

ANALYSE INTERDISCIPLINAIRE DU JEU DE L'ENFANT

Rendre au jeu sa liberté



maison
de la
créativité

UN RAPPORT POUR PORTER LE JEU LIBRE AU-DELÀ DES FRONTIÈRES

La Maison de la Créativité offre des espaces ludiques de liberté créative pour petits et grands. En créant, l'enfant exerce sa liberté, développe ses propres idées, prend confiance et se construit lui-même. En jouant avec d'autres, il coopère et il est solidaire. Le jeu libre lui permet de devenir un adulte épanoui, libre et responsable.

Le 14 octobre 2021, la Maison de la Créativité a organisé une table ronde interdisciplinaire intitulée *Rendre au jeu sa liberté* en partenariat avec le Social Brain Institute.

Elle a réuni des professionnels de l'enfance, médecin, psychologue, neuroscientifique, anthropologue et responsable de la culture pour s'interroger sur la place du jeu dans notre société. Cette table ronde a donné lieu à ce rapport documenté et rédigé par Samah Karaki, docteure en neurosciences et fondatrice du Social Brain Institute et Maryjan Maitre, directrice de la Maison de la Créativité.

En validant l'urgence et en questionnant les causes de la disparition du jeu libre, ce rapport et le livret qui l'accompagne, suggèrent d'inverser la tendance à travers des recommandations à l'attention de tous les acteurs de l'enfance.

À l'heure du «tout à l'écran», la Maison de la Créativité, qui se veut l'ambassadrice du jeu libre par excellence, est heureuse de permettre à ce concept de rayonner au-delà de Genève et de la Suisse.

Pour le Conseil de fondation de la Maison de la Créativité, la présidente,

Judith MONFRINI



Retrouvez le rapport format PDF sur :
socialbraininstitute.org ou
maisondelacreativite.ch





SOMMAIRE

5 Valider l'urgence

- 7 Le mot « jeu » et le jeu de mots
- 9 Le jeu n'est-il pas toujours libre ?
- 11 Pourquoi a-t-on besoin de jouer ?
- 14 Bénéfices immédiats, bénéfices à long terme
- 29 Le déclin du jeu libre et ses conséquences

35 Questionner les causes

- 35 Le paradoxe moderne des droits des enfants
- 37 L'« enfance » en sciences humaines et sociales
- 41 Une culture de l'intérieur
- 44 Une culture de l'utile
- 55 Une culture de la peur
- 58 Les enfants comme consommateurs cibles
- 59 Une culture de l'adulte

63 Inverser la tendance

- 63 Assumer le pouvoir des enfants
- 68 Résoudre le casse-tête de la parentalité
- 71 Réfléchir la manière d'appréhender les espaces d'accueil de la petite enfance
- 72 Ré-imaginer les expériences de l'enfant dans les lieux culturels
- 74 Le modèle de la Maison de la Créativité

77 Recommandations

- 77 Familles et professionnel-le-s de la petite enfance
- 78 Municipalités
- 79 Organismes de formations
- 79 Recherche et surveillance
- 79 Concepteur-riche-s d'aires de jeux
- 79 Organismes de santé publique

80 CONCLUSION

82 REMERCIEMENTS



VALIDER L'URGENCE

- 1 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 et artistique (art. 31), adoptée par le Comité à sa 62^e session (14 janvier – 1^{er} février 2013).
- 2 Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working Papers in Early Childhood Development, N° 57.

Les enfants apprennent en faisant, en explorant le monde, et en utilisant leur imagination. En d'autres termes, ils apprennent en jouant. Quand bien même la représentation du « jeu » varie au fil du temps et des courants pédagogiques, son importance pour le développement et l'apprentissage sains des enfants est clairement documentée par la recherche scientifique. Le jeu est ainsi intimement lié à l'apprentissage. Il implique des processus d'expérimentation, d'exploration et de test de limites, et est largement accepté comme un élément fondamental et critique du développement humain, vital pour le développement social, émotionnel, cognitif et physique.

Le jeu est ainsi enchâssé dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant de 1989 qui demande que « les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Cette même convention exige que « les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité¹ ». Le droit de jouer reflète essentiellement le droit de l'enfant d'être un enfant, tout en reconnaissant le rôle du jeu pour sa santé, son bien-être et son développement².

Bien qu'un équilibre de divers types de jeu soit nécessaire pour le développement et l'apprentissage de l'enfant, plus la volonté de l'enfant est présente dans son jeu, plus grands sont les bénéfices pour son développement, en particulier pour le développement de sa créativité. Faire des choix, faire des erreurs, réfléchir, prendre des risques, être explorateur-riche et curieux-se sont des traits communs du jeu libre et du développement créatif.

Cependant, au cours des dernières décennies, les sociétés occidentales ont de plus en plus placé les enfants dans des environnements hautement artificiels et dirigés par des adultes. Ce que l'on vise de plus en plus c'est une « préparation » de l'enfant à l'âge adulte dans un processus de transmission présenté comme « enseignement et apprentissage ». À juste titre, Hughes³ appelle le droit de jouer « le droit oublié », suggérant que le jeu est souvent considéré comme facultatif, uniquement lorsque d'autres droits ont été abordés. De nombreuses restrictions au jeu ont été identifiées dans le monde, y compris un manque de reconnaissance de l'importance du jeu chez les adultes, la résistance à l'utilisation des espaces publics par les enfants, la pression pour la réussite scolaire et la préparation de l'enfant à sa future réussite.

Les sociologues et les historiens de l'enfance ont observé que les enfants sont considérés soit comme des « êtres » humains, soit comme des « devenirs » humains. L'enfant « en devenir » est considéré comme un adulte en devenir, à qui il manque des compétences et des caractéristiques de l'adulte⁴. Considérer les enfants en tant que « devenir » nous écarte des réalités quotidiennes complexes d'être un enfant et nous précipite vers une image prédéfinie de l'âge adulte, tout en sautant les étapes naturelles de son développement⁵.

En effet, la façon dont les enfants apprennent le plus naturellement c'est à travers une gamme d'activités, de découverte et de jeu, dans lesquelles ils interagissent de manière indépendante avec les autres à chaque instant, non seulement en apprenant à rivaliser pour les ressources et/ou la reconnaissance individuelle, mais aussi en partageant, collaborant, afin de créer des récits partagés. C'est à travers les relations avec les pairs que les enfants expérimentent des rôles sociaux, apprennent et pratiquent le contrôle de l'agression, la gestion des conflits, le respect et l'amitié, la discussion des sentiments, l'appréciation de la diversité et la prise de conscience des besoins et des sentiments des autres. L'enfant est ainsi un acteur social à part entière qui construit activement sa propre enfance.

Le 14 octobre 2021, La Maison de la Créativité en partenariat avec le Social Brain Institute a organisé une table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*. Les panelistes présent-e-s à la table ronde sont :

- Mario Gehri, médecin-chef de l'Hôpital de l'enfance à Lausanne
- Maryjan Maitre, directrice de la Maison de la Créativité, Genève

- 3 Hughes, B. (1990). *Children's play-a forgotten right*. *Environment and Urbanization*, 2(2), pp. 58-64.
- 4 Uprichard, E. (2008). *Children as "Being and Becomings": Children, Childhood and Temporality*. *Children & Society*, 22, pp. 303-313.
- 5 James, A., & Prout, A. (1997). *Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. Constructing and reconstructing childhood*. *Contemporary issues in the sociological study of childhood*, pp. 230-250.

- 6 Lancy, D. F. (2007). *Accounting for variability in mother-child play*. *American Anthropologist*, 109(2), pp. 273-284.
- 7 Riede, F et al. (2018) *The role of play objects and object play in human cognitive evolution and innovation*. *Evolutionary anthropology* vol. 27, 1: 46-59.
- 8 DeMause, L. (1995). *The history of childhood*. Jason Aronson, Incorporated.
- 9 Fox, J. E. (2007). *Back to basics: Play in early childhood*. *Early childhood news*, pp. 12-15.
- Samah Karaki, docteure en neurosciences, fondatrice du Social Brain Institute.
 - Elodie Razy, professeure en anthropologie, LASC/IRSS, FaSS, ULiège.
 - Clément Rivière, maître de conférences en sociologie à l'Université de Lille, chercheur au CeRIES.
 - Jeanne Pont, chargée de mission d'accès à la culture, association À l'Ouest et Par-Delà.
 - Philip D. Jaffé, docteur en psychologie, directeur du centre interfacultaire en droits de l'enfant, professeur à l'Université de Genève, membre du Comité des droits de l'enfant de l'ONU.
 - Pr Daniel Halpérin, pédiatre, président de l'Association suisse des Amis du Dr J. Korczak, engagé dans la promotion des droits de l'enfant.
 - Julie Schnydrig, présidente de Pro Natura Genève, responsable du secteur petite enfance de la Ville de Carouge.

Ce rapport est basé sur leurs interventions ainsi que sur une revue bibliographique des rôles du jeu et des conséquences de la disparition de sa forme libre sur la santé physique et mentale de l'enfant d'aujourd'hui et de l'adulte de demain. Le rapport aborde les obstacles au jeu, tels que les quartiers peu sûrs, la planification excessive de la vie des enfants, le temps d'écran démesuré, les jouets liés aux supports de divertissement et une éducation qui met l'accent sur les compétences académiques, minant l'imagination et le bien-être général de l'enfant. En exposant les conséquences imaginées pour la nature et la culture humaine, il propose des pratiques éducatives, culturelles et sociales permettant de promouvoir la reconnaissance du jeu libre comme un droit fondamental de l'enfant.

Le mot « jeu » et le jeu de mots

Le jeu a été reconnu comme une caractéristique de l'enfance dans toutes les cultures du monde. Des enfants sont observés en train de jouer dans toutes les sociétés étudiées par les anthropologues⁶, les archéologues trouvent même des preuves de jeu dès l'ère paléolithique⁷. Cependant, la vision sociétale du jeu dépend largement du contexte culturel et historique. À l'époque médiévale, le jeu était considéré comme une distraction dangereuse par rapport à un travail plus sérieux⁸, considérant les enfants comme ayant besoin d'une formation et d'une discipline strictes, et positionnant le jeu comme frivole⁹. Aujourd'hui, le

jeu est encore considéré comme l'opposé du travail, le temps de jeu n'étant gagné que lorsque le travail est terminé. Dans les sociétés centrées sur le travail, cela peut créer une « barrière de trivialité » rendant l'enfance et le jeu sans importance^{10 11}. Néanmoins, les formes de jeu semblent prévaloir, bien que cela puisse être dans des moments non autorisés, « dans les fissures » des temps et des espaces contrôlés par les adultes¹².

Le mot « jouer » est utilisé de plusieurs façons : jouer à un jeu, à un sport, d'un instrument de musique, une chanson, à la bourse, avec des jouets, avec des idées. Tout au long de l'histoire et à travers les cultures, le jeu a été un aspect essentiel de la vie humaine, une partie de l'enfance, de l'âge adulte et de la vie professionnelle des adultes¹³. Le jeu peut être autodirigé, existant comme une activité libre, dirigée par l'enfant ou guidée.

Au fil des ans, de nombreux théoriciens ont tenté de codifier ou d'analyser systématiquement le rôle du jeu dans la société. L'œuvre de Huizinga, *Homo Ludens*¹⁴, en est un exemple. Huizinga conçoit le jeu comme étant composé de cinq caractéristiques distinctes : il est volontaire, ordonné, délimité, différent et sans but. Tout en établissant le jeu comme ayant un rôle sociétal clair, Huizinga souligne également à quel point il peut être difficile de concevoir le jeu comme une entité singulière.

La nature multiforme du jeu est mise en évidence par les nombreuses définitions existantes : une activité ludique non sérieuse ; un engagement récréatif procurant du plaisir ; le travail des enfants ; une activité de loisir physique ou mental entreprise uniquement pour l'auto-amusement. Les définitions du jeu incluent systématiquement le choix et le contrôle personnels, la motivation intrinsèque, l'affect positif, la flexibilité et l'adaptation. Au final, la plupart des définitions sont insuffisantes, car elles se focalisent inévitablement sur un ou plusieurs types de jeu et n'en couvrent pas tous les aspects. En raison de cette complexité, de nombreuses théories ont tenté de classer et de catégoriser les types de jeu.

Le modèle des « six étapes du jeu » a été développé par Parten¹⁵ dans les années 1930 et expliquait que le but du jeu était d'apprendre à établir des relations avec les autres et à faciliter la socialisation. Les six étapes reflétaient les stades de développement d'un enfant en bas âge : inoccupé, solitaire, spectateur, parallèle, associatif et social. Le jeu a ensuite été catégorisé par Piaget¹⁶ en quatre types cognitifs spécifiques (fonctionnel, constructif, symbolique/dramatique et jeux

10 Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D. F. (2007). *The cultural construction of play. Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 179-202.

11 Sutton-Smith, B. (1970). *Psychology of childlore: The triviality barrier*. *Western Folklore*, 29(1), 1-8.

12 Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. Working Papers in Early Childhood Development, N° 57.

13 Whitebread, D., Basilio, M., Kuzalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*.

14 Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens: A study of the play element in culture*.

15 Parten, M. (1932). *Social participation among preschool children*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

16 Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood* (G. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.).

avec règles), expliquant le rôle essentiel du jeu d'un point de vue cognitif du développement de l'enfant. Pour Piaget, au fur et à mesure que l'enfant grandit, le jeu permet le développement de structures cognitives ou de concepts liés, qui aident l'enfant à comprendre et à réagir à son environnement. Il a ainsi décrit une séquence de développement dans le jeu des enfants, du « jeu d'entraînement » (principalement le jeu sensorimoteur chez les nourrissons), en passant par le « jeu symbolique » (représentant des objets, comme dans le jeu imaginaire) jusqu'aux « jeux avec des règles » (généralement dans le jeu coordonné avec d'autres). Piaget les a cartographiés sur sa théorie des stades de développement, créant un modèle de développement normatif afin de faire des prédictions et des recommandations sur la façon dont les enfants apprennent.

Le jeu n'est-il pas toujours libre ?

Il n'existe pas de définition théorique du « jeu libre », mais l'expression en est venue à être utilisée comme un terme générique pour désigner le jeu dirigé par l'enfant qui se déroule de préférence en plein air, mais aussi à l'intérieur. Le jeu libre peut inclure des formes de jeu comportant des défis et offrir la possibilité d'explorer des frontières, ce qui permet aux enfants de déterminer leurs propres limites dans une variété d'environnements naturels et bâtis. Ni le sport organisé, ni le temps d'écran (passé devant la télévision, l'ordinateur, une console de jeu, une tablette, un téléphone intelligent ou tout autre dispositif électronique) ne sont considérés comme des formes de jeu libre.

Les études sur le jeu libre peuvent être limitées par des incohérences dans l'emploi du mot jeu et de ses dérivés, comme le jeu comportant des risques, le jeu avec la nature, le jeu à l'extérieur et le jeu libre. L'absence de consensus autour de ces termes et définitions pose des difficultés pour en mesurer les effets et en comparer les résultats de façon systématique.

« En français, nous n'avons qu'un verbe, le verbe jouer, qui regroupe l'ensemble des formes de jeux, mais les jeux d'hier et d'aujourd'hui sont différents, et ceux dont parle la Convention Internationale des droits de l'enfant ayant plus de trente ans ont des caractéristiques spécifiques à leur époque.

Dans les formations que l'on donne à la Maison de la Créativité, nous proposons un voyage dans les souvenirs d'enfance. Et lorsque ces souvenirs de jeux libres reviennent naturellement à l'esprit, on peut voir apparaître des critères

communs. Ce sont en fait des critères primordiaux qui séparent le jeu libre du jeu. Il y est question de temps, d'espace, de l'éloignement du regard des adultes, de matériel insolite et aussi de la direction que l'enfant donne lui-même à son jeu. Le plaisir de braver quelques interdits et le risque y ont aussi leur part, mais il s'agit d'un risque nécessaire que l'enfant apprend à identifier et à contrôler¹⁷ ». Des qualités plus définies de jeu libre sont décrites dans le tableau ci-dessous.

17 Maryjan Maitre, 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse.*

CARACTÉRISTIQUES DU JEU LIBRE	
Initié par l'enfant	Le jeu libre est initié par l'enfant. Il est donc volontaire, spontané, partant de l'élan naturel de l'enfant, de sa motivation intrinsèque du moment. Le jeu libre est engagé volontairement et ne peut être imposé ou exigé. Il a une qualité spontanée et ne peut pas être totalement planifié, bien que d'autres puissent l'inspirer ou l'inviter. Il est auto-choisi, auto-dirigé et inclut la liberté d'arrêter.
Dirigé par l'enfant	Dans le jeu libre, l'enfant est totalement maître de son jeu et il a donc un énorme pouvoir décisionnel. Il n'y a aucune procédure de la part de l'adulte, pas de règles posées, de mode d'emploi, d'usage des objets ou de l'espace. Il décide des règles et il prend des décisions en permanence. Des décisions qui peuvent être individuelles ou collectives, et qui nécessitent de la négociation entre les enfants.
Motivé intrinsèquement	Une caractéristique du jeu libre est qu'il est intrinsèquement motivé, ce qui signifie que le jeu se produit pour lui-même plutôt que pour servir d'autres objectifs, en particulier instrumentaux. Parce qu'il est intrinsèquement satisfaisant, il est nourri par l'intérêt du ou des joueurs eux-mêmes.
Imaginatif	En tant qu'expérience, il marque une séparation de la vie quotidienne. Cela inclut l'utilisation inventive des ressources matérielles, spatiales et incarnées à portée de main, transformant les significations par l'interprétation créative et l'improvisation.
Social	Que le jeu libre implique les autres ou se déroule seul, il se déroule dans un contexte socioculturel et nécessite que les autres le soutiennent (même si ces autres peuvent être imaginés plutôt que présents).
Chargé émotionnellement	Le jeu libre est souvent associé au plaisir et à la joie. Cependant, il peut comporter un large éventail d'émotions et peut traiter de thèmes sérieux. Sa nature émotionnelle est satisfaisante pour les enfants de multiples façons, en résonnant avec leur vie intérieure et en les aidant à donner un sens au monde.
Diversifié	Le jeu libre englobe les activités des enfants de tous âges, cultures et circonstances. Les valeurs culturelles de l'enfance façonnent le temps, les espaces et les ressources disponibles pour le jeu libre, de sorte qu'il prend des formes diverses selon les contextes.

- 18 <http://www.suzannezeedyk.com/wp-content/uploads/2016/03/Suzanne-Zeedyk-Human-brains-v3.pdf>
- 19 Bruner, J. S. (1972). *Nature and uses of immaturity*. *American psychologist*, 27(8), p. 687.
- 20 Atzil, S., Gao, W., Fradkin, I., & Barrett, L. F. (2018). *Growing a social brain*. *Nature Human Behaviour*, 2(9), pp. 624-636.

Pourquoi a-t-on besoin de jouer ?

Une perspective évolutionniste

Les nourrissons naissent à un stade beaucoup plus précoce de leur développement neuronal que leurs parents primates les plus proches. Cette néoténie est probablement un compromis évolutif après que les têtes humaines soient devenues si grosses qu'il leur était devenu difficile de passer par les canaux de naissance des mères. Ainsi, par rapport aux autres mammifères, tous les humains sont prématurés et équipés par nature pour construire un nombre substantiel de connexions neuronales en réponse à l'environnement physique et social¹⁸.

Le psychologue Jérôme Bruner (1972)¹⁹ a noté des parallèles particuliers entre la durée d'immaturité biologique d'une espèce et sa capacité d'apprentissage. Il a fait valoir que le jeu semble remplir plusieurs fonctions essentielles, notamment en ce qu'il amène l'expérimentation des risques avec des conséquences réduites, et l'exploration des combinaisons de comportements qui ne se produiraient pas dans d'autres situations. Bruner a aussi fait valoir que les humains, avec une plus grande durée d'immaturité que les autres animaux, sont capables de jouer plus et plus longtemps, et que c'est un facteur important dans leur capacité d'apprentissage et d'adaptation. Les expériences de la petite enfance et de l'enfance sont, de cette perspective, utilisées pour construire des connexions neuronales au sein de l'environnement dans lequel l'enfant est placé. Ce processus est très flexible – c'est pourquoi les êtres humains prospèrent dans tous les environnements sur terre – des régions polaires aux régions équatoriales. L'émergence de l'enfance en tant qu'étape du cycle de vie est donc cruciale pour l'évolution de l'esprit culturel humain.

Des connexions inachevées à la naissance

Comme mentionné précédemment, le cerveau humain est immature à la naissance. Le cerveau double de taille au cours de la première année, atteignant 80% de son volume adulte à l'âge de 3 ans. Cela permet au cerveau de se construire, de se façonner et de s'adapter, en fonction des expériences et des stimuli environnementaux qu'il reçoit et traite au cours de la vie. Le développement du cerveau humain est un processus qui commence donc in utero et dure jusqu'à l'âge adulte. Durant les premières semaines périnatales, le cerveau se caractérise par une plasticité maximisée. Il y a une accélération massive de la croissance cérébrale, la myélinisation²⁰. Du point de vue du développement

structurel, la myélinisation des voies axonales à longue distance, qui permettent le transfert rapide et efficace d'informations dans tout le cerveau, se développe pour la plupart après la naissance²¹. En général, les réseaux sensoriels et de contrôle moteur se synchronisent tôt dans la vie, même pendant la période prénatale, et présentent une topologie spatiale de type adulte peu après la naissance²². Cependant, les réseaux centraux, résidant principalement dans les cortex d'association, se développent plus lentement avec le temps. Par exemple, les principaux nœuds du «réseau en mode par défaut» fortement impliqués dans l'imagination et le processus créatif ne se synchronisent pas avant six mois de vie, et le réseau continue de se développer jusque dans l'enfance et le jeune âge adulte. Dans l'ensemble, les données suggèrent que les humains naissent sans l'infrastructure neuronale qui soutient la socialité adulte.

L'importance du jeu et des interactions ludiques avec les autres est ainsi particulièrement soulignée dans la petite enfance lorsque l'écrasante majorité des réseaux neuronaux du cerveau sont formés. Il a été avancé que les caractéristiques du jeu sont bénéfiques pour le cerveau des enfants de plusieurs façons grâce à des études sur des animaux et des études d'imagerie structurelle. Cependant, les études cérébrales causales dans le domaine du jeu libre sont difficiles à trouver, car un comportement naturaliste, tel qu'un jeu libre, est difficile à mesurer et à quantifier. Habituellement, les études neuroscientifiques se déroulent dans un environnement contrôlé, selon un protocole défini, qui conteste fondamentalement les bases du jeu libre. Tout en nous méfiant d'une forme de réductionnisme biologique, nous pouvons considérer que les études neuroscientifiques sur le jeu impliquent différentes zones du cerveau. La zone limbique impliquée dans la régulation des réactions émotionnelles a été associée au jeu dramatique associatif et constructif. Le développement de cette zone du cerveau a lieu entre 1 et 4 ans. Le jeu coopératif-constructif et sociodynamique implique davantage le cortex préfrontal qui contrôle le traitement de la pensée concrète et abstraite et englobe le développement de la créativité, du langage, de la moralité et du fonctionnement exécutif. Le développement de cette partie du cerveau et de ces types de jeux se fait principalement entre 3 et 6 ans²³.

Nous avons évolué dans la niche environnementale de chasseurs-cueilleurs. Notre flexibilité cognitive et l'innovation technologique qui en découle nous ont conduit à structurer nos sociétés, et de commencer à nous sédentariser il y a 10000 ans environ. En termes d'évolution, 10000 ans ne suffisent pas pour qu'un

- 21 Dubois, J., Dehaene-Lambertz, G., Kulikova, S., Poupon, C., Hüppi, P. S., & Hertz-Pannier, L. (2014). *The early development of brain white matter: a review of imaging studies in fetuses, newborns and infants*. *Neuroscience*, 276, pp. 48-71.
- 22 Gao, W., Alcauter, S., Smith, J. K., Gilmore, J. H., & Lin, W. (2015). *Development of human brain cortical network architecture during infancy*. *Brain Structure and Function*, 220(2), pp. 1173-1186.
- 23 Tonkin, A., Tonkin, A., & Tonkin, W. J. (2019). *Playing for a healthy brain*. In *Play and Playfulness for Public Health and Wellbeing*, pp. 20-33.

- 24 Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. MIT press.
- 25 Fagen, R. (2002). *Primate juveniles and primate play*. Juvenile primates, pp. 182-196.
- 26 Martin, P., & Caro, T. M. (1985). *On the functions of play and its role in behavioral development*. In *Advances in the Study of Behavior*, Academic Press, vol. 15, pp. 59-103.
- 27 Whitebread, D., Basilio, M., Kupalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*.

changement majeur se produise dans la physiologie et la psychologie évoluées d'une espèce ayant la durée de vie d'un être humain. Bien qu'il y ait eu quelques changements mineurs liés à l'environnement dans l'espèce humaine actuelle « Homo Sapiens » au niveau ethnique au cours de cette période (par exemple, les tolérances alimentaires et les immunités contre les maladies), le phénomène de jeu dans la période de développement est bien plus profondément ancré dans de nombreuses couches évolutives, celles de la classe évolutive (mammifère), de l'ordre (primate) et de l'espèce (humain). Le jeu est aussi important pour nos ancêtres que pour nous.

Le jeu: est-ce du luxe ?

Les coûts de développement et les avantages du jeu libre sont toujours un sujet déroutant en biologie, en psychologie et en sciences de la santé. Les études animales peuvent nous donner plus d'informations sur la façon dont les humains bénéficient du jeu libre²⁴, puisque tous les jeux locomoteurs libres chez les animaux reflètent le jeu libre humain. Le jeu pourrait potentiellement avoir des avantages immédiats ou plus différés comme la façon dont le jeu au stade immature du développement favorise une meilleure performance plus tard dans la vie²⁵. Certaines théories sur le jeu considèrent qu'il est un comportement engagé uniquement après que tous les autres besoins sont satisfaits, de sorte que l'opportunité d'adopter ce comportement peut varier en fonction de la disponibilité de la nourriture et d'autres facteurs de stress environnementaux, à la fois physiques et biologiques. Cela suggère que le jeu est peu coûteux, utilisant l'énergie excédentaire restante après la croissance et l'entretien. Cette théorie du jeu de « l'énergie excédentaire » soutient donc qu'une fois que l'énergie n'est plus nécessaire à la survie, le surplus peut être libéré dans le jeu. Par conséquent, les premières études comportementales ont conclu que le jeu n'est pas essentiel pour survivre, puisque l'absence de jeu ne compromet pas l'émergence de modèles de comportement typiques de l'espèce. Ainsi, le jeu, lorsqu'il est disponible, ne doit servir qu'à affiner ou à faciliter le développement²⁶.

Cependant, plus récemment, ces premières théories ont été retestées, offrant une vision plus nuancée de l'analyse coûts-avantages du jeu. Le philosophe et naturaliste Karl Groos a vu une plus grande signification fonctionnelle pour le jeu, s'appuyant sur les théories de l'évolution pour affirmer que le jeu fournit l'exercice et la pratique des compétences nécessaires à la survie²⁷. Groos a fait valoir que lorsque les animaux jouent, ils pratiquent des instincts de base tels

que chasser et fuir. En étendant ces connaissances sur le jeu des animaux aux humains, Groos a vu le but du jeu comme une « préparation à la vie ». L'étude du rôle évolutif du jeu, y compris son apparition chez l'homme, a conduit les chercheurs à affirmer que le jeu est fondamental pour le développement de capacités humaines uniques²⁸.

La priorité ontogénique du besoin de jouer

Dans une étude sur des macaques sauvages²⁹ d'Assam, l'observation comportementale du jeu locomoteur et de l'acquisition des habiletés motrices a été combinée avec la disponibilité de nourriture naturelle. Même sous cette restriction énergétique naturelle, les macaques jouaient autant. L'investissement dans le jeu locomoteur représentait même jusqu'à 50% de la variance de la croissance, ce qui contredit fortement la théorie selon laquelle le jeu n'utilise que l'excédent d'énergie restant après la croissance et l'entretien. D'une manière plus surprenante, les macaques mâles jouaient plus que les femelles, acquéraient des habiletés motrices plus rapidement et grandissaient moins qu'elles, ce qui entraînait des différences de taille persistantes jusqu'à l'âge de la maturité. L'investissement dans le jeu peut donc prendre la priorité ontogénétique sur le développement physique, ce qui met fortement en évidence l'importance ontogénétique et évolutive du jeu.

28 Whitebread, D., Basilio, M., Kovalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*.

29 Berghänel, A., Schülke, O., & Ostner, J. (2015). *Locomotor play drives motor skill acquisition at the expense of growth: A life history trade-off*. *Science advances*, 1(7).

30 Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), pp. 443-463.

Bénéfices immédiats, bénéfices à long terme

Les caractéristiques qui distinguent le jeu des autres comportements peuvent exister pour garder le cerveau labile, en d'autres termes, pour maintenir son potentiel de plasticité et d'ouverture plutôt que de fermer la potentialité par des modèles de comportement rigides et stéréotypés. Les « bonnes choses » que le jeu libre peut apporter au quotidien et à long terme et la façon dont le jeu favorise la santé mentale des enfants ont été décrites par Gray (2011)³⁰. Il suggère que le jeu libre pourrait a) développer des intérêts et des compétences intrinsèques ; b) apprendre à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, à se contrôler et à suivre des règles ; c) apprendre à réguler ses émotions ; d) se faire des amis et apprendre à s'entendre avec les autres sur un pied d'égalité ; et e) éprouver de la joie et du bonheur.

- 31 McEwen, B. S. (2000). *Effects of adverse experiences for brain structure and function*. *Biological psychiatry*, 48(8), pp. 721-731.
- 32 Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). *An index of child well-being in the European Union*. *Social indicators research*, 80(1), pp. 133-177.
- 33 Vellacott, J. (2007). *Resilience: A Psychoanalytic Exploration-Introduction*. *British Journal of Psychotherapy*, 23(2), p. 163.
- 34 Flinn, M. V. (2006). *Evolution and ontogeny of stress response to social challenges in the human child*. *Developmental Review*, 26(2), pp. 138-174.
- 35 Haglund, M. E., Nestadt, P. S., Cooper, N. S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2007). *Psychobiological mechanisms of resilience: Relevance to prevention and treatment of stress-related psychopathology*. *Development and psychopathology*, 19(3), pp. 889-920.

Le jeu comme exutoire de frustration

Au niveau biologique, la survie fait référence au maintien de l'intégrité d'un organisme afin qu'il continue à vivre. Cependant, la survie ne consiste pas seulement à maintenir la vie, elle fait également référence aux façons dont un organisme peut se positionner favorablement dans son environnement afin de maintenir son intégrité actuelle et future et être capable de répondre aux exigences de l'environnement. Ce processus a été appelé « allostasie », ce qui signifie rechercher et créer un état émotionnel, physiologique et psychologique positif, à l'aise et qui aime vivre dans son environnement immédiat. Cela nécessite des efforts concertés des systèmes biologiques et culturels pour atteindre l'état généralement appelé « bien-être³¹ ». La capacité à retrouver un état de bien-être après un stress est défini comme la résilience. Le jeu, en plaçant les enfants dans des situations virtuelles de stress qui leur permettent de s'entraîner à les réguler, serait une vraie fabrique de résilience où tout en jouant, les enfants peuvent créer leur propre bien-être³².

Jouer : une fabrique de résilience

La recherche suggère que le fondement de base de la résilience est un stock suffisant de « bonnes choses » dans la vie quotidienne³³. L'idée de la résilience en tant que « magie ordinaire » suppose que la capacité à développer un profil résilient peut être établie à travers des expériences quotidiennes, ordinaires et banales, et pas nécessairement à travers l'expérience du stress et des traumatismes. On pourrait suggérer que l'expérience du stress dans des conditions ludiques, avec des élévations temporaires associées de cortisol, hormone impliquée dans la réponse au stress, soutiendrait les mécanismes d'adaptation aux exigences d'un environnement imprévisible et dynamiserait l'activité d'adaptation³⁴. En jouant, si un enfant se blesse ou se fait blesser par d'autres, alors que la douleur est « réelle », elle peut avoir moins d'importance que dans des contextes non ludiques car, après tout, « nous ne faisons que jouer ». Ce processus est également connu sous le nom d'« inoculation de stress³⁵ ». Les enfants prévoient dans le jeu que l'engagement les uns avec les autres et avec l'environnement physique peuvent impliquer de la douleur, de la blessure, de la perte, et atténuent leur pondération émotionnelle afin que cet inconfort soit considéré comme un « bruit de fond ». Dans un jeu de poursuite, les enfants sont physiquement actifs et maintiennent le jeu en négociant et en acceptant de respecter les règles. Pourtant, ce qu'ils apprécient, c'est le frisson de la chasse. Les règles fournissent un cadre dans lequel les joueurs savent que « c'est un

jeu»; cela fournit un endroit sûr où les émotions peuvent être vécues sans les conséquences qu'elles pourraient entraîner dans le monde «réel».

Ainsi, la tolérance à la douleur et au stress augmente naturellement grâce au jeu, renforçant la résilience. Dans des conditions ludiques de stress choisi, désirable, modéré et temporaire créé par des cadres «comme si», il peut même y avoir une brève amélioration du système immunitaire et de la fonction émotionnelle et cognitive.

Le jeu étant un «comportement naturel dans les bonnes conditions», favorise et entraîne la capacité à réagir aux perturbations, à rebondir. Nous pouvons induire que le potentiel d'adaptation au stress que le jeu entraîne et «muscle» est réduit quand l'enfant ne parvient pas à accéder librement aux expériences de jeu. Un large éventail d'études démontre que quand le jeu est artificiellement sur-contrôlé ou oublié, il y a une réduction de l'ouverture et de la capacité d'adaptation, avec un impact ultérieur sur le bien-être³⁶.

Cette résilience liée au jeu est observée dans d'autres espèces. Dans les études chez les rongeurs, un instrument bien connu pour tester l'anxiété est le labyrinthe à bras radial surélevé. Certains bras du labyrinthe sont couverts et d'autres non. Les rats plus craintifs ou anxieux ont tendance à rester dans les bras couverts et à moins bouger d'un bras à l'autre, cette anxiété peut être évoquée par le stress. Lorsque les rats ont eu l'occasion de jouer, ils deviennent mieux capables de restreindre leur réponse émotionnelle et plus susceptibles d'explorer le labyrinthe³⁷.

Le jeu comme prise de contrôle de soi et du monde

Les enfants, dans des environnements favorables au jeu libre, développent une gamme de capacités et de stratégies d'adaptation pour faire face à leur enfance. Ce constat remet en question les «modèles déficitaires» de l'enfance en mettant l'accent sur leur agentivité, leurs ressources disponibles, et la façon dont les défis choisis dans le jeu libre peuvent améliorer leur bien-être en permettant une maîtrise ludique des peurs liées au monde extérieur³⁸.

Jouer de sa peur

Les adultes s'inquiètent lorsque le jeu est perturbateur, menaçant ou sans valeur et essaient souvent d'arrêter le jeu des super-héros et des armes à feu des jeunes enfants, craignant qu'autoriser un tel jeu ne favorise la violence et

36 Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. *American psychologist*, 56(3), p. 227.

37 McEwen, B. S., & Sapolsky, R. M. (1995). *Stress and cognitive function*. *Current opinion in neurobiology*, 5(2), pp. 205-216.

38 Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2009). *What's the Use of Well-Being in Contexts of Child Poverty-Approaches to Research, Monitoring and Children's Participation*. *Int'l J. Child. Rts.*, pp. 17, 65.

- 39 Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- 40 Hill, M., & Wood, E. (2019). *Dead Forever: An ethnographic study of young children's interests, funds of knowledge and working theories in free play*. Learning, Culture and Social Interaction, p. 23.
- 41 Edstrom, L. (2003). "Building Up": Block Play After September 11. Occasional Paper Series, 2003 (11).
- 42 Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). *Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the Covid-19 crisis on young children*. Early Childhood Education Journal, 49(5), pp. 925-934.
- 43 Farné, R. (2005). *Pedagogy of play*. Topoi, 24(2), pp. 169-181.

l'agression. Certains milieux éducatifs ont adopté une politique de « tolérance zéro » sur tous les jeux liés aux armes, illustrant que certains thèmes de jeu peuvent être profondément troublants pour les adultes³⁹. Cependant, d'autres ont soutenu que ce jeu fait partie de l'exploration significative par les enfants de concepts tels que le pouvoir et la peur. Il peut comporter un large éventail d'émotions et peut être émotionnellement « affectif » ou satisfaisant pour les enfants de diverses manières, par exemple, pour donner un sens au monde, et pour ses qualités thérapeutiques. En effet, le jeu des enfants traite souvent de problèmes importants ou graves. Par exemple, Hill et Wood (2019)⁴⁰ ont étudié un groupe d'enfants âgés de 4 à 6 ans et ont découvert que leurs jeux comprenaient fréquemment des jeux liés à la mort. Ils soutiennent que bien qu'un tel jeu puisse généralement être considéré comme tabou ou inapproprié pour les jeunes enfants, il reflète le rôle du jeu dans la formation de théories de travail sur les questions existentielles de la vie, de la mort et du monde social, physique et naturel. Les récits de jeux d'enfants après des catastrophes telles que les attentats du 11 septembre⁴¹ et les tremblements de terre en Nouvelle-Zélande révèlent que les enfants ont joué des thèmes liés à ces expériences. Plus récemment, Egan et al. (2020)⁴² ont interrogé des parents sur le jeu libre des enfants pendant le confinement du Covid-19, trouvant des exemples de jeux libres pour enfants faisant référence à la pandémie de diverses manières, comme laver les mains des poupées et construire des hôpitaux LEGO avec des ventilateurs. Il est suggéré que par le jeu, les enfants sont capables d'exprimer des émotions liées à des situations difficiles sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle, un certain contrôle étant acquis par le jeu lui-même.

Jouer pour se préparer à l'incertitude

Le jeu peut être ainsi le seul domaine d'expérience dans lequel les enfants ont la possibilité d'être eux-mêmes et d'agir en conséquence, de prendre des décisions et de faire face à l'incertitude qui peut conduire à des conflits, des résultats controversés, des interruptions et des changements soudains d'action et d'émotion.

La valeur du jeu pour l'apprentissage réside dans la propriété centrale de l'étalonnage des émotions. Le simple fait d'être préparés à l'incertitude et à l'inattendu suggère que les enfants sont capables de « se déplacer dans de nouveaux environnements, de nouveaux modes de pensée et de sentiment, et de nouvelles zones d'adaptation⁴³ ». Ce plaisir de jouer avec l'incertitude

développe une disposition à rechercher de nouvelles expériences, à penser et à agir différemment. Les expériences qui en découlent se répercuteront ou seront transférées à des fonctions cognitives ou sociales plus spécifiques. Les enfants qui jouent⁴⁴ ont envie de rechercher des conditions de nouveauté, d'excitation et de plaisir, mais veulent pourtant de la stabilité et de la sécurité. Ces dilemmes existentiels sont au cœur du jeu. Le jeu exige que les joueurs sachent que ce dans quoi ils s'engagent n'est pas réel. Les enfants y parviennent en établissant des conventions, des attentes, des règles, etc. pour assurer leur sécurité⁴⁵. Ces rituels et expressions culturelles, par nécessité, sont souvent routiniers, prévisibles et répétitifs ; les enfants commenceront à jouer en utilisant les conventions établies. Ce cadre de sécurité permet l'introduction progressive de perturbations, de désordres et d'incertitudes agréables et excitants, qui nécessitent une certaine résolution ou un retour à l'ordre, souvent suivis de nouvelles injections de surprise. Fait intéressant, les jeunes déclarant un contrôle psychologique parental plus élevé ont démontré une activité plus faible dans l'insula antérieure gauche, région impliquée dans le traitement de l'incertitude. Le contrôle psychologique implique un style parental qui limite les possibilités de pratiquer l'autorégulation et fréquemment l'accès au jeu libre. Ces résultats appuient l'idée que les stratégies parentales, qui facilitent des niveaux appropriés de compétence socio-émotionnelle et d'autonomie chez les enfants, peuvent être protectrices contre les difficultés sociales et émotionnelles et former simplement l'autonomie⁴⁶.

Jouer de la maîtrise et du contrôle

Le caractère essentiel du jeu pourrait impliquer différentes fonctions et dynamiques comportementales. Les chercheurs ont suggéré que le jeu est un vecteur de stimulation sensorimotrice, et donc un moyen d'exposer un animal à de nouvelles situations et de tester de nouveaux comportements. Cette hypothèse prédit qu'à mesure que chaque type de jeu émerge au cours du développement, il devrait commencer par un répertoire simple et devenir progressivement plus complexe avec l'âge – un schéma que les chercheurs ont signalé chez les singes⁴⁷ et les oiseaux⁴⁸. Le jeu est une interaction délibérée entre être en contrôle et être hors de contrôle, appelée « entraînement à l'inattendu ». Plus précisément, le jeu a pour fonction d'augmenter la polyvalence des mouvements utilisés pour se remettre de chocs soudains tels que la perte d'équilibre et les chutes, et pour améliorer la capacité des animaux à faire face émotionnellement à des situations stressantes inattendues. Pour obtenir cet « entraînement à l'inattendu », ils suggèrent que les animaux recherchent activement et créent

44 Gordon, G., & Esbjörn-Hargens, S. (2007). *Are we having fun yet? An exploration of the transformative power of play*. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(2), pp. 198-222.

45 Henricks, T. S. (2006). *Play reconsidered: Sociological perspectives on human expression*. University of Illinois Press.

46 Marusak, HA, Thomason, ME, Sala-Hamrick, K, Crespo, L, Rabinak, CA. *What's parenting got to do with it: emotional autonomy and brain and behavioral responses to emotional conflict in children and adolescents*. *Dev Sci*. 2018; 21.

47 Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (1978). *Exploration and play in howler monkeys (Alouatta palliata)*. *Primates*, 19(3), pp. 411-422.

48 Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (1996). *On knowing it's only play: the role of play signals in play fighting*. *Aggression and Violent Behavior*, 1(3), pp. 249-268

- 49 Spinka, Marek & Newberry, Ruth & Bekoff, Marc. (2001). *Mammalian Play: Training for the Unexpected*. *The Quarterly review of biology*, p. 76.
- 50 Willan, J. (2009). *Revisiting Susan Isaacs – a modern educator for the twenty-first century*. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), pp. 151-165.
- 51 Gray, Peter (2009). *Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence*. *American Journal of Play*, vol. 1, n° 4, pp. 476-522.
- 52 Wittgenstein, L. (1968). *II: Notes for Lectures on "Private Experience" and "Sense Data"*. *The Philosophical Review*, 77(3), pp. 275-320.

des situations inattendues dans le jeu en s'auto-handicapant ; c'est-à-dire en relâchant délibérément le contrôle de leurs mouvements ou en se mettant activement dans des positions et des situations désavantageuses. Ainsi, le jeu est composé de séquences dans lesquelles les joueurs alternent rapidement entre des mouvements bien contrôlés similaires à ceux utilisés dans un comportement « sérieux » et des mouvements d'auto-handicap qui entraînent une perte de contrôle temporaire. Cette commutation ludique entre des éléments sous contrôle et hors de contrôle est exigeante sur le plan cognitif, impose des contraintes phylogénétiques et ontogénétiques au jeu, et est sous-tendue par des réponses neuroendocrinologiques qui produisent un état émotionnel complexe connu sous le nom de « s'amuser⁴⁹ ».

Le jeu comme régulateur social

En se basant sur les propres termes des enfants, Susan Isaacs et d'autres théoriciens du jeu ont vu une prise de pouvoir particulière dans le jeu, affirmant que le jeu a la plus grande valeur pour le jeune enfant lorsqu'il est vraiment libre et qu'il lui appartient. « Le jeu consiste à créer un monde dans lequel, à ce moment-là, les enfants contrôlent et peuvent rechercher l'adversité pour en triompher – ou, sinon, peu importe, ce n'est qu'un jeu⁵⁰ ».

Jouer pour mieux comprendre l'autre

Apprendre à s'entendre et à coopérer avec les autres comme des égaux peut être la fonction évolutive la plus cruciale du jeu social humain⁵¹. La collaboration entre pairs dans les activités basées sur le jeu est d'une importance cruciale dans l'interdépendance complexe du développement social, émotionnel, intellectuel et linguistique des enfants ; dans une telle activité, les enfants développent une capacité à contribuer, qui à son tour produit un sentiment émergent de compétence et, chez les membres d'une espèce très sociale, des sentiments « d'appartenance », « d'utilité » et de bien-être ultérieur.

Fondamentalement, nous avons besoin des autres pour nous comprendre. Nous ne pouvons établir un bien-être normatif intrapersonnel que par l'interaction sociale. Les expressions naturelles primitives de la peur, de la colère, de la joie, de la douleur, de l'espièglerie, etc., constituent la base d'une compréhension profonde de l'état mental et physique et favorisent l'acquisition d'une première langue. Dans tout contexte banal et quotidien, les utilisateurs expérimentés du langage verbal et non verbal et les nourrissons novices voient, entendent et imitent des gestes, des actions, des expressions, le ton de la voix, etc⁵². Le jeu

social est la forme d'interaction sociale la plus stimulante, la plus créative et la plus spontanée, quoique la plus sûre. Une meilleure introspection émotionnelle joue hypothétiquement un rôle dans la régulation émotionnelle, tout en étant capable d'identifier et de caractériser le comportement de quelqu'un d'autre et de réagir en conséquence.

Dans des études sur la sociabilité de l'enfance, les chercheurs ont découvert que les jeunes enfants qui sont populaires parmi leurs pairs s'adaptent habilement à la cour de récréation de l'école primaire, reconnaissant les taquineries et les signaux de «tumulte» des autres enfants comme des invitations à jouer. En revanche, les enfants (en particulier les garçons) qui sont rejetés par leurs pairs sont beaucoup plus susceptibles de confondre ces interactions avec une véritable agression et de réagir en conséquence. Une étude d'observation longitudinale des jeux de bagarre chez les enfants a démontré que le temps que les garçons de cinq ans et demi passaient à jouer à la bagarre prédisait directement leur niveau de réussite dans la résolution de problèmes sociaux un an plus tard⁵³. L'entraînement au jeu hiérarchique, au jeu brutal et au jeu de simulation semble particulièrement réduire les comportements agressifs et aider les enfants à développer des compétences sociocognitives non requises dans d'autres types de jeux⁵⁴. En même temps, le jeu les a aidés à socialiser avec les autres, à développer leur acuité mentale et à réduire le stress. Mais la plus grande conclusion que nous pouvons en tirer est que «le temps de récréation des enfants a des implications éducatives⁵⁵».

Jouer du statut social et de l'adversité des autres

Les impuissants peuvent devenir puissants dans le cadre du jeu⁵⁶ et les enfants peuvent recréer un monde parallèle à côté du monde réel, un monde moins banal ou moins effrayant⁵⁷. Vygotsky a souligné que les désirs forts des enfants de jouer et de continuer à jouer les amènent à accepter des restrictions de comportement qu'ils n'accepteraient pas dans la vie réelle. Les études animales confirment ce constat. Dans leurs combats ludiques, d'autres animaux, les jeunes rats, chaque animal semble préférer être dans la position subordonnée, qui, encore une fois, offre le plus grand défi émotionnel et physique⁵⁸. C'est ainsi qu'ils acquièrent les capacités de maîtrise de soi qui sont si cruciales pour la vie sociale. Ils apprennent par le jeu que la maîtrise de soi est en soi une source de plaisir. Les enfants savent implicitement que pour continuer à jouer, ils doivent apprendre à contrôler les émotions, en particulier la colère et la peur, qu'un tel conflit peut induire⁵⁹.

- 53 Pellegrini, A. D. (1991). *A longitudinal study of popular and rejected children's rough-and-tumble play*. *Early Education and Development*, 2(3), pp. 205-213.
- 54 Braza, F. et al. (2007). *Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach*. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(2), pp. 195-212.
- 55 Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). *The role of recess in primary school. Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford.
- 56 Lindquist, G. (2001). *Elusive play and its relations to power*. *Focaal – European Journal of Anthropology*, 37, pp. 13-23.
- 57 Sutton-Smith, B. (1999). *Evolving a Consilience of Play. Play contexts revisited*, pp. 2, 239.
- 58 Sergio M. et al. (2010). *The Function of Play in the Development of the Social Brain*. *American Journal of Play 2*: pp. 278-96.
- 59 Lindqvist, G. (1996). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. *Early years*, 17(1), pp. 6-11.

- 60 Pellis et al. (2011). *Evolutionary Functions of Social Play: Life Histories, Sex Differences, and Emotion Regulation*. *American Journal of Play* 3, pp. 464–88.
- 61 Von Frijtag, J. C. et al. (2002). *Individual housing during the play period results in changed responses to and consequences of a psychosocial stress situation in rats*. *Developmental Psychobiology* 41(1), pp. 58-69.
- 62 Arakawa, H. (2003). *The effects of isolation rearing on openfield behavior in male rats depends on developmental stages*. *Developmental Psychobiology*. 43(1), pp. 11-19.
- 63 Oriol FeldmanHall et al. (2019). *The Functional Roles of the Amygdala and Prefrontal Cortex in Processing Uncertainty*. *J Cogn Neurosci* 2019; 31 (11): pp. 1742-1754.

Les études animales confirment encore ce constat. Lorsque des rats sont privés de compagnons de jeu pendant une phase critique de leur développement, les animaux réagissent de manière excessive émotionnellement à des situations stressantes et ne réussissent pas à faire face à l'adversité de manière adaptative⁶⁰. Ils montrent à la fois une peur excessive et des comportements inappropriés. Lorsqu'ils sautent, par exemple, ils se tordent et se tournent d'une manière qui rend l'atterrissage difficile. L'effet de l'exposition sociale juvénile a été largement étudié chez les rats et il a été démontré que les rats qui n'ont pas eu d'expérience de jeu en tant que juvéniles réagissent de manière excessive à des situations, telles que rencontrer un autre rat; et lorsqu'ils sont confrontés à de telles situations, ils ont une réponse de stress physiologique exagérée⁶¹. De plus, les rats privés de jeu en tant que juvéniles présentent une réaction de peur accrue lorsqu'ils sont testés dans de nouveaux environnements, même non sociaux tels qu'un champ ouvert⁶².

Rough et Tumble avancent que le jeu libre semble fournir aux jeunes animaux la possibilité d'ajuster finement leur comportement d'une manière contextuellement pertinente avec leurs pairs, et ainsi de modifier les mécanismes cérébraux qui sous-tendent les compétences sociales, la tolérance au risque et à l'ambiguïté⁶³.

Sutton-Smith (2003) propose que le jeu fonctionne comme un « phénomène de médiation émotionnelle », un équilibre entre des émotions primaires largement innées (généralement acceptées pour couvrir la colère, la peur, le dégoût, le choc, la tristesse et la joie), conçues comme des mécanismes de survie de première ligne et les émotions secondaires. Ces émotions secondaires ou « sociales⁶⁴ » sont des réponses émotionnelles plus sophistiquées qui s'appuient sur les zones corticales ainsi que sur les systèmes cérébraux émotionnels. Alors que les émotions primaires archaïques sont des réponses fixes, les régions corticales et sous-corticales sont extrêmement plastiques et subissent une organisation et une réorganisation structurelles massives par l'expérience. Les réponses émotionnelles flexibles et adaptatives reposent sur l'établissement de connexions entre les systèmes émotionnels et les régions cérébrales « cognitives » ou exécutives. Le jeu présente une manière de maintenir vivant le répertoire primaire dans la prudence dictée par les émotions secondaires. Par exemple, dans le jeu rude et culbuté, il existe un équilibre entre les émotions primaires et secondaires. Les émotions secondaires contrôlent les émotions primaires de peur et de colère, en permettant de réaliser qu'il s'agit d'un jeu plutôt que d'une agression. Cela nécessite d'établir des routines de base reconnues comme non conflictuelles. De

petits écarts par rapport à ces routines permettent aux enfants de faire l'expérience d'une nouveauté modérée, améliorant l'expérience et invitant également à ajouter plus de nouveauté grâce à une flexibilité structurée et une incertitude d'instant en instant. Cela conduit à l'affinement des réponses émotionnelles⁶⁵. Au fur et à mesure que le jeu se déroule, les enfants prennent conscience des actions, des émotions, des motivations et des désirs des autres et ajustent leurs propres actions en réponse. Cette synchronie est le fondement de l'empathie à travers des représentations neuronales partagées, la conscience de soi, la flexibilité mentale et la régulation des émotions⁶⁶.

Jouer de la valeur de soi dans un monde individualiste

L'hypothèse selon laquelle dès que la vie humaine commence, l'individu devient la source d'expériences psychologiques, a pendant un temps considérable, influencé la recherche sur le développement de l'enfant. Mais comment chaque individu, source d'expériences privées, peut-il comprendre les expériences privées des autres? La nécessité de cette intersubjectivité ne peut être régulée que par l'interobjectivité: la façon dont les individus comprennent les autres relève du collectif culturel dans lequel ils sont socialisés. La source de notre compréhension des autres est dans le monde social⁶⁷. L'attachement est dans ce contexte un terme descriptif général pour les processus qui maintiennent et régulent les relations sociales continues. De nombreuses études sur l'importance des attachements précoces des enfants pour le développement sain du cerveau ont vu le jour au cours de la dernière décennie⁶⁸. L'attachement peut être considéré comme un processus de régulation des émotions mutuelles ou une «synchronie affective». Cela établit les bases de l'intersubjectivité et de la capacité d'harmoniser et de coordonner les émotions avec les autres, ce qui influence également le développement des compétences linguistiques, de l'empathie et de la régulation des émotions⁶⁹. Des attachements précoces positifs permettent un sentiment interne de sécurité et de résilience⁷⁰ et des moments partagés d'affect positif facilitent les aspects gratifiants de l'engagement social⁷¹. Les attachements précoces d'un enfant fournissent une base solide pour établir une disposition ludique au monde. Par exemple, dans les cultures où le jeu dyadique mère-enfant se produit, des activités telles que chatouiller et jouer à des jeux de type «coucou» peuvent développer une intersubjectivité ludique chargée positivement et valorisée. Cela aide également à établir les bases du «plaisir éventuel de l'imprévisibilité dans les jeux, ainsi que des farces malicieuses et des farces pratiques⁷²».

- 64 Damasio, A. R. et al. (2003). *Role of the amygdala in decision-making*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 985(1), pp. 356-369.
- 65 Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2006). *Play and the development of social engagement: A comparative perspective*.
- 66 Sutton-Smith, B. (2003). *Play as a parody of emotional vulnerability*. *Play and culture studies*, 5, pp. 3-18.
- 67 Moghaddam, F. M. (2010). *Commentary: Intersubjectivity, interobjectivity, and the embryonic fallacy in developmental science*. *Culture & psychology*, 16(4), pp. 465-475.
- 68 Hofer, M. A. (2006). *Psychobiological roots of early attachment*. *Current directions in psychological science*, 15(2), pp. 84-88.
- 69 Feldman, R. (2007). *Parent-infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions*. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 48(3-4), pp. 329-354.
- 70 Schore, A. N. (2001). *Minds in the making: Attachment, the self-organizing brain, and developmentally-oriented psychoanalytic psychotherapy*. *British Journal of Psychotherapy*, 17(3), pp. 299-328.

- 71 Marshall, P. J., & Fox, N. A. (2006). *The development of social engagement: Neurobiological perspectives*. Oxford University Press.
- 72 Panksepp, J. (2001). *The long-term psychobiological consequences of infant emotions*. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), pp. 132-173.
- 73 Brashears, M. E. (2006). *Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades*. *American Sociological Review* 71: 353-75.
- 74 Twenge et al., *Egos Inflating Over Time*, 892-93.
- 75 Otway L. J. (2006). *Narcissism and Childhood Recollections: A Qualitative Test of Psychoanalytic Prediction*. *Personality and Social Psychology* 32 104-16.
- 76 Twenge, J. M. (2015). *Time period and birth cohort differences in depressive symptoms in the U.S., 1982-2013*. *Social Indicators Research*, 121, 437-454.

Dans la plupart des sociétés humaines, des activités de jeu libre sont spontanément mises en scène pour que les enfants accèdent à des expériences adaptées au développement des communications authentiques et ouvertes. Comme les familles en général sont devenues de plus en plus isolées socialement, les enfants aussi⁷³. Même au sein des familles, le sens des responsabilités et des liens sociaux les uns avec les autres peut avoir diminué, à mesure que le sens de l'individualisme a augmenté. Un déplacement général de l'interdépendance vers l'indépendance, une augmentation de l'isolement social peuvent également contribuer à expliquer la montée du narcissisme⁷⁴ en termes de concentration excessive sur soi et de concentration réduite sur les besoins des autres. Twenge et ses collègues ont suggéré qu'une tendance accrue des adultes à offrir des éloges excessifs aux enfants et à leur dire à quel point ils sont « merveilleux » et « spéciaux » peut avoir favorisé le narcissisme. Les rapports de narcissiques adultes indiquant que leurs parents avaient tendance à les mettre sur des piédestaux et à les féliciter excessivement pour des réalisations insignifiantes renforcent le lien entre les éloges parentaux et le narcissisme⁷⁵. Le jeu libre social semble offrir le meilleur moyen disponible pour combattre les sentiments de supériorité associés au narcissisme. Les parents peuvent placer leurs enfants sur des piédestaux et leur dire à quel point ils sont spéciaux, et les enseignants peuvent offrir des éloges excessifs et des notes élevées pour des réalisations médiocres, mais les enfants eux-mêmes ne se surestiment pas dans leurs jeux. Dans le jeu, les enfants ne tolèrent pas les airs de supériorité ou les demandes de traitement spécial et de règles spéciales. Le jeu libre social, de par sa nature, est une activité égalitaire. Une caractéristique fondamentale du jeu est qu'il est volontaire ; les joueurs sont libres de l'arrêter à tout moment. Le jeu social est essentiellement le moyen naturel d'enseigner aux jeunes humains qu'ils ne sont pas spéciaux. Les indications sont donc que les cultures occidentales doivent reconnaître explicitement que la capacité humaine à développer et à partager des significations se développe à partir d'interactions sociales organiques dans lesquelles les enfants répondent librement à des partenaires avec lesquels ils sont engagés de manière flexible et authentique dans une activité et une conversation connexe ; au début et au milieu de l'enfance, cela s'accomplit le plus naturellement dans le jeu libre collaboratif avec des pairs, en assumant une responsabilité égale dans le développement des récits⁷⁶.

Jouer dans un état de flow inventif

Grâce à la suspension temporaire des limites du monde réel, la possibilité de créer une réalité virtuelle dans le jeu offre la possibilité d'excitation et de plaisir.

Cela devient en soi un processus d'auto-renforcement, dans lequel la motivation et la récompense fonctionnent dans un cycle continu pour soutenir l'engagement émotionnel et corporel avec l'environnement social et physique. Le jeu vous prépare à plus de jeu, et plus de jeu offre une plus grande satisfaction d'être en vie⁷⁷.

Mihaly Csikszentmihalyi avance que les humains sont plus heureux lorsqu'ils sont dans un état de « flow »⁷⁸, démontrant un sentiment d'absorption et d'implication complète dans l'activité en cours : le flow – défini comme « l'action générant l'action : une expérience unifiée qui s'écoule d'un moment à l'autre » – se produit lorsque les activités sont faites pour elles-mêmes, équilibrant le défi et le niveau de compétence, conduisant à un haut niveau de motivation. C'est être complètement impliqué dans une activité pour son propre bien. L'égo tombe, le temps passe. Chaque action, mouvement et pensée découle inévitablement du précédent, comme jouer du jazz. Pour les enfants, le flow est plus susceptible de se produire dans le jeu libre⁷⁹. Une activité induite par le jeu⁸⁰ a été rapportée dans le striatum, centre impliqué dans les traitements de la récompense, ce qui suggère une activation généralisée des neurones striataux pendant le comportement de jeu⁸¹. La taille relative du striatum au sein d'un sous-ensemble de primates non humains prédit la quantité de jeu social chez ces espèces⁸².

Jusque-là, nous constatons que pour les enfants dont la vie quotidienne est chaotique, imprévisible ou violente, le jeu peut représenter un espace-temps dans lequel ils peuvent établir un sens de l'ordre et de la prévisibilité grâce à des schémas de jeu répétitifs – une façon de faire face aux perturbations environnementales⁸³, en d'autres termes « jouer » est en soi une thérapie⁸⁴. Alors que plusieurs études ont montré que le jeu libre spontané, à travers ses caractéristiques d'incertitude, d'imprévisibilité, de nouveauté et de non-productivité, a été trouvé pour favoriser l'adaptabilité et la résilience des enfants⁸⁵, il existe peu de preuves empiriques pour soutenir le jeu des enfants comme un entraînement pour la vie adulte.

Jouer pour mieux apprendre

Pour Vygotsky⁸⁶, le jeu stimule un processus d'apprentissage socioculturel en soi, dans lequel l'enfant est au premier plan de son développement cognitif : « dans le jeu, un enfant est toujours au-dessus de sa moyenne d'âge, au-dessus de son comportement quotidien ; dans le jeu, c'est comme s'il avait une tête

77 Lester, S. and Russell, W. (2010) *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper n° 57.

78 Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow*. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 227-238). Springer, Dordrecht.

79 Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow theory and research*. Handbook of positive psychology, pp. 195, 206.

80 Gordon, N. S., et al. (2002). *Expression of c-fos gene activation during rough and tumble play in juvenile rats*. Brain research bulletin, 57(5), pp. 651-659.

81 Huppertz, C. et al. (2014). *The dopaminergic reward system and leisure time exercise behavior: a candidate allele study*. BioMed research international, 2014.

82 Graham, K. L. (2011). *Coevolutionary relationship between striatum size and social play in nonhuman primates*. American Journal of Primatology, 73(4), pp. 314-322.

83 Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. MIT press.

84 Winnicott, D. W. (2009). *Winnicott on the child*. Da Capo Lifelong Books.

- 85 Hewes, J. (2014). *Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education*. *Children*, 1(3), 280-301.
- 86 Nicolopoulou, A. (1993). *Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond*. *Human development*, 36(1), pp. 1-23.
- 87 Gordon, N. S. et al. (2003). *Socially-induced brain "fertilization": play promotes brain derived neurotrophic factor transcription in the amygdala and dorsolateral frontal cortex in juvenile rats*. *Neuroscience letters*, 341(1), pp. 17-20.
- 88 Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2003). *The development of executive function in early childhood*.
- 89 Espy, K. A., & Willoughby, M. T. (2016). *The changing nature of executive control in preschool*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(4), pp. 1-177.
- 90 Posner, M. I., & Voelker, P. (2012). *Control networks and neuromodulators of early development*. *Developmental psychology*, 48(3), p. 827.
- 91 Diamond, A., & Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. *Science*, 333(6045), pp. 959-964.

de plus que lui. Comme dans le foyer d'une loupe, le jeu contient toutes les tendances de développement sous une forme condensée ; dans le jeu, c'est comme si l'enfant essayait de sauter au-dessus du niveau de son comportement normal ». Les théories du jeu de Vygotsky soulignent l'importance particulière du jeu dans le développement de la représentation symbolique, par exemple un enfant jouant avec un bâton qui devient un cheval. Il a soutenu que le jeu fait partie du développement de la capacité de pensée abstraite et, en tant que tel, est au cœur de la créativité, de l'imagination et de la satisfaction qu'elles procurent. Jouer est amusant, apprendre par le jeu est amusant⁸⁷.

La recherche suggère que le jeu facilite l'apprentissage en favorisant les fonctions exécutives du cerveau⁸⁸. Le fonctionnement exécutif est défini comme « l'ensemble des compétences d'autorégulation impliquées dans la modulation consciente et orientée vers un objectif de la pensée, de l'émotion et de l'action ». Le fonctionnement exécutif est ainsi une construction impliquant des processus qui sont utilisés dans la résolution de problèmes motivés et orientés vers un objectif, tels que la représentation, la planification, l'exécution et l'évaluation des problèmes (c'est-à-dire la détection et la correction des erreurs). Les composants du fonctionnement exécutif comprennent généralement la flexibilité cognitive (c.-à-d. pour guider la cognition et le comportement) et le contrôle inhibiteur (c.-à-d. focaliser l'attention, ignorer les distractions et supprimer les réponses).

Il y a un changement qualitatif dans l'organisation des fonctions exécutives entre 3 et 5 ans, associé à un niveau élevé de plasticité cérébrale. Vers l'âge de quatre ans et demi, le contrôle exécutif apparaît comme un facteur spécifique sur les tâches, indiquant une différenciation croissante des fonctions avec l'âge et l'expérience⁸⁹. D'autres recherches ont fourni des preuves de changements rapides liés à l'âge dans l'attention, la flexibilité cognitive et les capacités de contrôle inhibiteur au cours de la petite enfance⁹⁰. Par conséquent, la période préscolaire peut être une fenêtre d'opportunité pour le développement des compétences exécutives fondamentales.

S'engager à plusieurs reprises dans des activités avec des défis progressivement croissants tels que les jeux libres améliore les compétences exécutives des enfants⁹¹. Une étude sur des enfants âgés de 4 à 5 ans a révélé que les enfants étaient significativement plus susceptibles de faire preuve d'autorégulation et de métacognition dans les activités initiées par eux-mêmes que dans les activités

initiées par les adultes. La capacité de résolution de problèmes a été comparée entre des enfants à qui on avait « enseigné » comment utiliser des objets d'une manière particulière et des enfants à qui on avait simplement donné le temps de jouer avec les mêmes objets. Les enfants qui avaient eu l'expérience du jeu persévéraient plus longtemps, étaient plus inventifs et étaient généralement plus près de trouver une solution que ceux qui avaient passivement appliqué les règles imposées par l'adulte.

Les études sur l'efficacité de l'apprentissage ont effectivement noté que des approches holistiques traitant du développement émotionnel, social et physique sont susceptibles d'être plus efficaces que celles qui se concentrent étroitement sur des compétences exécutives spécifiques. Les années préscolaires sont une période idéale pour que les enfants s'engagent dans des jeux libres dans des environnements naturels qui sont intentionnellement conçus pour offrir des opportunités de résolution de problèmes ciblées⁹². On prétend que dans le jeu, les enfants « apprennent à apprendre⁹³ ». Pourtant, d'autres arguments expliquent pourquoi il faut se méfier de la « pédagogisation » du jeu des enfants, du détournement des qualités intrinsèques du jeu, de la priorité donnée au jeu dirigé par les adultes plutôt qu'au jeu libre, et de la négligence de l'importance du jeu pour les enfants eux-mêmes.

Priver les enfants de jeu libre présente des risques plus étendus pour leur santé que le risque qui peut survenir dans le jeu lui-même. Ceci est notamment aussi valable pour la santé mentale que physique. Mario Gehri appuie l'importance de promouvoir les rôles du jeu libre dans la santé mentale et physique et l'apprentissage social, émotionnel et exécutif des enfants. « En tant que pédiatres dans une activité de prévention, nous avons un rôle de prévention primaire qui est celui de défendre le jeu et non d'étouffer complètement l'enfant et sa famille avec des mesures de protections exagérées⁹⁴ ».

Jouer pour une meilleure santé globale

Les préoccupations généralisées concernant les modes de vie sédentaires et l'obésité infantile dans les pays occidentaux industrialisés ont conduit à soutenir les enfants qui s'engagent dans des jeux physiques plus actifs. Considérés comme une épidémie mondiale par l'OMS⁹⁵, le surpoids ou l'obésité touche plus de 17 % des enfants dans le monde. En 2019, 38 millions d'enfants de moins de 5 ans étaient en surpoids ou obèses. Au rythme actuel, 40 millions d'enfants

⁹² Zelazo, P. D. (2015). *Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain*. *Developmental Review*, 38, pp. 55-68.

⁹³ Rogers, S., & Lapping, C. (2012). *Recontextualising "play" in early years pedagogy: Competence, performance and excess in policy and practice*. *British Journal of Educational Studies*, 60(3), pp. 243-260.

⁹⁴ Mario Gehri – 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

⁹⁵ <https://unric.org/en/europe-one-in-three-children-overweight-or-obese/>

la couleur du son



deviendront obèses ou en surpoids au cours de la prochaine décennie. Dans la région européenne, selon un précédent rapport de l'OMS, un enfant sur trois âgé de 6 à 9 ans était en surpoids ou obèse. Une méta-analyse récente a trouvé des données qui soutiennent une relation négative entre l'obésité et divers aspects du fonctionnement neurocognitif, tels que le fonctionnement exécutif, l'attention, la performance visio-spatiale et la motricité chez les enfants⁹⁶.

Les préoccupations concernant la santé physique des enfants ont motivé un certain nombre d'interventions, telles que le développement d'espaces de jeu spécialement conçus pour promouvoir l'activité physique. En conséquence, le jeu est devenu de plus en plus « vénéré et idéalisé par les établissements de santé » comme moyen de faire face à une crise de santé publique, qui s'accompagne malheureusement de réglementations et d'évaluations qui contredisent les principes de base du jeu libre⁹⁷.

Considérer le jeu comme une prescription de santé peut également détruire le plaisir, la liberté, la spontanéité et le plaisir inhérents au jeu. Cependant, l'augmentation des chiffres d'obésité est un indicateur valable du fait que les enfants ne sont certainement pas suffisamment engagés dans le jeu, ce qui permet d'attirer le jeu dans des débats plus larges sur le bien-être des enfants, y compris leur santé mentale et physique.

« Je suis pédiatre d'hôpital. Le pédiatre doit soigner des maladies. Je donne des médicaments toute la journée, je fais le vrai docteur. Mais en fait, on se rend compte au fil des années, que l'enfant se soigne avec sa force, avec sa famille et l'environnement dans lequel il vit. Le cabinet médical, c'est une part très congrue de l'ensemble de ce parcours de soins et de guérison. Et de manière modeste, on apprend que ce que nous faisons, c'est bien peu de choses à travers toutes les richesses et toutes les forces qui sont au sein de la famille et de l'enfant. Les fractures du bras, par exemple chez les enfants, sont beaucoup plus sévères et beaucoup plus fréquentes chez les enfants qui bougent moins, qui jouent moins⁹⁸ ». Au sein des sociétés scientifiques médicales, il y a donc une reconnaissance de la valeur du jeu, cependant, on préfère employer, enseigner et chercher sur des mots tels qu'habiletés psychomotrices, santé osseuse, santé cardiovasculaire, etc. « Nous avons besoin de travailler de manière intégrée, en particulier avec les sciences sociales, humaines et cognitives. Quand il s'agit de santé, on pense aux sciences dures et médicales. Or les sciences sociales

⁹⁶ Liang, J., Matheson, B., Kaye, W. et al. (2014). *Neurocognitive correlates of obesity and obesity-related behaviors in children and adolescents*. Int J Obes 38, pp. 494–506.

⁹⁷ Frohlich, K. L., Alexander, S. A., & Fusco, C. (2013). *All work and no play? The nascent discourse on play in health research*. Social Theory & Health, 11(1), pp. 1-18.

⁹⁸ Mario Gehri – 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

99 Mario Gehri – 14 octobre 2021
– table ronde interdisciplinaire
*Rendre au jeu sa liberté, Initiative
en faveur du jeu libre en Suisse.*

100 Höfflin Peter et Baldo Blinkert
(2016). *Espace de liberté
pour les enfants.* Fondation
Pro Juventute, Zurich.

101 Clements, R. (2004).
*An investigation of the status
of outdoor play.* Contemporary
Issues in Early Childhood,
vol. 5, n° 1, pp. 68-80.

102 Holt, N.L., K.C. Neely, J.C.
Spence et coll. (2016). *An
intergenerational study of
perceptions of changes
in active free play among
families from rural areas of
Western Canada,* BMC Public
Health, vol. 16, p. 829.

et humaines auraient des choses très importantes à dire sur la santé et sur la représentation que nous avons de ce terme⁹⁹».

Le déclin du jeu libre et ses conséquences

Malgré son rôle critique dans le développement de l'enfant, le temps et les possibilités de jeu libre ne font que décroître.

Des chiffres alarmants

Au cours des cinquante dernières années, le temps accordé au jeu libre des enfants a fortement diminué dans de nombreux pays d'Europe et les pays développés. Un grand nombre d'enfants ne peuvent plus jouer seuls dehors en Suisse, s'inquiète Pro Juventute dans une enquête de 2016¹⁰⁰. La faute est mise sur la circulation croissante et la forte urbanisation. L'étude commandée par la fondation se fonde sur une enquête effectuée notamment par l'Université de Fribourg auprès de 650 familles avec des enfants de 5 à 9 ans. Les résultats de l'enquête montrent que dans les années 1970, les enfants passaient en moyenne trois à quatre heures par jour dehors pour jouer, bouger ou s'aérer. Mais aujourd'hui, le temps passé dehors sans surveillance est réduit à 32 minutes en Suisse alémanique et seulement 20 minutes en Suisse romande. Sur la base de ce constat, Pro Juventute demande que les besoins en espaces de liberté des enfants soient mieux pris en compte dans le développement territorial et urbain. La fondation souligne que la qualité de l'environnement dans lequel les enfants grandissent est primordiale pour qu'ils puissent passer du temps à l'extérieur. Selon une enquête menée aux États-Unis, 70% des mères disaient avoir joué dehors tous les jours dans leur enfance, contre seulement 31% de leurs enfants, et 56% disaient avoir passé 3 heures par jour ou plus à jouer dehors, contre seulement 22% de leurs enfants¹⁰¹. Une étude menée en 2016 a elle aussi défini la nature changeante du jeu libre, dans l'Ouest canadien cette fois, et souligné le besoin d'interventions de proximité pour inverser les tendances actuelles¹⁰². La mémoire et les souvenirs liés au jeu libre est ainsi en danger d'extinction et il serait plus difficile pour une génération qui n'a pas connu ses bénéfices, de défendre le droit de le protéger.

Dans la pratique, Moyles et Worthington (2011) ont constaté que le jeu libre est moins souvent présent et valorisé dans les classes de la petite enfance que

d'autres formes de jeu. Au-delà des premières années, l'apprentissage dirigé par l'enseignant est prédominant¹⁰³. Dans la scolarité au-delà des premières années, le jeu est susceptible d'être autorisé uniquement dans des espaces physique et temporellement séparés de ceux établis pour « l'apprentissage », comme dans les cours de récréation à des heures de pause spécifiées¹⁰⁴. De plus, les récréations scolaires sont, elles-mêmes, de plus en plus menacées.

Des conséquences alarmantes

Gould nous rappelle que les humains, en tant que spécialistes de la non-spécialisation, ont survécu non pas grâce à des comportements rigides et étroits, mais grâce à des qualités adaptatives d'excentricité, de flexibilité, d'imprévisibilité et de négligence. Elles sont l'essence du jeu. Elles peuvent même être un miroir du fonctionnement interne du cerveau ; le cerveau est constamment engagé dans un bavardage incessant avec lui-même, ce que Sutton-Smith (1997) appelle la « fabulation neuronale ». Ce bavardage ludique permet au cerveau de « coordonner » tout ce qui concerne les « urgences de ses propres expériences » pour assurer la meilleure chance de produire des circuits de réponses appropriées. Jouer est donc un besoin naturel et fondamental. Comme toute atteinte à un besoin fondamental, les effets néfastes systématiques de la disparition du jeu libre peuvent être qualifiés de violence structurelle tant qu'elle provoque des conséquences sur la vision du monde des enfants et leur capacité de former leurs propres pensées indépendantes et d'agir en conséquence¹⁰⁵.

La diminution du temps de jeu s'est ainsi accompagnée d'une dégradation de la santé mentale et physique des jeunes¹⁰⁶. Les enfants d'aujourd'hui sont moins en forme et ont une plus grande incidence de problèmes mentaux, affectifs et psychologiques que les générations antérieures. Bien qu'il soit difficile de prouver un lien de cause à effet, il est possible de tirer de solides conclusions sur l'existence d'un lien entre les changements systématiques en cours dans les structures de la société et leurs effets sur les enfants.

Comme Gray le reflète : les humains s'adaptent extraordinairement aux changements de leurs conditions de vie, mais pas infiniment. Ils ont évolué en tant qu'espèce dans des conditions où les enfants apprenaient par le jeu. Sans jeu, les jeunes ne parviennent pas à acquérir les compétences sociales et émotionnelles nécessaires à un développement psychologique sain¹⁰⁷.

¹⁰³ Moyles, J., & Worthington, M. (2011). The Early Years Foundation Stage through the daily experiences of children. TACTYC Occasional Paper, 1.

¹⁰⁴ Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.

¹⁰⁵ 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 et artistique (art. 31), adoptée par le Comité à sa 62^e session (14 janvier – 1^{er} février 2013).

¹⁰⁶ Gray, P. (2011). *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*, 3(4), pp. 443-463.

¹⁰⁷ Twenge, J. M. (2004). *It's Beyond My Control: A Cross-Temporal Meta-Analysis of Increasing Externality in Locus of Control, 1960-2002*. *Personality and Social Psychology Review* 8: 308-319.

108 Tim Kasser, (2002).
The High Price of Materialism.

L'effet du déclin du jeu libre sur la montée des psychopathologies

Gray (2011) a utilisé le modèle des objectifs extrinsèques vs intrinsèques de Twenge pour expliquer le lien entre la diminution du jeu libre et une augmentation générationnelle de la psychopathologie. D'une manière générale, les objectifs intrinsèques sont ceux qui font partie intégrante des activités qui les permettent d'atteindre ou qui y sont très intimement liés; et les objectifs extrinsèques sont ceux qui sont plus éloignés des activités qui les réalisent et sont souvent considérés comme imposés par le monde extérieur plutôt que comme provenant de l'intérieur de soi. Avec des buts intrinsèques, les actions et les buts sont généralement alignés. Avec des objectifs extrinsèques, les actions sont généralement considérées comme des corvées désagréables, qui doivent être accomplies pour atteindre les objectifs souhaités, et le lien entre les actions et les objectifs n'est pas toujours certain. Développer des compétences dans une activité que l'on aime et trouver un sens immédiat à nos actions sont des exemples d'objectifs intrinsèques. Obtenir de bonnes notes à l'école, gagner beaucoup d'argent, atteindre un statut élevé et bien paraître aux yeux des autres sont des exemples d'objectifs extrinsèques. Twenge soutient de manière convaincante qu'il y a eu un déplacement continu des valeurs intrinsèques vers les valeurs extrinsèques dans la culture en général et chez les jeunes en particulier, favorisé, en partie, par la commercialisation de masse des biens à travers la télévision et d'autres médias. Il existe également des preuves que la poursuite d'objectifs extrinsèques au détriment d'objectifs intrinsèques est en corrélation avec l'anxiété et la dépression¹⁰⁸.

Comme mentionné précédemment, la théorie de «l'entraînement à l'inattendu» dans la recherche animale suppose que la fonction du jeu doit être délibérément sous et hors de contrôle. Cette simulation fournit une prise de conscience active du locus de contrôle dans un petit environnement. L'envie de jouer représente une attitude formatrice plutôt que conformiste, une croyance en la capacité de changer et de contrôler les conditions extérieures.

L'anxiété et la dépression sont fortement corrélées au sentiment de contrôle des individus (locus de contrôle interne), ou à l'absence de contrôle (locus de contrôle externe) sur leur propre vie. Ceux qui croient maîtriser leur propre destin sont beaucoup moins susceptibles de devenir anxieux ou déprimés que ceux qui croient être victimes de circonstances indépendantes de leur volonté. On pourrait penser que le sens du contrôle personnel/interne aurait augmenté au

cours des cinquante dernières années: de réels progrès ont eu lieu dans notre capacité à prévenir et à traiter les maladies; les anciens préjugés qui limitaient les options des gens en raison de leur race, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle ont diminué; et la personne moyenne est plus riche aujourd'hui que dans les décennies passées. Pourtant, les données indiquent que la conviction des jeunes d'avoir le contrôle de leur propre destin n'a cessé de décliner. Dans l'ensemble, la hausse de l'externalité au fil des ans a montré la même tendance linéaire que la hausse de la dépression et de l'anxiété.

L'effet du déclin du jeu libre sur la nature

Pas plus tard qu'en 1970, les enfants avaient accès à la nature et au monde en général. Ils passaient l'essentiel de leurs loisirs à l'extérieur, utilisant les trottoirs, les rues, les terrains de jeux, les parcs, les voies vertes, les terrains vacants et d'autres espaces délaissés pendant le processus d'urbanisation ou dans les champs, les forêts, les ruisseaux et les cours de banlieue. Aujourd'hui, la vie des enfants est très différente. La culture de l'enfance qui s'épanouit à l'extérieur a disparu et la vie quotidienne des enfants s'est déplacée vers l'intérieur¹⁰⁹. Un accès plus large aux connaissances scientifiques a également conduit à une augmentation de la peur des menaces naturelles. La crainte des rayons ultraviolets, des maladies causées par des insectes et de diverses formes de pollution amènent également les adultes à garder leurs enfants à l'intérieur¹¹⁰. En conséquence, la possibilité pour les enfants d'avoir un contact direct et spontané avec la nature est en voie de disparition¹¹¹. L'extinction de cette expérience engendre l'apathie face aux préoccupations environnementales. E. O. Wilson (1984) a affirmé que les humains ont une affiliation émotionnelle innée avec d'autres organismes vivants, un comportement complexe qu'il a appelé la biophilie qui persiste de génération en génération. Il a fait valoir que le retrait de la nature ne décourage pas cette affinité, mais qu'elle devient « atrophiée et manifestée de manière intermittente dans les nouveaux environnements artificiels dans lesquels la technologie a catapulté l'humanité ». Kellert (1993)¹¹² a en outre soutenu l'hypothèse de la biophilie, suggérant que notre relation avec la nature est révélatrice de la « dépendance évolutive humaine à l'égard de la nature comme base de survie et d'épanouissement personnel¹¹³ ». Par la suite, la biophilie et les opinions connexes sont devenues une prémisse sous-jacente du traité de Louv, *Last Child in the Woods* (2005). Louv¹¹⁴ a souligné que les enfants nés après 1960 sont plus éloignés de la nature que toute génération précédente, créant un phénomène qu'il a appelé trouble déficitaire de la nature. La société d'aujourd'hui est devenue si éloignée

109 Wilson, R. A. (2000). *Outdoor Experiences for Young Children*.

110 <https://www.24heures.ch/suisse/enfants-jouent-presque-air-libre/story/20130488>.

111 Moore, R. (2004). *Countering children's sedentary lifestyles by design*. Natural Learning Initiative.

112 Kellert, S. R. (1993). *The biological basis for human values of nature*. The biophilia hypothesis, p. 42, 69.

113 Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (Eds.). (1993). *The biophilia hypothesis*. Island press.

114 Gill, I. S., et al. (2014). *Diversified development: making the most of natural resources in Eurasia*. World Bank Publications.

115 Wells, N. M., and Lekies K. S. (2006) *Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism*. *Children Youth and Environments* 16.1: pp. 1-24.

116 Chawla, Louise, (1994). Editors' Note, *Children's Environments*, (11) 3.

117 Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. Chapters 1- 2, pp. 1-50.

de ses origines naturelles qu'elle ne réussit plus à reconnaître la dépendance fondamentale de notre espèce à la nature en tant que condition de croissance et de développement. Les enfants sont en train de perdre la compréhension que la nature existe dans leur propre quartier, ce qui les déconnecte davantage de la connaissance et de l'appréciation du monde naturel.

La suggestion est qu'en passant du temps à jouer dans la nature localement, les enfants développent une conscience environnementale plus large et un désir de protéger les espaces naturels, favorisant potentiellement des citoyens plus soucieux de l'environnement à l'âge adulte¹¹⁵. La perte du jeu en plein air des enfants et leur contact avec le monde naturel ouvre la voie à une perte continue de l'environnement naturel. L'affinité des générations futures pour la nature ainsi qu'une éthique environnementale positive découlent du contact régulier des enfants d'aujourd'hui avec le monde naturel¹¹⁶.

Un enjeu de santé publique

La santé publique est une façon de maintenir et d'améliorer la santé des populations. Elle met la promotion et la protection de la santé, la surveillance de la santé des populations et la prévention des décès, des maladies, des traumatismes et des invalidités au cœur de toutes les initiatives connexes. Elle est aussi fondée sur des politiques et des pratiques éclairées par des données probantes et sur la prise en compte des déterminants de la santé sous-jacents. L'accès des enfants au jeu libre jette les bases d'une meilleure santé physique, psychologique et sociale et favorise la résilience à l'âge adulte. L'accès au jeu libre est donc une question de promotion de la santé et de son maintien au cours de la vie¹¹⁷. Comment on en est arrivé là? Quelles sont les raisons derrière la réduction des opportunités de jeu libre? Est-ce son apparence chaotique, bruyante et frivole? Est-ce sa nature imprévisible et risquée car il n'est pas encadré par des adultes? Est-ce l'importance croissante accordée aux objectifs de réussite et aux programmes de « préparation rentable » au futur? La deuxième partie de ce rapport tentera d'analyser ces suggestions. •



QUESTIONNER LES CAUSES

- 118 Jelleymann C. et al. (2019). *A Cross-Sectional Description of Parental Perceptions and Practices Related to Risky Play and Independent Mobility in Children*. *Int J Environ Res Public Health*. 2019; 16(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph16020262>
- 119 Brussoni, M. et al. *Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2012; 9(9).

Le paradoxe moderne des droits des enfants

Nous pouvons supposer en vue des données apportées dans la première partie que la disparition du jeu libre serait due au fait d'ignorer ses rôles et ses bienfaits. Il suffirait alors de sensibiliser les parents, décideurs et acteurs de la petite enfance de son utilité. Or des recherches antérieures indiquent que les parents ont souvent des croyances positives sur les avantages du jeu libre. Par exemple, Jelleymann et ses collègues¹¹⁸ ont rapporté que la majorité des parents croyaient que le risque et l'autonomie dans le jeu favorisait le développement des compétences. Les parents ont ainsi souvent déclaré que le jeu libre et actif favorise l'apprentissage et le développement et soutient l'estime de soi des enfants. Ainsi, malgré les avantages reconnus du jeu libre et créatif et le fait de savoir que les enfants aiment et ont besoin de jouer de cette manière, l'engagement dans le jeu libre dans les pays occidentalisés a considérablement diminué au cours des dernières décennies¹¹⁹. Cela met en évidence une déconnexion entre les croyances positives des parents et les possibilités de jeu des enfants. Les apports des sciences cognitives concernant l'écart entre l'intention et l'action nous montrent qu'il ne suffit pas de « savoir » pour adopter un comportement ou une attitude.

Les interventions qui cherchent à rétablir et défendre le jeu libre des enfants ont ainsi peu de chances de réussir si elles se concentrent uniquement sur la sensibilisation aux avantages du jeu libre pour les enfants. Il est d'abord crucial d'analyser et d'explicitier non seulement les raisons pour lesquelles nous devons protéger le jeu libre mais aussi les raisons qui provoquent sa disparition. Les

interventions devront ainsi s'attaquer aux obstacles qui empêchent les adultes de traduire des attitudes positives envers le jeu libre en opportunités accrues pour leurs enfants.

Lorsque l'on considère la diminution des possibilités de jeux actifs, créatifs, extérieurs et aventureux des enfants, une gamme de facteurs et d'influences est susceptible d'être importante, comme le soulignent les modèles socio-écologiques et psychologiques¹²⁰. Les recherches sur ce que les adultes perçoivent comme étant les obstacles et les facilitateurs du jeu des enfants sont rares. Certaines conclusions peuvent être tirées d'études à petite échelle explorant les obstacles au jeu libre chez les jeunes enfants perçus par les parents¹²¹ et de grandes enquêtes qui ont exploré le jeu extérieur non supervisé dans la nature, ainsi que la mobilité indépendante des enfants, définie comme la liberté des enfants de jouer dans leur quartier¹²². Il est néanmoins important de préciser que les jeux extérieurs, en plein air et la mobilité indépendante dans la rue ou le quartier ne sont pas synonymes de jeu libre, mais ils offrent des opportunités accrues pour que celui-ci se produise. Les obstacles fréquemment identifiés dans ces études incluent les préoccupations concernant la sécurité routière et le « danger étranger »¹²³. Les préoccupations concernant le risque de blessures physiques liées aux jeux libres ont également été identifiées comme un obstacle majeur pour les parents¹²⁴. D'autres obstacles pratiques ont également été reconnus, tels que le temps de faciliter le jeu, ou la mauvaise accessibilité aux espaces de jeu ou aux activités^{125 126}. Certains parents ont également identifié des obstacles liés à eux-mêmes, tels que des inquiétudes concernant le jugement des autres parents à leur égard ainsi que leurs propres angoisses¹²⁷, surtout quand les jeux libres sont considérés comme risqués ou incertains. Les attributs et les préférences des enfants ont été mis en évidence dans certaines études, certains parents citant des difficultés à encourager leurs enfants à jouer à l'extérieur, sans surveillance ou de manière libre, aventureuse et active parce qu'ils n'aiment pas ça, ou parce qu'ils préfèrent jouer à l'intérieur en utilisant la technologie¹²⁸. Ensemble, les obstacles constatés par les adultes dans plusieurs pays démontrent la nature multiforme de leurs perceptions par rapport au jeu libre des enfants. Cela met en évidence le défi d'aider les adultes à surmonter ces obstacles et la difficulté de traduire cela en possibilités de jeu accrues.

Cette partie du rapport abordera ces obstacles sous le prisme des sciences sociales et humaines.

- ¹²⁰ Morrongiello B.A. (2007). *Psychological determinants of risk taking by children: an integrative model and implications for interventions*. Injury prevention. 2007;13(1):20-5.
- ¹²¹ Little H. (2010). *Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play*. J Early Childhood Res. 2010;8(3):315-30.
- ¹²² Shaw B. et al. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*.
- ¹²³ Sandseter E.B.H. (2020). *Barriers for outdoor play in early childhood education and care (ECEC) institutions*. Child Care in Practice. 2020;26(2):111-29.
- ¹²⁴ McFarland L. et al. (2020). *"She's Only Two": Parents and Educators as Gatekeepers of Children's Opportunities for Nature-Based Risky Play*. Assemblages of Childhood and Nature Research. 2020:1075-98.
- ¹²⁵ Lee H. (2015). *A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2015;12.

- 126 Holt N.L. et al. (2016).
An intergenerational study of perceptions of changes in active free play among families from rural areas of Western Canada. *Bmc Public Health*. 2016;16.
- 127 Niehues AN, et al. (2016).
Reframing healthy risk taking: Parents' dilemmas and strategies to promote children's well-being. *Journal of Occupational Science*. 2016;23(4):449–63.
- 128 Little H. et al. (2011).
The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2011;19(1):113–31.
- 129 Aries, P. (1965). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage Books.

L'« enfance » en sciences humaines et sociales

Aujourd'hui, près du tiers de la population mondiale sont des enfants, soit un milliard de citoyens. Derrière la notion d'enfance il y a, avant tout, une distinction par rapport à l'âge adulte. Qu'est-ce que l'enfance? Qu'est-ce qu'un enfant? Est-ce que la durée ainsi que les contours de l'enfance, comme étape du développement, du cycle de vie, période, groupe social, catégorie, etc., sont universels?

L'idée d'enfance s'inscrit nécessairement dans une manière particulière d'aborder les rapports sociaux: ce qu'on appelle « enfant » est en fait un reflet de la manière dont une société se comprend elle-même, les rapports entre ses membres et le cours de la vie dans un contexte donné. Cet ancrage contextuel explique la variété de définitions que l'on peut trouver pour des termes comme « enfance » et « jeunesse ». Le découpage du cycle de vie repose sur des critères, des normes et des valeurs éminemment variables d'une époque à une autre et d'un lieu à un autre. Au 16^e siècle, en France, le même terme faisait référence à une période de vie intégrée dans l'âge adulte et pouvant aller jusqu'à 45 ans¹²⁹. Le concept d'enfant a changé dans le temps et est différent dans l'espace selon les sociétés considérées. Il n'est pas le même non plus selon les groupes sociaux observés. Ce qui pose la vaste question des limites de l'enfance. Loin de nier la commune destinée potentielle, en termes de développement, que partagent tous les enfants, le « modèle d'enfance » en vigueur dans notre imaginaire, fait peu de cas d'autres réalités, d'autres « propositions » plus ou moins visibles et pourtant présentes dans nos sociétés. Le début de l'enfance et la fin de l'enfance n'obéissent donc pas à un même calendrier. Il y a des potentialités et des événements au fil du développement de l'enfant que nous pouvons mettre en lumière. C'est au 19^e siècle que commence ce changement de statut de l'enfant avec la Convention internationale des droits de l'enfant qui assoit définitivement le modèle de l'enfant à protéger, à éduquer, mais aussi l'enfant de la nation, l'enfant citoyen, et pas seulement futur citoyen, une « personne » à part entière dans la société.

La guerre des courants: l'enfant récepteur passif vs l'enfant acteur

Le mot « enfant », dont la racine latine veut dire « qui ne parle pas » (infans), comporte déjà cette opposition par rapport à l'adulte capable, lui, de s'exprimer de manière articulée et d'agir rationnellement. L'enfant serait de ce point de vue considéré comme un être en devenir que les forces de la socialisation

transforment en être accompli, c'est-à-dire en adulte. Cette conceptualisation est palpable dans l'étude des enfants en psychologie et en psychanalyse qui considèrent les enfants comme des réceptacles passifs et on l'entend dans des expressions encore courantes, comme « les enfants sont les citoyens de demain ».

Les sciences sociales considèrent toutefois que l'enfance est un construit social et historique et contestent ainsi la vision naturaliste de l'enfance, qui la présente comme une donnée biologique. Pourtant l'enfance est longtemps demeurée un « petit objet » d'étude pour les sciences sociales en général¹³⁰.

En 1981, Suzanne Lallemand, anthropologue africaniste, disait que l'enfance était un petit sujet en anthropologie. Il y avait en effet peu de travaux s'intéressant spécifiquement à l'enfance. Néanmoins, depuis les débuts de la discipline, l'enfant était présent par le biais de tous les rites de passage, toutes les institutions de socialisation qui étaient à l'œuvre dans ces sociétés. Ces travaux étudiaient la construction sociale et symbolique de l'enfance mais sans s'intéresser aux enfants eux-mêmes. Depuis, il y a eu toute une évolution, avec le dialogue avec d'autres disciplines en fonction des différentes traditions nationales, avec la psychologie du développement, avec la prégnance de la théorie de la socialisation qui ont fait aussi qu'on s'est beaucoup intéressé d'abord à ce que les adultes faisaient aux enfants. Progressivement, on est sorti de la vision de l'enfant comme réceptacle, c'est-à-dire l'enfant comme être en devenir, comme être à former, finalement comme être futur¹³¹.

Une bonne partie des sociologues avaient d'abord une approche structuraliste qui les conduisait plutôt à s'intéresser aux processus de socialisation dans les quartiers, à étudier les institutions, les écoles, la famille, et plutôt à étudier ce que les institutions faisaient aux enfants. Une sociologie de l'enfance, qui s'est un peu construite en réaction à ces approches structuralistes, a essayé de mettre en avant ce que l'on appelle l'agentivité des enfants. Cette notion, qui peut être entendue dans un sens large comme l'intention, le pouvoir et le contrôle qu'un être peut exercer sur d'autres entités (Monod Becquelin & Vapnarsky 2010), a pris de l'importance dans les études portant sur les enfants, sous l'influence du courant interdisciplinaire des *Childhood Studies*, un domaine au carrefour de l'anthropologie et de la sociologie, et très marqué par son caractère militant à ses débuts. Celui-ci a émergé à la fin des années 1980 et a incité à considérer les enfants comme des « êtres actuels », et à les étudier grâce à la « méthode ethnographique ».

¹³⁰ Dans l'article (Les enfants dans la ville, Carole Gayet-Viaud & Clément Rivière & Philip Simay – 8 avril 2015) Clément Rivière.

¹³¹ Elodie Razy – 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

- 132 Elodie Razy – 14 octobre 2021
– table ronde interdisciplinaire
*Rendre au jeu sa liberté, Initiative
en faveur du jeu libre en Suisse.*
- 133 Razy, E. (2019). *Bébés de
l'anthropologie, anthropologie
des bébés? Une longue quête
si nécessaire.* L'Autre, vol. 20,
n° 2, 2019, pp. 131-142.
- 134 Authier J.-Y., V. Bathellier,
Lehman-Frisch S. (coord.),
(2016). *La place des enfants
et des adolescents dans les
espaces urbains.* Les Annales de
la recherche urbaine, n° 111.

Les *Childhood Studies* appellent donc à étudier les enfants en eux-mêmes pour eux-mêmes pas seulement comme des réceptacles mais en les présentant comme acteurs effectivement potentiels dans les différents environnements où ils sont présents. Selon ce prisme-là, les pensées et comportements des enfants ne sont donc pas totalement compréhensibles par l'adulte et nous ne pouvons pas les interpréter du point de vue adulte.

« Les courants anthropologiques cherchent ainsi à démontrer que l'enfant n'est pas juste un adulte en devenir, mais qu'il est un sujet en lui-même. Dans l'enfance, il y a un monde autonome qui s'autorégule et qui ne reflète pas uniquement une phase de développement de la culture adulte¹³² » .

Un certain nombre de travaux se sont alors attachés à montrer qu'au-delà d'une vulnérabilité enfantine postulée, les enfants ne sont pas toujours démunis et peuvent, dans une certaine mesure, influencer leur destin. Pourtant, inhérente à cette opposition entre enfance et âge adulte il y a un rapport paternaliste : l'enfant « vulnérable » devant être protégé et guidé par l'adulte.

Si dans les sciences sociales on voit l'enfant comme un acteur social, ceci ne veut pas dire que l'on ne va plus s'intéresser à sa construction sociale et symbolique, donc aux institutions qui vont faire de lui ce qu'il est. Il y a des évolutions dans chaque discipline, mais avec l'hyperspécialisation des savoirs, on a du mal à convertir les savoirs et à les unifier. Il naît de ce fait une sorte de divergence entre les apports des courants sociologiques et anthropologiques et comment on perçoit l'enfant aujourd'hui sous le regard des disciplines pédagogiques et psychologiques. Ainsi, les institutions en charge de l'enfance, ne sont pas suffisamment irriguées par ces courants spécifiques qui accordent une importance à ce statut d'acteur de l'enfant¹³³. Il y a vraiment un intérêt à développer ces différentes notions, en articulation avec l'anthropologie de l'enfance, et dans le dialogue pluridisciplinaire. Il convient donc d'analyser cette construction sociale et symbolique de l'enfance du point de vue de toutes les disciplines impliquées et d'intégrer une analyse des différentes formes d'agency du petit enfant.

La représentation de l'enfance dans la dimension spatiale

L'intérêt des sciences sociales envers l'enfance et les enfants en tant qu'objet d'étude a conduit les chercheurs à s'intéresser à la dimension spatiale des processus de socialisation enfantine¹³⁴. Si les analyses de la jeunesse abondent,

elles ont tendanciellement privilégié les espaces domestiques et scolaires pour saisir les formes de socialisation et comprendre comment une société élabore et met en œuvre des conceptions de « ce dont les enfants sont capables ». Clément Rivière mentionne que ce sont les géographes, et en particulier les géographes anglo-saxons, américains ou anglais, qui ont contribué à vraiment mettre en lumière tout un ensemble d'aspects de la vie urbaine des enfants. Il aura fallu attendre les années 1990 pour que se produise ce qu'il appelle le « baby boom » des « *Children's Geographies* », dans la sphère scientifique anglophone principalement – en France, ce n'est qu'à la fin des années 2000 que les sciences sociales se saisissent réellement de la question du rapport des enfants à l'espace urbain. Les enjeux scientifiques liés à l'urbanisation accélérée de la population mondiale constitue un nouveau contexte qui explique ce brusque essor. *Children's Geographies* est donc un domaine d'étude relativement récent qui commence à se consolider et à permettre de penser et de décrire la présence, l'expérience et la place des enfants dans les villes. Enfin, l'émergence de la « géographie de la perception » a permis de considérer l'espace comme une construction mentale qui varie d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'autre. Les enfants représentant un groupe social particulier, il s'agit donc de saisir les processus cognitifs d'appréhension de l'espace en fonction de leur âge et de leurs étapes du développement. Un riche ensemble de travaux s'intéresse particulièrement aux pratiques urbaines des enfants, interrogeant la place des enfants en ville et l'adaptation ou l'inadaptation de l'environnement urbain pour cette population particulière¹³⁵.

Vers une approche de conjonction

L'évolution des préoccupations au sujet de la place de l'enfant dans la ville témoigne d'une transition entre deux approches dans la compréhension du rapport personne-environnement que l'on peut appeler de disjonction et de conjonction. Dans l'approche de disjonction, la ville et l'enfant sont deux éléments indépendants, dans un rapport de type contenant/contenu ou, tout au plus, dans une interaction simple, n'engendrant pas de changements réciproques. C'est l'approche à partir de laquelle on peut appréhender la ville comme lieu adéquat ou non pour grandir, la ville étant un décor ou un facteur d'influence sur l'enfant dans un rapport de subordination unidirectionnelle. Pendant le 20^e siècle, une approche différente s'est développée, celle dite de conjonction qui fait valoir l'indissociabilité entre le comportement des individus et l'environnement¹³⁶. Dans cette idée d'un environnement vécu, l'environnement géographique, à

¹³⁵ Bellan C. Et Chombart de Lauwe. M.J. (1972). *Un monde autre : l'enfance*. In: Revue française de pédagogie, vol. 18, 1972. pp. 55-56.

¹³⁶ Thomas, R. et al. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*. De Boeck Supérieur, 1994.

- 137 Jeanne Pont – 14 octobre 2021-
table ronde interdisciplinaire
*Rendre au jeu sa liberté, Initiative
en faveur du jeu libre en Suisse.*
- 138 Rivière C., 2017. *Du domicile
à la ville : étapes et espaces
de l'encadrement parental
des pratiques urbaines des
enfants.* Espaces et sociétés,
n° 168-169, pp. 171-188.

caractère physique et objectif, et l'environnement comportemental, qui renvoient respectivement au milieu vécu et au caractère subjectif s'entremêlent. L'individu influence et, simultanément, est influencé par les multiples systèmes qui composent son environnement perçu. Cette approche de conjonction permet donc de considérer les enfants comme acteurs, à la fois influencés par leur milieu et participant à la transformation de ce dernier. Cela nous permet d'étudier l'espace à travers les yeux des enfants comme étant construit, entre autres, par les enfants eux-mêmes à travers leurs expériences et leurs pratiques concrètes de jeu.

L'enfant dans l'espace culturel : récepteur ou émetteur ?

Tout comme la représentation de l'enfant dans l'espace urbain, celle de son expérience dans l'espace culturel est aussi une préoccupation récente. La question de la considération de l'enfant comme acteur dans les institutions culturelles est intimement liée à la question de la reconnaissance de l'existence des publics. Jeanne Pont précise que la notion du public, qui inscrit et qui comprend les besoins des enfants, est elle-même une préoccupation récente. La question du public, dans sa diversité, date de la deuxième partie du 20^e siècle et n'est vraiment à l'œuvre qu'à partir de la fin des années 70 en Suisse. Quand on commence à se soucier de l'interaction avec le public, on prend d'abord en compte les impératifs de l'institution. Pour l'ICOM (Congrès international des musées) on verra que la mission première d'une institution muséale est de transmettre la culture et le patrimoine matériel et immatériel à des fins d'étude et d'éducation. Le but premier est donc d'instruire. Quand on commence à vouloir instruire et éduquer, on part du principe que le public est un récepteur. Il est là, il écoute. On est dans un rapport vertical, celui du maître et l'élève¹³⁷.

Une culture de l'intérieur

Nous constatons que beaucoup de travaux en sociologie et dans d'autres disciplines ont montré que la perception des enfants a évolué¹³⁸, mais les disciplines peinent à dialoguer et à unifier leurs savoirs.

Il en résulte qu'aujourd'hui, les enfants sont perçus à la fois comme plus précieux et plus vulnérables, et à la fois comme plus acteurs et plus dépendants. Par ailleurs, les normes parentales quant à la mobilité des enfants dans les espaces publics et privés, quant à leur temps et nature de jeu ont aussi évolué

de manière significative avec le temps. La société a aussi évolué en parallèle avec le développement de tout un ensemble de réseaux et plus récemment, l'apparition des nouvelles technologies. Nous avons eu un cas extrême avec le confinement liée à la crise Covid-19. Tout ceci a affecté le jeu de l'enfant. Les expériences enfantines se déroulent de moins en moins dans les espaces ouverts et se confinent de plus en plus dans les espaces privés, notamment le domicile. Au point que la géographe néerlandaise Lia Karsten a proposé de parler « d'enfants d'intérieur »¹³⁹. Nous allons explorer les facteurs qui ont mené à ce confinement et par là, à la disparition graduelle du jeu libre extérieur.

Une mobilité de plus en plus réduite

Les transformations des villes, organisées principalement autour des besoins de l'économie et de la mobilité motorisée, ont amené à une progressive exclusion des enfants des espaces publics et à leur ségrégation dans des lieux privés, souvent séparés du monde des adultes (écoles, crèches, lieux d'accueil, places de jeux, etc.)¹⁴⁰. Le développement territorial et urbain ne tient pas assez compte des besoins réels des enfants. On ne prévoit pas assez de zones où le trafic est limité à 20 km/h, et où les piétons ont la priorité. La Suisse alémanique, où ces zones sont plus nombreuses qu'en Suisse romande, semble en ressentir les effets: le temps libre que les enfants passent à l'extérieur sans surveillance y est de 12 minutes supérieur au temps passé à Genève. L'espace ludique s'est trouvé cantonné aux espaces de vie infantile séparés. Au lieu d'être un champ d'expériences, ces espaces sont d'abord conçus pour faciliter la surveillance par l'adulte.

On pourrait parler d'une hyper-spécialisation des lieux: il existe de plus en plus d'espaces « dédiés » à l'enfance, dans les musées, les parcs et au sein même des domiciles, des espaces sécurisés pourvus d'angles de vue qui permettent à l'adulte de mieux surveiller l'enfant. À l'heure actuelle, la multiplication d'espaces ludiques séparés et dévolus aux enfants révèle la prévalence des exigences de protection, de même que la poursuite du déclin de leur présence autonome dans la rue. Ces espaces sont accompagnés d'une mise à disposition d'une culture matérielle infantile. Les jouets de l'enfance sont ainsi séparés des outils d'adulte. Le jeu de l'enfant prend ainsi place dans un cadre contraignant sous une certaine supervision adulte pratiquement permanente. Cette supervision crée des lieux « hors vie » où prédominent des représentations enfantines du monde au détriment de la réalité du monde. La ville, incertaine et imprévisible,

¹³⁹ Karsten L., 2010. *Children's Social Capital in the Segregated Context of Amsterdam: An Historical-Geographical Approach*. *Urban Studies*, vol. 48, n° 8, pp. 1-16.

¹⁴⁰ Valentine G., 2004. *Public Space and the Culture of Childhood*. London, Ashgate.

141 Elodie RAZY, 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

142 Rivière C. (2014). *Ce que tous les parents disent? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale* (Paris-Milan), thèse de doctorat en sociologie. Institut d'études politiques de Paris/Università degli studi di Milano-Bicocca, 2014.

s'est ainsi fermée à l'enfant: « on a sorti les enfants de la ville progressivement, pour les enfermer à l'intérieur, en groupe ». ¹⁴¹

Les métropoles s'uniformisent tout en se rendant comparables. Subissant ce mouvement relatif d'uniformisation, la ville perd et se défait d'un ensemble de particularités sensibles où pouvaient s'ancrer les trajets diversifiés des enfants. Le projet de se conformer aux indicateurs d'attractivité et de sécurité, généralisé à l'horizon de l'urbanité contemporaine, pourrait bien menacer le caractère singulier des villes et le rapport intime que peuvent avoir les enfants avec leurs quartiers.

Or les enfants peuvent s'approprier des lieux dans leur environnement, les historiciser et les transformer. Ils ont besoin pour cela que la ville reste agitée et incertaine. Cette agitation anime les enfants et se traduit dans la curiosité, l'excitation, l'imagination et la fantaisie. Sans le caractère confus et malléable que l'espace de jeu peut avoir, les enfants sont empêchés de développer leur goût pour l'étrange et le différent.

Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants

La disparition du jeu libre et extérieur des enfants ne s'explique pas seulement par les facteurs de transformation urbaine mais s'inscrit en effet dans des réalités matérielles contrastées et dans des logiques éducatives liées aux propriétés sociales des parents: les moyens financiers, la taille du logement, le rapport à la maîtrise des activités et des fréquentations des enfants, le rapport au temps ou encore aux normes de présentation de soi, constituent autant de dimensions qui structurent la variation des pratiques parentales.

L'étude des processus qui façonnent les pratiques et les représentations enfantines de l'espace urbain sont souvent présentes à l'arrière-plan des travaux consacrés aux expériences enfantines de la ville. L'action des parents qui contribue fortement à la socialisation urbaine de leurs enfants tout au long de leur découverte des espaces publics n'a fait l'objet que d'un intérêt limité des sciences sociales. En étudiant l'encadrement parental des déplacements et des activités des enfants au sein des espaces publics urbains, un article de Clément Rivière ¹⁴² nous montre comment la socialisation urbaine s'encadre dans des logiques éducatives et comment la mobilité des enfants et leur jeu en extérieur peuvent différer en fonction des propriétés sociales des familles au sein d'un même espace de résidence.

La présence plus visible dans l'espace local des enfants des familles populaires peut s'expliquer en effet par les conditions de logement. Un logement vaste avec une densité d'occupation faible, sera beaucoup plus propice à des usages résiduels des espaces publics, alors qu'un logement exigu et ou très densément occupé sera favorable à un usage beaucoup plus intense des espaces publics. Une corrélation inverse se dessine ainsi entre la libre circulation hors du logement et la taille de celui-ci : les sociabilités « d'intérieur » sont davantage caractéristiques des enfants qui grandissent dans les familles dont les conditions de logement sont les mieux dotées en capital économique. Un logement de grande taille permet en effet d'accueillir plus facilement d'autres enfants chez soi, tout en favorisant de manière plus générale la réalisation d'activités ludiques au sein du domicile. La promiscuité tend à l'inverse à réfréner les invitations d'amis des enfants, mais aussi à pousser ses enfants vers des activités de jeu en extérieur, que celles-ci se déroulent dans un cadre organisé ou, plus souvent, sans encadrement adulte. « On comprend bien qu'une famille de quatre enfants avec 50 mètres carrés va avoir beaucoup plus facilement tendance à envoyer les enfants jouer en bas de l'immeuble que quand on dispose de 200m² ». Par ce propos, Clément Rivière nous invite à penser l'articulation entre espace privé et espace public, et notamment à toujours avoir en tête la question du logement quand on essaye de comprendre qui est dans la rue. La « culture de la chambre » décrite par les sociologues de l'enfance¹⁴³ est ainsi très liée à la dotation en ressources qui la rend possible. On se trouve devant un paradoxe : plus les familles sont confortables, plus les enfants sont « privés » de la vie de quartier, du jeu extérieur, des expériences ludiques riches que l'espace urbain peut procurer.

¹⁴³ Glevarec H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre », *Ethnologie française*, 40(1), pp. 19-30.

¹⁴⁴ Lareau A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*.

Une culture de l'utile

Les expériences de l'enfant dans l'espace public dépendent en effet des représentations que les parents se font du quartier. Ils lui confèrent un rôle différent dans l'éducation de leurs enfants – certains le considèrent comme un simple décor, alors que d'autres lui donnent une dimension éducative forte. On observe des variations sensibles dans ces stratégies en fonction des milieux sociaux, comme l'a démontré la sociologue américaine Annette Lareau¹⁴⁴. Dans son livre *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, Annette Lareau montre qu'au sein d'une même agglomération, les vies quotidiennes des enfants ne se ressemblent pas toutes, et que les différenciations sont déterminées par



l'appartenance sociale des parents des enfants. La sociologue américaine analyse les causes, qui tiennent, selon elle, aux stratégies éducatives contrastées des familles des milieux populaires et des familles des classes moyennes et supérieures.

Elle observe alors la vie quotidienne des enfants pour tenter de saisir les différences qui les caractérisent et pour comprendre leurs origines. Elle analyse les stratégies éducatives des parents et les « ensembles prédominants de valeurs culturelles » qui cadrent la manière dont les parents pensent qu'ils doivent élever leurs enfants.

L'« éducation concertée » versus la croissance naturelle

Selon Lareau, les couches moyennes et supérieures élèvent leurs enfants selon la logique de l'« éducation concertée » (*concerted cultivation*), qui vise à développer les talents spécifiques à chaque enfant dans le but de maximiser leur performance dans la compétition scolaire et sociale. La logique de l'« éducation concertée » repose sur le développement des compétences individuelles des enfants, qui traverse tous les domaines de sa vie. Elle se fonde sur un idéal de l'apprentissage continu, l'accent étant mis sur l'acquisition et le développement de compétences chez l'enfant. Sa responsabilisation précoce et progressive, qui vise à la promotion de son autonomie, s'opère dans le cadre d'un rapport instrumental à la rue et d'un investissement marqué d'espaces délimités, mobilisés en tant qu'arènes d'entraînement en vue de l'acquisition d'expérience et d'assurance.

L'accent est donc mis non seulement sur la scolarité, fortement encadrée par les parents, mais aussi sur une myriade d'activités extrascolaires (sportives, artistiques ou culturelles) minutieusement organisées par les adultes. C'est donc cet ensemble d'activités scolaires et extrascolaires qui structurent le temps et l'espace des enfants. Les enfants sont convoyés d'un lieu à l'autre et disposent de peu de temps pour des jeux libres et spontanés et ils n'ont pas l'occasion d'investir le quartier de leur domicile. Les projets formulés par les parents pour leurs enfants éclairent l'investissement du temps extrascolaire en tant que temps « utile » à l'enfant.

La centralité du domicile devient intimement liée à un effort de l'adulte de maîtrise de leur emploi du temps et de leurs fréquentations. Ce désir de maîtrise éclaire la différenciation de la vie extrascolaire des enfants, qui contribue à réduire la présence des plus favorisés d'entre eux dans les espaces publics, tout

145 Zeiher H. (2003), *Shaping daily life in urban environments*, In Christensen P., O'Brien M. (dir.), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London and New York, Routledge, pp. 66-81.

146 Gombert P. et Van Zanten A., *Le modèle éducatif du pôle «privé» des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne*, *Éducation et sociétés*, 14, 2004, p. 67-83.

en y renforçant par effet de contraste la visibilité de ceux des classes populaires. Ce temps est davantage organisé et supervisé par les parents dans le cas des familles les mieux dotées en capital économique et culturel : les nombreuses activités auxquelles leurs enfants participent leur laissent en effet assez peu de temps réellement « libre ». L'image de l'« agenda de ministre » mobilisée par plusieurs parents décrit de manière efficace l'emploi du temps de leurs enfants.

Clément Rivière observe que dans les familles les plus favorisées, les enfants ne sont souvent autorisés à sortir qu'à la condition qu'un projet soit associé à cette démarche, ou pour se rendre dans un espace considéré comme garantissant à la fois une certaine sécurité et surtout une certaine qualité du temps passé hors de chez soi. Cette description du territoire des enfants des classes moyennes et supérieures correspond aux notions d'« îles » et d'« archipels » avancées par d'autres chercheurs dans leur observation des pratiques spatiales des enfants¹⁴⁵. Ces enfants paraissent donc très dépendants de leurs parents, à la fois dans le temps, dans l'espace et dans leurs sociabilités. Ils donnent parfois des signes d'épuisement, et ils ne sont pas habitués à être autonomes, à gérer seuls leurs relations et leurs conflits avec d'autres enfants. Toute leur vie quotidienne est un apprentissage, dès leur plus jeune âge, de la négociation avec le monde des adultes, et des manières dont ils peuvent faire plier les institutions dans un sens qui leur est favorable. Nous constatons ici qu'il existe un deuxième paradoxe qui se pose : en gagnant (ou en désirant gagner) en moyens culturels et économiques, la croissance naturelle de l'enfant se perd. Autrement dit, en voulant rendre les enfants mieux préparés pour l'âge adulte, on leur enlève l'hédonisme de l'enfance.

Quoique prédominant chez les parents appartenant au pôle économique des catégories moyennes-supérieures¹⁴⁶, ce type d'encadrement peut également être mis en œuvre dans certaines familles des catégories intermédiaires ou populaires, fortement lié alors à l'inscription dans un projet de mobilité sociale ascendante. Certains parents recherchant une ascension sociale pour leurs enfants vont valoriser la multiplication des activités parallèles au temps scolaire. Ils vont faire preuve d'une forte ambition scolaire pour leurs enfants et relieront l'accession puis la réussite à laquelle ils aspirent à un travail préparateur de longue haleine.

À l'opposé de ce modèle, la majorité des parents issus des milieux populaires ou pauvres, éduquent leurs enfants selon la logique du « développement naturel »

(*Natural Growth*), qui consiste à laisser l'enfant s'épanouir de façon autonome à l'intérieur d'un cadre strict fondé sur le respect de l'autorité des adultes. Dans les milieux populaires, le logement est considéré comme le territoire des adultes. Le territoire des enfants se déploie dehors. Les enfants jouissent d'une grande autonomie de mouvement, ils gèrent seuls leur temps libre, développent leurs propres jeux et activités, et organisent leurs sociabilités loin du regard des adultes, qui n'interviennent qu'exceptionnellement. En dépit des contraintes considérables imposées sur la vie quotidienne de leurs familles par la faiblesse de leurs revenus, la vie des enfants est nettement plus détendue que celle des enfants issus des classes moyennes et supérieures, et le rythme en est considérablement moins soutenu.

Pour Clément Rivière, un des traits des cultures parentales populaires est de considérer que l'enfance est un temps qui doit être le plus possible exempté de contraintes, c'est-à-dire, un moment historique pour être heureux. Cela peut aussi parfois expliquer des pratiques d'achat de consommation qui peuvent paraître étonnantes au regard des budgets des familles. Mais il s'agit, en fait, de faire en sorte que l'enfance soit heureuse puisque c'est un beau moment de la vie. Le temps extrascolaire des enfants des classes populaires est relativement moins investi et structuré par l'action organisatrice de leurs parents. En cas de participation à des activités, celles-ci sont moins nombreuses et impriment un rythme moins soutenu à la vie quotidienne de l'enfant. L'idée que ce temps doit correspondre à un moment d'acquisition de compétences complémentaires à la scolarité est moins présente, ou du moins rarement formulée en ces termes. Les principes éducatifs des classes moyennes et supérieures ne sont pas meilleurs en soi. Les enfants des classes moyennes ne sont pas plus heureux que ceux des classes populaires, voire, ils sont peut-être parfois plus épuisés par leurs multiples activités et l'injonction à la performance individuelle exprimée, tacitement ou non, par leurs parents.

Clément Rivière apporte une nuance sur la notion d'autonomie différenciée entre les classes sociales. Les enfants des classes moyennes supérieures vont tendanciellement beaucoup moins utiliser l'espace du quartier, et ils le feront même de manière beaucoup moins intense et beaucoup plus encadrée. Mais en revanche, ils ont généralement une capacité de projection dans la ville, au même âge, beaucoup plus grande. L'intérêt porté par les parents au développement des compétences et à la consolidation de la confiance en soi de l'enfant,

caractéristiques de la « *Concerted Cultivation* », varie en effet nettement selon leurs propriétés sociales : la socialisation urbaine des enfants fait ainsi l'objet de davantage de pratiques anticipatrices dans les familles des classes moyennes-supérieures. Les espaces perçus comme « protégés » par les parents du fait de l'absence de circulation motorisée et de l'existence de formes de régulation collective des comportements se trouvent ainsi très investis par les parents des catégories intermédiaires et moyennes-supérieures en tant qu'arènes sécurisées d'entraînement à l'autonomie. Cette instrumentalisation d'espaces perçus comme protégés a des fins d'« entraînement » à l'autonomie. Les enfants des parents dont le capital scolaire est le plus élevé font notamment l'objet d'un véritable entraînement à la prise autonome des transports en commun : si cette dernière fait de manière générale l'objet d'attentions particulières, le degré d'investissement en temps, mais aussi l'intérêt démontré pour la préparation, puis le franchissement de cette étape, varient sensiblement selon le profil des familles.

C'est aussi une forme d'autonomie acquise, mais c'est une autonomie très encadrée par les parents qui anticipent davantage l'autonomie future, qui est moins un sujet de préoccupation pour les parents de milieux populaires. Il y a donc une autonomie différenciée. D'une part vécue dans le rapport direct au jeu, d'une autre, anticipée comme une compétence future.

Elodie Razy nuance que dans toutes ces classes, le modèle de société libérale rend les parents ouverts à l'idée de donner à leurs enfants le plus de chances possibles d'accéder à un statut dans la société. Les idéaux ne seront pas les mêmes mais « l'idéal des activités extrascolaires, des performances et la volonté d'armer l'enfant pour demain, c'est une préoccupation présente chez les populations défavorisées, mais pas forcément avec les bons outils ».

Ainsi, nous réalisons que les conditions matérielles sous-tendent les logiques, qui sous-tendent l'action éducative des parents. La distinction entre la « croissance naturelle » et l'« éducation concertée » faite par Annette Lareau permet de distinguer trois formes d'exercice de l'encadrement parental : protecteur, préparateur et stratège.

TYPE D'ENCADREMENT	CARACTÉRISTIQUES
Encadrement protecteur	Il s'agit avant tout de protéger les enfants des menaces extérieures. L'encadrement protecteur vise à protéger les enfants, ici et maintenant.
Encadrement préparateur	Se caractérise par le souci de la préparation à la vie adulte. L'anticipation du développement de l'enfant se trouve au cœur de l'action éducative, les parents investissant temps et énergie en vue de résultats pour l'heure imperceptibles. L'encadrement préparateur « fait exister (le) futur potentiel dans le présent ».
Encadrement stratégique	Se caractérise par la combinaison de traits typiques des deux premiers, et par une forme d'arbitrage permanent entre la logique protectrice et la logique préparatrice. L'encadrement stratégique allie un rapport anticipateur au temps à une préoccupation pour le bien-être de l'enfant.

Bien que mobilisant différents leviers, ces trois manières d'encadrer ont en commun de tenter de maîtriser l'incertitude liée au monde de l'enfant, à son jeu, sa sécurité et surtout à son futur : par la sensibilisation aux dangers du monde extérieur et la préférence pour la proximité dans le cas de l'encadrement protecteur, par une préparation poussée à la vie adulte dans le cas de l'encadrement préparateur, par une tentative d'alliance des idéaux de la préparation et du bien-être dans le cas de l'encadrement stratégique. La prédominance du capital économique tend à favoriser un encadrement de type « préparateur », dans le cadre duquel les parents attendent une forme de rentabilité à moyen-terme de l'action éducative; à l'inverse, la prédominance du capital culturel tend à favoriser un encadrement de type « stratégique », plus hédoniste et moins centré sur la cellule familiale.

L'encadrement protecteur et/ou préparateur rendent en fin de compte plus rares les moments où les enfants s'adonnent à une exploration autonome de

- 147 Gray, P. (2012). *The value of a play-filled childhood in development of the hunter-gatherer individual*. Evolution, early experience and human development: From research to practice and policy, pp. 352-370.
- 148 Noddings, N. (2007). *Curriculum for the 21st century*. Educational Studies in Japan, 2, pp. 75-81.
- 149 Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.

l'extérieur pour y flâner ou pour y jouer. Le jeu libre est considéré dangereux pour le premier, peu rentable ou « inutile » pour le dernier.

À l'école: apprendre au dépend du jeu

Dans la société des chasseurs, les enfants ont appris de véritables compétences auprès d'adultes plutôt que d'entreprendre des exercices simulés. Les enfants ont grandi dans une culture du jeu parallèle à la culture plus large dans laquelle elle était intégrée¹⁴⁷. Et ainsi, par le jeu, ils se sont éduqués.

Aujourd'hui, les écoles préparent les élèves à la vie en leur donnant des masses d'informations à utiliser ultérieurement¹⁴⁸. L'école devrait être un lieu d'apprentissage. L'hypothèse répandue est que plus les enfants commencent tôt à maîtriser les éléments de base de la lecture, tels que la phonétique et la reconnaissance des lettres, plus ils sont susceptibles de réussir ultérieurement. Ainsi, l'apprentissage dans les classes enfantines est devenu fortement axé sur l'alphabétisation et d'autres compétences éducatives. En parallèle, une abondance de jouets didactiques à fonction prédéterminée est observée au dépend de la créativité, l'imagination et le bien-être général.

La scolarisation est clairement nécessaire dans un processus de développement moderne pour préparer les enfants à une existence moderne dans laquelle ils développent la littératie, la numératie et la compétence technologique, mais pas en tant que pourvoyeur de tous les besoins de développement. Les philosophies antérieures reconnaissaient déjà l'importance du jeu dans l'éducation. Les théories classiques du jeu reliant le jeu et l'apprentissage ont été revisitées à la Renaissance européenne. Le philosophe des Lumières John Locke considérait la valeur du jeu comme une alternative à la force, comme un moyen d'assurer l'apprentissage: « J'ai toujours eu envie que l'apprentissage devienne un jeu et une récréation pour les enfants; et ils pourraient être amenés à désirer être instruits ». Jean-Jacques Rousseau considérait le jeu comme faisant partie de la curiosité naturelle et innée des enfants, un droit et un moyen de libération, avec le rôle de l'adulte de le nourrir et de le valoriser¹⁴⁹.

Plus tard, le fondateur du mouvement Kindergarten, Frederick Fröbel, a conçu une pédagogie autour du jeu et a estimé que « le jeu est la plus haute réalisation du développement de l'enfant ». C'est l'expression spontanée, selon la nécessité de sa propre nature, de l'être intérieur de l'enfant. Jouer à cette période de

la vie n'est pas une poursuite triviale; c'est une occupation sérieuse qui a une signification profonde¹⁵⁰. Cependant, les méthodes de Froebel ont mis l'accent sur une planification et une conception minutieuses du matériel de jeu, ouvrant en même temps la voie à une approche façonnée par l'adulte¹⁵¹.

En Italie, au tournant du 20^e siècle, la docteure Maria Montessori a développé du matériel pédagogique et une pédagogie axée sur le progrès et le développement naturels et axés sur l'enfant¹⁵². Sa méthode est toujours appliquée, étant une alternative populaire aux programmes nationaux convergents. Inspirée par ces méthodes, Susan Isaacs a utilisé ses connaissances en psychologie et en philosophie pour étayer le rôle du jeu dans le développement de l'enfant au Royaume-Uni, en se concentrant sur les avantages clés suivants du jeu dans le cadre de la crèche :

- Encourageant l'expression de soi, le jeu permet aux enfants de s'entraîner à gérer une gamme d'émotions dans un environnement sûr.
- Le jeu permet aux enfants de se sentir à l'aise dans leur niveau de développement, les plaçant au mieux pour faire des découvertes par eux-mêmes et ainsi s'engager dans un apprentissage actif.
- Les environnements de groupe offrent également des opportunités de jeu coopératif, où les enfants vivent de véritables interactions et apprennent à gérer les situations sociales
- En plus de ces avantages émotionnels, le jeu facilite également l'expérimentation de matériaux et de concepts et aide à développer la compréhension des enfants du monde naturel¹⁵³.

Cependant, la fixation actuelle sur les tests et l'exigence de concevoir des programmes autour de ces exigences est historiquement sans précédent dans toute philosophie de l'éducation de la petite enfance. L'enfant n'est plus le centre de la pédagogie. Les matières imposées par les adultes orientent sans relâche les objectifs de l'éducation. Les évaluations de l'apprentissage sont des données quantifiées pour faciliter la communication grâce à la technologie. Les pratiques éducatives qualitatives structurées sur la recherche et favorisant les effets à long terme sont remplacées par des objectifs à court terme de scores, d'évaluations arbitraires.

Dans les espaces de la petite enfance : pression et responsabilisation

Il y a peu de métiers aujourd'hui qui peuvent se prévaloir d'une professionnalisation aussi importante que les métiers de la petite enfance. « Aujourd'hui, ce

¹⁵⁰ Fröbel, F. (1826). *Die Menschenziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst: angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau* (Vol. 1). Verlag der Allgemeinen Dt. Erziehungsanst.

¹⁵¹ Swiniarski, L. (2016). Frederick Froebel (1782–1852): *The "garden of children"*. In *Early Years Pioneers in Context* (pp. 31-47). Routledge.

¹⁵² Montessori, M., Lane, H. R., & Joosten, A. M. (1972). *Education and peace*. Chicago, IL: Regnery.

¹⁵³ Isaacs, S. (1968). *The Nursery Years: The Mind of the Child From Birth to Six Years*.

154 Julie Shnydrig, 14 octobre 2021–
table ronde interdisciplinaire
*Rendre au jeu sa liberté, Initiative
en faveur du jeu libre en Suisse.*

sont des métiers qui sont au carrefour de l'éducation, de la santé, et du social, avec des nouveaux défis, où l'on accueille de plus en plus d'enfants avec des problématiques particulières. On doit pouvoir concilier les besoins individuels d'un enfant, d'une famille avec des besoins d'organisation et de sécurité collective¹⁵⁴». Les prestations de la petite enfance présentent un coût élevé ce qui fait qu'au niveau politique, il faut pouvoir défendre que ces prestations sont des prestations « professionnelles ». Le jeu libre n'est pas considéré de la sorte. Les parents mettent une pression extrêmement importante sur les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance avec des envies de résultats, d'apprentissage, de rendu de production mais aussi de sécurité. On assiste de ce fait à une normalisation et une réglementation assez importante de tous les lieux d'accueil de la petite enfance, avec un cadre légal qui reflète cette tendance.

Dans les espaces culturels

Tout comme au sein du foyer familial, dans la rue et à l'école, l'espace culturel se caractérise aussi par une approche éducative préparatrice, où apprendre est la priorité. Les mots qu'emploie Jeanne Pont expriment l'objectif central qui définit ces lieux : « Le Musée : une boîte remplie de boîtes, d'alarmes, de portes " accès réservés ", d'espaces délimités à des activités spécifiques, où regarder et apprendre sont les priorités. Quant aux scènes musicales, théâtrales, etc. : elles aussi sont en forme de boîte ou d'enclos contenant une scène, des loges, un espace technique, un espace pour le public, où écouter, apprendre et être silencieux sont les priorités ».

La « muséification » de l'art et le caractère passif de l'expérience de l'enfant dans le milieu culturel réduisent leur potentiel culturel. L'enfant est rarement invité à déployer ses sens. Le culturel d'aujourd'hui se limite souvent à « voir un spectacle », « écouter un concert » alors qu'il peut s'élargir à « toucher des instruments, manier couleurs et pinceaux, monter sur scène pour parcourir un décor, toucher un costume, une matière, goûter ou sentir ». L'expérience sensorielle quasi passive des enfants ruine en un sens le foisonnement possible de ces espaces en leur faisant perdre certaines de leurs qualités sensibles.

L'agenda de ministre des enfants, décrite plus haut comme une conférence de l'encadrement préparateur, est une chose à laquelle les milieux culturels sont énormément confrontés. « L'enfant qui vient faire un atelier musique, un atelier peinture, un atelier théâtre, en est à la quatrième activité de la journée.

La première chose que je mettais en place, dans les ateliers que j'ai souvent organisés, était un coin pour dormir. La difficulté, c'était d'expliquer aux parents que lors de cette activité, l'enfant avait dormi. Et que non, il n'avait pas appris, construit, réalisé¹⁵⁵ ». Cette obésité culturelle est un phénomène collatéral de l'agenda surchargé des enfants. Parler d'obésité culturelle, c'est parler d'une certaine manière de l'échec de tout l'effort de démocratisation de l'accès à la culture.

Cet énorme effort de démocratisation de l'accès à la culture qui s'amorce dans les années 30, se définit dans les années 50, puis se déploie dans les années 80. Démocratiser l'accès à la culture, c'est partir du principe que le récepteur, donc le public, et donc l'enfant, est en retard et qu'il faut combler ce retard, et que pour ceci, on va déployer toutes sortes de moyens. Et la démocratisation de l'accès à la culture a vraiment reposé sur l'idée d'instruire¹⁵⁶. Les méthodes utilisées sont dérivées de l'instruction publique, des méthodes de l'école. L'enfant est tout comme à l'école, un élève¹⁵⁷. Nous pouvons dire que l'échec de la démocratisation de l'accès à la culture repose sur le fait qu'on a voulu faire accéder et qu'on n'a pas mis à disposition la culture. Mettre à disposition la culture, ça veut dire prendre en compte l'autre, c'est-à-dire construire, c'est-à-dire non pas faire pour, mais faire avec¹⁵⁸.

Tout comme pour l'espace urbain, le milieu culturel se trouve également dans une approche de disjonction, où l'enfant n'est pas acteur de transformation et de construction. La rue, tout comme le lieu culturel, sont des instruments pour l'instruire, le préparer et anticiper son autonomie.

Un autre frein à l'expérience subjective et libre des enfants dans les lieux culturels est la mission même de ces lieux. Le cahier des charges, la lettre de mission des espaces culturels et des institutions culturelles, c'est d'abord la conservation du patrimoine et la transmission de celui-ci, c'est le soutien aux acteur-riche-s et à la création. C'est l'œuvre, sa promotion, la défense de ses intérêts qui est au centre, pas le public, ni ses représentations et ses perceptions. La question de comment cette création va être perçue et reçue est considérée par certains défenseurs des publics au sein des institutions. Mais les personnes qui ont pris conscience de l'importance de cet aspect sont encore minoritaires. Certains commencent à « marteler qu'il faut partir de là où les gens sont, mais aussi de là où les gens en sont, de là où ils en sont dans leur système de représentation ou dans leurs intérêts du moment, de là où ils en sont, maintenant¹⁵⁹ ».

¹⁵⁵ Jeanne Pont, 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

¹⁵⁶ Tarragoni, F (2017). *Qu'est-ce qu'on démocratise exactement dans la « démocratisation de la culture » ?* Éclairages francfortois. *Raison publique*, vol. 21, n° 1, 2017, pp. 35-48.

¹⁵⁷ Fleury L. (2007). *Le discours d'échec de la démocratisation de la culture : constat sociologique ou assertion idéologique ?* Les usages de la sociologie de l'art: constructions théoriques, cas pratiques, pp. 75-100.

¹⁵⁸ Arendt H. (1954). *La crise de la culture*. Gallimard, pp. 253-288.

¹⁵⁹ Jeanne Pont, 14 octobre 2021 – table ronde interdisciplinaire *Rendre au jeu sa liberté, Initiative en faveur du jeu libre en Suisse*.

- 160 Gill, T. (2007). *No fear. Growing up in risk averse society*. Londyn: Calouste Gulbenkian Foundation.
- 161 Matthews, H. (2003). *The street as a liminal space*. *Children In the City*. Routledge Falmer, pp. 101-107.
- 162 Thomas, G., & Hocking, G. (2003). *Other people's children*. Demos.

L'approche préparatrice se centre donc sur l'instruction des enfants pour anticiper leurs futures compétences dans le domicile, la rue, l'école et les milieux culturels. Ceci les prive des expériences subjectives, intimes et multisensorielles, dirigées par eux-mêmes, pour eux-mêmes. À cette dimension s'ajoute un autre frein au jeu libre et créatif de l'enfant : l'approche protectrice et la culture de la peur qu'elle engendre.

Une culture de la peur

Un autre facteur important est la sécurité. Les attitudes négatives à l'égard du risque ont augmenté rapidement ces derniers temps¹⁶⁰. Non seulement les adultes, mais aussi les enfants ont exprimé leur anxiété et leurs inquiétudes quant au danger de la circulation lorsqu'ils jouent dans des espaces extérieurs, ce qui limite l'espace pour jouer¹⁶¹. Des attitudes négatives des adultes semblent émerger, en particulier en ce qui concerne les enfants plus âgés et les adolescents qui passent du temps dans les espaces publics¹⁶². Les parents urbains, en particulier, voient leur propre manque de temps pour emmener leurs enfants sur les terrains de jeux et surveiller leurs jeux comme des obstacles majeurs. Ils identifient le besoin d'une surveillance du jeu pour que les enfants puissent jouer librement. Ainsi, le besoin de contrôle a également augmenté. D'une part, les parents semblent vouloir contrôler avec quels pairs leurs enfants partagent leur temps libre, et diminuer l'influence de comportements criminels ou désapprouvés comme la consommation de drogue. D'autre part, la pression sociale croissante d'être un bon parent fait que les parents choisissent la sécurité plutôt que l'incertitude et le confort plutôt que l'effort.

L'inscription des enfants à plusieurs types d'activités sportives et culturelles a certes pour but de les former et de préparer leurs compétences futures, mais pour certains parents, cela sert aussi à les maintenir occupés tout en garantissant la qualité de leurs fréquentations. La structuration du temps extrascolaire par la participation à des activités peut répondre à une crainte plus ou moins vive que ceux-ci ne passent trop de temps seuls dans les espaces publics, se trouvant alors exposés à des menaces pour leur intégrité physique, ou plus simplement « livrés à eux-mêmes », ainsi que sont souvent décrits les enfants des catégories populaires. Elle a également pour conséquence de contribuer à produire un rapport plus superficiel aux espaces ouverts à tous, le temps passé sans ac-

compagnement au sein de ces espaces étant dans certains cas, résiduel¹⁶³. Une étude réalisée en 2004 a révélé que 82 % des mères d'enfants âgés de 3 à 12 ans avaient identifié les problèmes de criminalité et de sécurité comme l'une des principales raisons pour lesquelles leurs enfants ne pouvaient pas jouer à l'extérieur¹⁶⁴. La crainte des rayons ultraviolets, des maladies causées par des insectes et de diverses formes de pollution amène également les adultes à garder leurs enfants à l'intérieur¹⁶⁵. Dans son livre *La famille buissonnière*, Marie Gervais parle « d'enfants de l'intérieur » car la majorité d'entre eux rentrent à la maison après l'école et passent de l'intérieur à l'intérieur : école, voiture, maison, écrans. En particulier dans les quartiers où la circulation, les inconnus ou la violence exigent une surveillance constante de la récréation des enfants. La mobilité indépendante des enfants (les distances qu'ils ont la permission de parcourir sans supervision adulte), par exemple, diminue à chaque génération¹⁶⁶. L'augmentation des pressions sociétales et des attitudes parentales de surveillance et de surprotection n'est qu'une conséquence de l'évolution du climat social.

La responsabilité engagée dans toute forme de projet pour l'enfance se retrouve ainsi, plus que jamais, liée à l'idée de dangerosité. Cette « heuristique de la peur » se répercute sur l'édification d'une architecture qui voit proliférer, à tous les étages de la construction, un ensemble d'expertises, de prescriptions techniques normatives et de dispositifs de certifications de la qualité. Il est souvent question, derrière des objectifs toujours plus nombreux de mise en conformité aux normes règlementaires et d'obtention de labels de qualité, de faire valoir un consensus formé autour de la sécurité de l'enfant, dont il ne faut pas oublier qu'il est aussi là pour réduire les risques de responsabilité des parents et des aménageurs. Ce consensus signale aussi un net changement qualitatif de l'espace auquel l'enfant peut avoir accès. Les mesures de sécurité sont souvent appliquées sans tenir compte des besoins développementaux des enfants, de la probabilité réelle d'accident ou de la gravité potentielle des blessures. Il en résulte des décisions limitatives. Similairement, des accessoires, des structures ou des activités de jeu ou des occasions de jouer sont supprimés pour réduire la probabilité de blessures. Ces décisions semblent contraires à l'idée de maintenir une aire de jeu « raisonnablement sûre ». La difficulté est de distinguer les mesures de précaution des mesures d'accès au jeu comportant des défis. De l'avis de nombreux spécialistes du jeu, les aires de jeu devraient être « aussi sûres qu'il le faut » et non pas « aussi sûres que possible ».

¹⁶³ Clement, R. (2004). *An investigation of the status of outdoor play*. Contemporary Issues in Early Childhood, vol. 5, n° 1 (2004), pp. 68–80.

¹⁶⁴ Moore, R. (2004). *Countering children's sedentary lifestyles by design*. Natural Learning Initiative.

¹⁶⁵ Wilson, Ruth A. (2000). *Outdoor Experiences for Young Children*

¹⁶⁶ Shaw, B., et al. (2013). *Children's independent mobility: a comparative study in England and Germany*

- 167 Gill V. (1997). *A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll*. *Journal of Rural Studies* 13 (1997), pp. 137-148.

La démultiplication d'aires de jeux sécurisées semble consacrer une division spatiale qui n'autorise l'enfant à jouer que dans ces seuls territoires délimités. Cette division impose une rupture de continuité entre les régions ludiques qui animent quotidiennement son existence et l'espace public de la rue. Ce dernier tend alors irrémédiablement à perdre ses propriétés d'espace potentiel et transitionnel, lieu majeur d'apprentissage où l'enfant expérimente le dehors de l'habitation et, d'une certaine façon, s'entraîne à grandir. Les pratiques quotidiennes associées aux aires de jeux sont très influencées par la norme du risque zéro, dont les exigences ou les consignes de sécurité sont souvent appliquées par les décideur-euse-s comme un seuil minimal. C'est ainsi que la prévention de toute blessure prend le pas sur les bienfaits sociaux, psychologiques et physiques du jeu libre. Par conséquent, les structures de jeux conçues en fonction de la norme risque zéro peuvent ne pas être assez stimulantes, et elles peuvent imposer des limites au jeu libre.

On voit cette culture de la suspicion répercutée dans les institutions, puisqu'une grande partie du temps passé par les enfants dans les institutions qui les prennent en charge est un temps passé à l'intérieur, à l'abri des dangers de l'extérieur. Elodie Razy souligne que ce cadre contraignant est le fruit de l'évolution historique de notre société vers la propension à favoriser le risque zéro, c'est à dire le moins de prise de risque. Cependant, dans ces cadres extrêmement contraignants dans lesquels les enfants évoluent, nous pouvons imaginer des marges, des interstices. « Quand on fait du terrain, dans plusieurs projets sur le patrimoine de l'enfant au Mexique ou en Belgique on se rend compte que, ici aussi, les enfants pouvaient investir ces espaces, ces marges qui leur étaient laissées, ou bien s'emparer évidemment de cadres qui leur étaient proposés par les adultes pour en faire autre chose. Donc, les enfants peuvent tout à fait être des acteurs qui vont avoir des expériences sensorielles et émotionnelles de leur environnement, qui vont jouer autrement avec les éléments de la culture matérielle qui leur sont proposés ».

La pression normative

Outre le dédain ou une crainte très forte chez beaucoup de parents du caractère inutile et dangereux que peut prendre le jeu libre, il existe également une crainte du blâme des autres. Comme l'a montré Gill Valentine¹⁶⁷, la crainte du « blâme potentiel » peut l'emporter sur les « risques perçus » dans la décision des parents, dont la marge de manœuvre se trouve limitée par les normes locales de parentalité. Les autorisations et interdits édictés par les parents des amis

de leurs enfants (ou par leurs propres amis) constituent autant de repères pour les parents. Ces repères leur sont d'autant plus précieux que les parents en sont relativement dépourvus au sujet de la prise d'autonomie urbaine, qui fait moins l'objet de discours prescripteurs que d'autres domaines de l'expérience enfantine du point de vue du calendrier de franchissement de ses étapes. Si les pratiques mises en œuvre par les autres parents servent d'étalon et peuvent parfois conduire à accorder une autorisation plus tôt que prévu, les attitudes les plus libérales font souvent l'objet de processus de stigmatisation. Dans cette perspective, les autres parents constituent autant d'« instances de socialisation parentale » : si des résistances à la pression normative peuvent s'exprimer, leur rôle d'étalon et de juge tend à avoir pour conséquence une forme d'alignement des pratiques. Un tel constat met en lumière comment les expériences scolaires, résidentielles et familiales s'encastrent et interagissent pour affecter dynamiquement l'expérience du jeu de l'enfant.

Ces observations invitent à mettre à distance les conceptions individualisantes de l'exercice de l'encadrement parental, dont la mise en œuvre s'appuie en réalité en partie sur les pratiques des autres parents érigés en repères, mais aussi en tenant compte du regard critique potentiellement porté par ces derniers. « On parle beaucoup des parents, comme si les parents faisaient des choix qui étaient complètement déconnectés du reste. En fait, tous ces modèles parentaux qui se développent sont évidemment à comprendre aussi au regard des modèles, du modèle de la société générale et donc du modèle économique, du modèle politique dans lequel on vit, dans lequel vivent ces enfants et ces parents. Les parents, quels qu'ils soient, font ce qu'ils peuvent dans tous les contextes, avec des normes de vie qui sont de plus en plus contraignantes, des horaires de travail et de transport qui peuvent être extrêmement contraignants ».

Les enfants comme consommateurs cibles

La nature changeante des activités de jeux extrascolaires des enfants peut être retracée à travers les changements culturels constatés pour la première fois dans les années 1980, alors que les enfants devenaient les consommateurs ciblés par le biais de médias de plus en plus sophistiqués. Depuis l'avènement de la télévision de masse à partir du milieu des années 1950, la manière dont les jouets étaient commercialisés a progressivement changé. Les jeux classiques

168 Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous imaginative activities lead to happier, healthier children*. Da Capo Press.

169 Gray, P. *The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents*. *American Journal of Play*, 3(4), pp. 443-463.

ont été lentement remplacés par des répliques de thèmes d'émissions de télévision, de films et de thèmes et de personnages médiatisés. Une telle expérience peut logiquement conduire à être précipité à travers l'enfance, comme le prédit Elkind (2007)¹⁶⁸, dans un réseau de matérialisme adulte complexe, sans avoir le temps de développer les compétences de pensée critique et de réflexion nécessaires pour devenir un consommateur pleinement averti. Les résultats collectifs de telles pratiques peuvent être localisés dans la recrudescence du narcissisme, de l'anxiété, de la dépression et du sentiment de mal-être qui en résulte à la fin de l'enfance et à l'adolescence décrits par Gray (2011)¹⁶⁹, et peuvent ensuite être supposés sous-tendre la gratification/mentalité de consommation aveugle du « kidult ». En ce sens, l'enfance en tant qu'étape de la vie pourrait être considérée comme ayant fondamentalement changé au sein de la société « médiatisée », où la socialisation en face-à-face est majoritairement contrôlée par les adultes et une grande partie de ce qui passe pour du « jeu » au quotidien est entrepris dans une « bulle » technologique.

Une culture de l'adulte

Nous constatons que pour analyser et affronter les obstacles qui rendent l'accès au jeu libre des enfants, on ne peut pas extraire le parent du contexte socio-économique, historique, culturel et donc de la pression normative qui peut aussi l'envoyer dans un encadrement ou dans un autre.

Il existe néanmoins un courant commun dans lequel l'adulte projette ce qu'il pense être la norme comportementale : silence, calme, écoute, regard. Par cette projection, il cherche à prendre le contrôle sur l'insouciance de l'enfant, sur ce qu'il peut provoquer comme imprévu et ce qui peut un peu bouleverser le statu quo. « On cherche un monde assagi, ou plutôt aplati, organisé par des polarités normatives (propre/sale, inoffensif/dangereux, utile/inutile). Sous cet argument de sécurité, n'y a-t-il pas aussi un choix implicite d'évacuer l'irruption inattendue du jeu, provocatrice et insouciance parce qu'elle menace les normes qui réconfortent l'adulte ? »

L'adulte, loin du monde de l'enfance imagine cette dernière comme un paysage lointain, excentrique, et le comprend de sa propre perspective d'adulte.

Maryjan Maitre avance plusieurs raisons à cela :

- Nous ne voyons plus les enfants jouer librement, et nous n'avons donc pas

le moyen naturel et direct d'appréhender ce que représente le jeu libre et ce qu'il peut apporter à l'enfant.

- Les adultes ont, pour beaucoup, oublié ce que c'était que de jouer librement. Et ils ne peuvent plus rêver de cette possibilité pour l'enfant puisque cela a disparu de leur conscience.
- Les objets que l'on présente aux enfants sont des jouets achetés, préfabriqués, avec des fonctions prédéterminées. « J'imagine mal que le cadeau de Noël en famille puisse être une batterie de cuisine avec des grosses marmites et des cuillères issues du recyclage, comme celle de la cuisine d'antan à l'extérieur de la Maison de la Créativité, ou à l'inverse, un vrai service en porcelaine pour se confronter à la fragilité. On imagine rarement offrir aux enfants des objets insolites leur permettant pourtant de développer leur créativité et de renforcer leur tolérance à l'ambiguïté ».
- L'adulte s'autocensure et ne joue plus. L'enfant, vivant dans des univers cadrés et normés s'autocensure également. « Peut-on vraiment aujourd'hui envisager de se promener en ville avec un chapeau extraordinaire simplement parce que ça nous fait plaisir ? Est-ce que les adultes se mettent à danser dans la rue ? N'est-on pas tous un peu coincés dans un monde, dans des normes et dans des règles qui limitent notre ouverture, notre naturel et notre créativité ? Comment libérer les enfants quand nous nous autocensurons en permanence ».

Évidemment, l'enfant peut, dans une sphère familiale, urbaine, culturelle, être un élément émetteur. Mais cela dépend de l'adulte et du regard que pose l'adulte sur ce que fait l'enfant. Plusieurs raisons qui ont contribué au déclin du jeu libre et à l'appauvrissement de l'expérience de l'enfant ont été évoquées lors de la deuxième table ronde. Les propos retranscrits ici ainsi que les études mentionnées nous ont permis d'explorer comment les perceptions de ce qui serait utile et rentable pour l'avenir de l'enfant et ce qui lui serait dangereux affectent son usage libre de l'espace et du temps. Les émotions de l'adulte sont au centre de ce phénomène :

1. La peur des expériences négatives que l'enfant peut vivre et le manque de confiance en sa capacité de s'y adapter.
2. La méfiance de l'imprévu, du faillible et de la diversité. L'adulte lui-même n'est pas confortable avec les moments d'errance, de tâtonnement et d'hésitation. Alors que c'est dans ces moments que l'enfant peut affirmer son potentiel d'ajustement et son mouvement naturel d'appropriation et de créativité.

Le paradoxe est qu'en voulant donner un statut à l'enfant, on le rend précieux et en le rendant précieux, on lui ôte le droit d'autonomie et de mobilité. En voulant préserver son intégrité physique et assurer son futur, on l'empêche de construire, dans son jeu, les outils qui lui permettent d'éprouver une maîtrise sur le monde, d'internaliser son locus de contrôle, élément central dans l'équilibre de sa santé mentale, et au final dans sa motivation future.

Quelles pratiques éducatives culturelles et sociales modernes doit-on favoriser afin de promouvoir la mise en application de l'éducation en vue d'un développement sain de l'enfant? Quel changement fondamental de l'approche des collectivités vers des univers créatifs libres peut-on imaginer? Cette prochaine partie questionnera la mise en place des moyens de formation adaptés ainsi que l'établissement de politiques locales et nationales qui reconnaissent l'importance du jeu libre comme un droit fondamental de l'enfant. •



INVERSER LA TENDANCE

En 2010, Daniel Halperin, pédiatre, président de l'Association suisse des amis du Dr Janus Korczak, engagé dans la promotion des droits de l'enfant émet « qu'il faut cesser de regarder l'enfant comme un être imparfait parce qu'inachevé. On n'est pas dans une vision paternaliste: je suis là pour amener l'enfant d'un endroit à un autre. Non, l'enfant va aller d'un endroit à l'autre, il faut l'aider à trouver son chemin. » J. Korczak souligne le droit de l'enfant au respect en disant qu'il n'existe pas de théorie sans pratique, ni de pratique sans enfants concrets. Comment alors passer de la théorie à la pratique ?

Quels sont les acteur-ric-e-s qui peuvent implémenter les procédures de changement ? Comment peut-on imaginer des pratiques éducatives, culturelles et sociales qui permettent de promouvoir la mise en application ?

En résonance avec les propos des experts de la table ronde, cette partie vise à fournir des outils stratégiques pour favoriser l'accès des enfants au jeu libre. Les recommandations en fin de document dessinent des voies de changement et élaborent une trousse de politiques contenant méthodes et stratégies pour répondre aux inquiétudes des gestionnaires municipaux, des membres des conseils et commissions scolaires et des élus municipaux, ainsi qu'aux perceptions parentales et professionnelles, à l'égard des responsabilités et des risques liés au jeu libre.

Assumer le pouvoir des enfants

La Convention relative aux droits de l'enfant est un des moteurs qui permet aux États de repenser la place de l'enfance et son statut. Elle a joué un rôle sur la représentation de l'enfant et sur le mouvement qui a suivi au niveau de l'importance qu'on donne aujourd'hui à sa voix. Philip Jaffé, élu du Comité des

droits de l'enfant, rappelle que la question reste de savoir comment aujourd'hui les enfants peuvent investir les sphères qui sont habituellement réservées aux adultes, faire entendre leur voix et réaliser le potentiel d'acteur dans la société. Pour Philip Jaffé, l'enfant n'est pas tout à fait acteur comme on voudrait le penser à travers la convention. Il est un peu notre objet encore et c'est à nous de contrôler son jeu, ses espaces, son temps libre. Or l'enfant, à travers le jeu, s'approprie le monde. Jaffé relate : «j'ai grandi dans un espace de jeu infini en Afrique de l'Ouest où la savane était mon espace de jeu. Je pouvais me promener librement avec tous les dangers, toutes les incertitudes et avec un chien fidèle qui nous protégeait contre les reptiles. Et puis, à un moment donné, à la fin de mon enfance, à l'orée de mon adolescence, on embarque à Genève où il y a un formatage assez sévère qui s'est déroulé dans le monde de l'école à tel point qu'on me traitait de sauvage. Cette force de la civilisation, de l'institution et du pouvoir de l'institution sur le fonctionnement d'un enfant qui n'a pas grandi, est exercé sur l'enfant avec une sorte de visée normative assez forte, au nom d'une pédagogie.»

La Convention des droits de l'enfant peut ainsi jouer un rôle d'antidote à cette domination de l'adulte car elle promeut et exige de la part des États de donner un espace à l'enfant pour s'exprimer et participer. Plus on donne d'espace à l'enfant pour s'exprimer, dire ce qu'il sait, quels sont ses besoins, plus le déséquilibre de pouvoir entre l'enfant d'un côté et l'institution, les parents, l'État, et l'école d'un autre, tend à s'équilibrer.

Sous l'égide de l'UNESCO, plusieurs projets menés en Argentine, en Australie, au Mexique et en Pologne ont en effet donné l'opportunité à un grand nombre d'enfants de 10 à 14 ans de participer à l'analyse et à l'aménagement de leur milieu de vie. Ces travaux ont permis d'affirmer que les jeunes préfèrent les quartiers urbains adaptés à leurs besoins et désirs d'autonomie, qui leur permettent de s'engager dans des activités stimulantes, de s'approprier l'environnement dans lequel ils sont et qui leur apporte une valeur symbolique. Quand on donne la parole aux enfants et aux jeunes, on voit que c'est le besoin d'autonomie qui est affiché, qu'ils ont besoin de ce chaos fertile, de ce caractère vague des espaces.

Nous avons vu dans la deuxième partie de ce rapport qu'au lieu de cela, les villes tendent aujourd'hui vers un modèle de «ville garantie», une ville qui voudrait

donner l'assurance certaine de la qualité de ses propriétés et qui privilégie les normes et la certification risque zéro. On est un peu à l'opposé de ce que la voix de l'enfant émet. Si l'autonomie est le besoin affiché par les enfants aujourd'hui et que le chaos fertile leur est nécessaire, comment peut-on se détacher de l'aversion au risque ?

Le « droit à la chute » : revoir les politiques du risque zéro.

Il existe un tiraillement et un balancement continu entre d'une part le désir de liberté pour l'enfant, d'espace libre, de terrains vagues, et de l'autre la peur de l'accident et de la mésaventure. Ce tiraillement tend souvent à être contre cette exigence de liberté, ce souhait de liberté au profit de l'exigence de sécurité. Daniel Halpérin relate son expérience quant à l'obsession du risque zéro : « j'ai fait partie pendant plusieurs années d'une commission qui avait été créée par Guy-Olivier Second, conseiller d'État à Genève, qui avait beaucoup œuvré pour la création d'espaces de jeux urbains. La commission s'interrogeait sur ce que l'on peut faire dans une ville moderne pour créer des aires de jeux à la hauteur des besoins des enfants où l'enfant peut jouer, s'approprier des espaces et du matériel. En étant conscient que ce n'est pas tout à fait du jeu libre, mais que ces conditions augmentent l'opportunité qu'il émerge. Cette commission était un lieu de débat intéressant parce que j'y siégais comme pédiatre. Et à ce titre, je devais veiller à ce que ces aires de jeux répondent à des critères de sécurité qui sont d'ailleurs sévèrement définis par l'Union européenne. En même temps, ces critères de sécurité étaient tels qu'ils empêchaient d'une certaine façon le jeu libre. En tant que pédiatre attentif aux besoins de l'enfant, je disais qu'il faut laisser un peu de temps en temps à l'enfant le droit de chuter parce que cela fait partie des expériences de vie. Parce que c'est en apprenant ses limites corporelles, psychologiques, et sensorielles que l'enfant peut acquérir à la fois un schéma corporel réaliste et en même temps, une certaine confiance dans ses possibilités motrices, relationnelles et autre confiance. Dans cette commission là, il n'existe pas de réponse toute faite. Je crois qu'on doit dans chaque ville, dans chaque quartier, trouver le juste milieu qui nous permet d'offrir la place la plus riche en expériences possibles pour l'enfant, sans prendre le risque que l'on soit poursuivi pour maltraitance, homicide ou négligence. »

On retrouve dans les propos du docteur Halpérin une défense de l'autorisation de prendre des risques, de se blesser légèrement dans un jeu enthousiaste et de chuter. Il y a certes beaucoup de risques que notre organisation sociale ne

nous permet pas de prendre à la légère. Le fait de « traîner » expose au risque que l'enfant se blesse, qu'il se perde si l'espace est suffisamment grand, qu'il empiète sur la propriété d'autrui. Il faut donc arriver à nuancer en ayant des espaces qui permettent de minimiser ces risques sans entraver l'enfant dans la liberté de son jeu.

170 <https://www.pronatura.ch/fr>

Le défi consiste à offrir une base pour la sécurité des terrains de jeu qui réduit la probabilité de blessures graves ou potentiellement mortelles, tout en tenant compte des besoins développementaux des enfants. Cette option nécessite l'emploi d'une démarche d'évaluation des risques et des avantages qui concilie les avantages du jeu libre et le besoin de repérer et de retirer les aléas pour permettre la création d'aires de jeux libres intéressantes.

La nature présente des propriétés qui génèrent un risque pour la sécurité de l'enfant et potentialisent une mésaventure (déséquilibre, chute, accrochage, strangulation, coincement, infection, etc.). Or les irrégularités du sol, les parcelles en friche, les rebords saillants et surfaces d'appui en hauteur, le mobilier naturel instable ou déformé offrent autant de prises qui permettent à l'enfant de se cacher, de glisser, de se balancer, de s'agripper, de sauter, de jouer librement. Julie Schyndrig évoque ainsi la nécessité de communiquer au parent l'importance de la nature en ce qu'elle amène comme apprentissages, compétences et connaissances. « On voit aujourd'hui des enfants qui ne savent pas marcher dans la nature, qui ne savent pas marcher sur un sol qui n'est pas plat. Il y a des enfants à Genève qui n'ont jamais vu de lac alors qu'ils sont dans une crèche à Carouge, qui n'ont jamais été dans la forêt, qui ont peur du bruit, du vent, qui n'osent pas marcher à pieds nus dans l'herbe ». La nature ouvre un champ des possibles que les enclos des crèches et des écoles ne peuvent pas offrir. C'est ce que Pro Natura¹⁷⁰ cherche à amener, redonner le lien, faire de la sensibilisation, de l'éducation à l'environnement dès le plus jeune âge. « Peut-être que les parents n'ont pas toujours conscience de tout cela, et que les professionnel-le-s devraient mieux valoriser l'expérience naturelle et donner des anecdotes sur ce que l'enfant a appris, comment s'est-il senti, ce qu'il a expérimenté dans la nature ».

Développer la tolérance sociale

Le risque perçu par les parents ne concerne pas uniquement les blessures potentielles de l'enfant. Une étude en 2004 révèle que 82 % des mères estiment que la raison principale de ne pas laisser l'enfant jouer à l'extérieur, ce n'est pas

qu'il ait un accident, mais qu'il soit attaqué par « si ce n'est pas le pédophile, un jeune délinquant ». Alors que la probabilité d'un geste d'abus est beaucoup plus présente dans le foyer qu'à l'extérieur du foyer. C'est dans le cercle familial que se trouvent le plus d'abus, qu'ils soient physiques ou sexuels. Cette méfiance exagérée de l'autre rappelle ce que Clément Rivière évoque comme un enjeu de tolérance à la mixité sociale, de la tolérance que nous pouvons avoir à l'autre, au différent. La représentation parentale liée à la peur du différent et de ce que l'enfant peut vivre en s'exposant à l'inconnu, est ainsi souvent au centre de leur méfiance du jeu libre extérieur. Il est crucial donc de considérer comment on peut agir au niveau de cette tolérance sociale à l'autre et de rectifier ce faux calcul que nous faisons de ce que peut vivre l'enfant comme danger et comme abus.

Il s'agit ici d'un enjeu qui va au-delà de l'enfance et qui touche à la norme sociale et aux représentations normatives du danger et de l'altérité. De même que la confiance engendre la confiance, la peur engendre la peur. Daniel Halpérin ne considère pas pour autant que ces peurs sont « irrationnelles » ou qu'elles proviennent d'une crédulité grandissante chez les parents mais rappelle la nécessité de développer un rapport de confiance, d'abord envers les capacités de l'enfant à gérer certains risques : « Bien sûr que des dangers existent. Ils ont toujours existé. Ils ont même probablement été pires dans les temps anciens que dans notre société d'aujourd'hui. Mais c'est un enfant en confiance de ses propres moyens qui pourra apprendre à maîtriser ces dangers environnementaux. Certainement pas un enfant qu'on a élevé dans un cocon ».

Nous avons visiblement besoin de nouveaux récits qui déconstruisent l'image d'un enfant vulnérable, démuni et à la merci des aléas et des conflits qui le mette en danger. Les enfants sont à cet égard très bons dans la résolution de conflits, bien meilleurs que les adultes. Dans la plupart des situations, quand une dispute émerge entre deux enfants, les parents ou les éducateurs voudraient interrompre ce conflit. « Si on laisse les enfants agir, ils trouvent souvent eux-mêmes une stratégie de résolution de conflits ».

La pression que les parents ont sur les institutions de petite enfance existe tant qu'ils projettent leurs peurs et leurs représentations mais il ne faut pas perdre de vue qu'ils sont eux-mêmes sujets à des pressions normatives qui font qu'ils ont une certaine attente de ce que l'institution va leur donner. Il faudrait donc prendre en compte comment ces pressions affectent les styles parentaux plutôt

que d'« éduquer » les parents à se détacher de la peur. Elodie Razy rappelle ici que les enfants et les parents ne sont pas toujours les mêmes selon les cultures. Le rapport à la nature, à la mobilité de l'enfant et l'interventionnisme de l'adulte dans les conflits des enfants ne sont pas perçus et vécus de la même façon dans les différentes cultures humaines. Nous avons donc beaucoup à apprendre dans le dialogue culturel. Il est possible que le développement de l'enfant, que la psychologie de son développement ne soient pas universels. Ceci nous rassure aussi sur la malléabilité des normes culturelles parce qu'il y a d'autres êtres humains qui fonctionnent autrement et qui peuvent nous inspirer. Il n'y a donc pas une enfance, mais des enfances. Et de la même façon, il n'y a pas une parentalité, mais des parentalités.

Résoudre le casse-tête de la parentalité

Il y a des parents qui sont effectivement de nature plus permissive, d'autres plus autoritaire. Le spectre n'est pas pour autant linéaire : certains enfants sont pris dans le piège de l'hyperparentalité, une parentalité qui contrôle la vie de l'enfant en permanence sans pour autant s'inscrire nécessairement dans une dynamique autoritaire. D'autres enfants évoluent sous une parentalité laxiste. Un autre piège que Philip Jaffé décrit dans son livre *L'enfant toxique* publié en 2018. Dans ce livre, le Dr Jaffé explore l'importance du cadre pour l'enfant en ce qu'il appelle « une profession de parents » qui inclut un aspect technique, la fixation des limites, l'apprentissage de la frustration et la possibilité de la sanction.

Un dilemme se pose alors : comment peut-on trouver un juste milieu entre une société laxiste qui laisse à l'enfant une autonomie qui le rend « roi », tout en défendant cette autonomie même et tout en évitant le piège de l'hyperparentalité ?

Philip Jaffé apporte alors des éléments de réponse à ces injonctions qui paraissent contradictoires en proposant une manière de construire une sorte de membrane protectrice poreuse en tant que parents, pour que les enfants « puissent dans cette membrane à la fois évoluer avec une certaine liberté et puis, entre guillemets, garder un œil sur eux ». Les enfants conscients et confiants de la présence de cet œil protecteur savent qu'ils peuvent l'actionner.

Un dérapage reste néanmoins à éviter : cette membrane protectrice poreuse s'est beaucoup facilitée par les technologies modernes. Des enfants très jeunes se promènent avec des smartphones qui leur permettent d'être loin physiquement des parents. On intègre même des fois des puces sur les objets des petits enfants pour être sûr qu'on a une surveillance permanente sur eux. Ceci ouvre toute la question de la sphère privée qui appartient à l'enfant, en dépit de la présence ou de la tension de l'assurance parentale. Cette sphère privée ne peut être envahie au nom de la protection. « L'enfant finit par devenir un être qui est marqué dans l'industrie et dans le secteur numérique, par plein de données qui sont récoltées tout le temps à son propos, même quand il joue entre guillemets, librement ou même à l'école ».

Une alternative se trouve néanmoins dans le rapport de confiance qui se crée entre les enfants et les adultes. « Parmi les choses que je fais constamment, c'est d'essayer d'apprendre aux parents à faire confiance à leurs enfants » souligne Daniel Halpérin. L'enfant est plein de ressources innées et apprises, qui lui permettent de gérer ce qui se passe autour de lui. Ça commence très tôt comme enseignement. Ça commence déjà dans les premiers jours de vie. « Je passe littéralement chaque jour des heures entières à expliquer aux parents et surtout aux jeunes parents qu'un enfant qui pleure n'a pas besoin d'être immédiatement pris dans les bras et que l'on peut lui faire confiance, qu'il est capable jusqu'à un certain point et à condition qu'on ne perçoive pas un inconfort, une douleur ou une maladie, de s'apaiser par lui-même ». L'apprentissage par la confiance commence tôt dans la vie et permet ensuite à l'enfant de s'autonomiser. Cela permet de signifier à l'enfant qu'il peut agir et entreprendre. Le terme de « confiance » est central ici, parce que la confiance génère de la confiance. Les parents qui sont capables de dire à leurs enfants « Je te fais confiance », vont contribuer à ce que cet enfant développe la capacité à avoir confiance en lui-même et ensuite de la restituer aux autres dans une contagion positive.

Selon Philip Jaffé, cette confiance naît dans le temps réel que les parents passent avec leurs enfants. La présence du parent ne doit pas être comprise pour autant comme une prise de contrôle. Ce n'est pas une présence qui dirige, qui décide pour l'enfant, qui protège contre les chutes, contre l'inconnu, mais une présence qui permet à l'enfant de se relever des chutes, de développer ses réflexes physiques et mentaux. Ce droit à la chute, à la blessure même est aussi important que le droit à l'erreur que le droit à l'expérimentation, c'est un besoin développemental.

Se détacher de la considération du temps de l'enfant comme un investissement futur

Dans la deuxième partie de ce rapport, Clément Rivière, Elodie Razy et Jeanne Pont se sont accordés sur la présence d'une posture normative qui cherche à rendre le temps de l'enfant « rentable ». Cette obsession accompagne les pratiques scolaires, extrascolaires et culturelles. L'enfant devient comme une constellation d'activités qui le mènerait à une meilleure valeur, un meilleur quotient. Comment se détacher de la considération du temps de l'enfant comme un investissement futur ? Les parents, encore une fois sont devant deux injonctions paradoxales : celle de vouloir faire le bien de l'enfant, son bien futur, mais aussi son bien-être présent.

Nous sommes devant trois oppositions que les parents doivent intégrer et résoudre simultanément :

1. Jeu libre versus besoin de protection
2. Jeu libre versus besoin de contrôle
3. Jeu libre versus besoin de préparation pour le futur

Ces trois oppositions ne sont valides que lorsqu'on ne reconnaît pas ce que le jeu libre peut procurer, car :

1. Le jeu libre qui opère dans un environnement relativement sécurisé, ne génère pas les dangers imaginés par l'adulte
2. Il n'y a pas un spectre linéaire entre l'enfant « roi » et l'enfant négligé. Les enfants peuvent s'engager dans un jeu autonome tout en reconnaissant et respectant les cadres positionnés par l'adulte. Ceci se construit dans une dynamique de confiance entre les deux générations.
3. Le jeu libre est en lui-même préparateur pour le futur. Peut-être même qu'il prépare aux compétences clés qui permettent d'appréhender le monde : gérer l'incertitude, résoudre les conflits et assumer la diversité sociale.

Daniel Halpérin partage que les transformations normatives en lien avec ces notions peuvent commencer en travaillant avec les familles : « je ne suis pas le seul pédiatre à Genève à avoir ces discussions avec mes patients et leurs parents. Il y a l'École des Parents qui est une institution existante depuis des décennies et qui offre des lieux de rencontre pour les parents. Il y a des soirées, des café-conférences organisés plusieurs fois par année où ces thèmes-là, et bien d'autres thèmes éducatifs, pédagogiques sont traités. C'est à travers la communication, à travers le dialogue, à travers l'espace qu'on peut donner pour

que les gens se rencontrent et se questionnent mutuellement que l'on peut agir sur les normes et les transformer collectivement».

Réfléchir la manière d'appréhender les espaces d'accueil de la petite enfance

Le domaine du terrain de la petite enfance est concerné par toutes les représentations normatives citées précédemment, notamment celles du danger et de l'anticipation des compétences futures de l'enfant. Les professionnel-le-s de l'enfance peuvent communiquer et échanger sur ces différentes manières d'appréhender le jeu des enfants lors du temps de travail hors présence des enfants, qui est donné aux éducateurs de la petite enfance pour pouvoir penser leurs activités, les réfléchir, les documenter, etc. « Ces échanges sont souvent invisibles aux parents qui ne voient pas tout le travail de préparation en amont des activités qu'on fait avec les enfants, ce qui leur permettrait de leur donner du sens », relate Julie Schnydrig. Il y a d'abord une réflexion pédagogique qui peut se traduire dans les programmes scolaires ou de la petite enfance. Il y a un travail à faire purement au niveau de la conceptualisation, de comment on s'occupe des enfants. Il y a ensuite la notion de repenser la formation des intervenants de l'enfance, les sensibiliser à la nécessité de laisser l'espace au jeu libre. Le problème soulevé par Julie Schnydrig, et exposé dans la deuxième partie du rapport, est que l'éducateur et l'éducatrice sont tiraillés entre les demandes des parents et les exigences de leur métier. On se retrouve donc dans une incohérence de la mission de l'éducateur et de ce que lui demandent les parents et l'institution.

Nous avons évoqué la confiance que nous devons donner à l'enfant. Julie Schnydrig appuie sur l'importance de faire confiance à l'adulte dans sa capacité à faire table rase, éventuellement de certaines notes, de certains acquis et de certaines pratiques à travers la formation. Maryjan Maitre reconnaît l'importance de la formation qui permet de déconstruire la manière avec laquelle les adultes reproduisent le rapport au jeu de l'enfant. Mais pour cela, il faut retrouver beaucoup d'humilité dans la posture de l'adulte face à l'enfant. Il faut que les formations s'aventurent sur des terrains sensibles et peu communs comme « la place au rêve, au vide, au doute, à l'étonnement, à l'émerveillement. Des mots qui ne font pas forcément partie des projets pédagogiques ».

Ré-imaginer les expériences de l'enfant dans les lieux culturels

Le défi des espaces culturels, tel que présenté dans la deuxième partie de ce rapport, est de pouvoir intégrer l'enfant comme acteur, sans perdre le riche potentiel du lieu et sa spécificité.

L'institution, elle, peut prendre des décisions, elle peut anticiper, être tolérante à l'ambiguïté. Les environnements culturels peuvent retrouver une malléabilité qui permet l'expérience multisensorielle de l'enfant. L'adulte qui organise les événements culturels, peut questionner ses propres motivations : pourquoi est-il menacé par l'irruption du jeu de l'enfant ? Comment rendre le milieu culturel moins aseptisé ? Les milieux culturels ont aussi les moyens de réagir quand un enfant participe à une activité encadrée à laquelle il est inscrit sans concertation, parfois sans qu'on lui ait posé la question. « L'enfant pourra ainsi faire dans un espace culturel ce qu'on ne pourrait pas faire dans son environnement ordinaire. Monter à quatre pattes les marches du Musée d'art et d'histoire de Genève pour repérer les fossiles qui sont présents dans les pierres de rivière dont on a fait l'escalier. Les fossiles existent au musée, mais aussi dans la nature. Nous devons permettre à l'enfant de faire ce lien et ouvrir vers une autre activité : la recherche des fossiles, la réflexion sur leur usage, la réflexion sur le temps qui passe. Pour ne citer que quelques pistes », propose Jeanne Pont. C'est ainsi aux professionnel-le-s de la culture de trouver ces liens entre l'item culturel et la vraie vie, d'essayer de trouver les points de contact et d'ouvrir les perspectives à l'enfant placé face aux items culturels. Les domaines de la culture regorgent d'objets. Le champ culturel est une vraie mine. Or, ce trésor peine à faire sens, tant qu'on n'a pas établi des liens, tant qu'on n'a pas trouvé le point de contact entre l'univers et les représentations du jeune enfant et le potentiel culturel de l'objet regardé. Les artistes nous le disent, à l'instar de Christian Boltanski : « Tout ce que nous faisons est entre le personnel et le collectif. L'artiste envoie une sorte de stimulus, et le regardeur va prendre l'image pour lui, se l'approprier et finir l'œuvre ».

Pour requalifier l'expérience culturelle de l'enfant, il faut d'abord questionner les enclos omniprésents dans les lieux culturels : un musée est, de ce fait, une boîte faites de briques qui compliquent plus qu'elles ne facilitent l'accès, un espace de vitres avec des reflets dans lequel on ne voit pas grand-chose. L'enfant dans le lieu culturel perd toute la liberté de mouvement, la liberté de s'exprimer, de



crier, la liberté de fonctionner avec ses cinq sens, de parler. Dès lors, il appartient aux professionnel-le-s de la culture de permettre à l'enfant de s'approprier le lieu, d'imaginer des liens qui ont du sens pour lui en partant de son expérience singulière et pas seulement de celle du gestionnaire des biens culturels.

La nature de ce point de vue entre dans le champ de la culture dans le sens où elle nous permet d'accéder à un patrimoine culturel que l'on a à disposition sur cette terre. L'expérience naturelle, comme celle qui est culturelle, peut aussi être ouverte à l'expérimentation de l'enfant au risque qu'il se griffe, se salisse, se fasse piquer par des insectes. C'est aussi de l'information, de la communication. L'enfant peut transmettre toutes ces expériences à sa famille et ceci est au cœur de la mission de Pro Natura où l'on essaie de rendre la nature accessible à tous comme l'a été l'objectif de la culture.

Ces opportunités offertes à l'enfant de construire dans son jeu un lien entre les éléments naturels et culturels sont rencontrées dans le modèle de la Maison de la Créativité de Genève.

Le modèle de la Maison de la Créativité

Si la Maison de la Créativité est un espace dédié à la créativité, c'est dans son essence une ambassadrice du jeu libre, qui propose neuf espaces et un parc pour jouer, explorer et créer en toute liberté. Ce qui se joue dans ces univers créatifs, c'est la possibilité laissée à l'enfant et à l'adulte d'utiliser les objets comme ils le souhaitent et donc de mettre en action toute leur inventivité. Le jeu libre tel qu'il est proposé dans et hors de la Maison se construit dans la possibilité qu'a l'enfant de transformer, d'aménager et de modifier l'espace. Les enfants ont à disposition des pièces détachées, du matériel « polyvalent ». Ce sont des objets qui peuvent avoir des formes, des tailles et des poids différents, des éléments dans lesquels on peut se glisser, sur lesquels on peut se hisser, des cordes, des textiles, des objets du quotidien, etc. En diversifiant le matériel, on laisse l'enfant combiner, empiler, associer, dissocier, etc.

Maryjan Maitre, directrice de la Maison de la Créativité rassure en précisant qu'implémenter le jeu libre, est plus simple que ce qu'on peut l'imaginer. « L'adulte doit lâcher prise, accepter d'être en retrait, de ne pas avoir le pouvoir sur le jeu de l'enfant. L'adulte a un rôle de « metteur en scène » et offre aux enfants et aux adultes un laboratoire d'expérimentation sans jamais prétendre

savoir comment ils vont s'approprier le matériel. « Ce qui peut être difficile, dans les lieux de vie de la petite enfance, c'est de renoncer à certaines pratiques comme les petits coins dédiés : le coin de la dinette, le coin des " activités créatives ", le coin des animaux de la ferme, des espaces prédéfinis avec des objets (jouets) pré-choisis. À la Maison de la Créativité, les objets peuvent se mélanger au gré des idées, c'est cette liberté qui est offerte, consolidée par un principe essentiel : " l'absence d'attente de résultat " ». •





RECOMMANDATIONS

Les experts présents à la table ronde du 14 octobre 2021 ainsi que la revue bibliographique effectuée par le Social Brain Institute nous permettent d'élaborer la feuille de route suivante pour favoriser et promouvoir le jeu libre des enfants:

FAMILLES ET PROFESSIONNEL-LE-S DE LA PETITE ENFANCE

1. Laisser l'enfant décider comment et quoi jouer.

Dans le jeu libre, le rôle des adultes est de fournir du matériel et des opportunités de jeu en résistant à la tentation de faire des suggestions explicites. Les enfants doivent choisir avec quoi ils veulent jouer et comment. Ne pas forcer les idées et ne pas essayer de structurer l'espace.

2. Offrir un matériel évolutif. Le jeu libre suggère la possibilité pour l'enfant d'explorer son environnement sans procédures, sans règles, sans modes d'emploi, d'usage des objets ou de l'espace. La plupart des jouets sont pensés par l'adulte faisant abstraction de la perception des enfants et imposant parfois des modes d'usages ou des fonctions précises. L'enfant vivant dans un monde enfantin est privé de tout un panel d'objets de matières et de couleurs infinies. Le jeu libre gagnera dans un apport de diversités et de représentations plus large du monde.

- Fournir aux enfants un matériel polyvalent (gobelets,

cuillères en bois, blocs, boîtes, tissus, fournitures d'art et d'artisanat, etc.) au lieu de jouets fermés.

- Les éléments issus du recyclage sont parfois les meilleurs outils pour le jeu créatif et imaginatif.
- Offrir une diversité de matières, de poids, de formes, des objets du quotidien et naturels, des objets insolites, des contenants, des liants, des éléments à empiler, à encaster, à combiner, des objets qui suggèrent des associations surprenantes.

3. Limiter la pression sur les enfants

- Réduire les activités extrascolaires. Les enfants dont le temps est fortement organisé sont plus susceptibles de développer de l'anxiété et de la dépression. Limiter les activités à un sport ou à un cours permet de préserver l'énergie nécessaire pour s'engager spontanément dans le jeu libre.
- Offrir des temps de jeu libérés de toute attente de résultats, d'objectifs et d'évaluations.
- Laisser aux enfants le temps de jouer de suspendre et de reprendre leurs jeux.
- Accepter et accueillir l'ennui de l'enfant. Résister à lui faire des suggestions sur la façon dont il pourrait se divertir. Trouver lui-même une idée de ce qu'il peut faire est par définition la façon dont le jeu libre commence.

4. Permettre aux enfants de jouer loin des adultes en sécurité.

- Engager le voisinage à travers la création d'un réseau

de parents qui surveillent les enfants à tour de rôle, tout en apprenant à l'enfant à se protéger de lui-même face au danger de la route ou des étrangers. Un grand avantage du jeu de quartier est que les enfants développent leur autonomie et leur capacité de résolution de conflits tout en jouant avec des enfants d'âges différents et en s'appropriant l'espace public.

- Élargir l'espace physique entre l'adulte et l'enfant. Sur une aire de jeux ou dans un parc, s'entraîner à une plus grande distance de l'enfant en l'augmentant progressivement. Éviter d'intervenir dans des conflits que l'enfant peut résoudre par lui-même. Une séance de « leçons apprises » peut avoir lieu dans un temps ultérieur au jeu. L'enfant peut se blesser légèrement et apprendre seul à ajouter sa prise de risque et assumer les conséquences.

5. Limiter l'utilisation des écrans.

Les médias sont immédiatement engageants comparé au jeu libre qui n'est pas instantanément immersif. Éviter de répondre aux sollicitations de l'enfant pour avoir l'écran afin de lui donner le temps nécessaire de retrouver le plaisir du jeu libre.

6. Devenir un-e ambassadeur-riche d'une culture du jeu libre.

- Modéliser le jeu à tout âge. Montrer activement à l'enfant que le jeu est une priorité, quel que soit l'âge.
- Parler de l'importance du jeu libre autour de soi.
- Encourager et défendre des lieux naturels ou des lieux délibérément construits pour offrir aux enfants toutes les possibilités de jeu libre.
- Réfléchir, dans la limite du possible, à la manière d'amener plus de lieux ou de dispositifs propices au jeu libre au sein des écoles, des crèches, dans les quartiers et les espaces urbains.

MUNICIPALITÉS

1. Examiner les politiques existantes.

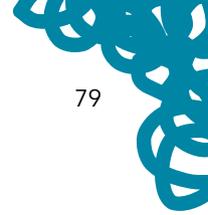
- Reconsidérer les politiques qui constituent un obstacle au jeu libre.
- Élaborer et renforcer des politiques qui encouragent le jeu libre à l'extérieur en toute saison et par tous les temps.

2. Promouvoir l'accès aux aires de jeu naturelles et non structurées.

- Renforcer les investissements visant à améliorer et à protéger des aires de jeu naturelles n'excluant personne, situées à distance de marche des milieux de vie et d'apprentissage des enfants.
- Améliorer la planification urbaine et les normes de conception pour augmenter le nombre et la qualité des parcs et des aires de jeu dans les quartiers existants et les nouveaux ensembles résidentiels ou polyvalents.
- Favoriser l'accès des enfants des villes aux espaces naturels (forêt campagne) par réseau de bus.
- Déterminer, selon le lieu géographique et le statut socioéconomique, s'il manque d'endroits sûrs où les enfants peuvent jouer librement, et combler les lacunes.
- Favoriser la réappropriation et le jeu en extérieur des enfants en arrêtant la circulation automobile pour un certain temps.

3. Se libérer de la norme risque zéro.

Influencer le recours aux méthodes d'évaluation des risques pour apaiser les craintes quant à la responsabilité civile des prestataires de services de garde et des conseils ou commissions scolaires à l'égard du jeu.



ORGANISMES DE FORMATIONS

1. Valoriser et promouvoir les pratiques et méthodes liées au jeu libre.
 - Donner une place importante aux bienfaits du jeu libre dans les formations des professionnel-le-s de l'enfance et des enseignant-e-s.
 - Investir dans la formation et le perfectionnement des intervenant-e-s auprès des enfants et des jeunes, des éducateur-ric-e-s et des directeur-ric-e-s d'écoles sur le jeu libre.
 - Investir dans la formation continue pour revisiter les pratiques au regard des connaissances actuelles.
2. Inclure la promotion du jeu libre aux formations des professionnel-le-s de santé et du social, et des créateur-ric-e-s d'aire de jeu.

RECHERCHE ET SURVEILLANCE

1. Mener des études longitudinales sur les avantages du jeu libre ainsi que les causes de sa disparition.
2. S'intéresser à la voix des enfants. Questionner les enfants sur leurs besoins et leur donner la parole et les moyens de choisir et de changer leur environnement.

CONCEPTEUR-RICE-S D'AIRES DE JEUX

1. Adopter les principes de conception universelle pour que tous les enfants, peu importe leurs capacités, aient accès à une variété d'éléments de jeu, y compris à des éléments offrant des expériences sensorielles et tactiles.

2. Imaginer des dispositifs d'aire de jeu permettant le jeu libre et créatif et incluant du matériel mobile et des pièces détachées. (Cf. Truck à Trucs, Maison de la Créativité). Prévoir l'installation de ces dispositifs dans les cours d'écoles.

ORGANISMES DE SANTÉ PUBLIQUE

1. Renforcer les partenariats avec les organismes clés. Promulguer et mettre en évidence l'importance du jeu libre pour le développement sain des enfants et des jeunes et accroître la capacité d'appliquer des solutions stratégiques favorables à la santé.
2. Agir sur les perceptions.
 - Faire basculer les connaissances, les attitudes, les convictions et les comportements des parents à l'égard du jeu libre par des démarches fondées sur la communication et les médias sociaux.
 - Élaborer une prise de position en faveur du jeu libre qui emploie une démarche fondée sur les risques et les avantages pour concilier la prévention des blessures et les bienfaits pour le développement physique, mental, cognitif et social des enfants.
 - Créer et appliquer de grandes stratégies de communication et d'utilisation des médias sociaux pour échanger avec les parents, les professionnel-le-s de l'enfance et les enseignant-e-s sur leurs pratiques éducatives.
 - Plaider en faveur du jeu dans les salles de classe, les programmes après l'école, les camps, les parcs et les terrains de jeux, les quartiers et les villes. •

CONCLUSION

Le jeu libre est un élément fondamental et critique du développement social, émotionnel, cognitif et physique des enfants. Ce rapport a exposé ce rôle ainsi que les conséquences de la disparition du jeu libre sur la santé physique et mentale de l'enfant d'aujourd'hui et de l'adulte de demain. En effet, au cours des dernières décennies, les sociétés occidentales ont de plus en plus placé les enfants dans des environnements hautement artificiels et dirigés par des adultes.

Le rapport a également analysé les causes potentielles de cette disparition, en élaborant une interaction entre les normes sociales, culturelles et les contraintes économiques. Ce que l'on vise de plus en plus c'est une préparation de l'enfant à l'âge adulte dans un processus de transmission présenté comme enseignement et apprentissage. Aujourd'hui, la notion d'« activités » de tout genre que l'enfant traverse dans le temps et dans l'espace renvoie à une injonction de produire, de faire. Mais le jeu, c'est aussi la mentalisation, c'est le symbolisme, c'est la rêverie. Ce sont des aspects du jeu qui ne se déroulent pas dans l'espace physique, dans le but d'un rendement donné. Maryjan Maitre souligne l'importance « de ne pas avoir d'objectif pour l'enfant, d'accepter de se laisser surprendre. On ne doit pas savoir. Notre envie d'intervenir et notre batterie de connaissance doivent rester en toile de fond¹⁷¹ ». Outre le besoin de l'adulte d'anticiper le futur de l'enfant au dépend de son jeu, le besoin de sécurité, le risque zéro, et le refus total de toute mésaventure, se trouvent particulièrement à l'origine de l'appauvrissement expérientiel que l'enfant est en train de subir. En somme, le droit de jouer est devenu « le droit oublié ».

Le paradoxe auquel nous sommes confrontés est qu'en voulant donner un statut à l'enfant, on le rend précieux et en le rendant précieux, on lui ôte le droit d'autonomie et de mobilité. En voulant préserver son intégrité physique et assurer son futur, on l'empêche de construire, dans son jeu, les outils qui lui

171 Maryjan Maitre,
14 octobre 2021 – table ronde
interdisciplinaire *Rendre au
jeu sa liberté, Initiative en
faveur du jeu libre en Suisse.*

172 Whitebread, D., Basilio, M., Kovalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. Brussels: Toy Industries of Europe.

permettent d'éprouver une maîtrise sur le monde, élément central dans l'équilibre de sa santé mentale. Existe-t-il des moyens par lesquels la société pourrait valoriser et soutenir le jeu libre des enfants sans imposer fortement l'agenda des adultes ? Est-il possible de considérer les enfants à la fois comme des êtres et des devenirs ? Il s'agit certainement d'un débat difficile et continu¹⁷². Les enfants, n'ont pas l'opportunité de participer aux processus décisionnels pour récupérer ce droit. Pour pallier ce manque, ils ont besoins d'alliés. En tant que parents, chercheur-se-s, intervenant-e-s du milieu ou simples citoyen-ne-s, nous pouvons tou-te-s devenir ces allié-e-s pour un monde de demain qui répondra aux aspirations de toutes les générations.

Devant toutes les injonctions et les pressions normatives, il faut que l'on se méfie de ne pas reproduire une forme de domination en projetant une prescription du jeu libre. Il ne s'agit pas d'apprendre aux parents, aux professionnel-le-s de la petite enfance ni aux enfants ce que c'est de jouer librement. « On ne va pas enseigner aux parents, aux professionnel-le-s ce qu'est le jeu libre et son intérêt. Les adultes et les enfants, dans toutes les conditions et circonstances qu'ils peuvent traverser, ont des savoirs expérientiels, même si c'est dans des interstices », rappelle Elodie Razy. Les parents et les professionnel-le-s sont aussi sous les maintes contraintes de notre modèle de société. Et ceci amène justement la question de l'inclusion de tous les acteur-ric-e-s dans cette réflexion comme dans la table ronde sur laquelle se base ce rapport. L'action est nécessaire à toutes les échelles à partir des points de vue et des pratiques de tous les acteur-ric-e-s en présence, sans hiérarchie pour éviter qu'elle ne se produise dans la relation verticale. Il est important de terminer sur ce point pour ne pas que le jeu libre devienne lui même une activité, une proposition condescendante de la part des expert-e-s qui veulent apprendre aux professionnel-le-s et aux parents comment faire parce qu'on serait alors dans la reproduction de cette obsession du contrôle et du pouvoir. •

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier tous les acteur-ric-e-s qui ont permis de réaliser et d'enrichir ce rapport:

- La Ville de Genève.
- Les donateurs: l'Association suisse des Amis du Dr Janusz Korczak, le Pour-cent culturel Migros et la Loterie Romande.
- L'équipe de la Maison de la Créativité qui œuvre au quotidien pour offrir des espaces de jeu libre.
- Santiago Basso, Malou Dongelmans et Fabienne Ziemermann pour leur aide logistique et informationnelle.

Les experts:

- Mario GEHRI, médecin-chef de l'Hôpital de l'enfance à Lausanne.
- Elodie RAZY, professeure en anthropologie, LASC/IRSS, FaSS, ULiège.
- Clément RIVIÈRE, maître de conférences en sociologie à l'Université de Lille, chercheur au CeRIES.
- Jeanne PONT, chargée de mission d'accès à la culture, association À l'Ouest et Par-Delà.
- Philip D. JAFFÉ, docteur en psychologie, directeur du centre interfacultaire en droits de l'enfant, professeur à l'Université de Genève, membre du Comité des droits de l'enfant de l'ONU.
- Pr Daniel HALPÉRIN, pédiatre, président de l'Association suisse des Amis du Dr J. Korczak, engagé dans la promotion des droits de l'enfant.
- Julie SCHNYDRIG, présidente de Pro Natura Genève, responsable du secteur petite enfance de la Ville de Carouge.

IMPRESSUM

RÉDACTION

Samah KARAKI
Fondatrice du
Social Brain Institute

ASSISTANTES DE RÉDACTION

Malou DONGELMANS
Maryjan MAITRE, directrice
de la Maison de la créativité
2015-2022

PHOTOS

© Dylan PERRENOUD
p. 76: © Samah KARAKI

MAQUETTE ET MISE EN PAGE

Sophie MARTEAU
(identité visuelle originale
de Studio KO)

IMPRESSIION

Tirage à 80 exemplaires
Atar Roto Presse SA
100% papier recyclé,
Ange Bleu, certifié FSC.



maison
de la
créativité

maisondelacreativite.ch



social brain institute

socialbraininstitute.org





maison de la créativité

L'accès des enfants au jeu libre jette les bases d'une meilleure santé physique, psychologique et sociale et favorise la résilience à l'âge adulte. L'accès au jeu libre est donc une question de promotion de la santé et de son maintien au cours de la vie.

Ce rapport expose les conséquences de la disparition du jeu libre sur la santé physique et mentale de l'enfant d'aujourd'hui et l'adulte de demain.

Il aborde les obstacles au jeu, tels que la planification excessive de la vie des enfants, les jouets liés aux supports de divertissement et une éducation qui met l'accent sur les compétences académiques, minant l'imagination et le bien-être général de l'enfant. Les conséquences imaginées pour la nature et la culture humaines sont discutées.

Quelles pratiques éducatives culturelles et sociales modernes doit-on favoriser afin de promouvoir la mise en application de l'éducation en vue d'un développement sain de l'enfant? Quel changement fondamental de l'approche des collectivités vers des univers créatifs libres peut-on imaginer? Pour répondre à ces questions, des propositions sont élaborées afin de mettre en place des moyens de formation adaptés ainsi qu'établir des politiques locales et nationales qui reconnaissent l'importance du jeu libre comme un droit fondamental de l'enfant.