

« Danger! Enfants en jeu? »
*Occupation des temps libres des
enfants et des adolescents*

par Belinda Boekhoven

Carleton University

À propos de l'auteure

Belinda Boekhoven est titulaire d'un baccalauréat avec distinction en études de l'enfant de la Carleton University et d'un baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa. Elle a récemment terminé sa maîtrise en psychologie à la Carleton University, et le présent article trouve son origine dans ses recherches de maîtrise effectuées lors de son stage à l'Institut Vanier de la famille. Elle est actuellement doctorante en psychologie à cette même université.

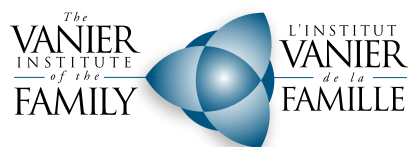
À propos de L'Institut

L'Institut Vanier de la famille a été fondé en 1965 sous le patronage de Leurs Excellences le Gouverneur général Georges P. Vanier et madame Pauline Vanier. L'Institut est une organisation bénévole nationale qui se consacre à la promotion du bien-être des familles canadiennes par le biais de la recherche, de publications, de l'éducation du public et de la défense des intérêts des familles. L'Institut collabore régulièrement avec les entreprises, les législateurs, les décideurs, les spécialistes de programmes, les chercheurs, les éducateurs, les professionnels des services à la famille, les médias et le grand public.

Tendances contemporaines de la famille (TCF) est une collection de documents hors série rédigés par des experts canadiens portant sur diverses réalités familiales. Les textes TCF sont descriptifs et interprétatifs, et ils fournissent une synthèse critique sur des sujets d'actualité ou pertinents concernant la famille.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteure et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Institut Vanier de la famille.

This document is available in English.



94 prom. Centerpointe Drive Ottawa, Ontario K2G 6B1

www.ivfamille.ca

« Danger! Enfants en jeu? »
*Occupation des temps libres des
enfants et des adolescents*

par Belinda Boekhoven
Carleton University

AVANT-PROPOS

Je me rappelle que j'ai commencé à me rendre à l'école à pied à l'âge de six ans. Le trajet faisait environ un demi-kilomètre. Je rencontrais sur mon chemin un brigadier scolaire et d'autres enfants. Ma mère ne m'accompagnait pas; elle restait à la maison avec mes jeunes frères. Je me rendais à l'école toute seule. Mes enfants, âgés de 9 et 11 ans, n'ont commencé, eux, à se rendre à l'école à pied seuls que l'an dernier. Nous sommes chanceux de vivre dans un quartier de longue date où l'école publique est accessible à pied par un trajet assez direct et sécuritaire.

Cependant, mes enfants font partie de la minorité. Aujourd'hui, seul un enfant sur trois marche régulièrement pour se rendre à l'école. Aux États-Unis, la proportion est encore plus faible. De plus en plus, les enfants se rendent à l'école en voiture ou en autobus, même sur de courtes distances. Ce faisant, ils perdent contact avec le voisinage et n'ont pas la chance d'explorer et de découvrir leur collectivité à leur rythme.

Marcher pour se rendre à l'école n'est qu'un moment dans la journée d'un enfant, mais le fait que ce moment disparaisse en dit long sur notre société de plus en plus urbanisée. Deux nouveaux articles de l'*Institut Vanier de la famille* examinent les conséquences de l'urbanisation sur les enfants et leur emploi du temps. **Juan Torres**, de l'Institut d'urbanisme de l'Université de Montréal, propose une critique éclairante du rôle des enfants dans nos villes. Il montre comment la planification urbaine s'est adaptée aux besoins d'adultes « motorisés », une évolution qui s'est faite au détriment de la santé des enfants et du caractère convivial et dynamique des collectivités.

Belinda Boekhoven, chercheuse à l'université Carleton, examine quant à elle un ensemble connexe de questions liées à l'emploi du temps des enfants et des adolescents. Les impératifs de sécurité et la densité de la circulation sont au nombre des facteurs qui expliquent, à son avis, le peu de temps libres qu'ont les enfants, particulièrement pour jouer à l'extérieur. De fait, les enfants et les adolescents participent davantage à des activités organisées qu'ils ne le faisaient dans le passé. Et bien qu'il soit prouvé que la participation à des activités sportives, artistiques, confessionnelles et autres soit très bénéfique au développement de l'enfant, elle présente des risques, au dire de Mme Boekhoven, si elle prive ce dernier d'occasions de développer des qualités comme l'automotivation et l'indépendance.

Ces articles nous font prendre du recul et nous amènent à analyser, du point de vue de nos enfants, les collectivités dans lesquelles nous vivons et la vie que nous menons. M. Torres est convaincu des avantages dont nous bénéficierions tous si nous laissions davantage de place aux enfants et aux jeunes dans la planification urbaine. Nous abondons. Les enfants peuvent nous aider à repenser notre façon de vivre en ville, de partager nos quartiers et de grandir ensemble.

Katherine Scott
Directrice des programmes
Octobre 2009

Résumé

Le jeu libre des enfants est reconnu comme un élément essentiel de l'enfance qui sous-tend une multitude d'occasions d'apprentissage et de socialisation. Parallèlement, la participation à des activités organisées est aussi considérée comme un facteur important de socialisation et de bien-être général. À mesure que l'enfant s'engage dans l'adolescence, les activités organisées sont fortement associées à des résultats positifs, mais elles peuvent nuire aux occasions d'acquérir son indépendance. Le présent article s'intéresse à l'attribution et à l'utilisation des temps libres chez les enfants et les adolescents relativement aux divers environnements, activités, attentes et résultats, et plaide en faveur d'une approche équilibrée dans l'usage de ces éléments.

Remerciements

Belinda Boekhoven exprime toute sa reconnaissance à Anne Bowker, Jenni Tipper, Katherine Scott et Elizabeth Nisbet pour leur soutien attentionné et leurs excellents conseils.

« Danger! Enfants en jeu? »

Occupation des temps libres des enfants et des adolescents

par Belinda Boekhoven

1. INTRODUCTION

Dans la culture occidentale d'aujourd'hui, le jeu libre et créatif est généralement reconnu comme une composante normale de l'enfance favorisant le développement physique, cognitif et social, de même que la maturation. Il est sous-entendu que les enfants profitent d'un éventail de types de jeux auxquels ils peuvent s'adonner dans des milieux variés et grâce auxquels ils peuvent explorer le monde et interagir avec leurs pairs de façon créative, imaginative et spontanée.

Cependant, au moment où ils entrent dans l'adolescence, les enfants ont tendance à réduire les activités physiques et les jeux d'imagination. En effet, les adultes sont davantage susceptibles de percevoir les activités et l'emploi du temps non structurés comme une menace à la santé et au bien-être des adolescents, et comme un précurseur de comportements à risque (Osgood, Anderson et Shaffer, 2005). À une époque où les jeunes sont à la recherche d'occasions d'affirmer leur indépendance, les parents peuvent souhaiter encadrer davantage les temps libres de leurs enfants dans le but de les protéger des influences nocives et des mauvaises relations (Mahoney, Larson et Lord, 2005; Mancini et Huebner, 2003; McHale, Crouter et Tucker, 2001).

Dans la pratique, on transforme souvent les temps libres des enfants et des adolescents en activités organisées, à la recherche de résultats profitables du point de vue physique, cognitif, social et maturationnel. Un grand nombre de ces activités sont pratiquées en dehors des environnements naturels et sont nécessairement soumises aux exigences de la logistique familiale, du budget, des préférences des parents et de l'accessibilité aux moyens de transport, de même qu'à d'autres moyens de facilitation (Green et Chalip, 1997; Howard et Madrigal, 1990; Jambor, 1999). De plus, l'urbanisation de la population a réduit les occasions d'explorer spontanément le monde naturel et d'en faire l'expérience, ce qui laisse croire que les occasions non planifiées d'apprentissage et de socialisation par le jeu ont diminué. Voilà qui met en péril le nombre d'expériences de la vie qui pourraient favoriser des qualités comme l'initiative personnelle et l'indépendance.

Les recherches révèlent que les choix effectués au nom des enfants et des adolescents en ce qui concerne les activités de loisir ont des conséquences sur leurs futures expériences scolaire et récréative, leur santé mentale et physique, ainsi que leur passage à l'âge adulte (Kuo et Faber Taylor, 2004; O'Brien, 2007; Sebba, 1991; Ward Thompson, Aspinall et Montarzino, 2008). Cet article étudie le débat entourant les temps libres des enfants et des adolescents et souligne les avantages et les inconvénients du fait d'avoir des loisirs, structurés ou non, pour la santé et le bien-être. Il affirme la nécessité d'un meilleur équilibre dans l'approche des temps libres pour les enfants et d'un accès élargi tant aux environnements naturel qu'urbain pour le jeu et la détente.

2. ORIGINES HISTORIQUES DES TEMPS LIBRES POUR LES JEUNES

Notre compréhension collective et notre valorisation des occasions de jeu et de loisir qu'ont les enfants tirent leurs origines d'attitudes sociales, culturelles et spirituelles profondément ancrées à l'égard de l'enfance. Ces attitudes relèvent de la fusion de l'état actuel des croyances sur l'importance des besoins développementaux de l'enfant avec le patrimoine de points de vue et de diverses philosophies relatives à l'enfance qui ont évolué au fil du temps. Le concept de loisirs pour les enfants illustre ce processus de fusion des idées et des coutumes.

Le temps de loisirs des enfants est une notion relativement récente et le sont encore davantage les efforts déployés par les parents pour l'organiser pour le bien de leurs enfants. À l'époque médiévale ou pré-médiévale, dans les cultures occidentales, on ne connaissait et reconnaissait que très peu les besoins développementaux de l'enfant. Les familles devaient souvent lutter pour leur survie, ce qui signifie qu'ils concentraient leurs ressources et leur attention à fournir l'effort nécessaire pour procurer les produits de première nécessité à leurs proches et assurer leur subsistance. Dans ce contexte, il était rare, voire impossible, qu'on établisse une distinction entre les besoins des enfants et la survie de la famille. À cette époque, les parents entretenaient généralement des rapports qu'on qualifierait aujourd'hui d'autoritaires¹ avec leurs enfants, rapports habituellement marqués par des châtiments corporels. On considérait les enfants comme une propriété et on attendait d'eux ou bien qu'ils apportent leur contribution au ménage par leur travail, ou bien qu'ils soient envoyés pour servir ailleurs (voir deMause, 1974).

Comme tel, le monde des enfants était rarement distinct de celui des adultes à l'époque et les enfants assistaient souvent aux fêtes et aux jeux des adultes. Ce phénomène est illustré dans les œuvres d'art de l'époque, telles que les peintures du 16^e siècle de Bruegel l'Ancien (Janson, 2007: 655). *Le Repas de noces*, par exemple, représente un enfant assis à même le sol qui mange le contenu de son assiette pendant que les adultes sont assis à table et célèbrent l'événement.

En dépit du fait que le concept de loisirs était un concept tout nouveau, les documents historiques montrent qu'on reconnaît quelquefois son importance pour les enfants, ce qui suggère une certaine

¹ Le type de parentage autoritaire oblige l'enfant à se soumettre aveuglément à des exigences rigoureuses de conformité et d'obéissance, sous peine de punitions (Baumrind, 1968).

diversité parmi les croyances de l'époque. Des écrits datant du 11^e et du 12^e siècles décrivent un changement d'attitude envers les enfants et leur rôle au sein de la famille et de la société. Par exemple, Barthélémy l'Anglais recommande de beaucoup laisser jouer les garçons (McLaughlin, 1974) et les garçons confiés au monastère pour leur éducation profitaient de temps pour se détendre et s'amuser (Nicholas, 1991).

Au 16^e siècle, le concept d'éducation commence à inclure un plus grand souci du bien-être des enfants. On attribue à Ariès (1962, cité par Johansson, 1987; Marshall, 1991) d'avoir désigné l'aristocratie française comme l'instauratrice d'un nouvel intérêt dans le contexte de l'éducation des enfants, notamment le fait de considérer les enfants comme des individus. Simultanément, en Amérique du Nord, s'établit une conception sévère et stricte de l'éducation des enfants, par souci de préserver leur bien-être moral. On considère que les enfants sont eux-mêmes pécheurs et qu'ils portent le fardeau des péchés de leurs parents. L'éthique protestante fondée sur la discipline stricte et le travail acharné est perçue comme une forme de protection et exclut toute activité frivole comme les loisirs et le jeu. Il est intéressant de noter que c'est précisément de ces notions d'activités saines et dirigées que découlent les activités sportives et les loisirs organisés du début du 20^e siècle (Larson et Seepersad, 2002).

Le début de la Révolution industrielle en Europe (de la fin du 18^e jusqu'au début du 19^e siècle) marque la mise en vigueur de lois relatives au travail des enfants et l'introduction de l'éducation universelle (Miller, 2002; Qvortrup, 1995). Dans de nombreux pays, les enfants n'étaient plus tenus de travailler pour assurer la survie de leur famille comme c'était le cas avant l'industrialisation et ils ne pouvaient plus être engagés comme main-d'œuvre d'usine. Par conséquent, même si on consacrait une bonne partie de la journée à l'instruction, il restait encore du temps avant et après l'école non essentiellement alloué à une quelconque activité.²

Ces changements fondamentaux dans la répartition de l'espace et du temps chez les enfants et les adolescents ont mené à une toute nouvelle conception selon laquelle les enfants ne sont pas des modèles réduits d'adulte et où l'enfance intègre un long processus de développement et de maturation. Une compréhension plus répandue de l'importance et de la signification du jeu comme partie intégrante de l'apprentissage et du développement de l'enfant a fait son apparition dans le sillage de recherches révolutionnaires dans le domaine de la psychologie du développement. Des chercheurs tels que Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Erikson (1902-1994) et Bandura (1925-) ont beaucoup contribué à notre compréhension des « âges et des étapes » du développement humain. Par suite, on en est arrivé à comprendre que l'adolescence constituait le prolongement de ce processus de développement, période pendant laquelle les individus exploraient leur identité, leurs orientations sociale et morale et évaluaient leur rôle dans la société (Larson et Seepersad, 2002).

² Il est important d'observer que, dans de nombreux pays, les enfants jouent toujours un rôle indispensable dans la survie économique de leur famille. Là où le mode de vie est encore principalement rural et agricole ou nomade, où le taux d'analphabétisme est élevé et où il existe peu de solutions de rechange au travail humain, les enfants et les adolescents demeurent essentiels à l'exécution des corvées, du ménage, à la production d'un revenu ainsi qu'à la production alimentaire (Larson et Verma, 1999). En termes clairs, si les jeunes prennent part à des tâches comme celles-là, ils ont moins de temps à consacrer aux études et au jeu, et il est possible que les occasions de participer à des loisirs organisés n'existent tout simplement pas. Cela s'applique particulièrement aux filles qui ont tendance à travailler plus longtemps et à rester à la maison ou à proximité, tandis que les garçons passent plus de temps hors de la maison à jouer.

3. L'ENFANT ET LE TEMPS LIBRE

L'évolution des conceptions relatives au développement chez l'enfant et l'adolescent et la quantité de temps libres offerte aux jeunes ont influencé de manière prévisible les modèles contemporains d'emploi du temps, notamment en ce qui concerne le jeu et les loisirs. Alors que la discussion s'oriente maintenant sur le développement sain de l'enfant, on se questionne sur la valeur du temps libre pour les enfants et les adolescents et l'équilibre souhaitable entre temps « structuré » et « non structuré ». Ci-dessous, je présente la documentation portant sur le temps structuré et non structuré, le jeu et les loisirs, et mets en lumière les aspects considérés les plus profitables pour les enfants et les adolescents.

3.1 Emploi du temps non structuré dans l'enfance

Traditionnellement, le temps non structuré offrait aux jeunes l'occasion de s'impliquer dans des activités non planifiées de leur choix. Au cours de l'enfance, ces aspects de liberté et de loisir sont jugés importants parce que c'est par eux que l'enfant peut apprendre de ses propres expériences de jeu (Elkind, 2001). Toutefois, au fil du cheminement de l'enfant vers et dans l'adolescence, on observe généralement une diminution des activités physiques (Kahn et coll., 2008). Ce changement peut potentiellement convertir le temps non structuré en temps désœuvré, ou bien en temps où les comportements à risque peuvent sembler une option alléchante, sans exposition aux effets bénéfiques procurés par les activités organisées (Mancini et Huebner, 2003). Ceci dit, comme le révèle l'analyse ci-dessous, ce risque ne doit pas conduire à nier l'importance de donner aux enfants et aux jeunes les occasions d'apprendre et de découvrir ce que le temps non structuré offre.

Le jeu dans l'enfance

Le jeu est reconnu comme le principal mécanisme par lequel le jeune enfant s'initie à ce qu'il est, à son environnement et à la place qu'il occupe dans le monde. Le jeu non structuré procure un lieu spontané et informel pour la détente, la socialisation et l'apprentissage, lieu appelé à se modifier au cours de l'enfance et de l'adolescence.

Les psychologues du développement ont défini une séquence identifiable des types de jeux auxquels les enfants sont exposés dès leur naissance et par lesquels ils apprennent en assimilant de l'information et des aptitudes. Comme le souligne Fernie (s.d.), le processus s'amorce avec ce que Piaget (1962) appelle *le jeu sensori-moteur*, mécanisme d'exploration du soi physique et de l'environnement. *Le jeu symbolique* (Garvey, 1984, cité par Fernie, s.d.) permet aux enfants de faire l'expérience de la représentation symbolique et d'explorer les rôles et les rapports sociaux. Ces nouvelles capacités sont intériorisées et utilisées pour acquérir de nouvelles connaissances et habiletés. Grâce au jeu, l'enfant fait l'apprentissage des domaines physique, cognitif, linguistique, émotionnel, social et moral qui composent son univers (Fein, 1981, cité par Fernie, s.d.). À mesure que l'enfant grandit, le jeu devient plus organisé et se met à intégrer les règles et la négociation (King, 1986; Piaget, 1962, cité par Fernie, s.d.). De cette façon, l'enfant apprend aussi à se découvrir lui-même et à vivre avec les autres, ce qui le prépare à une vie autonome (Isenberg et Quisenberry, 2002).

Cadre du jeu

Bien que le jeu semble naturellement faire partie du développement de l'enfant, le cadre, en l'occurrence le niveau et le type de ressources disponibles et l'implication des autres, peut avoir une influence sur le résultat des expériences de jeu. Les recherches laissent entendre que la façon la plus efficace de soutenir le jeu de l'enfant consiste à lui procurer ce qui suit : l'accès à un cadre offrant des ressources aux plans physique, cognitif, social et émotionnel; un sentiment de sécurité renforcé par la surveillance et l'encadrement des comportements de l'enfant; et des occasions d'explorer, grâce à sa curiosité et à son imagination. De plus, on doit aussi mettre à sa disposition des cadres de jeu diversifiés afin de favoriser un vaste éventail d'activités récréatives tels que les sites en plein air pour l'activité physique, l'exploration de la nature et le jeu d'aventures, de même que des sites intérieurs pour les activités créatives et la discussion avec ses pairs. Dans ce contexte, les adultes ont comme rôle de faire durer le sentiment de sécurité, de soutenir le jeu avec sensibilité si nécessaire et de réagir aux apprentissages à intégrer au jeu lorsque l'enfant en fait la demande (Isenberg et Quisenberry, 2002; NAEYC, 1997; Rivkin, 1995). Étant donné que le jeu offre des occasions pour l'enfant d'apprendre et de découvrir selon ses propres conditions, l'excès d'encadrement et d'ingérence de la part de l'adulte peut, en fait, freiner ce processus (Isenberg et Quisenberry, 2002).

Pour ce qui est du cadre du jeu, ce qui est important, ce n'est pas tant le matériel en soi et les jouets que l'accessibilité aux ressources qui offriront différentes occasions d'expérimenter et d'apprendre. Le type de cadre du jeu influence le type de jeu pratiqué, l'exemple évident étant le cadre extérieur qui donne lieu à davantage de mouvements, à de plus grandes dépenses d'énergie et à des expressions vocales plus retentissantes. Le fait d'être dehors fournit des occasions de se cacher, de grimper, de sauter et de courir, avec un sentiment de grande liberté de mouvement, tandis que les jeux d'intérieur donnent la chance de pratiquer des activités plus apaisantes et favorisent la conversation et la discussion (Isenberg et Quisenberry, 2002; Rivkin, 1995).

Les caractéristiques et les qualités de l'espace de jeu sont importantes. Par exemple, Rivkin a constaté qu'une cour asphaltée se prête mal à la manipulation par les enfants et ne stimule pas beaucoup leur imagination, tandis qu'il est possible de mouiller et creuser le sable et la terre pour façonner un univers de jeu ou un cadre à une histoire. Les arbres et les autres éléments naturels favorisent une utilisation créative de l'espace de jeux et peuvent servir d'abri, de cachette ou de tout ce que dicte l'imagination (Rivkin, 1995). En outre, les espaces de jeux comportant des éléments naturels permettent aux enfants d'entrer en contact avec la faune et la flore et de les examiner, de créer un jardin et d'en prendre soin, ainsi que de prendre conscience de phénomènes comme le temps qu'il fait et le rythme des saisons.

Ceci dit, les enfants ne profitent pas tous de la même accessibilité à une variété de cadres de jeu, en particulier le grand nombre de ceux qui disposent d'un accès très restreint aux cadres de jeu extérieurs. Les enfants vivant dans des zones urbaines ont généralement moins d'espaces verts à leur disposition que ceux des zones rurales et il est possible que la cour d'école ou le terrain de jeux représente leur seule occasion de faire l'expérience d'éléments appartenant à un environnement naturel. Un statut socioéconomique peu élevé peut aussi constituer un facteur restrictif d'un tel accès (Wells et Evans, 2003), mais ce n'est pas toujours le cas (Tarrant et Cordell, 1999).

Aussi, l'accès des enfants à des espaces de jeux extérieurs et l'utilisation qu'ils en font dépendent aussi des perceptions relatives à la sécurité, tant de la part des enfants que des parents (Timperio, Crawford, Telford et Salmon, 2004). Les enfants vivant dans des quartiers à risque élevé de violence subissent d'énormes contraintes; dans ces circonstances, les enfants et leurs parents hésitent souvent à prendre le risque de s'aventurer dehors (Shumow, Vandell et Posner, 1998).

La circulation automobile et son impact sur l'accès aux espaces de jeux et sur la santé des enfants constituent une autre dimension non négligeable. O'Brien (2007) montre que les véhicules automobiles sont à la fois une source d'émissions qui appauvrissent la qualité de l'air et auxquelles les enfants sont particulièrement vulnérables, et une source de pollution sonore associée à une diminution du niveau de lecture. Les accidents de la route représentent une des principales causes de mortalité chez l'enfant et ceux qui y survivent en portent longtemps les séquelles psychologiques. Ces facteurs peuvent contribuer à rendre le jeu extérieur une option peu attirante et dangereuse pour les enfants vivant en ville (O'Brien, 2007), qui peuvent même en faire des étrangers dans leur propre quartier.

La connaissance qu'ont les enfants de leur propre quartier est encore plus compromise en présence d'une forte dépendance à la voiture comme moyen de transport. O'Brien (2007) mentionne les conclusions de Kowey (1999) selon lesquelles les enfants qui voyagent fréquemment en voiture sont souvent incapables de se retrouver dans les rues de leur quartier, probablement à cause de la différence de vitesse et de point de vue entre la voiture et la marche. De plus, les chances d'interagir avec les voisins et les pairs ou d'observer les particularités de la route sont réduites (Berry, s.d., cité par O'Brien, 2007).

Le recours aisé à l'automobile peut également figurer parmi les facteurs du déclin de l'exercice physique et de la hausse conséquente du nombre d'enfants atteints de surplus de poids ou d'obésité (Canning, Courage et Frizzell, 2004; Tremblay, Katzmarzyk et Willms, 2002). De plus, on a fait état des liens étroits entre le fait de regarder la télévision et l'obésité (Goldfield et coll., 2007; Kumanyika et Grier, 2006), alors que la diminution du temps passé devant la télé a été établie comme facteur de médiation du taux d'obésité (Farley et coll., 2007). Le fait d'offrir aux enfants le choix d'aller à l'école à pied ou à vélo contribuerait à agir sur ces facteurs de risque et favoriserait leur sentiment d'autonomie. C'est sur la base de telles préoccupations qu'ont été organisées des campagnes prônant une baisse marquée de la voiture comme moyen de transport au profit de la marche et du vélo (O'Brien, 2007).

Les avantages de jouer dehors

Lorsque l'accès à un espace de jeux extérieurs est possible, les effets semblent être d'une portée considérable. Farley et ses collaborateurs (2007) ont mené une étude pilote dans laquelle on prolongeait les heures d'utilisation d'une cour d'école sous la surveillance d'un adulte afin de répondre au besoin de sécurité. Les résultats ont démontré que l'espace avait été utilisé de façon constante en dehors des heures de classe et que les deux tiers des enfants avaient été actifs physiquement pendant les périodes d'observation. En fait, les enfants étaient plus actifs physiquement que s'ils avaient participé à un cours ou à un programme d'éducation physique. Les effets du quartier se sont manifestés dans le voisinage immédiat, par l'augmentation du tiers du nombre d'enfants qui jouaient dehors. Parallèlement, on a pu observer une baisse de l'utilisation de la télé et des autres médias électroniques (Farley et coll., 2007).

Les chercheurs émettent l'avis que le fait de mettre en place une utilisation surveillée des cours d'école pendant une plus longue période pourrait représenter une façon simple, mais économique et efficace, d'augmenter l'activité physique et d'améliorer la santé, tout en renforçant également les rapports sociaux et de bon voisinage.

L'interaction avec le milieu naturel en particulier semble entraîner des effets bénéfiques. Dans le cas des enfants vivant en milieu rural, il a été démontré, d'une part, que la proximité des éléments naturels entraîne une diminution du niveau de stress engendré par les événements de la vie (Wells et Evans, 2003) et, d'autre part, que l'intensité de présence d'éléments naturels dans le milieu accroît la capacité d'attention des enfants (Wells, 2000). On a découvert que le fait de jouer en milieu naturel, comparativement au terrain de jeu classique, améliore la motricité, l'équilibre et la coordination (Fjørtoft, 2004), et il a été rapporté que l'exposition au milieu naturel lors d'activités ordinaires en dehors des heures de classe et pendant la fin de semaine réduit les symptômes de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (Kuo et Faber Taylor, 2004).

En plus des conséquences à court terme, l'expérience du milieu naturel dans l'enfance semble produire des effets durables jusqu'à l'âge adulte. Sebba (1991) déclare que lorsqu'on a demandé aux adultes de désigner le lieu préféré de leur enfance, 96,4 % d'entre eux ont choisi des endroits en plein air. Les souvenirs étaient associés à des impressions et des sensations très vives d'interaction avec le milieu naturel, de liberté physique, de jeux faisant appel à l'imagination et de l'expérience fondamentale d'être enfant. Lorsqu'on a demandé aux enfants de mettre par écrit leurs expériences en milieu naturel dans le cadre de la même étude, leurs réponses ont révélé que leurs souvenirs englobaient les activités qu'ils y tenaient, tout comme les sentiments et les perceptions quant à l'environnement. Leurs explications ont également indiqué le fort niveau d'imagination et de jeu créatif que le milieu naturel faisait naître en eux. Comme dans le cas des interactions avec le voisinage et de son exploration, favoriser l'imagination et la fantaisie peut soutenir les activités créatives à l'école et au travail pour des années à venir (O'Brien, 2007; Sebba, 1991).

3.2 Emploi du temps structuré dans l'enfance

En Amérique du Nord, les temps libres des enfants raccourcissent de plus en plus au profit des activités organisées. Les recherches révèlent que les parents sont prêts à investir des sommes considérables de temps et d'argent pour faciliter la participation de leur enfant, à condition que l'activité satisfasse à certaines exigences précises d'organisation et de pertinence généralement fixées par la mère (Howard et Madrigal, 1990; Jambor, 1999). Bien que la majeure partie des activités quotidiennes de l'enfant dans les pays industrialisés se passent à l'école, la nature et le mode d'utilisation du temps libre font également l'objet de beaucoup de discussion, de planification et de gestion. Les enfants semblent avoir bien peu voix au chapitre dans le choix des activités et peu de chances d'exprimer leurs sentiments sur l'activité en question une fois qu'ils ont commencé à y prendre part (Green et Chalip, 1997; Howard et Madrigal, 1990).

Activités organisées et motivation des parents

Les familles se tournent vers les activités organisées pour de nombreuses raisons. La circulation automobile et le risque qu'on y rattache pour la sécurité (Timperio et coll., 2004), de même que les préoccupations liées à la sécurité personnelle et sociale relativement aux autres utilisateurs des espaces publics (Farley et coll., 2007, Shumow et coll., 1998) peuvent inciter certains parents à faire appel aux programmes d'activités organisées. La conscience accrue et le plus grand souci des effets du comportement sédentaire chez les jeunes peuvent également pousser les parents à veiller à ce que leurs enfants et leurs adolescents disposent d'occasions de s'adonner à l'exercice physique (Canning et coll., 2004; Tremblay et coll., 2002).

Le sport est l'activité parascolaire la plus courante chez les enfants et les adolescents (Larson et Verma, 1999). Les parents s'attendent généralement à ce que la pratique d'un sport donne l'occasion d'acquérir des aptitudes liées à l'activité, favorise les habiletés de collaboration grâce au travail d'équipe et aux rôles de chef, offre de nouveaux contacts sociaux, encourage la motivation, l'autodiscipline et l'estime de soi et procure une mine d'expériences positives, valorisantes et dynamisantes (Jambor, 1999, Mahoney et coll., 2005; Ullrich-French et Smith, 2006; Woolger, 1993). Il y a aussi des parents qui espèrent que les compétences acquises grâce aux activités parascolaires permettront à l'enfant d'être en bonne position pour ses activités et sa carrière futures (Shannon, 2006).

Les attentes des enfants et des adolescents en ce qui concerne les activités parascolaires semblent en grande partie similaires à celles des parents, bien qu'elles aient fait l'objet de moins de recherche. Dans l'ensemble, le plaisir de l'activité semble favoriser une participation soutenue, au même titre qu'une évaluation positive de ses effets, notamment l'acquisition de compétences utiles pour leurs études futures et la réussite de leur carrière (Eccles et coll., 1983; Gould, Tuffey, Udry et Loehr, 1996; Scanlan, Stein et Ravizza, 1989).

Les conclusions de la recherche permettent de croire qu'on peut relier la participation à des activités organisées à des effets positifs sur l'implication en milieu scolaire, l'estime de soi, les aptitudes sociales et la capacité d'adaptation (Bowker, 2006; Fletcher, Nickerson, et Wright, 2003; Horn, 2004; McHale et coll., 2005). De plus, on a constaté que l'association positive entre la participation et la capacité d'adaptation permettait de maintenir la participation à une activité (Posner et Vandell, 1999). On atteint les meilleurs résultats lorsqu'il existe un juste équilibre entre le niveau de défi et l'accomplissement, équilibre qui passe par les entraîneurs et les tâches assignées (Gould et coll., 1996; Hellstedt, 1987). De plus, c'est tout à l'avantage des enfants lorsque les parents s'engagent dans l'activité d'une façon qui offre tout à la fois encouragement, soutien (Kimiecik, Horn et Shurin, 1996; Weiss et Duncan, 1992) et évaluation positive (Babkes et Weiss, 1999; Ullrich-French et Smith, 2006).

L'inconvénient des activités organisées

En Amérique du Nord, l'organisation des temps libres de l'enfant en activités d'apprentissage structurées nous amène à s'inquiéter des risques que pose un horaire surchargé, avec la conséquence que les enfants ont rarement l'occasion de se reposer ou d'apprécier des activités de leur propre chef et à leur propre rythme. Elkind (1981, cité par Newman, Matsopoulous, Chang et Kao, 2003) et Sigel (1987) ont exprimé leur

inquiétude devant les conséquences malheureuses potentielles de précipiter un enfant dans des processus développementaux qui devraient se produire naturellement et selon leur rythme intrinsèque.

Toutefois, selon une autre recherche, de telles préoccupations pourraient ne pas être fondées. Par exemple, Hofferth et Sandberg (2001) de même que Newman et son équipe (2003) ont déclaré que les enfants participent généralement à la fois à des activités structurées et non structurées, soit individuellement, ou bien avec leurs pairs ou les membres de leur famille. En outre, les différences dans le type et la fréquence des activités semblent dépendre davantage de facteurs tels que le statut socioéconomique, l'emploi des parents et les caractéristiques familiales (Hofferth et Sandberg, 2001). Les différences provenant de ces sources contrediraient donc le concept voulant que l'enfant soit soumis à des pressions intenses ou universelles de prendre part à des activités structurées au détriment d'autres formes de divertissement. À l'opposé, il a été démontré que le soutien insuffisant ou excessif de la part des parents gâche le plaisir et les bienfaits que les activités parascolaires procurent à l'enfant (Woolger, 1993)³.

4. L'ADOLESCENT ET LES TEMPS LIBRES : SOURCE POSSIBLE DE TENSION

La recherche récente indique que l'adolescence s'inscrit dans le processus de maturation vers l'âge adulte et comporte des changements encore plus importants qu'on ne l'avait cru auparavant. Dès le début de l'adolescence et jusqu'à l'âge adulte, le processus de myélinisation des neurones favorise des impulsions neurologiques plus vives. La croissance rapide des neurones dans le cortex préfrontal est à la base de l'augmentation des capacités cognitives et du développement des fonctions exécutives. L'élagage ultérieur de certains de ces neurones dépend jusqu'à un certain point des activités et des expériences auxquelles l'adolescent participe (Kuhn et Franklin, 2008). Étant donné que ce changement est propre à chaque adolescent, on estime que ces processus contribuent à l'étendue des aptitudes et des préférences personnelles apparaissant au cours de l'adolescence. Celles-ci, à leur tour, engendrent des changements comme l'accroissement de l'autonomie envers les parents et de l'interdépendance avec les pairs (Collins et Steinberg, 2008), et se traduisent par des changements progressifs dans la priorité qu'on accorde aux diverses façons d'occuper ses temps de loisirs.

L'un des changements les plus évidents et qui se manifeste vers l'âge de 13 ans est la diminution de l'activité physique chez les garçons et les filles, indépendamment du niveau antérieur d'activité (Kahn et coll., 2008). Les motifs qui sous-tendent cette transition tournent autour de l'importance grandissante des relations avec les pairs, où l'interaction sociale se concentre davantage sur la conversation et le partage des confidences que sur l'activité physique et le jeu (Buhmester et Furman, 1987). On a également constaté une diminution du temps disponible particulièrement attribuable à l'accroissement des obligations liées à l'école et à un emploi à temps partiel, à la compréhension

³ Dans certains cas, la menace et la punition sont employées pour obliger l'enfant à se surpasser. La forme la plus extrême de pression, appelée *Syndrome de réussite par procuration* (*Achievement by Proxy Distortion (ABPD)*) par Tofler, Knapp et Drell (1998), implique que les parents tirent indirectement satisfaction et prestige de la réussite de leur enfant.

superficielle de l'ensemble des bienfaits pour la santé liés à l'exercice, aux faibles attentes quant à l'amusement procuré par les activités organisées et aux préoccupations relatives à la sécurité personnelle (Humbert et coll., 2008).

À ce titre, les adolescents demandent du temps et de l'espace pour apprendre à régler leur propre comportement et à faire l'expérience de l'indépendance. Puis, alors que les parents avaient précédemment été en mesure de surveiller les allées et venues des enfants quand ceux-ci étaient plus jeunes, le désir d'une plus grande autonomie signifie que les adolescents peuvent sortir de la maison, seuls ou en compagnie de leurs pairs. Cependant, certains risques sont associés au fait que des jeunes passent de plus en plus de temps à participer à des activités non organisées ou non surveillées, notamment la diminution de leur implication familiale et scolaire (Mahoney, 2000; Mancini et Huebner, 2003; Persson, Kerr et Stattin, 2007). Alors que les parents sont confrontés à l'autonomie croissante de leur enfant, les recherches énoncent qu'il est nécessaire d'une part de mettre la main à la pâte en favorisant chez l'enfant un mode de vie sain, un comportement social adéquat et un engagement actif, et, d'autre part, de savoir se retirer afin d'encourager et de soutenir l'indépendance naissante de leur enfant (Hutchinson, Baldwin et Caldwell, 2003; Sharp, Caldwell, Graham et Ridenour, 2006). C'est ici que la tension s'exerce.

4.1 Emploi du temps à la fin de l'enfance et à l'adolescence

Jeux de fiction et imagination

Après avoir bien démontré les avantages de l'activité non structurée dans le développement des jeunes enfants dans les pages précédentes, tournons-nous maintenant vers les jeunes et les adolescents. Comme on l'a mentionné, le développement et la maturation de l'enfant s'inscrit dans un processus de changements perceptibles et systématiques qui a fait l'objet de descriptions fort détaillées (NAEYC, 1997). Certaines formes observables de jeux mettant en valeur l'imagination, le fait de faire semblant et la fantaisie font leur apparition vers l'âge de 11 à 13 mois. On croit que ce type de jeu offre des occasions de développement chez l'enfant dans les domaines du langage, de la résolution de problèmes, du développement de l'opinion, du contrôle émotionnel, des aptitudes sociales et de la maturité. La complexité des jeux faisant appel à l'imagination s'accroît jusqu'à l'âge de 5 à 7 ans environ, moment auquel on assiste à un virage vers le jeu avec des règles (McCullagh, 1998; Schaffer, Wood et Willoughby, 2002). Le seuil de l'adolescence entraîne ensuite une diminution du niveau d'activité physique et une augmentation de l'importance accordée aux relations et aux interactions sociales, accompagnée d'une valorisation de la discussion ainsi que du partage des idées et des expériences (Kahn et coll., 2008). Comme telle, la participation à des jeux de fiction diminue généralement et peut s'intégrer à une narration descriptive interne (Singer et Singer, 1990, cité par Harris et Beggan, 1993). Les enfants plus âgés et les adolescents semblent conscients de ces changements lorsqu'ils repensent après coup à cette période de leur développement (Trotman, 2008).

Toutefois, la recherche fait ressortir que certains enfants continuent à se livrer à des jeux faisant appel à l'imagination pendant la deuxième moitié de l'enfance et au-delà. La plupart de ces jeux semblent

comporter une exploration du rôle et de l'identité et soutenir l'épanouissement de l'imagination. Une étude menée auprès d'enfants de 7 à 12 ans signale que les enfants qui participent régulièrement à des jeux de fiction trouvent ceux-ci agréables, amusants et qu'ils font partie de l'évolution. Ceux qui consacrent le plus de temps aux jeux de fiction ont démontré plus de créativité dans leurs travaux écrits que leurs pairs. En outre, plus grande est la diversité de rôles interprétés dans le jeu de fiction, plus les histoires sont détaillées et font preuve de créativité (Harris and Beggan, 1993).

Bien que le niveau des jeux faisant appel à leur imagination diminue, les adolescents reconnaissent qu'ils continuent de recourir à l'imagination dans leur réflexion et leur créativité. Ils semblent y trouver un divertissement de la pensée qui ne peut pas nécessairement s'exprimer dans l'exercice physique. Il est reconnu qu'avec ses exigences, le programme d'enseignement scolaire impose des contraintes considérables à l'utilisation de l'imagination, exception faite peut-être des cours d'arts plastiques mais encore, cela dépend des préférences de l'enseignant et de la direction que celui-ci donne au cours (Trotman, 2008).

Les enfants dont le comportement démontre qu'ils font appel avec grand enthousiasme à leur imagination peuvent profiter d'autres avantages. En effet, les adolescents expliquent qu'ils ont recours à leur imagination pour réfléchir et se détendre puisqu'il n'y a aucun critère prédéterminé auquel il faut obéir, seulement une impression de liberté de pensée, d'authenticité personnelle et d'appropriation de ses idées (Trotman, 2008). On a suggéré que le jeu de rôles et la découverte de soi constituaient sans doute des composantes de l'exploration et de la détermination de l'identité, soit précisément un des mécanismes par lequel les adolescents cherchent à établir leurs préférences en vue de leurs futures études et de leur plan de carrière. Par ailleurs, un rapport semble exister entre les activités d'exploration et une forte détermination à atteindre ses buts personnels (Schmitt-Rodermund et Vondracek, 1998).

L'utilisation de l'imagination peut aussi contribuer à l'entrain de l'adolescent à titre de composante d'un cheminement vers l'autodétermination, la motivation interne et un sens de l'illusion et du non-littéral (Barnett, 2005, cité par Staempfli, 2007). Ces caractéristiques semblent atténuer les sources personnelles de stress et favoriser les rapports avec les pairs ainsi que le plaisir éprouvé lors des activités de loisirs. Ces effets ne se font toutefois pas sentir dans les relations avec les parents (Staempfli, 2007), ce qui peut traduire une faible tolérance des parents aux jeux de fiction manifestes, comme le rapportent Harris et Beggan (1993).

L'adolescent et l'ennui

Malheureusement, ce ne sont pas tous les adolescents qui réussissent à mobiliser leurs ressources d'entrain et d'imagination pour les aider à faire face à la vie au jour le jour et pour certains, le principal marqueur émotionnel demeure l'ennui. Les recherches sur l'ennui se sont amorcées à partir de plusieurs théories diverses et ont relevé différentes origines et particularités, notamment le manque de fantaisie et d'imagination conjugué à un sens de l'affect peu développé et mal exprimé (Wangh, 1975, Greenson, 1953, cité par Eastwood, Cavaliere, Fahlman et Eastwood, 2006). Cela semble entretenir un perpétuel degré d'insatisfaction devant la vie dans son ensemble, combiné à de faibles conscience et expression émotionnelles, de même qu'une orientation vers l'extérieur de soi pour trouver du soulagement (Eastwood et coll., 2006).

On explique également cet ennui par de faibles niveaux d'autodétermination et de motivation, un

degré peu élevé de défi dans les activités et le manque de connaissances de quêtes plus enrichissantes (Caldwell, Darling, Payne et Dowdy, 1999). À partir de leurs recherches, Caldwell et son équipe proposent que le peu de choix, perçu ou réel, d'activités constitue un élément prédictif d'ennui, tandis que l'autodétermination, elle, favorise la participation. On a pu remarquer certains effets concomitants liés au « moment », ce qui indique que les circonstances dans lesquelles une activité a lieu influencent le degré d'ennui perçu. Toutefois, ces effets peuvent être passagers et de courte durée, augmentant d'autant le défi d'identifier de façon fiable les activités réellement enrichissantes auxquelles prendre part.

Pour remédier aux causes présumées de l'ennui, on peut soit l'habiter complètement jusqu'à ce que les émotions et les désirs se manifestent et que l'ennui se transforme en stimulation (Brodsky, 1995, cité par Eastwood et coll., 2006), soit promouvoir l'autonomie et l'autodétermination de l'adolescent dans les limites du type d'autorité des parents, assurant ainsi que l'adolescent est conscient des choix d'activités, soit enfin accepter l'ennui comme forme d'expression de soi contemporaine (Caldwell et coll., 1999).

Toutefois, il ne faut pas se surprendre que les adolescents éprouvent de l'ennui lorsque pratiquement aucune installation n'est à leur disposition. Selon McIntosh, MacDonald et McKeganey (2005), l'ennui et le manque de stimulation ont été reconnus comme l'une des causes de la toxicomanie chez les jeunes Écossais âgés de 10 à 12 ans. Les enfants ont expliqué qu'étant donné que le seul parc de loisirs disponible était un terrain de soccer boueux et en pente, ils ont eu tendance à se rencontrer et à socialiser dans la rue et, de là, ont commencé à consommer de la drogue en cachette à la maison pour tromper l'ennui. On peut, bien sûr, faire valoir que si toute l'étendue de l'expérience récréative des enfants se limite à de telles circonstances, il n'est pas surprenant qu'ils ne soient pas au courant d'autres formes d'activités, plus positives et enrichissantes, et qu'ils aient bien peu d'attentes en ce qui a trait au plaisir et au sentiment d'implication que procurent d'autres passe-temps.

Activités non surveillées

Ainsi qu'il a été établi dans cet article, on estime que le temps libre non surveillé des adolescents présente un potentiel de conséquences tant positives que négatives. Les recherches ont tendance à se concentrer sur les conséquences négatives (comme décrites ci-dessus), mais elles s'intéressent aussi aux différents contextes et utilisations du temps non surveillé, de même qu'au rôle des parents dans le soutien de la tenue d'activités non organisées.

Les résultats des activités non surveillées dépendent grandement du contexte dans lequel elles se tiennent. McHale et son équipe (2001) révèle que, tandis que les activités de la deuxième moitié de l'enfance impliquant la présence d'adultes étaient associées à une adaptation positive au début de l'adolescence, on reliait la lecture à la dépression, probablement parce qu'il s'agit d'un passe-temps auquel on s'adonne seul. Dans l'ensemble, on considère que les passe-temps, dont il a souvent été fait mention, favorisent l'acquisition de belles qualités telles que la motivation, l'autodétermination et la persévérance, ainsi que de sentiments d'auto-efficacité et de compétence.

Généralement, les parents continuent d'exercer une influence sur le comportement de l'adolescent en restant disponibles pour offrir leurs conseils et leur soutien (Hutchinson et coll., 2003). En conclusion, le simple fait que les parents sont au courant des activités de leur jeune, et notamment qu'ils assurent une

surveillance de loin, est liée à des expériences enrichissantes pour les jeunes adolescents aux perspectives motivationnelles auto réglementées. Ce sentiment d'enrichissement peut toutefois se dissiper si l'implication des parents est jugée trop importante ou trop faible, particulièrement chez les adolescents présentant un très faible degré de motivation (Sharp et coll., 2006).

La création de liens de confiance semble un facteur important dans la décision de favoriser le temps non structuré dont disposent les adolescents et ce facteur est même encouragé lorsque les parents connaissent bien les amis de leurs enfants, leurs activités possibles et leurs lieux de rencontre de prédilection. Du point de vue des adolescents, la confiance se tisse lorsque les parents exercent un degré modéré de surveillance et témoignent leur confiance dans la capacité de leur jeune de mener leur vie avec succès. Dans les circonstances idéales, la surveillance des parents semble servir de fondation sur laquelle s'érige la confiance entre les parents et l'enfant. On peut permettre à l'adolescent de rendre visite à ses amis ou de sortir sans programme précis, pourvu qu'il fasse part de ses plans et qu'il réponde aux appels de ses parents. La réaction des parents à la violation de cette confiance entraîne souvent une diminution du degré de liberté et d'autonomie jusqu'à nouvelle preuve de jugement (Hutchinson et coll., 2003).

Parmi les facteurs supplémentaires contribuant à la création de liens de confiance réciproques, on trouve les croyances et les attentes des parents, en même temps que la constance avec laquelle les parents les expriment, les modèlent et les utilisent comme lignes directrices. L'attitude des parents envers les ressources d'engagement social de même que le soutien qu'ils apportent au développement de l'autonomie de leur adolescent sont également des facteurs déterminants. Encore une fois, on a découvert que le degré d'ennui perçu par l'adolescent et son type de motivation participent à ce processus équilibré et dynamique, tout en sensibilité (Sharp et coll., 2006).

En dépit de tous les bienfaits liés au temps libre non structuré, la perception selon laquelle la tenue d'activités sans organisation ou sans la supervision d'adultes risque d'entraîner des comportements à risque peut causer de l'inquiétude aux parents. La participation de l'adolescent à des activités non structurées et non surveillées a été associée à une tendance plus marquée à adopter des comportements indésirables, à une plus grande vulnérabilité au décrochage et à la délinquance, ainsi qu'à une plus forte probabilité de s'associer à d'autres jeunes rebelles (Mahoney et coll., 2005; Mancini et Huebner, 2003; McHale et coll., 2001).

Emploi du temps structuré chez le préadolescent et l'adolescent

De telles préoccupations incitent souvent les parents à intervenir pour protéger leur enfant des influences nuisibles d'un milieu qui ne réussit pas à attirer l'attention autrement que de façon néfaste. La plupart du temps, on atteint cet objectif en inscrivant les adolescents à des activités parascolaires organisées et en soutenant leur participation continue.

Le soutien des parents pour une participation des adolescents à des activités organisées entraîne de nombreux avantages, notamment les bienfaits de la socialisation, le développement de rapports positifs à la maison et de l'implication scolaire, ainsi que l'acquisition de techniques d'adaptation à la vie (Mancini et Huebner, 2003). En même temps, cette participation constitue la réponse que donnent les adolescents

à leur désir d'indépendance et à leur besoin de disposer de lieux de rencontre où ils peuvent interagir et étendre leur réseau social (Mahoney et coll., 2005; Persson et coll., 2007; Hutchinson et coll., 2003). Voilà qui semble correspondre aux conclusions de recherches récentes selon lesquelles les adolescents prennent souvent part à plusieurs types d'activités : clubs scolaires, sports et activités liées aux arts (Feldman et Matjasko, 2007).

Par ailleurs, les activités organisées donnent aux parents un moyen de soutenir les adolescents qui présentent de faibles niveaux d'interaction et d'engagement en société, ou qui sont en proie à l'ennui ou à la dépression (Mahoney et coll., 2005; McHale et coll., 2005; McHale et coll., 2001). Dans l'ensemble, cette stratégie semble remporter du succès puisque la participation s'accompagne d'une bonne estime de soi et de rapports harmonieux en milieu scolaire et à la maison (Bowker, 2006; Mahoney, 2000; Mahoney et coll., 2005; Persson et coll., 2007).

Dans le cas des familles à faible revenu toutefois, les jeunes semblent doublement désavantagés parce qu'ils sont vulnérables aux conditions de vie dommageables et aussi parce que leur accès aux activités parascolaires est plus restreint. Selon des recherches, les problèmes de sécurité dans le quartier peuvent amener les familles à faible revenu à encourager leurs enfants et leurs adolescents à revenir à la maison immédiatement après l'école, où la télévision et les collations tiennent lieu de mesures incitatives. En outre, il n'est souvent pas facile pour les enfants et les adolescents de familles à faible revenu vivant en milieu urbain de s'adonner à l'activité physique parce que les espaces de loisirs sont insuffisants ou mal entretenus, ou encore parce qu'ils sont, tout comme les rues avoisinantes, moins que sécuritaires. Les règles de comportement que certains quartiers ont mis en place peuvent aussi limiter les activités récréatives (Kumanyika et Grier, 2006; McIntosh et coll., 2005; Shumow et coll., 1998; Timperio et coll., 2004).

Ces éléments, combinés aux obstacles réels ou présumés à la participation tels que les besoins financiers, le manque de moyens de transport ou l'impression de ne pas être à sa place dans une activité, peuvent aussi empêcher d'amorcer ou de poursuivre un engagement (Hultsman, 1992). Il est également possible que par suite du manque répété d'exposition à des activités, on finisse par ne plus connaître les options possibles et qu'on se retrouve avec, comme seules activités, regarder la télévision, flâner avec les copains ou s'ennuyer (Caldwell et coll., 1999).

Évolution des activités pour les adolescents

Les médias électroniques sous leurs diverses formes se sont rapidement imposés dans la vie des enfants et des adolescents. En effet, les jeunes d'aujourd'hui ne sont peut-être pas conscients des changements qu'a entraîné chacune des nouvelles formes de communication, de détente ou de divertissement (Wing, s.d., cité par Moscovitch, 2007). Il a été démontré que les enfants et les adolescents occupent la majeure partie de leurs loisirs sédentaires par les médias; en effet, ils consacrent en moyenne de 1,5 à 2 heures par jour environ à regarder la télévision, à jouer à des jeux sur ordinateur ou à communiquer par Internet. Ils pratiquent souvent ces activités simultanément, en plus d'essayer de finir les devoirs (Larson et Verma, 1999; Moscovitch, 2007).

Les adolescents semblent recourir aux communications par Internet pour faciliter leur besoin de parler

et de partager leurs expériences, et probablement aussi pour s'y réfugier, en protection contre les autres aspects de leur vie de plus en plus réglée. Moscovitch (2007) cite les conclusions de Boyd (s.d.) selon lesquelles 55 % des jeunes Américains ont utilisé des sites de réseau social et ont conçu des profils individuels. La création d'une identité publique exerce probablement un des plus grands pouvoirs d'attraction sur l'adolescent, car il peut y tester les diverses nuances de son sentiment d'identité naissant (Turkle, s.d., cité par Moscovitch, 2007).

De plus, il peut devenir particulièrement compliqué pour les jeunes de se joindre en personne aux copains pour « flâner », quand ils ont des contraintes de temps précises, entre l'école, le travail à temps partiel et les activités parascolaires organisées. Les sites de réseau social proposent une solution de remplacement qui permet de communiquer et de parler avec ses amis des tracas de la journée, à l'abri des commentaires et de la surveillance des parents, omniprésents ou presque dans le cadre des activités organisées (Moscovitch, 2007).

Il est possible d'observer ou de surveiller l'utilisation des médias par les adolescents en fonction du temps passé devant l'ordinateur. Toutefois, il semble que trop peu de parents tentent de faire plus que le minimum pour exercer une influence sur la qualité de cet emploi du temps. Malgré plusieurs préoccupations liées au contenu, certains parents paraissent réticents à intervenir ou à réglementer l'utilisation de l'ordinateur. On peut attribuer cette attitude notamment aux différences dans les niveaux de connaissances des parents et des adolescents, qui font que les parents se sentent intimidés par la technologie, aux contraintes de temps qui empêchent une surveillance adéquate, ou à la naïveté en ce qui concerne les risques potentiels d'Internet tels que le contenu indésirable, les contacts inappropriés avec des personnes habitées de mauvaises intentions ou les premiers signes d'une dépendance (Moscovitch, 2007). Par ailleurs, il est possible d'intégrer l'utilisation des médias au cadre de surveillance parentale en bannissant certains types de sites et de contenus ou en plaçant les ordinateurs dans les aires communes de la maison (Hutchinson et coll., 2003).

L'ouverture des adolescents à la connectabilité par média électronique présente l'avantage qu'il est possible pour les parents de rester en contact avec eux et de surveiller leurs activités loin de la maison. Voilà qui peut faciliter la surveillance des parents, selon les conclusions de Hutchinson et son équipe (2003), et atténuer certaines des conséquences néfastes associées aux activités non structurées et non supervisées des adolescents.

5. CONCLUSION

Les enfants et les adolescents sont capables de participer à une vaste gamme d'activités dans les circonstances les plus diverses. Le cadre et le type d'activité dépendent de l'âge et du stade de développement de l'enfant, mais aussi du milieu social, économique et géographique dans lequel il vit. Les milieux qui procurent des occasions d'activités non structurées faisant appel à l'imagination et à la créativité ont beaucoup de valeur, tout comme les programmes qui présentent des objectifs et des défis à l'intérieur d'un cadre organisé. Néanmoins, dans leur effort de mieux comprendre le mode optimal d'emploi du temps en dehors des heures de classe, les chercheurs et les parents continuent à se pencher sur les activités que pratiquent les enfants et les adolescents pendant cette période.

Bien que l'activité organisée représente l'une des caractéristiques pratiquement omniprésentes de l'enfance, on doit considérer le jeu d'exploration et non structuré comme possible précurseur de l'autodétermination à l'adolescence. En s'appuyant sur les recherches énonçant que le jeu spontané et créatif dans des environnements variés et naturels renforcent l'imagination et la créativité de l'enfant, on peut affirmer qu'un niveau élevé d'organisation d'activités peut entraver sa capacité d'inventer des jeux et des loisirs, et que cette situation peut se perpétuer dans l'adolescence (Barnett, 2005, cité par Staempfli, 2007; Harris et Beggan, 1993).

Il semble que l'attitude du « tout l'un ou tout l'autre » soit moins efficace que l'atteinte de l'équilibre entre les activités structurées et non structurées, les activités organisées et imprévues; en fait, les jeunes risquent de tirer davantage parti d'une approche intégrant les deux aspects de l'emploi du temps. Par conséquent, il est avantageux pour les individus et la société dans son ensemble d'entretenir et d'encourager le plus possible la relation des enfants et des adolescents avec la grande diversité possible de milieux où ils peuvent apprendre et s'amuser. On peut ainsi compenser les effets néfastes d'un mode de vie sédentaire, des restrictions économiques, des limites imposées par le voisinage et du degré peu élevé d'implication enrichissante, et cela permet aux jeunes d'aujourd'hui de tirer le maximum de leur satisfaction et de leur potentiel à titre de membres actifs au sein de leur collectivité.

BIBLIOGRAPHIE

Babkes, M. L., et M.R. Weiss. « Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation », *Pediatric Exercise Science*, vol. 11 (1999), p. 44-62.

Baumrind, D. « Authoritarian vs. authoritative parental control », *Adolescence*, vol. 3, n° 11 (1968), p. 255-272.

Bowker, A. « The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 38, n° 3 (2006), p. 214-229.

Buhmester, D., et W. Furman. « The development of companionship and intimacy », *Child Development*, vol. 58 (1987), p. 1101-1113.

Caldwell, L. L., N. Darling, L. L. Payne, L., et B. Dowdy. « Why are you bored? : An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents », *Journal of Leisure Research*, vol. 31, n° 2 (1999), p. 103-121.

Canning, P. M., M. L. Courage, et L. M. Frizzell. « Prevalence of overweight and obesity in a provincial population of Canadian preschool children », *Canadian Medical Journal*, vol. 171, n° 3 (2004), p. 240-242.

Collins, W. A., et L. Steinberg. « Adolescent development in interpersonal context », dans W. Damon et R. A. Lerner (éd.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc., 2008, p. 552.

deMause, L. *The History of Childhood*. New York, New York : Harper & Row, 1974, p. 229-359.

Eastwood, J. D., C. Cavaliere, S. A. Fahlman, et A. E. Eastwood. « A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia », *Personality and Individual Differences*, vol. 42 (2006), p. 1035-1045.

Eccles, J. S., T. F. Adler, R. Futterman, S. B. Goff, C. M. Kaczala, H. L. Meece, et coll. « Expectations, values and academic behaviors », dans J. T. Spence (éd.), *Achievement and Achievement Motivation*. San Francisco : W. H. Freeman, 1983, p. 75-146.

Elkind, D. « Young Einsteins: Much too early », *Education Matters* (été 2001), p. 9-15.

Farley, T. A., R. A. Meriwether, E. T. Baker, L. T. Watkins, C. C. Johnson, et L. S. Webber. « Safe play spaces to promote physical activity in inner-city children: Results from a pilot study of an environmental intervention », *American Journal of Public Health*, vol. 97, n° 9 (2007), p. 1625-1631.

Feldman, A. F., et J. L. Matjasko. « Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation », *Journal of Adolescence*, vol. 30 (2007), p. 313-332.

Fernie, D. (s.d.). « The nature of children's play », *ERIC Digest*, ED307967 88. Urbana, Ill: ERIC Clearing house on Elementary and Early Childhood Education (consulté le 3 mars 2008). Sur Internet : URL: <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/nature.of.childs.play.html>

Fjørtoft, I. (2004). « Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development », *Children, Youth and Environments* (en ligne), 2004, vol. 14, n° 2 (consulté le 24 mars 2008), p. 21-44. Sur Internet : URL: <http://www/colorado.edu/journals.cye/>

Fletcher, A. C., P. Nickerson, et K. L. Wright. « Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being », *Journal of Community Psychology*, vol. 31, n° 6 (2003), p. 641-659.

Goldfield, G. S., R. Mallory, T. Parker, T. Cunningham, C. Legg, A. Lumb, et coll. « Effects of open-loop feedback on physical activity and television viewing in overweight and obese children: A randomized, controlled trial », *Pediatrics*, vol. 118, n° 1 (2007), p. e157-166.

Gould, D., S. Tuffey, E. Udry, et J. Loehr. « Burnout in competitive junior tennis players: II Qualitative analysis », *The Sport Psychologist*, vol. 10 (1996), p. 341-366.

Green, B. C., et L. Chalip. « Enduring involvement in youth soccer: The socialization of parent and child », *Journal of Leisure Research*, vol. 29, n° 1 (1997), p. 61-77.

Harris, M. J., et J. K. Beggan. « Making believe: A descriptive study of fantasies in middle childhood », *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 13, n° 2 (1993), p. 125-145.

Hellstedt, J. C. « The coach/parent/athlete relationship », *The Sport Psychologist*, vol. 1 (1987), p. 151-160.

Hofferth, S. L., et J. F. Sandberg. « How American children spend their time », *Journal of Marriage and Family*, vol. 63 (2001), p. 295-308.

Horn, T. S. « Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents », dans M. R. Weiss (éd.), *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*. Morgantown, WV : Fitness Information Technology, Inc., 2004, p. 101-144.

Howard, D. R., et R. Madrigal. « Who makes the decision: The parent or the child? The perceived influence of parents and children on the purchase of recreation series », *Journal of Leisure Research*, vol. 22, n° 3 (1990), p. 24-258.

Hultsman, W. A. « Constraints to activity participation in early adolescence », *Journal of Early Adolescence*, vol. 12, n° 3 (1992), p. 280-299.

Humbert, M. L., K. E. Chad, M. W. Bruner, K. S. Spink, M. Muhajarine, K. D. Anderson, et coll. « Using a naturalistic ecological approach to examine the factors influencing youth physical activity across grades 7 to 12 », *Health Education and Behavior*, vol. 35, n° 2 (2008), p. 158-173.

Hutchinson, S. L., C. K. Baldwin, et L. L. Caldwell. « Differentiating parent practices related to adolescent behaviour in the free time context », *Journal of Leisure Research*, vol. 35, n° 4 (2003), p. 396-422.

Isenberg, J. P., et N. Quisenberry. « Play: Essential for All Children. A position paper of the Association for Childhood Education International » (en ligne), 2002 (consulté le 3 mars 2008). Sur Internet : URL:<http://www.acei.org/playpaper.htm>

Jambor, E. A. « Parents as children's socializing agents in youth soccer », *Journal of Sport Behaviour*, vol. 22, n° 3 (1999), p. 350-359.

Janson, H. W. *Janson's History of Art: The Western Tradition*. Upper Saddle River, New York : Pearson Education, Inc., 2007.

Johansson, S. R. « Centuries of childhood/ Centuries of parenting: Philippe Ariès and the modernization of privileged infancy ». *Journal of Family History*, vol. 12, n° 4 (1987), p. 343-365.

Kahn, J. A., B. Huang, M. W. Gillman, A. E. Field, A. B. Austin, G. A. Colditz, et coll. « Patterns and determinants of physical activity in U. S. adolescents », *Journal of Adolescent Health*, vol. 42 (2008), p. 369-377.

Kimiecik, J. C., T. S. Horn, et C. S. Shurin. « Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 67, n° 3 (1996), p. 324-336.

Kuhn, D., et S. Franklin. « The second decade: What develops (and how)? », dans W. Damon et R. A. Lerner (éd.), *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc., 2008.

Kumanyika, S., et S. Grier. « Targeting interventions for ethnic minority and low-income populations », *The Future of Children*, vol. 16, n° 1 (2006), p. 187-206.

Kuo, F. E., et A. Faber Taylor. « A potential natural treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study », *American Journal of Public Health*, vol. 94, n° 9 (2004), p. 1580-1586.

Larson, R., et S. Seepersad. « Adolescents' leisure time in the United States: Partying, sports and the American experiment », *New Direction for Child and Adolescent Development*, vol. 99 (2002), p.53-64.

Larson, R. W., et S. Verma. « How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities », *Psychological Bulletin*, vol. 125, n° 6 (1999), p. 701-736.

Lopoo, L. M. « While the cat's away, do the mice play? Maternal employment and the after-school activities of adolescents », *Social Science Quarterly*, vol. 88, n° 5 (2007), p. 1357-1373.

Mahoney, J. L. « School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns », *Child Development*, vol. 71, n° 2 (2000), p. 502-516.

Mahoney, J. L., R. W. Larson, J. S. Eccles, et H. Lord. « Organized activities as developmental contexts for children and adolescents », dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (éd.), *Organised Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 3-22.

Mancini, J. A., et A. J. Huebner. « Adolescent risk behaviour patterns: Effects of structure time use, interpersonal connections, self-system characteristics, and socio-demographic influences », *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 21, n° 6 (2003), p. 647-668.

Marshall, S. « Childhood in early modern Europe », dans Joseph M. Hawes et N. Ray Hiner (éd.), *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*. Westport, Connecticut : Greenwood Press, 1991, p. 53-70.

McCullagh, J. *Milestones in Child Development: Conception to 13 years of Age*. Nepean, Ontario : Algonquin College of Applied Arts and Technology, 1998, p. 24-30.

McHale, J. P., P. G. Vinden, L. Bush, D. Richer, D. Shaw, et B. Smith. « Patterns of personal and social adjustment among sport-involved and noninvolved urban middle-school children », *Sociology of Sport Journal*, vol. 22 (2005), p. 119-136.

McHale, S. M., A. C. Crouter, et C. J. Tucker. « Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence », *Child Development*, vol. 72, n° 6 (2001), p. 1764-1778.

McIntosh, J., F. MacDonald, et N. McKeganey. « The reasons why children in their pre and early teenage years do or do not use illegal drugs », *International Journal of Drug Policy*, vol. 16 (2005), p. 254-261.

McLaughlin, M. M. « Survivors and surrogates: Children and parents from the ninth to the thirteenth centuries », dans L. deMause, *The History of Childhood*. New York, New York : Harper & Row, 1974, p. 101-183.

Miller, P. « Reinventing mastery, service, and social infancy: Patriarchal legal precedents of age, gender and class relations », *History of Education Review*, vol. 31, n° 1 (2002), p. 1-12.

Moscovitch, A. (2007). *Good Servant, Bad Master? Electronic Media and the Family. Contemporary Family Trends*. Ottawa : L'Institut Vanier de la famille (consulté le 1^{er} janvier 2008). Sur Internet : URL:<http://www.vifamily.ca/library/cft/media07.html> (version française : *Bons serviteurs, mais mauvais maîtres ? Les médias électroniques et la famille*)

National Association for the Education of Young Children. (1997). *Developmentally appropriate practice*

in early childhood programmes serving children from birth through age 8 (consulté le 16 mai 2008). Sur Internet : URL: <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSDAP98.PDF#xml=http://naeychq.naeyc.org/texis/search/pdfhi.txt?query=position+paper&pr=naeyc&prox=sentence&rorder=750&rprox=500&rdfreq=1000&rwfreq=1000&rlead=1000&sufs=2&order=r&cq=&id=452256898>

Newman, J., A. Matsopoulous, Y. Chang, et C-C. Kao. « Research note: American children's time use in after-school activities », *Perceptual and Motor Skills*, vol. 97 (2003), p. 449-450.

Nicholas, D. « Childhood in medieval Europe », dans Joseph M. Hawes et N. Ray Hiner (éd.), *Children in Historical and Comparative Perspective: An International Handbook and Research Guide*. Westport, Connecticut : Greenwood Press, 1991, p. 31-51.

O'Brien, C. (2007). *Children: A Critical Link for Changing Driving Behaviour* (consulté le 31 janvier 2008). Tiré du site Internet du National Center for Bicycling and Walking : <http://www.bikewalk.org/pdfs/childrendrivingbehavior.pdf>

Osgood, D. W., A. L. Anderson, et J. N. Shaffer. « Unstructured leisure in the after-school hours », dans J. L. Mahoney, R. W. Larson et J. S. Eccles (éd.), *Organised Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 45-64.

Persson, A., M. Kerr, et H. Stattin. « Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers », *Developmental Psychology*, vol. 3, n° 1 (2007), p. 197-207.

Posner, J. K., et D. L. Vandell. « After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study », *Developmental Psychology*, vol. 35, n° 3 (1999), p. 868-879.

Qvortrup, J. « From useful to useful: The historical continuity of children's constructive participation », *Sociological Studies of Children*, vol. 7 (1995), p. 49-76.

Rivkin, M. S. *The Great Outdoors. Restoring Children's Right to Play Outside*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, 1995.

Scanlan, T. K., G. L. Stein, et K. Ravizza. « An in-depth study of former elite figure skaters: II. Sources of enjoyment », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 11 (1989), p. 65-83.

Schaffer, D. R., E. Wood, et T. Willoughby. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Scarborough, Ontario : Nelson, Thompson Canada Ltd., 2002.

Schmitt-Rodermund, E., et F. W. Vondracek (1998). *Breadth of Interests, Exploration, and Identity Development in Adolescence*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, du 26 février au 1^{er} mars 1998.

Sebba, R. « The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes », *Environment and Behavior*, vol. 23 (1991), p. 395-422.

Shannon, C. S. « Parents' messages about the role of extracurricular and unstructured leisure activities: Adolescents' perceptions », *Journal of Leisure Research*, vol. 38, n° 3 (2006), p. 398-420.

Sharp, E. H., L. L. Caldwell, J. W. Graham, et T. A. Ridenour. « Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35, n° 3 (2006), p. 359-372.

Shumow, L., D. L. Vandell, et J. Posner. « Perceptions of danger: A psychological mediator of neighbourhood demographic characteristics », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 68, n° 3 (1998), p. 468-478.

Sigel, I. E. « Does hothousing rob children of their childhood? », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 2 (1987), p. 211-225.

Staempfli, M. B. « Adolescent playfulness, stress perception, coping and well-being », *Journal of Leisure Research*, vol. 39, n° 3 (2007), p. 393-412.

Tarrant, M. A., et H. K. Cordell. « Environmental justice and the spatial distribution of outdoor recreation sites: An application of geographic information systems », *Journal of Leisure Research*, vol. 31, n° 1 (1999), p. 18-34.

Timperio, A., D. Crawford, A. Telford, et J. Salmon. « Perceptions about the local neighbourhood and walking and cycling among children », *Preventative Medicine*, vol. 38 (2004), p. 39-47.

Tofler, I. R., P. K. Knapp, et M. J. Drell. « The achievement by proxy spectrum in youth sports », *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, vol. 7 (1999), p. 803-820.

Tremblay, M. S., P. T. Katzmarzyk, et J. D. Willms. « Temporal trends in overweight and obesity in Canada, 1981-1996 », *International Journal of Obesity*, vol. 26 (2002), p. 538-543.

Trotman, D. « Imagination and the adolescent lifeworld: Possibilities and responsibilities in the national secondary review », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3 (2008), p. 125-133.

Ullrich-French, S., et A. L. Smith. « Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes », *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 7 (2006), p. 193-214.

Ward Thompson, C., P. Aspinall, et A. Montarzino. « The childhood factor. Adult visits to green places and the significance of childhood experience », *Environment and Behavior*, vol. 40, n° 1 (2008), p. 111-143.

Weiss M. R., et S. C. Duncan. « The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 14 (1992), p. 177-191.

Wells N. M. « At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning », *Environment and Behavior*, vol. 32 (2000), p. 775-795.

Wells N. M. et G. W. Evans. « Nearby nature: a buffer of life stress among rural children », *Environment and Behavior*, vol. 35 (2003), p. 311-330.

Woolger, C. « Parent and sport socialization: Views from the achievement literature », *Journal of Sport Behaviour*, vol. 16, n° 3 (1993), p. 171-189.