L'approche spatiale des jeux dangereux à l'école primaire

Mickaël Vigne
Maître de conférences en STAPS, ESPE Lille Nord de France,
laboratoire RECIFES – EA 4520

Thibaut Hébert
Maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPE Lille Nord de France,
laboratoire RECIFES – EA 4520

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 4, No 2 | pp. 169-184

Reçu le : 15/09/2017 | Accepté le : 20/11/2017

Résumé : L'objet de cet article est d'observer à travers une enquête menée dans différentes écoles primaires les lieux scolaires dans lesquels les élèves pratiquent les jeux dangereux. Autrement dit, il s'agit de questionner l'aménagement des espaces dans une quête de prévention des jeux dangereux et plus largement des violences scolaires. Les résultats ont révélé en premier lieu que les espaces surveillés (la cour de récréation et la cantine) sont davantage privilégiés par les élèves pour pratiquer ces jeux. En second lieu, nous constatons l'existence d'espaces parallèles au sein des écoles permettant l'expression de différents types de jeu. Des espaces de « planque » au sein des toilettes permettent davantage l'expression de jeux d'agression contraints (harcèlement), des « territoires refuges » au sein des cantines favorisent les jeux d'apnée et des espaces interstitiels (lieux de déplacement) tels que la cour de récréation et les couloirs renvoient à des jeux d'agression contraints. Les tendances énoncées ici appellent à une réflexion sur les espaces scolaires en intégrant les besoins de formation d'enseignants sur les questions de surveillance, de prévention et de gestion des conduites à risque, et plus globalement de santé et bien-être des élèves.

Mots-clés : jeux dangereux, espaces scolaires, élèves, climat scolaire.

Introduction

L'approche systémique autour d'un travail sur le climat scolaire nécessite de prendre en compte et d'agir efficacement sur l'ensemble de l'organisation d'un établissement scolaire en portant des actions sur les sept dimensions qui le composent [1]. Parmi celles-ci, la prévention et la gestion des violences scolaires constituent l'un des enjeux fondamentaux pour le bien-être des élèves et la qualité des apprentissages. Divers travaux (Debarbieux, 2004 ; Debarbieux, Blaya, 2010) ont alors permis de mieux cerner le caractère polysémique des violences scolaires mais aussi d'aborder avec toute l'attention qu'elles méritent les notions de harcèlement, de vols, de racket, de brimades, ou encore de bagarres. Parmi les différents types de violences identifiés dans ces études, les jeux dangereux paraissent cependant moins au cœur des préoccupations si l'on en juge le nombre de publications dans le champ des sciences sociales. Pourtant, les conséquences de ces pratiques peuvent s'avérer désastreuses sur les enfants et les adolescents (Romano, 2009 ; Vigne, 2015) [2], notamment chez les enfants les plus fragiles. En effet, si globalement, les jeunes avouent être plutôt heureux et se sentent bien dans leur établissement scolaire (Debarbieux, 2011 [3], Vigne, 2015), Vigne (2015) constate que toutes les écoles sont concernées par les jeux dangereux et qu'une forte corrélation peut être établie entre le mal être des élèves et la pratique d'un ou de plusieurs types de jeux dangereux. Autrement dit, les enfants qui ne se sentent pas bien à l'école présenteraient davantage de risques de pratiquer ou être victime d'un jeu qui présente des dangers pour leur santé physique ou psychologique. Car, nous pouvons malheureusement dénombrer tous les ans des cas de blessures graves ou mortelles chez des enfants ayant pratiqué des jeux dangereux. L'incompréhension paraît alors d'autant plus importante chez les proches que ces jeunes « respiraient pour eux le bonheur ». Récemment le « jeu de l'escalier » a fait onze blessés dont une élève en état « d'urgence absolue » dans un collège des Hauts-de-Seine [4]. La délégation ministérielle de la lutte contre les violences scolaires est régulièrement alertée par l'émergence de nouvelles pratiques. Dernièrement, l'inquiétant succès du « jeu de la baleine bleue » lui a été signalé. L'objectif de ce dernier est de relever cinquante défis avec pour ultime « folie », le but de se donner la mort.

Par conséquent, au regard des quelques éléments suscités, la problématique des jeux dangereux à l'école doit faire l'objet de réflexions pour une meilleure gestion du climat scolaire. Autrement dit, la hausse du nombre de pratiquants conjuguée à la méconnaissance des professionnels de l'école de ce concept mérite que l'on s'attarde sur ce phénomène. D'autant qu'en terme de sensibilisation, ces recherches peuvent apporter aux professionnels de l'école les connaissances nécessaires à ce concept encore trop flou.

1. Les sept dimensions du climat scolaire sont les stratégies d'équipe, la justice scolaire, la pédagogie et coopération, la prévention des violences et du harcèlement, la coéducation, les pratiques partenariales et la qualité de vie à l'école (v. Réseau Canopé : https ://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html)

2. Tous les ans, dix à quinze jeunes décèdent à la suite d'une pratique de jeux dangereux. Deux cents décès ont été recensés depuis 1995.

3. Rapport de l'enquête intitulé *À l'école, des enfants heureux... enfin presque* (https ://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_synthese_violences_scolaires_mars_2011.pdf).

4. Collège de Gennevilliers en 2016.

1 Cadrage théorique

1.1 Qu'entend-on par jeux dangereux ?

S'intéresser aux jeux dangereux nécessite en premier lieu d'en définir les contours. Car, au premier abord, il paraît bien difficile de comprendre qu'un jeu puisse présenter un danger, à savoir « un ensemble de menaces, d'événements dommageables susceptibles de se produire si certaines conditions (conjonction de facteurs) sont réunies » (Routier et Soulé, 2010).

Si le jeu se définit comme « un comportement non spécifique au sens où dans certaines conditions tout comportement peut devenir jeu. [...] Le jeu est une affaire de signification et non de comportement particulier » (Brougère, 1991, p. 166). Le jeu dangereux relève « de modalités et de logiques particulières où l'usage du corps, aléatoire, radical et provocant, n'est pas sans risque pour l'intégrité physique, psychologique et sociale des jeunes individus » (Bour, 2007, p. 631). S'il est coutume d'associer le danger au risque en insistant sur le fait que le premier ne peut « être analysé indépendamment de la signification qu'il revêt pour un acteur » (Routier, Soulé, 2010), les jeux dangereux auraient la particularité d'engager des pratiquants non conscients des risques encourus. En d'autres termes, ils renverraient à « une série de comportements mettant symboliquement ou réellement l'existence en danger » (Le Breton, 2002).

Aussi, face à l'émergence d'un certain nombre de nouvelles pratiques, il convient d'établir une typologie des jeux dangereux. Trois familles peuvent être identifiées : les jeux de non-oxygénation, les jeux d'agression et les jeux de défi. C'est d'ailleurs ainsi que le guide d'intervention en milieu scolaire *Jeux dangereux et pratiques violentes* du ministère de l'Éducation nationale les présente[5]. Pour G. Michel *et al.* (2010), « la plupart de ces pratiques sont assimilables soit à des comportements ordaliques s'inscrivant dans le contexte plus général des comportements à risque, soit d'actes auto-agressifs (lésions auto-infligées) ou hétéro-agressifs (violences : envers autrui) ».

Les pratiques de non-oxygénation (JNO), également appelées jeux d'apnée ou jeux d'évanouissement sont des jeux pratiqués par des techniques du corps relevant de strangulation, de compression (thoracique) ou d'apnée amenant à de possibles suffocations, asphyxie, évanouissement, comas, ou décès. L'objectif est de ressentir des sensations proches de l'euphorie (Coslin, 2012). Une enquête menée auprès d'élèves du primaire montre que cela concerne un peu plus de 19 % des enfants de 6-11 ans (Vigne, 2015). Les jeux de non-oxygénation sont connus sous plusieurs noms tels que « 30 secondes de bonheur », le « jeu de la tomate », le « jeu du rêve indien », le « rêve bleu » ou le « jeu du foulard ». Selon Joye (2011, p. 136), le point commun de l'ensemble de ces jeux « est toujours de s'évanouir ou de s'approcher des limites de la perte de conscience ». Une récente étude américaine (Alexandra P. Ibrahim *et al.*, 2016) indique que les jeunes qui participent aux jeux d'étouffement seuls ont des probabilités plus élevées d'aboutir à la mort, ainsi que de présenter une mauvaise santé émotionnelle par rapport à ceux qui participent à ces mêmes jeux en groupes. En France, au primaire, près d'un enfant sur deux connaîtrait l'un de ces jeux (Vigne, 2015).

5. http ://cache.media.education.gouv.fr/file/51/6/5516.pdf.

Les jeux d'agression reposent quant à eux sur des actes de violences physiques. On y retrouve formellement un « *pattern* » relationnel avec une victime et des agresseurs dont l'objectif est de faire mal physiquement et/ou parfois psychologiquement. Ces jeux se dissocient en deux catégories avec d'une part les jeux d'agression intentionnels (JAI), et d'autre part les jeux d'agression contraints (JAC). D'après une étude menée par Michel (2006) en milieu scolaire auprès de collégiens, les jeux d'agression concerneraient près de 12 % des enfants scolarisés de la 6e à la 3e. Les jeux d'agression intentionnels comme le « jeu de la canette [6] » sont des jeux où la participation est consentie autant par le ou les agresseurs que par la victime. Cette dernière accepte le jeu dans la mesure où ces jeux fonctionnent avec des changements de rôles. Ainsi, la victime, au gré de la partie devient agresseur, et inversement jusqu'à la fin des hostilités. En ce qui concerne les jeux d'agression contraints, les rôles ne s'inversent pas et la victime n'a pas choisi de participer à la violence exercée par le groupe. Dans ce cas, l'enfant est clairement une victime et le terme « jeu » n'est utilisé que par les agresseurs. Ces jeux, comme celui du « jeu de la mort subite [7] » par exemple, s'apparentent aux pratiques de harcèlement. Régulièrement mis en lumière et plébiscités par les jeunes sur les réseaux sociaux, ils sont principalement basés sur de la violence physique, psychologique. Le caractère intentionnel ou subi de ce type de jeux provoque des conséquences diverses plus ou moins graves : il s'agira dans la plupart des cas d'hématomes, de plaies, de fractures, parfois de séquelles neurologiques, et dans le pire des cas la mort survient si les fonctions vitales sont touchées.

Enfin, les jeux de défi s'appuient sur le principe du « t'es cap ? t'es pas cap ? » (Michel, 2009). Ils concernent davantage les jeunes des collèges ou lycées. C'est la recherche d'exploit ou et de défi qui prime. Le risque pris par l'adolescent dans l'un de ces jeux, comme « la traversée de l'autoroute [8] » par exemple, est tout à fait consenti par celui qui s'y engage. Bien souvent ces pratiques sont filmées afin d'être diffusées sur les réseaux sociaux. Elles ont été inspirées d'émissions télévisées américaines diffusées en France, comme la plus connue prénommée Jackass [9]. Il est important de signaler que nous n'avons pas observé ce jeu « cap pas cap ? » en école élémentaire. Contrairement aux pratiques adolescentes, ces jeux de cours d'écoles se limitent à de petits défis sans conséquence pour la santé de l'élève. Il s'agit par exemple d'aller embrasser une fille, de sauter dans une flaque d'eau...

1.2 Pourquoi une approche spatiale des jeux dangereux ?

Depuis les années 1970, les travaux en psychologie de l'environnement questionnent l'impact de l'espace ou de l'action spatiale sur nos comportements avec pour idée centrale que les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons ne sont pas de « simples décors » (Moser, 2009). D'un point de vue déterministe, ils façonneraient « en quelque sorte nos manières d'être et nos comportements » (Fischer, 2011, p. 13). Dans le cadre des environnements urbains, Jacobs (1961) ou Newman (1972) ont souligné l'importance des conceptions architecturales, de l'aménagement des espaces sur le crime, les déviances ou

6. Un groupe d'enfants, en cercle, joue avec une cannette mais plus souvent avec un ballon entre les jambes d'un participant ; s'ils parviennent à le faire passer, ce dernier est frappé.

7. Le matin, un groupe d'enfants désigne une couleur au hasard. L'enfant qui porte le plus de vêtements de cette couleur sera humilié et frappé tout au long de la journée.

8. Il s'agit de traverser une autoroute en plein trafic en faisant la course par exemple.

9. Le mot *jackass* est un mot d'argot anglais qui se traduit en français par bougre d'âne, ou crétin.

le sentiment d'insécurité. Leurs réflexions ont alors permis de mettre en exergue différents facteurs d'influence négative de nos comportements déviants que sont la densité, le bruit, la lumière et l'espace aménagé.

Dans cette relation de l'Homme à son environnement, l'institution scolaire peut faire figure d'un lieu exemplaire pour expliquer et comprendre un certain nombre de comportements déviants chez les jeunes. En tant qu'espace public, l'école qui propose une multitude de « lieux partagés par des individus entre lesquels certains liens de proximité peuvent exister en raison de la fréquentation conjointe de ces lieux » (Moser, 2009, p. 110), connaît depuis un certain nombre d'années une montée des microviolences à l'intérieur de ses murs (Debarbieux, Fotinos, 2012). Les enquêtes de victimation révèlent même que certains espaces sont plus propices aux déviances (Farrington, 1993 ; Debarbieux, 2004) et davantage anxiogènes pour les élèves (Hébert, Dugas, 2017). Par ailleurs, alors que l'école est considérée par l'institution comme un « espace organisateur de la relation [10] » (Fischer, 2011, p. 165), du point de vue des élèves, l'école est perçue comme un lieu fragmenté en différents territoires, reposant sur un « rapport contrôle / liberté » (Moles, Rohmer, 1972). En ce sens, « si les espaces scolaires sont normés, nous pouvons y vivre des violences plus ou moins explicites, plus ou moins récurrentes » (Hébert, Dugas, 2017). Pour illustration, la cour de récréation peut à la fois être un terrain propice au bien-être, par le biais d'interactions sociales et motrices mais aussi le « théâtre de jeux brutaux reposant sur une logique de socialisation agonistique » (Debarbieux, 2004, p. 329).

Par ailleurs, comme l'a montré Caillois (1967) avec les jeux « ludiques », nous souscrivons à l'idée selon laquelle les jeux dangereux se structurent dans l'espace. En d'autres termes, ils génèrent « un espace spécifique qui est l'espace du jeu comme il génère un temps spécifique » (Brougère, 1991, p. 165).

C'est pourquoi nous avons mené une enquête sur les différents lieux de pratique des jeux dangereux. Nous avons confronté les pratiquants à l'école primaire en fonction des différents espaces scolaires. Autrement dit, où se produisent-ils à l'école primaire ? Y a-t-il des différences spatiales en fonction du type de jeux dangereux ? Plus largement, à travers cet article, il s'agit de questionner l'aménagement des espaces scolaires dans une quête de prévention des jeux dangereux et plus largement des violences scolaires.

De l'ensemble de ces questionnements découlent deux hypothèses :

- Les enfants vont de manière préférentielle se diriger vers des lieux non surveillés (WC, couloirs, etc.) pour pratiquer des jeux à risque transgressifs.
- Certains espaces vont favoriser la pratique d'un certain type de jeux dangereux. Plus précisément, les toilettes, par leur manque de contrôle, peuvent davantage favoriser les jeux d'agression contraints que les jeux d'agression intentionnelle ou les jeux de non oxygénation.

10. Pour exemple, la norme scolaire fait de la salle de classe un lieu de relations au savoir, aux autres élèves et/ou à l'enseignant.

2 Méthodologie

2.1 Les sujets

Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête quantitative auprès d'élèves d'écoles élémentaires âgés de 8 à 11 ans (CE2, CM1, CM2) de deux circonscriptions d'Arras au profil sociogéographique différent (urbain et rural). Cette étude a initialement contribué à dévoiler les contours que prend le phénomène des « jeux dangereux » pour des enfants en interrogeant leurs connaissances et/ou leur pratique personnelle. La recherche qui s'est concentrée sur 63 écoles, regroupe un corpus de 2 810 élèves interrogés. Notre enquête a permis d'interroger un peu plus de 88 % des élèves de cycle 3 des deux circonscriptions. Seuls 5,9 % des parents ont refusé que leur enfant participe à l'enquête [tab1].

Tableau 1 – Effectifs des répondants selon les groupes d'échantillons choisis pour l'enquête

Élèves	Garçons *n*=1 461	Filles *n*=1 349	*Total* *Effectif n=2 810*
CE2	447	432	*879*
CM1	519	473	*992*
CM2	485	444	*939*

2.2 Le questionnaire

L'ensemble des questionnaires a été distribué sur la période de l'année scolaire 2013-2014. Nous avons procédé par questionnaires papier en respectant l'anonymat de chacun et en demandant aux enseignants référents de bien vouloir sortir de la classe pendant la passation, afin de ne pas générer de stress chez les enfants, en particulier pour les questions qui pouvaient mettre en cause leur enseignant. Toutes les questions et leur modalité de réponse ont été lues selon le rythme de la classe afin que chaque enfant puisse répondre le plus objectivement possible et le plus aisément possible.

Le questionnaire comporte 136 questions réparties en quatre sections. Une première partie, inspirée du questionnaire de Debarbieux et Fotinos (2012) concerne la qualité du climat scolaire perçue par les élèves. Les trois autres parties sont consacrées à la pratique et/ou la connaissance des différents types de « jeux » dangereux suscités. C'est au sein de ces trois dernières parties que des questions relatives aux différents espaces de l'école (cantine, couloirs. . .) ont été abordées. Nous les avons regroupés en trois catégories : des espaces de socialisation, à savoir des « lieux où s'effectuent des regroupements sociaux divers qui peuvent être propres à certaines catégories ou à plusieurs d'entre elles » (Fischer, 2011, p. 167). C'est le cas de la salle de classe, de la cour de récréation ou de la cantine ; des espaces interstitiels « qui assurent une transition » (*ibid.*, p. 202) entre deux espaces. Ces espaces qui occupent une fonction de passage, « régulent les rapports entre un dehors et un dedans » (*ibid.*, p. 203). Les escaliers, les couloirs, la cour de récréation dans certains cas occupent ce rôle d'espaces intermédiaires (Winnicott, 1971), de « coulisses de la vie scolaire » (De Queyros, 1995) ; des espaces refuges qui correspondent « à des zones de retrait qu'un individu s'arroge et s'aménage pour lui-même » (*ibid.*, p. 168). Comme le

souligne Fischer (2011), ils ne sont pas forcément visibles. Il peut s'agir d'espaces qui ont une fonction bien définie mais qui sont en partie investis comme un espace refuge.

À travers cette enquête de victimation, il s'agit de donner la parole aux enfants car ils « sont les meilleurs experts en violence » (Canada, 2001). Ce sont les individus les mieux placés pour dire comment ils sont en danger, par qui et à quel(s) endroit(s). Par ailleurs, elle doit permettre de mieux orienter les actions éducatives qui peuvent être mises en place après les premiers résultats.

Nous avons alors procédé empiriquement en respectant l'anonymat et en demandant systématiquement aux enseignants référents de sortir de la classe pendant la passation afin que les enfants puissent répondre sans aucune forme de pression. Dans un souci de compréhension pour les élèves, nous avons choisi de passer dans chaque classe, de lire chaque question et chaque modalité de réponse à voix haute.

2.3 Recueil des données

Les résultats qui ont été traités avec le logiciel *Sphinx* sont analysés selon la méthode de la comparaison bilatérale de pourcentages pour des échantillons non appariés. Cette méthode de calculs permet de comparer des pourcentages issus de deux corpus inégaux en nombre d'individus afin de pouvoir apprécier la présence ou l'absence de différences significatives de ces pourcentages. Pour chaque calcul nous considérons une hypothèse nulle lorsque la différence observée entre les deux pourcentages est due au hasard de l'échantillonnage.

Pour chaque comparaison entre (P1n1) et (P2n2), nous avons divisé les pourcentages par 100 pour obtenir des fréquences. Ainsi, nous obtenons deux valeurs β=p_1/100 et γ= p_2/100. Nous calculons ensuite un pourcentage que l'on acquiert en réunissant les deux échantillons. Ce pourcentage (p) est : p = (n1 x (β) + n2 x (γ) / (n1 + n2) et q = (1 − p).

Puis, nous calculons la valeur absolue de l'écart réduit. La différence entre les pourcentages vaut : $p_1 - p_2 = \alpha$. Le dénominateur de l'écart réduit est calculé selon la formule suivante : racine ($pq/n_1 + pq/n_2$) = X. Enfin, la valeur de l'écart réduit est (er) = α / X.

Si cette valeur de l'écart réduit est supérieure à la valeur absolue de 1,96 alors la différence entre les pourcentages est significative. On rejettera dans ce cas l'hypothèse nulle. Ainsi, on considérera que la différence observée ne pourra être due au hasard de l'échantillonnage. Notons qu'il y a moins de 5 chances sur 100 d'observer une différence significative si l'hypothèse nulle est vraie.

3 Espaces et jeux dangereux

Sur 2 810 élèves interrogés, 750 (26,7 % du corpus) ont pratiqué au moins une fois dans leur vie un jeu dangereux de type « jeux de non oxygénation » et/ou « jeux d'agression contraints » et/ou « jeux d'agression intentionnelle ». Parmi ces 750 élèves ayant pratiqué au moins l'une de ces trois formes de jeux, nous savons que 244 d'entre eux ont joué à plus d'un de ces trois types de pratiques. Cela correspond alors à 994 cas de pratiques dangereuses pour la période étudiée, soit un total de 35,4 % de jeux dangereux. Plus

précisément, ce sont 17,3 % des enfants qui ont joué à un jeu de non oxygénation, 11 % qui ont joué à se frapper les uns les autres à travers les jeux d'agression intentionnels, et 7,1 % qui ont vécu, à leur insu, des actes issus des jeux d'agression contraints. Rappelons que ces derniers jeux s'apparentent à des formes de harcèlement puisque ceux qui subissent ces pratiques n'ont pas choisi d'y participer, contrairement aux jeux d'agression intentionnels.

3.1 Résultats généraux

Nous avons donc cherché à analyser les pratiques des jeux dangereux au sein des différents espaces qui composent une école. Sur ces 994 cas de pratique, quels sont les lieux où ils s'expriment le plus ? C'est par le prisme des espaces que nous essayons de comprendre les raisons qui peuvent motiver les enfants à pratiquer un jeu dangereux. Nous tenterons de comprendre si la nature des lieux impacte sur les types de jeux dangereux.

Comme le révèle la figure ci-dessous [fig1], les enfants jouent particulièrement dans quatre espaces de l'école. La cour de récréation (40,6 %) devance largement la cantine (13,2 %), les couloirs (3,8 %) et les toilettes (2,5 %).

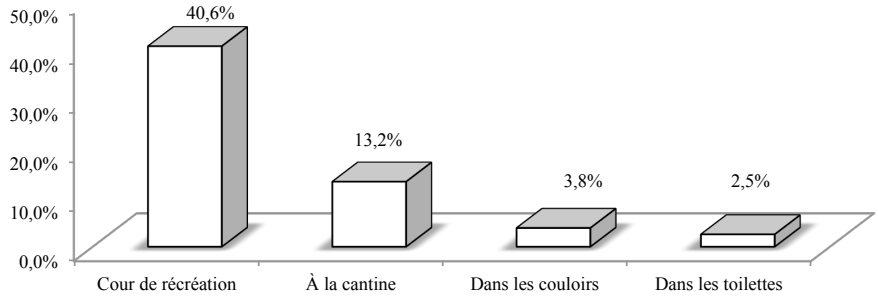


FIGURE 1 – Lieux scolaires où sont pratiqués les jeux dangereux

Au regard des différentes enquêtes de victimation, il n'est pas surprenant de noter que la cour de récréation fait figure de lieu privilégié pour la pratique des jeux dangereux. En effet, Carra *et al.* (2006) ont constaté que dans les écoles élémentaires, les violences subies et commises y étaient très fréquentes. Au premier abord, ces premiers résultats n'abondent donc pas l'hypothèse selon laquelle les enfants se dirigeraient de préférence vers des espaces non surveillés pour pratiquer des jeux dangereux. Au contraire, les lieux où la présence des adultes est réelle (cour et cantine) paraissent propices à ce type de pratiques. Pourtant, Carra *et al.* (2006), dans le premier degré, Roché (2001) dans le second degré, ont montré que les déviances se déroulaient aussi majoritairement dans les espaces de transition, interstitiels (couloirs, escaliers, etc.), entre les salles de classe et les autres espaces aux fonctions clairement établies (CDI, cantine) ; des espaces « sans surveillance mais surtout sans règle propre, sans responsabilité ni responsable affirmé, sans qualité, donc non appropriés » (Sgard, Hoyaux, 2006, p. 105)

Dès lors, comment justifier que les élèves s'adonnent aux jeux dangereux dans des espaces plutôt surveillés ? Nous soumettons l'hypothèse que la pratique des jeux dangereux est abordée comme des « conduites de distinction » (Bourdieu, 1994). Car, comme le stipule Bourdieu (1994), « exister dans un espace, c'est être différent. Une différence ne devient

visible, perceptible, socialement pertinente, que si elle est perçue par quelqu'un qui est capable de faire la différence ». Dans ce sens, les jeux dangereux émergeraient comme des comportements de distinction sociale. À l'instar des incivilités dans les espaces publics, ils peuvent être « assimilables aux conduites d'appropriation ou de diffusion des messages telles que le marquage de l'espace par les tags et autres dégradations » (Moser, 2009, p. 146). Par ailleurs, nous pouvons aussi soumettre l'idée selon laquelle les jeux dangereux seraient des pratiques codés par les enfants et non visibles par les adultes. Cette hypothèse soulève clairement la question épineuse de la formation à ces pratiques afin d'en déceler les codes.

3.2 Repenser les dispositifs de surveillance

Ces données interrogent forcément sur la place de l'adulte dans les espaces de socialisation. Face à une cour de récréation gérée selon un « *continuum* carcéral » (Foucault, 1975), à savoir des techniques de surveillance pénitentiaire transférées à l'institution scolaire, nos résultats viennent ébranler l'efficacité de ce dispositif. En d'autres termes, le modèle disciplinaire moderne basé sur le « regard dominateur et surveillant » (Foucault, 1975) de l'adulte ne doit-il pas être révisé ? D'autant que Delalande (2005, p. 27) constate que les enseignants sont confrontés « à la difficulté à voir ce qui se passe derrière la haie ou dans tel renfoncement, remarquant les comportements turbulents qui se développent quand il manque d'aménagement ludique et redoutant les violences et les accidents ». Cela pose donc les bases d'une réflexion sur la surveillance active qui est menée par les enseignants pendant la récréation ainsi que de leur responsabilité pénale ou civile à cet égard. Car si la cour de récréation représente une véritable microsociété (Delalande, 2001), un haut lieu de vie sociale et de détente pour les élèves, il n'en demeure pas moins qu'elle symbolise aussi le lieu de tous les dangers. Déjà, en 2008-2009, une enquête de l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur annonçait que « *les accidents scolaires hors du temps consacré à l'EPS se produisent majoritairement dans la cour de récréation* ». Leur importance varie selon le niveau des établissements : « *Dans les écoles, 80 % de ces accidents ont lieu dans la cour de récréation*, contre 52 % au niveau collège et 9 % dans les lycées. » Ces chiffres, notamment dans le primaire, remettent en cause le cadre réglementaire de la surveillance de la cour au regard de l'article 1242 du Code civil selon lequel l'institution scolaire doit veiller à ce que les élèves ne subissent pas de dommages et qu'ils n'en causent pas à autrui. Les résultats de la pratique des jeux dangereux dans cet espace montrent un effet inverse aux attentes institutionnelles.

Par ailleurs, depuis les travaux de Rayou (1999) et Delalande (2001, 2005), nous savons également que l'occupation spatiale s'opère à l'école élémentaire en fonction de l'âge et du genre. D'une part, les aînés qui se sont déjà appropriés les lieux, ne laissent aux plus jeunes que peu d'espaces à investir. D'autre part, les garçons occupent le centre de la cour pour y pratiquer le plus souvent des jeux de ballon, laissant les espaces périphériques aux filles. Pour notre étude, nous ne constatons aucune différence en fonction des variables genre et âge. Ainsi, qu'on soit en CP ou CM2, qu'on soit un garçon ou une fille, nous jouons majoritairement à des jeux dangereux dans la cour de récréation et à la cantine. Seuls les couloirs semblent être davantage un terrain de jeu plus investis pour les plus âgés (8,4 % chez les 10-11 ans) comparativement au plus jeunes (4 % chez 8-9 ans).

3.3 Repenser la cour de récréation et sa gestion

Au regard de ces premiers résultats, il paraît également inévitable de repenser l'espace récréatif. Nous savons notamment que les transgressions de normes qui régissent un lieu sont souvent la conséquence d'une mauvaise lisibilité de ce lieu (Barker, 1968). Comme le souligne Delalande (2005, p. 27) :

> « La cour s'organise selon un découpage qui n'est pas seulement à associer à une logique utilitaire, mais devient, avec les habitudes, celle d'une génération d'élèves qui respectent l'organisation instituée. Un groupe qui s'installerait pour jouer aux billes à l'emplacement traditionnellement occupé par les footballeurs s'en trouverait vite délogé, de même qu'une bande de copines ne s'aventurerait pas sur le territoire conquis par des garçons, à moins de vouloir les provoquer. »

Par conséquent, proposer un marquage différencié des différentes zones d'interactions dans la cour pourrait contribuer à baisser les déviances grâce à un effet régulateur. En d'autres termes, la création de zones pour les interactions motrices avec ballons, pour les interactions motrices sans ballon et pour les interactions verbales irait dans ce sens. Cette expérience a d'ailleurs été réalisée dans diverses écoles pour des résultats convaincants. Cette organisation est également indissociable d'un aménagement de l'environnement récréatif. Pour illustration, nous savons que ceux qui ont opté pour l'installation d'une boite à jouer ont pacifié les comportements dans leur école et développé la créativité et l'esprit coopératif des élèves.

Enfin, les résultats indiquent que la cantine est également un lieu où se pratiquent de façon importante les jeux dangereux, comparativement aux autres espaces (couloirs, sanitaires). Autrement dit, si un lien entre la fréquence des repas pris à la cantine et la protection contre le surpoids et l'obésité (Florin, Guimard, Cnesco, 2017) peut être établi, malheureusement, la cantine peut aussi être source de danger pour nos enfants.

4 Espaces et types de jeux

4.1 Résultats principaux

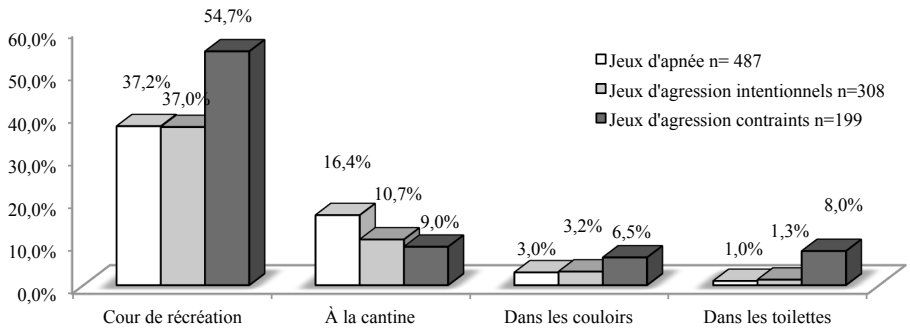


FIGURE 2 – Lieux scolaires où sont pratiqués les différents types de jeux dangereux

Le graphique ci-dessous [fig2] fournit une répartition des différents types de jeux dangereux selon quatre espaces « dominants » de l'école en termes d'occupation. En premier lieu, nous observons que la cour de récréation est largement propice aux trois types de jeux. De par sa grande superficie, elle permet le regroupement de tous les élèves de l'école et d'un grand nombre de jeux (licites et illicites). Dans cet espace, peu de contraintes spatiales viennent ici limiter l'offre.

En second lieu, certains jeux vont se pratiquer de manière préférentielle dans des lieux spécifiques de l'école. En effet, à partir d'une analyse comparative des pourcentages de ce même tableau, nous observons que les différences entre les types de jeux dangereux sont significatives pour trois des espaces cités parmi les quatre (Cour, Cantine, WC). En effet, seuls les couloirs n'affichent aucune différence significative des pratiques dangereuses et ce malgré une légère sur-pratique des jeux d'agression contraints (dans les couloirs : JAC vs JAI : er=1,64 ; JAC vs JNO : er=1,8 et JNO vs JAI : er=-1,88 [11]). Au contraire des couloirs, la cour de récréation, la cantine et les toilettes révèlent des distinctions significatives dans deux oppositions des types de jeux sur trois [tab2].

Tableau 2 – Comparaison des significativités des pourcentages entre les types de jeux dangereux au sein des espaces (différences significatives pour Er > 1,96)

Comparaison Inter-types JD (Écart réduit : Er)	Cour de récréation	Cantine	Couloirs	WC
JNO/JAI	Er = 0	Er = 2.39	Er = 0	Er = -1.3
JNO/JAC	Er = -4.09	Er = 2.4	Er = -1.84	Er = -4.05
JAI/JAC	Er = -3.76	Er = 0.37	Er = -1.64	Er = -3.41

D'une part, la cour de récréation (54,7 %) et les toilettes (8 %) se distinguent par une plus forte proportion à pratiquer les jeux d'agression contraints comparativement aux deux autres types de jeux (jeux d'agression intentionnels : 37 % dans la cour et 1,3 % dans les WC ; jeux de non-oxygénation : 37,2 % pour la cour et 1 % pour les WC). Néanmoins, au regard du caractère confiné et mal surveillé des toilettes, nous aurions pu penser que la pratique de jeux à caractère « harcelant » tels que les JAC eût été plus conséquente dans ce lieu et à l'inverse, moins importante dans la cour de récréation considérée comme mieux quadrillée par les adultes. D'autre part, la cantine est davantage propice aux jeux d'apnée (16,4 %) comparativement aux jeux d'agression contraints (9 %) et aux jeux d'agression intentionnels (10,7 %). Ces données concordent avec les conclusions d'un rapport de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements scolaires (ONS) en 2007 qui stipulait que « les accidents ont lieu en majorité aux heures de récréation et à l'heure du déjeuner ». Par conséquent, nous soumettons l'idée de l'existence d'espaces parallèles dans les écoles françaises qui favorisent l'expression de certains jeux dangereux. Nous qualifions d'espaces scolaires parallèles les lieux de l'école « qui échappent d'une façon ou d'une autre à la stricte programmation des aménagements [. . .] et qui se caractérisent soit par le fait qu'ils sont topologiquement à la périphérie,

11. Toutes les valeurs absolues de l'écart réduit étant inférieures à 1,96, la différence entre les pourcentages concernant les JNO, les JAI et les JAC n'est pas significative.

à l'écart, soit encore parce que, sorte "d'entre-deux", ils ne s'intègrent pas directement à une fonctionnalité définie » (Fischer, 2011, p. 197).

Ainsi, nos résultats semblent montrer que l'existence d'espaces parallèles est particulièrement propice à l'expression de certains types de jeux. Parmi ces espaces, la littérature scientifique distingue des espaces marginaux, des espaces interstitiels, des espaces d'errance ou des espaces squattés (Fischer, 2011). Les deux premiers retiennent particulièrement notre attention pour le cadre scolaire. Regardons à présent la typologie des jeux dangereux pratiqués par les élèves interrogés au regard de ces deux catégories d'espaces.

4.2 Espaces marginaux, jeux d'apnée et jeux d'agression contraints

Défini par Fischer (2011, p. 198) comme « un espace en bordure, à la frange d'un système social », l'espace marginal peut être appréhendé comme un espace parallèle. Dans le cas de l'école, nous allons considérer que les espaces marginaux sont des lieux où malgré la manifestation d'une forme de socialisation, nous allons voir se développer des comportements qui se trouvent en marge de ce qui est valorisé dans l'espace scolaire. Nous pouvons alors identifier deux types d'espaces marginaux. Les espaces refuges et les espaces de « planque » (Fischer, 2011).

Prenons en premier lieu la cantine. Nos résultats montrent que les jeux d'apnée y sont significativement joués, comparativement aux jeux d'agression intentionnels et jeux d'agression contraints (Er étant égale respectivement à 2.39 et 2.40 comme l'indique le tableau [tab2]). Si elle a pour objectifs premiers l'alimentation, la détente et la socialisation, la cantine peut être qualifiée de « territoire refuge » (Fischer, 2011) ou de coulisse de la scène (Goffman, 1973) dans le sens où elle permet aux élèves « de s'isoler et d'agir à l'abri des regards indiscrets » (Fischer, 2011, p. 198). En effet, dans le cas des établissements scolaires, la cantine peut faire office d'espace refuge en raison de sa « zone d'invisibilité » (Fischer, 2011) dans la mesure où la majorité des enfants est focalisée sur son repas. Par ailleurs, nous pensons que le fait de se trouver en position assise favorise les enfants à réaliser différentes pratiques d'apnée. De la même manière, il n'est malheureusement pas rare de relever des cas de syncopes suite à des jeux d'apnée dans les salles de classe.

Au regard de la figure [fig. 2], les toilettes peuvent également être qualifiés d'espace marginal. Le rapport de l'ONS (2007) suscité exposait déjà les problèmes des toilettes à l'école en précisant qu'entre 2005 et 2007 le nombre d'accidents avait augmenté de 298 à 340. Plus récemment, Hébert et Dugas (2017) ont fait part du caractère anxiogène de cet espace. Dans le cadre de l'enquête, nous constatons que les jeux d'agression contraints sont particulièrement pratiqués aux toilettes (8 %). Les toilettes peuvent donc occuper une fonction « de planque » (Fischer, 2011, p. 198) dans la mesure où ils échappent à toute forme de contrôle. Devant cette absence de surveillance, il est aisé d'imaginer la motivation des harceleurs à vouloir opérer ici.

4.3 Espaces interstitiels et jeux d'agressions contraints

Souvent qualifiés d'espace vide entre deux espaces, les espaces interstitiels ont la particularité d'avoir une fonction de passage. De ce point de vue, les couloirs et la cour de récréation peuvent occuper ce rôle car ils « régulent les rapports entre un dedans et un dehors » (Fischer, 2011, p. 203). Ces interstices sont alors le théâtre de « déplacements

effectués pour des raisons explicites, reconnues, acceptées en raison d'une activité donnée, et les autres, c'est-à-dire précisément ceux qui permettent d'investir ces espaces pour des usages qui leur confèrent un autre rôle que celui assigné à leurs fonctions » (Fischer, 2011, p. 203).

Dans le cas de l'institution scolaire, les différents espaces conçus pour fixer les élèves dans des espaces déterminés (classe, cantine, gymnase, etc.) permettent d'exercer un contrôle sur eux. C'est pourquoi, tout ce qui relève des déplacements renvoie à une forme de perturbation (Fischer, 2011). Il n'est donc pas surprenant de constater que les jeux d'agression contraints se déroulent significativement [tab2] dans la cour de récréation (54,7 %). Dans ce sens, ce lieu représente un « espace social flou » (Fischer, 2011) par excellence. On y pratique les trois types jeux dangereux car comme tout espace flou, la cour « échappe d'une manière ou d'une autre à la prévision et au contrôle social, au moins pour une part » (Fischer, 2011, p. 204). Notons que les couloirs ne s'illustrent pas significativement par une production accrue des jeux dangereux. Il est vrai qu'à l'école primaire, ils sont bien moins utilisés qu'au collège où ils font davantage figure d'espace de transition. Il sera donc intéressant d'observer s'ils deviennent le théâtre de jeux dangereux pour les collégiens. Nous soutenons alors l'hypothèse selon laquelle la fréquence de l'utilisation des lieux peut impacter sur la pratique des jeux dangereux. Une enquête en cours dans le cadre du second degré permettra de valider ou non cette hypothèse.

Dès lors, comme le souligne fort justement Fischer (2011, p. 205), à travers les espaces marginaux et interstitiels que nous venons d'évoquer, « nous pouvons considérer globalement qu'il s'agit d'espaces où se développe une vie parallèle qui échappe au mode de fonctionnement formel, normal et accepté par un système ». En voie de conséquences, ces résultats invitent clairement à repenser l'architecture scolaire de demain afin de minimiser les espaces marginaux et interstitiels. Par ailleurs, la question du recrutement du personnel enseignant et non enseignant dans les écoles du premier degré ne peut être éludée. Une meilleure gestion permettrait sans nul doute d'optimiser les impératifs professionnels relatifs à la sécurité, l'hygiène et la santé, en particulier dans les toilettes et en général pour le reste des établissements.

Conclusion

Si l'on se fie à l'enquête IPSOS menée par l'association de parents d'enfants accidentés par strangulation (APEAS) en 2012 et les résultats qui ont été publiés en 2015 (Vigne, 2015), c'est un fait, les jeux dangereux et notamment les jeux d'évanouissement sont en recrudescence.

> « Ils sont à l'origine de nombreux décès authentifiés, mais aussi et surtout de nombreux cas de troubles neurologiques, sensoriels et psychocomportementaux qui représentent un véritable enjeu de santé publique. » [Joye, 2011.]

Au-delà des risques potentiels qu'ils représentent, cet article montre que la pratique des jeux dangereux dans l'enceinte des écoles n'est pas due au hasard et que les espaces conditionnent cette mise en œuvre. Ainsi, les « jeux dangereux » peuvent être considérés comme des pratiques sociales parallèles, « par leurs modes d'expression sur un espace [...] sont autant d'indicateurs d'un dysfonctionnement social » (Fischer, 2011, p. 206).

En effet, nous avons pu observer que les enfants pratiquaient les jeux dangereux en fonction de la spécificité des différents espaces de l'école. Ainsi la cour de récréation et à moindre égard la cantine devancent largement les couloirs et les toilettes. Ces résultats interpellent sur le problème de la surveillance active des personnels dans les écoles primaires.

Notre étude révèle également que les jeux d'agression contraints sont davantage pratiqués dans la cour de récréation et les toilettes que les jeux d'agression intentionnels ou les jeux de non oxygénation. Nos résultats ont donc montré que la nature des lieux favorisait la mise en action des harceleurs. Enfin, nous constatons que la cantine est propice à la mise en action de jeux de non oxygénation. Nous en avons soumis le caractère d'« invisibilité » de cet espace comme explication de ce résultat surprenant. Au passage, ceci montre également que la formation seule des enseignants ne serait être suffisante. C'est incontestablement tous les personnels de l'établissement qui doivent être alertés par ce phénomène. Sur ce point, il serait judicieux d'associer à ce corps de professionnels de l'éducation, ceux du social et de la santé.

Notre étude ravive donc d'une part l'éternel débat sur les moyens humains à l'intérieur des écoles, et d'autre part la réflexion sur une redéfinition de l'architecture scolaire. Afin de garantir la sécurité de tous les élèves, les décideurs poussent davantage à la sanctuarisation des établissements scolaires. Malgré cela, nous constatons tous les jours la production de micro-violences (Debarbieux, 2004) dont les « jeux dangereux » en sont l'une des facettes. Pourtant dans une école bienveillante, il paraît insoutenable de penser que des enfants puissent mettre en danger leur vie ou celle de leurs camarades entre les murs de l'école. Dès lors, au regard de l'impact de l'environnement sur les comportements des enfants et adolescents, n'est-il pas envisageable de construire des établissements en repensant (minimisant) les couloirs et escaliers sachant que ces espaces sont anxiogènes et propices à la production d'actes déviants et dangereux ? De la même façon, la cour de récréation ne doit-elle pas subir un profond réaménagement spatial pour que le bien-être des élèves domine ? D'ailleurs, sur ce point, nous rejoignons Mazalto (2013) lorsqu'il constate que les aménagements proposés pour l'espace récréatif sont trop insignifiants et peu adaptés aux préoccupations des élèves. Nous savons par exemple sur ce point qu'« une gestion de la cour de récréation claire et une aire de jeu bien agencée peuvent aider à réduire les pourcentages de *bullying* » (Thompson et Smith, 2010, p. 151).

De la même manière, les personnels adultes présents dans les écoles ne doivent-ils pas être davantage formés à la surveillance active et aux multiples phénomènes relatifs aux violences scolaires en général et aux jeux dangereux en particulier, afin de mieux cerner les éventuelles transgressions ? En effet, un personnel ne peut être efficace en termes de prévention ou de sensibilisation face à un phénomène dont il ignore tout des linéaments spécifiques. À cet égard, nous pensons que le secourisme constituerait un levier de premier ordre pour lutter contre les violences scolaires et plus particulièrement contre les effets pervers des jeux dangereux. De manière concomitante, il permettrait d'améliorer la qualité du climat scolaire. Cette volonté est sous-entendue dès les premiers mots du guide[12] *Apprendre à porter secours* qui annonce que :

12. http ://eduscol.education.fr/cid47503/dans-le-premier-degre.html.

> « Dans la chaîne des secours, dont l'organisation est globalement performante en France, un maillon demeure fragile, celui qui concerne "l'alerte et les gestes d'attente", parce que le public n'est pas suffisamment informé. Un grand nombre de décès pourrait, en effet, être évité par une alerte adéquate et des premiers gestes entrepris par l'entourage en attendant l'arrivée des secours spécialisés. Tout citoyen doit pouvoir porter secours. L'École forme des citoyens. Elle se doit d'apprendre à porter secours [...]. »

L'enseignement du secourisme présente un double avantage qui devrait convaincre les enseignants les plus réticents à sa mise en œuvre : d'une part, il peut être enseigné de manière interdisciplinaire en étant l'objet central de l'ensemble des apprentissages disciplinaires. Ainsi, à partir du secourisme, il est aisé de faire des mathématiques, du français, de l'histoire, de la géographie... ; d'autre part, *Apprendre à porter secours* s'inscrit parfaitement dans l'enseignement des multiples thèmes sociétaux abordés en Éducation civique et morale (laïcité, le vivre ensemble, la démocratie, la citoyenneté...). Par cette double entrée « inter / intra » disciplinaire, l'apprentissage du secourisme assurerait des effets positifs sur l'ensemble des dimensions du climat scolaire. La qualité de vie à l'école et les apprentissages s'en trouveraient fortement renforcés.

À travers les résultats obtenus, il ne s'agit pas de les généraliser du fait de certaines limites liées à notre enquête. Par exemple, tous les espaces de l'école n'ont pas été représentés dans notre questionnaire (hall, escaliers, etc.). Il sera également intéressant d'observer si les tendances évoquées pour le primaire sont identiques au collège et au lycée. Enfin, au regard du caractère antinomique du concept de « jeux dangereux », de l'hétérogénéité et de la multiplicité de ces pratiques, il conviendra d'en redéfinir les contours (terminologiques et épistémologiques) et d'en proposer une nouvelle classification. Toutes ces pistes font actuellement l'objet de recherches en cours qui, nous l'espérons, permettront d'affiner ces résultats.

Références bibliographiques

Ibrahim, A.P., Knipper, S.H., Brausch, A.M., Thorne, E.K. (2016). Solitary Participation in the "Choking Game" in Oregon, American Academy of Pédiatrics, 138(6) [en ligne].

Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Sanford : Stanford University Press.

Bour, Y. (2007). « Jeux dangereux » entre adolescents. Culture juvénile, institution scolaire et société du risque, *Ethnologie française*, 37(4), 631-637.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*, Paris : Seuil.

Brougère, G. (1991). Espace de jeu et espace public, *Architecture et comportement*, 7(2), 165-176.

Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*, Paris : Gallimard (1re éd. : 1958).

Canada, G. (2001). *États-Unis : des enfants et des armes*, Traduction française Blaya, C. et Mancel, C., Paris : ESF, collections Confrontations.

Carra, C., Garnier, A., Col, C., Carnel, B., Mas, M. (2006). Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène, *Spirale,* 37, 49-62.

Coslin, P. G. (2012). *Jeux dangereux, jeunes en danger*, Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 28(3), 317-333.

Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque – Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. (Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école réalisé pour l'unicef et l'Éducation nationale.)

Debarbieux, E., Blaya, C. (2010). Sociologie et violence à l'école : pour une approche contextuelle. In Ortega R. (dir.) *Injustified aggressiveness and school violence*, Madrid : Alianza Handbook.

Debarbieux, E., Fotinos, G. (2012). *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. (Rapport pour l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole, Université Victor-Segalen – Bordeaux 2).

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection « Le sens social ».

Delalande, J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 2, 25-36.

De Queyros, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*, Paris : Nathan.

Farrington, D.-P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.

Fischer, G.-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris : Dunod.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Minuit.

Hébert, T., Dugas, E. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. Éducation et socialisation, 43 [en ligne].

Jacobs, J. (1961). *Death and Life of Great American Cities*, Random House.

Joye, F. (2011). Jeu du foulard : mécanismes d'agression cérébrale et conséquences cliniques. États généraux de l'enfance. Atelier 5 : *Prévention des risques liés à la pratique des jeux dangereux* ».

Le Breton, D. (2002). Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre, Paris, PUF.

Mazalto, M. (2013). *Les cours de récréation*, Paris : Fabert.

Michel, G. (2006). Les jeux dangereux et violents chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux d'agression et de non-oxygénation, *Journal de pédiatrie et de puériculture*, volume XIX, Issue 8, 304-312.

Michel G. (2009). Les conduites à risques chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux dangereux et violents, *La Revue du praticien – Médecine générale*, tome XXIII, 822.

Michel G., Bernadet S., Aubron V., Cazenave N. (2010). Des conduites à risques aux assuétudes comportementales : le trouble addictif au danger. *Psychologie Française*, 55, 341-53.

Moles, A., Rohmer, E. (1972). *Psychologie de l'espace*, Paris : Casterman.

Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*, Bruxelles : De Boeck.

Newman, O. (1972). *Defensible Space. People and Design in the Violent City*, London : The Architectural Press.

Rayou, P. (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris : PUF.

Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*, Paris : Éditions du Seuil.

Routier, G., Soulé, B. (2010). Jouer avec la gravité : approche sociologique plurielle de l'engagement dans des sports dangereux, *SociologieS* [en ligne].

Sgard, A., Hoyaux, A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, 70, 87-108.

Thompson, F., Smith, P.K. (2010). Stratégies contre le harcèlement et la maltraitance à l'école : ce qui se fait et ce qui est efficace. In C. Blaya (sous la coord. de), *Violence à l'école : recherches et interventions* (p. 145- 184). Paris : L'Harmattan.

Vigne, M. (2015). Les « *jeux dangereux* » en cycle 3 : état des lieux au service d'une politique de sensibilisation et de prévention des risques encourus avant l'entrée au collège, *International Journal of Violence and Schools*, 16, 67-95.

Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard.