Le jeu libre sur le chemin de l'école: Un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ?

Sara Camponovo
Doctorante FNS en Sciences de l'éducation
Université de Genève et
Haute école pédagogique du Valais
Sara.Camponovo@unige.ch

Résumé

Le chemin de l'école fait partie du quotidien de tout enfant scolarisé. Il se révèle être l'un des rares moments non structuré et non strictement surveillé par les adultes où les enfants sont libres et autonomes. Issu d'un projet de recherche portant sur les expériences enfantines sur le chemin de l'école dans trois cantons suisses, cet article étudie plus spécifiquement les activités ludiques qui s'y déroulent. Ce faisant, une tension est mise en évidence. D'une part, les données montrent que le chemin de l'école offre aux enfants un tiers-lieu de liberté, d'amusement pendant lequel ils peuvent se livrer dans des jeux spontanés et autodirigés. D'autre part, elles dévoilent l'influence – plus ou moins marquée selon les cas – de contraintes parentales sur l'organisation de ces déplacements qui par conséquent réduisent la marge de liberté de l'enfant. Leur droit au jeu est donc mis en question.

Mots-clés : droits de l'enfant, droit au jeu libre, chemin de l'école, recherche participative, contraintes parentales.

Introduction

La diminution du temps accordé aux jeux libres à l'extérieur ainsi que la réduction de la mobilité indépendante soulèvent aujourd'hui des appréhensions face au rapport de l'enfant avec son environnement physique et social (Alexander et al., 2012, 2014 ; Legendre, 2011 ; Skår & Krogh, 2009 ; Veitch et al., 2008). Ces appréhensions sont généralement relatives à la santé des enfants et des jeunes et plus particulièrement, dans les sociétés occidentales industrialisées, elles sont liées au constat d'une diminution des activités spontanées "en plein air" (Burdette & Whitaker, 2005 ; O'Brien & Smith, 2002 ; Singer et al., 2009). Le temps passé à l'extérieur est en effet l'un des facteurs corrélés positivement avec le degré d'activités physiques et cognitives (Gaussot, 2002 ; Talu, 2018) ainsi que la participation à la vie citoyenne (Camas Garrido, 2018). Le jeu libre en représenterait la plus grande part (Burdette et al., 2004). D'ailleurs, plusieurs chercheurs et chercheuses ont constaté un passage progressif du jeu enfantin de l'extérieur vers l'intérieur. Nous sommes confronté·e·s aujourd'hui à une 'domestication' du temps libre et des activités ludiques chez l'enfant. Dans une étude portant sur les pratiques urbaines des enfants dans deux villes, Rivière (2016) montre comment le développement des technologies (internet, réseaux sociaux, etc.) a engendré un "recentrage des sociabilités enfantines vers le domicile" (p. 11) rendant ainsi le fait "d'être ensemble" pas indispensable. Ainsi, le monde virtuel permet, voire facilite dans certaines circonstances, le contact et le jeu à distance. Cela renvoie à ce que Glevarec (2010) décrit sous l'appellation "culture de la chambre", c'est-à-dire l'aboutissement du passage, et successivement d'une spécialisation, des activités enfantines produites à l'extérieur vers l'intérieur du foyer. Ainsi, les enfants participent de plus en plus à des activités, solitaires ou d'équipe, surveillées par les adultes, telles que regarder la télévision, jouer aux jeux vidéo ou encore jouer au football plutôt que de profiter de jeux libres et/ou à l'extérieur. En écho, Singer et al. (2009) parlent de "disappearance of childhood" (p. 308). Selon les auteur·e·s, à cause du déclin du jeu libre, faute d'espaces extérieurs sûrs et de temps non structuré, les enfants semblent être catapultés trop rapidement dans les rigueurs de la vie adulte et le fonctionnement de plus en plus complexe de la société. La restriction d'activités libres à l'extérieur caractérisant la période de l'enfance est motivée par différents facteurs. La sécurité est la cause la plus souvent citée par les parents lorsqu'ils doivent s'exprimer sur les raisons les menant à limiter les opportunités de jeu à l'extérieur pour leur enfant (Holt et al., 2015 ; Valentine & McKendrick, 1997), suivie de l'engagement de l'enfant dans des activités extrascolaires, telles que les cours de natation, de football, de musique, de danse, etc. (O'Brien & Smith, 2002 ; Skår & Krogh, 2009), les contraintes familiales (Glenn et al., 2012) ou encore les informations et images négatives véhiculées par les médias (Backett-Milburn & Harden, 2004 ; Herrador-Colmenero et al., 2017).

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement au contexte suisse et aux questions relatives au temps octroyé pour le jeu libre et à celles liées à la mobilité indépendante, le chemin de l'école offre l'un des rares moments non structuré et non systématiquement surveillé par les adultes où les enfants peuvent agir librement et de manière autonome.

Cet article se focalise sur une partie de résultats récoltés dans le cadre du projet interdisciplinaire mené dans trois cantons alpins suisses "*Exploring the way to and from school : An interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*"¹ : celles

portant sur les activités ludiques spontanées évoquées et observées le long du chemin de l'école. La plupart des enfants suisses d'école primaire (8-12 ans) cheminent seuls ou en compagnie de leurs camarades sur les trajets les menant de leur domicile à l'école et vice-versa. Cette contribution montre comment ces déplacements peuvent offrir un tiers-lieu d'aventure où les enfants peuvent s'engager dans des activités autodirigées et amusantes et qui sont fortement liées à leurs besoins fondamentaux. Afin de répondre aux besoins des enfants et d'actualiser leurs droits, une analyse des contraintes potentielles limitant la possibilité de jouer librement sur le chemin de l'école est finalement proposée.

Le jeu sur le chemin de l'école

Le jeu sur le chemin de l'école : entre plaisir et droit reconnu

Le jeu est une activité universelle qui caractérise l'enfance. À tout moment et n'importe où, dès que l'occasion se présente, l'enfant s'engage dans des activités ludiques les plus variées (MacDougall et al., 2009). Bien qu'une définition unanime du "jeu" n'existe pas en raison des différentes théories travaillant à ce sujet et des fonctions attribuées par les divers·e·s auteur·e·s à cette activité, des caractéristiques communes peuvent être identifiées, à savoir l'universalité, la liberté, la finalité et encore le plaisir (Wynnikamen, 2014). La définition proposée par Ferland (2003) permet de les regrouper. L'auteure définit le jeu comme une "attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient ; cette attitude se traduit par une conduite choisie librement et dont on n'attend aucun rendement spécifique" (p. 34). Bien qu'il existe diverses classifications de jeux, les divers chercheuses et chercheurs distinguent généralement deux grands types d'activités ludiques, à savoir les jeux "libres" et ceux dits "structurés". Les jeux structurés comportent des règles conventionnelles, s'organisent autour de celles-ci et leur issue désigne, généralement, gagnant(s) et perdant(s). Quant aux jeux "libres" (ou "actifs" selon les auteur·e·s), ils correspondent à des activités spontanées, intrinsèquement motivées, plaisantes et non structurées, poursuivies pour leur propre intérêt, sans récompense extérieure et ne comprenant que peu de contraintes formelles (Alexander et al., 2012 ; Brockman et al., 2011). Ces activités libres peuvent prendre des formes variées, qui vont de jeux de simulation, à des jeux d'imagination ou encore à des jeux symboliques (jeux d'imitation, de « faire semblant ») et revêtir également, comme mis en évidence par Holt et al. (2015), une composante physique. Les auteur·e·s précisent que le jeu libre fait également référence à :

a specific type of physical activity play that refers to child-initiated spontaneous and voluntary activities that include bursts of moderate-to-vigorous physical activity such that metabolic activity is well above resting rate (e.g. running, climbing, chasing, play fighting, bike riding, playing in playgrounds, open spaces, or natural environments).
(p.73)

Par sa motivation intrinsèque, le jeu représente une source primordiale de plaisir et d'amusement chez l'enfant, tout en constituant aussi une composante essentielle à son

développement (Clerc-Georgy, 2020 ; Hewes, 2007). C'est au travers et par l'activité ludique que l'enfant développe et affine de nombreuses compétences physiques, motrices, cognitives, sociales, linguistiques, affectives, émotionnelles, sensorielles, culturelles ou encore organisationnelles (Burdette & Whitaker, 2005 ; Cardinal, 2010 ; Martens et al., 2018 ; Pellegrini, 2009). Tout en s'amusant, il – seul ou en contact avec les autres – interroge, teste, prend des risques tout en se confrontant à un monde qui pourrait à priori paraître mystérieux, mais qui par l'action de l'enfant lui devient de plus en plus compréhensible et proche de sa réalité. Ainsi le jeu permet de créer un pont entre le familier et l'inconnu (Ferland, 2003). Plusieurs chercheurs et chercheuses (Gray, 2016 ; Yogman et al., 2018) le montrent : le jeu libre et autogéré est crucial pour que l'enfant puisse explorer, interagir et se familiariser avec les règles, les valeurs et les normes qui régissent la vie sociale, il découvre les divers rôles sociaux et de nouvelles cultures et idées tout en se les appropriant de sa façon (Winnykamen, 2014). Ainsi, il participe activement à la vie quotidienne en tant qu'acteur social : les capacités développées dans les activités ludiques permettent à l'enfant de s'exprimer, d'apprendre à se situer dans la hiérarchie sociale ainsi "qu'à intérioriser les normes et les valeurs tant culturelles que sociales qui y sont transmises" (Ville de Genève, 2012, p. 14).

Outre le fait qu'il représente une activité sérieuse et essentielle à l'enfant et à son développement, le jeu répond également à un droit fondamental reconnu par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE, 1989, article 31). L'importance du jeu pour le bien-être de l'enfant a été également relevée dans l'Observation générale n° 17 (2013), dans laquelle le comité des droits de l'enfant a porté l'accent sur l'importance du jeu dans le quotidien de l'enfant. Le jeu est ainsi considéré comme un soutien pour l'agentivité enfantineⁱⁱ – 'agency' en anglais –, tant dans son présent que dans son futur : il soutient l'enfant "to actively participate as experts in their own lives, develop leadership skills, express their views, be listened to, and be active in decision-making process" (Colucci & Wright, 2015, p. 94).

Curry Messer (2012) propose de lire le droit au jeu (art.31) au travers d'une approche compréhensive. Il existe une interdépendance réciproque entre les divers droits reconnus par la Convention, dont la mise en pratique de l'un apporte une signification aux autres. Par conséquent, le droit au jeu ne devrait ni être isolé des autres dispositions, ni être dépourvu de sa légitimité comme droit à part entière. Gastaud (2013) le souligne, ce droit est "[...] à tort, 'relégué' à un rang inférieur dans la hiérarchie des droits conformément à la conception générale" (p.39). Considéré comme un "passe-temps frivole" (Cardinal, 2010, p.47), le jeu libre peut, selon les adultes et en particulier les parents, réduire le temps à disposition pour exercer d'autres droits – le droit à la santé (art. 24) ou le droit à l'éducation (art.28) pour n'en citer que quelques-uns – qui sont considérés plus importants notamment du point de vue du principe d'intérêt supérieur de l'enfant, tel que reconnu par l'article 3 de la Convention.

Cependant, l'application de l'article 31 a des effets bénéfiques souvent sous-estimés ou méconnus pour l'enfant. Il permet également d'exercer d'autres droits participatifs, à savoir le droit d'exprimer son opinion (art.12), la liberté d'expression (art.13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art.14) et la liberté d'association (art.15). Le jeu devient ainsi un support d'expression et d'action pour l'enfant, lui permettant de participer activement à la construction de son environnement et de revendiquer son statut d'acteur social. Le droit au jeu constitue également un corollaire à l'éducation des enfants, même si, comme le

précisent Colucci et Wright (2015), ils ne sont pas toujours conscients des conséquences que leurs actions peuvent avoir sur l'environnement et des apprentissages qu'ils en retirent. C'est particulièrement le cas lorsque cette influence réciproque et les apports personnels et sociaux que l'enfant en tire se font par et au travers une activité ludique.

Reconnaître le caractère plein et entier du droit au jeu s'avère être fondamental pour garantir les droits reconnus par la Convention (Gastaud, 2013 ; Hewes, 2007 ; IPA, 2014). Un équilibre entre les conditions temporelles et spatiales pour que puisse avoir lieu le jeu libre et la volonté protectionnelle des adultes doit donc être trouvé. Offrir des périodes suffisamment longues et créer des espaces sécurisés, variés et stimulants où les enfants ont la possibilité d'expérimenter, de se confronter à des défis, d'exprimer leurs émotions, d'interagir et participer librement et, de manière plus générale, de faire ce qu'ils veulent sans la supervision stricte des adultes facilitera leur prise de conscience face à leurs potentialités d'acteurs sociaux.

Le chemin de l'école : un terrain de jeu et d'aventure pour les enfants

Plusieurs auteur·e·s (Glevarec, 2010 ; Holt et al., 2015 ; Karsten, 2005) montrent qu'aujourd'hui il y a moins de présence d'enfants dans les espaces publics que dans les décennies passées. Les enfants passent une grande partie de leur temps assis sur un banc d'école ou à participer à des activités principalement planifiées, organisées et surveillées par les adultes (Frost, 2012 ; Hansen Sandseter et al., 2020 ; Rivière, 2016). Les rares lieux où la ludicité non surveillée prend place sont souvent virtuels (Gray, 2011 ; Witten et al., 2013). La forte densification des zones urbaines, l'augmentation de la circulation et par conséquent la crainte du risque d'accident ont rendu plus difficile l'accès des enfants aux espaces publics (Torres, 2020). Les conditions de vie de l'enfant de plus en plus stressantes et focalisées principalement sur l'aspect éducatif (Colucci & Wright, 2015 ; Hewes, 2007) exercent aussi une influence. Comme le souligne Legendre (2011),

Les activités des enfants sont de plus en plus encadrées et s'inscrivent dans des agendas quotidiens et hebdomadaires très contraignants qui les conduisent à fréquenter un 'archipel d'espaces' non connectés entre eux nécessitant l'accompagnement des parents. Cette évolution traduit par un accroissement des distances entre les lieux d'actions des enfants, qui s'accompagne dans le même temps d'une réduction des déplacements autonomes ainsi que d'une diminution de la fréquentation des espaces publics de proximité. (p. 32)

Toutefois, comme précisé avant, les enfants ont besoin de temps et surtout d'espace leur permettant de jouer et de découvrir de manière autonome. Dans son rapport annuel de 2016, l'association suisse exclusivement consacrée à l'enfance, ProJuventute (2017), rappelle que les enfants "ont le droit de se défouler, de se détendre et de passer du temps avec d'autres enfants sans être surveillés par des adultes" (p. 14).

Même si les espaces publics, et la route notamment, ne sont pas considérés aujourd'hui comme des lieux adaptés pour jouer à cause de leur potentielle dangerosité (Godillon & Cloutier, 2018), une étude de Legendre (2011) conduite dans des écoles

primaires parisiennes explore, à partir de la voix des enfants, les espaces utilisés principalement lorsqu'ils jouent à l'extérieur. L'analyse a révélé des profils de lieux de jeux très différents influencés à la fois par les caractéristiques individuelles des enfants, à savoir l'âge, le genre, la localisation du domicile ou encore le type de logement, par la variété des pratiques, ainsi que par les besoins et les attentes des enfants eux-mêmes. Les principaux lieux évoqués étaient le parc public, l'aire de jeu, la rue/sentier ou chemin, le terrain de sport ou le terrain scolaire et la forêt. D'autres recherches montrent les bénéfices que l'enfant peut tirer de la possibilité d'explorer de manière autonome le quartier, de rentrer seul ou en compagnie de ses copains ou copines après l'école ou encore de sortir jouer avec ses ami·e·s. Une enquête menée en Ecosse sur la mobilité indépendante – c'est-à-dire sans la supervision d'un adulte – montre comment le trajet d'école favorise les interactions sociales et environnementales des enfants (Ross, 2007). Plus récemment, Moody et al. (2015) ont étudié les différentes formes de la mobilité autonome enfantine en Suisse. Les résultats montrent que la possibilité de se promener sur le chemin de l'école a un impact positif sur le plan mental et physique de l'enfant en qualité d'espace de liberté pour socialiser, penser, découvrir agir, rire et jouer. Dans cette veine, le chemin de l'école pourrait être également considéré comme une "aire intermédiaire d'expérience" au sens de Winnicott (1975), promouvant l'émergence de jeux symboliques et permettant ainsi aux enfants de comprendre plus aisément le monde adulte.

Le concept de *third place* (Oldenburg, 1999) mobilisé dans le cadre de notre projet de recherche permet d'étudier le chemin de l'école en tant que lieu interstitiel offrant aux enfants de nombreuses possibilités pour se rencontrer, interagir ainsi que jouer et cela surtout lorsque les écolier·ère·s ne sont pas accompagné·e·s par leurs parents le long du trajet (Moody et al., 2018). Les lieux traversés, les installations à disposition, la topographie, ainsi que la créativité et l'imagination de l'enfant sont autant de supports pour développer des activités spontanées et autodirigées selon leurs envies et intérêts. Le caractère plaisant caractérisant les activités ludiques développées rend également les trajets entre le domicile et l'école plus amusants et moins routiniers. En sus d'offrir un tiers-lieu de jeu libre, le chemin de l'école peut aussi représenter un espace pour ne "jouer à rien" (Ville de Genève, 2012), où l'enfant prend du temps pour lui-même, méditant et laissant libre court à son imagination et à ses pensées. Les actions véhiculées par les multiples formes de jeu permettent aux enfants de devenir de véritables artisans de l'environnement structurant les chemins d'école.

Méthodologie

Les participant·e·s au projet de recherche ont été sélectionné·e·s dans trois canton alpins suisses, à savoir les Grisons (germanophone), le Tessin (italophone) et le Valais (francophone). L'intérêt de ces trois cantons porte sur la possibilité de comparer des régions qui présentent des similitudes au niveau des caractéristiques topographiques (alternance entre zones de plaine et vallées) et des différences sur les plans linguistiques, culturels ainsi que politiques. Cette diversité intercantonale a permis de mettre en évidence la variété des parcours scolaires et des pratiques enfantines le long des déplacements et les points de convergence entre les expériences individuelles.

Dans chaque canton, trois établissements primaires ont pris part à l'enquête, constituant un total de neuf études de cas. Pour garantir une représentativité de l'hétérogénéité des chemins de l'école, les participant·e·s ont été recruté·e·s à partir d'une liste anonymisée d'une trentaine d'élèves fournie par chaque direction d'école sur la base de divers critères prédéfinis, tels que le sexe et l'âge des enfants, la distance du trajet entre le domicile et l'école et la modalité de déplacement (marche, vélo, trottinette, transport scolaire et public ou encore en combinant divers modalités – marche et transport public par exemple). Une dernière condition était que les enfants accomplissent leurs trajets d'école de manière autonome, c'est-à-dire sans être accompagnés par leurs parents. À partir de chaque liste, l'équipe de recherche a sélectionné – de manière aléatoire – 10 enfants et leur a transmis la lettre d'invitation à participer au projet. Au total, 71 enfants, dont 39 filles et 32 garçons (élèves âgé·e·s entre 8 et 12 ans) ont accepté d'y prendre part.

L'adoption d'une approche centrée sur le point de vue de l'enfant en tant qu'acteur et expert de ses propres vécus et expériences ainsi que la triangulation de méthodes qualitatives d'investigation - "approche mosaïque" Clark (2010) - ont permis d'obtenir des informations détaillées au sujet du chemin de l'école à différents moments du processus de recherche. Trois activités ont été proposées aux participant·e·s sur une période de deux mois (entre septembre et décembre 2018). La première activité était la réalisation d'un dessin de leur chemin vers l'école ou d'un moment particulier de celui-ci ainsi qu'une narration du chemin même. Ensuite, chaque enfant a pris part à une *interview mobile* (Carpiano, 2009 ; Monnet et al., 2020) : un membre de l'équipe de recherche a accompagné l'élève sur le chemin vers ou de l'école en lui posant des questions ouvertes et contextualisées afin de découvrir comment elle et il vit ses déplacements. Même si la conversation était orientée principalement sur « l'ici et maintenant » du contexte situationnel, les principaux axes d'étude, tels que la socialisation, les jeux développés et les obstacles possibles à leur mise en œuvre et les émotions ressenties ont systématiquement été abordés. La troisième activité proposée était une activité de groupe (4-5 enfants maximum par séance). Un *Diamond Ranking* (Clark et al., 2013) a été réalisé avec pour objectif de classer des images, de la plus à la moins agréable, illustrant des situations possibles sur le chemin de l'école. Après le classement des photos, une discussion visait à découvrir les motivations des choix des enfants. La combinaison de divers outils de production de données a facilité la libre expression des participant·e·s tout en améliorant leur implication dans le projet (Hemming, 2008) : certains enfants sont plus à l'aise avec le dessin, d'autres en racontant leurs expériences à un·e adulte lors de l'entretien réalisé en marchant et d'autres encore lors de l'activité de groupe en présence d'autres enfants.

Afin de récolter des avis complémentaires à ceux des enfants, les parents des participant·e·s ainsi que les directeur·rice·s des établissements scolaires adhérents au projet ont également pris part à l'enquête. Elles et ils ont répondu à un questionnaire portant sur les enjeux liés à l'organisation familiale ou institutionnelle des enfants. La représentation du chemin de l'école comme possible tiers-lieu de jeu pour les enfants a également été investiguée. Les informations récoltées ont permis de mieux comprendre de quelle manière les sphères scolaire et familiale influencent plus ou moins directement les déplacements des enfants sur le chemin de l'école.

Dans le respect des principes de l'éthique de recherche participative (Morrow, 2008), tou·te·s les adhérent·e·s au projet, enfants compris, ont donné leur accord explicite après

avoir pris connaissance des objectifs du projet et des engagements liés. Même si les enfants avaient signé un formulaire de consentement, au début de chaque activité un membre de l'équipe de recherche demandait à l'enfant un nouveau consentement verbal pour poursuivre son engagement ainsi que son autorisation d'être enregistré. Les données audio ont été transcrites et rendues anonymes. La totalité de données récoltées, sauf les réponses quantitatives des questionnaires adultes, ont été organisées sur la base de nœuds thématiques (concepts thématiques) dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Des analyses croisées entre nœuds thématiques et divers autres critères (contexte géographique, âge de l'enfant, distance du trajet, moyen de déplacement par exemple) sur un nœud défini a permis d'établir des similitudes ou différences entre les chemins d'école investigués.

Présentation et analyse des données

En plus d'être un espace social où la conversation est l'activité privilégiée sur le chemin de l'école, nous remarquons que le jeu libre – sous ses formes les plus variées – représente une autre activité fréquemment développée par les écolier·ère·s le long de ces trajets. Ainsi, il devient un espace de mise en scène de nombreuses activités ludiques non structurées dont l'enfant est le principal acteur et planificateur de celles-ci.

De manière générale, nous constatons que la plupart des enfants évoquent avoir du plaisir sur les trajets les conduisant depuis chez eux à l'école ou vice-versa. L'analyse des données a permis de relever de nombreuses formes de jeu libre, délimitées à des moments et des lieux précis sur le trajet ou qui couvrent la totalité de déplacement. Aux questions “Qu'est-ce que tu aimes faire sur le chemin de l'école ?” ou “Qu'est-ce que tu fais lorsque tu es avec tes ami·e·s sur le chemin ?”, plusieurs enfants répondent en faisant référence à diverses catégories d'activités ludiques. Ici, nous retenons celles qui sont le plus fréquemment mentionnées, à savoir : a) le jeu moteur, physique avec le moyen de déplacement ; b) le jeu des règles fixes ou inventées par les enfants et enfin c) le jeu avec des éléments de la nature.

a) Le jeu moteur, physique avec le moyen de déplacement

Les activités qui revêtent un caractère physique, telles que marcher, rouler (avec le vélo ou la trottinette) ainsi que courir (Holt et al., 2015), sont les plus évoquées par les participant·e·s comme étant les activités rendant leurs déplacements plus divertissants et cela surtout lorsqu'ils sont en compagnie de leurs ami·e·s. Plusieurs enfants affirment bien aimer aller à l'école à vélo ou en trottinette car ils peuvent jouer, voire expérimenter leur sens de l'équilibre, faire des sauts ou des dérapages, des compétitions de vitesse, etc. Un enfant raconte : “*J'aime bien ici, parce que je peux aller vite et puis j'aime bien là, parce que là je passe à vélo pour faire des dérapages sur les graviers*” (Kevin, 10 ans)ⁱⁱⁱ. Un autre enfant explique que la chose plus amusante est la possibilité de faire le parcours en trottinette car “[...] *je roule tranquillement [...] je peux faire des sauts, je peux la conduire moi-même, je peux conduire vite, je peux conduire lentement [...] des fois j'y vais aussi avec mon frère*” (Ben, 11 ans). Comme suggéré par Ferland (2003), nous voyons ici comment l'enfant est le “maître” de son activité, en définissant les règles du jeu (dans le cas particulier de la vitesse du roulement et du partenaire) sans devoir faire appel aux adultes.

Sur le terrain nous constatons aussi que les éléments structurant l'environnement, tels qu'un muret, un trottoir, des escaliers ou encore des piquets de délimitation du trafic, deviennent des supports aux jeux (voir aussi Abu-Ghazze, 1998 ; Legendre, 2011). Par exemple, lors de l'entretien mobile, un participant montre à l'enquêtrice comment il fait le slalom avec son vélo et sans les mains entre les piquets délimitant le passage pour piétons qui se trouvent sur la descente qui mène à son école. Le jeu, ainsi montré, est utilisé par les enfants pour se mettre à l'épreuve, pour montrer ses diverses habiletés physiques ou de courage à leurs compagnes et compagnons d'aventure (Cardinal, 2010). Un autre raconte qu'il aime marcher sur la limite de la bordure du trottoir et qu'il est en concurrence avec son ami pour voir qui peut marcher le plus longtemps sans tomber sur la route. Une fille dit aimer faire des compétitions de vitesse à vélo avec ses ami·e·s, parce qu'elle gagne la plupart du temps, mais aussi pour avoir l'occasion d'expérimenter des choses qu'elle ne ferait jamais en présence de ses parents. Elle précise : *“Nous essayons des petites choses, comme par exemple rester debout sur le vélo [...] parce que je me sens plus libre”* (Lorenza, 10 ans). Comme le suggère Hewes (2007), “the opportunities for physical challenge, risk and rough, uneven surfaces, with opportunities for the development of physical strength, balance and coordination” (p.128) sont d'autres caractéristiques qui ajoutent du plaisir à l'activité ludique.

b) Le jeu des règles (fixes ou inventées par les enfants)

Diverses formes de jeu, fondées sur des règles établies, modifiées ou encore inventées par les enfants eux-mêmes, telles que le jeu de rôle, le jeu d'action-vérité, le jeu de main ou de cache-cache, se développent tout au long des déplacements entre l'école et le domicile. Par exemple, à la question “Avec tes copains tu profites de faire des choses que tu ne ferais pas en présence de tes parents ?”, un enfant répond : *“Ben oui ! Des fois on joue à un jeu où on doit choisir une action ou vérité, on doit dire quelque chose et on doit répondre mais on n'est pas obligé de le faire [...]”* (Noan, 9 ans). Le fait que les parents ne soient pas présents permet aux enfants de se questionner à propos de sujets personnels ou de se mettre à l'épreuve par des actions interdites en présence d'adultes. Des variantes de jeux plus classiques, comme le cache-cache sont également vues sur le chemin de l'école. Par exemple, une fille explique qu'elle joue souvent avec ses amies au jeu de la “lave”, qui se déroule de la manière suivante : une fille parmi le groupe crie “lave” et les autres doivent trouver, dans un temps limité, un endroit surélevé pour échapper à la lave qui coule sur la route et qui est incarnée par la fille qui essaye de prendre les autres. Ces exemples montrent comment le jeu résulte de l'expression de l'imagination créatrice chez l'enfant : “when children play in natural environments, their play is more diverse and includes imaginative and creative play” (Singer et al., 2009, pp. 287-288). Limiter l'utilisation de l'espace public par l'enfant et par conséquent sa possibilité de développer librement des activités de jeu restreint sa créativité qui représente pourtant un facteur clé de la croissance de l'enfant (Van der Kooij, 2007).

Nos données montrent toutefois que même lorsque les écolier·ère·s se déplacent en bus scolaire ou public, elles et ils trouvent des opportunités d'être créatif·ive·s, développant diverses formes de jeu qui rendent leur trajet plus divertissant. Une fille qui prend le bus en compagnie d'autres enfants du même village raconte : *“Je m'amuse beaucoup car il y a une amie avec laquelle je joue aux ‘chatons’ ”* (Adriana, 9 ans). Il s'agit d'un jeu de rôle classique

dans lequel les deux filles font semblant d'être des chats et vivent des situations tirées de la vie quotidienne.

c) *Le jeu avec des éléments de la nature*

Des éléments de la nature, tels que des pierres ou des bâtons peuvent servir de support au jeu. Une fille qui chemine souvent seule sur le trajet raconte : *“C'est drôle ici, parce que chaque fois que l'on marche, on heurte une pierre, ça fait des vagues et on tombe, c'est drôle pour moi”* (Rakel, 10 ans). Une autre fille raconte avoir construit une cabane sur son chemin et qu'elle y rend souvent après l'école. Elle dit : *“Alors nous avons déjà construit une cabane ici une fois [...] On y allait souvent avec le cochon d'Inde et on y mettait des décorations”* (Lila, 11 ans). L'eau, et plus précisément les jets d'eau des fontaines, sont souvent utilisés par les enfants pour se chamailler. Une fille raconte : *“Il y a souvent deux garçons qui nous suivent [...] ils prennent de l'eau de la fontaine et après nous la crachent dessus !”* (Tina, 10 ans). Une autre fille dit : *“en été on passe souvent là avec mes ami·e·s et puis eh tu sais là le mardi des fois il y a les jets... et puis on s'amusait bien des fois avec l'eau”* (Miryam, 11 ans).

Ainsi, les divers éléments naturels, tels que l'eau, les pierres ou encore les bâtons, deviennent des catalyseurs du jeu tout en permettant aux enfants d'avoir un contact direct et physique avec leur environnement (voir aussi Kellert, 2002 ; Martens et al., 2018).

Enfin, nous remarquons que les activités plaisantes et auto-initiées par les enfants varient selon les saisons. En hiver, les enfants s'amusent en faisant de la luge, en glissant sur la pente pour aller à l'école ou encore en se lançant des boules de neige le long du chemin ou à l'arrêt du bus. Un enfant explique : *“Je vais en fait en hiver jusqu'au virage, puis je marche le long du trottoir jusqu'au virage. Là, il y a une pente raide et je peux m'asseoir avec le pantalon de ski et glisser vers le bas”* (Floran, 10 ans). À son tour, une fille dit qu'elle prend la luge ou le bob en hiver pour aller à l'école.

La plupart des activités spontanées sur le chemin de l'école se font en mouvement. Cela s'explique sans doute en raison du fait que le but premier de trajets scolaires est, pour les enfants, de se déplacer entre l'école et la maison. Les activités “en mouvement” développées rendent les déplacements “contraints” plus appréciables, mais sans perdre trop de temps. Peu d'enfants indiquent en effet être en retard sur le parcours pour profiter de jouer avec ses ami·e·s.

d) *Les possibles obstacles au jeu sur le chemin de l'école*

Les données tirées à partir des questionnaires soumis aux parents font ressortir les principaux facteurs qui limitent le potentiel du jeu, et de manière plus générale, le temps libre des enfants sur le chemin de l'école. Les adultes évoquent trois raisons principales qui limitent ce temps : (1) l'organisation plus serrée du quotidien de l'enfant et/ou des parents ; (2) la valeur accordée à la visée éducative des activités structurées plutôt qu'au jeu libre et (3) la faible adaptabilité de certaines zones publiques pour les enfants. Bien que ces données font référence à l'espace particulier du chemin de l'école, nos observations rejoignent celles réalisées par d'autres chercheurs et chercheuses travaillant sur les espaces publics (voir

Brockman et al., 2011 ; Glenn et al., 2012 ; Rivière, 2016) et qui montrent une réduction du temps et d'activités enfantines spontanées dans les rues, les espaces et les parcs publics.

Les réponses des parents montrent que les activités extrascolaires organisées ont une influence sur le temps disponible des enfants pour rentrer à la maison ainsi que sur l'organisation générale du déplacement. Pour certains parents, la flexibilité du temps accordé varie en fonction de différents facteurs, à savoir les devoirs scolaires, les activités extrascolaires, la période de l'année (hiver vs été) ou encore la météo. La plupart des parents définissent un horaire d'arrivée à la maison, tout en accordant à leurs enfants une tolérance entre 10 et 30 minutes de retard maximum. Après cette marge, ils reconnaissent commencer à s'inquiéter, comme le montrent ces deux extraits : *“Après un retard d'environ 30 minutes : inquiétant”* ou encore *“Je laisse 30 minutes depuis la fin du cours. Au-delà je vais à sa rencontre”*. Un petit nombre de parents laissent plus de temps aux enfants pour rentrer chez eux, mais cela doit être prévu à l'avance. Un parent écrit : *“En accord avec l'un ou les deux parents et dans le respect des engagements extrascolaires, tu peux t'arrêter après l'école pour jouer avec tes amis”*. Un autre encore : *“Assez de flexibilité selon les jours de semaine, selon les devoirs et les lieux de repas. Rentrée assez vite en début de semaine (beaucoup de devoirs, dîner chez grands-parents), plus de flexibilité en fin de semaine (moins de devoirs, dîner à la maison)”*.

Les propos de certains parents soulignent que la pression de la réussite scolaire est primordiale et empêche l'enfant de « traîner » longtemps sur le trajet d'école pour jouer et socialiser avec les ami·e·s. Cela est aussi confirmé par une fille qui dit : *“Je vais toujours chez moi d'abord [...] je dois faire mes devoirs”* (Zoe, 11 ans). Une autre participante raconte que les devoirs priment sur la possibilité d'aller jouer après l'école. Lors de l'entretien mobile, elle précise que les jours où elle n'a rien à faire, elle peut profiter de rester plus longtemps à l'extérieur pour jouer avec ses ami·e·s. Certains parents révèlent qu'ils n'accordent aucune flexibilité à leurs enfants : *“Pas trop flexible, je veux qu'il rentre de suite après l'école”*. Cela peut aussi s'expliquer par la forte sensibilité parentale vis-à-vis de la sécurité de l'enfant dans l'espace public. La préoccupation, toujours croissante, des situations ou accidents inattendus qui peuvent survenir, limite les opportunités pour les enfants de rester à l'extérieur et de s'engager dans des activités non planifiées surtout en l'absence de la surveillance d'adultes. D'autres éléments, à savoir les caractéristiques (âge et sexe) et le tempérament de l'enfant, la présence éventuelle de personnes inconnues ou de gangs sur la route ou encore le statut socio-économique de la famille peuvent éclairer les décisions parentales en matière de surveillance et modalité de déplacement sur le chemin de l'école (voir Babey et al., 2009 ; Grégoire-Labrecque et al., 2020).

Outre les contraintes parentales, l'architecture urbaine des espaces destinés aux enfants ne répond pas toujours aux besoins et aux attrait des jeunes usagers et usagères. À la question : *“Tu t'arrêtes jouer à la place de jeu sur ton chemin ?”*, certains enfants affirment ne pas s'arrêter parce l'installation d'équipements de jeu ne sont pas adaptés à leur âge. Une fille témoigne : *“Je m'arrête jamais car c'est pour les enfants qui vont à la crèche !”* (Claire, 11 ans). L'inadéquation de l'équipement de jeu des parcs publics a également été mise en évidence dans d'autres recherches (voir Czalczyńska-Podolska, 2014 ; Jansson, 2015). À l'opposé, d'autres enfants disent qu'ils s'arrêtent quelque fois mais uniquement le soir après l'école. Un enfant explique : *“je peux m'arrêter 5 minutes pour faire par exemple de la*

tyrolienne” (Noan, 9 ans) et un autre encore : *“Je m’arrête un petit moment au parc pour jouer, mais des fois à la fin d’école. À midi en général non [car] j’ai moins de temps pour manger”* (Kevin, 10 ans).

Finalement, notons que le droit au jeu sur le chemin de l’école est ainsi contraint de multiples façons : les activités structurées et programmées, la réticence parentale de l’utilisation de la part des enfants des espaces publics comme lieux d’amusement, la pression scolaire ou encore la méconnaissance des divers apports positifs que le jeu libre a sur le développement et bien-être de l’enfant. Ces contraintes restreignent ainsi la possibilité de découvrir, d’expérimenter, d’interagir et d’apprendre au travers le jeu, tout en limitant par conséquence l’agentivité des enfants en tant qu’acteurs sociaux d’un tiers-lieu à eux (voir Camponovo, 2020 ; Yogman et al., 2018).

Discussion et conclusion

Nous avons montré que les adultes et les enfants ont une perception différente de la sécurité dans l’espace public. Cela se vérifie également sur le chemin de l’école impactant considérablement la possibilité pour les enfants d’y développer des activités ludiques. Si les adultes le perçoivent comme plutôt dangereux à cause des dangers qui peuvent y survenir et donc adoptent ce que Wyver et ses collègues (2010) définissent de “surplus safety” les enfants par le fait qu’ils l’habitent tous les jours, le considèrent au contraire plutôt sûr. Lorsque les enfants se déplacent sans leurs parents, seuls ou en compagnie de leurs ami·e·s, le chemin de l’école peut devenir un tiers-lieu favorable à de nombreuses activités ludiques initiées et dirigées par eux-mêmes. Outre rendre les cheminements plus plaisants, les diverses formes de jeu libre permettent de rendre ces espaces, principalement planifiés, structurés et organisés par les adultes, plus proches de la réalité enfantine.

Sur le chemin de l’école grâce et au travers des activités ludiques qu’ils initient les enfants exercent leur droit au jeu. En outre, ils ont la possibilité, de façon interactive et ludique, de découvrir les milieux structurant leur environnement et entourage, d’y construire du sens par leur utilisation pour enfin en tirer des nouveaux apprentissages. Toutefois, pour pouvoir se confronter à ces espaces et les comprendre, l’enfant a besoin de temps pour agir et se les approprier. Les espaces publics très sécurisés ou comme les appelle Noschis (2006) “trop isolés” éloignent l’enfant de tout événement possible et imprévu qui peut se passer dans la rue en lui empêchant ainsi de jouer librement son rôle d’acteur social. L’auteur précise que, comme les adultes, les enfants ont besoin de ces éléments pour vivre pleinement leur agentivité : ils ont besoin de pouvoir “circuler librement, au milieu de tous, observer, imiter, jouer, courir, aider, rire et aussi de faire réprimander, punir, renvoyer mais en affirmant, par-là même, son rôle d’acteur urbain” (p. 42).

La réflexion avancée par Jacobs (1961) et plus récemment reprise par Holt et al. (2015) de créer des “eyes on the street [...] to promote direct observation and interaction among individual in a neighborhood” (p. 84) augmenterait, d’une part, le sentiment de sécurité parentale concernant les déplacements autonomes de l’enfant et son utilisation de l’espace public, mais, d’autre part, il limiterait leur instinct inné d’être et d’agir. Lorsque les enfants se sentent trop surveillés par les regards d’adultes (parents, personnel enseignant, commerçants voisins, etc.), ils limitent leurs actions et comportements afin de se conformer aux normes et valeurs du monde adulte (Wyness, 2018). Ce changement d’attitude a été

également mis en évidence à certains moments de notre enquête. Lorsque les enfants se sentent “seuls”, ils s’aventurent dans des activités plus variées qui sont brusquement interrompues sous le regard des adultes.

Comme montré dans cette contribution, lorsqu’on offre aux enfants suffisamment de temps et d’espaces pour exercer librement leur droit au jeu (art.31), ils pratiquent à la fois de façon involontaire, aussi leur liberté d’expression, de pensée et de réunion avec des enfants issus de groupes sociaux différents (art. 13, 14 et 15) et leur droit de participer à la vie sociale (art.12). L’importance des autres droits inscrits dans la CNUDE est ainsi reconnue et leur influence sur le développement et le bien-être de l’enfant garantie.

À la différence des activités structurées et planifiées par les adultes, le jeu libre permet à l’enfant de devenir le maître de son activité par l’engagement total – du début jusqu’à la fin – de celle-ci. Pourtant cet engagement est indirectement influencé par les règles et les normes sociales et culturelles d’arrière-plan. La présence d’autres enfants ou d’adolescent·e·s peut également stimuler ou à l’inverse restreindre l’*agency* des enfants. De facto, les enfants sont des acteurs sociaux dont l’expression de leurs droits a une forte composante relationnelle; autrement dit ils ne sont pas complètement isolés. Cette interdépendance avec d’autres personnes et avec l’environnement se lit dans la description d’un ‘bon’ environnement pour jouer à savoir un environnement qui incorpore “natural elements; opportunities for risk and challenge; places to express emotions; stimulation for the senses; chances for social interactions; interesting and varied physical and human environments ? and sufficient space to do what is wanted” (IPA, 2014, p.2).

Pour conclure, nous revenons aux questions de départ, à savoir que le jeu fait partie de l’être enfant, lui permettant aussi de s’approcher et comprendre le monde des adultes. Dans ce sens, un chemin de l’école adapté aux besoins des enfants en la matière devrait soutenir la mise en œuvre du droit au jeu libre des enfants. En ce sens, il s’avère primordial d’encourager une collaboration entre toutes les parties (enfants, parents, communauté, urbanistes, etc.) afin de créer des espaces non entièrement structurés qui permettent à la fois de garantir la sécurité de ses jeunes usager·ère·s tout en donnant libre expression à leurs intérêts et créativité (voir Monnet & Boukala, 2018). La participation des enfants à la planification et à l’amélioration de leurs quartiers est non seulement conforme au droit des enfants de faire entendre leurs voix dans les décisions qui les concernent, comme le prévoit l’article 12 de la CNUDE, mais elle permet également de créer des espaces qui répondent réellement à leurs intérêts (voir Ergler et al., 2015; Freeman et al., 2017) tout en reconnaissant l’importance des activités libres et non structurées dans le quotidien des enfants pour leur bien-être physique et social.

Références

- Abu-Ghazze, T.M. (1998). Children's use of the street as a playground in Abu-Nuseir, Jordan. *Environment and Behavior*, 30(6), 799-831.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L. & Fusco, C. (2012). Playing for health? Revisiting health position on children's play. *Health Promotion International*, 29(1), 155-164.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L., & Fusco, C. (2014). Problematizing "Play for health" Discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 24(10), 1329-1341.
- Babey, S.H., Hastert, T.A., Huang, W., & Brown, E.R. (2009). Sociodemographic, Family, and Environmental Factors Associated with Active Commuting to School among US Adolescents. *Journal of Public Health Policy*, 30(1), 203-220.
- Backett-Milburn, K., & Harden, J. (2004). How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. *Childhood*, 11, 429-447.
- Brockman, R., Russel, J., & Fox, K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(461), <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-461>
- Burdette, H.L., Whitaker, R.C., & Daniels, S. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Paediatric and Adolescent Medicine*, 158, 353-357.
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(1), 46-50.
- Camas Garrido, L. (2018). Children's play and democratic culture. *International Journal of Play*, 7(3), 308-321. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532707>
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier ?* Québec, Canada: Éditions Québec Amérique
- Carpiano, R.M. (2009). Come take a walk with me: the "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15, 263-272.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, J. Laing, K., Tiplady, L. & Woolner, P. (2013). *Making connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle, UK: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E*, 165, 1-9.
- Colucci, E., & Wright, L. (2015). Moving Children's Participation Forward Through Article 31 – the Right to Play. *Canadian Journal of Children's Rights*, 2(1), 94-110.
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant [CNUDE] (RS 0.107)

- Curry Messer, A. (2012). La mise en œuvre des droits de l'enfant par le jeu et par le sport. In P. Meyer-Bisch (Ed.), *L'enfant témoin et sujet* (pp. 171-185). Zürich, Suisse: Schulthess.
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006>
- Ergler, C., Smith, K., Kotsanas, C., & Hutchinson, C. (2015). What Makes a Good City in Preschoolers' Eyes? Findings from Participatory Planning Projects in Australia and New Zealand. *Journal of Urban Design*, 20(4), 461-478.
<https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1045842>
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3^{ème} éd.). Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Freeman, C., Ergler, C. & T Guiney (2017). Planning with preschoolers: City mapping as a planning tool. *Planning Practice & Research* 32(3), 297-318.
- Frost, J.L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1(2), 117-130.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2012.698461>
- Gastaud, B. (2013). Le droit au jeu est-il un droit mineur? *Journal du droit des jeunes*, 327(7), 36-39.
- Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *ERES Spirale*, 24(4), 39-51.
- Glenn, N.M., Knight, C.J., Holt, N.L., & Spence, J.C. (2012). Meaning of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre. *Presses Universitaires de France*, 40(1), 19-30.
- Godillon, S., & Cloutier, M.-S. (2018). Sur le chemin de l'école : perception de parents et d'enfant du primaire face au risque routier lors de la mise en place d'un Trotibus au Québec. *Enfances Familles Générations*, 30.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463
- Gray, P. (2016). *Libre pour apprendre*. Coédition Actes Sud/Play Bac.
- Grégoire-Labrecque, G.; Lafantaise, V.; Trocmé, N.; Lacharité, C.; Li, P.; Audet, G.; Sullivan, R., & Ruiz-Casares, M. (2020) "Are We Talking as Professionals or as Parents?" Complementary views on supervisory neglect among professionals working with families in Quebec, Canada. *Children and Youth Services Review*, 118.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105407>
- Hansen Sandseter, E.B.; Cordovil, R.; Løge Hagen T., & Lopes F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Hemming, P.J. (2008). Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 40(2), 152-162.

- Herrador-Colmenero, M., Villa-Gonzalez, E. & Chillon, P. (2017). Children who commute to school unaccompanied have greater autonomy and perceptions of safety. *Acta Paediatrica*, 106, 2042-2047.
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play: Scientific reflections for Practitioners* (pp. 119-132). London, UK: Garant.
- Holt, N.L., Lee H., Millar, C.A., & Spence, C. (2015). "Eyes on where children play": a retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1), 73-88.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828449>
- International Plan Association [IPA] (2014). *Declaration on the importance of play*.
<https://ipaworld.org/ipa-declaration-on-the-importance-of-play/>
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *The International Journal of Justice and Sustainability*, 20(2), 165-179.
- Karsten, L. (2005) It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3, 275-290.
- Kellert, S.R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. In P.H. Kahn and S.R. Kellert, eds. *Children and nature: Psychological, socio-cultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-153). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Legendre, A. (2011). Les jeux de jeux extérieurs des enfants d'âge scolaire : des espaces de proximité aux espaces publics urbains. *Pratiques psychologiques*, 17, 31-48.
- MacDougall, C., Schiller, W., & Darbyshire, P. (2009). What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old Australian metropolitan and rural children. *Early Child Development and Care*, 179(2), 189-204.
- Martens, D., Friede, C., & Molitor, H. (2018). Nature Experience Areas: Rediscovering the Potential of Nature for Children's Development. In A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, E. Barratt Hacking(eds) *Research Handbook on Childhood Nature* (pp. 1-31). Springer International Handbook of Education. Cham, Switzerland: Springer.
- Monnet, N. & Boukala, M. (2018). Urban Trajectories and Posturing: The Place of Children and Teenagers in the Makeup of the City. *Enfances, Familles, Générations*, 30.
- Monnet, N., Camponovo, S., & Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad E Infancias*, 4, 43-53.
- Moody, Z., Darbellay, F., Jaffé, Ph.D., Camponovo, S., & Sedooka A. (2018). Le chemin de l'école comme tiers lieu. *Enjeux pédagogiques*, 30, 15-16.
- Moody, Z., Hirschi, C., Steiner, E., & Jaffé, Ph.D. (2015). Le chemin de l'école : enquête dans une commune valaisanne. *Résonance*, 7, 12-14.
- Morrow, V. (2008). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies* 6(1), 49-61.
- Noschis, K. (2006). La ville, un terrain de jeu pour l'enfant. *Enfances & Psy*, 33(4), 37-47.
<https://doi.org/10.3917/ep.033.0037>
- O'Brien, J. & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65, 123-128.

- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). Philadelphia, PA: Da Capo Press.
- Observation générale n° 17 (2013) sur le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle.
https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_fr.pdf
- Pellegrini, A. D. (2009). "Research and Policy on Children's Play." *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136.
- ProJuventute (2017). *Rapport annuel 2016*. Zurich, Suisse: Fondation ProJuventute.
https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2020-12/Rapport_annuel_2016.pdf
- Rivière, C. (2016). « Les temps ont changé ». Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui. *Les Annales de la recherche urbaine*, 111, 6-17.
- Ross, J. (2007). « My Journey to School ... » : Foregrounding the Meaning of School Journey and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's geographies*, 5(4), 373-391.
- Singer, D. G., J. Singer, 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.
- Skår, M., & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organized activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/14733280903024506>
- Talu, N. (2018). Symbolic creativity in play activity: a critique on playthings from daily life to toys. *International Journal of Play*, 7(1), 81-96
<https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1436685>
- Torres, J. (2020). Why is it important to provide child- and youth-friendly streets? In J. Loebach, S. Little, A. Cox & P. E. Owens (Eds.) *The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People – Processes, practices and policies for youth inclusion* (pp. 52-63.). New York, NY: Routledge.
- Valentine, G. & McKendrick, J.H. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Van der Kooij, R. (2007). Play in retro- and perspective. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play: Scientific reflections for Practioners* (pp. 11-27). London, UK: Garant.
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: behavioral mapping study. *Health Education Research*, 23(5), 870-879
<https://doi.org/10.1093/her/cym074>
- Ville de Genève (2012). "Et si on jouait à rien?". *Les cahiers pédagogiques du SDPE*, 1.
https://www.reiso.org/IMG/pdf/Brochure_Pe_dagogique_web_final.pdf
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, France: Éditions Gallimard.
- Winnykamen, F. (2014). Le jeu. In A. Cartron & F. Winnykamen (ed), *Les relations sociales chez l'enfant, Genèse, développement, fonction* (2^e éd., pp. 85-108). Paris: France, Armand Colin.

- Witten, K., Kearns, R., Carroll, P., Asiasiga, L., & Tava'e, N. (2013). New Zealand parents' understandings of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel. *Children's Geographies*, 11(2), 215-229.
- Wyness, M.G. (2018). The recognition and distribution of children's agency in the UK. In D. Dintner & R. Schneider (Eds.), *Transdisciplinary Perspectives on Childhood in Contemporary Britain. Studies in Childhood: 1700 to the present* (pp. 250-271). London, UK: Routledge.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Notes

ⁱ Requête n°CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national Suisse de la recherche scientifique (FNS).

ⁱⁱ L'agentivité enfantine, ou *agency* en anglais, est définie comme “ un processus d'engagement social à travers lequel les enfants expriment leur habilité à influencer leur vie sociale et celle des autres personnes et leur capacité à co-construire l'espace social dans lequel ils se développent” (Camponovo, 2020, p. 120).

ⁱⁱⁱ Pour rendre le corpus anonyme, les prénoms qui figurent ici sont fictifs.