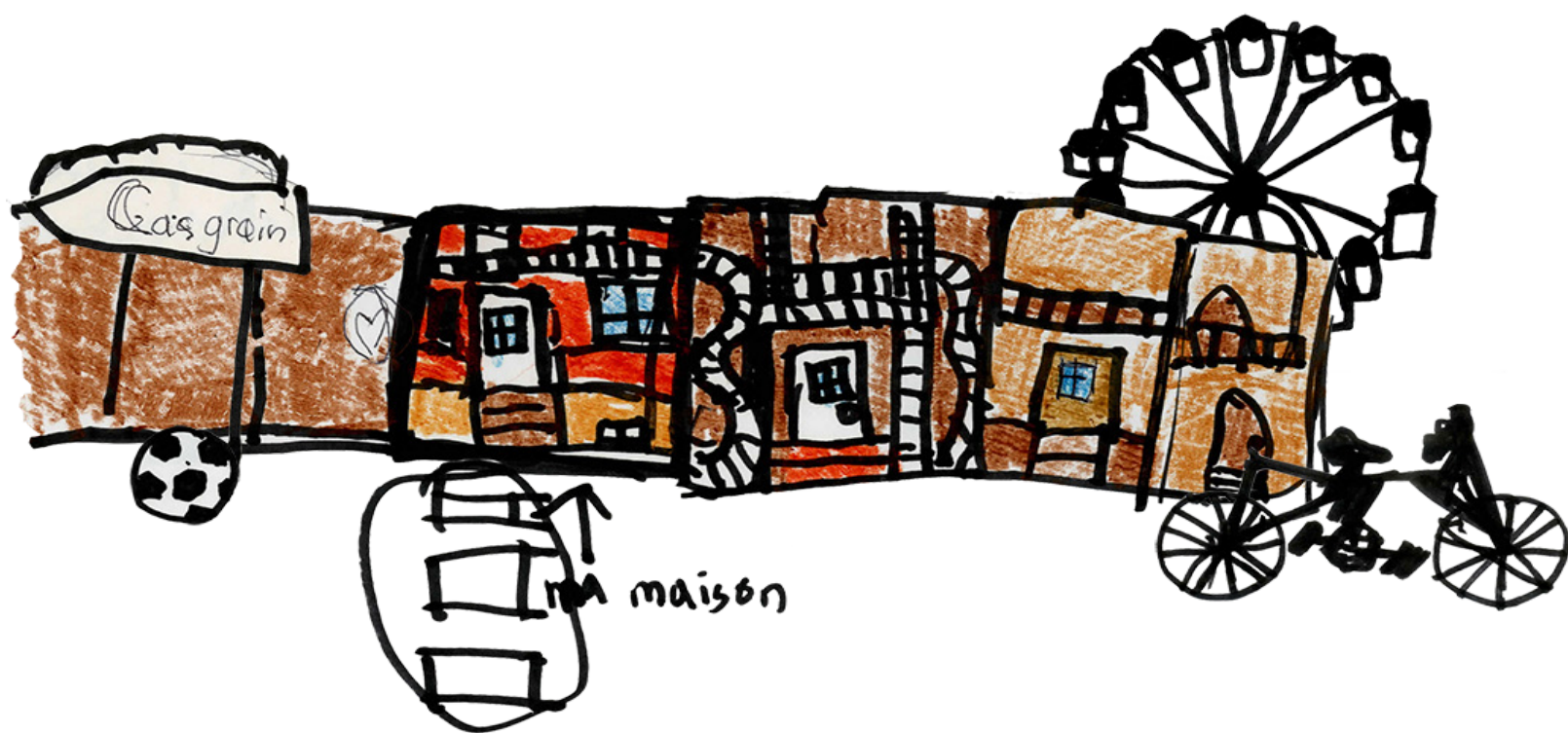


JOUER EN VILLE

EXPLORER LES REPRÉSENTATIONS DU JEU DANS LES DESSINS
QUE LES JEUNES MONTRÉLAIS FONT DE LEUR MILIEU DE VIE



Projet terminal réalisé par Jennifer Ma-O
Sous l'encadrement de Juan Torres

École d'urbanisme et d'architecture du paysage
Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
OBJECTIF DU PROJET	2
SITUATION MONTRÉLAISE	2
Exemples d'initiatives locales.....	2
Politique de l'enfant de la ville de Montréal.....	3
CADRE THÉORIQUE.....	5
LES JEUX ET LEURS BÉNÉFICES.....	6
LA RELATION ENTRE L'ESPACE ET LE JEU.....	7
Un aménagement favorisant les jeux formels.....	7
La diminution graduelle des espaces de jeu.....	8
RETOUR SUR L'OBJECTIF DU PROJET	9
CADRE D'ANALYSE	10
LA REPRÉSENTATION VISUELLE : UNE MÉTHODE DE COMMUNICATION EFFICACE.....	11
ANALYSE DU CONTENU VISUEL.....	12
MÉTHODOLOGIE.....	13
COLLECTE DE DONNÉES.....	14
Participants	14
Déroulement général	14
EXTRACTION DES DONNÉES	15
Premier niveau de codage	15
Deuxième niveau de codage	15
Codages supplémentaires pour les éléments de jeu.....	16
QUANTIFICATION ET ANALYSE	16
RÉSULTATS	19
EFFECTIF DES ÉLÉMENTS RELATIFS AUX ACTIVITÉS LUDIQUES	20
Effectif des éléments de jeu.....	21
Effectif des éléments d'espace extérieur.....	21
Effectif des éléments d'espace commercial	22
EFFECTIFS SELON LE GENRE DES ENFANTS.....	22
Types de jeu.....	23
Types d'espace extérieur	24
Types d'espace commercial.....	24

EFFECTIFS SELON L'ÂGE	25
Types de jeu.....	25
Types d'espace extérieur.....	26
Types d'espace commercial.....	26
OBSERVATIONS QUANT À LA SPONTANÉITÉ SPATIALE DES ÉLÉMENTS DE JEU.....	27
Spontanéité spatiale des jeux représentés selon l'âge et le genre	27
Quatre groupes de jeux distincts.....	28
INTERPRÉTATION	29
IMPORTANCE DE LA VALORISATION DES JEUX INFORMELS	30
IMPORTANCE DES ESPACES COMMERCIAUX	31
EFFET DES ACTIVITÉS PRATIQUÉS SUR LA PERCEPTION DES ESPACES	32
CONCLUSION	34
ANNEXE I	36
ANNEXE II.....	38
ANNEXE III.....	39
BIBLIOGRAPHIE	40

INTRODUCTION

OBJECTIF DU PROJET

De nos jours, les villes tentent d'aménager un environnement favorable à l'enfance. Cette volonté est témoignée par une multitude de programmes et d'initiatives à échelles variées. Entre autres, les organisations qui les préconisent vont des organisations internationales, comme l'*UNICEF* qui a introduit le concept des *villes amies des enfants*, à des organisations à l'échelle des quartiers comme *Le lion et la souris*, un organisme montréalais qui sensibilise les enfants vivant en milieux urbains à la nature en organisant des jeux extérieurs. Entre ces deux échelles se trouvent aussi des instances régionales ou municipales qui mettent en œuvre des programmes ou des politiques pour reconnaître la place des enfants dans l'espace aménagé.

En particulier, une ville favorable à l'enfant est avant tout un milieu de vie qui offre un aménagement propice au jeu, car le jeu constitue une dimension fondamentale dans le développement de l'enfant et fortifie son rapport avec son environnement. Cependant, pour favoriser l'implantation du jeu dans un environnement urbain, il est primordial de circonscrire le concept du jeu et de le moduler selon la réalité des jeunes avant de proposer des interventions. Par conséquent, le projet terminal a pour objectif d'explorer le sens que les enfants donnent au jeu, en examinant la manière dont le jeu est présent dans les dessins qu'ils font des lieux où ils habitent. Plus précisément, on vise à comprendre les représentations spatiales ainsi que la place et les formes du jeu dans le quotidien des enfants de 8 à 13 ans du Grand Montréal pour proposer des pistes de réflexion.

SITUATION MONTRÉLAISE

EXEMPLES D'INITIATIVES LOCALES

Au niveau local, plusieurs organismes ont mis en œuvre une variété d'initiatives qui renforcent la place des enfants en milieu urbain à travers des jeux. Notamment, *Le lion et la souris* promeut le jeu libre en nature à proximité du domicile pour les enfants (*Le lion et la souris*, n.d.). Cet organisme planifie des activités sur des terrains naturels au sein de la ville qui sont faciles d'accès pour offrir aux enfants la chance de développer leur créativité et pour les sensibiliser à la nature en jouant à l'extérieur.

Dans la même veine, le *Laboratoire d'hiver* est un nouveau projet proposé par *La Pépinière* qui tente de valoriser les espaces publics en hiver. Entre autres, le projet se base sur la diversification des activités et des jeux hivernaux ainsi que sur l'aménagement d'un espace propice à cette diversité (*Vivre en ville*, 2018). L'organisme responsable propose donc des activités temporaires pour les enfants dans des parcs de quartier qui sont habituellement seulement fréquentés en saison estivale (*Laboratoire de l'hiver*, 2020). Puisque ce projet est en phase de démarrage, ces activités permettent aussi aux organisateurs d'obtenir

l'avis des citoyens de tout âge pour améliorer l'offre de services et l'aménagement des espaces publics de proximité. Bref, bien que la thématique principale du projet soit l'adaptation des espaces publics au climat hivernal montréalais, cette initiative rend accessible le jeu aux enfants et prend en compte leurs opinions et leurs expériences pour concevoir des espaces publics adaptés à leur réalité.

Ces deux exemples d'initiatives locales mettent en valeur l'accessibilité du jeu extérieur pour les enfants de Montréal. Cependant, bien que ces interventions soient cruciales pour renforcer la place des enfants dans le milieu urbain, elles ne remplacent pas l'intégration des enfants en amont de la planification municipale. Elles demeurent des interventions ponctuelles, locales et structurées par des intervenants communautaires. Or, il est primordial de considérer l'expérience des enfants à l'échelle de la métropole afin d'assurer une cohérence dans leur intégration à la communauté et afin de valider leur voix.

POLITIQUE DE L'ENFANT DE LA VILLE DE MONTRÉAL

Figure 1. Politique de l'enfant de Montréal



Source : Ville de Montréal, 2016

Notamment, l'intention d'intégrer les enfants dans les décisions d'aménagement pour respecter leur réalité a poussé la Ville de Montréal à mettre en œuvre une *Politique de l'enfant* en 2016 (Ville de Montréal, 2016). Entre autres, la *Convention relative aux droits de l'enfant* a servi de base pour la rédaction de cette politique. Selon l'article 31 de cette convention, les États faisant partie des *Nations Unies* reconnaissent que l'enfant a « le droit au repos, aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge » (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1990). Le jeu étant partie intégrante de l'enfance, l'axe 1 de la politique montréalaise propose l'offre d'un environnement urbain qui favorise le jeu et la découverte (Ville de Montréal, 2017). Les interventions qui en découlent portent sur les ruelles et les rues piétonnes, sur l'implantation de mobiliers adaptés aux enfants, sur l'offre de services aux enfants, et sur l'animation des espaces publics (Ville de Montréal, 2017). Malgré la reconnaissance de

l'importance du jeu et la variété des interventions proposées, la politique n'offre pas une définition universelle et précise de cette activité. Ainsi, il demeure difficile de déterminer si les interventions favorisant le jeu répondent réellement aux besoins des enfants quant au jeu en milieu urbain.

Afin d'effectuer un bilan sur cette politique et pour orienter le *Plan d'action 2019-2020*, cette politique a été sujette à un forum en 2018. Lors du forum, des pistes d'action en matière d'accessibilité des espaces publics ont été suggérées par les participants (Institut du Nouveau Monde, 2018). Ceux-ci ont aussi relevé l'importance de la consultation des acteurs et des usagers de tout âge lors de l'identification des objectifs et des pistes d'actions (Institut du Nouveau Monde, 2018). Malheureusement, seulement 22 enfants ont été consultés en groupe, et ils ne se sont pas prononcés sur l'axe 1 bien qu'ils aient mentionné l'importance de l'amélioration de l'offre de transport en commun par autobus et de l'implantation de pistes cyclables protégées (Institut du Nouveau Monde, 2018). Bref, le forum n'a pas contribué à développer une définition commune du jeu à Montréal. En conséquence, une compréhension accrue de la relation que les enfants ont avec le jeu, en tenant compte de leur expérience concrète, devrait être développée en consultant cette population directement.

CADRE THÉORIQUE

LES JEUX ET LEURS BÉNÉFICES

Plusieurs chercheurs dans les domaines des sciences sociales et de la psychologie développementale ont tenté de définir le jeu de manière générale et englobante. D'abord, il a été suggéré que le jeu est une activité divertissante qui rassemble six éléments de base : l'anticipation, la surprise, le plaisir, la compréhension, la force et l'équilibre (Eberle, 2014). De plus, le jeu, qu'elle soit une activité frivole ou une activité sérieuse, demeure bénéfique et crucial pour le développement de l'enfant (Gaussot, 2002). Notamment, cinq catégories de jeu ont été établies dans le but d'étudier leur rôle dans le développement de l'enfant (Whitebread et al., 2017):

- le jeu physique qui inclut les activités telles que le vélo et les activités requérant une motricité fine ;
- le jeu avec objets qui se rapporte davantage aux enfants de moins de 7 ans ;
- le jeu symbolique où les représentations sonores, physiques ou graphiques sont utilisées à des fins de communication ;
- les jeux de simulation ;
- les jeux avec règles.

En fonction du type de jeu et du stade de développement de l'enfant, Whitebread et son équipe suggèrent que le jeu assiste au développement moteur, cognitif et social de l'enfant (2017). Par exemple, la pratique d'activités sportives organisées, qui sont des jeux physiques et avec règles, participerait au bien-être général des enfants et à la réduction de l'anxiété sociale chez les timides (Findlay et Coplan, 2008)

De plus, d'ordre général, l'enfant a l'occasion d'expérimenter des techniques de communication ou de collaboration avec ses pairs pour apprendre à socialiser lorsqu'il joue (Gaussot, 2002; Noschis, 2006). Il acquiert des aptitudes telles que le travail d'équipe, la résolution de conflit, la prise de décision et le leadership (Ginsburg, 2007). Donc, le jeu devient une expérience de socialisation. Certains enfants ont aussi exprimé que les parcs ne sont plaisants que lorsqu'ils jouent avec des compagnons, et ils sont moins portés à sortir jouer quand il n'y a pas d'autres enfants sur la rue (Karsten et Van Vliet—, 2006; Veitch, Salmon et Ball, 2007). Ainsi, bien que le développement social découle du jeu, l'interaction sociale est un facteur qui attire les enfants vers certains jeux.

Le jeu constitue aussi un intermédiaire bidirectionnel entre l'enfant et l'adulte. D'une part, l'enfant peut imiter le monde des adultes dans un contexte de jeu afin de comprendre son fonctionnement, lui permettant une appropriation tranquille au fur et à mesure qu'il grandit (Noschis, 2006). D'autre part, jouer avec l'enfant est une occasion pour l'adulte d'observer le monde à travers les yeux de l'enfant pour mieux le comprendre (Ginsburg, 2007). Alors, une relation plus saine et un lien plus fort sont tissés entre l'adulte et l'enfant à l'aide du jeu.

Finalement, le jeu libre où les enfants pratiquent volontairement une activité, explorent et déterminent

Figure 2. Exemple de jeu libre en nature



Source : Anonyme. (n.d.). Sans titre. [photographie modifiée]. Pxfuel.

leurs propres limites dans un environnement naturel ou bâti de manière intrinsèque « réduit les comportements sédentaires, favorise les poids santé et améliore les habiletés motrices » des enfants (Association canadienne de santé publique, 2019; Le lion et la souris, n.d.).

En revanche, la diminution de l'occurrence du jeu libre entre des périodes de formation a des répercussions majeures dans la capacité d'apprentissage des enfants, car une transition claire entre les activités est nécessaire pour renforcer leurs habiletés cognitives

(Ginsburg, 2007). Or, une réduction des jeux libres diminue cette coupure entre les différentes tâches académiques. Malheureusement, actuellement, le rythme de vie rapide ainsi que l'importance accordée à l'apprentissage traditionnel et aux activités structurées mènent à une diminution de ce type de jeu (Ginsburg, 2007). De plus, l'aménagement de l'espace urbain tend aussi à formaliser les jeux et à réduire les chances de jeux libres.

LA RELATION ENTRE L'ESPACE ET LE JEU

UN AMÉNAGEMENT FAVORISANT LES JEUX FORMELS

Traditionnellement, puisque le terrain de jeu était illimité, les enfants s'installaient dans des espaces non-définis pour jouer et leur conféraient un sens temporaire ; lorsque les enfants quittaient les lieux, leur rôle d'espace ludique disparaissait (Brougère, 1991). Au contraire, de nos jours, les activités ludiques pratiquées sont structurées par l'espace (Brougère, 1991). En effet, les valeurs fonctionnalistes qui ont dirigé l'aménagement urbain entraînent la réduction de l'appropriation des espaces en espace de jeu libre par les enfants. Par exemple, l'installation de mobiliers tels que des buts de soccer sur du gazon vert dans un terrain délimité par de la peinture blanche confère la fonction permanente de terrain sportif à un grand espace vide dans un quartier résidentiel. Cet aménagement favorise donc la pratique du soccer qui devient une activité formelle respectant la programmation du milieu.

De plus, il est suggéré que l'enfant est vu comme un individu qui dérange l'adulte et qui doit être placé dans certains lieux prédéfinis comme devant la télévision ou dans la chambre d'enfant (Noschis, 2006). Brougère argumente que cette spécialisation de l'espace qui restreint les enfants à certains terrains tels que la cour d'école entraîne une réduction de leur imagination (1991). Néanmoins, il est aussi admis que ces espaces prédéfinis offrent une occasion à l'enfant d'apprendre à faire coexister des jeux formels avec des jeux qui « débordent les intentions des aménageurs » (Noschis, 2006). Donc, cette perspective considère que le conflit entre la pratique formelle et informelle ainsi que l'articulation des jeux avec l'espace incite le développement de la créativité de l'enfant (Noschis, 2006).

LA DIMINUTION GRADUELLE DES ESPACES DE JEU

Il est reconnu que les enfants jouent majoritairement dans un rayon de cent mètres autour de leur domicile en raison de la surveillance parentale ou des contraintes de sécurité liées à la circulation automobile (Brougère, 1991). De plus, plusieurs auteurs ont relevé que l'aménagement du territoire moderne favorisant une circulation automobile fluide a diminué le nombre d'espaces de jeux extérieurs accessibles aux enfants, ce qui réduit le développement de leur cognition spatiale et environnementale (Karsten et Van Vliet—, 2006).

D'abord, les contraintes de sécurité réduisent la possibilité de jouer dans la rue. Pourtant, l'enfant qui peut s'étendre dans cet espace vit l'élargissement de son aire d'activité et peut saisir l'occasion de créer une relation avec sa communauté ou de laisser sa marque dans son milieu (Breviglieri, 2015). C'est en allant au-delà des espaces de jeu encadrés que l'enfant parcourt le monde des adultes et le comprend à travers le jeu. Malheureusement, les contraintes de sécurité réelles ou perçues par les parents empêchent les enfants de s'épanouir de cette manière.

De plus, certains enfants mentionnent une appréciation particulière pour les espaces non-aménagés. Ils sont attirés par l'occasion de jouer librement dans les espaces ouverts, et ils aiment se cacher ou grimper dans les espaces naturels dotés d'arbres et de buissons (Veitch et al., 2007). Néanmoins, l'aménagement routier a contribué à contraindre les enfants à jouer dans des espaces programmés comme les parcs (Breviglieri, 2015). Il est à noter que ces lieux de jeu formel demeurent intéressants pour certains enfants. En effet, dans son étude réalisée à Arpajon en France, Legendre admet que les parcs publics aménagés demeurent tout de même importants dans la planification urbaine puisque ce sont des endroits centraux autour desquels une diversité de jeux peut s'organiser (2011). Cependant, même l'accessibilité à ces espaces formels peut être limitée par l'aménagement du territoire (Veitch et al., 2007). Par exemple, une étude aux Pays-Bas suggère que certains parents pensent que les parcs sont devenus dangereux et que les enfants ne peuvent plus s'y rendre sans supervision (Karsten et Van Vliet—, 2006).

Bref, la réduction graduelle de la place des enfants dans la ville a résulté à la création des « indoor children, » un groupe d'enfants qui pratiquent la majorité de leurs activités ludiques à la maison (2006). En effet, les lieux de jeu ont changé avec le temps ; elle est passée de la phase du jeu dans la rue à la phase du jeu dans des parcs pour aboutir à la phase du « repli sur le domicile, » (Legendre, 2011).

RETOUR SUR L'OBJECTIF DU PROJET

La diminution des espaces de jeu et des occasions de jeux informels incite la révision de l'aménagement moderne des milieux urbains. Il importe de planifier des espaces publics dignes de confiance qui suscitent l'exploration indépendante et l'intérêt des enfants (Noschis, 2006). En plus du cadre bâti et de l'aménagement, des initiatives de co-surveillance ont déjà été mise en place par certaines communautés où les commerçants, les parents et les citoyens collaborent pour être disponibles à assister les enfants au besoin, les offrant une chance d'élargir l'aire dans laquelle ils ont la liberté de jouer et d'explorer de manière sécuritaire (Noschis, 2006). Comme présenté précédemment, plusieurs initiatives montréalaises ont aussi été mises en œuvre pour tenter de redonner l'espace à l'enfant. Cependant, il demeure important de concevoir une vision globale montréalaise du jeu et des espaces de jeu pour encourager et crédibiliser ces belles initiatives locales. Ainsi, examiner la manière dont le jeu est présent dans les dessins que les enfants font des lieux où ils habitent est une étape importante pour comprendre le sens du jeu et définir sa place en milieu urbain.

CADRE D'ANALYSE

LA REPRÉSENTATION VISUELLE : UNE MÉTHODE DE COMMUNICATION EFFICACE

En recherche qualitative, certains apprécient l'utilisation de questionnaires ou d'entrevues semi-dirigées pour obtenir des données structurées et facilement comparables. La communication orale et textuelle à la base de cette méthodologie est un mode de communication qui permet aux individus de structurer leur souvenir à l'aide d'une organisation temporelle et qui les incite à voir le monde à travers leurs actions (Literat, 2013). En contrepartie, les représentations visuelles encouragent les individus à voir le monde sous une perspective spatiale (Literat, 2013). Les images, ne suivant pas une hiérarchisation temporelle, permettent aux illustreurs de représenter les concepts de manière holistique (Literat, 2013). Ainsi, lorsqu'il est question du milieu de vie et de la communauté des individus, il est pertinent d'utiliser le dessin comme médium de communication.

De plus, il est reconnu que dessiner est un mode d'expression qui permet aux enfants de représenter leurs émotions et leur relation avec le monde dans lequel ils vivent (Farokhi et Hashemi, 2011). L'enfant qui dessine ne le fait pas seulement pour imiter ou pour créer une œuvre esthétique, son illustration peut être un reflet de ses idées et des problèmes de son environnement (Farokhi et Hashemi, 2011; Ganesh, 2001).

Le dessin étant habituellement une activité pratiquée et appréciée par les enfants, leur demander de le faire dans un contexte moins familier les rend plus confiants et amène un aspect ludique à l'expérience (Johnson, Hart et Colwell, 2014; Literat, 2013). Puisque les enfants sont actifs et que le processus est amusant, ce contexte augmente leur niveau de concentration et leur enthousiasme (Literat, 2013). Éthiquement, cette méthode de communication assure aussi une relation égalitaire entre l'adulte chercheur et l'enfant (Literat, 2013). En effet, dessiner dévie l'attention que l'enfant pourrait porter vers l'adulte et lui permet de réellement partager ses idées sans se soucier du jugement de l'adulte qui représente d'habitude une figure d'autorité (Driessnack, 2005).

ANALYSE DU CONTENU VISUEL

Les représentations graphiques produites par les enfants sont analysées de différentes manières selon l'intention des professionnels ou des chercheurs. D'une part, une perspective psychologique favorise l'utilisation de tests projectifs. Par exemple, certains tentent d'interpréter les couleurs, les répétitions, la taille des éléments ou le matériel choisi par les enfants pour comprendre leurs émotions (Farokhi et Hashemi, 2011; Picard et Baldy, 2012). D'autre part, il est aussi possible de voir le dessin comme un outil descriptif qui révèle la compréhension qu'ont les enfants sur certaines idées (Ganesh, 2001). La méthode d'analyse du contenu visuel se situe dans cet ordre d'idée et permet de ressortir des informations ou des tendances par rapport aux éléments représentés visuellement. Elle est inspirée de la méthode d'analyse textuelle qui consiste à former un système rassemblant des données quantitatives et des tendances qualitatives (Merriman et Guerin, 2006). Par exemple, au sein de plusieurs textes, il est possible de recenser certains thèmes (qualitatifs) et l'effectif de ces thèmes (quantitatifs) pour observer si des tendances apparaissent selon certaines caractéristiques des participants (Merriman et Guerin, 2006).

Kalvaitis et Monhardt ont utilisé la branche visuelle et textuelle de ce type d'analyse du contenu pour étudier la relation qu'entretiennent les enfants en âge d'école primaire avec la nature (2012). Pour la composante visuelle de cette étude, les chercheurs ont formé un système de codage évolutif qui codifie avec des mots-clés les aspects du dessin tels que le ton, le style et les activités représentées. Ensuite, les chercheurs analysent chaque dessin avec le système de codage pour identifier les codes qui y sont applicables. Finalement, les codes présents ont été quantifiés dans le but d'observer leur importance relative pour des enfants qui proviennent de différents niveaux scolaires. Étant donné que le projet terminal étudie la vision que les enfants ont du jeu en milieu urbain, la méthodologie d'extraction et d'analyse des données sera inspirée de la méthodologie employée par Kalvaitis et Monhardt.

MÉTHODOLOGIE

COLLECTE DE DONNÉES

PARTICIPANTS

Ce travail a été réalisé dans le cadre du projet *Grandir avec la ville*, une étude qui porte sur l'évolution de la perception des enfants de leur quotidien. Les participants à cette étude sont des enfants de 8 à 13 ans. L'invitation leur a été partagée dans le cadre de leurs activités parascolaires au sein de leur organisme communautaire localisé dans la Ville de Châteauguay ou dans des quartiers montréalais comme Cartier-ville, Côte-Des-Neiges, Saint-Henri, Pointe-Saint-Charles et Notre-Dame-de-Grâce. Au total, 99 enfants sur 119 ont accepté de prendre part à l'étude. Parmi eux, 47 participants s'identifient en tant que fille et 52 s'identifient en tant que garçon. De plus, 57 enfants ont entre 8 et 10 ans inclusivement, 40 d'entre eux ont entre 11 et 13 ans inclusivement, et deux personnes n'ont pas indiqué leur âge.

DÉROULEMENT GÉNÉRAL

Les participants ont été rencontrés à deux occasions où ils ont été séparés en plusieurs groupes d'environ huit personnes pour discuter à propos de leur milieu de vie et de leur quotidien. La première rencontre est constituée de l'illustration d'un dessin qui répond à la question : « Comment décririez-vous votre communauté, votre quartier, le lieu où vous vivez à un autre jeune qui ne parle pas votre langue ? ». Ensuite, les enfants ont été invités à présenter leur dessin à leurs pairs à tour de rôle et des questions de clarification leur ont été posées. On a aussi invité les enfants à identifier les endroits qui leur sont les plus importants sur leur dessin à l'aide d'un cœur, et ils ont décrit leur déplacement vers ces endroits. Généralement, les enfants ont illustré un dessin sur une page, mais certains ont dessiné sur plus d'une page. Dans ces situations, l'ensemble des pages est dénombré comme un seul dessin, car il constitue la représentation visuelle complète de l'expérience de l'enfant (voir Annexe I à la page 36 pour la liste exhaustive des dessins). Lors de la deuxième rencontre, les enfants ont décrit sur des papillons adhésifs des aspects qu'ils n'aiment pas de leur communauté et des souhaits qu'ils ont, permettant d'évaluer leur engagement et leurs perspectives d'intervention.

EXTRACTION DES DONNÉES

PREMIER NIVEAU DE CODAGE

L'analyse de ce projet terminal porte seulement sur la première portion de la collecte qui se penche sur la représentation visuelle du milieu de vie afin d'identifier des éléments qui font référence aux jeux, aux espaces extérieurs autres que les aires de jeu et aux espaces commerciaux. Ces derniers semblaient importants lorsque les dessins ont été survolés, car ils étaient présents et avaient le potentiel de correspondre à certaines activités ludiques. Ainsi, chaque élément du dessin qui réfère à l'une des trois catégories a été recensé, et le premier niveau de codage a pour objectif de classer ces éléments dans leur catégorie respective. Chaque élément obtient donc un code qui définit s'il représente un « jeu », un « espace extérieur » ou un « espace commercial ». D'ailleurs, on reconnaît que les éléments illustrant des aires jeu peuvent chevaucher la catégorie d'espace extérieur et la catégorie de jeu. Cependant, puisque les aires de jeu connotent un usage ludique, les éléments de ce type ont seulement été codés « jeu ».

DEUXIÈME NIVEAU DE CODAGE

Afin de préciser les caractéristiques des éléments recensés, un deuxième niveau de codage qui définit leur type a été appliqué. Le choix des codes et des termes a été modifié et mis à jour au fur et à mesure que les éléments ont été identifiés dans les dessins. Ainsi, les éléments codés « jeu » ont obtenu un deuxième code qui identifie s'ils réfèrent à :

- un « terrain » ou un « objet » qui représentent une activité physique,
- une « activité électronique » qui inclue toutes les activités ludiques nécessitant un objet électronique tel qu'une télévision ou un téléphone portable,
- un « module de jeu » ou un « parc d'attractions » qui représentent la fréquentation d'aires de jeu,
- un « autre » type de jeu.

Les éléments référant à des espaces extérieurs obtiennent un des quatre codes :

- la « rue »,
- la « cour privée » d'un domicile,
- l' « espace vert »,
- la « cour d'école ».

Finalement, les éléments codés « espace commercial » incluent les éléments référant à :

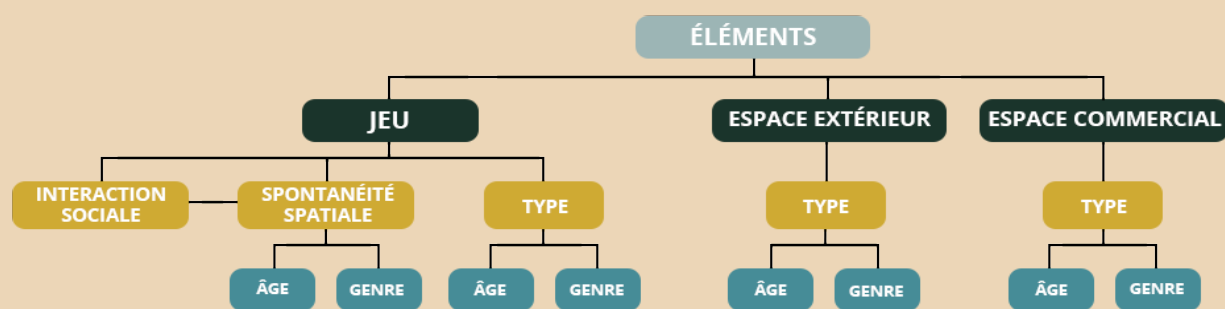
- un « commerce alimentaire réfléchi »,
- un « commerce de détail alimentaire »,
- un « commerce de détail non alimentaire ».

Afin d'obtenir plus de précisions par rapport au codage de certains éléments identifiés dans les dessins, voir le tableau des éléments à l'Annexe II à la page 38.

CODAGES SUPPLÉMENTAIRES POUR LES ÉLÉMENTS DE JEU

La spontanéité spatiale des éléments de jeu est aussi observée ; si le jeu représenté réfère à un terrain aménagé ou que sa pratique se fait dans des lieux programmés, l'élément est codé « formel ». Sinon, il est considéré comme « informel ». De plus, des codes ont aussi été attribués pour le potentiel d'interaction sociale des éléments de jeu représentés. Alors, si l'élément représente une activité qui est généralement effectuée en groupe et qu'il incite la collaboration, la communication et la socialisation, il est codé « collectif », alors que l'inverse implique qu'il est « individuel ». L'Annexe III à la page 39 organise les éléments de jeu identifiés selon leur code.

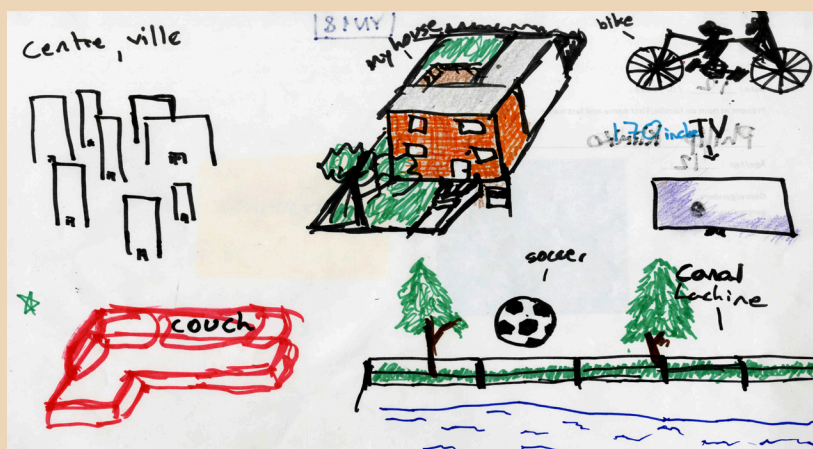
Figure 3. Représentation visuelle de l'extraction des données et de l'analyse



QUANTIFICATION ET ANALYSE

D'abord, les dessins ayant inclus un élément de jeu, d'espace extérieur ou d'espace commercial ont été identifiés et dénombrés. Les éléments codés « jeu » ont été comptabilisés pour chaque dessin et ces valeurs ont été additionnées pour obtenir l'effectif total des éléments de cette catégorie. Le processus a été répété pour les types de jeux, ainsi que pour les éléments d'espace extérieur, les éléments d'espace commercial, et leurs types respectifs. Il est à noter qu'il est possible de dénombrer plus d'un élément identique au sein d'un même dessin, car cela permet de faire ressortir les éléments qui semblent plus importants pour les enfants. Par exemple, si un enfant représente plusieurs rues différentes dans son dessin, chaque rue représente un élément de rue. De plus, un ballon de soccer et un terrain de soccer qui sont représentés séparément sont codés et comptabilisés séparément. Cependant, si plusieurs composantes semblent constituer un élément, seulement l'élément principal est comptabilisé. Par exemple, une console, un écran et des manettes reliés sont considérés comme un seul élément codé « jeu électronique ».

Figure 4. Exemple de codage des éléments d'un dessin



Source : Dessin YN18, 2019

IDENTIFICATION ET CODAGE DES ÉLÉMENTS :

- jardin autour d'un domicile : « espace extérieur : cour privée »,
- bicyclette : « jeu : bjet (activité physique) : informel : individuel »,
- télévision : « jeu : activité électronique : formel : individuel »,
- ballon de soccer : « jeu : objet (activité physique) : informel : collectif »,
- canal Lachine : « espace extérieur : espace vert ».

À partir de ce recensement, il est possible d'observer que le dessin YN18 contient trois éléments de jeu et deux éléments référant à un espace extérieur. Au second niveau de codage, deux objets référant à une activité physique, un élément d'activité électronique, un élément d'espace vert et un élément de cour privée ont été identifiés. En ce qui a trait au codage supplémentaire pour les jeux, on observe un élément de jeu formel, deux éléments de jeu informel, un élément de jeu collectif et deux éléments de jeu individuel. Ce type de comptage a été répété pour chaque dessin et la somme des éléments comptabilisés pour chaque code représente leur effectif total.

Le codage par rapport à la spontanéité spatiale des éléments de jeu a été mis en relation avec le codage du potentiel d'interaction social afin d'identifier quatre groupes généraux d'activités pratiqués par les enfants.

De plus, les types d'éléments ont été ventilés selon l'âge et le genre des enfants afin d'interpréter l'importance relative de certaines formes de jeux et d'espaces pour des groupes particuliers. L'analyse selon le genre a été fait en groupe de filles et de garçons. En ce qui concerne l'analyse en fonction de l'âge, puisque certaines études suggèrent que la transition vers une mobilité indépendante et le début de la participation à la vie de quartier se fait entre 10 et 11 ans (Curtis, Babb et Olaru, 2015; UNICEF, 2018), l'analyse a été réalisée à l'aide d'un découpage en deux groupes : les 8 à 10 ans et les 11 à 13 ans.

On a observé si cette séparation des genres et des âges a une influence sur les effectifs des différents éléments codés en comparant leur effectif observé avec leur effectif attendu. L'effectif attendu est la valeur que l'on s'attend à obtenir si la présence de l'élément codé ne varie pas selon l'âge ou le genre. Par exemple, la distribution des éléments ayant le code « jeu électronique » selon le genre des enfants serait comparable à la distribution des enfants selon leur genre. Si l'effectif observé est supérieur à l'effectif attendu pour un groupe particulier (p. ex. les garçons), l'élément ayant le code en question est considéré comme surreprésenté pour ce groupe. Finalement, la fréquence en pourcentage de l'élément codé est aussi considérée. Cette valeur représente l'effectif observé sur l'effectif total d'un élément.

Tableau 1. Exemple du calcul de l'effectif attendu selon le genre pour le code « activité électronique »

	GARÇON	FILLE	TOTAL
NOMBRE D'INDIVIDUS	a	b	a + b
EFFECTIF OBSERVÉ POUR LE CODE « ACTIVITÉ ÉLECTRONIQUE »	x	y	x + y
EFFECTIF ATTENDU	$(x + y) * a / (a + b)$	$(x + y) * b / (a + b)$	x + y

RÉSULTATS

EFFECTIF DES ÉLÉMENTS RELATIFS AUX ACTIVITÉS LUDIQUES

Tableau 2. Éléments illustrés par les enfants de 8 à 13 ans

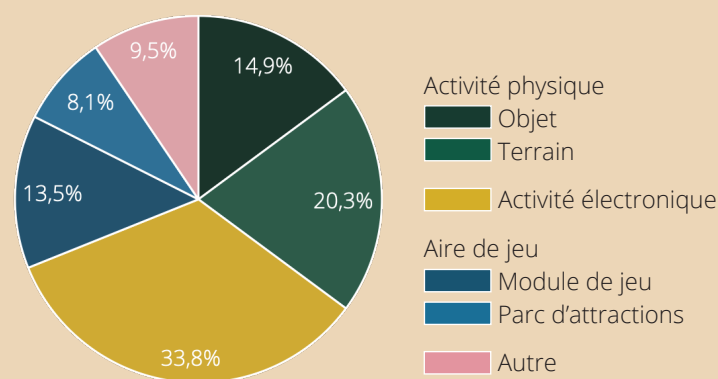
	PARTICIPANT	EFFECTIF	PROPORTION (%)
ÉLÉMENTS DE JEU	35	74	100,0
Activité physique	19	26	35,1
Objet	12	15	20,3
Terrain	9	11	14,9
Activité électronique	16	25	33,8
Fréquentation d'aires de jeu	12	16	21,6
Module de jeu	8	10	13,5
Parc d'attractions	6	6	8,1
Autre	5	7	9,5
ÉLÉMENTS D'ESPACE EXTÉRIEUR	56	134	100,0
Rue	27	74	55,2
Cour d'un domicile	24	29	21,6
Espace vert	20	26	19,4
Cour d'école	4	5	3,7
ÉLÉMENTS D'ESPACE DE CONSOMMATION	22	40	100,0
Commerce réfléchi alimentaire	13	17	42,5
Commerce de détail alimentaire	8	12	30,0
Commerce de détail non alimentaire	9	11	27,5

EFFECTIF DES ÉLÉMENTS DE JEU

Parmi les 99 dessins analysés, 35 dessins ont été identifiés comme comportant un ou plusieurs jeux qui se soldent par 74 éléments. Donc, parmi les dessins comportant un jeu, chaque dessin illustre en moyenne 2,11 éléments de jeu. Les éléments d'activités sportives et de jeux électroniques ont un effectif similaire ; ils représentent respectivement 26 (35,1 %) et 25 (33,8 %) éléments de jeux. Cependant, les activités sportives sont représentées de deux différentes manières par les enfants ; 15 illustrent des objets comme un ballon, alors que 11 éléments représentent des terrains sportifs. En ce qui concerne les aires de jeu définies, 10 éléments font référence à des modules de jeu que l'on retrouve dans les parcs de quartier alors que 6 éléments réfèrent

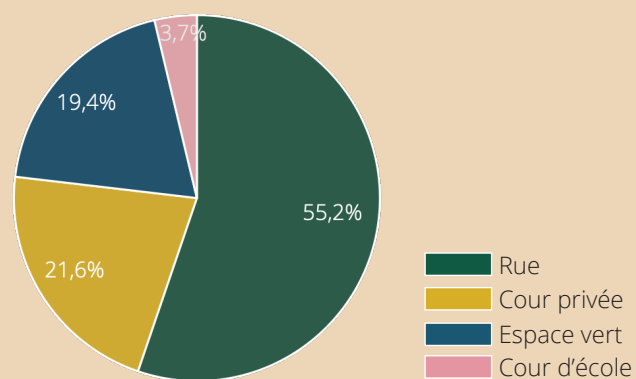
au parc d'attractions métropolitain La Ronde. Moins de 10 % des éléments ont été codé « autre ». Cette catégorie inclut des éléments qui représentent une variété d'activités telles que la construction de forts de neige, le jardinage, la musique, etc. Ces éléments, étant très peu dénombrés et disparates, ne justifiaient pas la création de nouvelles catégories.

Figure 5. Proportion des éléments de jeu



EFFECTIF DES ÉLÉMENTS D'ESPACE EXTÉRIEUR

Figure 6. Proportion des éléments d'espace extérieur

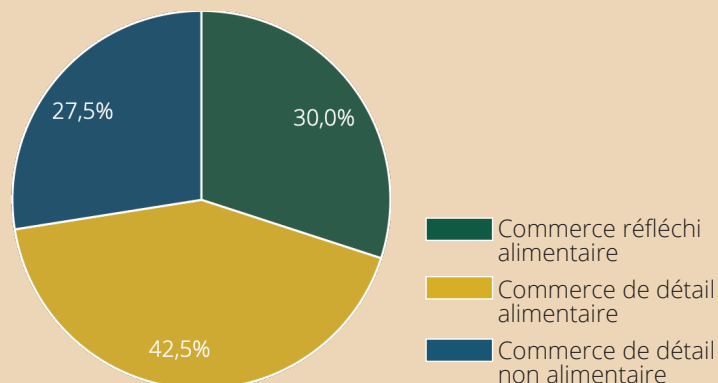


Comparativement aux éléments de jeu, un plus grand effectif de dessins incluant des éléments relatifs aux espaces extérieurs a été relevé (134). En moyenne, 2,39 lieux sont identifiés par dessin, ce qui est légèrement plus élevé que la moyenne des éléments de jeu. De plus, plus de la moitié des références aux espaces extérieurs décrivent une rue car certains enfants en ont représenté plusieurs pour décrire leur milieu de vie.

Les catégories « cour privée » ainsi qu'« espace vert » représentent chacune environ 20 % des éléments représentés. Finalement, très peu de jeunes ont illustré la cour d'école bien que ce soit un lieu qu'ils fréquentent régulièrement.

EFFECTIF DES ÉLÉMENTS D'ESPACE COMMERCIAL

Figure 7. Proportion des éléments d'espace commercial



Les espaces commerciaux sont moins représentés visuellement que les deux autres catégories d'éléments. Notamment, 22 enfants sur 99 ont inclus en moyenne 1,82 élément référant à un espace commercial dans leur dessin. En particulier, les restaurants et les restaurants-minute qui sont codés « commerce réfléchi alimentaire » constituent 42,5 % des éléments d'espaces commerciaux représentés. Ces éléments

sont suivis par les commerces de détail alimentaires qui représentent 30,0 % des espaces de vente. Finalement, 27,5 % des éléments sont des commerces de détail non alimentaires.

EFFECTIFS SELON LE GENRE DES ENFANTS

Les filles représentent 47,5 % des participants et les garçons représentent 52,5 %. Or, la distribution des enfants qui ont représenté un ou plusieurs éléments de jeu est similaire à cette distribution. Ainsi, on n'observe pas une différence entre les garçons et les filles par rapport à leur inclusion d'un élément de jeu. Cependant, en ce qui concerne les espaces extérieurs et les lieux commerciaux, les filles semblent plus disposées à inclure un élément d'espace extérieur ou d'espace commercial que les garçons. En effet, l'effectif observé de ces éléments dépasse l'effectif attendu pour les filles.

Tableau 3. Répartition des dessins selon le genre et selon la présence des éléments

	Total		Présence d'un élément de jeu		Présence d'un élément d'espace extérieur		Présence d'un élément d'espace commercial	
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif (attendu)	Fréquence (%)	Effectif (attendu)	Fréquence	Effectif (attendu)	Fréquence (%)
Fille	47	47,5	16 (16,6)	45,7	31 (26,6)	55,4	12 (10,4)	54,5
Garçon	52	52,5	19 (18,4)	54,3	25 (29,4)	44,6	10 (11,6)	45,5
Total	99	100,0	35	100,0	56	100,0	22	100,0

TYPES DE JEU

Bien que les enfants ayant illustré un ou plusieurs jeux sont répartis de manière proportionnelle selon le genre, l'effectif total d'éléments relatifs au jeu est plus élevé chez les garçons ; 59,5 % des éléments de jeu sont représentés par les garçons alors que seulement 40,5 % sont représentés par les filles (comparativement à la distribution attendue de 52,5 % et 47,5 %). Plus précisément, l'écart entre l'effectif d'éléments de jeu observés dans les dessins produits par les garçons (44) et l'effectif attendu (38,9) est de 5,1 jeux. De plus, en moyenne, un garçon qui a illustré un jeu a inclus 2,3 jeux, ce qui est supérieur à la moyenne de 1,9 jeu chez les filles. Le plus grand écart observé entre les genres se trouve au niveau des éléments de jeu électronique, ceux-ci sont surreprésentés chez les garçons qui ont illustré 84,0 % des éléments de jeux électroniques recensés. Au contraire, les filles ont été plus portées à illustrer des activités physiques que les garçons, celles-ci ont représenté 15 éléments de ce type alors que l'effectif attendu pour leur groupe est de 12,3. En particulier, cet écart est causé par la surreprésentation des objets référant à d'activités physiques chez celles-ci.

Tableau 4. Répartition des types de jeu selon le genre

TYPES DE JEU	GARÇON		FILLE		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Activité physique	11 (13,7)	42,3	15 (12,3)	57,7	26
Terrain	6 (6,3)	50,0	6 (5,7)	50,0	12
Objet	5 (7,4)	35,7	9 (6,6)	64,3	14
Activité électronique	21 (13,1)	84,0	4 (11,9)	16,0	25
Fréquentation d'aire de jeu	8 (8,4)	50,0	8 (7,6)	50,0	16
Module de jeu	5 (5,3)	50,0	5 (4,7)	50,0	10
Parc d'attractions	3 (3,2)	50,0	3 (2,8)	50,0	6
Autre	4 (3,7)	57,1	3 (3,3)	42,9	7
Total des éléments de jeu	44 (38,9)	59,5	30 (35,1)	40,5	74

TYPES D'ESPACE EXTÉRIEUR

Relativement à une distribution proportionnelle entre les filles et les garçons, les éléments représentant des espaces extérieurs sont surreprésentés chez les filles qui sont aussi plus nombreuses à avoir inclus des éléments de cette catégorie (voir tab. 3 en p. 22). Plus précisément, les éléments codés « cour d'école », « cour privée » et « espace vert » sont davantage représentés par les filles, puisque chacun de ces éléments a une fréquence supérieure à la distribution attendue de 47,5 %. Seuls les éléments codés « rue » sont légèrement surreprésentés chez les garçons. Néanmoins, l'écart entre l'effectif observé (40) et attendu (38,9) est très faible.

Tableau 5. Répartition des types d'espace extérieur selon le genre

TYPE D'ESPACE EXTÉRIEUR	GARÇON		FILLE		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Rue	40 (38,9)	54,1	34 (35,1)	45,9	74
Espace vert	12 (13,7)	46,2	14 (12,3)	53,8	26
Cour privée	11 (15,2)	37,9	18 (13,8)	62,1	29
Cour d'école	2 (2,6)	40,0	3 (2,4)	60,0	5
Total	65 (70,4)	48,5	69 (63,6)	51,5	134

TYPES D'ESPACE COMMERCIAL

Parmi les participants ayant inclus un espace commercial, 54,5 % sont des filles (voir tab. 3 en p. 22). Or, la comptabilisation des éléments a abouti à une observation similaire. En effet, 60,0 % des éléments qui réfèrent à un espace commercial sont représentés par des filles qui, en moyenne, en ont illustré 2,0 par dessin, alors que les garçons en ont illustré 1,6. La tendance est maintenue aussi lorsque l'on compare les effectifs observés et attendus pour les trois codes de cette catégorie.

Tableau 6. Répartition des types d'espace commercial selon le genre

TYPE D'ESPACE COMMERCIAL	GARÇON		FILLE		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Commerce réfléchi alimentaire	7 (8,9)	41,2	10 (8,1)	58,8	17
Commerce de détail alimentaire	4 (6,3)	33,3	8 (5,7)	66,7	12
Commerce de détail non alimentaire	5 (5,8)	45,5	6 (5,2)	54,5	11
Total	16 (21,0)	40,0	24 (19,0)	60,0	40

EFFECTIFS SELON L'ÂGE

Au total, 58,8 % des enfants ont 10 ans et moins et 41,2 % ont 11 ans et plus. Donc, lorsque l'on compare cette distribution avec celle des enfants, il est possible d'observer que les enfants plus âgés sont plus portés à inclure un élément de jeu ou un espace commercial dans leur dessin que les plus jeunes. Cette disparité entre les groupes d'âge diminue pour les enfants qui ont représenté des espaces extérieurs, mais, encore une fois, les plus vieux sont surreprésentés pour cette catégorie d'éléments.

Tableau 7. Répartition des dessins selon l'âge et selon la présence des éléments

	TOTAL		DESSIN AVEC « JEU »		DESSIN AVEC « ESPACE EXTÉRIEUR »		DESSIN AVEC « ESPACE COMMERCIAL »	
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)
10 ans et moins	57	58,8	19 (20,6)	54,3	31 (32,3)	56,4	11 (12,9)	50,0
11 ans et plus	40	41,2	16 (14,4)	45,7	24 (22,7)	43,6	11 (9,1)	50,0
Total	97*	100,0	35	100,0	55	100,0	22	100,0

*Deux individus n'ont pas indiqué leur âge, leurs données ont donc été ignorées.

TYPES DE JEU

Il y a non seulement relativement plus d'enfants de 11 ans et plus qui ont représenté un jeu que leurs pairs, les plus vieux ont aussi représenté plus d'éléments de jeu par dessin. En effet, dans leur dessin, il est possible d'identifier en moyenne 2,3 jeux comparativement à 2,0 jeux pour les 10 ans et moins. Notamment, 65,4 % des éléments d'activité physique se trouvent dans les dessins des plus vieux. Les objets

Tableau 8. Répartition des types de jeu selon l'âge

TYPE DE JEU	10 ANS ET MOINS		11 ANS ET PLUS		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Activité physique	9 (15,3)	34,6	17 (10,7)	65,4	26
Terrain	5 (6,5)	45,5	6 (4,5)	54,5	11
Objet	4 (8,8)	26,7	11 (6,2)	73,3	15
Activité électronique	14 (14,7)	56,0	11 (10,3)	44,0	25
Fréquentation d'aire de jeu	11 (9,4)	68,8	5 (6,6)	31,3	16
Module de jeu	5 (5,9)	50,0	5 (4,1)	50,0	10
Parc d'attractions	6 (3,5)	100,0	0 (2,5)	0,0	6
Autre	4 (4,1)	57,1	3 (2,9)	42,9	7
Total	38 (43,5)	51,4	36 (30,5)	48,6	74

qui réfèrent à une activité physique sont surreprésentés chez ceux-ci avec une fréquence de 73,3 %. Il est possible d'observer que les jeunes incluent plus d'aires de jeu dans leur dessin. Cela est dû aux nombreux parcs d'attractions illustrés par les 10 ans et moins, alors qu'aucun enfant ayant 11 ans et plus en a dessiné.

TYPES D'ESPACE EXTÉRIEUR

Bien que la distribution de dessins incluant un élément catégorisé « espace extérieur » tende légèrement vers les plus vieux (voir tab. 7 en p. 25), l'effectif des éléments de cette catégorie est beaucoup plus élevé chez les jeunes. En effet, au total, 31 enfants de 10 ans et moins ont dessiné 83 espaces, ce qui représente environ 2,7 éléments par enfant, comparativement à 2,1 éléments par enfant pour les 11 ans et plus. Cette disparité est expliquée par le nombre plus élevé de rues, d'espaces verts et de cours privées identifiés dans les dessins des plus jeunes. Au contraire, seulement les éléments référant à une cour d'école sont surreprésentés chez les plus vieux. Or, l'effectif total de ce type d'espace extérieur est très faible.

Tableau 9. Répartition des types d'espace extérieur selon l'âge

TYPE D'ESPACE EXTÉRIEUR	10 ANS ET MOINS		11 ANS ET PLUS		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Total	Fréquence (%)	
Rue	48 (43,0)	64,9	26 (31,0)	35,1	74
Espace vert	15 (14,5)	60,0	10 (10,5)	40,0	25
Cour privée	19 (16,9)	65,5	10 (12,1)	34,5	29
Cour d'école	1 (2,9)	20,0	4 (2,1)	80,0	5
Total	83 (77,4)	62,4	50 (55,6)	37,6	133

TYPES D'ESPACE COMMERCIAL

Les éléments d'espace commercial sont seulement légèrement surreprésentés chez les 11 ans et plus. Cette différence minime est aussi reflétée pour les éléments codés « Commerce réfléchi alimentaire » et « commerce de détail non alimentaire ». Cependant, l'effectif d'éléments codés « commerce de détail alimentaire » ne semble pas affecté par l'âge des enfants puisque leur distribution (58,3 % et 41,7 %) est très semblable à la distribution attendue (58,8 % et 41,2 %).

Tableau 10. Répartition des types d'espace commerce selon l'âge

TYPE D'ESPACE COMMERCIAL	10 ANS ET MOINS		11 ANS ET PLUS		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Commerce réfléchi alimentaire	8 (8,9)	47,1	9 (8,1)	52,9	17
Commerce de détail alimentaire	7 (6,3)	58,3	5 (5,7)	41,7	12
Commerce de détail non alimentaire	5 (5,8)	45,5	6 (5,2)	54,5	11
Total des éléments d'espace commercial	20 (21,0)	50,0	20 (19,0)	50,0	40

OBSERVATIONS QUANT À LA SPONTANÉITÉ SPATIALE DES ÉLÉMENTS DE JEU

SPONTANÉITÉ SPATIALE DES JEUX REPRÉSENTÉS SELON L'ÂGE ET LE GENRE

D'ordre général, les garçons ont inclus plus d'éléments de jeu que les filles, de plus on observe davantage d'éléments de jeu codés « formel » qu'« informel ». Cependant, la distribution des éléments de jeux formels selon le genre est similaire à celle des éléments de jeux informels. Ainsi, les garçons ou les filles ne semblent pas démontrer plus d'affinité à représenter un niveau de spontanéité spatiale plus qu'un autre.

Tableau 11. Répartition de la spontanéité spatiale des éléments de jeu selon le sexe des enfants

SPONTANÉITÉ SPATIALE	GARÇON		FILLE		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Formel	27 (24,2)	58,7	19 (21,8)	41,3	46
Informel	17 (14,7)	60,7	11 (13,3)	39,3	28
Total	44 (38,9)	59,5	30 (35,1)	40,5	74

Lorsque la spontanéité spatiale des jeux est ventilée selon l'âge, la distribution des éléments de jeux formels ne semble pas varier pas selon l'âge. Cependant, les éléments codés « jeu informel » sont surreprésentés chez les 11 ans et plus.

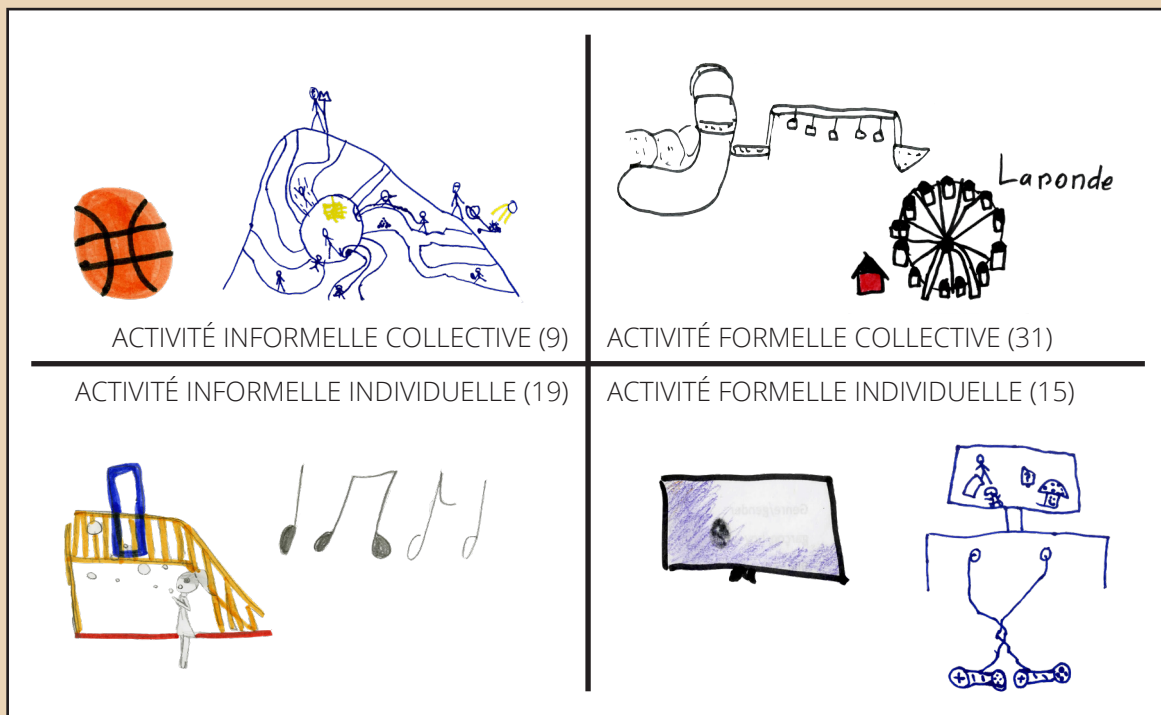
Tableau 12. Répartition de la spontanéité spatiale des éléments de jeu selon l'âge des enfants

SPONTANÉITÉ SPATIALE	10 ANS ET MOINS		11 ANS ET PLUS		TOTAL
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)	
Formel	27 (27,0)	58,7	19 (19,0)	41,3	46
Informel	11 (15,9)	40,7	16 (11,1)	59,3	27
Total	38 (42,9)	52,1	35 (30,1)	47,9	73

QUATRE GROUPES DE JEUX DISTINCTS

Lorsqu'un code qui caractérise le potentiel d'interaction social est ajouté aux éléments de jeux codés « formel » ou « informel », quatre groupes d'activités ludiques peuvent être formés pour caractériser les jeux. En particulier, il est possible d'observer que les activités formelles collectives (31) sont surreprésentées comparativement aux activités informelles collectives (9). Au contraire, plus d'activités informelles individuelles (19) sont recensées que d'activités formelles individuelles (15).

Figure 8. Les groupes de jeux identifiés et quelques exemples d'éléments tirés des dessins collectés

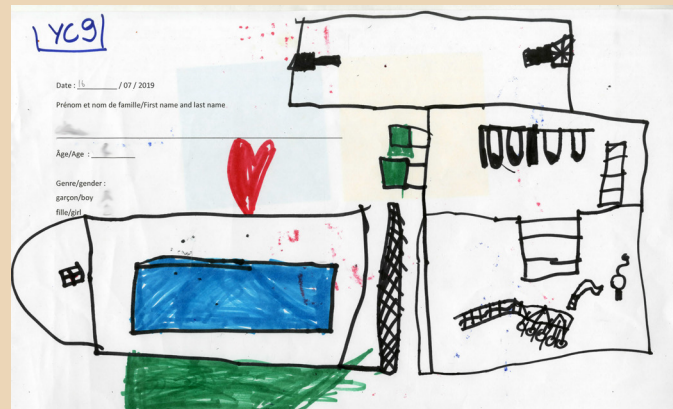


Source : Illustrations tirées des dessins EW4, EW7, SCN43, YC9, YG2, YG3 et YN18, 2019

INTERPRÉTATION

IMPORTANCE DE LA VALORISATION DES JEUX INFORMELS

Figure 9. Dessin comprenant plusieurs éléments codés « jeu : formel »



Source : Dessin YC9, 2019

Le jeu constitue un élément de repère important dans la représentation des espaces pour les enfants. Plus du tiers d'entre eux (35) ont inclus au total 74 éléments de jeu lorsqu'ils sont invités à décrire leur milieu de vie (tab. 2 en p. 20). Notamment, la majorité des éléments de jeu identifiés fait référence à des activités formelles (46) telles que la pratique d'activités physiques dans des terrains sportifs (tab.11 en p. 27). Au contraire, seulement 28 éléments réfèrent à des activités informelles. En particulier, lorsque le potentiel

d'interaction social est pris en compte, seulement neuf éléments faisant partie des activités informelles collectives ont été recensés.

Puisque l'étude porte sur la représentation des activités et ne constitue pas un recensement complet de la pratique quotidienne des enfants, un nombre plus faible de jeu informel collectif représenté ne témoigne pas que les enfants pratiquent peu d'activités non programmées en groupe ou qu'ils y accordent peu d'importance. Au contraire, les jeux informels, n'étant pas ancrés dans l'espace, illustrent moins le milieu de vie de manière concrète que les jeux formels. Ils sont aussi beaucoup plus complexes à représenter que ces derniers, surtout lorsqu'ils ne nécessitent pas d'objet ou lorsqu'ils sont abstraits comme les jeux symboliques ou de simulation.

De plus, il a été relevé que les modules de jeux, des activités considérées formelles dans le cadre du projet terminal, sont parfois vus comme étant ennuyants puisqu'ils n'offrent pas de défis aux enfants, et ce dès l'âge de 8 ans (Jansson, 2015; Veitch et al., 2007). En effet, les éléments codés « module de jeu » représentent seulement 13,5 % des éléments de jeu recensés dans les dessins (voir fig. 5 en p. 21).

On a aussi observé que les enfants ayant 11 ans et plus ont été plus portés à représenter des jeux informels que ceux ayant 10 ans et moins. Or, cela pourrait avoir un lien avec l'intérêt que certains jeunes portent à l'égard des activités qui transgressent des normes et des usages encadrés par l'espace. D'ailleurs, il a été suggéré que cette transgression peut être nécessaire pour l'individu et la société (TRYSPACES, 2019). En addition, les jeux informels et les jeux libres sont cruciaux pour le développement des enfants (Association canadienne de santé publique, 2019; Ginsburg, 2007; Le lion et la souris, n.d.).

En réponse à l'intérêt qui semble augmenter avec l'âge pour les jeux informels, cette catégorie d'activité difficilement divulguée, reconnaissable et reconnue devrait être étudiée spécifiquement et identifiée lorsque les aménageurs tentent de favoriser le jeu en milieu urbain. Notamment, définir les éléments du cadre bâti qui pourraient favoriser le regroupement des enfants pour la pratique de jeux informels serait pertinent.

IMPORTANCE DES ESPACES COMMERCIAUX

On a identifié au total 40 éléments d'espace commercial répartis au sein de 22 dessins. Bien que cet effectif soit inférieur aux autres éléments identifiés, la présence de ces espaces commerciaux dans les dessins démontre tout de même un certain intérêt de la part des jeunes pour ces lieux.

En particulier, on a observé que les enfants de 11 ans et plus sont plus enclins à représenter des éléments référant à des commerces que les 10 ans et moins. Pour ces derniers, un nombre plus élevé d'éléments d'espaces extérieurs a plutôt été déterminé. Donc, lorsque les enfants vieillissent, ils semblent développer un plus grand intérêt pour les lieux de ventes. De plus, un projet participatif dans un quartier allemand a permis d'établir les commerces de détail comme lieux potentiels d'apprentissage pour les enfants (Benze et Walter, 2017). Malheureusement, en réalité, les commerces peuvent être moins accueillants envers les jeunes adolescents qui sont stigmatisés par les commerçants. Ceci évoque donc l'importance de mieux comprendre le rôle des espaces commerciaux pour les enfants pour permettre aux aménageurs de formuler des recommandations plus spécifiques aux occasions de jeu et de découverte au sein de ces espaces.

Figure 10 et 11. Exemples d'illustrations des trois types d'espace commercial

On recense un commerce de détail alimentaire et deux commerces réfléchis alimentaires dans la figure 10 et il y a élément référant à un commerce de détail non alimentaire dans la figure 11.



Source : Dessins SCN4 et YG7, 2019

EFFET DES ACTIVITÉS PRATIQUÉS SUR LA PERCEPTION DES ESPACES

Il est possible d'observer que les espaces extérieurs sont souvent représentés par les enfants pour décrire leur habitat. En fait, plus de la moitié d'entre eux ont représenté au total 134 éléments qui font référence à ces espaces. Cela suggère que les enfants perçoivent les espaces extérieurs comme des éléments qui font partie de leur milieu de vie, et que leur environnement ne se limite pas à la maison. En particulier, les rues prédominent dans ces représentations spatiales. Étonnamment, peu d'illustrations de cours d'école ont été identifiées. Il est à noter que puisque le discours oral des enfants accompagnant les dessins n'a pas été considéré lors du codage, l'usage de certains bâtiments ou espaces représentés n'a pas été identifié. Ainsi, le dénombrement des cours d'école pourrait être tiré vers le bas. Néanmoins, en

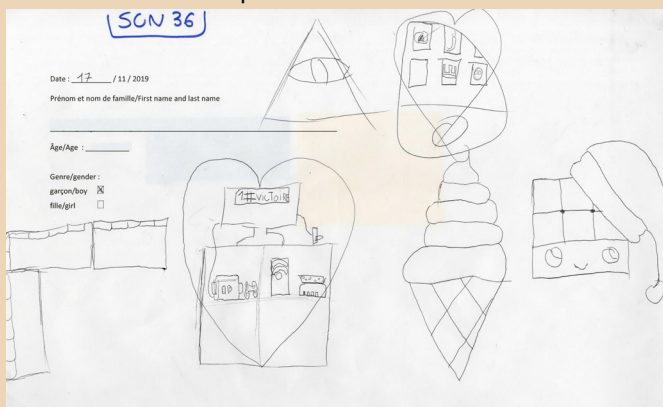
Figure 12. Dessin incluant un élément codé « activité physique » et « espace vert »



Source : Dessin SCN13, 2019

considérant cette incertitude, l'effectif des éléments codés « cour d'école » demeure quand même faible comparativement aux autres types d'espaces extérieurs bien que ce soit un endroit que les enfants fréquentent quotidiennement. Il serait intéressant de mener une étude qualitative sur l'expérience subjective des enfants quant à leur pratique d'activités ludiques dans ces espaces et leur appréciation de l'aménagement.

Figure 13. Dessin incluant plusieurs éléments codés « activité électronique »



Source : Dessin SCN36, 2019

Lorsque les éléments sont ventilés en fonction du genre des enfants, il est possible d'observer que les filles représentent davantage d'espaces extérieurs que les garçons. De plus, les objets qui reflètent une activité physique sont sur-représentés chez celles-ci. Pourtant, plusieurs études suggèrent que les parents permettent aux garçons une plus grande mobilité indépendante, ce qui devrait les inciter à représenter davantage d'espaces extérieurs (Clifton, 2003; Marzi et Reimers, 2018). Rappelons que dans cette étude, on observe les représenta-

tions produites par les enfants et non leur comportement effectif. Ainsi, il est difficile de déterminer si les filles vont réellement à plus d'endroits de manière indépendante que les garçons à partir des dessins seulement. Néanmoins, cela démontre que même si les filles risquent d'être moins mobiles, leurs intérêts pour les espaces extérieurs et la pratique d'activités physiques qui se fait généralement à l'extérieur ne sont pas moindres. D'ailleurs, les garçons représentent aussi beaucoup plus d'activités électroniques qui sont généralement pratiquées à l'intérieur. Donc, il demeure possible de se demander si le fait que les garçons accordent une plus grande importance à une activité sédentaire a une incidence sur les représentations spatiales qu'ils font. Alternativement, il serait pertinent d'étudier si les jeux pratiqués par les enfants influencent leur pratique spatiale de manière plus générale.

CONCLUSION

Ce projet est basé sur la valorisation des connaissances des enfants. Les inviter à présenter leurs idées à l'aide de dessins permet de les engager activement dans les discussions et rend l'expérience plus positive (Johnson et al., 2014). De plus, la réalisation des activités en groupe a permis d'instaurer une relation plus confortable et égalitaire entre eux et les adultes. Néanmoins, les groupes de discussions pouvaient affecter les résultats obtenus puisque l'idée d'une personne pouvait être reprise par une autre et ainsi augmenter l'effectif de certains éléments. D'ailleurs, le codage des éléments illustrés a été fait sans prendre en compte le discours oral des enfants, ce qui pouvait affecter la compréhension des dessins.

Ce projet étudie seulement un petit échantillon non représentatif de Montréal puisqu'il ne prend pas en compte tous les quartiers montréalais. Cependant, il constitue une étude exploratoire qui aborde un sujet peu examiné. En effet, les enfants sont peu discutés en urbanisme, et s'ils le sont, c'est souvent dans un contexte de mobilité ou de sécurité. Encore moins considérée est la place du jeu dans l'aménagement urbain.

Cette étude met en valeur plusieurs aspects du jeu. Il présente également plusieurs pistes de réflexion qui pourraient servir à la rédaction de futurs guides relatifs aux espaces de jeu en milieu urbain semblables à ceux qui étaient prévus dans le *Plan d'action 2017* de la *Politique de l'enfant* de Montréal. Notamment, les enfants ont démontré un grand intérêt pour les espaces extérieurs, et il serait pertinent d'approfondir nos connaissances par rapport à la relation que les enfants entretiennent avec l'espace en fonction des types d'activités pratiqués. De plus, les aménageurs ont intérêt à considérer les espaces commerciaux lorsqu'il est question des lieux fréquentés par les enfants puisque ceux-ci démontrent une sensibilité face à ces lieux. Finalement, on constate qu'il est essentiel d'apprendre à reconnaître et de valoriser les jeux informels pratiqués par les enfants lorsqu'il est question d'aménagement d'espaces propices au jeu. Bref, ce projet terminal suggère que si la Ville de Montréal veut aménager des milieux favorables à l'enfant, il est important qu'elle mette en œuvre une diversité d'interventions en réponse aux intérêts variés des jeunes Montréalais.

J'aimerais présenter mes remerciements à Mme Natasha Blanchet-Cohen et à l'équipe de recherche sans qui ce projet ne se serait pas réalisé. Je tiens également à remercier M. Juan Torres qui m'a porté conseil et m'a guidée patiemment tout au long de ce parcours.

LISTE DES DESSINS ANALYSÉ DANS LE CADRE DU PROJET TERMINAL

QUARTIER CARTIERVILLE

- YC1
- YC2
- YC3
- YC4
- YC5
- YC6
- YC7
- YC8
- YC9

QUARTIER CÔTE-DES-NEIGES

- SCN1
- SCN2
- SCN3
- SCN4
- SCN5
- SCN6
- SCN7
- SCN8
- SCN9
- SCN10
- SCN11
- SCN12
- SCN13
- SCN14
- SCN31
- SCN32
- SCN33
- SCN34
- SCN35
- SCN36
- SCN37
- SCN38
- SCN39
- SCN40
- SCN41
- SCN42
- SCN43
- SCN44
- SCN45
- SCN46
- SCN47

QUARTIER NOTRE-DAME-DE-GRÂCE

- YN1
- YN2
- YN3
- YN4
- YN5
- YN6
- YN7
- YN8
- YN9
- YN10
- YN11
- YN12
- YN13
- YN14
- YN15
- YN16
- YN17
- YN18
- YN19
- YN20
- YN21
- YN22
- YN23
- YN24
- YN25
- YN26
- YN27

QUARTIER SAINT-HENRI

- YG1
- YG2
- YG3
- YG4
- YG5
- YG6
- YG7

LISTE DES DESSINS ANALYSÉ DANS LE CADRE DU PROJET TERMINAL (SUITE)

QUARTIER POINTE-SAINT-CHARLES

- | | | |
|-------|--------|--------|
| • YP1 | • YP8 | • YP15 |
| • YP2 | • YP9 | • YP16 |
| • YP3 | • YP10 | • YP17 |
| • YP4 | • YP11 | |
| • YP5 | • YP12 | |
| • YP6 | • YP13 | |
| • YP7 | • YP14 | |

VILLE DE CHÂTEAUGUAY

- EW1
- EW2
- EW3
- EW4
- EW5
- EW6
- EW7
- EW10

CLASSIFICATION DES ÉLÉMENTS IDENTIFIÉS SELON LEUR TYPE

TYPES D'ÉLÉMENT DE JEU

ACTIVITÉ PHYSIQUE		ACTIVITÉ ÉLECTRONIQUE	AIRE DE JEU		AUTRE
OBJET	TERRAIN		MODULE DE JEU	PARC D'ATTRACTIONS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ballon de sport • Bicyclette • Rondelle de hockey • Patin à roues • Hoverboard • Pierre de curling 	<ul style="list-style-type: none"> • Piscine • Le terme « piscine » • Le terme « terrain de tennis » • Terrain de basket-ball (Panier de basketball) • Aréna de hockey • Terrain de curling 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinateur • Télévision • Référence à un jeu vidéo • Média en ligne • Téléphone portable 	<ul style="list-style-type: none"> • Le terme « parc » • Éléments référents à des modules tels qu'une glissoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande roue • Kiosque de jeu • Montagne russe • Le terme « La Ronde » 	<ul style="list-style-type: none"> • Fort de neige • Jardinage • Bulle de savon • Notes de musique • Art de rue

TYPES D'ÉLÉMENT D'ESPACE EXTÉRIEUR

RUE	ESPACE VERT	COUR PRIVÉE	COUR D'ÉCOLE
<ul style="list-style-type: none"> • Représentation cartographique d'une rue (ligne épaisse ou mince) • Trottoir • Marque sur la chaussée • Nom de rue sur une pancarte • Nom de rue • Pont • Le terme « route » • Le terme « trottoir » • Traverse piétonne 	<ul style="list-style-type: none"> • Gazon vert • Arbre • Nom officiel d'un espace vert municipal (p. ex. Mont-Royal) • Espace vert (gazon ou arbre) en bordure de l'eau 	<ul style="list-style-type: none"> • Espace vert autour d'un logement • Arbre à proximité d'un logement • Espace délimité autour du logement 	<ul style="list-style-type: none"> • Espace délimité autour d'une école identifiée • Le terme « cour d'école »

TYPES D'ÉLÉMENT D'ESPACE COMMERCIAL

COMMERCE RÉFLÉCHI ALIMENTAIRE	COMMERCE DE DÉTAIL ALIMENTAIRE	COMMERCE DE DÉTAIL NON ALIMENTAIRE
<ul style="list-style-type: none"> • Référence à un restaurant-minute (p. ex. McDonald's, Taco Bell, etc.) • Nom de restaurants • Nom de boulangerie • Le terme « bar » • Le terme « poutine » 	<ul style="list-style-type: none"> • Référence au marché Jean-Talon • Référence à des épiceries et des marchés (p. ex. Maxi) • Le terme « dépanneur » • Le terme « marché » • Le terme « market » 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom de commerce (p. ex. Walmart, Renaud-Bray, etc.) • Nom de marque vestimentaire (p. ex. Ardène) • Nom de centre commercial (p. ex. centre Rockland) • Le terme « mall »

CLASSIFICATION DES ÉLÉMENTS DE JEU IDENTIFIÉS SELON LES CODAGES SUPPLÉMENTAIRES

POTENTIEL D'INTERACTION SOCIALE

COLLECTIF : <ul style="list-style-type: none">• Ballon de sport• Fort de neige• Jardinage• Module de jeu• Parc d'attractions (La Ronde)• Téléphone portable• Terrain sportif (terrain de tennis, piscine, etc.)	INDIVIDUEL : <ul style="list-style-type: none">• Art (Art de rue, musique, médias en ligne)• Bicyclette• Hoverboard• Jeu vidéo non portable• Jeu vidéo portable• Ordinateur• Patin à roues alignées• Télévision
--	---

SPONTANÉITÉ SPATIALE

FORMEL : <ul style="list-style-type: none">• Film• Jardinage• Jeu vidéo non portable• Module de jeu• Ordinateur• Parc d'attractions (La Ronde)• Piscine• Télévision• Terrain sportif	INFORMEL : <ul style="list-style-type: none">• Art de rue• Bulle• Ballon de sport• Bicyclette• Fort de neige• Hoverboard• Jeu vidéo portable• Média en ligne• Musique• Patin à roue• Téléphone portable
---	--

BIBLIOGRAPHIE

- Association canadienne de santé publique. (2019). *Le jeu libre des enfants*. Ottawa.
- Benze, A. et Walter, U. (2017). The Neighbourhood as a Place of Learning for Young People ((p. 147-158).
- Breviglieri, M. (2015). L'enfant des villes. Considérations sur la place du jeu et la créativité de l'architecte face à l'émergence de la ville garantie. *Ambiances*. doi: 10.4000/ambiances.509
- Brougère, G. (1991). Espace de jeu et espace public. *Architecture et comportement*, 7(2), 165-176.
- Clifton, K. J. (2003). Independent Mobility Among Teenagers: Exploration of Travel to After-School Activities. *Transportation Research Record*, 1854(1), 74-80. doi: 10.3141/1854-08
- Curtis, C., Babb, C. et Olaru, D. (2015). Built environment and children's travel to school. *Transport Policy*, 42, 21-33. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2015.04.003>
- Driessnack, M. (2005). Children's Drawings as Facilitators of Communication: A Meta-Analysis. *Journal of Pediatric Nursing*, 20(6), 415-423. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.03.011>
- Eberle, S. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6, 214-233.
- Farokhi, M. et Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>
- Findlay, L. C. et Coplan, R. J. (2008). Come out and Play: Shyness in Childhood and the Benefits of Organized Sports Participation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(3), 153-161. doi: 10.1037/0008-400X.40.3.153
- Ganesh, T. G. (2001). Children-Produced Drawings: An Interpretive and Analytic Tool for Researchers. Dans E. Margolis & L. Pauwels (dir.), *The Handbook of Visual Research Methods* (p. 214-240). London: SAGE Publications.
- Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. 24(4), 39-51. doi: 10.3917/spi.024.0039
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Convention relative aux droits de l'enfant, 31 C.F.R. (1990).
- Institut du Nouveau Monde (2018). *Rapport synthèse du Forum sur le plan montréalais pour l'enfant 2019-2020*. Montréal.
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *Local Environment*, 20, 165-179. doi: 10.1080/13549839.2013.857646
- Johnson, V., Hart, R. et Colwell, J. (2014). *The Researcher Toolkit Steps to engaging young children in research (Vol. 2)*: University of Brighton.
- Kalvaitis, D. et Monhardt, R. (2012). The architecture of children's relationships with nature: A phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research - ENVIRON EDUC RES*, 18, 209-227. doi: 10.1080/13504622.2011.598227

- Karsten, L. et Van Vliet—, W. (2006). Children in the city: Reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16.
- Laboratoire de l'hiver. (2020). Semaine 1 du Labhiver au Parc Médéric-Martin.
- Le lion et la souris. (n.d.). Nature, Play, Communauté, Du jeu extérieur d'aventure au coeur de la ville. Re-péré le 31 janvier 2020 à <https://lelionetlasouris.com/a-propos/notre-mission/>
- Legendre, A. (2011). Les lieux de jeux extérieurs des enfants d'âge scolaire : des espaces de proximité aux espaces publics urbains. *Pratiques Psychologiques*, 17(1), 31-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.prps.2010.01.005>
- Literat, I. (2013). "A Pencil for your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. doi: 10.1177/160940691301200143
- Marzi, I. et Reimers, A. K. (2018). Children's Independent Mobility: Current Knowledge, Future Directions, and Public Health Implications. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2441. doi: 10.3390/ijerph15112441
- Merriman, B. et Guerin, S. (2006). Using Children's Drawings as Data in Child-Centred Research. *The Irish Journal of Psychology*, 27(1-2), 48-57. doi: 10.1080/03033910.2006.10446227
- Noschis, K. (2006). La ville, un terrain de jeu pour l'enfant. 33(4), 37-47. doi: 10.3917/ep.033.0037
- Picard, D. et Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 10(1), 45-60. doi: 10.3917/devel.010.0045
- TRYSACES. (2019). Rapport annuel 2018-2019. Montréal: Institut national de la recherche scientifique.
- UNICEF (2018). *Shaping urbanization for children : A handbook on child-responsive urban planning*. New York.
- Veitch, J., Salmon, J. et Ball, K. (2007). Children's Perceptions of the Use of Public Open Spaces for Active Free-play. *Children's Geographies*, 5(4), 409-422. doi: 10.1080/14733280701631874
- Ville de Montréal (2016). *Politique de l'enfant : Naître, grandir, s'épanouir à Montréal : De l'enfance à l'adolescence*.
- Ville de Montréal (2017). *Plan d'action 2017: Naître, grandir, s'épanouir à Montréal : De l'enfance à l'adolescence*.
- Vivre en ville. (2018). *Ville d'hiver, Principes et stratégies d'aménagement hivernal du réseau actif d'espaces publics montréalais*.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S., Hopkins, E., . . . Zosh, J. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence.