et dans un contexte plus facile à dédramatiser (« ce n'est qu'un jeu »). Il contribue de cette manière à mettre en scène des relations de domination qui, faute de cette conversion ludique, prendraient inévitablement appui sur tout et n'importe quoi pour se manifester.

On a ainsi vu réapparaitre avec bonheur, tant sur les espaces dévolus aux jeux de courses que sur ceux réservés aux activités ludiques plus calmes, des jeux traditionnels que les pédagogues et psychologues désignent comme des jeux d'enfants (le cachecache, la cabane de couvertures, des formes de marelle) et les divers jeux de rôle enfantins spontanés aussi appelés jeux du « faire semblant » (dinette, gendarmes et voleurs, cowboys et indiens…). Ces jeux qui font partie de la culture enfantine et des multiples activités inventées par les enfants eux-mêmes pour métamorphoser les lieux qui leur sont dévolus en espaces récréatifs ont été par ailleurs enrichis d'autres, nouveaux, pour lesquels l'adulte, en fournissant par exemple un support matériel, a parfaitement joué son rôle de stimulateur en proposant le jeu sans en imposer la forme.

Nous proposerons, dans les lignes suivantes, de répertorier dans un premier temps les jeux traditionnels en les différenciant des activités ludiques novatrices qui se sont également développées sur les cours de récréation régulées dont nous préconisons le développement dans le présent ouvrage. Cette distinction permettra de rendre compte de la manière dont la régulation des espaces ludiques permet non seulement de remettre au gout du jour des jeux anciens, mais aussi de provoquer l'apparition de formes ludiques nouvelles à travers lesquelles l'école s'est mise en mesure de sanctionner positivement les innovations produites en faveur et souvent à l'initiative des enfants.

Ces différentes activités ludiques, nous le verrons, sont souvent utilisées comme des vecteurs de prise de pouvoir de certains enfants sur le groupe ou

comme des opportunités de mise en scène des rapports de domination qui le définissent. Cette caractéristique les rend, comme nous l'avons souligné plus haut, sans doute d'autant plus utiles dans une cour de récréation qui entend privilégier le « vivre-ensemble » et prévenir les formes de harcèlement qui le menacent.

En effet, en favorisant les activités ludiques qui s'articulent autour de leur mise en scène, l'espace récréatif contribue sans nul doute à les sublimer. En outre, les adultes se mettent en position de gérer les débordements émotionnels que posent les éventuels rapports de domination en organisant des **espaces de parole régulés** qui, comme nous l'avons vu dans la troisième partie de l'ouvrage, permettent à chacun de partager son vécu affectif lorsque celui-ci est, dans le cadre d'un jeu ou d'une relation, rendu difficile. Les **conseils de citoyenneté** permettent également, pour leur part, de trouver des issues favorables et consensuelles lorsqu'un groupe éprouve des difficultés à s'entendre sur les règles d'un jeu ou lorsque celles-ci sont essentiellement modulées par des enfants dominants qui entendent, par ce biais, installer leur pouvoir ou manifester leur puissance en s'appuyant sur des règles qu'ils prennent plaisir à modifier en fonction de leurs seuls intérêts.

Ces deux espaces de dialogue et de construction du « vivre-ensemble » constituent donc deux instruments qui, lorsqu'il est question de permettre aux enfants de négocier les contenus effectifs et les composantes affectives des jeux qui les impliquent, se posent comme des manières de rééquilibrer les rapports de pouvoir et de gérer les relations interpersonnelles que provoque le jeu. Ainsi, ils permettent aux adultes d'être suffisamment présents pour contrôler les dérives sans pour autant être envahissants dans l'univers ludique des élèves au point de menacer la « culture enfantine » dans son expression la plus aboutie.

La « **boite à suggestions de jeux anciens** » et le « **répertoire des jeux nouveaux** » constituent deux outils qui ont été conçus dans le même souci

de présence non envahissante des adultes chargés de réguler et d'organiser la stimulation des cours de récré. La première, essentiellement – mais pas exclusivement – alimentée par les adultes, permet, sur chaque zone régulée, de proposer des jeux en décrivant les principes sur lesquels ils s'appuient, les règles usuelles qui permettent d'y jouer et les multiples variations possibles à partir du canevas initial. La seconde, surtout, mais pas uniquement, remplie par des propositions d'élèves, est conçue comme une boite ouverte aux suggestions de jeux nouveaux ou d'activités innovantes.
L'une et l'autre se trouvent sur les différentes zones régulées dans des boites aux lettres peintes aux couleurs des zones auxquelles elles sont dédicacées.

1. LES JEUX TRADITIONNELS…

Les activités ludiques traditionnelles auxquelles se livrent les enfants sur une cour de récréation mettent habituellement en jeu des **conduites de défi**, **d'appropriation territoriale**, de **compétition** et/ou de **marquage identitaire**.
Il y est souvent question, par le biais d'un jeu plus ou moins régulé, d'installer son pouvoir ou de manifester sa domination. Cette forme de gain se réalise soit parce qu'en réalisant un défi sommaire on s'est approprié un espace symbolique, soit parce qu'en triomphant dans une compétition on a pris un statut de dominant sur un territoire donné, soit encore parce qu'en sanctionnant négativement l'identité d'un autre que soi on a contribué à l'exclure symboliquement de l'espace commun. Ce sont là les trois voies majeures que l'enfant emprunte, par le jeu, pour exprimer sa domination territoriale d'une façon socialement acceptable.
Pour bien comprendre la manière dont ce positionnement hiérarchique s'opère dans le jeu, il suffit, par exemple, d'observer, à la suite de Julie Lalande (2003), la manière dont les tout jeunes enfants organisent des

parties de « plouf plouf » pour définir le rôle de chacun dans un jeu (« plouf plouf, c'est toi qui seras » ou, dans une version alternative, « trois petits cochons pendus au plafond »…).

« Plouffer », c'est, dans le vocabulaire enfantin, réaliser une petite mise en scène orchestrée par une comptine (par exemple, on fait « plouf plouf, ce sera toi le chat, au bout de trois 1, 2, 3 », et, si le choix ne convient pas à celui qui désigne, il peut poursuivre par un « comme la reine ne le veut pas, ça ne sera pas toi, mais plutôt toi 1, 2, 3 »… *ad libitum*) qui permettra de désigner qui tiendra le rôle que personne ne souhaite spontanément jouer (par exemple, le chat dans le jeu du chat perché, parce qu'il n'est pas évident d'être désigné pour être « seul » contre tous les autres) dans le jeu qui suit. Cette forme de code culturel enfantin se pose comme une façon de s'en remettre, en apparence, au hasard pour désigner la victime… en apparence du moins… car, dans la pratique, le plouf plouf est, comme le démontre parfaitement Julie Lalande, un enjeu de pouvoir où les alliances se constituent, se travaillent et se consolident.

Le premier enjeu de l'activité ludique consiste en effet à décider qui aura le privilège de plouffer… Ce rôle est évidemment central, car celui qui plouffe contrôle la situation et détient le pouvoir de la faire évoluer à son avantage. Cet enfant est donc, comme l'observe très justement J. Lalande, généralement un leader qui a déjà acquis suffisamment de reconnaissance au sein du groupe pour se le mettre en poche et se faire adouber par lui pour tenir ce rôle. Sa désignation comme « maitre-plouffeur » signifie en outre qu'il possède le savoir-faire ludique et humain nécessaire pour imposer au groupe les règles et éventuellement les moduler en cours de jeu pour lui permettre de parvenir à ses fins. Habile pour cacher ses propres manipulations, le plouffeur est dès lors celui autour de qui va se construire le groupe. Chacun cherchera en effet à avoir la meilleure place à son côté pour bénéficier légitimement de ses faveurs. En observant un petit rassemblement de plouffeurs, on devine ainsi aisément qui en est le leader

et qui sont ses acolytes, mais aussi qui est le moins bien placé dans la bande. L'observation attentive du jeu de regards et d'échanges de paroles en dit ensuite suffisamment long sur la pression morale qui s'exerce au sein du groupe et sur les stratégies mises en œuvre pour prendre le pouvoir, pour s'autoriser à désigner et même pour provoquer, le cas échéant, l'exclusion des plus faibles à coups de phrases du style : « c'est toi le chat. Si tu n'es pas d'accord, tu ne fais plus partie de la bande ».

Ainsi envisagés, les enjeux territoriaux d'une mise en scène ludique innocente comme celle du plouf plouf n'ont évidemment plus rien d'anodin… Et cela vaut, à des degrés divers, pour tous les jeux « traditionnellement » observés sur une cour de récréation. Les jeux de défi sur un territoire marqué ou conquis masquent également, derrière une activité ludique apparemment insignifiante, le rapport de pouvoir qui en constitue véritablement le fondement. C'est le cas de la plupart des jeux traditionnels que nous évoquerons ci-après.

Pour chacun d'eux, classés en fonction de la zone de la récréation où il est le plus facile à organiser et le plus confortable à jouer, nous reprendrons les caractéristiques essentielles (telles qu'elles sont décrites dans la boite à suggestions), les enjeux sous-jacents à sa pratique et les variations qui permettent aux enfants de se les approprier en les mettant à leur sauce personnelle.

a. Suggestions de jeux traditionnels adaptés à la zone où il est interdit de courir et de jouer au ballon

La marelle

La marelle se pose, essentiellement pour les filles, comme un jeu de défi territorial qui peut les envoyer au « paradis » ou les plonger en « enfer » en fonction de leur habileté à se déplacer à « clochepied ». Il n'existe en réalité

pas de règles officielles de la marelle. Incluses dans le patrimoine des « jeux enfantins », les activités font véritablement partie de la « culture enfantine » et se transmettent entre enfants, les plus jeunes se les partageant après les avoir apprises des plus âgés, généralement à l'école durant la récréation. Sur une base de règles communes, de nombreuses variantes existent de par le monde, d'une région à une autre, voire d'une école à l'autre. Il est donc tout à fait possible qu'une variante locale puisse différer des règles les plus communément admises. Il est ainsi important, lorsque les marelles sont peintes de manière durable sur le sol, d'avoir discuté au préalable les règles avec les enfants en ayant pris le soin d'avoir sollicité leur avis à ce propos. L'enjeu est en effet de ne pas contribuer, en fixant soi-même la forme et, le cas échéant, les règles depuis la perception qu'en ont les adultes à transformer un jeu enfantin en jeu pour enfants.

© Carine Carlier. École libre de Pin

Les variations de règles d’une partie de marelle se constituent néanmoins au départ d’une trame commune qui, elle, n’est pas négociable dans ses principes. À partir de la « Terre », chaque joueur, son tour venu, fait progresser son palet sur le parcours en le plaçant sur la case qui convient. En début de jeu, c’est la case numérotée « 1 ». En cours de jeu, c’est la case qui numériquement succède à celle du dernier tour réussi par le joueur. Si le placement du palet est réussi, c’est-à-dire s’il s’arrête sur la bonne case, sans mordre sur une ligne et éventuellement si la méthode utilisée est conforme aux conventions, le joueur fait un aller-retour ordonné du parcours, sans mordre sur les lignes, sans poser le pied dans la case du palet, même après l’avoir ramassé juste avant de franchir sa case lors du trajet retour jusqu’à la « Terre ». Tant que le joueur n’a pas commis d’erreurs, il poursuit son tour en continuant de faire progresser le palet. Dès qu’une erreur est commise, son tour se termine et, sauf exception particulière, il repartira du point de progression où son dernier placement de palet et parcours réussis l’avaient mené, quand reviendra son tour.

Les variantes portent sur la forme et les aménagements périphériques du parcours. C’est à ce propos que les enfants concernés par le jeu devront être impliqués dans le marquage sur le sol. Il existe par exemple une variante nommée « escargot », « colimaçon » ou « marelle ronde », dessinée sous forme d’une grande spirale, avec les cases de plus en plus petites. Les joueurs partent de l’extérieur et sautent à clochepied vers le centre.

Cette implication des enfants dans la définition de la forme de la marelle est d’autant plus importante que la marelle, par le marquage qu’elle induit sur le sol, est un jeu conçu à l’origine pour les garçons, mais qui a ensuite été utilisé par les filles pour préserver leur sentiment – et peut-être leur illusion – d’être parvenue à soustraire une petite partie du territoire à l’envahissement des garçons.

Le jeu de l’élastique

L’élastique (jeu féminin, très populaire dans les années 70) exerce plus ou moins la même fonction de jeu de défi territorial. L’habileté à sauter sur place dans un jeu de cordes constitue l’élément discriminant à travers lequel les joueuses se réservent le droit de partager un territoire partiellement extensible, puisqu’il s’étend en fonction de l’aptitude que l’on aura à tendre l’élastique.

Le jeu de l’élastique est un jeu enfantin joué par au moins 3 personnes à l’aide d’une bande élastique qui peut aller jusqu’à trois mètres de longueur, nouée en cercle. Deux joueuses (puisqu’il s’agit d’un jeu particulièrement « genré » qui concerne presque exclusivement les filles) placent leurs jambes à l’intérieur du cercle, en tendant l’élastique à hauteur des chevilles, des mollets, des genoux ou des cuisses. La troisième joueuse réalise différentes figures en enchainant des sauts et en posant ses pieds au sol ou sur l’élastique ; quand elle échoue à réaliser une figure, un autre joueur prend sa place. Les mouvements sont parfois rythmés par la récitation d’une chanson enfantine. Ce jeu mêle le défi individuel d’adresse au mouvement collectif d’un groupe soucieux d’occuper un territoire en y installant un jeu commun.

Les billes

Les billes, autre jeu très populaire sur les cours de récré, mobilisent davantage les garçons. Ce jeu a évolué en prenant pour objet des pog’s ou des gogo’s, mais les principes sous-jacents demeurent fort similaires. La façon la plus classique d’y jouer consiste à lancer sa bille sur celle de l’adversaire afin de l’obtenir. Ainsi envisagé, le jeu de billes se pose comme un véritable invariant historique des cours de récré. Il fait véritablement partie du patrimoine des jeux de cour et de préau. C’est à ce titre qu’il a, par ailleurs, été répertorié à l’inventaire du patrimoine culturel immatériel depuis 2012.

Sous leurs différentes variantes (la tic, le pot, la bille à cinq, etc.), le jeu de billes constitue une activité ludique de compétition/appropriation. L'enjeu consiste, quand on joue « pour de vrai », à s'approprier les billes de son adversaire et notamment celles dont la « valeur marchande » varie en fonction de critères comme la rareté ou l'esthétique (loupes, pépites, calots, œil de chat, dalmatienne, chinoise, etc.). La collection et la recherche de billes rares jouent un rôle important dans le jeu.

Cette notion d'appropriation des biens de l'autre est à l'origine de nombreux conflits liés aux changements de règles en cours de partie, aux conduites de trahison ou aux attitudes proches de la « razzia » qui définissent les rôles de dominants, capables d'imposer que les règles soient systématiquement à leur avantage ou mettent au contraire les plus faibles au ban du groupe parce qu'ils se sentent impuissants à chaque pillage ou tentent vainement de conserver les billes perdues en refusant de régler leur dette… C'est pour cela que, depuis l'origine des cours de récré, les adultes ont toujours tenté de limiter les effets pervers de ces jeux de compétition-appropriation (dans lesquels les billes ont récemment été remplacées par des « cartes de lutteurs » ou des « Pokémon ») avec un succès généralement mitigé dans la mesure où, pour les enfants, le jeu « désintéressé » perd une grande partie de son attrait.

Le coincoin

Les nostalgiques des cours de récré auront vite fait de convoquer à leur mémoire d'autres types de jeu très populaires parmi les jeunes élèves, sans pour autant qu'ils se constituent comme des jeux de « défi territorial » ou des activités ludiques de « compétition-appropriation ». C'est le cas, par exemple, du « coincoin » stimulé à partir de la fabrication d'une cocotte en papier. C'est là un des grands classiques des jeux de pliage. En ayant, par un ingénieux pliage, formé un objet en papier constitué de quatre pointes, le

maitre du jeu glisse ses doigts à l'intérieur et articule ce qui forme une espèce de « bec de canard ». Il demande ensuite à un joueur de choisir un chiffre. Il fait tourner les pointes du coincoin puis demande de choisir un second chiffre. Il soulève alors celle qui a été choisie et révèle le message qui s'y cachait. Celui-ci se réduit généralement à une affirmation plus ou moins injurieuse (« Tu es moche », « tu es con », etc.). Ce type de jeux qui existe sous de multiples variantes constitue des jeux de marquage identitaire qui permettent, à faibles frais, d'ostraciser et de discriminer par l'injure ou le propos dévalorisant. Là aussi, il est question pour un dominant, maitre du jeu, de manifester sa puissance face à un dominé qui n'a pas d'autre choix que « d'accepter » de recevoir le message en subissant l'outrage éventuel qu'il contient.

b. Suggestions de jeux traditionnels adaptés à la zone où il est permis de courir sans jouer au ballon

Les jeux plus élaborés et mobilisant davantage le groupe comme le « jeu du mouchoir » ou le « jeu de la balle aux prisonniers ». Répertoriés par T. de Moulidars dès 1890 comme autant de jeux de cours et de préaux, ils impliquent une organisation et une mise en scène qui ne sont pas toujours compatibles avec la durée réduite d'une récré. Le premier se pose comme une combinaison des jeux de défis territoriaux (par la course), de marquage identitaire (à travers le mouchoir et celui qui est désigné par son intermédiaire) et de compétition (par le challenge proposé dans la poursuite). Le second se pose comme un véritable jeu territorial de compétition qui « autorise » l'acharnement sur le plus faible et sa relégation systématique au rang de prisonnier et qui finit généralement par le « combat des chefs » qui met en scène la lutte finale à laquelle se livrent les dominants de chaque groupe.

Comme on le constate, de nombreux jeux de cours de récré ont pour objet de mettre en scène des rapports de pouvoir, de faire écho à la puissance des

uns et à l’impuissance des autres et de figer des hiérarchies en donnant aux uns des rôles de « maitres des jeux » capables éventuellement de renégocier le règlement du jeu en cours de partie et aux autres des statuts qui ne leur permettent pas de contester les règles qu’ils subissent.

Le jeu du loup

Le **jeu du loup** est un jeu de poursuite très répandu parmi les enfants. Il change de nom en fonction des régions (**chat** ou **t’y es** – nord de la France –, **trappe-trappe** – sud et nord-ouest de la France –, **touche-touche** – Belgique, Franche-Comté –, la **tague**, la peste, **l’ours** ou la pie en Amérique du Nord).

© Maxime Berger

Les versions du jeu sont aussi nombreuses que ses appellations ; le « chat perché », par exemple, en constitue une des variantes les plus connues. Un joueur est désigné comme le loup et doit alors courir après les autres joueurs jusqu'à ce qu'il réussisse à en toucher un, qui à son tour occupe la position du loup. Cette règle de base connait un nombre incalculable de variantes. Suivant les régions, le loup peut être désigné comme le « chat », la « puce », la « tague » ou « celui qui a la peste ». En fonction du rôle qui lui est assigné lorsqu'il touche sa victime, le loup doit parfois dire « touché ! », « chat ! », « t'y es ! » ou encore « c'est toi le pestiféré ! ».

Jeu « territorial », l'activité ludique prévoit de déterminer à l'avance certains lieux de l'espace de jeu qui peuvent être définis comme des « bulles inviolables ». On appelle cet espace le « crique-craque » ou la « maison ». Dans la variante du « chat perché », un joueur perché sur un objet ne peut pas être changé en chat ; dans une autre variante, parfois appelée « chat-couleur », toucher un objet d'une couleur particulière offre la même protection. Pour éviter les changements trop rapides, on peut interdire de « toucher son père » : le nouveau loup ne peut rendre la main à celui qui vient de le toucher. La règle dite « du cadenas » permet d'éviter de devenir loup en formant avec ses mains un cadenas en joignant le pouce et l'index de chaque main ; généralement, il convient de s'exclamer « cadenas ! ». En Belgique, l'équivalent est la règle « du deux ». Au Québec, on retrouve de nombreuses variantes de la « tag » en fonction, bien sûr, des régions et des villes. On peut ainsi recenser la « tag barbecue », la « tag glacée », la « tag fudge », la « tag pont » ou « tag sous-marin », ou encore « poisson cru », une variante de chat perché.

Il existe de nombreuses variantes de ce jeu. Les recenser de manière exhaustive serait sans doute impossible. C'est notamment en laissant le choix de ces variations de jeu aux enfants que l'on contribue à ce que le jeu enfantin ne se métamorphose pas, sous l'effet d'une intervention excessivement directive de l'adulte, en jeu pour enfants. Le rôle de l'adulte

se limite dès lors à suggérer, dans une boite à propositions de jeux réalisables sur l'espace où il est permis de courir, mais sans qu'il soit possible de jouer avec un ballon, certaines versions du jeu en laissant le soin aux enfants de choisir celle qui leur convient le mieux.

Les quatre coins

Cette version du jeu de la tague demande cinq joueurs : un par coin plus la tague.

- Le jeu se déroule sur un terrain de forme carrée.
- Un joueur est désigné comme la tague. Celui-ci doit se tenir au centre du terrain au début de la partie. Il peut cependant quitter sa position pour pourchasser les autres joueurs.
- Les autres joueurs occupent chacun un coin du carré.
- Une fois les joueurs à leur emplacement, les quatre joueurs (excluant la tague) doivent à tour de rôle échanger leur position sans se faire toucher par la tague.
- Lorsqu'un joueur est dans son coin, la tague ne peut pas le toucher.
- Lorsque le joueur désigné comme la tague touche un autre joueur, il doit crier le mot « tague ». Ainsi, c'est le joueur ayant été touché qui devient la tague. L'ancienne tague doit donc aller prendre la place qu'occupait son compagnon.

Tague sous-marin ou tague pont (parfois appelée « loup glacé ») et ses déclinaisons

Dans cette version de tague, quand quelqu'un est touché par la tague, il doit rester où il est, les jambes écartées, et attendre qu'un autre joueur passe entre ses jambes pour le libérer.

- **Tague glacée (ou, en France, « loup glacé »)**

La tague glacée est souvent la variante la plus courante. Lorsque la tague touche un autre joueur, celui-ci est *gelé*, il s'immobilise donc et ne peut recommencer à jouer que lorsqu'un autre joueur vient le toucher afin de le *dégeler*.

- **Tague toilette**

La tague toilette est assez originale. Dans le même principe de plusieurs autres tagues, la personne touchée par la tague toilette doit demeurer à l'endroit où elle s'est fait toucher tout en étant assise comme sur une chaise sans tout de même s'assoir sur le sol et en maintenant la main à l'horizontale, pour imiter le principe d'une toilette et d'une chasse d'eau qui se fait tirer. Afin de la délivrer, un des joueurs libres doit s'assoir sur la personne touchée pendant 3 secondes (temps facultatif) et abaisser la main de celle-ci. De cette façon, l'individu qui était touché peut retourner dans le jeu.

- **Tague chocolat**

La tague chocolat est plus rare. Basée sur le principe de la tague glacée, les joueurs touchés par la tague s'immobilisent. Ils doivent également être touchés pour être délivrés, mais, comme ce sont des *chocolats*, ils *fondent* au fur et à mesure que le temps avance. Les joueurs font donc mine de fondre sur place ; lorsqu'ils sont complètement fondus, ils sont éliminés.

- **Bibo**

Bibo est sur le même modèle que la tague originale, mais les tagues s'additionnent au lieu de changer. Lorsque la tague, appelée « hit », touche un autre joueur, celui-ci devient également un hit avec lui. La partie se termine lorsqu'il reste une seule personne de vivante, appelée « peace ».

- **Tague chaine**

La tague chaine est un peu plus complexe. Basée sur la tague peste, les tagues s'additionnent au cours de la partie. Par contre, elles ne courent pas chacune de leur côté, car elles doivent former une chaine. Ainsi, lorsque la tague touche un joueur, celui-ci devient une tague et tient la main de la tague principale, à laquelle il *s'enchaine*. Et ainsi de suite jusqu'à ce que l'on ait touché tout le monde.

- **Le foulard**

Les règles du jeu du foulard sont les suivantes : les joueurs ont chacun un foulard partiellement entré dans leur pantalon. Celui-ci doit dépasser d'au moins une trentaine de centimètres dans le dos du joueur. Les joueurs doivent tenter de s'arracher le foulard les uns les autres. Le dernier à avoir gardé son foulard gagne.

Le jeu poule-renard-vipère

Le jeu poule-renard-vipère est un jeu collectif, pratiqué généralement en extérieur. Jeu habituel des cours de récréation à partir de l'école primaire, il est, en raison de sa complexité, rarement organisé spontanément et suppose généralement une impulsion de la part des professeurs ou des éducateurs. Il fait, à ce titre, partie des « classiques » de l'animation.

Le principe est le suivant : on organise les participants en trois équipes, les renards, les poules et les vipères. Le but des renards est d'attraper les poules, celui des poules de manger les vipères et les vipères d'attraper les renards. Cela signifie que chaque équipe prend à la fois le rôle de proie et de prédateur.

Les renards portent souvent des foulards ou dossards rouges ou orange, les poules sont bleues ou jaunes et les vipères sont généralement habillées de vert.

Ce jeu est connu pour faire partie des jeux paradoxaux : « plus je gagne, plus je perds ». En effet, supposons que je fasse partie des renards. Si, par exemple, mon équipe domine la partie, le nombre de joueurs de l'équipe des poules diminue. Ceci entraine l'augmentation du nombre des vipères, et par la suite, la partie devient plus difficile pour les renards.
Un équilibre s'instaure de cette manière, qui peut conduire à des parties « sans fin » ou bien permettre des avancées significatives par l'utilisation de « pactes » de non-agression (« tu me protèges et moi je ne t'attrape pas »). Dans ce cas, il peut être utile à un moment donné de « rompre le pacte » et donc de trahir la parole donnée pour gagner la partie. Comme on le voit, il s'agit donc là d'une activité ludique hautement stratégique qui rééquilibre continuellement le pouvoir au gré des alliances et des mésalliances, conclues, rompues, respectées ou trahies.
Par ailleurs, ce type de jeu est également porteur de marquage identitaire dans la mesure où, dès que quelqu'un est attrapé, il est exclu du jeu, devient alors prisonnier et va dans le camp adverse. Il peut se faire délivrer par un joueur libre qui lui tape dans la main. Lorsqu'il y a plusieurs prisonniers, ils peuvent former une chaine, à condition que le dernier ait encore un pied dans le camp adverse. Lorsque le premier se fait taper dans la main, toute la chaine est délivrée. Bref, ce jeu territorial de compétition met en scène des groupes qui cherchent à établir leur pouvoir les uns sur les autres en créant une identité collective forte… Il se réalise difficilement sans une présence adulte et s'apparente de ce fait davantage à un jeu pour enfants qu'à un véritable jeu enfantin.

Le jeu 1, 2, 3, soleil…

Le jeu « 1, 2, 3, soleil » constitue une activité ludique de groupe qui peut également être organisée plus ou moins spontanément par les enfants dans l'espace où il est possible de courir sans ballon. Placée dans la boite à

propositions de jeux de mouvements, l'activité ludique se pose comme un jeu territorial qui permet en outre de figer de manière ludique l'autorité dans les mains d'un enfant tout en suggérant qu'il est possible de ruser avec celle-ci en réalisant ses mouvements dès qu'il a le dos tourné…

Le principe est connu : un joueur se place debout face à un mur, il est le meneur du jeu. Les autres joueurs se placent à une dizaine de mètres de lui. Le joueur face au mur tape trois fois en criant « 1, 2, 3 » et, lorsqu'il dit « soleil ! », il se retourne. Pendant le temps où il ne regarde pas, les autres joueurs avancent et doivent s'immobiliser lorsqu'il se retourne. Si l'un d'entre eux bouge, il doit retourner au point de départ, appelé « poulailler ». Ceci recommence plusieurs fois, jusqu'à ce qu'un des joueurs parvienne à toucher le mur. Dans ce cas, ce dernier prend la place du meneur et le jeu peut recommencer ; tout le monde se replace au point de départ (sauf le nouveau meneur).

Les variantes du jeu se déclinent notamment en fonction de la manière dont il se réalise dans différents pays en y prenant des noms différents. Le principe du comptage reste généralement le même, seul diffère le dernier mot sur lequel l'enfant meneur se tourne pour vérifier que personne ne bouge : « 1, 2, 3, statue » en Algérie devient ainsi « 1, 2, 3, piano » en Belgique, puis « 1, 2, 3, soleil » au Québec ; la ritournelle est remplacée par « 1, 2, 3, squelette » au Maroc et « 1, 2, 3, étoile » en Italie ; le Portugal évoque « 1, 2, 3, petit singe chinois » tandis que le Mexique utilise une formule associant au comptage la citrouille et qu'en Pologne on prononce un « 1, 2, 3, la sorcière regarde » censé être plus effrayant ; la Suède, plus pragmatique, évoque un feu rouge tandis qu'aux États-Unis le code couleur est utilisé de la même manière (1, 2, 3, *red light*, *green light*) ; et les petits Chinois, quant à eux, préfèrent invoquer un bonhomme de bois. Bref, chacun de ces pays y va de sa variation sur le même thème et il peut être utile de transmettre aux enfants cette variabilité relative de façon à ce qu'ils

en retiennent implicitement que les différences entre les cultures se posent toujours sur un socle commun…

Le jeu de l’épervier

Le jeu de l’épervier est lui aussi un jeu traditionnel territorial, mais à vocation plus « sportive ». L’activité ludique peut être organisée à partir de cinq joueurs, à partir de cinq ans sans limite d’âge, pour vingt minutes ou plus en fonction du nombre de joueurs. Au Québec, ce jeu est appelé *Bulldog*.

Pour pouvoir lancer une partie d’épervier ou de bulldog, il suffit de disposer d’un terrain en plein air ou couvert, d’une longueur suffisante pour permettre de courir d’un côté à l’autre et d’une largeur suffisante pour pouvoir contourner l’épervier.

Le groupe de joueurs désigne celui qui sera le premier maillon de l’épervier. L’épervier se place au milieu du terrain et le groupe à un bout du terrain. Dès que le signal est donné, tous les joueurs doivent traverser le terrain. Une fois les joueurs lancés, l’épervier tente d’en attraper. Tous les joueurs pris par l’épervier lors de leur traversée deviennent ses prisonniers et sont écartés du jeu.

Une autre traversée est alors lancée et ainsi de suite jusqu’à ce qu’il ne reste plus qu’un joueur libre. Ce dernier devient alors épervier à son tour et marque un point. Le vainqueur est celui qui a obtenu le plus de points à l’issue de la durée fixée au départ.

La partie débute comme celle d’un épervier classique (c’est-à-dire : un épervier et les autres joueurs d’un côté du terrain). Lorsque les joueurs traversent le terrain, s’ils sont touchés par l’épervier, ils deviennent épervier également. Le dernier joueur libre gagne le point et devient l’épervier à la partie suivante. Ce style de jeu permet d’augmenter la difficulté d’une manière drastique en fonction de l’avancement de la partie et d’éviter que

les joueurs touchés demeurent inactifs en attendant la fin de la partie. Ce principe de jeu permet d'entrainer les capacités visuelles et décisionnelles des derniers joueurs qui doivent se frayer un chemin à travers les éperviers.

Le « sol est de la lave »

Enfin, dernier exemple de jeu collectif traditionnel répertorié dans notre liste des jeux susceptibles d'être organisés sur l'espace « tu peux courir, mais sans ballon », ***le sol est de la lave*** est un jeu joué par des personnes de tous âges, dans lequel les joueurs s'imaginent que le plancher ou le sol est fait de lave (ou de toute autre substance létale, telle que l'acide ou des sables mouvants). Ce jeu nécessite un minimum d'aménagement sur l'espace dans la mesure où des objets doivent nécessairement être utilisés pour permettre de continuer à avancer indépendamment de l'état déclaré du sol sur lequel les enfants doivent évoluer.

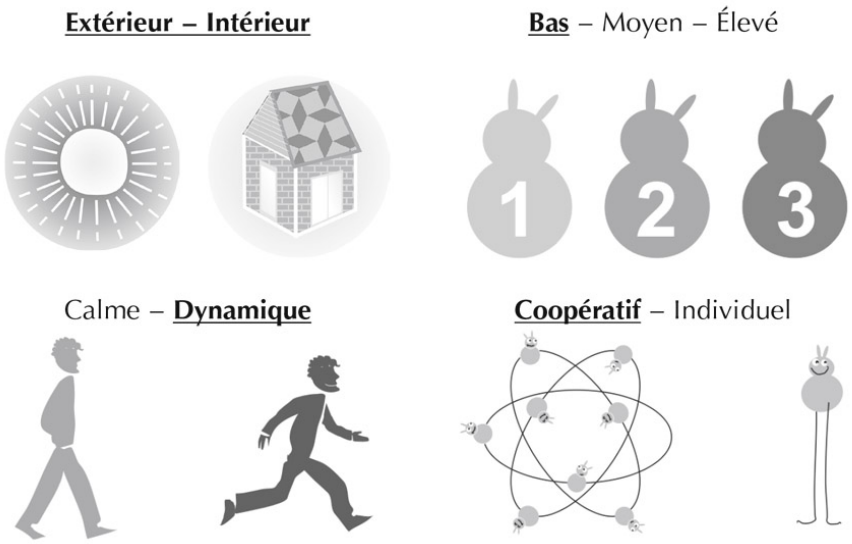
Le but est ainsi d'éviter de toucher le sol, de peur de se bruler ou d'être blessé. Les joueurs évitent de toucher le sol en montant sur les meubles ou en utilisant l'architecture de la pièce. Ils ne peuvent généralement pas rester à la même place et sont tenus de passer d'un meuble à un autre. Le jeu peut être joué en groupe ou seul. Il peut même y avoir un but, un endroit que les joueurs cherchent à atteindre. Le jeu peut également être joué en plein air dans les cours de récréation ou dans des endroits similaires. Les joueurs peuvent également définir des obstacles pour rendre le jeu plus difficile. C'est une variation du jeu du parcours du combattant.

Généralement, toute personne peut commencer le jeu simplement en criant : « le sol est de la lave ! ». Tout joueur restant sur le sol en l'espace de quelques secondes est « hors-jeu » et ne peut pas rejoindre le jeu pour une certaine période.

Il y a souvent des tâches, des objets ou des lieux qui peuvent régénérer des parties du corps perdu ou augmenter la santé des joueurs. Selon les règles

établies par ces derniers, ces tâches peuvent être embarrassantes ou très simples, comme trouver une personne particulière.
Dans une version appelée le « Monstre de lave chaude », en anglais *Hot Lava Monster*, les joueurs doivent rester sur le sol (sable, caoutchouc, copeaux de bois, etc.) et sur le matériel de jeu. Le joueur qui se fait passer pour le « monstre » peut marcher sur la « lave » et doit toucher ou attraper les autres joueurs. Dans certaines versions, le « monstre » n'est pas autorisé à toucher certains obstacles, tels que les plateformes de bois ou des objets d'une certaine couleur. Le « monstre » doit se déplacer grâce à des structures telles que le toboggan, des barres en métal, des cordes, etc. au lieu de la plateforme principale.

La Traversée de la rivière



Mise en place

- **Nombre de joueurs :** illimité.
- **Durée :** 15 minutes.

- **Matériel :** 12 cerceaux ou 12 foulards.

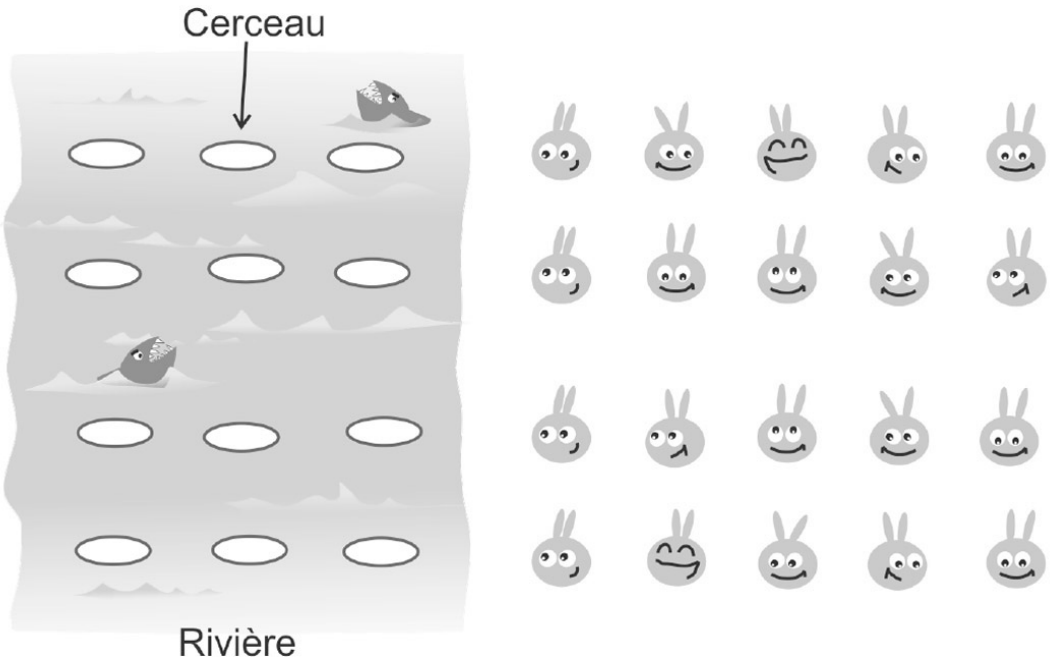
Déroulement

Il faut être la première équipe à franchir la rivière sans mettre le pied dans l'eau (on ne peut donc marcher que dans les cerceaux !).
Chaque équipe n'a que 3 cerceaux et elle doit trouver la bonne stratégie pour passer la rivière.

Variantes

- Diminuer le nombre de cerceaux.
- Faire l'épreuve dans un temps donné.

Schéma



Ainsi envisagé, ce type d'activités ludiques n'est certainement pas à proscrire des cours de récré. Au contraire, les jeux de défi territorial, de

compétition et de désignation identitaire auront sans doute toujours leur raison d'être au sein de n'importe quel espace ludique. Ils constituent en effet la substance naturelle d'un grand nombre de jeux dans lesquels l'idée de gagner prend nécessairement le pas sur le plaisir de jouer. Trouver sa place dans le groupe, se positionner par rapport aux autres dans un jeu d'alliances et d'exclusions, manifester sa puissance au détriment d'un autre que soi, gagner, perdre, obtenir, être dépossédé, ce sont là en définitive des enjeux sérieux qui permettent à de nombreux jeux d'organiser leur mise en scène dans un contexte qui évacue toute forme de gravité. Il n'est pas question de soutenir ici qu'il faille d'une façon ou d'une autre en faire l'économie. Simplement, ces jeux doivent être tout à la fois régulés dans leurs formes et contrôlés dans leurs effets si l'on souhaite que la cour de récré ne se constitue pas comme un lieu d'affirmation du pouvoir et de la puissance des uns au détriment de ceux qui, parce que leur place dans le groupe est moins affirmée, ne sont pas en mesure de résister à l'écrasement.

C'est là, comme nous l'avons vu plus haut, tout l'enjeu des groupes de parole régulés mis en place pour favoriser la gestion des émotions au sein des groupes et des conseils de citoyenneté amenés plus spécifiquement à définir communément les règles du vivre-ensemble et donc à réguler la pratique des jeux collectifs de façon à ce qu'ils ne produisent plus de véritable souffrance.

Les cours de récréation régulées ont en outre permis de mieux cadrer ces activités ludiques en favorisant leur organisation dans une partie de la cour qui leur est spécifiquement dédiée. Ainsi, par exemple, un jeu comme « la marelle » mis en place dans un espace adapté permet aux petites filles de ne plus devoir « lutter » pour préserver leur territoire de l'envahissement systématique des footballeurs de récré qui, dans une cour non régulée, considèrent généralement que l'ensemble de la cour de récréation leur appartient et que seul le mouvement du ballon définit en somme l'étendue de leur territoire.

On assiste par ailleurs, dans le cadre des cours aménagées qui tiennent compte des exigences d'une régulation, au retour en force de quelques grands disparus des cours de récré. Ces jeux se définissent notamment comme des jeux d'adresse et de dextérité ne mettant pas directement en mouvement des rapports d'autorité ou de puissance : les jeux de cerceau, les échasses, même le bilboquet ou la toupie dont la réapparition a été constatée dans plusieurs dizaines de cours de récré…

Le bilboquet et les échasses étaient évidemment légitimement jugés trop dangereux dans une cour qui favorisait le mouvement anarchique de tous. Ils ont donc été tout naturellement chassés de cet espace ludique. Par ailleurs, le détournement de la fonction de l'objet (transformer les échasses en épées, faire du bilboquet une arme style « goodendag »…) en rendait l'usage à la fois dangereux et difficilement contrôlable par les adultes.

Ces jeux ont fait leur réapparition dans la partie de la cour où il est interdit de courir et de jouer au ballon. C'est également là que se situe habituellement la partie du **terrain** transformée en **aire de jeux,** c'est-à-dire celle qui se constitue en un espace regroupant un ou plusieurs jeux pour enfants comme des toboggans, tourniquets, tapeculs, cages à poules et balançoires, généralement situé au sein de la partie de la cour où il est interdit de courir et de jouer au ballon. Là aussi, le fait de les placer dans une zone de moindre mouvement les transforme en jeux calmes et réduit considérablement la probabilité d'en faire des vecteurs d'accident.

c. Suggestions de jeux traditionnels adaptés à la zone où il est permis de courir et de jouer au ballon

Le football… mais pas que…

Grand conquérant des cours de récréation, le football y occupe souvent un territoire démesuré. Nous avons vu précédemment comment il était

possible, en régulant la cour, de canaliser l'activité des footballeurs de récré tout en augmentant leur plaisir de jouer parce que l'espace dans lequel ils se livrent à leur activité est « protégé » de ceux qui ne jouent pas ou n'envisagent pas le jeu dans la même perspective qu'eux (les gamers et les players).

© Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

De nombreuses écoles ont par ailleurs effectué un pas supplémentaire pour éviter l'impérialisme du football sur les cours de récré. Ils ont en effet décidé, à un rythme qui leur est propre (par exemple un jour par semaine), d'une journée « sport alternatif » au cours de laquelle le football est remplacé par un sport différent (handball, softball, baseball) dont l'adulte, le cas échéant, explique les règles. Lorsque le sport mis en scène est moins

usuel, l’adulte endosse à l’occasion le rôle d’arbitre de façon à faire en sorte que le sport ne soit pas dénaturé en voyant ses règles se déliter en cours de match.
Les résultats des expériences « sports alternatifs » indiquent que le niveau de satisfaction des élèves augmente considérablement, notamment lorsque l’adulte se propose comme « arbitre ». Ils montrent en outre que le plaisir de se livrer à une activité différente avec le ballon augmente davantage encore que pour les autres… chez les enfants… amateurs de football…
Cette manière de procéder permet par ailleurs aux adultes de « marquer » le territoire « football » de leur empreinte et d’éviter qu’un petit groupe d’enfants dominants (généralement les plus performants dans ce sport) n’exerce sur celui-ci une forme de mainmise en décidant de la composition des équipes et des modalités selon lesquelles les matchs sont organisés.

La balle au chasseur

Pour introduire une variante plus radicale sur le territoire « football », il est aussi possible de convertir le sport en jeu en organisant une partie de « **balle au chasseur ».** Cette activité, susceptible d’être stimulée sur l’espace « course avec ballon », constitue un jeu sportif traditionnel que T. de Moulidars, en 1890, faisait entrer dans la catégorie des « petits jeux de cour et de préau ».
À mi-chemin entre le sportif et le ludique, l’activité se pratique avec une balle pas trop dure, dans un espace dégagé et suffisamment grand pour contenir avec aisance de 10 à 30 joueurs. L’un des joueurs est désigné par le sort pour être le chasseur. Pour signaler le début de la chasse, il lance trois fois la balle en l’air en la rattrapant chaque fois dans ses mains. Ceci fait, la chasse est ouverte et tous les autres joueurs forment le gibier que le chasseur doit atteindre en lançant la balle. Chaque joueur touché de gibier devient chien du chasseur et peut à son tour chercher à atteindre le gibier.

Ce faisant, le gibier va en diminuant jusqu'à ce qu'il ne reste plus qu'un seul joueur le représentant. Lorsque ce dernier est touché, la partie est terminée.

- Le chasseur peut passer la balle à un chien de chasse.
- Un chien de chasse peut passer la balle au chasseur ou à un autre chien de chasse.
- Dès que le chasseur ou un chien de chasse a la balle dans la main, soit qu'il l'ait reçue ou qu'il l'ait ramassée au sol, il ne peut plus faire qu'un seul pas pour tirer sur le gibier ou passer la balle à un de ses coéquipiers.
- Dès lors qu'il y a deux chiens de chasse, le gibier est autorisé à pousser la balle tombée au sol en se servant uniquement des pieds, comme au football, sans pour cela devenir chien de chasse. S'il utilise toute autre partie du corps et notamment les mains, il devient chien de chasse.
- Un joueur faisant partie du gibier peut cependant ramasser la balle au sol pour la lancer sur le chasseur ou un chien de chasse afin d'éloigner le danger. Pour cela, il doit prendre la balle entre ses pieds, la faire sauter et la rattraper avec ses mains.

Parmi les jeux de compétition, la balle au chasseur définit ce que l'on appelle un *jeu convergent.* Cette appellation désigne les jeux dans lesquels les joueurs passent progressivement d'une situation *un contre tous* à une situation *tous contre un* au cours de la partie. Ce type d'activité ludique présente l'avantage de moduler la composition des groupes d'une manière telle que la notion d'équipe devient tout à la fois floue, flottante et labile. Le travail d'adaptation de chacun à un groupe en perpétuelle transformation en fait un véritable incontournable de l'animation de groupe.

La balle royale

Jeu créé par un élève de 3e primaire (CE2) en suivant la signalétique proposée par R. Erpicum dans le cadre du projet « Centre d'Action Laïque de la Ville de Liège » soutenu par le Fonds Houtman.

Mise en place

- **Nombre de joueurs :** en 2 équipes.
- **Durée :** 20 minutes.
- **Matériel :**
  - Des plots (ou tout autre matériel servant à délimiter le terrain. À l'extérieur, nous pourrions utiliser des craies, par exemple).
  - 1 ballon.
  - 2 chaises.
  - 2 bouteilles remplies à moitié de riz.
  - 1 sifflet.
  - 1 chrono.

Buts

- Emprisonner toute l'équipe adverse en les touchant avec le ballon (il est interdit de viser le visage).
- Obtenir 3 points (1 point à chaque fois que l'on fait tomber la bouteille de l'équipe adverse).
- Avoir le plus de points après le temps imparti.

Déroulement

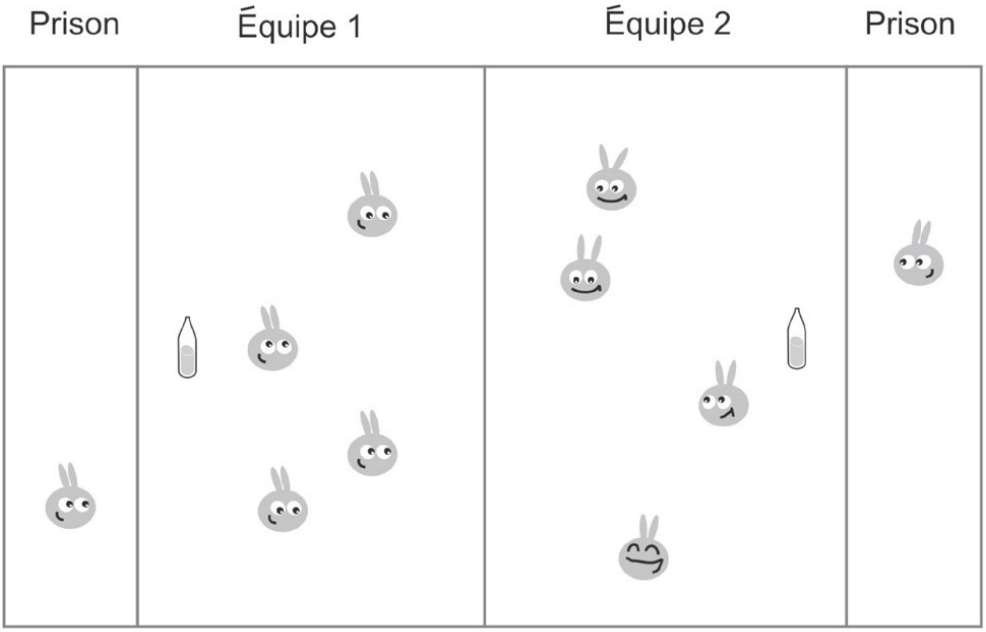
Chaque équipe se trouve d'un côté du terrain (à la limite de la prison).
L'une des deux équipes reçoit le ballon.
Il est interdit de se déplacer lorsqu'on possède le ballon. Il faut donc se faire des passes pour pouvoir avancer sur le terrain. Il faut en faire 3 au minimum. Lorsqu'un enfant a l'opportunité de toucher un adversaire, il peut tenter sa chance en lançant la balle. De même, il peut tenter de faire tomber la bouteille de l'équipe adverse.

Si un enfant est touché par la balle, il se rend dans la prison du camp adverse.
Pour délivrer un de ses partenaires, il faut envoyer la balle dans la prison, à l'autre bout du terrain, afin que les prisonniers la rattrapent et puissent tenter de toucher un membre de l'équipe adverse. Le prisonnier peut aussi décider de faire gagner un point à son équipe en faisant tomber la bouteille des adversaires et en restant en prison.

Variantes

- Mettre la balle en jeu au milieu du terrain. C'est la première équipe qui la rattrape qui commence.
- Varier le nombre de participants.
- S'il y a beaucoup de participants, organiser un tournoi.

Schéma

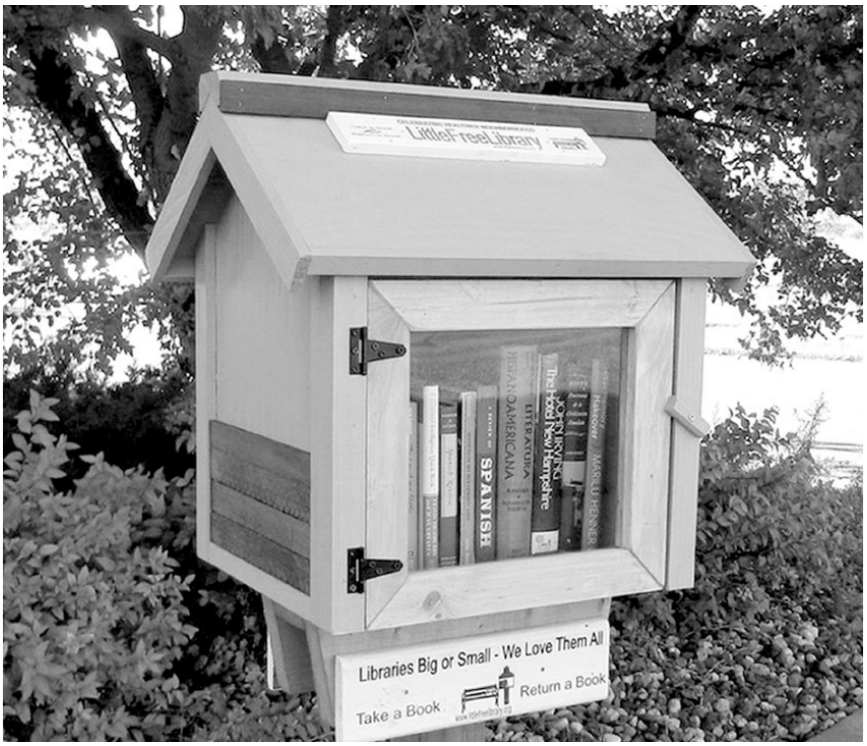


2. LES JEUX NOUVEAUX

Suggestions de jeux nouveaux adaptés à la zone où il est interdit de courir et de jouer au ballon

La bibliothèque mobile

Les cours de récréation régulées ont vu apparaitre la lecture comme activité de ressourcement de l'enfant pendant la période de récréation. En effet, la zone où il est interdit de courir et de jouer au ballon constitue une « zone calme » où ce type d'activité est rendu d'autant plus possible qu'un mobilier adapté la favorise.



© École de Bois-de-Lessines

On trouve ainsi des espaces aménagés sur lesquels l'enfant dispose de « tabourets de lecture » ou de « bancs pour lire » situés dans une partie calme – le plus souvent arborée – de la cour. Les livres sont généralement présentés dans une « petite bibliothèque mobile » qui prend la forme d'une armoire à roulettes placée sous la responsabilité d'un enfant qui, en début et en fin de récréation, joue le rôle de bibliothécaire.

Le « racontoir »

De nombreuses écoles ont aménagé un espace dédié explicitement aux enfants qui, ayant trouvé un livre intéressant, éprouvent l'envie de le raconter ou d'en partager la lecture avec d'autres pendant le temps de la récréation.
Le « racontoir » prend la forme d'un espace coloré (par exemple en orange) de quelques mètres carrés que les enfants ne peuvent pénétrer que s'ils ont envie d'écouter l'histoire. À l'occasion, cet espace entoure un arbre qui se constitue alors en quelque sorte comme un lieu « sacré » faisant office d'arbre à palabres. Dans tous les cas, le « racontoir » se compose d'un petit fauteuil qui est celui sur lequel l'enfant désireux de partager le contenu de son livre s'assied. Dès qu'au moins un enfant pénètre « l'espace orange », celui qui a pris place sur le siège du racontoir s'engage à raconter… La position peut évidemment être, à l'occasion, occupée par un adulte qui, par ce geste, se propose alors implicitement pour devenir le conteur…

La conversation aménagée

C'est effectivement l'activité la plus répandue sur n'importe quelle cour de récréation : la conversation. Les cours de récréation régulées, en proposant un aménagement sous forme de bancs circulaires entourant une table, rendent celle-ci particulièrement confortable en invitant les enfants à se

regrouper autour d’un point central. Les bancs circulaires connaissent, dans les cours aménagées, un très grand succès. C’est cet aménagement spécifique qui contribue à donner à la zone où on ne peut ni courir ni jouer au ballon sa véritable popularité et indique qu’il est investi tout autant que les autres. En effet, cette zone calme ne peut en aucun cas présenter l’aspect d’une zone vide sous peine d’être délaissée par les élèves au profit de celles qui semblent davantage aménagées et apparaissent dès lors à priori plus stimulantes.

C’est cette zone qui illustre le mieux le principe d’une cour régulée qui suppose avant tout celui d’une cour présentant des stimulations adaptées. Il n’est pas question de réguler un territoire ou une partie de celui-ci sans imaginer les conditions de stimulation qui le rendent agréable à fréquenter et en favorisent l’attrait. Valoriser la conversation et le plaisir d’échanger ensemble suppose ainsi de favoriser par l’aménagement du territoire le regroupement des élèves dans des conditions de confort suffisamment attractives. Les bancs dans les cours de récréation traditionnelles placent généralement les enfants qui y prennent place en position de « spectateurs » des autres. Les bancs circulaires permettent au contraire à chacun de se sentir au centre de la conversation en encourageant l’échange des regards et en permettant à chaque interlocuteur de voir et d’être vu par les autres.

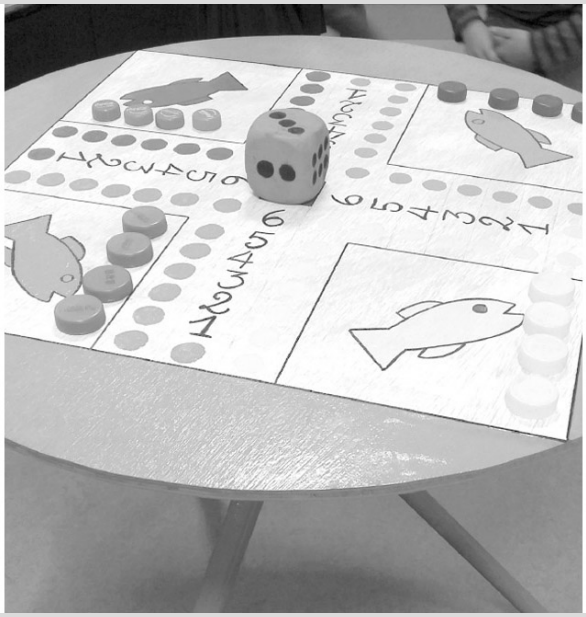
© Maxime Berger

Une école de la périphérie bruxelloise a même aménagé un « coin-papotte » qui, dans un coin isolé de la cour, permet d'échanger ensemble, mais en s'engageant à ne jamais élever la voix… Ce « code de conduite » donne au « coin-papotte » un petit air de « lounge » très compatible avec l'installation d'un climat de complicité propre à l'échange de secrets. Il est essentiellement – mais pas exclusivement – fréquenté par des petites filles qui déclarent s'y sentir « chez elles » délaissant alors dédaigneusement les espaces plus bruyants – comme la zone football – aux garçons.

Les jeux de société, miroir de notre époque

Les jeux de société refont leur apparition sur les cours de récré. Provoquant autant de disputes que de rires, ils font partie intégrante de l'enfance. Au-delà de leurs vertus ludiques, ils permettent également aux enfants de comprendre la société, de vivre l'échec, de coopérer et de développer leur intelligence.

Comme tout le monde le sait, chaque jeu possède ses propres règles, mais on pense moins au fait qu'il reflète aussi un certain modèle de société, comme son nom l'indique. « L'adulte doit en effet être conscient que lorsqu'il implique un enfant dans un jeu de société ou met simplement ce jeu à sa disposition, il émet des signaux très clairs vis-à-vis du type de société que l'on va privilégier pour lui. »



© Carine Carlier. École libre de Pin

À travers un simple jeu de société, on peut en fait mettre en avant certaines valeurs et certains modèles de société comme l'individualisme ou le collectivisme, qui se reflètent dans un jeu par : gagner seul ou en groupe, privilégier la compétition ou la coopération, jouer avec ou se battre contre. Il existe énormément de sortes de jeux de société, mais on peut facilement distinguer s'ils sont plus orientés vers l'individualisme et la compétition ou vers la coopération.

Le fameux *Monopoly*®, surement un des jeux les plus connus, en est un exemple parfait. En effet, le *Monopoly*® est un jeu purement individuel, où chacun gagne en

écrasant les autres. L'enjeu d'un tel jeu est qu'il faut à tout prix construire sa « réussite ». À ce titre, il reflète bien les valeurs véhiculées par la société du XXI^{e} siècle. Le principe y est en effet véritablement de gagner contre les autres, puisque la récompense sera uniquement attribuée au gagnant qui aura triomphé de tous les autres en les ruinant ou en les massacrant financièrement. Ce genre de jeu dans lequel *the winner takes it all* stimulera évidemment l'esprit de compétition et exacerbera la tendance individualiste de l'enfant.
À côté de ce type de « formule de jeu » classique, il existe désormais des « jeux coopératifs ». Ceux-ci, outre qu'ils ne sont pas « pratiques » à mettre en place sur la table d'une cour de récréation et que leur durée est peu compatible avec la temporalité d'une récréation, véhiculent implicitement des valeurs qui ne sont peut-être pas celles que l'école entend privilégier en priorité.

Les jeux coopératifs doivent-ils absolument être privilégiés ?

Il est important de ne pas confondre la signification des « jeux de coopération » avec celle des « jeux coopératifs » : les premiers désignent des formes de jeu dans lesquelles il est question de coopérer avec d'autres et de faire des alliances, mais toujours dans le but de gagner de manière individuelle. C'est ce type de jeu qu'illustre l'émission *Koh-Lanta*® en mettant en scène un jeu de coopération, avec des côtés stratégiques qui sont un peu pervers parce qu'ils supposent la ruse, la manipulation, le faux-semblant et tout un panel de comportements, d'attitudes et de conduites qui constituent des contrearguments par rapport à l'idée d'agir ensemble en poursuivant un même but qui définit le concept de coopération. L'autre type de jeu, le jeu coopératif, permet, au contraire, à travers la combinaison des capacités de chacun de gagner tous ensemble. Le jeu *Pandémic*® où le principe est de stopper tous ensemble une pandémie qui traverse et ravage le monde constitue un exemple parfait de ce type de jeu. Dans le monde numérique, *Fortnite*, un jeu terriblement populaire auprès du public des adolescents, s'appuie sur les mêmes principes.
Le problème, c'est que ce type de jeu est plus difficile à stimuler auprès des enfants, car l'aspect de compétition reste toujours en partie celui qui est recherché dans le jeu et, même dans un jeu de coopération, il y aura toujours cette volonté de gagner ou de triompher en prétendant que c'est « grâce à soi » ou en surévaluant l'importance du rôle que l'on a joué dans la victoire. Il ne faut donc pas, dans la sélection des jeux de société mis à la disposition de l'enfant, tenter de gommer totalement cet esprit de compétition qui sera forcément présent à un moment ou à un autre, mais plutôt tenter de diversifier les plaisirs en montrant aussi que l'intelligence collective est souvent synonyme de réussite.
Dans les écoles, il y a actuellement une réelle volonté de mettre en place des jeux de coopération ou de collaboration. Cette tendance lourde présente incontestablement un aspect positif. Il faut toutefois toujours garder à l'esprit que l'agressivité qui ne s'est pas manifestée au cours du jeu cherchera souvent à se révéler au moment du

partage des récompenses. Le modèle coopératif ne permet donc pas de tout gommer en se posant comme LE modèle qui fonctionne pour installer des modalités positives de « vivre-ensemble ».

La triche et l'apprentissage de l'échec

D'une façon générale, les jeux de société se ressemblent à peu près tous. Mis à part les jeux coopératifs, comme cité plus haut, on relève toujours en général « quelque chose de l'ordre du massacre de l'autre avec cette jubilation à écraser l'adversaire, jubilation qui nait très tôt chez l'enfant ». Les jeux de société ont cependant de très nobles qualités pédagogiques et permettent d'inculquer à travers l'amusement des compétences, comme le jeu des dames qui permet le dialogue « j'attends que l'autre joue, j'observe le jeu ».

Pour ce qui est de la triche, même si elle est évidemment à proscrire des jeux de société, il faut toutefois l'envisager comme faisant partie du jeu. En effet, l'être humain se montre particulièrement humain quand il manifeste sa capacité à mentir et à tricher. Or, il parait évident qu'avec cet enjeu de compétition il va être tenté de l'utiliser.

Si, avant, la triche était uniquement considérée comme une faute morale que l'on devait corriger, on arrive à penser maintenant qu'elle est le synonyme d'une forme d'intelligence spécifiquement humaine. En effet, un animal ne sait pas mentir, car il est incapable de faire « une théorie d'esprit » et de l'utiliser pour émettre des propositions. La triche permet en effet de développer la théorie d'esprit ; si un enfant triche, même dans le contexte ludique tel qu'il s'exporte à l'école, il ne faut donc surtout pas l'humilier, il faut justement l'aider à comprendre que perdre, ce n'est pas un drame. Il faut que les enfants apprennent à perdre, car c'est cette aptitude à vivre au-delà de l'échec qui leur permet d'apprendre à survivre à l'échec en faisant de celui-ci une étape dans le processus de victoire… Mieux vaut en effet une bonne défaite qu'une fausse victoire. C'est pour cela qu'il ne faut jamais, dans un jeu de société, laisser gagner l'enfant en espérant lui faire plaisir. En effet, une telle attitude ne l'aiderait pas à forger son aptitude à vivre l'échec, mais l'inciterait au contraire à penser que la réussite s'obtient facilement, à tous les coups et en réclamant un minimum d'efforts.

Le « crioir »

Les cours de récréation, par leur configuration sous forme de territoire, produisent naturellement des cris et des hurlements. Il est inutile de

chercher à éviter ce phénomène. Une cour de récréation est naturellement bruyante. Il est toutefois possible, si cela s'avère nécessaire, de « canaliser » les hurlements en invitant paradoxalement l'enfant à… crier le plus fort possible, mais en utilisant un endroit spécifique pour le faire.

C'est le rôle d'un « crioir » qui prend la forme d'un portevoix géant posé dans un coin de la récréation. Les enfants qui ont envie de crier sont conviés à le faire de toute leur force en se postant sous le « portevoix ». Cette manière de confiner les cris dans un espace plus précis constitue une façon paradoxale d'autoriser les cris et les hurlements en les prescrivant tout en évitant qu'ils se produisent partout et notamment dans les espaces plus calmes que proposent les parties de la cour régulée où il n'est permis ni de courir ni de jouer au ballon. Ces zones calmes sont généralement préservées naturellement des cris dans la mesure où les cris sporadiques accompagnent la course. Toutefois, ce phénomène est moins net dans les écoles d'enseignement spécialisé ou dans les écoles inclusives au sein desquelles il est parfois apparu très utile d'autoriser un certain type de comportements comme celui de crier tout en le dédiant à un endroit particulier pour qu'il ne produise pas d'embarras ou d'inconfort dans des zones où cette conduite apparaitrait moins adaptée.

Le coin danse

© Maxime Berger

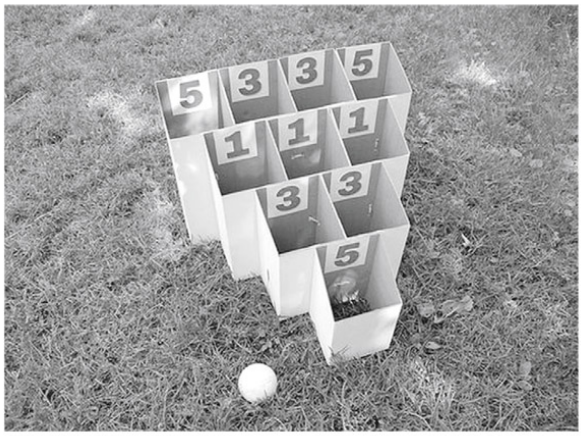
Dédier un espace à l’écoute de la musique et à la danse constitue une manière très élégante de rééquilibrer le partage de territoire entre filles et garçons sur l’espace de récréation. L’expérience tentée dans plusieurs écoles montre en tout état de cause que ce sont davantage les filles que les garçons qui investissent cette partie de la cour aménagée pour écouter de la musique et bouger à son rythme. Cette distinction de genre n’est évidemment pas systématique. Elle indique cependant qu’il est important de proposer des activités en tenant compte des stimulations différentes qui peuvent être attendues sur une cour mixte qui a longtemps été pensée pour et par les garçons en donnant une place disproportionnée aux jeux de ballons et notamment au football.

L’aménagement d’un coin danse n’est pas très compliqué à réaliser. Il suffit de constituer, généralement dans un coin de la zone calme, à l’aide de bancs un carré autour duquel les enfants peuvent se rassembler pour écouter de la musique. Ceux qui souhaitent danser le font à l’intérieur de la forme transformée pour l’occasion en piste de danse.

Les jeux de foire

Dans l’espace où la course et le ballon ne sont pas autorisés, il est évidemment possible de multiplier les activités proposées aux enfants. Celles-ci peuvent prendre la forme de jeux d’adresse ou de manipulation. Les bacs de pommes, les bidons de lait, les minipaniers de basket, les bouteilles et anneaux, la table de Mississippi, les palettes de couleurs, les cuvettes cocasses, la pêche aux canards, les disques cachés, le jeu de dards, les billes à obstacles, les jeux de poches, le but de hockey (lance et compte), le Tac-Tac Putt, le stand de tirs aux boites, les quilles en folie, le tictactoe et un grand nombre d’autres jeux de foire ont ainsi fait leur apparition dans plusieurs cours, aiguisant la créativité des enfants… et des adultes qui s’en préoccupent.

En combinant l’adresse et la chance pour en faire deux arguments de réussite, les jeux de kermesse donnent l’occasion à chacun de se poser face à des challenges qu’il est en mesure, quel que soit son niveau de maitrise et son âge, de relever. C’est pour cela que ces jeux jouissent d’une telle popularité auprès des enfants. Avec les jeux de kermesse, le hasard s’en mêlant, ce n’est pas toujours le meilleur qui gagne et les maladroits, les gauches ou les malhabiles, en spéculant davantage que les autres sur le facteur « chance », arrivent souvent à tirer leur épingle du jeu. En cela, les jeux de kermesse permettent souvent de rééquilibrer des rapports de force qui pencheraient trop systématiquement en faveur des mêmes.



© Carine Carlier. École libre de Pin

Ces jeux, qu’ils soient préfabriqués ou réalisés par les enfants eux-mêmes, stimulent essentiellement l’adresse en proposant des activités de jets et de lancers qui imposent la précision. Placés en zone calme, les objets utilisés

ne peuvent évidemment pas être « détournés de leur fonction » et les éventuelles balles utilisées sont strictement circonscrites à l'usage que les règles du jeu d'adresse ont prévu pour elles. Dans une cour non régulée, il est évidemment impossible de proposer de telles activités sans voir très rapidement les objets – notamment les balles – utilisés à d'autres fins. Lorsque ces activités sont placées dans une zone où les courses et les jeux de ballon sont proscrits, un tel détournement de fonctions apparait, dès lors que les règles sont acceptées et respectées, inconcevable.

Les jeux de société

Nous l'avons dit ailleurs (*cf.* encadré), le type de jeux de société mis à la disposition de l'enfant révèle des choix de société en même temps qu'il traduit les valeurs fondamentales transmises par l'adulte. La sélection des jeux proposés aux élèves sur la cour de récréation mérite à cet endroit une concertation entre adultes qui définit le sens pédagogique qui peut être associé aux activités ludiques quand elles prennent la forme de jeux de coopération ou de jeux de compétition.

Comprendre les enjeux des jeux est une étape essentielle dans la sélection du matériel ludique mis à disposition des enfants dans la zone récréative qui n'autorise ni les ballons ni les courses. Il faut ensuite veiller à ce que les jeux soient opérationnels. Pour l'être, il est essentiel que la durée d'une partie n'excède jamais quinze minutes et que le matériel qu'il impose ne nécessite pas une préparation lourde. La signification pédagogique, la durée de jeu et sa praticabilité sur l'espace cour de récré constituent donc les trois critères auxquels il convient d'être attentif pour déterminer les jeux de société accessibles sur la cour de récré.

Les jeux peuvent soit être fournis dans les « malles en couleur » contenant les stimulations prévues sur chacun des trois espaces, soit être proposés aux élèves à partir d'une ludothèque mobile qui fonctionne suivant les mêmes

principes que la bibliothèque. Ils peuvent encore, si la configuration du mobilier de récréation le permet, être associés à la table spécifiquement dévolue à la pratique d'un jeu de société précis (table des jeux de cartes, table des dames, table des échecs).

Les échasses

Très populaires dans les cours de récréation régulées, les échasses constituent l'indice d'une régulation efficace du territoire. En effet, pour qu'un enfant ose s'aventurer sur des échasses dans un lieu qu'il perçoit comme suffisamment sécurisant et qu'il y joue le jeu d'un déséquilibre possible, il faut nécessairement qu'il s'y sente à l'abri des courses et des jets de ballons de ceux qui progressent sur leurs deux jambes.
Par ailleurs, l'idée de jouer aux échasses sans détourner les objets de leur fonction (par exemple, les utiliser comme des épées) suppose de pouvoir disposer d'un territoire (la zone où l'on ne court pas) dans lequel il est possible de s'amuser pour le seul plaisir de progresser le mieux possible en se jouant des situations de déséquilibre.

© Carine Carlier. École libre de Pin

Lorsque les échasses provoquent des joutes sous forme de duels, les adultes interviennent soit pour les interdire… soit pour en confirmer les règles et contrôler le déroulement des confrontations. L'organisation de minitournois participe à ce double objectif en assurant la présence de l'adulte sur le territoire sur lequel se déroule le challenge.

L'espace jeux de rôle

Les jeux de rôle constituent, notamment chez les tout-petits, une activité fréquente. Ils permettent, à partir d'un objet, d'une situation, de stimuler l'imaginaire au point de fondre chacun dans un rôle qui induit des comportements et des attitudes de son partenaire de jeu.

L’espace « jeu de rôle » peut être en partie occupé par des accessoires (chapeau, fausses lunettes, déguisement, faux nez, etc.) qui peuvent être utilisés par les enfants comme supports imaginaires et qui servent notamment à stimuler des mises en scène minimalistes de soi susceptibles de faire naitre des jeux de simulacre dont les enfants (particulièrement les plus jeunes) sont particulièrement friands.

Les potagers et le petit élevage

Les cours de récréation se végétalisent de plus en plus. Avec le potager et le petit élevage, cette végétalisation prend une dimension active dont les vertus ne sont plus à démontrer. L’apprentissage de la patience, du respect de la vie et de la responsabilité de chacun dans la préservation et l’entretien du vivant constituent des enseignements essentiels dans nos sociétés.
Dans une cour régulée, ces activités se déroulent à l’abri des ballons et des courses dans une zone au sein de laquelle l’enfant peut soit se rendre actif en s’occupant des plantations ou des animaux, soit observer passivement la manière dont la nature évolue… Les nombreuses écoles qui ont associé ce type d’activité écologique à la régulation de leurs cours en ont en outre fait un argument transversal d’acquisition de compétences en utilisant ce qui est fait dans le potager ou ce qui est observé dans le petit élevage pour en faire une base de cours donnés en classe.

© Carine Carlier. École libre de Pin

© Carine Carlier. École libre de Pin

Le mur d’escalade

Quelques écoles ont pris l’initiative d’équiper le mur de la zone calme d’un mur d’escalade. Celui-ci ne pose pas de problème de sécurité dans la mesure où l’enjeu n’est pas d’y monter le plus haut possible, mais de se déplacer en adoptant une trajectoire horizontale en s’appuyant à moins d’un mètre du sol sur l’équipement adapté dont le mur a été pourvu. Par ailleurs, le fait de positionner ce mur dans la zone « on ne peut ni courir ni jouer au ballon » permet de limiter le mouvement sous le mur d’escalade et d’éviter toute bousculade dans sa proximité.

Le circuit vélo avec passages pour piétons

Les activités « vélo » sont fréquemment activées sur les cours de récréation de maternelle. Pour rendre la pratique confortable et lui donner un support significatif, de nombreuses écoles ont cantonné l'activité à un « circuit » dessiné sur le sol dans la zone où il est interdit de courir. Cette manière de procéder permet aux petits cyclistes en herbe d'évoluer en toute quiétude dans un environnement adapté qui leur est explicitement dédié.
Par ailleurs, pour éviter que des enfants ne se mettent à courir de manière anarchique sur le territoire réservé aux vélos, des passages pour piétons ont été dessinés sur le circuit à charge pour les enfants, quel que soit leur âge, de respecter le code de la route quand ils entendent traverser l'espace encombré par des bicyclettes ou des tricycles.

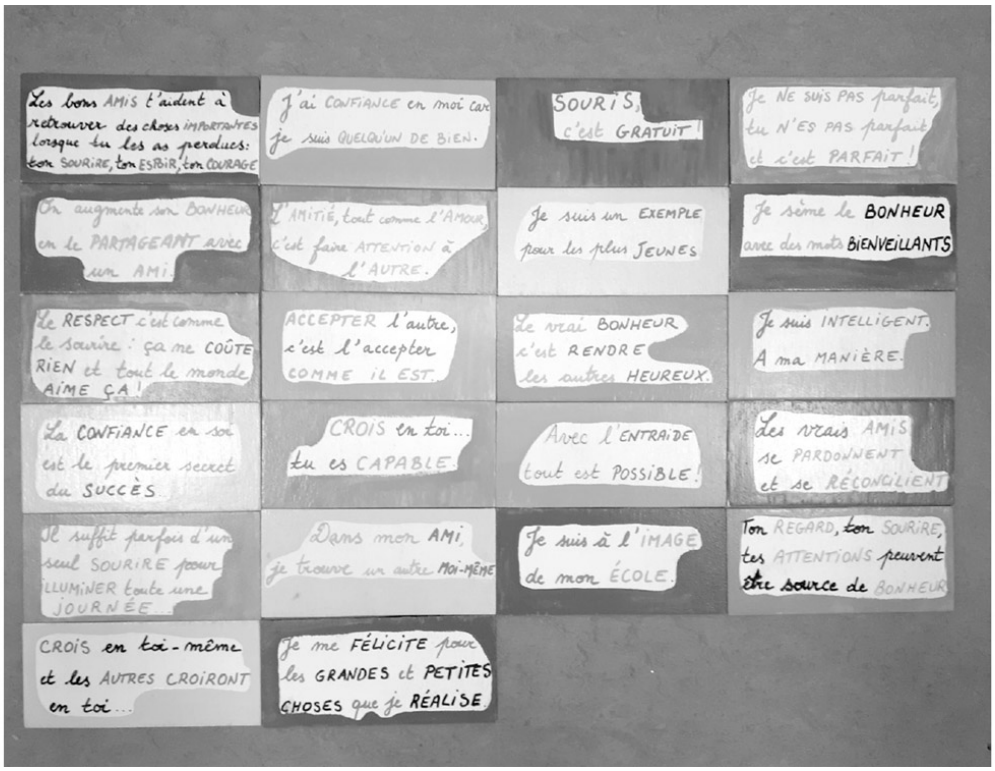
© Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Les bulles proxémiques

Le principe des bulles proxémiques repose sur le fait que chacun, dans un lieu public, peut éprouver le besoin de disposer d'un espace inviolable au sein duquel il ne risquera pas d'être envahi par les autres.
Les bulles proxémiques prennent, dans l'espace où il n'est permis ni de courir ni de jouer au ballon, la forme de cercles jaunes d'un mètre trente à deux mètres de diamètre dans lesquels l'enfant qui veut « avoir la paix » est libre de prendre place. Aucun autre enfant n'est autorisé à pénétrer la bulle proxémique lorsque celle-ci est occupée.
Les bulles proxémiques montrent une véritable utilité dans les écoles inclusives au sein desquelles les enfants « différents » éprouvent souvent l'occasion de se soustraire aux stimulations que leur imposent, souvent avec beaucoup (trop ?) de bienveillance, les enfants soucieux de les prendre en charge. Elles sont une manière commode de s'isoler au sein du groupe en restant parmi les autres, mais à l'abri de leurs stimulations et du sentiment d'envahissement que ceux-ci induisent parfois.

Des stimulations en phase avec le projet pédagogique de l'école : les « intelligences multiples », le « petit scientifique »

De nombreuses institutions scolaires ont organisé leur cour autour d'un thème en phase avec le projet pédagogique global de l'école. La zone plus calme permet effectivement la mise en scène de ces activités ciblées dans un espace qui respecte le rythme de découverte de chacun et encourage par exemple le travail réflexif stimulé par le jeu.



© Carine Carlier. École libre de Pin

Citons à cet endroit l'exemple d'une partie de la cour de récréation consacrée à la stimulation des différentes formes d'intelligence moins directement stimulées en classe (intelligence musicale, kinesthésique, spatiale, pragmatique, etc.) et celle d'une série d'activités-découvertes amenées à cultiver l'esprit scientifique des enfants dès leur plus jeune âge (jeux avec les matières, découverte du principe de gravité, miniplanétarium, etc.).

Le tableau citations/devises/jeux de mots/rébus

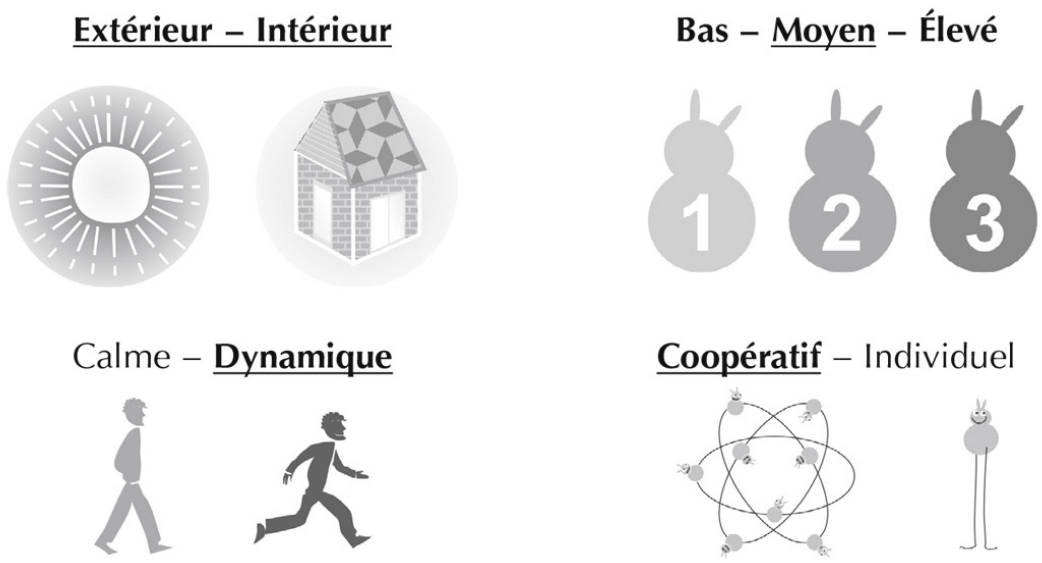
Le tableau interactif se présente comme une « valve » qui transforme le mur en écritoire pour accueillir les « citations », les « devises » ou les « jeux de langage » qu'un élève peut vouloir transmettre au cours d'une récréation.

Il ne s’agit pas d’un espace de transmission de messages personnels ou de graffitis, mais bien d’une opportunité de mettre en scène des formes ludiques qui prennent le langage comme support. Les adultes peuvent eux aussi stimuler l’espace en y transcrivant une charade ou une énigme posée aux enfants comme un défi ou, s’ils souhaitent faire passer un message plus général, une citation amenée à susciter une réflexion au sein des groupes d’élèves… à charge de reprendre cette réflexion de façon plus formelle en classe après l’avoir fait circuler de manière informelle sur la cour de récréation en utilisant le tableau des citations.

Les jeux de tables : échecs, dés, backgammon, tric trac, jeux de cartes

Les jeux de tables se posent comme des vecteurs ludiques de convivialité que l’on retrouve dans tous les espaces, qu’ils soient destinés à des enfants ou à des adultes, qui accueillent des personnes en situation de vacance ou en position de divertissement.
Associant le hasard à un esprit de compétition modéré, les jeux de tables ne concernent généralement pas que les joueurs, mais l’ensemble de ceux qui assistent au jeu en spectateurs. C’est en cela qu’ils favorisent le regroupement et lui donnent une substance suffisante pour que l’agrégat ainsi constitué prenne la forme d’un collectif réuni autour d’un centre d’intérêt commun qui est généralement peu sujet à polémique et souvent réducteur de tensions.
L’ensemble des jeux sont susceptibles, par ailleurs d’être présenté aux enfants dans la boite de suggestions en suivant la signalétique réalisée par R. Erpicum dans le cadre du projet du « Centre d’Action Laïque de la Province de Liège » tel qu’il a été soutenu par le Fonds Houtman.

À qui est cette voix ?



Mise en place

- **Nombre de joueurs :** deux équipes.
- **Durée :** 30-40 minutes.
- **Matériel :** un drap ou deux endroits séparés.

Déroulement

Il faut bien écouter et bien se concentrer !

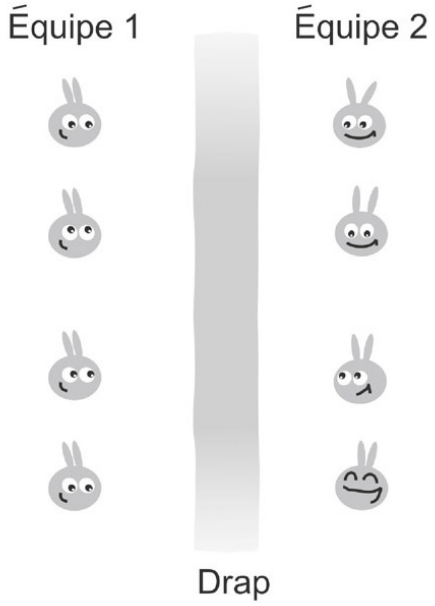
Diviser les joueurs en 2 équipes, tendre le drap au milieu de celles-ci afin que les équipes ne se voient pas ! La première équipe commence par choisir quelqu'un qui devra parler et que l'autre équipe devra reconnaitre grâce à sa voix ! S'ils y arrivent, c'est à leur tour de choisir quelqu'un qui devra faire deviner sa voix.

Variantes

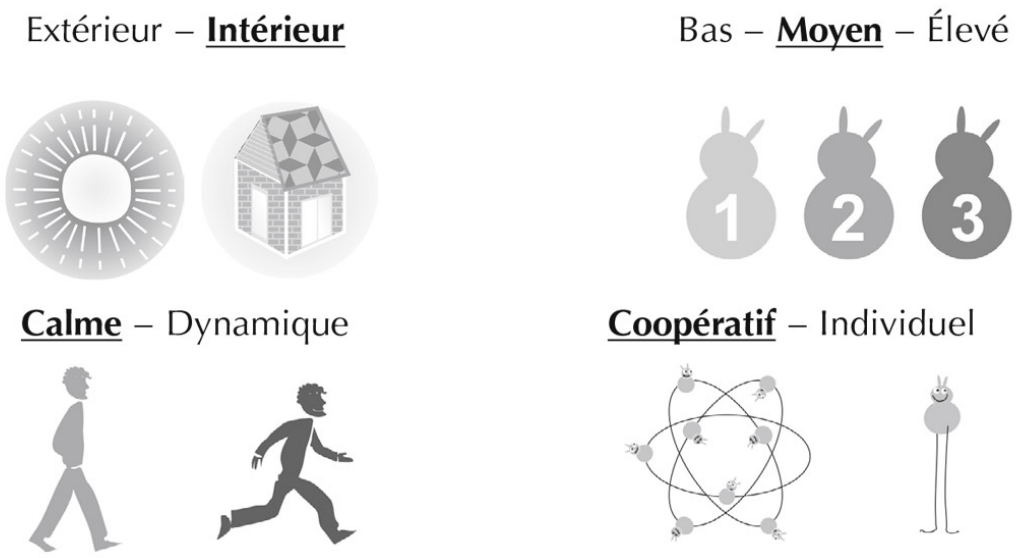
- Les enfants peuvent changer leur voix.

- Ils peuvent également commencer une phrase par un joueur et terminer par un autre afin de déstabiliser l’autre équipe. Ils devront alors trouver les 2 voix…

Schéma



La Roue des tâches



Mise en place

- **Nombre de joueurs :** illimité, mais réparti en équipes.
- **Durée :** 30 minutes.
- **Matériel :**
  - Micro et costume de présentateur.
  - Chaises et tables.
  - Sifflets.
  - Cartons Q/R.
  - Chronomètre.

Déroulement

Les équipes sont rassemblées autour de l'animateur, un peu comme sur un plateau TV. Chaque équipe désigne tour à tour une personne pour faire fonctionner le buzzer (sifflet). L'équipe est assise sur des chaises en arc de cercle derrière le Buzzer qui est assis à une table.

- Phase 1 : question d'équipe, l'animateur demande à l'équipe de choisir une catégorie de questions (Animations, Artistes, Services, Cuisine,

Règles) et pose une question au Buzzer. Celui-ci a 10 secondes pour réfléchir. En cas de bonne réponse, il gagne 10 points. S'il ne sait pas ou s'il se trompe, il peut faire appel à l'équipe (une seule réponse qui vaudra 5 points).

- Phase 2 : question d'équipe aléatoire : idem que la phase 1, mais on tire au sort une question.
- Phase 3 : question de vitesse, ouverte à tous, le plus rapide gagne (buzzer).

L'équipe qui a le plus de points remporte la partie.

3. CONCLUSION

Une cour stimulée, quand elle a été régulée au préalable, permet l'organisation de jeux nouveaux et favorise le retour de jeux traditionnels. Une cour de récréation doit, selon nous, impérativement demeurer l'espace privilégié des jeux d'enfants et ne pas se voir, sous l'effet d'une intervention trop directive de l'adulte, transformée en lieu propice à l'organisation de jeux pour enfants.

C'est pour cela que les jeux apparaissent sous forme de suggestions et supposent systématiquement un ensemble de variantes qui permettent aux enfants de « jouer » avec la forme qu'ils peuvent prendre et de décliner de manière à multiplier les modalités suivant lesquelles ils se réalisent.

Cette liberté ludique apparait selon nous indispensable sur des espaces récréatifs au sein desquels l'adulte peut, à l'occasion, être amené, s'il le souhaite, à jouer un rôle de stimulateur, mais ne se trouve jamais en position d'être contraint d'exercer, en plus de sa tâche habituelle, une fonction d'animateur.

La cour régulée et stimulée prend ainsi la forme d'un territoire aménagé qui rend le jeu libre possible non seulement à travers les objets et le matériel ludique mis à disposition des enfants, mais aussi par le fait que les zones

clairement délimitées facilitent l’organisation de jeux calmes, de jeux de mouvements et de jeux de ballons dans des espaces clairement distingués et, de ce fait, nettement moins encombrés d’enfants que l’activité ne mobilise pas.

Conclusion

Tous les pédagogues rêvent un jour ou l'autre de changer l'école, de métamorphoser l'institution éducative ou de modifier l'apparence des bâtiments scolaires. Souvent, ils se contentent de rêver aux mouvements qu'ils pourraient entreprendre dans ces trois directions et se résolvent à faire le deuil de cette triple illusion en rangeant chacune d'elles tout au fond de ces tiroirs ou finissent par entasser l'ensemble de leurs utopies, celles qu'ils se tissent au jour le jour pour maintenir la vitalité de leurs objectifs et pour continuer à avancer dans une direction en se gardant bien de les anéantir en tentant de les réaliser.

Parce qu'ils le devinent et l'éprouvent même quand ils tentent un ou plusieurs pas dans cette direction, innover en pédagogie, c'est prendre le risque de heurter en bouleversant les routines dans ce qu'elles ont de rassurant. Faire bouger une institution, c'est faire le pari qu'en tolérant le changement, elle gagnera en efficacité ce qu'elle a perdu en stabilité et s'attaquer au bâti scolaire, c'est s'engager sur le terrain de compétences professionnelles qu'ils ne maitrisent pas. Les utopies, en pédagogie, semblent parfois préserver leur vitalité en demeurant paradoxalement dans un état latent qui permet de sauvegarder l'illusion que le changement, même s'il ne se réalise pas, reste possible.

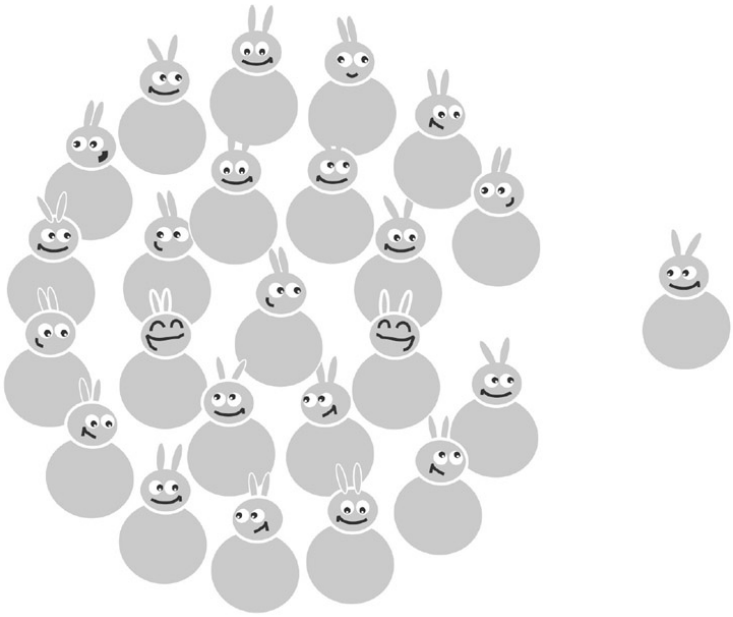
C'est pour cela que les pédagogues passent souvent pour de doux rêveurs, des gens qui pensent constamment à ce qui devrait être fait pour améliorer les choses et laissent pourtant à peu près tout en état parce qu'il y a plus à

perdre à oser le changement qu'à laisser faire la force de l'inertie. Parce que l'école ne se laisse pas bouger si facilement, parce qu'elle oppose à l'idée d'une évolution possiblement rapide celle d'un mouvement nécessairement lent, les théoriciens de l'éducation scolaire sont effectivement souvent peu soucieux de voir leurs réflexions se matérialiser dans des réalisations concrètes qui modulent les méthodes pédagogiques d'une école considérée comme une institution d'enseignement tout en modifiant la structure même d'une école envisagée également pour ce qu'elle est en tant que bâtiment.

Évidemment, mettre l'école en chantier imposait sans doute de l'attaquer par une partie d'elle-même qu'elle a longtemps laissée en friche, une part de son territoire qu'elle a volontairement négligée, un espace sciemment délaissé parce que considéré comme une zone de non-enseignement : c'est pour cela qu'il était sans doute plus facile de l'aborder « côté cour », en envisageant les changements dans le lieu même et pour la période qu'elle a délibérément choisi de laisser en vacance : la récréation.

En mettant en examen la façon dont l'institution scolaire entend contrôler ce qui se passe sur le territoire dont elle a la responsabilité, la manière dont elle conçoit la gestion du vivre-ensemble entre élèves et les formes de stimulation ludique ou cognitive qu'elle privilégie en son sein, on prend véritablement le pouls des méthodes pédagogiques et de la manière dont l'école, en tant que bâtiment, s'adapte à ce qu'elle préconise. C'est pour cela, nous l'avons vu dans cet ouvrage, que l'histoire de l'école peut très bien se lire à travers le récit de l'évolution de sa cour de récréation.

Par ailleurs, en proposant des modalités nouvelles de régulation et de stimulation des espaces récréatifs et en faisant de ceux-ci des vecteurs de convivance à travers lesquels le « vivre-ensemble » ne s'impose plus, mais se construit, la psychopédagogie se donne les moyens d'infléchir les pédagogies et de produire du développement éducatif durable en inscrivant ces changements dans le bâti scolaire.



C’est pour cela et c’est en cela que les innovations majeures que connaissent actuellement les cours de récréation, notamment en Fédération Wallonie-Bruxelles, présentent un intérêt majeur. D’une part, parce qu’elles indiquent comment les projets pédagogiques peuvent gagner en consistance quand la mobilisation de ses acteurs concrétise des intentions politiques en s’appuyant sur une implication scientifique suffisante. D’autre part, parce qu’elles indiquent qu’il est possible de faire converger les objectifs éducatifs des parents et ceux de l’école quand le processus de coéducation est envisagé dans la seule intention de favoriser l’épanouissement de chaque élève en se donnant les moyens de prévenir l’ensemble des violences susceptibles de générer de la souffrance. Cela ne peut se faire que si l’institution scolaire tient compte du besoin de sécurité que chacun doit pouvoir éprouver en se sentant « à sa place » quand il est à l’école et qu’elle se donne les moyens de gérer les rapports de domination entre élèves pour qu’ils ne produisent plus, chez aucun d’entre eux, une forme ou l’autre de souffrance psychosociale.

C’est là tout l’enjeu non seulement du projet de prévention de la violence scolaire et périscolaire tel qu’il a été initié par la FWB en collaboration avec l’Umons, mais aussi de l’heureuse initiative du Fonds Houtman de soutenir un ensemble de projets de réaménagement de la cour de récréation. Ce faisant, ce double mouvement a sans doute contribué à faire évoluer la pédagogie scolaire non seulement dans la manière dont elle envisage les contenus cognitifs et émotionnels qu’elle doit enseigner, mais aussi dans les méthodes qu’elle utilise pour les transmettre et la forme du bâtiment au sein duquel cette transmission peut le mieux se réaliser. C’est comme cela que l’un et l’autre ont contribué à alimenter un rêve de psychopédagogues…

Bibliographie

BRUN-PICARD Y., *Une école de violences, la cour de récréation, une interface éducative de référence*, Paris, L'Harmattan, 2014.

DELALANDE J., *La cour de récréation, contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

DELALANDE J., *La récré expliquée aux parents*, Paris, Audibert, 2003.

FEUTRY J.P., *Favoriser les interactions entre enfants. Expérimentation dans les structures petite enfance*, Savigny-sur-Orge, Éditions Philippe Duval, 2017.

HUMBEECK B., *Les mots des enseignants pour faire la pluie et le beau temps*, Mons, FSPP, 2013.

HUMBEECK B., LAHAYE W. et BERGER M., *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.

JOUVE F. et M., *Récréations, le meilleur de l'école*, Dourdan, Éditions Chronique, 2009.

MARUEJOULS E., *La discrimination de genre dans les cours de récréation*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux, 2014.

MOLLISSON J., *Récréations*, Paris, Textuel, 2015.

THIEBAUT R., *La cour de l'école*, Académie Royale des Beaux-Arts, ISIA, 1993.

Le présent ouvrage suit la règle typographique qui impose l'accentuation des majuscules. Il tient compte également des simplifications orthographiques proposées par le Conseil Supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française en 1990.

Conception graphique de la couverture : Annick Deru
Mise en pages : Nord Compo

© Éditions VAN IN, Mont-Saint-Guibert – Wommelgem, 2019, De Boeck publié par VAN IN

EAN 978-2-8041-9754-4

Cette version numérique de l'ouvrage a été réalisée par Nord Compo pour De Boeck Supérieur. Nous vous remercions de respecter la propriété littéraire et artistique. Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur et strictement réservée à l'usage privé du client. Toute reproduction ou diffusion au profit de tiers, à titre gratuit ou onéreux, de tout ou partie de cette œuvre, est strictement interdite et constitue une contrefaçon prévue par les articles L.335-2 et suivants du Code de la Propriété Intellectuelle. L'éditeur se réserve le droit de poursuivre toute atteinte à ses droits de propriété intellectuelle devant les juridictions civiles ou pénales.

Qu'est-ce qu'une cour de récré ? A quoi correspond le temps de récréation ? Comment aménager la première ? Comment remplir le second ? Comment, *in fine*, faire de la récréation un **espace où il fait bon vivre** ? Voilà des questions essentielles que la pédagogie scolaire a longtemps tardé à se poser.

Pourtant, parce qu'il se situe à la lisière de la scolarité, à mi-chemin entre la **liberté contrôlée** et l'**apprentissage supervisé**, le temps de récréation se constitue sans doute comme un moment privilégié d'apprentissage de l'**autonomie** chez l'élève. En se présentant comme un espace clos à l'intérieur duquel les groupes d'élèves cessent de faire « classe » pour devenir un collectif qui se donne ses propres règles de fonctionnement, le territoire récréatif se pose comme le lieu principal d'expression de toutes les formes de **violences** visibles ou invisibles (harcèlement) contre lesquelles l'école devra s'opposer si elle veut véritablement se constituer, pour construire l'école d'aujourd'hui en vue du monde de demain, en véritable laboratoire du **vivre-ensemble**.

AMÉNAGER LA COUR DE RÉCRÉATION

En un espace où il fait bon vivre

MATERNELLE
PRIMAIRE
SECONDAIRE

Bruno Humbeeck est psychopédagogue et Docteur en Sciences de l'Éducation. Chargé d'enseignement à l'Université de Mons et responsable du Centre de Ressource Éducative pour l'Action Sociale (CREAS), il travaille sur des projets de recherche portant sur les relations école-famille et société au sein du Centre de Recherche en Inclusion Sociale (CeRIS). Expert de la résilience, il est l'auteur de publications sur l'estime de soi, la maltraitance, la toxicomanie et la prise en charge des personnes en rupture psychosociale.

Willy Lahaye est philosophe et Docteur en Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Il est professeur à l'Université de Mons où il dirige le service des Sciences de la Famille et le Centre de Recherche en Inclusion Sociale (CeRIS). Ses travaux de recherche et publications sont orientés sur la coéducation, les relations école-famille, l'éducation familiale et les mécanismes de l'inclusion sociale et scolaire.

Maxime Berger est l'illustrateur de cet ouvrage. Concepteur graphique au sein du Service des Sciences de la Famille de l'UMons, il a, à ce titre, participé à l'élaboration du programme « Éduquons ensemble avec Polo le Lapin » et à la recherche-action *Prévention du harcèlement et des violences scolaires.*

COÉDUCATION

van in
a Sanoma company

Notes

1. Le dispositif plus complet de prévention du harcèlement et des violences scolaires, qui a servi de support à cette expérience, a été décrit plus précisément dans un autre ouvrage de cette collection, également publié aux éditions DE BOECK-VAN IN : HUMBEECK B., LAHAYE W. et BERGER M., *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir*, 2017.

Notes

1. Un zem est, au Bénin, une motocyclette utilisée pour transporter à moindre cout les personnes soucieuses de se déplacer rapidement dans les agglomérations. Leur nombre impressionnant et le « style de conduite » très « aventureux » de leur chauffeur en fait un moyen de transport pittoresque qui ne manque pas d'étonner tous les étrangers qui se rendent au Bénin.

2. La vidéo de cet exercice est en ligne sur Matilda, une plateforme de ressources pédagogiques sur l'égalité entre les sexes lancée début février 2017 par l'association v.ideaux et soutenue par les ministères de l'Éducation, de la Culture et des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes.

3. Thèse portant sur la mixité, l'égalité et le genre dans les espaces de loisirs pour les jeunes, soutenue en octobre 2014.

4. HUMBEECK B., *Les mots des enseignants pour faire la pluie et le beau temps*, Mons, FSPP, 2013.

Notes

1. HUMBEECK B., LAHAYE W. et BERGER M., *Prévention du harcèlement et des violences scolaires. Prévenir, agir, réagir*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.