

07.4.1

Rapport d'évaluation de l'approche participative des élèves et de la communauté éducative au projet Oasis

Table des matières

Sommaire : Rapport d'évaluation de l'approche participative des élèves et de la communauté éducative au projet Oasis	2
Summary : Evaluation report on the participation of students and educators in the Oasis project	3
1 Introduction : le projet OASIS et la démarche d'évaluation du LIEPP.....	4
1.1 Le projet OASIS.....	4
1.2 Le LIEPP.....	4
1.3 L'évaluation du projet OASIS par le LIEPP	5
2 Présentation de l'objet du rapport et du protocole d'évaluation employé.....	6
2.1 Les ateliers de co-conception avec les élèves	6
2.2 Le protocole d'observation du LIEPP.....	7
3 L'analyse des ateliers avec les élèves	10
3.1 Les enjeux et les notions	10
3.2 L'expression des usages et diagnostic de la cour	12
3.2.1 Les usages individuels	12
3.2.2 Le diagnostic de la cour	13
3.3 L'expression des besoins des autres acteurs.....	16
3.3.1 Le recueil des avis auprès des élèves de 6 ^{ème}	16
3.3.2 Le recueil des avis auprès des élèves de 4 ^{ème}	17
3.3.3 Deux enjeux dans la récolte d'information auprès des pairs	18
3.4 Le dispositif de recueil des propositions des élèves	19
3.4.1 Le temps du plan, le temps du débat.....	19
3.4.2 Le dispositif de propositions	21
4 Le devenir des propositions des enfants : analyse des temps avec la communauté éducative.....	25
4.1 La première réunion : présentation des projets des enfants	25
4.2 La deuxième réunion : échanges autour de dispositifs précis	27
4.3 Des échanges basés sur les ateliers réalisés avec les élèves	28
5 Trois enjeux de la co-conception.....	29
5.1 L'intérêt des enfants pour les ateliers.....	30
5.1.1 École élémentaire Jeanne d'Arc.....	30
5.1.2 Collège Pierre Alviset	30
5.1.3 École élémentaire Maryse Hilsz	31
5.2 Un dispositif homogénéisant les propositions des enfants.....	32
5.2.1 Des enjeux, des notions et des solutions communs à tous les élèves.....	32
5.2.2 L'effet homogénéisant du plan et de la maquette.....	33
5.3 La co-conception des élèves au sein d'un ensemble de contraintes	34
6 Conclusion.....	37
Annexe 1: Grille d'observation des ateliers du CAUE.....	39

Sommaire : Rapport d'évaluation de l'approche participative des élèves et de la communauté éducative au projet Oasis

Dans le cadre du projet Oasis, une démarche de co-conception des nouvelles cours de récréation a eu lieu dans chacun des établissements scolaires concernés, avec les élèves et avec les communautés éducatives. Cette démarche a pris la forme d'ateliers en direction des élèves et de réunions de travail avec les équipes des établissements et a été menée par le Conseil en Architecture, Urbanisme et Environnement de Paris (CAUE 75). Quinze ateliers ont été observés dans les écoles élémentaires Maryse Hilsz et Jeanne d'Arc, et le collège Pierre Alviset.

Dans tous les établissements, les ateliers se sont déroulés sur le même principe. D'abord, le changement climatique, ses enjeux et les notions nécessaires pour le comprendre ont été présentés. Ensuite, les usages et le diagnostic de la cour ont été établis. Les élèves des classes ambassadrices se sont interrogés sur leurs propres usages et ont interrogé les usages des autres acteurs, enfants comme adultes. Le diagnostic de la cour a consisté, par exemple, à rendre compte du mobilier présent, de son état, des zones ensoleillées, de l'écoulement de l'eau, de sa végétation etc. Enfin, la phase de formulation des propositions clôturait ce processus.

Ces ateliers ont suscité un fort engouement des élèves dans les trois établissements scolaires observés. Les élèves ont été sensibilisés à de nombreuses notions relatives au changement climatique et ses enjeux. Le dispositif a favorisé l'expression des idées et des enfants, et cela de façon plus efficace que ne l'auraient été la rédaction d'un texte ou l'expression orale par exemple. De plus, ce dispositif a suscité l'engagement des enfants dans le projet OASIS et leur participation à l'action publique. Leurs propositions ont indéniablement nourri la réflexion des adultes grâce à l'activité essentielle de médiation et synthèse des intervenantes du CAUE.

Une plus forte articulation avec l'Éducation nationale (professionnels, programmes scolaires et ressources pédagogiques déjà existantes ou à créer) constitue la principale piste d'amélioration et de poursuite de ces ateliers.

Summary : Evaluation report on the participation of students and educators in the Oasis project

As part of the Oasis project, a process of co-designing new playgrounds took place in each of the schools participating in the project, with the students and with the educational staff. The invitation to participate came through the organization of workshops for students and work meetings with school teams, and was led by the Council for Architecture, Urban Planning and the Environment of Paris (CAUE 75). Fifteen workshops were observed in the Maryse Hilsz and Jeanne d'Arc elementary schools, and the Pierre Alviset middle school, by the LIEPP team.

In all the schools, the workshops followed the same principle. First, a presentation of climate change, its challenges and the concepts needed to understand it. Then, the groups worked on the uses and issues of the courtyard, creating a diagnosis. The students participating worked on their own uses and questioned the uses of other actors, children and adults alike. The diagnosis of the courtyard consisted, for example, in reporting on the furniture present, its condition, the sunny areas, the flow of water, vegetation, etc. Finally, the proposal formulation phase came last in this workshop process.

These workshops provoked great enthusiasm among students in the three schools observed. The students were made aware of many notions relating to climate change and its challenges. The workshops encouraged the expression of ideas by the children, and this more effectively than writing a text or oral expression would have been. In addition, this system encouraged the involvement of children in the OASIS project and their participation in public action. Their proposals undeniably contributed to thought process of the adults present thanks to the key work of mediation and synthesis by the CAUE staff.

A stronger articulation with the National Education (professionals, school programs and educational resources already existing or to be created) constitutes the main avenue for improvement and continuation of these workshops.

1 Introduction : le projet OASIS et la démarche d'évaluation du LIEPP

1.1 Le projet OASIS

Les cours de récréation des écoles et collèges parisiens sont progressivement transformées en « oasis ». L'objectif est de créer des espaces rafraîchis, plus agréables à vivre au quotidien et mieux partagés par tous. Cette initiative est issue de la stratégie de résilience de Paris, adoptée au conseil de Paris en septembre 2017, visant à renforcer la capacité du territoire à faire face aux grands défis climatiques et sociaux du XXI^{ème} siècle. Les cours de récréation des écoles et collèges parisiens seront transformées au fur et à mesure car les vagues de chaleur, à Paris, vont augmenter en durée, fréquence et intensité dans les prochaines décennies. Par ailleurs, le « vivre ensemble » et plus généralement le lien social en ville reste un défi majeur. Les cours transformées proposent des sols perméables, davantage de végétation, des points d'eau, des jeux innovants et adaptés aux besoins, des coins calmes et une meilleure répartition de l'espace. Pensées comme de véritables îlots de fraîcheur au cœur des quartiers, ces cours pourront également accueillir un public plus large en dehors des temps éducatifs, et devenir des « refuges » pour les personnes vulnérables durant les vagues de chaleur. Le programme Oasis constitue ainsi la nouvelle méthode de rénovation des cours de récréation des établissements scolaires parisiens.

Le projet Oasis est également lauréat d'un appel à projets européen « Actions Innovatrices Urbaines » qui vise en particulier la rénovation de 10 cours d'écoles et de collège à l'été 2020. Ce programme européen contribuera également à la diffusion de la nouvelle méthode de rénovation Oasis, au sein de la collectivité, en France et à l'international.

1.2 Le LIEPP

Créé en 2011, le Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP) de Sciences Po (Institut d'études politiques de Paris) repose sur une méthode innovante, fondée sur la pluridisciplinarité et la confrontation d'évaluations qualitatives, comparatives et quantitatives. Il vise à développer et diffuser les meilleures recherches interdisciplinaires dans le domaine de l'évaluation.

Plusieurs projets de recherche sont soutenus par le laboratoire et la plupart d'entre eux sont portées par des axes thématiques dont l'objectif est de coordonner les travaux menés sur les thèmes jugés prioritaires :

- politiques éducatives
- discriminations et politiques catégorielles
- évaluation de la démocratie
- évaluation des politiques socio-fiscales

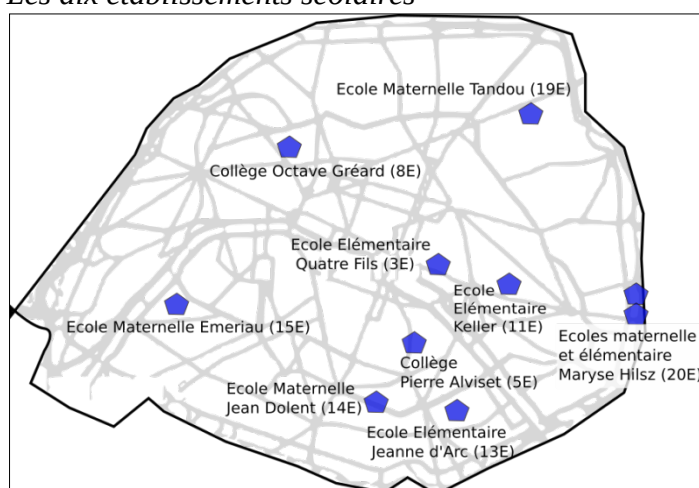
L'évaluation du projet OASIS s'inscrit dans le cadre des activités de l'axe politiques éducatives.

1.3 L'évaluation du projet OASIS par le LIEPP

L'évaluation du projet Oasis est articulée autour de trois grands axes : Usage des cours (1), Co-construction du projet (2), Connaissances et attitudes des élèves sur le changement climatique (3). Chaque axe est évalué à partir d'une méthodologie adaptée à chacun d'eux. Sauf pour la co-construction du projet, la méthodologie est organisée selon un principe de comparaison *ex ante* / *ex post* : l'état des choses est comparé entre une situation avant et après les actions menées dans le cadre du projet Oasis.

Au sein de chaque axe, les établissements scolaires sont sélectionnés de manière à ce que les différents niveaux (écoles maternelles, élémentaires, collèges) et les différents profils sociaux soient représentés.

Les dix établissements scolaires



Par ailleurs, comme indiqué dans le tableau ci-dessous, presque tous les établissements scolaires sont concernés par un axe au moins de l'évaluation du projet Oasis. Enfin, l'ensemble scolaire Maryse Hilsz fait l'objet d'une attention particulière puisque la plupart des actions menées dans le cadre du

projet Oasis y sont observées. Cela permet d’obtenir une idée globale des actions du projet sur une école.

Tableau 1: Les activités du LIEPP dans les établissements Oasis

Établissements	Observations des cours	Observations des ateliers CAUE	Observations des assemblées citoyennes	Questionnaires aux élèves
Gréard (C)	X			X
Alviset (C)	X	X		X
Quatre Fils (E)	X			
Jeanne d’Arc (E)		X	X	X
Maryse Hilsz (E)	X		X	X
Keller (E)				
Jean Dolent (M)	X			
Marise Hilsz (M)	X		X	
Tandou (M)			X	X
Emeriau (M)			X	

2 Présentation de l’objet du rapport et du protocole d’évaluation employé

Dans le cadre du projet Oasis, une démarche de co-conception des nouvelles cours de récréation a eu lieu dans chacun des établissements scolaires concernés, avec les élèves (A.4.2) et avec les communautés éducatives (A.4.3).

Cette démarche a pris la forme d’ateliers en direction des élèves et de réunions de travail avec les équipes des établissements et a été menée par le Conseil en Architecture, Urbanisme et Environnement de Paris (CAUE 75). Le LIEPP, en charge de l’évaluation de ces activités, a observé ces différents temps.

2.1 Les ateliers de co-conception avec les élèves

Les ateliers menés par le CAUE avec les élèves visent à inclure les enfants et adolescents dans la co-conception de l’action publique, en leur permettant de co-concevoir avec d’autres acteurs la transformation de leur cour de récréation. Ces ateliers ont été proposés à une classe « ambassadrice »¹ dans chaque établissement scolaire participant au projet OASIS, à l’automne 2019. Pour les élèves,

¹ Nous désignerons la classe « ambassadrice » aussi comme la classe OASIS ou la classe du projet.

il s'agissait d'analyser le fonctionnement de la cour et d'interroger ses usages et les envies des différents acteurs de l'établissement pour la nouvelle cour. À l'issue des ateliers, les élèves ont formulé des préconisations pour les aménagements futurs (cours rêvées des enfants : D.4.2.1).

Ces ateliers ont été composés de six à huit séances de 2 heures (selon le niveau des élèves - maternelle ou élémentaire et collège) par classe et par école pilote, entre septembre et novembre 2019. Ils se sont conclus par une exposition destinée à l'ensemble des élèves de l'établissement puis à la communauté éducative pour la poursuite de la démarche (A.4.3). Les ateliers étaient menés par une ou deux intervenantes du CAUE 75, architectes de formation.

Lors des ateliers, l'enseignant restait dans la classe sans intervenir, sauf à de rares moments sur des questions de discipline. À chaque séance était distribué un livret servant à la réalisation d'activités en classe et à la transmission de notions qui y étaient expliquées.

L'un des sites observés différait des autres (l'école élémentaire Maryse Hilsz). Dans cette école, les ateliers n'ont pas été menés auprès d'une classe « ambassadrice » en particulier, mais auprès d'un ensemble d'élèves « ambassadeurs ». Par ailleurs, en plus des intervenantes du CAUE, étaient présents lors des ateliers la Responsable Éducatif Ville (personnel de la Direction des Affaires Scolaires de la Ville de Paris, chargé des activités périscolaires) et le directeur d'école (remplacé pour le deuxième atelier par le Professeur de la Ville de Paris d'arts plastiques).

Enfin le LIEPP a analysé la manière dont les propositions des enfants étaient discutées par les adultes. Pour cela, un cycle de trois réunions avec l'ensemble de la communauté éducative² devait être observé dans les établissements Jeanne d'Arc et Pierre Alviset.

2.2 Le protocole d'observation du LIEPP

Le LIEPP a observé ces ateliers ainsi que les réunions avec l'ensemble de la communauté éducative dans un collège et deux écoles élémentaires concernés par le projet.

Au collège Pierre Alviset situé dans le 5^{ème} arrondissement de Paris, le LIEPP a observé sept séances, soit 8 heures d'observation. À l'école élémentaire Jeanne d'Arc, dans le 13^{ème} arrondissement, six séances ont été observées sur une durée de neuf heures. Deux séances ont été l'objet de l'attention du LIEPP à l'école Maryse Hilsz dans le 20^{ème} arrondissement (soit 4,5 heures d'observation).

Au final, quinze ateliers du CAUE ont été observés pour un total de 21h30 d'observation. Ci-après, le tableau liste les ateliers observés et le tableau 2 résume quantitativement les observations.

2 La communauté éducative désigne l'ensemble des personnels des établissements scolaires et les parents d'élèves.

Tableau 2: Date et durée des observations effectuées lors des ateliers du CAUE

	Date des observations	Durée d'observation
Collège Pierre Alviset Classe de 5 ^{ème}	18/09/19	1 h
	20/09/19	1 h
	24/09/19	1 h
	25/09/19	1 h
	01/10/19	2 h
	10/10/19	1 h
	11/10/19	1 h
École élémentaire Jeanne d'Arc Classe de CM1	09/09/19	1h30
	17/09/19	1h30
	23/09/19	1h30
	30/09/19	1h30
	07/10/19	1h30
	14/10/19	1h30
École élémentaire Maryse Hislz Représentants de chaque classe	08/10/19	1h30
	15/10/19	3 h

Tableau 3: Nombres d'observation et durée totale des observations effectuées lors des ateliers du CAUE

	Collège Pierre Alviset	École élémentaire Jeanne d'Arc	École élémentaire Maryse Hislz	Ensemble
Nombre total d'observation	7	6	2	15
Durée total des observations (en heures)	8 h	9 h	4h30	21h30

Deux tiers des observations ont été réalisées avec un seul observateur, un tiers avec deux observateurs. Entrant dans les classes en même temps que les intervenantes du CAUE, les observateurs du LIEPP étaient assimilés à l'événement « atelier OASIS ». Il s'agissait donc d'une observation non participante.

Les projets réalisés par les enfants dans le cadre des ateliers avec le CAUE devaient être présentés et discutés lors d'un cycle de trois réunions avec la communauté éducative de chaque établissement afin que celle-ci participe à la co-conception du projet de cour d'école. Du fait des grèves du mois de décembre 2019, seules deux des trois réunions ont effectivement été observées. Le tableau 4 indique la date et la durée des observations de ces réunions.

Tableau 4: Observation des réunions avec la communauté scolaire

Établissement	Date	Durée
Collège Alviset	14/11/19	1h40
	10/12/19	1h
École Jeanne d' Arc	15/11/19	1h
	25/11/19	1h

Le travail de l'observateur a été de récolter le matériel nécessaire à l'analyse. Schématiquement, était noté pour chaque événement ou observation, l'horaire et une succincte description. Le tableau 5 est un exemple de cette approche d'observation.

Tableau 5: Exemple d'observation

Horaire	Notes
9h35	15 enfants lèvent la main pour être « responsable » de l'expérience.

Selon le déroulement des ateliers, différentes stratégies d'observation ont été mises en place :

- Lorsque les ateliers en classe prenaient une forme magistrale, les observateurs du LIEPP étaient situés dans le fond afin de pouvoir observer les réactions et la participation des élèves.
- Lorsque ceux-ci se déroulaient en classe mais sous la forme de petits groupes, les observateurs se focalisaient sur un groupe en particulier tout en réservant du temps pour observer les autres groupes.
- Lorsque les ateliers se déroulaient hors de la classe avec tout le groupe classe, les observateurs suivaient la classe.
- Lorsque les ateliers se déroulaient hors de la classe et en groupe, étaient privilégiés les sous-groupes à l'activité la plus riche et les groupes les plus alertes, de sorte d'obtenir le plus de matériel.

Le LIEPP a construit une grille d'observation (cf. annexe 1, p.**Erreur ! Signet non défini.**) se focalisant sur trois points : compréhension des enjeux des ateliers, implication dans la co-conception et compréhension de la décision.

Le premier point (compréhension des enjeux des ateliers) vise observer la manière dont les enfants comprennent et s'intéressent aux enjeux du changement climatique, à leur capacité à exprimer les besoins individuels, aux questionnements sur les usages actuels de la cour et à la prise en compte des besoins des autres.

Le second point (implication dans la co-conception) consiste à rendre compte de la participation active des élèves, de la manière dont ils argumentent leurs propositions et dont s'opèrent les médiations entre les différentes propositions par exemple.

La grille d'observation comportait plusieurs items pour chacun de ces trois items (cf. annexe 1, p.**Erreur ! Signet non défini.**). À ce jour certains items n'ont pas pu être observés, notamment la compréhension des décisions par les enfants, pour des difficultés liées au terrain et pour des raisons d'agenda (certaines observations correspondent à un temps de la recherche ultérieur). D'autres observations non prévues dans la grille se sont avérées par contre indispensables pour saisir des enjeux fondamentaux du processus de co-conception des cours OASIS (l'effet homogénéisant des dessins et des maquettes, par exemple).

3 L'analyse des ateliers avec les élèves

Cette analyse suivra le déroulé chronologique des ateliers, détaillé ci-après.

Dans tous les établissements, les ateliers se sont déroulés sur le même principe. D'abord, le changement climatique, ses enjeux et les notions nécessaires pour le comprendre ont été présentés. Ensuite, les usages et le diagnostic de la cour ont été établis. Les élèves des classes ambassadrices se sont interrogés sur leurs propres usages et ont interrogé les usages des autres acteurs, enfants comme adultes. Le diagnostic de la cour a consisté, par exemple, à rendre compte du mobilier présent, de son état, des zones ensoleillées, de l'écoulement de l'eau, de sa végétation etc. Enfin, la phase de formulation des propositions clôturait ce processus. Les propositions ont d'abord été formulées à l'aide d'un plan puis à l'aide de maquettes.

3.1 Les enjeux et les notions

Les enjeux et des notions liés au réchauffement climatique ont été développés lors des trois premières séances des ateliers³. La transmission des notions et des enjeux a donc été essentiellement effectuée lors des premières séances des ateliers du CAUE.

De manière schématique, les premières notions transmises étaient celles relatives aux enjeux du changement climatique (phénomènes extrêmes et biodiversité). Ensuite, ce fut celles liées aux mécanismes du réchauffement, puis les solutions pour rafraîchir un espace donné (la cour de récréation).

Le tableau 6 ci-après fournit une liste non-exhaustive des notions développées lors des ateliers.

Tableau 6: Notions et enjeux présentés

Effet du changement climatique	Biodiversité	Notions relatives au :		
		Température / réchauffement de la planète	Rafraîchissement	Divers
Changement climatique	Biodiversité	Atmosphère	Oasis	« Démarche Projet »
Crue	Données sur la biodiversité dans Paris	Effet de serre	Îlot de chaleur urbain	Le métier d'architecte
Inondation	Mécanisme de « compagnonnage »	Gaz à effet de serre	Îlot de fraîcheur	
Canicule	Espace vert à proximité	Albédo	Évapotranspiration	
Phénomène extrême	« Corridor vert »	Température	Sol perméable / Imperméable	
		Thermographie		

Le mode de transmission a différé selon le niveau des élèves, donc par exemple certaines notions ont été plus développées au collège Alviset qu'à l'école élémentaire Jeanne d'Arc. Deux modes de transmissions ont été privilégiés par les intervenantes. D'une part, elles posaient des questions aux enfants et formulaient des explications. D'autre part, elles leur permettaient de faire des expériences (pour observer notamment les éléments physiques suivants : effet de serre, réchauffement selon la couleur des matériaux, sols perméable/imperméable). Dans ce cas, les élèves étaient amenés à formuler des hypothèses, des observations (par exemple, suivre l'évolution de la température sur un thermomètre), puis des conclusions à l'issue de l'expérience.

Ces ateliers ont suscité une forte adhésion des enfants et des acteurs de l'Éducation nationale. La meilleure manière de rendre compte de l'adhésion des équipes pédagogiques à ce projet est peut-être d'exposer le principal grief qui lui a été fait : ce projet n'a pas duré assez longtemps. Si tous les ateliers ont suscité un engagement important de la part des élèves, c'est sans doute la réalisation d'expériences qui a suscité le plus d'enthousiasme. Ainsi à l'école Jeanne d'Arc, lors de la réalisation

³ Ayant observé les deux dernières séances des ateliers de l'école Maryse Hilsz, nous n'y avons pas observé de transmission de notions.

d'une expérience, nous observions que quatre-cinquième des enfants levaient la main pour y participer. Lors de la même expérience, nous observions aussi que les enfants au fond de la classe voyant mal l'expérience s'en rapprochaient. Cela constitue un bon indicateur de l'intérêt que les élèves ont porté à cette expérience et, plus globalement, aux activités des ateliers.

3.2 L'expression des usages et diagnostic de la cour⁴

Nous décrivons ci-dessous les dispositifs pour interroger les usages individuels de la cour puis ceux guidant les élèves afin qu'ils réalisent un diagnostic de cette cour.

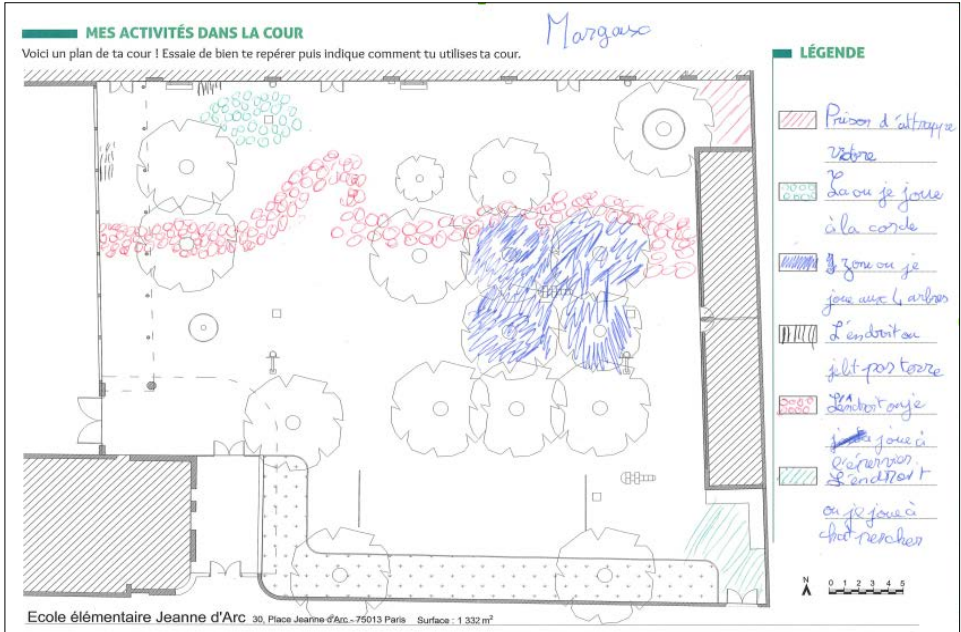
3.2.1 Les usages individuels

La première phase de questionnement sur les usages de la cour s'est déroulée en classe à travers des questions posées par les intervenantes du CAUE sur les habitudes des enfants ou sur ce qu'ils « aimaient » ou « n'aimaient pas » dans la cour. Ensuite, chaque élève a été invité à retranscrire sur un plan de la cour ses propres usages.

L'illustration ci-après présente le plan des usages individuels réalisés par une élève de l'école Jeanne d'Arc. Elle donne à voir la manière dont l'élève utilise la cour. Sur ce plan, se distinguent en effet : « la prison », la zone où elle joue à la corde à sauter, l'endroit où elle joue avec les quatre arbres, les espaces « épervier » et « chat perché » ainsi que le lieu où elle lit.

⁴ Le travail sur les usages de la cour s'est effectué avant les deux séances de la fin, nous ne disposons donc pas de données pour l'école élémentaire Maryse Hilsz.

Illustration 1: Plan des usages individuels, Jeanne d'Arc



Ce dispositif visant à inciter les enfants à rendre compte de leur usage personnel de la cour s'est révélé très efficace. Il a d'ailleurs permis d'accéder aux usages de la cour propres à chaque élève. Ainsi, plusieurs élèves du primaire ont renseigné sur ces documents les jeux fondés sur l'imagination auxquels ils jouent dans la cour, ce qui implique des plans hors-sol. Pour l'un d'entre eux, les jeux se situent dans l'espace : le soleil et une piste de missiles se trouvent sur leur carte de la cour. Ces approches ont été aussi très efficaces pour recueillir les informations utiles et nécessaires à la compréhension des usages actuels des cours de récréation.

Deux écueils ont été évités. Le premier a été la difficulté des enfants à se repérer sur un plan. Les adultes sont intervenus à plusieurs reprises pour orienter les plans. Le deuxième écueil concerne spécifiquement les élèves les plus jeunes. En effet, ceux-ci peuvent avoir du mal à se représenter dans l'espace et ont une vision de la cour particulièrement centrée sur les interactions qui s'y déroulent. À titre d'exemple, les jeunes élèves ont répondu « les copains » à la question portant sur ce qu'ils apprécient dans la cour. En résumé, le rôle du CAUE a été ainsi d'aider ces élèves à spatialiser leurs appréhensions sensibles de la cour. Un véritable dispositif permettant de répertorier les usages individuels de la cour a ainsi été mis en place.

3.2.2 Le diagnostic de la cour

La synthèse des usages individuels et le « diagnostic » de la cour ont été réalisés ensemble. En effet, lors d'un même atelier, les enfants ont été séparés en cinq groupes ayant chacun une thématique particulière à investiguer.

Le tableau 7 ci-après rend compte des cinq thématiques traitées et des objectifs assignés aux enfants.

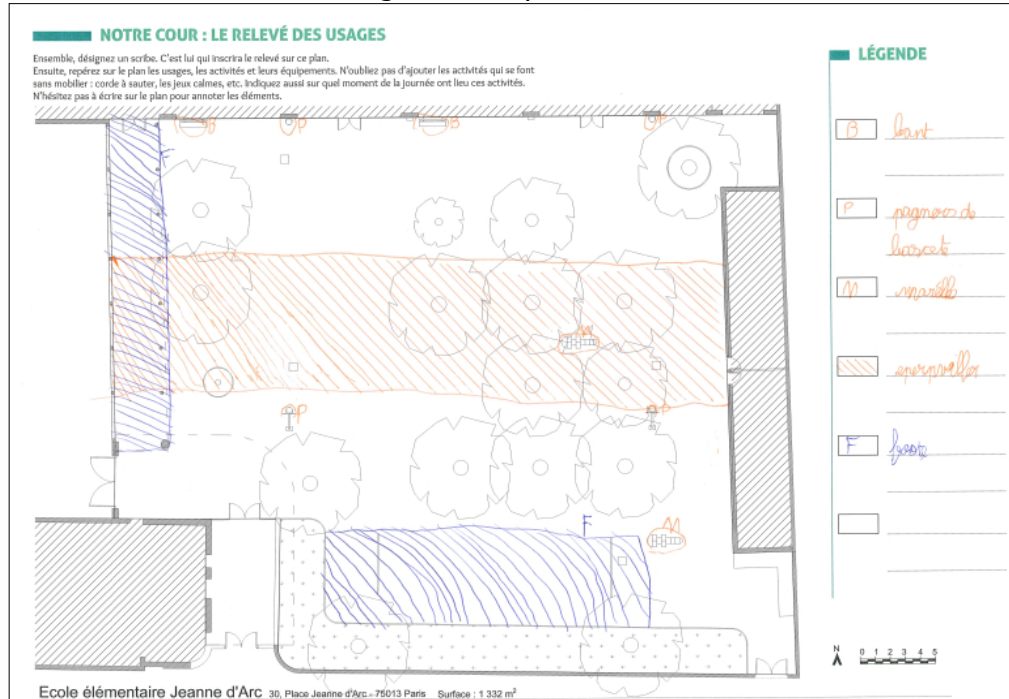
Tableau 7: Listes des thématiques traitées lors du diagnostic de la cour

Thématiques	Objectifs
Météo	Relever les zones d'ombre et les zones ensoleillées
Eau	Identifier les écoulements d'eau, les zones de rétention et la nature du sol (imperméable/perméable)
Mobilier	Inventorier du mobilier et caractérisation de son état
Usage	Identifier les usages en général (collectif) de la cour
Dysfonctionnement	Identifier les dysfonctionnements dans la cour (ex. mobilier cassé)

Nous illustrons le travail des élèves à partir des diagnostics concernant les usages de la cour (illustration 2) puis les dysfonctionnements (illustration 3)

L'illustration 2 est un exemple des relevés des usages collectifs de la cour de l'école Jeanne d'Arc. Le but de ce diagnostic était de rendre compte non plus des usages propres à chaque enfant mais des usages globaux de la cour par l'ensemble des enfants.

Illustration 2: Relevé des usages collectifs de la cour



À partir de ce plan, les enfants exposent le fait que la cour de l'école Jeanne d'Arc est organisée selon trois usages : le foot (en bleu, à l'Est et au Sud), la marelle et l'épervier. Ces deux derniers usages se situent au centre de la cour.

L'illustration 3 ci-après est la carte des dysfonctionnements réalisés par les élèves de l'école Jeanne d'Arc.

Illustration 3: Relevé des dysfonctionnements



Sur l'illustration 3, se donne à voir une analyse fine des dysfonctionnements de la cour par les enfants.

Ainsi, ils rendent compte que sont en mauvais état :

- le béton environnant les pieds des arbres ;
- une portion de mur ;
- une porte ;
- de la terre (déficit à certains endroits) ;
- plusieurs bancs ;
- un panier de basket ;
- les toilettes de la cour.

Ce niveau d'analyse témoigne d'un réel engagement des élèves dans l'activité. Notons que cet engagement n'a pas été le même par les élèves du collège Alviset. Les collégiens ont effectivement renseigné les plans demandés mais au bout de quelques minutes, ils ont montré une certaine concentration en pointillée.

3.3 L'expression des besoins des autres acteurs

La classe ambassadrice a eu pour mission de recueillir les avis et les besoins des autres acteurs de leur établissement scolaire. Par « autres acteurs », nous désignons les autres élèves mais aussi le personnel de l'établissement : enseignants, principal ou directeur, gardien, agents de service, professeurs d'éducation physique et sportive.

Lors de ces séances, les classes étaient divisées en deux. La moitié de la classe interrogeait les autres élèves et l'autre moitié le personnel des établissements. La moitié de la classe s'intéressant aux personnels était elle-même divisée en groupes de quatre ou cinq élèves. Chacun de ces groupes interrogeait un acteur. Du fait de ces sous-groupes, observer les interactions entre un membre du personnel et le sous-groupe qui l'interroge impliquait de ne pas observer la quasi-totalité de la classe. Le LIEPP a donc fait le choix de se concentrer sur la demi-classe OASIS intervenant dans une autre classe. Cette option avait l'avantage de permettre d'observer la moitié de la classe et de multiples interactions.

Les questions élaborées par le CAUE et posées par les élèves qui enquêtaient aux autres élèves étaient entre autres :

- Que préférez-vous dans la cour et qu'aimeriez-vous absolument garder ?
- Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans la cour et qu'aimeriez-vous changer ?
- Quel(s) usage(s) faites-vous de la cour ? À quels endroits ?
- Quels sont vos besoins dans la cour ?
- Qu'attendez-vous du projet de la cour ? Quelles idées avez-vous en plus ?

Nous détaillons ici essentiellement les observations menées au collège Pierre Alviset où la classe OASIS (5^{ème}) est allée à la rencontre de deux classes : une de 6^{ème} puis une de 4^{ème}. À chaque fois, les enseignants ont fait preuve d'un intérêt pour la démarche et ont également répondu aux questions des élèves ambassadeurs.

3.3.1 Le recueil des avis auprès des élèves de 6^{ème}

Une fois rentrée dans la classe de 6^{ème}, un élève de la classe OASIS a fait une courte présentation du projet. Ensuite, les ambassadeurs se sont dispersés dans la salle et sont allés à la rencontre de petits groupes de trois ou quatre élèves. Il est apparu de manière manifeste que seuls les enfants les plus autonomes et investis de la classe OASIS étaient capables de réaliser ce travail d'enquête. Un collégien impliqué et attentif a été observé afin de pouvoir saisir comment cette opération de recueil d'informations se déroulait. Celui-ci a essayé de récolter des avis sur la cour auprès des élèves de

6^{ème}. À proximité, deux de ses camarades n'étaient pas impliqués dans ce travail et n'avaient manifestement pas envie de l'être.

La différence de participation des élèves aux ateliers mène à une réflexion. Leur participation à la co-conception du projet OASIS semble avoir pour pré-requis un certain nombre de dispositions (autonomie, compétence d'expression, sensibilité au climat, au bien commun, etc.). Sans ces dispositions, la participation des enfants aux projets OASIS risque d'être limitée. En retour, nous pouvons faire l'hypothèse que le projet OASIS peut aussi renforcer ces dispositions initiales. Dans quelle mesure le dispositif mis en place par le CAUE est-il différemment approprié par des élèves aux dispositions différentes ? Il serait intéressant d'analyser, à plus long terme, dans quelles mesures les ateliers du CAUE renforcent (ou non) les dispositions à participer à l'action publique.

Le suivi du collégien le plus impliqué a aussi révélé la difficulté des élèves de 6^{ème} questionnés à prendre la parole auprès de plus grands qu'eux. En effet, alors que l'enfant ambassadeur du projet interrogeait trois élèves de 6^{ème}, seule une fille répondait aux questions. Il s'avère qu'il s'agissait d'une amie de l'élève ambassadeur avec qui elle pratiquait de la natation en club. Les deux autres n'ont aucunement pris part à l'interaction, malgré les relances de l'élève ambassadeur. Ce phénomène de non réponse s'est vérifié aussi pour d'autres groupes, car plusieurs élèves de la classe OASIS ont expliqué aux intervenantes du CAUE à la fin de l'atelier que les enfants de 6^{ème} « n'avaient pas d'avis ».

3.3.2 Le recueil des avis auprès des élèves de 4^{ème}

Le recueil des avis auprès des élèves d'une classe de 4^{ème} était fondé sur le même protocole. Les caractéristiques des enfants (ils sont plus âgés que ceux de la classe OASIS) concernés étant différentes, les interactions l'ont aussi été. D'abord, lorsque les élèves de la classe OASIS sont rentrés dans celle de 4^{ème}, ceux-ci sont restés en retrait. À la différence de l'intervention dans la classe de 6^{ème}, c'est l'intervenante du CAUE qui a présenté le projet OASIS.

Nous avons ensuite observé les interactions entre un élève de la classe OASIS et un groupe de trois collégiens de 4^{ème}. Cette fois-ci, c'était le collégien de la classe OASIS qui s'est montré très timide dans un premier temps ; timidité qu'il a dépassée au bout de quelques minutes. En revanche, du côté des élèves de 4^{ème} interrogés, deux des trois élèves n'ont montré aucune marque de timidité et se sont même révélés assez prolixes. Le troisième n'a quasiment pas pris la parole. En première analyse, il semble moins que cela soit la conséquence d'une quelconque timidité face à l'élève ambassadeur mais plutôt une retenue face aux deux autres élèves amies et prolixes.

3.3.3 Deux enjeux dans la récolte d'information auprès des pairs

Le premier enjeu dont nous souhaitons rendre compte est la différence de comportement induite par les différences d'âge. Après que les élèves de la classe OASIS aient interrogé ceux de la classe de 6^{ème}, la conclusion a été faite que ces derniers n'avaient « pas d'avis ». En revanche, il est apparu que les élèves de 4^{ème} avaient bien un avis. En réalité, il semble que tous aient un avis mais seuls les 4^{ème} se sont sentis autorisés à le donner (ou n'ont pas eu de timidité). Cette conclusion se trouve renforcée par le fait que l'élève de 6^{ème} du groupe observé ayant particulièrement pris la parole connaissait par ailleurs l'élève ambassadeur et s'est donc lui aussi autorisé à parler. Au-delà des interventions dans les autres classes, l'avis des autres élèves du collège Alviset a été renseigné par un vote qui a été particulièrement bien suivi. En effet, 271 collégiens sur 610 se sont ainsi exprimés.

Une deuxième difficulté réside dans la prise en compte par les élèves de la classe OASIS des avis recueillis. Lorsque les élèves des classes ambadrices des établissements Alviset et Jeanne d'Arc formulaient des propositions, aucun élément n'incitait à penser qu'ils tenaient compte de l'avis des enfants ou adultes qu'ils avaient interrogés par ailleurs.

La chose est différente à l'école Maryse Hilsz. Le directeur est présent lors de la première séance de formulation des idées par les enfants et prend la parole :

Vous avez fait des conseils de classe. Vous avez renseigné un questionnaire. On va revenir sur les choix des usages que vous avez fait en classe. Aujourd'hui, on va retranscrire à l'échelle de l'école les choix que vous avez faits.

De fait, en plus du dispositif mis en place pour le CAUE, il pose le cadre pour favoriser la prise en compte des avis formulés par chaque classe lors des conseils de classe. Par la suite, lors de notre observation sur le groupe géré par le directeur, celui-ci insiste à plusieurs reprises sur l'importance de tenir compte des avis formulés par chaque classe et consignés dans un carnet. Lorsque les avis sont trop divergents, les élèves votent en fonction de la position de leur classe. Ainsi, à l'école Maryse Hilsz, et jusqu'à ce stade du projet, les avis de l'ensemble des classes ont été entendus.

Cette situation propre à l'école élémentaire Maryse Hilsz incite à penser que les ateliers de co-conception gagneraient encore en efficacité grâce à une articulation plus forte avec les équipes enseignantes.

3.4 Le dispositif de recueil des propositions des élèves

Le dispositif mis en place pour récolter les propositions des élèves ambassadeurs s'est déroulé en deux temps. Le premier a consisté à proposer un plan de la cour OASIS et le second à construire une maquette de la cour à partir de ce plan.

3.4.1 Le temps du plan, le temps du débat

Pour construire leur plan de la cour, chaque groupe de quatre ou cinq enfants disposait d'une esquisse de la cour et d'un lot d'images représentant des objets pouvant être installés dans leur future cour. C'est lors de ce premier temps que les enfants ont confronté leurs idées et développé des argumentations.

Sur la forme, les débats ont donné lieu à de véritables échanges argumentés. Ainsi, lors de l'une de nos observations au collège Alviset, une élève souhaitait installer une pergola à un endroit précis. Deux autres se sont montrés sur la réserve du fait qu'à l'endroit proposé, il leur semblait qu'il y avait peu de soleil. Le groupe a réfléchi ensemble aux zones ombragées de la cour et à celles ensoleillées, puis a convenu de la faible utilité de la pergola à l'endroit désigné.

Lors de la même séance, dans un autre groupe, une élève souhaitait mettre un tableau noir. Cela a suscité la réprobation d'un de ses camarades. Au début de l'échange, ce dernier opposait son refus mais ne l'appuyait que par des jugements de valeurs et non par une argumentation : « c'est nul », « c'est pété », « on n'est pas des CP ! ». Finalement, il a mobilisé un argument faisant mouche : « tout le monde va dessiner des zizis ».

L'argumentation est aussi très présente au niveau des écoles élémentaires. Lors de nos observations à l'école Maryse Hilsz, nous avons pu observer des débats, par exemple sur la nature des sols. Un élève mentionnait que les copeaux de bois « pouvaient faire mal », un autre que le béton aussi, mais que celui-ci était un bon revêtement pour le sport, un troisième que le sable n'était pas pratique pour le sport et était susceptible de faire mal lorsque l'on s'en met dans les yeux. Finalement, le groupe s'est accordé sur l'herbe qui répondait, selon eux, aux contraintes de sécurité (y compris « faire passer le camion de pompiers ») et était pratique pour les activités sportives.

D'ordre général, les arguments fondés sur la sécurité ont été très présents chez les élèves, qu'ils soient au collège ou en primaire. Par ailleurs, si tous les élèves n'ont pas participé de la même manière, aucune dynamique de genre n'a été observée, ni aucun leadership particulier. Si parfois les filles participaient plus que les garçons, les différences étaient faibles et peu systématiques. En outre, comme évoqué ci-dessus, certains élèves ont été plus actifs que d'autres, sans pourtant qu'ils influencent ou conditionnent le comportement des élèves moins actifs. Nous pouvons faire

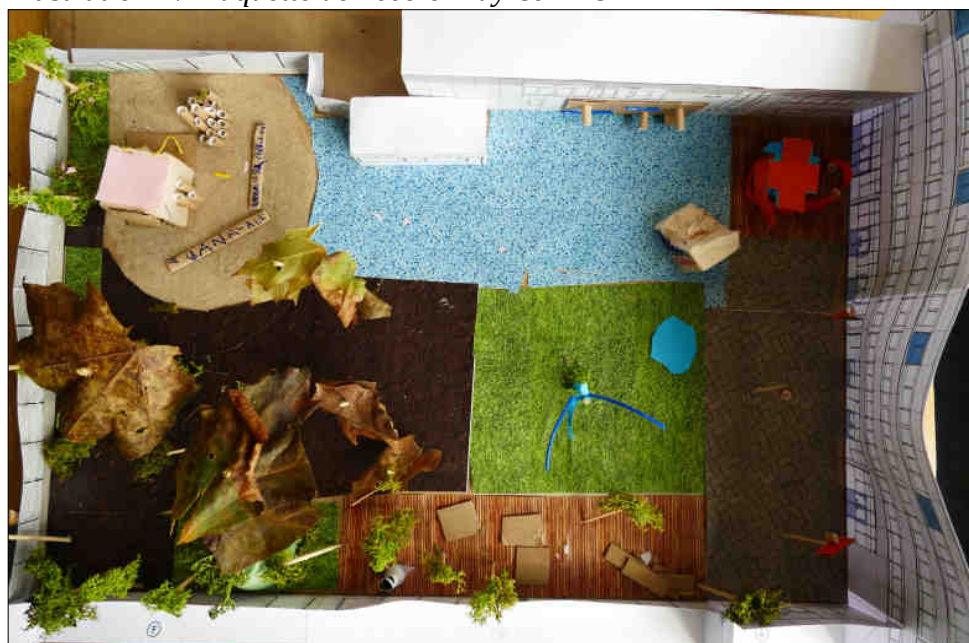
l'hypothèse que ces absences sont la conséquence du mode d'organisation fortement interactif de l'atelier et de la forte adhésion des élèves aux activités proposées.

3.4.2 Le dispositif de propositions

Le débat a donné lieu à un certain nombre de décisions (revêtement sur le sol, mobilier dans la cour, etc.) au sein de chaque groupe d'enfants. Pour que ces décisions internes aux groupes deviennent des propositions, il faut qu'elles soient communicables. Pour ce faire, le CAUE a demandé à chaque groupe d'enfants d'élaborer un plan final de la cour à travers une maquette.

L'illustration 4 est un exemple de maquette réalisée par les élèves de l'école Maryse Hilsz.

Illustration 4: Maquette de l'école Mayrse Hilsz



Sur cette maquette, nous pouvons observer que les élèves proposent six revêtements de sol différents : du sable (rond en haut à gauche), des copeaux de bois (en bas à gauche), du béton drainant (au milieu en haut), de l'herbe (au milieu), des planches de bois (au milieu en bas) et des pavés enherbés. S'observent aussi sur cette maquette : une zone boisée, des bancs, des paniers de basket, une cabane, un mur d'escalade, une mare et un brumisateur.

Par-delà la diversité des maquettes, celles-ci ont en commun plusieurs propriétés listées dans le tableau 8 ci-après.

Tableau 8: propriétés communes à l'ensemble des maquettes

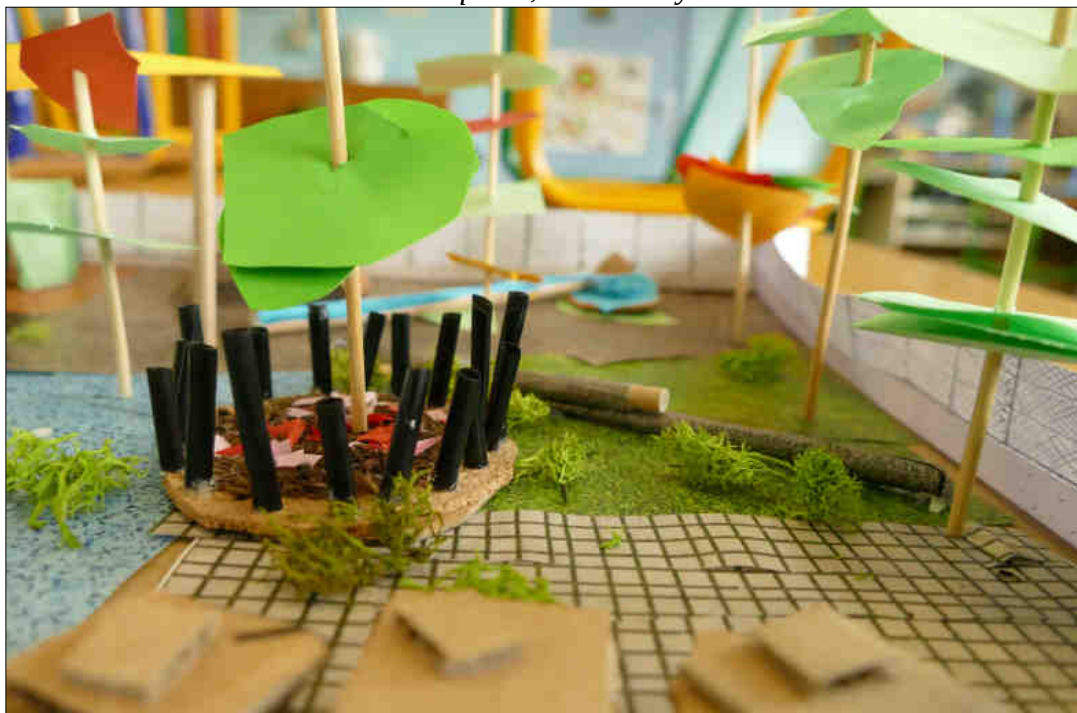
Enjeux	Exemple
Gérer l'eau	Rivière, brumisateur
Augmenter de la végétalisation	Arbres
Proposer différents types de revêtement	Herbe, béton, sable, pavés, copeaux de bois
Segmenter les espaces	Actif, calme
Jouer et faire du sport	Tunnel, panier de basket

Comme dans le débat, certains élèves ont été plus actifs et ont plus exprimé leurs idées. À la différence du débat, les élèves devaient mener des travaux manuels (découper, plier, coller, etc.). De fait, si le débat favorise nécessairement les élèves les plus forts en expression orale, la réalisation des plans et des maquettes tend à favoriser les élèves plus manuels, d'autant que proposer une idée à travers une maquette demande un travail fin de la part des élèves. Cette complémentarité permet ainsi de valoriser les différentes compétences des élèves.

Sur l'illustration 5, nous pouvons observer que les élèves ont réalisé :

- des arbres, répartis sur l'ensemble de la cour ;
- une première zone de banc, au premier plan ;
- une arène pour discuter ;
- un dispositif pour les écoulements d'eau (une retenue et une rivière, en bleu, au deuxième plan).

Illustration 5: Les détails d'une maquette, école Maryse Hilsz



Ainsi, le mobilier représenté sur la maquette demande de la dextérité aux élèves.

Les décisions proposées à travers le plan sont les décisions qui sont techniquement proposées sur un plan. Une fois la décision prise, il faut que les élèves soient capables de la représenter sur un plan, c'est-à-dire qu'ils puissent la dessiner ou qu'ils disposent de vignettes pour, par exemple,

situer un mobilier dans la cour. Une décision ne pouvant être présentée *via* une vignette ou un dessin, risque de disparaître à cette étape du processus de proposition.

C'est un mécanisme similaire qui s'observe dans l'étape du passage du plan à la maquette. Une décision peut ne pas être représentée sur la maquette si le matériel disponible et les compétences techniques des élèves ne permettent pas de la représenter. Dans ce cas, cette décision n'est pas proposée puisqu'elle n'apparaît pas sur les maquettes. Ainsi, peu d'élèves ont représenté des balançoires. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il est techniquement compliqué de représenter sous forme de maquette une balançoire. Un groupe au moins s'est attelé à cette tâche. Ils y ont passé un certain temps (ce qui implique aussi qu'ils n'ont pas réalisé d'autres propositions pendant la réalisation de cette balançoire).

Enfin, les impératifs de gestion de groupe de la part des adultes encadrants sont susceptibles d'amener à une modification des maquettes, comme en témoigne la note d'observation ci-dessous.

Dans son coin, un élève a fait son mur d'escalade et un tunnel. Le groupe n'avait pas décidé d'installer un tunnel, mais comme l'enfant n'a pas fait grand-chose, la responsable éducative ville⁵ insiste un peu pour que les autres laissent l'enfant installer son mur d'escalade et son tunnel sur la maquette. Dans cette situation, nous observons un enfant à l'écart du groupe, ce qui rappelle que la proposition d'un groupe est avant tout celle des éléments les plus actifs de ce groupe. L'enfant à l'écart réalise de sa propre initiative un tunnel et un mur d'escalade. À la fin de l'atelier, celui-ci souhaite installer ses réalisations sur la maquette. Il se heurte à la réprobation des autres membres du groupe. Un adulte de l'école situé à proximité de la scène observe la déception de l'enfant et manifestement cherche à l'intégrer au groupe en intégrant sur la maquette son tunnel et son mur d'escalade. Ainsi, les impératifs de gestion de groupe et d'inclusion des élèves moins intégrés ont eu pour conséquence que se retrouvent sur la maquette du groupe -et donc sur la proposition de cour de ce groupe- ce tunnel et ce mur d'escalade.

En résumé, les maquettes sont le support par lequel les groupes proposent leur cour OASIS. Ces maquettes sont réalisées après une phase de débat. La réalisation de ces maquettes (et du plan constituant une étape intermédiaire) n'est pas un temps de débat mais un temps d'activité manuelle. Néanmoins, cette étape modifie les propositions des élèves. Ces modifications peuvent également être la conséquence de problèmes techniques (disponibilité du matériel et capacité technique à représenter une décision sous la forme de maquette) ou d'enjeux de gestion de groupe.

Ces éléments ne doivent pas masquer deux autres éléments majeurs de ces ateliers. D'abord, ils ont suscité l'enthousiasme et l'adhésion des élèves : la situation que nous venons de décrire (un élève à

5 Il s'agit d'un agent de la ville de Paris chargé de développer les activités périscolaires dans les écoles. Chaque école est dotée d'un responsable éducatif ville.

l'écart du groupe) est plutôt rare et nous semble liée à des dynamiques relationnelles qui ne tiennent pas spécifiquement aux caractéristiques des ateliers CAUE. Ensuite, ces ateliers constituent un moyen d'expression très efficace pour des élèves ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit ou même l'oral pour présenter leurs idées sous la forme d'un document rédigé.

Les projets réalisés ont ensuite été présentés à l'ensemble de la communauté scolaire (enfants et adultes) et éventuellement soumis à un vote. Ce vote concerne les projets dans leur ensemble ou des installations en particulier (par exemple, des barres de tractions au collège Pierre Alviset) afin d'identifier les projets ou les éléments emportant la plus grande adhésion de la communauté scolaire.

4 Le devenir des propositions des enfants : analyse des temps avec la communauté éducative

La communauté éducative de chaque établissement scolaire a été invitée à participer à la co-conception des cours OASIS. En plus des différentes réunions techniques en comité plus restreint, la communauté éducative de chaque établissement a été conviée à participer à un cycle de trois réunions. Du fait des grèves de décembre 2019, la première et la deuxième réunion ont été observées. Nous présentons d'abord le déroulement de ces réunions, puis la manière dont le travail des enfants a été mobilisé pour alimenter la réflexion menée par la communauté éducative de chaque établissement.

4.1 La première réunion : présentation des projets des enfants

Au collège Pierre Alviset, la première réunion (durée : 1h40) s'est tenue en présence du principal du collège, de la directrice et des deux architectes du CAUE, de six enseignants, d'une conseillère principale d'éducation, d'un représentant de la direction des affaires scolaires de la ville de Paris, de deux élèves déléguées « environnement » du collège et de deux parents d'élèves ; soit 16 acteurs.

À l'école Jeanne d'Arc, la première réunion (durée : 1h) s'est déroulée en présence de la directrice de l'école, d'onze enseignants et du responsable éducatif ville de Paris, soit 13 acteurs.

Ces deux réunions ont avant tout consisté en une présentation des résultats des travaux des élèves lors des ateliers, sachant que les travaux des élèves avaient déjà été présentés sous la forme d'une exposition.

Au collège Alviset, une des deux architectes du CAUE introduit la réunion en précisant son but : réaliser un état des lieux et discuter de deux propositions de scénario élaborées par le CAUE, à partir des propositions des collégiens. L'architecte présente en détail la cour avec ses zones ensoleillées, les problèmes, les différents usages, les occupations différenciées des espaces selon les genres et l'âge. Pour cela, elle s'appuie sur les diagnostics réalisés par les collégiens. L'architecte présente ensuite deux plans de la cour synthétisant les analyses et les propositions des élèves. Puis elle expose les différents éléments revenant à plusieurs reprises dans les projets des élèves (panier de basket, pergola végétalisée, mare, etc.). Enfin, elle illustre les potentialités de la cour avec des espaces mieux articulés. Une importante partie de la réunion est consacrée à la question de la temporalité globale du projet OASIS. En effet, l'équipe éducative manifeste un fort intérêt pour le projet et exprime une réception très positive. Au même temps, au regard de la richesse des activités proposées, les enseignants soulignent un décalage entre les temporalités de l'éducation nationale et celles du projet. Si les temporalités globales du projet ne sont pas le fait ni des ateliers du CAUE, ni du CAUE en lui-même, les architectes du CAUE expliquent que le projet s'inscrit dans un ensemble de contraintes (par ex. liées à la temporalité de son financement).

En introduction de la réunion de l'école Jeanne d'Arc, l'architecte du CAUE précise qu'il s'agit de « présenter deux scénarios différents », puis de décider des zones « actives » et « calmes ». En s'appuyant sur des photos-montages, elle présente la future cour de récréation envisagée et évoque les zones à dépaver ainsi que les diagnostics réalisés par les enfants, puis synthétisés par le CAUE. Ce diagnostic est jugé cohérent par l'équipe enseignante. Deux scénarios sont ensuite présentés. Le premier a pour caractéristique une zone active et une zone calme, un rétrécissement du terrain de foot et un agrandissement du jardin pédagogique. Le second se caractérise par un espace ombragé pour effectuer éventuellement la classe en extérieur. À 13h30, moment de reprise des cours de l'après-midi, la réunion se lève sans que les scénarios n'aient eu le temps d'être discutés. Cette réunion, trop courte, n'a pas permis de trancher entre les deux propositions. Néanmoins, elle a mis en lumière plusieurs éléments sur la répartition des usages:

4.2 La deuxième réunion : échanges autour de dispositifs précis

Au collège Pierre Aliviset, la seconde réunion (durée : 1h40) s'est tenue un mois après la première, en période de grève. Étaient présents le principal, deux architectes du CAUE, le représentant de la circonscription des affaires scolaires et deux enseignants, la documentaliste et un parent d'élève.

À l'école Jeanne d'Arc, la seconde réunion (durée : 1h) s'est déroulée dix jours après la première et elle a réuni deux architectes du CAUE, le responsable éducatif ville, dix enseignants, la directrice de l'école et quatre parents d'élèves ; soit dix-huit acteurs.

À Jeanne d'Arc comme au collège Pierre Aliviset, les aménagements précis ont été discutés au cours de ces deuxièmes réunions.

À Jeanne d'Arc, de nombreux aménagements sont présentés par l'architecte du CAUE : cabane à vélo, piste pour courir, zone végétale, zone calme en « sous-bois », toboggan, souches d'arbres pour des jeux d'équilibre, amphithéâtre, jeux en bois dans les arbres, etc. Au bout de vingt minutes, l'architecte du CAUE conclue sa présentation en expliquant : « le but, c'est que vous réagissiez, ce que vous aimez, ce que vous n'aimez pas, que vous me parliez de vos peurs. » La parole circule dans la salle et la conversation se concentre sur le rangement des vélos et l'estrade. Le reste des propositions semble faire consensus dans la communauté scolaire, sauf deux points : les enseignants qui refusent le mobilier permettant aux enfants de jouer avec de l'eau parce qu'ils ne veulent pas que les enfants soient mouillés. Le professeur de sport souhaite pour sa part préserver la taille des terrains de sports et des espaces pour courir. Les architectes du CAUE déclarent qu'elles prendront en compte ces remarques et réfléchiront à comment les intégrer dans le projet définitif.

Au collège Pierre Aliviset, le plan de la future cour est succinctement présenté par l'architecte du CAUE. Puis des dispositifs spécifiques sont discutés. Ainsi, les parents d'élèves réclament des toilettes supplémentaires et le réaménagement du garage et des casiers. Les deux enseignants présents se déclarent d'accord avec cette demande. Plusieurs autres dispositifs sont ensuite discutés : des gouttières avec un système d'arrosage des arbres, des jeux d'échec scellés sur les tables, une petite rivière, les copeaux de bois, etc. Ces propositions font parfaitement consensus. Elles avaient avoir été discutées de manière informelle avant la rencontre avec le CAUE lors d'une permanence organisée par le CAUE dans la salle des enseignants lors de la pause méridienne. Ainsi, les protagonistes de la réunion les soutiennent. Enfin, ces propositions sont justifiées par leurs intérêts pédagogiques et les vœux des élèves, qui sont régulièrement mobilisés par les architectes du CAUE pour éclairer la communauté éducative et l'ensemble de la salle est attentif à ces vœux. Par exemple, il est rappelé que « très souvent dans le projet des élèves, il y a beaucoup d'enjeux sur la gestion de l'eau. C'était

très présent pour les élèves » et « le système de barre de traction est le dispositif ayant remporté le plus grand score dans le vote des élèves ».

Globalement, les échanges avec la communauté éducative sont très consensuels et on ne remarque aucune tension ou divergence de vue entre les parents et les équipes enseignantes ou les personnels de direction. Les architectes du CAUE se montrent réceptives aux remarques reçues pendant ces ateliers. L'ensemble des participants révèle une attitude collaborative et constructive.

4.3 Des échanges basés sur les ateliers réalisés avec les élèves

Lors de ces réunions, les dialogues s'appuient sur les travaux des élèves, qui sont parfois explicitement mobilisés. Ainsi, les travaux et les choix des enfants, développés ci-après, constituent la trame de fond des échanges.

- Les maquettes

Lors des débuts des réunions avec la communauté éducative, les intervenantes du CAUE n'ont pas mobilisé l'ensemble des propositions des enfants. Elles ont formulé deux propositions nettement distinctes qu'elles expliquent avoir construites à partir des propositions des enfants. Ainsi, chacune de ces propositions était nourrie des maquettes des enfants.

- Les diagnostics

Au-delà des propositions des enfants, les diagnostics de la cour de récréation réalisés par les enfants ont participé à informer les adultes de l'état et des usages de la cour de récréation. Les intervenantes du CAUE ont présenté et soumis les diagnostics des enfants à la critique des adultes.

- Les mobiliers

Certains mobiliers sont mis en avant par les intervenantes du CAUE car apparaissant comme commun à l'ensemble des propositions des élèves. Par exemple, au collège Alviset, les intervenantes du CAUE ont défendu un dispositif de gestion de l'eau car « souvent dans le projet des élèves, il y avait beaucoup d'enjeux sur la gestion de l'eau. C'était très présent pour les élèves ». Au cours de cette même réunion, des « barres de tractions » ont été mises en avant par les intervenantes du CAUE car il s'agit du mobilier qui a emporté le plus de voix lors d'un vote au sein du collège.

On voit bien, donc, que les projets des élèves ont nourri la réflexion des architectes accompagnant la démarche de transformation de la cour. Les propositions des élèves ont ainsi

effectivement participé à co-concevoir les nouvelles cours des établissements OASIS, grâce à un travail de synthèse des intervenantes du CAUE qui impliquait évidemment des compétences de nature technique.

Le CAUE a joué un rôle déterminant dans la visibilité, voir la légitimation, des propositions des élèves. Son rôle est très important lors de la traduction⁶ des propositions des élèves ambassadeurs en deux propositions présentées à la communauté éducative, y compris les parents d'élèves. Ces propositions sont amendées par la communauté éducative qui est une communauté composée de divers groupes professionnels ayant chacun ses intérêts dans la cour d'école. Des enseignants peuvent porter l'idée d'amphithéâtre pour faire des classes en plein air. Ceux de sport sont attentifs à la pratique des activités sportives. Les conseillers principaux d'éducation sont soucieux que peu d'espaces échappent à la surveillance des adultes et soient propices à des comportements déviants de la norme scolaire. Ainsi, chaque groupe professionnel⁷ défend sa vision et ses priorités dans la co-conception de la cour OASIS.

Il ne fait aucun doute que les propositions discutées avec les équipes éducatives seront à nouveau amendées par les différentes parties prenantes (Direction des affaires scolaires, sections locales d'architecture, etc.) et par les différentes contraintes dans lequel ce projet s'inscrit : contraintes financières et techniques, décisions concrètes prises lors du chantier, etc. En effet, les ateliers avec les communautés éducatives (D.4.3.2) sont suivis par des temps opérationnels de traduction de la proposition des élèves et adultes de l'établissement en plan puis sont traduits en Cahier des charges techniques particulières (CCTP) pour la réalisation des travaux. Ainsi, dans le projet OASIS, la « co-conception » n'implique pas la « co-décision ». Cette dernière appartient à une multitude d'acteurs et des considérations d'ordre technique. Néanmoins, cela n'empêche pas la « participation » de la communauté éducative à l'action publique autant que cette action publique participe à leur action éducative.

5 Trois enjeux de la co-conception

L'intérêt des enfants pour les ateliers, l'homogénéisation des propositions et la place des idées des élèves dans le processus de co-conception sont des enjeux transversaux à l'ensemble des séances. Nous les présentons ici successivement, par rapport aux différents établissements observés.

6 Callon, M., 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n°36.

7 Dubar, C., Tripier, P., Boussard, V., 2015, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.

5.1 L'intérêt des enfants pour les ateliers

En règle générale, les ateliers ont suscité un fort engagement de la part des élèves. Cet engagement s'explique à la fois par l'intérêt intrinsèque des ateliers et par le travail d'animation et de gestion de groupe des intervenantes. Nous présentons successivement dans les trois établissements scolaires des éléments attestant de l'adhésion des élèves aux activités proposées.

5.1.1 École élémentaire Jeanne d'Arc

À l'école Jeanne d'arc, les élèves ont révélé de bout en bout un grand intérêt pour les ateliers.

Ainsi, lors de la première séance consacrée aux notions relatives au projet OASIS, s'observe une très forte participation des élèves. À quatre reprises, nous observons que les quatre-cinquièmes des enfants lèvent la main pour répondre aux questions posées par les intervenantes du CAUE. S'ajoutent à cela les échanges n'ayant pas donné lieu à un comptage précis de la participation. Cette participation est particulièrement forte lors des expériences mises en place par le CAUE. Deux éléments en attestent. D'une part, lorsque les intervenantes proposent aux enfants que l'un d'entre eux soit « responsable » d'une des expériences, tous les enfants ou presque lèvent la main. D'autre part, les enfants n'ayant pas une bonne vue sur l'atelier (c'est-à-dire tous les enfants situés sur les tables dans le fond de la classe), se sont levés pour avoir une meilleure vision sur ces expériences.

À la fin de l'atelier, au bout d'une heure et quinze minutes, la grande majorité de la classe est encore investie. Cinq à dix élèves au moins souhaitent répondre aux questions posées par les intervenantes. Seuls deux ou trois élèves montrent des signes d'impatience juste avant le temps de la récréation. Dans les dernières séances, lorsqu'il s'agit de préparer les maquettes (voir ci-après), l'atmosphère est studieuse. Le 10 octobre 2019, au moment de ranger leurs affaires avant la récréation, les élèves sont plus enclins à regarder la production de leurs camarades qu'à aller dans la cour. Cela témoigne à nouveau du fort intérêt qu'ont porté les enfants observés à l'atelier du CAUE.

Nous n'avons observé que très peu de rappels à la discipline. Par exemple, lors d'une séance, l'enseignante présente dans la classe fait quelques rappels à l'ordre. Par ailleurs, un moment de flottement est observé lors d'une autre séance : dans le fond de la classe, environ huit élèves discutent et une semble un peu perdue. En dehors de ces quelques instants, ces ateliers ont su emporter l'adhésion des élèves.

5.1.2 Collège Pierre Alviset

Les collégiens de l'établissement Pierre Alviset se sont aussi bien investis dans les ateliers. Ainsi, lorsque les intervenantes du CAUE interagissent avec les collégiens à la première séance, au moins cinq ou six élèves levaient la main pour répondre aux questions. Au moment des expériences, c'est

deux tiers de la classe qui se levait pour mieux l'observer (16 élèves sur 24). Cette engagement s'observe presque tout au long des ateliers. Lors de la dernière séance par exemple, c'est l'enseignant qui demande aux élèves d'arrêter d'améliorer leur maquette.

Nous n'avons observé seulement que deux moments de flottement. Le premier se déroule lors de la séance du 24 septembre 2019. Celle-ci consiste à réaliser le diagnostic de la cour. Après quelques minutes d'activité et une fois que les premiers plans ont été réalisées, la moitié de la classe a arrêté de faire le travail demandé. Le second moment de flottement se déroule lors de la réalisation des plans. Au début de cet atelier trois groupes d'élèves sur sept ne travaillent pas sur le plan. Une partie d'entre eux n'a pas envie de le faire et une autre ne sait pas exactement quoi faire mais ne sollicite pas les intervenantes. Au bout de quelques minutes, l'ensemble de la classe se remet à travailler. Ils resteront studieux jusqu'à la fin de l'atelier. Au final, au-delà de ces quelques minutes où les élèves ont été moins impliqués, l'ensemble des ateliers a suscité l'enthousiasme des élèves.

5.1.3 École élémentaire Maryse Hilsz

C'est lors de la réalisation des plans et des maquettes que nous avons observé les enfants de l'école Maryse Hilsz. Comme dans les autres établissements, les enfants ont révélé un grand goût pour les ateliers. Toutefois, l'organisation au sein de l'école Maryse Hilsz se distingue des autres établissements sur deux éléments.

D'une part, les deux ateliers observés ont bénéficié d'un fort taux d'encadrement : les deux intervenantes du CAUE étaient accompagnées de la responsable éducative ville⁸ et du directeur d'école lors de la séance sur les plans. Ce dernier a été remplacé par le professeur d'arts plastiques lors de la séance sur les maquettes. Tous ces adultes contribuaient au bon fonctionnement des ateliers en accompagnant les enfants. Ainsi, outre le fait que ces ateliers ont suscité l'adhésion des élèves, le dispositif d'encadrement ne leur laissait guère le choix que de s'impliquer (ce qui n'enlève rien à l'enthousiasme initial).

D'autre part, ce n'est pas une classe en particulier qui a bénéficié du projet OASIS mais des représentants de chaque classe. Ainsi, des grands (CM2) et des plus jeunes (CP) se sont retrouvés dans les ateliers. Ceci a impliqué une dynamique particulière. En effet, dans certains groupes, les plus grands se sont attachés à aider les plus jeunes. Au-delà de ces deux éléments spécifiques, les ateliers à l'école Maryse Hilsz comme à l'école Jeanne d'Arc ou au collège Pierre Alviset ont suscité un grand intérêt de la part des élèves.

8 Il s'agit d'un agent de la ville de Paris chargé de développer les activités périscolaires dans les écoles. Chaque école est dotée d'un responsable éducatif ville.

5.2 Un dispositif homogénéisant les propositions des enfants

Les maquettes présentées par les élèves sont différentes à bien d'égards. Les types de revêtement de sol sont différents. La disposition de ces revêtements change d'une maquette à l'autre. Le mobilier et sa disposition varie entre deux maquettes.

Au-delà de ces différences à garder à l'esprit, nous retrouvons sur toutes les maquettes aussi des éléments communs, présentés dans le tableau 6 : dispositif de gestion de l'eau (rivière, brumisateur), importante végétalisation, diversités des sols (herbe, béton, sable, pavés enherbés, copeaux de bois), segmentation des espaces (des zones pour les élèves actifs et une autre pour les élèves calmes) et dispositifs pour jouer et faire du sport (tunnel, panneau de basket, etc.). Les propositions des élèves sont donc homogènes au regard de ces éléments. Pour comprendre cette homogénéité, il faut saisir d'une part, les implications de l'apprentissage des enjeux du changement climatique et des solutions permettant de rafraîchir la cour, et d'autre part le dispositif technique d'expression des idées (c'est-à-dire le plan puis la maquette).

5.2.1 Des enjeux, des notions et des solutions communs à tous les élèves

Pour saisir, l'homogénéité relative des propositions faites par les enfants, il faut d'abord revenir sur les apprentissages qu'ils ont faits au cours du projet OASIS.

Schématiquement, les premières séances ont consisté à sensibiliser les enfants à des enjeux : le réchauffement climatique et ses conséquences, les îlots de chaleur urbain, etc. Dans le même temps et par la suite, des solutions ont été proposées. D'abord, le principe de l'OASIS constituant un îlot de fraîcheur puis, dans le détail, des solutions pour rafraîchir les cours d'écoles ont été suggérées aux enfants : une importante végétalisation, de l'eau, etc. Parallèlement, les enfants ont aussi appris ce qu'il ne fallait pas faire, par exemple : mettre des couleurs sombres gardant la couleur, installer des sols imperméables ne permettant pas la récupération des eaux de pluie et favorisant leur rétention dans des flaques. Ces deux contraintes intériorisées, les enfants auront une propension plus faible à proposer l'asphalte comme revêtement de sol. Même si cela n'a pas toujours été le cas (comme nous l'indiquons ci-dessous), lorsque l'une des intervenantes demandait aux enfants si une cour asphaltée va être gardée, ces derniers ont répondu généralement en cœur « non ».

Un mécanisme similaire s'observe à propos de la végétalisation. Après avoir exposé un certain nombre d'enjeux (par exemple : réchauffement climatique, îlots de chaleur urbain, préservation de la biodiversité, corridors verts), les intervenantes proposaient comme solution une plus grande végétalisation de la cour pour la rafraîchir et favoriser la biodiversité. Dans ce dispositif, les enfants étaient très largement incités à proposer une cour végétalisée.

En résumé, cette relative homogénéité des propositions doit aussi se comprendre comme la preuve que les enfants ont été particulièrement réceptifs aux ateliers proposés par le CAUE. En effet, c'est parce qu'ils ont assimilé les notions transmises et saisi les enjeux de construire des espaces plus frais pour les fortes chaleurs qu'ils ont proposé des maquettes ayant des éléments communs : une importante végétalisation, des dispositifs de gestion de l'eau, des sols perméables.

5.2.2 L'effet homogénéisant du plan et de la maquette

Une partie de cette homogénéité relative des maquettes des enfants est aussi la conséquence des dispositifs techniques d'expression de leurs propositions. L'expression des élèves s'est déroulée en deux temps. Le premier a consisté à réaliser un plan ; le second à construire une maquette à partir de ce plan.

Pour construire le plan de la cour, les élèves avaient à disposition une esquisse de la cour actuelle, des feuilles sur lesquelles étaient représentées plusieurs types de sols (pavés enherbés, copeaux, herbe, terre, gravillons, bois, sable, pavés, béton drainant) et une trentaine de vignettes représentant par exemple : des bancs, des espaces végétalisés, des cabanes, des tunnels, etc. Par-delà les volontés des élèves, ne pouvaient être donc choisis par ces derniers que des sols et du mobilier présenté, c'est-à-dire préalablement choisis par les équipes du CAUE.

La segmentation des sols, qui revient très régulièrement dans les propositions des enfants, peut s'expliquer par le fait que, lors des ateliers, des feuilles (représentant les sols) à découper et des ciseaux étaient mis à disposition. Quoi de plus normal dans un atelier manuel de faire du découpage et du collage ? La segmentation des sols peut donc se lire aussi comme la conséquence d'une certaine disponibilité des outils et du matériel.

Le passage du plan à la maquette induit une nouvelle traduction du projet des enfants. En effet le passage du plan à la maquette suppose que toutes les idées illustrées sur le plan puissent l'être dans la maquette. Comme évoqué en amont, il n'est pas aisé de représenter sous forme de maquette une balançoire. Les élèves qui s'y sont risqués y ont passé un temps certain. De fait, ils sont rares.

En résumé : les dispositifs techniques d'expression conduisent à une certaine homogénéisation des propositions. Cela s'explique, d'une part, par les outils disponibles conditionnant et limitant les propositions, d'autre part, par ce que les outils conduisent les enfants à faire. Enfin, cela s'explique par les aptitudes nécessaires pour exprimer une proposition sous forme de maquette (ex. la balançoire).

Néanmoins, si ce dispositif technique conduit à une forme d'homogénéisation, il faut avant tout retenir deux éléments. D'une part, tout dispositif technique d'expression conduit à une forme d'homogénéisation des propositions. Autrement dit, si nous décrivons ci-dessous quelques facteurs d'homogénéisation du fait des maquettes, tout autre moyen d'expression nous aurait conduit à exposer d'autres facteurs d'homogénéisation. D'autre part, il n'en reste pas moins -comme mentionné

ci-dessus- que les maquettes permettent aux enfants de s'exprimer sur la cour d'école qu'ils souhaitent ; ce que n'auraient pas permis d'autres modes d'expression, comme l'écrit (mode d'expression qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment pour exprimer leurs idées sur plusieurs pages). Au regard de ces éléments, le choix de recourir à des maquettes pour proposer des idées s'est donc avéré particulièrement adapté et efficace.

5.3 La co-conception des élèves au sein d'un ensemble de contraintes

Si les enfants participent bien à un processus de co-conception des cours d'école, les envies des enfants s'inscrivent dans un ensemble de contraintes. L'enjeu ici est de présenter comment les propositions des enfants sont canalisées pour prendre place et s'inscrire dans cet ensemble de contraintes. Trois moyens ont été identifiés : resituer les propositions dans le champ des possibles, les différentes prescriptions et expliquer que les maquettes des enfants sont des idées.

Les enfants sont formés aux enjeux du changement climatique et aux solutions pour rafraîchir les cours d'école, et très peu de limites leurs sont exposées. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles n'existent pas, comme le montre la note d'observation ci-dessous.

Élève 1 : Une piscine avec un barrage !

Intervenant : Ça va être un peu compliqué.

Élève 2 : Une piscine !

Intervenant : Ça va être un peu compliqué.

Élève 3 : La directrice a dit peut-être une piscine !

Intervenant : C'est compliqué et dangereux.

Je note qu'il y a bien 5 ou 6 élèves qui ont insisté pour avoir une piscine et que celle-ci ne rentre manifestement pas dans le champ des possibles.

Ainsi, le fait que les limites ne soient pas imposées aux élèves avant leurs propositions ne signifie pas qu'elles n'existent pas. Cet échange à propos de la piscine indique qu'un champ des possibles délimité par les adultes est bien présent. S'il est implicite, il peut être explicité au besoin.

Tout le processus de co-conception peut s'analyser tel un processus de suggestion. Un certain nombre d'enjeux, de notions et de solutions sont développés tout au long de l'atelier, ce qui implique qu'au moment de faire des propositions pour la cour, ces dernières sont relativement homogènes. Toutefois, de temps en temps, les élèves ne proposaient pas des changements en adéquation avec le projet OASIS. Dans ce cas, les intervenantes se saisissaient de l'élément conforme au projet OASIS même si celui-ci était minoritaire parmi les propositions des élèves, comme le montre l'extrait des notes d'observation ci-dessous :

À la suite d'une question des intervenantes du CAUE sur ce qu'on peut ajouter dans la cour, les élèves expriment de nombreuses idées : distributeurs de nourriture, abris contre la pluie, piscine, petit-déjeuner lorsque les cours commencent à 8h, végétalisation. Juste après la proposition de végétaliser la cour, [l'intervenante] interrompt la discussion et marque son intérêt et relance la discussion sur la végétalisation : « Vous pensez que c'est une bonne idée de rajouter de la végétalisation ? » Réponse, plutôt majoritaire des élèves "non".

Ces techniques de relance ont néanmoins leurs limites. D'ailleurs les élèves ont largement répondu, à ce moment-là, qu'ils étaient contre la végétalisation de la cour. Les éléments définis comme obligatoires peuvent dans ce cas être imposés sans détour : « ça va être nécessaire d'en rajouter vraiment dans la cour OASIS » affirme une intervenante en faisant référence à la végétalisation. Lors d'une autre observation, une intervenante précise qu'il y aura « une partie des éléments présentés dans le livret » (en l'occurrence : de l'eau, de l'ombre, des arbres, et plus généralement de la végétation). Dans une autre situation où plusieurs enfants souhaitent enlever les arbres, l'intervenante rappelle que le but de la cour OASIS est de rafraîchir la cour et donc « si on enlève les arbres, on est mal parti ».

Ce cadrage peut aussi s'opérer sur un élève à titre individuel. Ainsi, lors d'un atelier, un enfant prend la parole pour supprimer les arbres. Après une remarque de l'intervenant du CAUE, il confirme, en argumentant, qu'il souhaite supprimer les arbres. Un représentant du CAUE prend la parole : « On gardera les arbres ». Juste après, l'élève souhaitant enlever les arbres se fait coup sur coup rappeler à l'ordre deux fois de suite par les intervenantes du CAUE.

Afin de restituer le travail de co-conception des élèves dans un processus où ils ne sont qu'un acteur parmi d'autres, les intervenantes ont insisté lors des derniers ateliers sur le fait que les maquettes des élèves étaient des idées.

Ainsi lors de la dernière séance au collège Alviset, l'intervenante du CAUE affirme :

Toutes les contraintes techniques, financières et sécuritaires, on va les avoir. Nous ce qu'on veut, c'est des idées. Je vais pas vous mettre une tyrolienne qui part du troisième étage. C'est pas le catalogue du père Noël mais un peu. C'est un catalogue raisonnable. [...] Nous on est les adultes, vous les enfants. Votre rôle est d'avoir des idées.

Le terme similaire « idée » conclut aussi les ateliers à l'école Jeanne d'Arc.

Conclusion de [l'intervenant du CAUE] aux enfants : très contente, très bonnes idées... Avec [le deuxième intervenant] on va les observer et on va essayer d'en tirer les grandes idées... C'est la dernière fois que l'on se voit.

Les mots ont du sens. « Idée » et « proposition » ne sont pas complètement synonymes. « Idée » renvoie à une vue de l'esprit ou une idée que l'on peut prendre ou laisser. « Proposition » renvoie plus à un élément à étudier sérieusement. Mobiliser le terme « idée » est une manière de rappeler aux élèves qu'ils sont un des acteurs contribuant à la cour OASIS parmi d'autres. La cour rêvée pendant

ces ateliers ne sera pas la cour réalisée. Leur maquette et leurs envies sont des éléments qui seront pris en considération parmi d'autres.

Le fait de situer les propositions des élèves dans un champ des possibles délimité, d'imposer certains éléments (comme la végétation), ou d'insister sur le fait que les élèves proposent des idées est d'autant plus nécessaire qu'à plusieurs reprises, les élèves se sont révélés parfaitement conservateurs, comme en témoigne l'observation lors de la réalisation des plans de la cour à l'école Maryse Hilsz :

[L'intervenante] lutte contre un groupe qui refuse la terre car la terre ça salit. Elle leur montre leur cour asphaltés et met en avant les photos de cours de type OASIS. [L'intervenante] qualifie le débat qu'elle a eu avec les enfants de « houleux ». Voici les arguments du débat : la terre « ça salit » « quand on tombe, ça peut s'infecter ».

Peu après cet échange, nous notons :

Les plans sont en train d'être validés. Les enfants passent au fur et à mesure aux maquettes. [L'intervenante] réprecise à un groupe qu'ils auront une nouvelle cour l'année prochaine et qu'ils ne sont pas obligés de respecter les cadres de l'ancienne cour.

Ces deux observations montrent trois choses. D'une part, de très nombreux arguments au cours des échanges étaient fondés sur la sécurité (peur de se faire mal avec du sable, avec les copeaux de bois, etc.). D'autre part, comme la sécurité, d'autres arguments (tout aussi nombreux) renvoient à des préoccupations parentales. C'est notamment le cas pour les enfants ne désirant pas un sol salissant. Enfin, pour un jeune élève, la cour d'école est susceptible d'apparaître comme un élément immuable qu'il est difficile d'imaginer différemment. Ainsi, guider les enfants comme l'ont fait les intervenantes du CAUE (rappeler les possibles, insister sur la nécessité pour les enfants de formuler des idées, rappeler les contraintes et objectifs du projet) apparaît être indispensable pour faire évoluer les cours d'écoles.

Ce travail d'animation fut important et efficace. Les intervenantes investies dans leur rôle connaissaient le prénom de la grande majorité des élèves, posaient de nombreuses questions suscitant l'imagination, faisant appel à leurs connaissances et permettant de contrôler si les notions développées étaient assimilées. Attentives à ce que l'ensemble de la classe participe, elles n'hésitaient pas à susciter l'expression des élèves timides ou à les faire participer aux nombreuses expériences, ce qui a permis d'éviter des dynamiques systématiques de leadership ou de marginalisation de certains élèves.

6 Conclusion

Cette conclusion s'articule autour de deux axes. En premier lieu, une synthèse de l'évaluation est proposée. Suit ensuite une réflexion sur la participation des enfants à l'action publique à partir de l'expérience des cours OASIS.

Ces ateliers ont suscité un fort engouement des élèves dans les trois établissements scolaires observés. Cet engouement s'explique à la fois par le travail conséquent de préparation de chaque séance et le travail d'animation des intervenantes. Ainsi, les élèves ont été sensibilisés à de nombreuses notions relatives au changement climatique et ses enjeux. Les intervenantes du CAUE ont proposé des animations permettant aux enfants de s'interroger avec succès sur leur propre usage de la cour, l'état de cette dernière et les usages collectifs qu'en font les membres de l'école, y compris ses différents professionnels.

Bien évidemment, la co-conception de la cour à OASIS avec les enfants n'implique pas la co-décision. Cette co-conception s'inscrit dans un ensemble de contraintes et dans un éco-système d'acteurs. En outre, même si le dispositif de recueil des propositions (les plans puis les maquettes) a conduit à une certaine homogénéisation des propositions, il a favorisé l'expression des idées et des enfants, et cela de façon plus efficace que ne l'auraient été la rédaction d'un texte ou l'expression orale (par exemple). Enfin, ce dispositif a suscité l'engagement des enfants dans le projet OASIS et leur participation à l'action publique. Leurs propositions ont indéniablement nourri la réflexion des adultes grâce à l'activité essentielle de médiation et synthèse des intervenantes du CAUE.

Une plus forte articulation avec l'Éducation nationale (professionnels, programmes scolaires et ressources pédagogiques déjà existantes ou à créer) constitue la principale piste d'amélioration et de poursuite de ces ateliers.

Cette démarche de co-conception s'inscrit dans un cadre spécifique :

- La décision de refaire la cour est un choix politique ;
- La formulation des problèmes, des solutions et du champ des possibles est la prérogative du CAUE ;
- Le CAUE traduit les maquettes des élèves en deux propositions de synthèse présentées à la communauté éducative pour chaque établissement scolaire ;
- Une fois que la communauté éducative a choisi le plan de cour qui lui convient le plus, elle amende la proposition du CAUE ;

- Un ensemble de professionnels (par exemple, les architectes), d'institutions (direction des affaires scolaires, section locale d'architecture) et de contraintes (financières, techniques, légales, etc.) participeront à déterminer la future cour OASIS d'un établissement scolaire. D'une part, l'action publique appelle toujours un grand nombre d'acteurs participant, d'une manière ou d'une autre, au long et articulé processus de décisions (Eymeri, 2003)⁹. D'autre part, la co-conception des cours d'écoles avec les enfants ne peut se passer d'une direction de nature proprement politique. Comme le montre certains échanges ci-dessus, tous les enfants n'avaient pas l'intention d'adopter un autre modèle de cour que celui asphalté. De plus, avant les ateliers du CAUE, ils n'étaient pas autant sensibilisés aux enjeux du changement climatique ni aux solutions pour limiter ses effets. Ainsi, sans direction politique forte, les ateliers de co-conception auraient probablement aboutis à des propositions très différentes.

Notre dernière remarque porte sur l'intérêt de la participation des enfants à la co-conception de l'action publique. D'une part, les enfants constituent une source d'information de choix sur l'état et les usages des cours de récréation. D'autre part, cette participation constitue une incitation à participer -dans le futur- à l'action publique et une découverte du déroulement de l'action publique.

La « co-conception » de l'action publique avec les élèves se déploie ainsi selon deux axes : participation des élèves à l'action publique et initiation des élèves à l'action publique et à ses enjeux.

9 Eymeri, 2003, « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », in Jacques Lagroye (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, p. 47-77.

Annexe 1: Grille d'observation des ateliers du CAUE

La grille d'observation a été construite autour de trois axes : compréhension des enjeux des ateliers (a), implication dans la co-conception (b), compréhension de la décision (c). Ces axes sont détaillés ci-dessous. Grille d'observation des ateliers du CAUE

Grille d'observation pour les ateliers avec les élèves

• Compréhension des enjeux des ateliers

- Est-ce que les élèves semblent comprendre et s'intéresser aux enjeux du changement climatique et à leurs implications sur leur vie quotidienne et sur les usages de la cour tels qu'ils sont présentés dans les ateliers ? Est-ce que les élèves écoutent, s'intéressent et posent des questions ?
- Est-ce que les élèves arrivent à exprimer leurs besoins individuels ? Dans quelle mesure retrouve-t-on des dynamiques de prise de parole qui tendent à marginaliser certains élèves ? Est-ce que ces dynamiques sont genrées ?
- Comment est-ce que les élèves arrivent à comprendre, analyser et questionner les usages actuels des cours et les limites imposées par la structure actuelle de la cour ?
- Est-ce que les élèves arrivent à prendre en considération les besoins des autres camarades et de toute la communauté scolaire par rapport à la structure et aux différents usages de la cour ? Dans quelle mesure se développe un dialogue entre les élèves ?

• Implication dans la co-conception

- Est-ce que les élèves participent activement à la formulation de propositions ? Se laissent-ils passivement guider ? Comment se structure le rapport entre la formulation des besoins par les élèves et les propositions qu'ils font ? Comment font-ils ce passage ?
- Dans quelle mesure les élèves ne se limitent pas à formuler des propositions, mais arrivent aussi à argumenter ces propositions vis-à-vis des autres enfants et des adultes qui participent aux ateliers ?

-Lors des propositions de réaménagement, les dynamiques de prises de parole, y compris les dynamiques genrées, correspondent-elles aux dynamiques de prises de parole déjà observées dans la première partie des ateliers ?

-Comment les médiations entre les différentes propositions formulées par les élèves de la même classe s'effectuent-elles ?

-Quels sont les éléments importants ressortant du « booklet » de propositions des élèves ?

- **Compréhension de la décision**

-Quels liens entre les propositions initiales des élèves et les décisions finales ? (lors du temps de restitution)

-Dans quelle mesure les différences entre les souhaits initiaux des élèves et les décisions finales sont-elles bien expliquées aux élèves et comprises par eux-mêmes ?

Grille d'observation pour les ateliers avec la communauté scolaire

Ces ateliers réuniront les chefs d'établissement, les équipes enseignantes, les animateurs du périscolaire, les responsables éducatifs de la ville de Paris et, si possible, les parents d'élèves élus et le reste du personnel scolaire.

-Comment est-ce que les besoins et les envies exprimés par les enfants sont restitués lors du premier atelier ?

-Dans quelle mesure les contraintes techniques formulées par les services opérationnels de la ville de Paris sont-elles expliquées et partagées ?

- Dans quelle mesure les refus de retenir certaines propositions des élèves sont-ils argumentés et justifiés ? Sur quel registre se situent ces justifications (impossibilité technique, financière, idée ne faisant l'objet d'aucun consensus, contrainte de sécurité, etc.) ?

- Quelles dynamiques de prise de parole retrouve-t-on entre les chefs d'établissement et les équipes enseignantes ou périscolaires ? Quelles dynamiques de prise de parole entre le personnel scolaire, les parents d'élèves et les responsables éducatifs de la ville ?

-Sur quels registres ces prises de parole se situent-elles (proposition, référence aux usages, contestation, mobilisation d'éléments techniques, etc.) ? Où se situent les espaces de discussion ?

- Dans quelle mesure les ateliers aboutissent-ils à un consensus entre les différents acteurs sur les propositions d'aménagement des cours ? Au final, quelles idées formulées par les élèves ont été retenues ?