L'animation du jeu libre : comment valoriser la fonction d'animation ?

Baptiste Besse-Patin*

29 septembre 2015

On ne peut que saluer l'initiative d'un séminaire consacré à « l'animation du jeu libre ». Ma contribution présente des situations observées lors d'enquête de terrain dans plusieurs Accueil Collectif à Caractère Éducatif de Mineurs (accem) en France qui accueillent les enfants en dehors du domicile parental et du temps scolaire pendant leur temps de loisir. Les enfants jouent dans ces « camps de jour » et côtoient aussi des professionnel-les du loisir qui leur proposent des « jeux ». Ces situations sont mises en perspective avec quelques références à des travaux américains antérieurs ainsi qu'au "playwork" anglais pour aboutir à des pistes de réflexions sur la formation.

1 La « sportification » des jeux enfantins

La situation suivante s'inscrit dans un « accueil périscolaire » qui reçoit au sein de l'école, sous la responsabilité d'animatrices (pour l'essentiel) des enfants avant et après les heures de classe. Elle nous pose plusieurs questions au regard du « jeu libre ».

> **11h41**. Du matériel est sorti dans la cour de récréation par un animateur : ballons, cordes à sauter, diabolo, raquettes, balles, etc. [...] Des enfants se pressent pour récupérer des objets, certains attendaient à la porte. Tandis que certains continuent de se poursuivre ou de discuter, d'autres entament des parties avec cordes, ballons, petites voitures. Des petits groupes se forment...

*Laboratoire Experice, Université Paris 13

11h47. Traversant la cour, Alexia demande à sa collègue : « *on y va ?* ». Elle acquiesce d'un mouvement de tête et lance un : « *Allez… on range le ballon et on va en activité !* » à un groupe d'enfants avant de claironner dans la cour : « *on va en activité !* » et appelle les enfants encore jouant, absorbés. Le matériel récupéré un peu plus tôt se range dans les caisses sous le préau et les enfants se répartissent sur des espaces particuliers dans la cour et attendent les propositions et les instructions des animateurs. Aujourd'hui, il y a « atelier sportif » dans le gymnase, « atelier "construction de robots" » dans la salle arts plastiques et, comme tous les midis, la « ludo-biblio » sera ouverte.
11h50. Les enfants restants, une vingtaine, courent vers le matériel rangé un peu avant. Ils sont en « temps libre » et resteront à l'extérieur sous la surveillance d'une animatrice qui déambule dans la cour. Pour partie, ils ont repris le matériel récupéré et rangé il y a quelques minutes.

Rapidement, Le rangement instauré par les animateurs — procédant au regroupement et à la répartition des enfants — marque la distinction entre le premier moment de « défoulement » accordé juste après la classe et le début des « activités » dont le « temps libre » est une partie intégrée. Il s'agit de bien séparer deux cadres d'expérience qui se déroulent pourtant dans le même espace. D'une certaine façon, les animatrices reprennent la main sur le cours des événements et ce sont elles qui désigneront et autoriseront les engagements accessibles. De même, elles vont adopter une nouvelle posture particulièrement remarquable durant les « activités » proposées. Le premier point remarquable est le passage d'une pluralité d'activités ludiques parallèles à un nombre limité équivalent au nombre d'animatrices soit 4 ateliers pour 4 animatrices. Fait remarquable dans ce centre, le « temps libre » reste autorisé alors que d'autres le limitent, car ils ne veulent pas faire de la « garderie » [1].

Comme pouvait le discuter Sutton-Smith (1990), il argue que le xx^{e} siècle a été celui de la « rationalisation de l'enfance », de sa protection, de l'organisation d'institutions spécialisées et le renforcement d'activités spécifiques (sports, éducation physique) en même temps que la valorisation et la célébration du jeu et de la liberté, au moins dans les discours. Plus récemment, Corsaro (2015, p. 38) en donne une autre illustration, citant plusieurs travaux récents, et rapporte que « plus de 50 % des enfants [de pays minoritaires] sont engagés dans des activités organisées et beaucoup suivent plusieurs activités ». Quantitativement, Tardif et LeVasseur (2010) nous offre une description chiffrée de « l'explosion » du nombre de personnel-les non enseignant-es au sein des établissements scolaires que ce soit aux États-Unis comme au Canada qui est comparable en France avec le développement de l'animation dans les années 1970. C'est

1. Il serait un peu long ici de détailler tous les points du débat autour de ce terme considéré comme péjoratif.

dans ce contexte que l'on peut considérer la première situation tout comme la suivante qui met en scène un « atelier Pokémon » organisé par un animateur pour des enfants dont certains sont d'ores et déjà de véritables experts. Il s'agit d'une illustration de la démonstration de P. A. Adler et P. Adler (1994) qui ont aussi montré l'inflation des activités organisées.

12h44. Dans une salle pour l'instant fermée, Ludo prépare les decks de cartes Pokémon qu'ils ont acheté il y a peu. *A priori*, le « *club Pokémon* » va commencer. Il a inscrit les initiales Centre de Loisirs Associé à l'École (clae) sur toutes les pièces, jetons, cartes et vérifient les quantités. Il m'explique qu'il a appris les règles officielles la veille.
12h47. Ouvrant la porte, les premiers enfants arrivent et il les invite à se regrouper d'un geste de la main autour de la table centrale où il a disposé le matériel. « *Pour pouvoir jouer les uns contre les autres, il faut un paquet de 60 cartes* » et il présente les decks achetés. Effeuillant les cartes, « *il vous faut des cartes énergie, des Pokémons de base et des objets soit une vingtaine de chaque… Ça c'est la bonne chose pour jouer* ». Il déplie les plateaux de jeux en papier qui représente la fameuse arène où s'affrontent deux jours. « *Donc, le but du jeu, écoutez bien…* » et il fait une installation-démonstration sur la table que les enfants regardent, debout et accoudés à la table.
12h51. Parmi les enfants, que des garçons, quasi tous ont amené leurs cartes mais ils en ont pas forcément suffisamment pour constituer le fameux deck de 60 cartes.
12h52. Pendant que la présentation des règles continue, un enfant rentre et un autre annonce à Ludo qu'il vient de rentrer. En suivant, il lui accorde le « droit » de rentrer : « *oui, il peut venir* ». Première interruption.
12h53. À une autre table, tandis que deux garçons feuillettent les cartes de l'un, Ludo les récupère. « *Attends, je vais t'expliquer* », puis avec les cartes en main, il écrit au tableau les éléments à suivre : 20 de… 20…
12h56. « *Revenez-là, revenez-là… On va faire une première partie pour apprendre à jouer* ». Les enfants retournent vers la table centrale alors qu'ils s'étaient dispersés à deux ou trois. À côté, deux grands préparent déjà leur deck. Le premier à un paquet en vrac, il en a que 47. Déçu, il recomptera deux fois. Par contre son voisin a sorti de sa poche plastique, quatre classeurs contenant une dizaine de pages et 18 emplacements pour enfiler les cartes. À peu de chose près, il possède plus de 300 cartes qu'il manipule avec soin avant d'en sélectionner quelques-unes.
12h58. Deuxième interruption à la porte entre-ouverte par un garçon. « *Ludo, on peut venir ou pas ? — J'ai pas de places — Ah… [déçu] — Peut-être tout à l'heure* » et le garçon referme la porte. Ludo reprend l'explication du tour de jeu et des combats à la table centrale. Deux garçons ont été invité à s'asseoir pour la première partie, les autres regardent.

12h59. « *Soit on apprend à jouer correctement aux Pokémons… soit c'est pas la peine et vous pouvez y aller* » annonce Ludo alors que quelques enfants commençaient à s'intéresser à leurs cartes et à discuter de leurs pouvoirs. Il finit la présentation des règles et demande aux deux enfants assis s'ils ont compris après un premier tour d'essai.
13h01. « *Donc vous continuez à jouer et si vous avez un problème, vous venez me voir* ». Quittant la première table, il demande à l'assemblée : « *Qui a des cartes Pokémons ? — Moi, moi — Moi…* » ; tous les enfants lèvent la main. « *Donc, je vais venir vous voir et vous dire si c'est bon…* ». À l'attention des nouveaux arrivés : « *je vais vous expliquer après* » et ils s'assoiront à une table. Ludo va voir deux autres garçons avec un nouveau tapis à une autre table. Les premiers semblent hésitants, les autres reprennent leurs discussions sur les cartes qu'ils possèdent et leur rareté.
13h04. Interrompant sa deuxième explication, il annonce aux derniers arrivés que : « *ce n'est pas le moment des échanges, si vous voulez on fera les échanges à la fin* ».

On observe un condensé des particularités d'une « activité animée » organisé dans une salle avec un groupe limité pour suivre et réaliser la même ligne d'action prévue par l'animateur. Un deuxième point important est à noter : c'est l'animateur qui centralise l'attention et maîtrise les cours d'action des enfants quitte à les reprendre lorsqu'ils divergent vers d'autres occupations. Au regard du jeu, on peut aussi voir comment deux cultures ludiques (cf. plus loin) s'opposent entre les « vraies règles » pour « jouer correctement » de l'animateur et les habitudes enfantines comme l'exposition de leur collection avant d'éventuels échanges. Autrement dit, les façons de jouer des enfants sont relégués à d'autres moments et il s'agit d'en suivre une version « sportifiée » organisée par un animateur-éducateur. Comme le disent P. A. Adler et P. Adler (1994, p. 324), "[p]lay becomes transformed into games, and games into work". Par ailleurs, il faut noter que les cartes à collectionner n'étaient pas autorisées au sein de l'école donc si les enfants voulaient les utiliser, ils devaient se rendre dans cet atelier. On retrouve ici les résultats des travaux, entre autres, de Thomson (2014) qui montrent comment les jouets (ou les objets) sont régulièrement interdits au sein des établissements scolaires anglais.

18h11. Deux filles jouent à la course aux tortues avec leurs règles, un peu différentes du jeu original où toutes les tortues sont jouées par tous. Elles utilisent seulement deux pions, un chacune, qu'elles avancent selon le résultat de la « bataille ». Elles tirent une carte en même temps et selon la plus forte, elles avancent d'autant de cases. Si c'est le même chiffre, nouveau tirage.

À travers cette dernière situation, on peut toujours voir comment des enfants transforment et utilisent un matériel selon des règles personnelles pour

jouer à leur façon. La présence d'animatrices ne nuit pas forcément au jeu des enfants mais elle peut le diriger selon une certaine direction. En résumé, dans l'espace de la cour (qui est aussi l'espace de la récréation), on peut voir comment la principale fonction d'animation est de restreindre le nombre de possibilités d'actions mais aussi d'autoriser uniquement certaines formes de jeux au travers de « vraies règles », celles qui sont écrites et imprimées et non celles que les enfants peuvent adapter, transformer voire inventer.

2 Le « jeu libre » n'existe pas

Si le titre peut paraître provocateur, il s'agit d'un fait que l'on peut vérifier amplement et simplement dans le quotidien des enfants, avant même d'aborder la question du loisir et de l'animation. D'ores et déjà, on peut interroger cette « étonnante redondance » (Brougère 2005, p. 78), cet étrange « néologisme » ou, pour utiliser une métaphore littéraire, cet oxymore. *A priori*, le jeu doit être libre si on suit les définitions canoniques de Caillois (1958) ou Huizinga (1988). *A fortiori*, cette expression sous-entend l'existence de jeux « moins » libres que l'on appelle communément « jeux dirigés ».

En reprenant les travaux de Brougère (2005), la première proposition est de complexifier cette opposition binaire générant facilement un débat sans fin entre les tenants du « jeu libre » et les défenseurs d'un certain cadre, d'une direction nécessaire à l'activité des enfants. Pour décaler le point de vue, je partirai plutôt de la présence/absence de l'initiative au départ du jeu (enfants ou/et adultes) et de l'engagement des participants qui maintient l'existence du jeu. Autrement dit, sans relances extérieures, est-ce que l'activité suit son cours ou ses participants se désengagent peu à peu vers d'autres intérêts. Comme on l'a vu, ces deux éléments viennent régulièrement perturber les animatrices et les animateurs.

Pour revenir à l'existence, prétendue du « jeu libre », il convient de rappeler comment les enfants sont largement réunis dans des institutions réservées et encadrés par des professionnel-les tandis que les situations d' « entre-enfants », selon la dénomination de Delalande (2001, 2009), restent minoritaires. En l'état, la situation sociale de l'enfance est celle de la dépendance à des mondes adultes d'ores et déjà établis dans lesquels ils doivent s'intégrer.

> Nos sociétés ne laissent qu'une liberté surveillée à l'enfant dont la situation de dépendance entraîne des conséquences en matière d'activité ludique selon l'espace, le temps et le matériel disponible. Et sur ces trois aspects, même si l'enfant peut essayer d'avoir le maximum de pouvoir, il est dépendant des adultes qui définissent largement le

> monde dans lequel il vit, même s'ils peuvent lui laisser, à la marge, de l'autonomie. (Brougère 2005, p. 82)

En définitive, Brougère (ibid., p. 82) argue que le jeu « est une co-construction avec l'adulte ». Dans les détails, cette construction peut tourner à l'avantage de ce dernier ou laisser plus de place (et de parts) aux enfants. Plus largement, on retrouve alors les travaux autour de la notion de participation des enfants qu'a notamment pu largement travailler Hart (1979, 1992, 2002, 2008). Récemment, la campagne de communication menée par l'International Play Association (ipa) et son manifeste nous donne un petit aperçu du « droit de jouer » [2] et de l'application de l'article 31 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (cide). Par ailleurs, en se raccrochant aux références citées dans la bibliographie, les articles de Marie-Lambert Chan [3] exposent bien comment les adultes (parents, éducateurs, politiques publiques) investissent l'enfance et les activités enfantines (dont les jeux) d'intentions et d'objectifs visant des apprentissages, une meilleure santé ou encore d'autres vertus. Bref, ce contexte social ne peut qu'influencer le regard que l'on porte sur les jeux enfantins mais aussi la mission attribuée aux professionnel-les du loisir et de l'animation.

3 La « jouabilité » du contexte

Comme le dit Brougère (2005, p. 82), le jeu « est fortement lié au contexte » dans lequel il s'inscrit forcément. Pour en donner un exemple, une cour de récréation rectangulaire et uniformément bitumée ne proposent pas les mêmes possibilités d'actions qu'une cour disposant de bitume, d'herbe, de terre… de buttes, d'arbres, de bosquets, de fleurs ainsi que des structures… On peut faire l'analogie entre l'aspect lisse d'une vitre et toutes les aspérités d'une roche qui permet de s'accrocher et de prendre « prise. De même, entre un camp de jour cumulant une dizaine de jeux de société et la « joujouthèque » disposant de centaines de jeux symboliques, de construction, à règles, la comparaison est évidente… À un autre endroit, on pourrait comparer les incidences de l'urbanisation, les jeux possibles dans l'espace public (Brougère 1991) et les facilités qu'apportent, par exemple, les impasses (Hochschild 2013), moins soumises à la circulation automobile.

En réaffirmant cette construction sociale qu'est le jeu, qu'il soit dirigé ou libre, il me semble que c'est une voie fructueuse pour revaloriser la fonction d'animation dans une voie que la « menée » ou la « direction » (arbitrage…) du jeu. Pour le dire vite, leur première mission serait d'enrichir et de multiplier les

2. L'ipa a produit la vidéo suivante, où apparaît Roger Andrew Hart afin de promouvoir ce droit des enfants : https://www.youtube.com/watch?v=OKhsxMCrTKE

3. Voir Objectif : jeu libre, La Presse+, 2015.

potentialités d'agir d'une situation ou d'une institution. Grâce à leurs actions préalables d'aménagements matériels (jouets, jeux, mais objets divers et variés comme des matériaux récupérés...) et organisationnels en délimitant un espace peu transformé et conséquent durant un temps « segmenté » a minima, il est possible de créer et de maximiser les possibilités de s'engager dans une activité ludique, les opportunités. De ce côté, on peut facilement se rapporter à l'article de Thibault (2013) comme à la littérature concernant les parcs publics et notamment les articles de presse de Elen Ruppel Shell [4] et de Hanna Rosin [5]. En résumé : passer plus de temps à organiser un espace-temps qui permet des multiples activités parallèles plutôt qu'une unique activité dirigée dans un groupe établi durant un temps déterminé selon un espace limité.

En plus de cette première intervention « indirecte », une deuxième mission peut être attribuée à la fonction animation : celle de soutenir et alimenter les activités ludiques engagées par les enfants. Autrement dit, de « faciliter » l'engagement dans le jeu à la manière des playworkers anglais et écossais. Il serait difficile de résumer le travail de "playwork" en quelques mots — ou renvoyer facilement aux ouvrages (Brown 2003 ; Brown et Taylor 2008 ; Hughes 2001) — mais le contexte dans lequel ils s'inscrivent peut aider à comprendre : les terrains d'aventure (ou "adventure playgound" dont Brown (2007) présente un cas célèbre) présentés dans une vidéo [6]. D'une certaine façon, on retrouve les éléments évoqués plus haut réunis :

— un espace ouvert proposant plein de prises ou de « possibilités » pour reprendre le terme de Csíkszentmihályi et Bennett (1971) ;
— un temps non défini si ce n'est l'ouverture et la fermeture de l'institution ;
— une somme de matériaux à disposition que ce soit des jouets spécifiques que des pièces détachés ou du matériel de récupération comme dans les terrains d'aventure ;
— une posture disponible des adultes prêts à soutenir les activités initiées par les enfants.

Cependant, il me semble que la principale difficulté réside dans cette nouvelle posture adoptée par les playworkers qui se mettent au service des enfants. Or, il s'agit d'une inversion au traditionnel rapport de subordination des enfants aux adultes et, *a fortiori*, de professionnel-les qui ont pour mission d'organiser le(s) loisir(s) — si possible « éducatifs » — des enfants et des jeunes mais aussi d'en assurer la sécurité et la protection. Ces deux missions brièvement présentées divergent des tâches et missions confiées aux animatrices-teurs, du moins en France, si on suit notamment les référentiels de formation qui mettent

4. Voir Kids Don't Need Equipment, They Need Opportunity, Smithsonian Magazine, 1994
5. Voir The Overprotected Kid, The Atlantic, avril 2014.
6. Par exemple, http://playfreemovie.com/playwork/.

à l'honneur l'organisation et la direction d'activités. D'un côté, on essaye de focaliser un groupe d'enfants sur une (et une seule) activité réalisée collectivement ; d'un autre côté, on essaye de maximiser les possibilités d'actions notamment en autorisant les activités « parallèles » à l'initiative des enfants qui n'empêche pas des initiatives, majoritairement indirectes, des adultes ou des regroupements.

4 Pistes de réflexions pour la formation

Si on peut reprendre le modèle du playwork, l'approche de Marinova (2011) à propos de la « compétence ludique » est une piste pertinente car elle intègre les deux missions précédentes. Cette compétence relèverait d'un « savoir-agir dans le contexte du jeu et au sujet de celui-ci et ceci selon la logique psychologique du jeu » (ibid., p. 104), un « savoir-jouer » reposant sur trois composantes : distinguer le contexte ludique, maîtriser le code ludique et concevoir des jeux.

En ce sens, on retrouve les éléments nécessaires à la construction ou l'amélioration de la jouabilité d'un contexte ce qui faciliterait l'accueil d'activités ludiques enfantines qui se caractérisent par leur frivolité, leur incertitude suivant des règles. Ces règles ou ces jeux au sens de "game" comme structure ludique (qui devront être investie de l'attitude des potentiels joueurs) sont partie intégrante du « code ludique » ou plutôt de la « culture ludique » (Brougère 2005, p. 106-113). Celle-ci peut être définie comme un « ensemble de règles et significations » partagé par tout un chacun. Avec elle, on peut discriminer les jeux utilisant un même matériel (cartes) selon leurs règles tout comme on peut transposer des principes de jeu à d'autres jeux (hasard, structuration des équipes, conditions de victoires…).

> La culture ludique comprend des structures de jeu qui ne sont pas que les jeux à règle. L'ensemble des règles de jeu disponibles pour les joueurs dans une société donnée, compose la culture ludique de cette société, et celles qu'un individu connaît sa propre culture ludique. Qu'il s'agisse de jeux traditionnels ou de jeux récents ne change rien à l'affaire, mais il faut savoir que cette culture des règles s'individualise, se particularise. Dans certains groupes de joueurs, on a adopté des règles spécifiques. La culture ludique n'est pas un bloc monolithique, mais un ensemble vivant, diversifié selon les individus et les groupes, en fonction des habitudes de jeu, des conditions climatiques ou spatiales. (ibid., p. 107)

Si les professionnel-les de l'animation sont aussi des experts de la culture ludique matérielle (et virtuelle) enfantine (ou adulte), ils seront plus à même

de comprendre les activités ludiques, de les soutenir ainsi que de les alimenter en (ré)aménageant de nouveaux espaces ou mettant à disposant de nouveaux objets. Par exemple, si certain-es se sont engagés dans de la construction, outils et matériaux pourront supplémentaires seront nécessaires. Si ce sont des activités de poursuites ou de cachettes, on peut ajouter déguisements ou petits obstacles et nouvelles cachettes potentielles. Ainsi, il devient possible de faciliter des pratiques tout comme de participer aux parties des enfants. Afin de boucler la boucle avec les premières situations rapportées au début, on peut citer le travail de *Children's Scrapstore*[7] avec leur *Playpod* en Angleterre qui vise justement à enrichir les cours de récréation en mettant à disposition une somme de matériaux de récupération ainsi que des playworkers. Enfin, il convient de prendre les évolutions récentes qui ont conduit à « l'insularisation » des enfants pour reprendre le terme de Zeiher (2003). Entre l'augmentation des transports et des voitures, l'alimentation des peurs parentales envers « l'étranger » ou la sécurisation des aires de jeux, les enfants ont vu leur mobilité autonome diminuer voire restreinte à des espaces « surveillés » depuis leur chambre jusqu'à des institutions dans lesquelles ils sont emmenés en voiture.

On entend dire que les enfants « ne savent plus jouer seuls » mais peut-être n'en ont-ils plus l'occasion.

Références

Adler, P. A. et P. Adler (1994). « Social Reproduction and the Corporate Other: The Institutionalization of Afterschool Activities ». In : *Sociological Quarterly* 35.2, p. 309–328. doi : 10.1111/j.1533-8525.1994.tb00412.x.

Brougère, G. (1991). « Espace de jeu et espace public ». In : *Architecture et comportement* vol. 7.n° 2, p. 165–176.

— (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Anthropos Economica. 176 p.

Brown, F., éd. (2003). *Playwork. Theory and Practice*. Buckingham : Open University Press. 210 p.

— (2007). *The Venture. A Case Study of an Adventure Playground*. Avec la coll. de M. King et B. Tawil. Cardiff : Play Wales.

Brown, F. et C. Taylor, éds. (2008). *Foundations of playwork*. Maidenhead : Open University Press. 316 p.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes. Le masque est le vertige*. 2e éd. Paris : Gallimard. 306 p.

Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. 4e éd. London : SAGE. 439 p.

7. Voir http://www.childrensscrapstore.co.uk/ ou pour la France, l'association Jouer pour vivre.

Csíkszentmihályi, M. et S. Bennett (1971). « An Exploratory Model of Play ». In : *American Anthropologist* 73.1, p. 45–58. doi : 10.1525/aa.1971.73.1.02a00040.
Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR. 278 p.
— éd. (2009). *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Paris : Autrement. 153 p.
Hart, R. A. (1979). *Children's Experience of Place*. New York : Irvington Publishers. 518 p.
— (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence : UNICEF. 39 p.
— (2002). « Containing Children: Some Lessons on Planning for Play from New York City ». In : *Environment and Urbanization* 14.2, p. 135–148. doi : 10.1177/095624780201400211.
— (2008). « Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children ». In : *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Sous la dir. d'A. Reid et al. New-York : Springer, p. 19–31.
Hochschild, T. (2013). « Cul-de-sac kids ». In : *Childhood* vol. 20.nº 2, p. 229–243.
Hughes, B. (2001). *Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice*. London : Routledge. 294 p.
Huizinga, J. (1988). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard. 340 p.
Marinova, K. (2011). « À propos de la compétence ludique de l'enseignante du préscolaire ». In : *Les compétences des acteurs en éducation*. Sous la dir. de M. Moldoveanu. Montréal : Peisaj, p. 101–115.
Sutton-Smith, B. (1990). « School Playground as Festival ». In : *Children's Environments Quarterly* 7.2, p. 3–7. doi : 10.2307/41514725.
Tardif, M. et L. LeVasseur (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France. 206 p.
Thibault, A. (2013). « L'animation à l'ère de la pratique libre ». In : *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir* 10.11, p. 1–4.
Thomson, S. (2014). « 'Adulterated Play': an Empirical Discussion Surrounding Adults' Involvement with Children's Play in the Primary School Playground ». In : *Journal of Playwork Practice* 1.1, p. 5–21.
Zeiher, H. (2003). « Shaping Daily Life in Urban Environments ». In : *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. Sous la dir. de P. M. Christensen et M. O'Brien. London : Routledge, p. 66–81.