

Comment organiser les temps de pause scolaires en faveur du bien-être des élèves ?



ED BAINES

INSTITUT DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE DE LONDRES
(ANGLETERRE)

Résumé

Cette note examinera le rôle des pauses scolaires sur le bien-être des enfants. Le « temps de pause » ou « récréation » est une interruption dans la journée scolaire au cours de laquelle les enfants jouent et se socialisent avec leurs pairs. Cependant, la nature et la place de la récréation dans les écoles/établissements scolaires sont peu connues au niveau international. Il existe peu d'informations et de données sur les activités qui se déroulent pendant ces périodes. En s'appuyant sur des données issues de trois enquêtes nationales menées en Angleterre et sur des données issues d'enquêtes internationales, on constate des signes de diminution du temps de récréation. Cependant, il est également prouvé que ces moments sont très appréciés et valorisés par presque tous les enfants, et qu'ils constituent des opportunités importantes à l'école pour favoriser leur bien-être. Les temps de pause constituent un contexte important pour les enfants : ils leur permettent de développer des relations et des amitiés avec leurs pairs, de faire de l'exercice physique et des activités de leur choix. Ces moments offrent également des opportunités significatives pour le développement de compétences sociales et cognitives qui sont importantes pour leur bien-être actuel et futur en matière de fonctionnement social, émotionnel et scolaire. Les temps de pause constituent une fenêtre importante sur la vie socio-émotionnelle des enfants, et indiquent dans quelle mesure les écoles et les pays respectent le droit de jouer ainsi que les activités récréatives, comme le préconise la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant. En outre, des temps de pause de qualité peuvent favoriser le bien-être des enfants.

I. Les bénéfices des temps de pause à l'école sur les enfants : réflexions à partir de données nationales et internationales

La vie sociale des enfants à l'intérieur et à l'extérieur de l'école a considérablement changé durant ces trois dernières décennies. Au cours de cette période, la santé mentale et le bien-être des enfants ont suscité des inquiétudes croissantes (Unicef, 2007 ; 2013). De plus en plus de rapports indiquent que les enfants connaissent des problèmes de santé mentale et de bien-être à des niveaux sans précédent : en Angleterre, selon les estimations, entre 1 enfant sur 6 et 1 enfant sur 4 présenterait ainsi un trouble de santé mentale (Newlove-Delgado *et al.*, 2022). Les données suggèrent en effet une augmentation des cas d'anxiété, d'automutilation, de dépression et de solitude (Twenge, 2023 ; Patalay & Fitzsimons, 2016 ; 2018). D'autres études ont démontré que les niveaux d'interactions entre pairs et amis en dehors de l'école ont nettement diminué chez les enfants, en primaire et au secondaire, au cours des

15 à 20 dernières années (Baines & Blatchford, 2019). Les rapports « *Good Childhood* » de la Children's Society (2015 ; 2017) fournissent des preuves suggérant un déclin de la satisfaction des enfants en matière d'amitié depuis 2007. De même, les niveaux d'indépendance en matière de mouvement et de jeu ont nettement diminué chez les jeunes (Baines & Blatchford, 2012 ; Gray *et al.*, 2023 ; Shaw *et al.*, 2013 ; Singer *et al.*, 2009). Des chercheurs, en particulier Twenge et ses collègues, ont attribué ces changements et leurs effets sur le bien-être à la disponibilité accrue de technologies numériques (par exemple les smartphones, les consoles de jeu) qui peuvent avoir conduit à un changement des modèles d'engagement social et de soutien relationnel. Nous faisons ici l'hypothèse que ce sont les changements issus des technologies numériques, plutôt que l'utilisation des technologies elles-mêmes, qui ont pu conduire à la diminution de la santé mentale et du bien-être chez les enfants (Baines & Blatchford, 2019 ; Gray *et al.*, 2023 ; Twenge, 2018).

Face à ces changements, les temps de pause et la pause méridienne, du moins dans les écoles anglaises, semblent être une constante. Ce sont des moments de la journée où les élèves ont du temps libre entre leurs activités d'apprentissage et où ils peuvent rencontrer des amis et se socialiser. Bien que ces moments puissent sembler sans importance, ils peuvent être cruciaux pour les enfants en matière de santé, de bien-être, de développement social, d'apprentissage et d'adaptation à l'école (Ramstetter *et al.*, 2010). Le « temps de pause » (ou « récréation » dans certaines parties du monde¹) est une pause dans la journée scolaire qui implique généralement l'accès à un espace extérieur, lorsque le climat et l'espace le permettent, et qui constitue souvent un temps non structuré dédié au jeu et à la socialisation entre pairs, dans un cadre sûr, sous la surveillance d'adultes. Les temps de pause peuvent être différenciés d'autres pauses courtes, ces dernières permettant généralement aux élèves de se reposer, de prendre une collation/un repas ou de se rendre dans un autre lieu pour la leçon suivante. Cette note rassemble les résultats de recherches récentes sur les temps de pause à l'école afin de donner un aperçu de la nature et de la contribution de ces moments au bien-être et au développement psychologique et physique des enfants.

Il est surprenant de constater à quel point nous en savons peu sur les récréations malgré leur caractère répandu dans les différents systèmes scolaires. Bien que nous disposions de connaissances sur les différents systèmes éducatifs et que nous puissions les comparer, par exemple dans le cadre d'études internationales menées par l'OCDE², nous connaissons mal leurs caractéristiques les plus élémentaires, telles que leur durée et les activités qui s'y déroulent, la manière dont elles sont supervisées, les installations et les ressources disponibles, et la manière dont les pauses sont liées au développement social et scolaire des enfants. Les estimations issues d'études menées par l'Unesco³ et par Beresin (2016) donnent quelques indications, mais aussi des estimations contradictoires sur la durée des récréations et leur fréquence au cours de la journée. Il est important de noter que ces études ne fournissent pas d'informations sur la manière dont les temps de pause varient en fonction de la phase scolaire et de l'âge des enfants à l'école. Par ailleurs, des résultats récents d'une enquête internationale menée auprès d'enseignants d'écoles participant à la journée des classes en plein air,

¹ Tout au long de cette note, les termes temps de pause, temps de jeu et récréation sont utilisés de manière interchangeable.

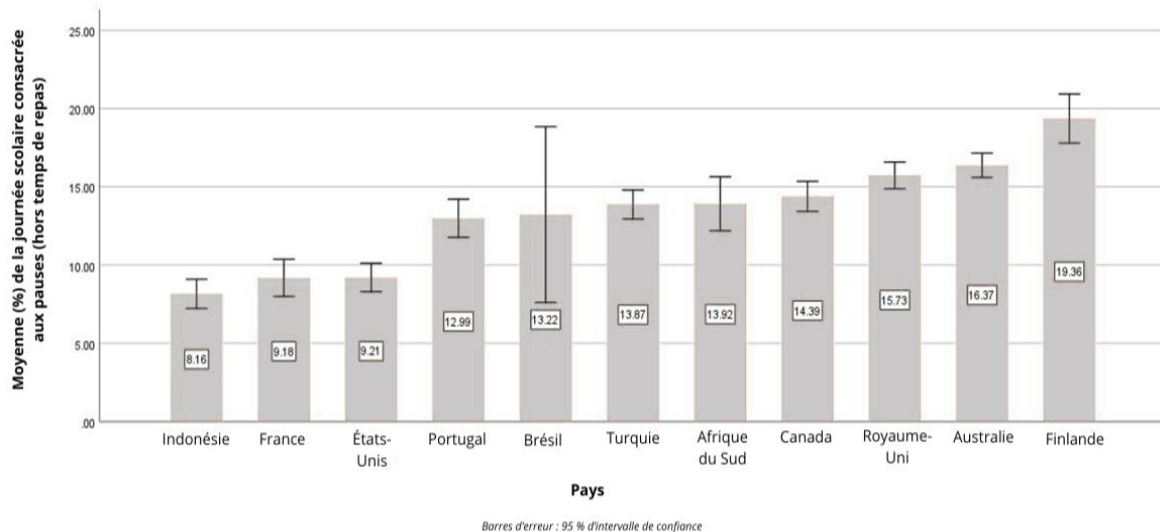
² Organisation de coopération et de développement économiques

³ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]

qui est une campagne visant à encourager les jeunes à passer plus de temps à l'extérieur pendant la journée scolaire, (Baines *et al.*, en préparation) ont révélé que :

- les temps de récréation varient d'un pays à l'autre ;
- cette variation s'explique, notamment par la durée moyenne d'une journée d'école ;
- mais aussi en raison de l'âge des élèves et des modalités de financement de l'école (école publique ou privée).

Figure 1. Moyenne de la durée totale des temps de pause en proportion de la durée de la journée scolaire par pays (primaire seulement)



L'absence relative d'informations sur les pauses est révélatrice de la faible importance des récréations pour les gouvernements, les décideurs politiques, les chercheurs et les professionnels de l'éducation. Ce n'est peut-être pas surprenant car, à première vue, les pauses ne semblent pas importantes, il s'agit simplement d'un moment où les élèves disposent d'un peu de temps libre au cours d'une journée scolaire. Mais il y a d'autres raisons qui expliquent ce point de vue négatif. Les pauses peuvent poser des problèmes en matière d'intimidation (Smith, 2014), de supervision (par exemple, avoir suffisamment de surveillants pour couvrir l'espace), de gestion et de sécurité. Ainsi, les chefs d'établissement suggèrent de réduire leur durée ou d'interdire des activités particulières qui sont perçues comme dangereuses ou problématiques. Une autre raison importante de cette opinion négative est que la récréation est considérée comme un obstacle au temps consacré aux matières scolaires et à l'apprentissage. Aux États-Unis, la récréation a été interdite dans les écoles publiques d'Atlanta car : « Nous avons l'intention d'améliorer les résultats scolaires. On n'y parvient pas en laissant les enfants suspendus à des barres de gymnastique » (*Superintendent of public school - Pellegrini*, 2005, p.3). Dans la même optique, l'établissement scolaire *Academy*, nouvellement construit en Angleterre, a été conçu sans cour de récréation et sans pause le matin. D'après les journaux *Guardian* et *Telegraph* en 2007, un responsable de l'école aurait déclaré : « Nous avons supprimé un espace incontrôlable pour prévenir le harcèlement et la délinquance » (Barkham, 2007 ; Beckford, 2007).

Il est probable que les seules données systématiques et représentatives proviennent d'une série de trois études menées en Angleterre portant sur la durée, l'organisation et la supervision des pauses dans les écoles. Ces études ont été menées en 1995, puis en 2006 et à nouveau en 2017. Chacune de ces études était basée sur un échantillon national représentatif d'environ 5 % des établissements primaires et secondaires et l'enquête a été remplie par les chefs d'établissement (voir détails ci-dessous). Ces études sont importantes au niveau national car non seulement il n'y a pas de données collectées sur ces périodes ou, jusqu'à l'année dernière, sur la durée de la journée scolaire en général, mais il n'y a pas non plus de politiques relatives à leur mise en place, à leur durée, aux ressources qui devraient être disponibles et à leur qualité. La perspective à long terme fournie par les résultats de ces études suggère que les pauses sont en train de disparaître au profit d'une augmentation du temps consacré à l'apprentissage, à l'enseignement, et au contrôle des comportements problématiques de quelques élèves. C'est particulièrement saillant dans l'enseignement secondaire, où les élèves bénéficient de 65 minutes de moins de temps de pause par semaine en 2017 par rapport à 1995, une baisse qui est quant à elle de 45 minutes pour les plus jeunes élèves. Les écoles où les niveaux de privation socio-économique sont les plus élevés accordent moins de temps pour les pauses que les écoles plus favorisées (Baines & Blatchford, 2023). La surveillance des pauses a évolué au cours des 25 dernières années, passant d'une situation où les enseignants étaient les principaux surveillants à une situation où la surveillance revient principalement au personnel de soutien (qui tend à être non formé, non qualifié et inexpérimenté). Le nombre de surveillants a également augmenté, de sorte que les ratios élèves/surveillants ont nettement diminué, ce qui révèle une approche plus soucieuse de la sécurité et du contrôle des enfants. Par exemple, le ratio d'enfants par surveillant pour la pause du matin à l'école primaire était en moyenne d'1 surveillant pour 86 élèves en 1995, d'1 surveillant pour 67 élèves en 2006 et d'1 surveillant pour 52 élèves en 2017.

Contrairement à l'idée selon laquelle les temps de pause doivent être limités et contrôlés, il existe un certain nombre de bonnes raisons pour lesquelles les temps de pause sont importants pour les enfants (Hodges *et al.*, 2022). Ces raisons sont souvent négligées alors qu'elles revêtent une importance croissante à la lumière des changements sociétaux observés dans les pays occidentalisés (Gray *et al.*, 2023 ; Twenge, 2023). Premièrement, les pauses ont un rôle positif à jouer sur la santé et le bien-être des enfants, ainsi que dans leurs activités de loisirs. Deuxièmement, les pauses constituent un élément important pour les relations sociales et le développement social des enfants. Enfin, les pauses scolaires favorisent l'engagement et l'adaptation scolaires. Nous examinerons chacun de ces domaines tour à tour.

II. Les temps de pauses contribuent au bien-être et à la santé des enfants

Les pauses dans les établissements primaires et secondaires peuvent contribuer positivement à la santé mentale et physique ainsi qu'au bien-être des enfants (Reid *et al.*, 2015). L'un des éléments clés des pauses scolaires est que, pour les enfants, il s'agit des moments les plus appréciés de la journée scolaire. Nos enquêtes nationales menées en 2006 et 2017 auprès de plus de 1 300 enfants et adolescents âgés de 10, 14 et 16 ans montrent que les élèves apprécient significativement les pauses, en particulier l'heure du déjeuner qui est le temps de pause le plus long de la journée, et que cette tendance n'a pas changé au cours des dernières décennies (Baines & Blatchford, 2019 ; Blatchford, 1998 ; Blatchford & Baines, 2006). Ces moments constituent une occasion importante pour les enfants de disposer d'une brève période agréable, loin de l'intensité de l'apprentissage en classe, pour se

détendre, se ressourcer, prendre l'air et de réaliser une activité agréable de leur choix dans un contexte sûr et favorable (Burson & Castelli, 2022 ; McNamara *et al.*, 2018).

D'après les enfants, avoir du temps libre pour entreprendre une activité de son choix est l'un des aspects les plus appréciés des pauses (Baines & Blatchford, 2019). Pendant les pauses, on observe souvent les enfants s'engager dans diverses formes de jeu. Les activités typiques pendant les pauses impliquent des interactions sociales entre les enfants pour s'engager dans des jeux à règles tels que le football, les jeux de poursuite, d'attrape et de recherche, les jeux de construction, les jeux imaginatifs ou socio-dramatiques, les activités de jeu vigoureuses et tumultueuses (Baines & Blatchford, 2011 ; Blatchford, 1998 ; Smith, 2010). Compte tenu de la vision négative des comportements pendant la récréation, il est intéressant de constater que dans les études d'observation, les comportements antisociaux, tels que les disputes, les moqueries et les agressions sont souvent peu fréquents, ne représentant pas plus de 1 % à 2 % des observations (Pellegrini *et al.*, 2004). Ces résultats suggèrent que la vision commune sur la récréation comme étant négative et conflictuelle serait erronée. Bien que les différents types de jeux puissent apparaître pour certains comme des activités frivoles sans but ni valeur particulière, ils font partie, à bien des égards, des systèmes évolutifs de développement et d'adaptation (Pellegrini, 2009). Les activités ludiques deviennent de plus en plus un forum d'engagement social et, au début de l'adolescence, l'engagement social et la conversation deviennent des activités dominantes (Blatchford, 1998). Nous ne devrions pas supposer que les pauses sont moins importantes pour les adolescents. Leur vie sociale prend une importance nouvelle et plus profonde, elle joue un rôle central dans le développement et la construction de leur identité, et de leur sentiment d'auto-efficacité. Mais le personnel scolaire a tendance à ne pas voir l'importance de la valeur sociale de la récréation pour les adolescents. Ils ont tendance à considérer la récréation comme un moment pour répondre à des besoins physiques tels que manger, faire de l'exercice physique et respirer de l'air frais. Compte tenu de ces opinions, il n'est peut-être pas surprenant que les écoles secondaires réduisent le temps social non structuré à l'école (Baines & Blatchford, 2023).

Les pauses, en particulier à l'école primaire, contribuent également à la santé physique car elles sont souvent l'occasion d'une activité physique vigoureuse pendant les jeux. Dans le contexte des préoccupations croissantes concernant le manque d'activité physique et les niveaux d'obésité chez les jeunes, certains soulignent que les pauses peuvent contribuer à hauteur de 30 % à 40 % à la quantité recommandée d'activité physique quotidienne (Graham *et al.*, 2021 ; Ridgers *et al.*, 2006). Malheureusement, cet avantage est perçu par les personnels de l'éducation comme un argument pour remplacer les pauses par l'éducation physique (Pellegrini, 2005), ce qui ne tient pas compte des nombreuses autres fonctions importantes décrites ci-dessus.

La communauté internationale considère depuis longtemps que les temps de pause, de jeu non structuré et de récréation sont essentiels au bonheur des enfants et à leur développement physique, social, mental et émotionnel. Ce principe a été reconnu en 1987 dans le cadre de la Convention des Nations unies relative aux Droits de l'Enfant (UNCRC⁴) et plus particulièrement dans le cadre de l'article 31, « Le droit au jeu, au repos et aux loisirs », qui souligne que « tout enfant a le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Un examen récent des progrès accomplis en ce qui

⁴ United Nations Convention on the Rights of the Child

concerne l'article 31 a montré qu'il fallait poursuivre les efforts pour « créer du temps et de l'espace pour que les enfants puissent s'adonner spontanément au jeu, aux loisirs et à la créativité, et pour promouvoir des attitudes sociétales qui soutiennent et encouragent ce type d'activité ». Comme les enfants passent une grande partie de leur temps à l'école, les pauses constituent une occasion importante pour les sociétés de permettre à tous les enfants d'exercer leurs droits fondamentaux au jeu et à la récréation.

III. Les temps de pauses contribuent au développement des amitiés entre pairs et des compétences sociales

Les pauses sont l'un des rares moments où les enfants peuvent interagir ensemble sans qu'un adulte n'organise ou ne gère l'activité (Blatchford, 1998). Ces moments permettent aux enfants de se connaître les uns les autres ; ils représentent des moments où le statut, la réputation et la structure sociale se forment à travers les conversations et les activités quotidiennes, mais aussi où des liens étroits peuvent se développer entre les enfants pour former des amitiés et des groupes. Ces moments offrent également des opportunités quotidiennes importantes pour le développement des compétences socio-émotionnelles. Ces compétences sont utilisées pour gérer, négocier et développer des relations avec les pairs et fournissent des connaissances pour l'avenir et la vie après l'école (Baines & Blatchford, 2011 ; Pellegrini, 2005).

Les activités auxquelles les enfants participent pendant les pauses sont utiles à plusieurs égards pour leurs amitiés et leurs relations avec leurs pairs (Blatchford *et al.*, 2016). Premièrement, les activités ludiques et les jeux peuvent servir d'échafaudages sociaux intrinsèquement motivants qui soutiennent le développement des interactions sociales des enfants qui ne se connaissent pas, par exemple au début de l'année scolaire. Deuxièmement, les jeux et les activités ludiques peuvent servir à renforcer et à consolider les amitiés et les groupes de pairs, ainsi que contribuer à l'émergence d'une identité commune en tant que groupe. Une fois les relations établies, les membres collaborent à l'élaboration et à la mise en valeur des jeux et au développement de nouveaux cadres de référence pour les activités ludiques. Troisièmement, les activités de pause peuvent remplir une fonction plus large, et contribuer à surmonter les différences, par exemple entre les groupes ethniques ou les personnes de sexe opposé. De nombreuses recherches antérieures ont conduit les psychologues sociaux à comprendre que, outre le contact, un objectif global de ce type est nécessaire pour fournir la base d'une collaboration susceptible d'engendrer de nouvelles relations et de nouvelles compréhensions. Le jeu, tel qu'il s'exprime pendant les pauses scolaires, peut également offrir des possibilités d'exploration sociale. Il peut s'agir de relations avec le sexe opposé, où les enfants explorent les rôles, les stéréotypes et les limites du genre par le biais du jeu.

Un domaine d'intérêt spécifique concerne la relation entre les pauses et les aptitudes sociales. Il est désormais admis que les amitiés peuvent favoriser la coopération, la réciprocité, la gestion efficace des conflits, l'intimité et l'engagement. Maxwell (1992) suggère que « le groupe de pairs constitue sans doute le contexte le plus efficace et le plus motivant pour l'apprentissage et le développement des aptitudes sociales qui, en fin de compte, permettront aux enfants de vivre de manière adaptée en tant que membres de la société adulte » (p. 171). Au cours de leurs interactions ludiques avec leurs pairs durant la pause, les enfants peuvent apprendre et développer ces compétences sociales importantes ainsi que d'autres telles que la prise de décision et la résolution de problèmes, la recherche de compromis, les stratégies d'autorégulation et de régulation émotionnelle et une série

d'autres compétences socio-émotionnelles qui ne sont pas formellement enseignées dans les salles de classe (Blatchford *et al.*, 2016). La socialisation à l'heure du jeu peut fournir un contexte pédagogique pertinent pour la vie adulte (Pellegrini, 2005).

La vie dans les cours de récréation a également un caractère de groupe important et complexe, car les amis ont tendance à se rencontrer en compagnie d'autres pairs et amis. Les interactions qui ont lieu au sein des groupes pendant les activités ludiques de la pause offrent d'importantes occasions d'acquérir des compétences de groupe et de comprendre les rôles et les normes, ainsi que les relations entre groupes. Ces apprentissages ne peuvent pas être reproduits dans les salles de classe (Blatchford & Baines, 2010 ; Kinderman & Gest, 2018), mais il est possible pour le personnel de l'école de médiatiser ces expériences afin d'obtenir des résultats d'apprentissage positifs.

Les pauses peuvent cependant avoir un aspect négatif. Malheureusement, le harcèlement et la victimation peuvent avoir lieu pendant les pauses et les déjeuners, lorsque les enfants sont libres de socialiser à leur manière et surtout lorsque la supervision des adultes est faible (Smith, 2014). Comme nous l'avons dit, de nombreuses écoles cherchent donc à réduire le harcèlement en raccourcissant les pauses et/ou en contrôlant ce que font les enfants par le biais d'activités plus structurées. Bien que compréhensible, cette démarche ne tient pas compte de l'importance de ces moments en matière de plaisir et de développement social, et transfère probablement le problème dans d'autres contextes (par exemple, en dehors de l'école). Les écoles et les politiques scolaires doivent adopter une éthique plus inclusive, qui soutient ceux qui s'opposent au harcèlement et fournit aux enfants des stratégies claires pour y parvenir (Smith, 2014). S'il existe des mesures utiles pour que les établissements scolaires puissent minimiser les comportements problématiques, par exemple en veillant à ce qu'un large éventail de matériel de jeu intéressant et d'opportunités d'activités soit disponible, cela ne remplace pas l'appropriation par les enfants des moyens et des systèmes nécessaires pour résoudre les situations de harcèlement. Il existe une série d'interventions socio-émotionnelles efficaces, fondées sur des résultats probants, qui peuvent développer les environnements et les processus scolaires permettant de lutter efficacement contre le harcèlement (Boulton *et al.*, 2021 ; Kärnä *et al.*, 2011).

IV. Les temps de pauses contribuent à l'engagement et à l'adaptation à l'école

Les temps de pause sont un contexte dans lequel des apprentissages et des compétences plus larges qui ne sont pas couvertes par l'éducation traditionnelle peuvent être développées, ce qui a des implications importantes pour le bien-être des enfants. Comme nous l'avons déjà mentionné, d'importants apprentissages et des compétences socio-émotionnelles sont acquises pendant ces moments, mais les récréations peuvent également offrir des apprentissages plus larges en matière de risque et de défi, d'innovation, de créativité, de conscience de soi, d'identité et d'apprentissages sociaux et moraux qui ne sont pas nécessairement enseignés de manière explicite ou pris en compte dans les salles de cours (Ramstetter *et al.*, 2022). Dans une perspective plus académique, les pauses favorisent certains apprentissages cognitifs et comportementaux, et on sait que l'engagement scolaire, le goût de l'école et la réussite sont importants pour la santé mentale et le bien-être à plus long terme (Patalay & Fitzsimons, 2018). Le moment optimal et la durée des pauses, ainsi que la valeur des pauses pour l'apprentissage ont fait l'objet d'une attention particulière. Certaines études ont fait fluctuer la durée d'une leçon précédant une pause et/ou ont observé la capacité des élèves à s'engager dans une activité physique lors de celle-ci (Pellegrini *et al.*, 1995 ; Rhea & Rivchun, 2018). Ces études

indiquent que plus la durée pendant laquelle les enfants doivent concentrer leur attention sur une tâche est importante, moins ils sont susceptibles d'être attentifs, et que les enfants sont plus engagés et se comportent mieux après une pause qu'avant cette dernière (Brez & Sheets, 2017 ; Jarrett *et al.*, 1998 ; Pellegrini *et al.*, 1995 ; Barros *et al.*, 2009 ; Rhea & Rivchun, 2018). Ces études fournissent peu d'explications causales, car il est impossible d'attribuer la cause au fait d'avoir une pause ou des occasions de jouer, de faire de l'activité physique ou de se socialiser avec des pairs, mais elles mettent néanmoins en évidence la contribution positive globale de ces moments.

Des chercheurs ont établi des parallèles entre les activités qui se déroulent de manière informelle entre pairs dans la cour de récréation et l'aspect plus formel de l'apprentissage scolaire (Blatchford & Baines, 2010 ; Howe, 2009), mais les preuves que les jeux et les activités ludiques sont directement liés à l'apprentissage en classe sont peu nombreuses. Certaines recherches suggèrent que les enfants les plus impliqués socialement dans les activités ludiques sont susceptibles de mieux s'adapter à l'école (Blatchford *et al.*, 2003 ; Pellegrini *et al.*, 2004). Des recherches indiquent également que le jeu offre de nombreuses possibilités de développer des compétences scolaires de base telles que la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement logique non verbal (Hodges *et al.*, 2022 ; Kern *et al.*, 2018 ; Ramstetter *et al.*, 2022), ainsi que la compréhension de la vie et de la culture (Blatchford, 1989 ; Haapla *et al.*, 2014 ; London *et al.*, 2015).

Il existe des chevauchements évidents entre certaines activités ludiques et les activités d'apprentissage en classe (par exemple, la créativité dans le jeu socio-dramatique et les compétences d'écriture créative, le jeu de comptage des rimes et des nombres), mais la mesure dans laquelle les compétences sont transférées d'une situation à l'autre n'a pas été suffisamment étudiée. Il se peut que les activités sociales ludiques aient un impact plus important sur les compétences sociales individuelles et la compréhension, sur la capacité à coopérer et à travailler avec d'autres au sein d'un groupe, et sur d'autres compétences transversales ou « *softs skills* » qui soutiennent l'apprentissage mais ne font pas partie du programme scolaire formel. Il est par ailleurs prouvé que les enfants qui sont dans une relation d'amitié collaborent mieux ensemble sur les tâches scolaires que ceux qui ne le sont pas (Zajac & Hartup, 1997). Cela suggère que des interactions répétées avec des amis au cours d'activités ludiques pourraient préparer les enfants à s'engager plus facilement dans des tâches collaboratives complexes en classe. Certaines des compétences en matière de planification, de raisonnement, de résolution de problèmes et d'explication qui sont généralement requises pour l'apprentissage collaboratif peuvent être expérimentées pour la première fois pendant les jeux des enfants avec leurs pairs (Howe, 2009), et peuvent jouer un rôle important dans le développement des compétences dites du 21^e siècle, telles que la collaboration et le travail d'équipe, la résolution de problèmes, la prise de décision et toute une série de compétences individuelles et de communication. Les liens potentiels entre le jeu pendant la pause, les relations avec les pairs, le développement et l'apprentissage au sein de la classe méritent davantage d'attention de la part des chercheurs.

V. Comment les temps de pause changent dans les écoles britanniques

Jusqu'à présent, nous avons examiné les contributions potentielles des pauses au développement social, émotionnel et psychologique, et au bien-être des enfants. Nous allons maintenant nous pencher sur les efforts visant à améliorer la qualité des pauses dans les écoles britanniques. Au vu de l'érosion des temps de pause dans les écoles britanniques, évoquée plus haut, les animateurs et autres partisans du jeu ont déployé des efforts considérables pour améliorer la nature des possibilités de jeu non structuré. Dans les écoles, ces efforts ont principalement consisté à introduire ou à augmenter l'offre de jeux. Outre la formation du personnel d'encadrement et l'élaboration d'une politique scolaire sur les pauses et le jeu, il s'agit souvent de multiplier les possibilités de jeux non structurés (LPP⁵). Cela se fait par l'introduction de matériaux et de ressources mobiles, flexibles et bon marché (par exemple, des pneus, des tonneaux, des vêtements, des filets) qui incitent les enfants à explorer une série de types de jeux différents, y compris la construction, l'imagination et le jeu risqué, ainsi que d'autres formes de jeux non structurés. Des initiatives telles que « *Outdoor Play and Learning* » (OPAL) (Follett, 2017), « *Scrapstore Playpods* » et bien d'autres groupes travaillent avec les écoles pour améliorer les possibilités de jeu pendant le temps scolaire.

Des recherches préliminaires suggèrent que le jeu non structuré est associé à une plus grande activité physique, augmentant le nombre de pas, le temps consacré à une activité physique modérée et diminuant l'activité sédentaire (Engelen *et al.*, 2013 ; Hyndman *et al.*, 2014). Or, il existe des associations largement documentées entre l'activité physique et la santé et le bien-être (Biddle *et al.*, 2011). D'autres études faisant appel à des méthodes qualitatives ont indiqué que les interventions basées sur le jeu non structuré sont prometteuses quant aux bénéfices pour les enfants en matière de bonheur, d'estime de soi et de confiance, d'inclusion sociale, d'engagement scolaire et de réduction des comportements agressifs (James, 2012 ; Lester *et al.*, 2010). Toutefois, un examen systématique de cinq études portant sur l'utilisation du jeu non structuré en relation avec le développement cognitif, social et émotionnel a rapporté relativement peu d'effets, à l'exception de niveaux plus élevés de bonheur et de jeu coopératif (Gibson *et al.*, 2018). Cela s'explique en grande partie par le nombre limité d'études et la faible disponibilité d'outils quantitatifs de bonne qualité et suffisamment sensibles pour mesurer ces concepts - un problème partagé par de nombreuses recherches sur le thème du bien-être.

Conclusion

Cette note suggère que, contrairement à une vision indifférente ou négative, les pauses scolaires apportent une contribution importante et riche à la santé et au bien-être des enfants, ainsi qu'à leur développement socio-émotionnel, à leur engagement positif et à leur adaptation à l'école. Toutefois, l'ampleur de ces effets dépend en grande partie de la qualité des pauses et des pratiques d'encadrement. Les enfants doivent avoir la possibilité de s'engager dans un large éventail d'activités ludiques qui favorisent des formes positives de jeu individuel et social, de créativité et d'innovation. Si les établissements scolaires et les enseignants sont efficaces pour enseigner aux enfants la morale, les enfants apprennent également de leurs propres expériences, erreurs et réflexions. Les pauses scolaires jouent un rôle important à cet égard. Les activités sociales et les interactions pendant les

⁵ *Loose parts play*

pauses offrent aux enfants l'occasion de développer des compétences sociales précieuses, de relever et de résoudre des défis sociaux du monde réel, ce qui n'est généralement pas le cas lorsque les adultes interviennent dans l'interaction. Les difficultés qui surviennent lors des pauses et dont les personnels d'éducation sont informés peuvent être perçues positivement, comme une base de discussion avec les élèves et un pas vers une plus grande implication de ces derniers dans les décisions et la gestion de l'école (Blatchford, 1998), dans un cadre moral garanti par l'école. Nous soutenons que les écoles/établissements scolaires devraient prendre en compte le point de vue des élèves pour concilier les intérêts de la direction de l'école avec les avantages sociaux, physiques et mentaux importants des pauses, en minimisant les difficultés qui peuvent survenir pendant ces moments. Les écoles devraient envisager de développer une politique sur les temps de pause au même titre que d'autres politiques scolaires ou portant sur le programme, afin de garantir que ces temps soient considérés comme stratégiques, soient financés et non négligés en matière d'impact sur le développement et le bien-être des enfants et des adolescents.

Il semble pertinent d'inviter à une plus grande réflexion sur la manière dont la pratique et la politique peuvent avoir un impact sur ces importants contextes d'apprentissage social et sur les façons de les améliorer. Des discussions et des attentes doivent émerger aux niveaux national et international au sujet des temps de pauses, ainsi que sur la manière dont ils peuvent être considérés pour garantir les meilleures opportunités et les meilleurs avantages à tous les enfants, afin qu'ils puissent exercer leurs droits, comme le préconise la Convention des Nations unies relative aux Droits de l'Enfant, mais aussi de façon à ce qu'ils bénéficient de ces expériences dans une société en mutation.

Références

- Baines, E. & Blatchford, P. (2011). Playground games and activities in school and their role in development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Baines, E. & Blatchford, P. (2012). *Children's independent mobility and travel to school*. Breaktime. URL : www.breaktime.org.uk/Publications.htm
- Baines, E. & Blatchford, P. (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: a follow-up national study*. Full report to the Nuffield Foundation. Breaktime. URL : www.breaktime.org.uk/Publications.htm
- Baines, E. & Blatchford, P. (2023). The decline in breaktimes and lunchtimes in primary and secondary schools in England: Results from three national surveys spanning 25 years. *British Educational Research Journal*. doi :10.1002/berj.3874
- Baines, E., MacIntyre, H. & Prisk, C. (in preparation). A cross country comparison study of the number and length of breaktimes in primary and secondary schools.
- Barkham, P. (2007, May 7). Do schools need playgrounds? *The Guardian*. URL : https://www.theguardian.com/education/2007/may/08/schools.uk3?CMP=gu_com
- Barros, R. M., Silver, E. J. & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436.
- Beckford, M. (2007, May 7). School without play area bans break times. *The Telegraph*. URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1550808/School-without-play-area-bans-break-times.htm>
- Beresin, A. (2016). Playing with time: towards a global survey of recess practices. *International Journal of Play*, 5(2), 159-165.
- Biddle, S. J. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Blatchford, P. (1998). Social life in school: pupils, experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years. Falmer.
- Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.
- Blatchford, P. & Baines, E. (2006). *A follow up national survey of breaktimes in primary and secondary schools* (Report to Nuffield Foundation Ref: EDV/00399/G). URL: <http://www.breaktime.org.uk>
- Blatchford, P. & Baines, E. (2010). Peer relations in school. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine-Staarman (Eds.), *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald.

Blatchford, P., Pellegrini, A. & Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers* (2nd edition). Routledge.

Blatchford, P. & Sumpner, C. (1998) What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1),79-94.

Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.

Boulton, M. J., Macaulay, P. J., Atherton, S., Boulton, L., Colebourne, T., Davies, M. J., Down, J., Garner, I.W., Harriss, B., Kenton, L., Lomas, B., Marx, H., Scattergood, S. & Turner, C. (2021). Promoting junior school students' anti-bullying beliefs with the CATZ cross-age teaching zone intervention. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 38-51.

Brez, C. & Sheets, V. (2017). Classroom benefits of recess. *Learning Environments Research*, 20, 433-445.

Burson, S. L. & Castelli, D. M. (2022). How Elementary In-School Play Opportunities Relate to Academic Achievement and Social-Emotional Well-Being: Systematic Review. *Journal of School Health*, 92(10), 945-958.

Children's Society (2015). *The Good Childhood Report 2015*. URL : <http://www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/resources-and-publications/the-good-childhood-report-2015>

Children's Society (2017). *The Good Childhood Report 2017*. URL : <https://www.childrenssociety.org.uk/what-we-do/resources-and-publications/the-good-childhood-report-2017>

Engelen, L., Bundy, A., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G. & van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children it's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 56(5), 319–325. doi : 10.1016/j.ypmed.2013.02.007.

Follett, M. (2017). *Creating excellence in primary school playtimes: How to make 20% of the school Day 100% better*. Jessica Kingsley Publishers.

Graham, M., Wright, M., Azevedo, L. B., Macpherson, T., Jones, D. & Innerd, A. (2021). The school playground environment as a driver of primary school children's physical activity behaviour: A direct observation case study. *Journal of sports sciences*, 39(20), 2266-2278.

Gray, P., Lancy, D. F. & Bjorklund, D. F. (2023). Decline in Independent Activity as a Cause of Decline in Children's Mental Well-being: Summary of the Evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260.

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and

lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*, 14(1): 1114-1122. doi : 10.1186/1471-2458-14-1114.

Hodges, V. C., Centeio, E. E. & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health*, 92(10), 959-967.

Howe, C. (2009). Peer groups and children's development. John Wiley & Sons.

Hyndman, B., Mahony, L., Te Ava, A., Smith, S. & Nutton, G. (2016). Complementing the Australian primary school Health and Physical Education (HPE) curriculum: Exploring children's HPE learning experiences within varying school ground equipment contexts. *Education 3-13*, 45(5), 613-628. doi : 10.1080/03004279.2016.1152282.

James, D. (2012). Survey of the impact of Scrapstore PlayPod in primary schools. Children's Scrapstore.

Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. & Yetley, A. (1998). Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 121-126.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311-330.

Kern, B. D., Graber, K. C., Shen, S., Hillman, C. H. & McLoughlin, G. (2018). Association of school-based physical activity opportunities, socioeconomic status, and third-grade reading. *Journal of School Health*, 88(1), 34-43.

Kindermann, T. A. & Gest, S. D. (2018). The peer group: Linking conceptualizations, theories, and methods. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 84–105). The Guilford Press.

Lester, S., Jones, O. & Russell, W. (2010). Supporting school improvement through play: An evaluation of South Gloucestershire's outdoor play and learning programme. Play England.

London, R. A. (2022). It is not called recess anymore: Breaktime in middle school. *Journal of School Health*, 92(10), 968-975.

London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K. & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of school health*, 85(1), 53-60.

Maxwell, W. (1992). The nature of friendship in the primary school. In C. Rogers, & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (pp. 169-189). Taylor & Francis.

McNamara, L., Gibson, J., Lakman, Y., Spadafora, N., Lodewyk, K. & Walker, M. (2018). The Influence of a Recess Intervention on Children's Sense of Belonging and Enjoyment. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 37-54.

Newlove-Delgado, T., Marcheselli, F., Williams, T., Mandalia, D., Davis, J., McManus, S., Savic, M., Treloar, W. & Ford, T. (2022). Mental Health of Children and Young People in England, 2022. NHS

Digital, Leeds. Mental Health of Children and Young People in England 2022 - wave 3 follow up to the 2017 survey - NDRS (digital.nhs.uk).

Patalay, P. & Fitzsimons, E. (2016). Correlates of mental illness and wellbeing in children: are they the same? Results from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 771-783.

Patalay, P. & Fitzsimons, E. (2018). Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1311-1323.

Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K. & Baines, E. (2004). A short-term longitudinal study of children's playground games in primary school: Implications for adjustment to school and social adjustment in the USA and the UK. *Social development*, 13(1), 107-123.

Pellegrini, A., Huberty, P. & Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviours. *American Educational Research Journal*, 32, 845 – 864.

Pellegrini, A. D. (2005). Recess: Its role in education and development. LEA.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press, USA.

Ramstetter, C., Murray, R. & Garner, A., (2010). The crucial role of recess in school. *Journal of School Health*, 80, 517-526.

Ramstetter, C. L., Baines, E., Brickman, C. W., Hyndman, B., Jarrett, O., London, R., Massey, W., McNamara, L., Murray, R. & Rhea, D. (2022). Recess in the 21st Century Post-COVID World. *The Journal of School Health*, 92(10), 941.

Reid, M. A., MacCormack, J., Cousins, S. & Freeman, J. G. (2015). Physical Activity, school climate, and the emotional health of adolescents: findings from 2010 Canadian Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study. *School Mental Health*, 7, 224-234.

Rhea, D. J. & Rivchun, A. P. (2018). The LiiNK Project: Effects of Multiple Recesses and Character Curriculum on Classroom Behaviors and Listening Skills in Grades K–2 Children. *Frontiers in Education*, 3, 9.

Ridgers, N. D., Stratton, G. & Fairclough, S. J. (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Medicine*, 36, 359-371.

Shaw, B., Watson, B., Frauendienst, B., Redecker, A., Jones, T. & Hillman, M. (2013). *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany (1971-2010)*. Policy Studies Institute.

Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H. & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?. *American journal of play*, 1(3), 283-312.

Smith, P. (2010). *Children and Play*. Wiley Blackwell.

Smith, P. (2014). *Understanding school bullying*. Sage Publications.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.

Twenge, J. M. (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future*. Simon and Schuster.

Unicef (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Unicef Innocenti Research Centre.

Unicef (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A Comparative Overview*. Innocenti Report Card 11. Unicef Office of Research.

Zajac, R. J. & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *The Elementary School Journal*, 98(1), 3-13.