

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION SOCIALE DES JEUX TUMULTUEUX PAR LE
PERSONNEL ÉDUCATEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE AU
QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

PHILIPPE OUELLET

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

« *La guerre, la guerre, c'est pas une raison pour se faire mal !* »
— Un des jumeaux Leroux dans *La Guerre des tuques*
(André Melançon, 1984)

REMERCIEMENTS

Entreprendre une maîtrise est un grand chantier, particulièrement lorsque l'on doit conjuguer la vie de famille, le travail et les études. Sans l'aide, la compréhension et la patience des personnes suivantes, cette aventure n'aurait pu être possible.

Premièrement, un grand merci à Gilles Cantin, mon directeur de recherche dans le cadre de mon mémoire. Ses commentaires, toujours rigoureux, judicieux et constructifs m'ont permis de comprendre et de mener à terme ce projet qui me paraissait au départ un immense labyrinthe. Sa grande compréhension des obstacles qui se sont présentés sur mon parcours a fait en sorte que je poursuive, sans cela je n'aurais probablement pas réussi. Ses interventions me motivaient toujours à persévérer. Merci infiniment.

Je tiens aussi à remercier les professeures Lise Lemay, Annie Charron et Joanne Lehrer qui ont accepté d'être les évaluatrices de mon projet, elles ont été des inspirations pour moi. Merci également aux différents membres chercheurs et étudiants de *l'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*, pour les conseils et le support moral.

Je remercie les éducatrices qui ont accepté de participer à cette recherche, soit par la participation aux entrevues, ou encore d'avoir répondu au questionnaire en ligne. Merci aux enfants et aux parents qui ont permis la réalisation du vidéo des jeux tumultueux.

Je me dois aussi de remercier du fond du cœur mes collègues et la direction (France Bertrand et Suzanne Lapierre) au CPE Les Copains d'Abord pour leur support et flexibilité, ce fut très apprécié.

Puis, les plus importants, ma famille adorée, mon épouse Christine, les enfants, Magalie, Zachary, Pénélope et Rebecca. Ils ont enduré mes hauts et mes bas pendant plus de six ans, mais surtout ils m'ont donné leur support inconditionnel.

Finalement, merci à l'enfant que j'étais et qui a laissé en moi la passion pour le jeu.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mise en contexte	3
1.2 Apports développementaux des RTP	5
1.2.1 Domaine du développement physique	5
1.2.2 Domaine du développement socioaffectif	5
1.2.3 Domaine du développement langagier	7
1.2.4 Domaine du développement cognitif.....	8
1.3 Manque d'activité physique.....	8
1.4 Différences entre les sexes.....	9
1.5 Perceptions des RTP	11
1.6 Pertinence de la recherche	13
1.6.1 Pertinence sociale	13
1.6.2 Pertinence scientifique.....	14
1.7 Énoncé du problème	16

CHAPITRE II	CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1	Jeu.....	17
2.1.1	Jeu à travers les époques.....	19
2.1.2	Caractéristiques du jeu.....	22
2.1.3	Jeu selon la théorie socioconstructiviste.....	26
2.2	Jeux tumultueux.....	28
2.2.1	Jeu risqué (<i>risky play</i>).....	28
2.2.2	Définition de jeux tumultueux.....	32
2.2.3	Caractéristiques des jeux tumultueux.....	34
2.2.4	Points de vue du personnel éducateur et des enfants sur les jeux tumultueux.....	37
2.2.5	Distinction entre jeux tumultueux et agressions.....	39
2.3	Représentations sociales.....	42
2.3.1	Théorie du noyau central et du système périphérique.....	46
2.3.2	Fonctions des représentations sociales.....	47
2.4	Objectif général et objectifs spécifiques de la recherche.....	48
CHAPITRE III	MÉTHODOLOGIE.....	50
3.1	Méthodes de recherche pour l'étude des représentations sociales.....	50
3.2	Population, recrutement et échantillon.....	52
3.3	Collecte de données.....	55
3.3.1	Entretiens.....	55
3.3.2	Questionnaires.....	59
3.4	Analyse.....	60
3.4.1	Analyse des entretiens.....	60
3.4.2	Analyse des questionnaires.....	61
3.5	Considérations éthiques.....	65
CHAPITRE IV	RÉSULTATS.....	66

4.1	Caractéristiques.....	68
4.1.1	Besoins.....	68
4.1.2	Comportements des enfants.....	69
4.1.3	Constituants des jeux.....	70
4.1.4	Fréquence et durée.....	73
4.1.5	Genre des enfants.....	73
4.1.6	Âge des enfants.....	75
4.1.7	Matériel, périodes et lieux.....	76
4.2	Perceptions.....	78
4.2.1	Perceptions des éducatrices.....	78
4.2.1.1	Perceptions positives des éducatrices.....	78
4.2.1.2	Perceptions négatives des éducatrices.....	81
4.2.2	Perceptions des autres éducatrices.....	83
4.2.2.1	Perceptions positives des autres éducatrices.....	83
4.2.2.2	Perceptions négatives des autres éducatrices.....	84
4.2.3	Perceptions directions/autorité.....	86
4.2.3.1	Perceptions positives directions/autorité.....	86
4.2.3.2	Perceptions négatives directions/autorités.....	87
4.2.4	Perceptions des parents.....	88
4.2.4.1	Perceptions positives des parents.....	88
4.2.4.2	Perceptions négatives des parents.....	89
4.2.5	Perceptions de la société.....	89
4.2.5.1	Perceptions positives de la société.....	90
4.2.5.2	Perceptions négatives de la société.....	90
4.3	Interventions.....	91
4.3.1	Attitudes des éducatrices.....	91
4.3.2	Limites et règlements.....	92
4.3.3	Moyens d'implantation et stratégies d'encadrement.....	94
4.4	Avantages et désavantages.....	95
4.4.1	Avantages.....	95
4.4.2	Désavantages.....	97
4.5	Autres.....	97
4.5.1	Formations et connaissances des éducatrices.....	97
4.5.2	Souvenirs d'enfance.....	98
4.5.3	Collision de valeurs.....	99

4.5.4	Besoins particuliers.....	99
4.6	Résultats du questionnaire en ligne	100
4.6.1	Résultats des associations verbales.....	100
4.6.1.1	Diversité	101
4.6.1.2	Indice de rareté	101
4.6.1.3	Entropie de la distribution	103
4.6.1.4	Analyse des évocations hiérarchisées	104
4.6.2	Résultats des perceptions de l'acceptation.....	105
CHAPITRE V DISCUSSION.....		108
5.1	Constituants de la représentation sociale de l'échantillon.....	108
5.1.1	Noyau central.....	110
5.1.2	Système périphérique.....	113
5.1.3	Zone muette	116
5.2	Résultats comparés aux autres recherches.....	116
5.2.1	Définitions et caractéristiques des jeux tumultueux	117
5.2.2	Apports au niveau du développement.....	119
5.3	Perceptions de l'acceptation selon les éducatrices	121
5.4	Encadrement	122
CONCLUSION.....		125
ANNEXE A LETTRE D'INVITATION		129
ANNEXE B QUESTIONNAIRE EN LIGNE		131
ANNEXE C CERTIFICATION D'APPROBATION ÉTHIQUE.....		134
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTRETIENS.....		136

ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT QUESTIONNAIRES EN LIGNE	139
ANNEXE F AUTORISATION VIDÉO	142
ANNEXE G RÉSULTATS COMPLETS DES ÉVOCATIONS HIÉRARCHISÉES.....	144
LISTE DES RÉFÉRENCES	148

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Jeux d'enfants par Pieter Brueghel l'Ancien (1560). Huile sur bois exposée au Kunsthistorisches Museum, Vienne (Autriche)	21
3.1	Images tirées du vidéo inducteur	57
4.1	Pourcentages des répondantes ayant évoqué les termes les plus nombreux	102
4.2	Perception de l'acceptation des jeux tumultueux ($N = 44$)	107
5.1	Structure de la représentation sociale des jeux tumultueux des éducatrices sondées	111

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Classification de jeux « Hewes » 25
2.2	Jeux tumultueux et agressions 41
3.1	Âge des participantes au questionnaire en ligne 53
3.2	Formation des participantes au questionnaire en ligne 54
3.3	Expérience en éducation à la petite enfance des participantes au questionnaire en ligne 54
3.4	Guide d'entretien 58
3.5	Exemple de données fictives induites par le mot « livre » 63
3.6	Analyse des évocations hiérarchisées 64
4.1	Catégories émergent des entretiens 67
4.2	Évocations hiérarchisées des énoncés des répondantes 105
4.3	Taux d'acceptation des jeux tumultueux perçu par les répondantes (N = 44) 106
5.1	Évocations hiérarchisées des énoncés des répondantes 109
5.2	Perception de l'acceptation des jeux tumultueux 121

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CPE	Centre de la petite enfance
EPTC2	Énoncé de politique des trois conseils révisé
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MRC	Municipalité régionale de comté
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
RTP	Rough and tumble play

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la représentation sociale qu'ont les éducatrices et les éducateurs dans les CPE à propos des jeux tumultueux. Les jeux tumultueux (*rough and tumble play*) sont une catégorie de jeux actifs présentant certains risques, par exemple les jeux de bataille, sauter en bas d'un objet, grimper, jeux de poursuite, etc. Les buts de la recherche sont de définir la représentation sociale des jeux tumultueux et de décrire les interventions face à ces jeux. L'étude de cette représentation sociale fut possible grâce à l'approche structurale telle que présentée par Jean-Claude Abric (2003, 2016), à l'aide de deux types de collecte de données : neuf entrevues semi-dirigées et 52 questionnaires en ligne. Un court vidéo présentant ce que sont les jeux tumultueux a été présenté aux participants avant les entrevues et les questionnaires en ligne. Les résultats ont permis de présenter une représentation sociale structurée, soit, un noyau central et un système périphérique. L'acceptation des jeux tumultueux telle que perçue par les participantes est variable. Elles déclarent, personnellement, accepter les jeux tumultueux dans leur groupe davantage que leurs collègues, direction et autres éducatrices du Québec. Les interventions déclarées du personnel éducateur dans les situations de jeux tumultueux sont ambivalentes et variables, ne sachant pas où devraient se situer les limites. Il semble difficile de trouver l'équilibre entre la sécurité des enfants et leur besoin de pratiquer des jeux tumultueux. Il ressort de cette recherche des pistes intéressantes pour de la formation et de la sensibilisation en lien avec l'encadrement des jeux tumultueux dans les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec.

Mots-clés : représentations sociales, Centre de la petite enfance (CPE), jeux tumultueux (*rough and tumble play*), jeux de bataille, éducatrices, prise de risque.

INTRODUCTION

Le jeu chez les enfants est un domaine de recherche où foisonnent les études et les écrits. Cependant, un des aspects du jeu est souvent négligé, soit les situations où les enfants se poussent, se bousculent, se poursuivent, simulent des bagarres, grimpent, etc. Pourtant, ce type de jeu est parmi les plus communs à travers les cultures et les époques. D'ailleurs, ce type de jeu occuperait entre 5 et 10 % du temps de jeu des enfants de 3-5 ans (Pellegrini et Smith, 1998). En anglais, le terme « *Rough-and-Tumble Play* » (RTP) est le plus largement utilisé pour désigner ce type de jeu. En français, les termes utilisés sont : jeux de bataille, jeux de combats ludiques ou encore jeux physiques intenses. Ils demeurent cependant trop restrictifs parce qu'ils ne se limitent à un seul aspect aucun incluant l'ensemble des types de jeux que le terme anglais regroupe. En effet, le terme anglophone comprend plusieurs composantes telles que la lutte, les poursuites, les sauts, etc., qui forment une catégorie de jeu particulière.

La présente recherche vise à explorer comment les RTP sont perçus et acceptés par les éducatrices et les éducateurs dans les Centres de la Petite Enfance (CPE). L'intérêt pour ce sujet prend sa source dans mon expérience de travail et mes observations sur le terrain depuis plusieurs années, que ce soit dans les camps de jours, dans les écoles, ou encore dans les services de garde en milieux familiaux et dans les CPE. Lorsqu'un éducateur permet à des enfants de se livrer à des RTP, il rencontre des résistances de la part des collègues, des directions et parfois des parents. Pourtant, les enfants, eux,

semblent ravis, d'où l'importance de trouver l'équilibre entre la sécurité et la prise de risque.

Cette recherche permettra de mieux comprendre ce type de jeux, et dans quelle mesure il est soutenu dans les milieux de garde. Dans un premier temps, ce mémoire aborde la problématique de la pratique des RTP par les enfants dans un contexte d'éducation à la petite enfance. Les apports développementaux possibles sont présentés pour souligner ce que les RTP peuvent soutenir chez l'enfant. Le manque d'activité physique est également soulevé étant donné que les RTP constituent une forme d'activité physique intense. Les différences entre les genres sont aussi abordées, tant dans la pratique des RTP que dans les perceptions du personnel éducateur puisque des différences de perception existent aussi entre hommes et femmes. Ensuite, les trois concepts centraux du présent mémoire sont introduits, soit le jeu, les jeux tumultueux, puis les représentations sociales. La compréhension du jeu est nécessaire à la définition du jeu tumultueux, qui est une catégorie spécifique au centre de cette recherche. La représentation sociale est la lunette à travers laquelle sont analysées les données recueillies par une méthodologie spécifique à cet angle de recherche. L'approche des représentations sociales telle que présentée par Jean-Claude Abric, est plus spécifiquement utilisée, soit celle dite structurale. Elle présente la représentation sociale comme ayant un noyau central et un système périphérique, une façon de l'illustrer rappelant l'atome. Par la suite, le chapitre méthodologie décrit les outils utilisés pour effectuer la cueillette de données, permettant de définir et d'élaborer cette structure de la représentation sociale ainsi que le type d'analyse qui permet de faire émerger celle-ci. Les résultats sont ensuite présentés en détail puis analysés et mis en contexte dans le chapitre discussion. Finalement, la conclusion offre un retour sur les résultats, tout en présentant les limites, les apports et les suites possibles à la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente le problème à l'étude et la pertinence sociale ainsi que scientifique de la recherche. En premier lieu, les apports développementaux des types de jeux à l'étude sont présentés. Ensuite, le problème du manque d'activités physiques chez les enfants est abordé ainsi que la différence entre les filles et les garçons. Par la suite, les perceptions qu'ont le personnel éducateur et les enfants envers le sujet à l'étude sont exposées. Finalement, la pertinence de la recherche, une synthèse du problème ainsi que la question de recherche sont introduites.

1.1 Mise en contexte

À travers les différentes cultures, et même à travers les différentes espèces de mammifères, les « *Rough and tumble play* » (RTP) sont présents. Certains auteurs s'avancent sur des pistes évolutionnistes pour considérer les RTP comme un moyen pour les jeunes de s'entraîner à certaines fonctions qu'ils auront à remplir à l'âge adulte. Selon l'espèce, différentes techniques de chasse, de protection individuelle ou du clan, sont imitées par les jeunes. Il pourrait donc s'agir d'un moyen d'adaptation nécessaire à la survie, en réponse aux agressions (Bjorklund et Pellegrini, 2000 ; Fry, 2005 ; Groos, 1902 ; 1976 ; Pellis et Pellis, 2007 ; Tremblay, Provost et Strayer, 1985). Chez les animaux, il peut être plus facile de comprendre la nécessité de tels

comportements chez les individus juvéniles. L'apprentissage de la chasse et de l'autoprotection est une question de survie pour la plupart des espèces animales. Le lien avec le développement socioaffectif chez les animaux est moins manifeste, cependant, il appert que ce lien semble important. Des études en neuroscience tendent à démontrer que les RTP chez les rats ont des effets dans le lobe préfrontal, dans les zones associées aux émotions positives et sur certains récepteurs neurologiques (Burgdorf, Kroes, Weiss, Oh, Disterhoft, Brudzynski, et Moskal, 2011). Des rats privés de RTP présentent des déficits au niveau de leurs interactions sociales subséquentment, ayant des problèmes à réguler leurs comportements agressifs (Pellis et Pellis, 1998 ; 2007). Les RTP pourraient donc développer ce que certains nomment le « *social brain* » chez les rats (Pellis, Field et Whishaw, 1999). Chez les chimpanzés, les RTP sont plus élaborés que chez les rats et semblent avoir des implications plus complexes, entre autres, au niveau de la hiérarchie entre les membres de groupes sociaux. Paquette (1994) souligne que chez ces animaux, les RTP se terminent parfois en agression, toutefois le membre dominant du groupe semble être celui qui agit pour garder les contacts à un niveau de jeu.

Chez l'humain, les jeux de bataille sont également très présents, et ce, partout dans le monde, avec bien sûr des nuances selon les cultures. Les enfants campent souvent des rôles dans leur RTP, qui varient alors selon le contexte culturel. Cette trame narrative, chez les enfants, apporte une particularité unique à l'humain qui a des répercussions sur plusieurs sphères du développement. Le RTP serait aussi un moyen d'établir la hiérarchie dans un groupe, et une forme d'apprentissage de la chasse et de la protection. Bien que dans les sociétés occidentales, il soit plutôt rare que l'humain ait à chasser pour se nourrir ou à se battre pour se défendre, les traces laissées dans son bagage génétique seraient toujours présentes. Donc, les RTP répondraient donc à la fois à des besoins socioaffectifs et à des besoins de sécurité (Fry, 1990 et 2005 ; Jarvis, 2006 et 2009 ; Pellegrini et Smith, 1998).

1.2 Apports développementaux des RTP

1.2.1 Domaine du développement physique

De plus en plus d'études démontrent les bénéfices des RTP pour le développement des enfants dans plusieurs sphères. Tout d'abord, pour le domaine physique, le développement moteur vient rapidement à l'esprit comme effet bénéfique du RTP. Comme toute activité physique, le RTP permet le développement musculaire et squelettique des enfants (Carlson, 2011 ; Pellegrini et Smith 1998). L'enfant teste son corps en mouvement dans les RTP, il apprend à contrôler l'amplitude de ses gestes. Pour que les autres enfants acceptent de continuer à jouer avec lui et que le jeu reste agréable, il importe que l'enfant sache gérer sa force et le niveau d'énergie utilisés dans ses mouvements et manœuvres pour éviter de blesser ses partenaires de jeu. Les RTP demandent à l'enfant, lors des poursuites ou des prises de lutte, une maîtrise de son équilibre pour ne pas tomber. Un virage, un changement de direction, sauter, recevoir ou appliquer une poussée, sont diverses situations où l'équilibre est mis à contribution. Cela implique aussi le tonus musculaire nécessaire pour rester debout. De la même manière que le sens de l'équilibre, la conscience spatiale de l'enfant dans l'espace est aussi un aspect que les RTP contribuent à développer. Différents organismes prônent la pratique d'activités physiques d'intensités modérées à élevées ; or, les RTP sont des activités que l'on peut qualifier d'une intensité élevée (Jeunes en forme Canada, 2012 ; MFA, 2014).

1.2.2 Domaine du développement socioaffectif

Parmi les apprentissages que peuvent réaliser les enfants en jouant plus rudement avec leurs pairs, ceux du domaine socioaffectif sont primordiaux. Des lacunes dans

cet aspect du développement peuvent avoir des conséquences pour le reste de la vie de l'enfant, entre autres, au niveau comportemental. Des carences socioaffectives chez les jeunes enfants peuvent entraîner à court, à moyen et à long terme, des problèmes majeurs comme des difficultés d'apprentissage, une faible estime de soi, le décrochage scolaire, de l'agressivité, voire la criminalité (Royer, 2010 ; Tremblay *et al.* 1985). Les RTP aideraient les enfants à se développer sur le plan socioaffectif, car ils leur permettent d'apprendre à mieux décoder les émotions des autres et à exprimer leurs propres sentiments de façon adéquate. En effet, pour que le jeu de bataille demeure un jeu, il est impératif que les participants aient du plaisir, et ils doivent aussi comprendre que c'est un jeu. Si un participant ne souhaite plus participer au jeu, les signaux qu'il envoie doivent, premièrement, être clairs et dans un deuxième temps, être bien interprétés par le ou les autres participants au jeu, pour cesser ce qui devient déplaisant. Ainsi, les RTP permettent aux enfants de développer leur autorégulation dans leurs interactions sociales. La réciprocité est la base de ce type de jeu, autant pour la communication que pour le plaisir (Lindsey et Colwell, 2013 ; Pellegrini, 1988). Les RTP sont catégorisés comme des jeux risqués (*risky play*) par Sandseter (2009). Cela implique donc la présence de la notion de gestion du risque par les enfants. Prendre des risques fait partie du quotidien de chaque humain : l'utilisation de la voiture, prendre des risques financiers, prendre des décisions risquées, etc. Comme le mentionne Ungar : « Trop de risques et vous placez l'enfant en situation de danger. Trop peu de risques et vous échouez à lui fournir les outils nécessaires au développement psychologique » (2007, p. 3, traduction libre). Par la pratique des RTP, les enfants peuvent également se comparer aux autres, jauger la force des autres. Les enfants plus forts vont habituellement atténuer l'intensité des joutes avec leur partenaire de jeu pour que le plaisir reste présent (Pellegrini, 1988 ; Pellegrini et Smith, 1998 ; Pellegrini et Perlmutter, 1988). Cependant, il semble que les enfants ayant des lacunes dans leurs habiletés sociales ou étant considérés comme « impopulaires », retirent beaucoup moins de bienfaits de ce type de jeu. Les enfants qui seraient un peu plus maladroits auraient également plus de difficultés avec les

RTP. Pour eux, ces jeux prennent plus fréquemment une tournure vers l'escalade agressive. Pour ces enfants, la compréhension du caractère ludique des RTP est déficiente et ils répondent donc par des gestes d'agression à des gestes se voulant amicaux. Malheureusement, pour ces enfants, les RTP risquent de les ostraciser davantage. C'est souvent lorsque des situations semblables se produisent que l'adulte responsable du groupe décide de bannir totalement ce type de jeu, ce qui ne fait que repousser les problèmes dans le temps. Au lieu de les bannir complètement, les jeux physiques mieux encadrés par les éducateurs, par un accompagnement adéquat dès un jeune âge, permettraient aux enfants de profiter des bienfaits de ce type de jeux (Carlson, 2011 ; Pellegrini et Perlmutter, 1988).

1.2.3 Domaine du développement langagier

Lors des RTP, les enfants doivent comprendre les différents messages oraux et signaux non verbaux envoyés par les autres participants pour décoder à quels moments ils vont trop loin et s'ajuster à ces signaux (Bjorklund et Brown, 1998 ; Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras et Tremblay, 2003). Ainsi, pour le domaine langagier et de la communication, ce type de jeu a également des effets positifs. Un aspect intéressant des RTP est celui de la trame narrative du jeu. Ainsi, les enfants se donnent des rôles de bons ou de méchants, d'animaux, de policiers, de pompiers, etc., puis, avec ces personnages, jouent de façon plus ou moins rude (Jarvis, 2006). Ce type de jeu implique des « règles » variables établies par les participants et qui changent au cours de la séance de jeu. Comparativement à des jeux où les règles sont préétablies, constantes et souvent appliquées par une tierce partie (p. ex., un arbitre), lors de RTP ce sont les joueurs eux-mêmes qui gèrent le déroulement du jeu et font respecter les « règles ». La gestion de ces règles demande des habiletés de communication sophistiquées parmi les plus complexes observées lors de jeu, autant

chez l'humain que chez les animaux (Palagi, Burghardt, Smuts, Cordoni, Dall' Olio, Fouts, et Pellis, 2016). Toujours selon ces auteurs, cette communication fait appel entre autres à de l'improvisation, du synchronisme et de la créativité. Souvent, les participants doivent avoir en même temps les rôles de récepteur et d'émetteur de la communication.

1.2.4 Domaine du développement cognitif

Les bienfaits des RTP pour le domaine cognitif des enfants sont peut-être plus difficiles à cerner. Certains auteurs en font cependant état, comme Pellegrini et Blatchford (2000), qui proposent qu'il y ait un lien entre le temps des garçons passé à jouer à des jeux sociaux actifs et leur habileté à résoudre des problèmes un an plus tard. Bjorklund et Brown (1998) soulignent que la pratique de RTP et autres sports permet de développer les habiletés spatiales des enfants qui pourraient être utiles, par la suite, à la résolution de problèmes de géométrie, à la visualisation spatiale et à la compréhension de plans. L'augmentation du rythme cardiaque permet également d'oxygéner le cerveau, ce qui apporterait une meilleure capacité de concentration pour les enfants lors d'apprentissages cognitifs subséquents (Taras, 2005). De plus, après une séance de RTP, les enfants sont plus calmes et enclins à porter leur attention sur des activités moins physiquement engagées (Scott et Panksepp, 2003).

1.3 Manque d'activité physique

Plusieurs organismes tirent la sonnette d'alarme pour déplorer la dégradation de la santé des jeunes notamment par rapport à l'alimentation et au manque d'activité physique. Les recommandations du ministère de la Famille, tirées du cadre de

référence « *Gazelle et Potiron* » (2014), suggèrent plus d'activités physiques pour les enfants fréquentant un service de garde. Le temps consacré aux jeux libres, où les enfants peuvent faire des jeux plus actifs, ne cesserait de diminuer depuis 1981. L'environnement physique inadéquat et le peu de temps passé à l'extérieur sont deux des facteurs ciblés (MFA, 2014). Au niveau fédéral, des organismes déplorent également le manque d'activités physiques chez les jeunes. L'encadrement, de plus en plus scolarisant chez les enfants de 3 à 5 ans, ne permet plus autant les initiatives spontanées des enfants. Les jeux libres, initiés par les enfants, sont souvent des jeux d'intensité physique moyenne à intense. Malheureusement, ceux-ci sont de moins en moins présents (Jeunes en forme Canada, 2012). Une autre source d'inquiétudes des instances de la santé publique de divers pays est la multiplication des écrans dans la vie des enfants (Tisseron, 2017). Les enfants commencent à utiliser diverses formes d'écrans (télévision, ordinateurs, jeux vidéo, tablettes électroniques, etc.) de plus en plus jeunes, avec des offres de produits leur étant directement adressées, sous le nom galvaudé de jeux éducatifs. En effet, environ 90 % des enfants de moins de 2 ans sont déjà exposés à des activités se servant d'un écran (Zimmerman *et al.*, 2007). De plus, les jeunes Canadiens, de 11 à 17 ans, passent en moyenne 7,48 heures par jours devant des écrans, ce qui cause de nombreuses inquiétudes en raison des divers impacts possiblement négatifs sur santé et le développement (Leatherdale et Ahmed, 2011).

1.4 Différences entre les sexes

À travers toutes les cultures ainsi que chez les espèces de mammifères qui ont été étudiées, il semble que les jeunes mâles s'adonnent plus fréquemment que les jeunes femelles aux RTP (Eaton et Enns, 1986; Fry, 2005 et 1990; Jarvis, 2006; Humphreys et Smith, 1987; DiPietro, 1981). Entre autres, une étude a mesuré le

niveau de testostérone dans le sang des femmes enceintes. Trois ans et demi plus tard, les enfants issus de ces grossesses ont été évalués au niveau de la fréquence des jeux actifs (dont les RTP) et des préférences des jouets typiquement classifiés comme étant plus masculins ou féminins. Il en résulte que les filles qui ont été soumises à une présence plus élevée de testostérone lors de la grossesse participaient à des jeux de type RTP selon une fréquence significativement plus élevée que les filles ayant été soumises à une concentration normale. Ce qui tend à démontrer que des différences entre les genres, en lien avec les jouets et les jeux, sont en partie innées (Hines, Golombok, Rust, Johnston, Golding et ALSPAC Study Team 2002). Les RTP semblent être bénéfiques pour tous, mais plus particulièrement pour les garçons. Ils y trouveraient une partie de leur « mode d'emploi » socioaffectif lors de ces jeux, alors que les filles les atteindraient par d'autres activités que les jeux très actifs (Carlson, 2011).

Il existe également une différence entre hommes et femmes quant à la perception des RTP. Les hommes, en moyenne, les considèrent généralement comme plus normaux et acceptables que les femmes. De plus, les hommes seraient généralement plus ouverts et tolérants face aux jeux très actifs et aux jeux de bataille, participant régulièrement eux-mêmes à ces activités (Dipietro, 1981 ; Riley, 2007 ; Sandseter, 2013).

Il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes en éducation à la petite enfance. Plus particulièrement pour le Québec, les hommes en milieu de garde occupent 4 % des postes et cette proportion est stable depuis une quinzaine d'années. Par ailleurs, du côté des inscriptions au programme de Techniques d'éducation à l'enfance au niveau collégial, le pourcentage est semblable, mais du côté des finissants, les hommes ne représentent que 1,6 % des diplômés. Donc rien n'indique que la tendance soit à la hausse (Besnard, 2010).

Ainsi, le genre pourrait avoir un impact sur la façon dont les RTP sont pratiqués par les enfants, mais aussi sur la façon dont ils sont perçus. Ces deux angles pourraient influencer la représentation sociale des RTP.

1.5 Perceptions des RTP

Jarvis (2006) souligne que les populations occidentales modernes tendent de plus en plus vers le développement des habiletés cognitives, au détriment des activités physiques libres. Elle souligne également que les institutions et les individus cherchent de plus en plus à atteindre le niveau de « risque zéro » en surprotégeant les enfants. La réticence des adultes à l'égard des jeux RTP semble venir de l'incompréhension des intervenants envers la différence entre jeu et agression. Les deux doivent être clairement distingués pour pouvoir intervenir au bon moment. S'il y a un décodage erroné de la part de l'adulte lors d'une séance de RTP et qu'il intervient, il prive les enfants d'une occasion d'apprentissage unique. Il y a aussi le risque de se méprendre sur l'intention des enfants dans les phases de RTP, qui amène à accoler l'étiquette « agressif » à des enfants qui ne font que jouer et qui ne sont pas agressifs (DiCarlo, Baumgartner, Ota et Jenkins, 2014). Les enfants font, quant à eux, facilement la distinction entre le jeu et la vraie bagarre lorsqu'ils sont impliqués (Carlson, 2011). Selon une étude de Michelle Tannock (2008), tant les enfants que les membres du personnel éducateur considèrent que les RTP sont des jeux communs chez les jeunes enfants et qu'il est normal qu'ils y jouent. Également, les intervenants affirment être au courant que ces types de jeux apportent des bienfaits aux enfants. Cependant, ces mêmes intervenants déclarent qu'ils ont peur que les enfants se blessent lors de ce type de jeu et soulignent qu'ils ignorent quelle est la position de la direction de leur établissement envers les RTP. Dans son livre « *Big Body Play* », Carlson (2011) fait ressortir que les réserves et la méconnaissance des RTP sont

basées sur des peurs des membres du personnel éducateur. Premièrement, elle évoque que les adultes ont souvent peur que les jeux deviennent de vraies bagarres. Selon elle, les adultes surestiment grandement la quantité de RTP qui tournent à de réelles agressions, ce qui surviendrait en réalité dans moins de 1 % des RTP (Schâfer et Smith, 1996). Deuxièmement, elle mentionne que les intervenants craignent de ne pas pouvoir ramener le calme s'ils acceptent que les enfants participent à des jeux de bataille ou des jeux très agités. Ils redoutent une escalade dans l'intensité des jeux. Et finalement, elle fait état de la crainte que des blessures surviennent lors des RTP. À ce propos, il est vrai qu'il y a un risque de blessure lors de jeux actifs, tout comme il y a des risques de noyade dans une piscine, sans pour cela empêcher tous les enfants de se baigner.

Malgré tout, les mentalités semblent commencer à changer par rapport aux RTP, comme le souligne Tannock (2008). En effet, à travers différentes publications de la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) aux États-Unis, il est possible de constater un changement de l'attitude envers les jeux de bataille de 1986 à 2011. Les premiers conseils envers les RTP étaient à l'effet de dissuader les enfants d'y jouer (Bredekamp, 1986). Par la suite, ces jeux étaient décrits comme acceptables, sans dire s'ils doivent être encouragés et soutenus (Bredekamp et Copple, 1997). Finalement, en 2011, la NAEYC a publié un livre portant directement sur les jeux très actifs et de bataille où leurs avantages sont soulignés et des conseils sont donnés pour les mettre en place (Carlson, 2011). Ce changement de vision de la NAEYC envers les RTP de 1986 à aujourd'hui démontre l'évolution des perceptions des pédagogues et des chercheurs sur le sujet aux États-Unis (Carlson, 2011 ; Tannock, 2008). L'intérêt grandissant pour ce type de jeu est également observable dans les médias d'ici, comme le montre le dossier « *Mes fils se battent tout le temps !* » du journaliste Alexandre Vigneault dans *La Presse* du 24 novembre 2014.

1.6 Pertinence de la recherche

Certaines études portant sur les RTP et la prise de risque ainsi que sur la notion de surprotection ont été menées dans différents coins de la planète. Il en ressort que dans des pays, tels que la Norvège, la Finlande, l'Allemagne, entre autres, les adultes semblent plus ouverts à ce type de jeu et face à la prise de risque. Il semblerait que pour que ce soit possible, un certain consensus social est requis quant à la liberté de jeu des enfants. Ailleurs dans le monde, il y a des tentatives isolées et alternatives de courants pédagogiques prônant des approches plus libérales face au RTP et aux jeux risqués, mais celles-ci demeureraient marginales (Sandseter, 2007 ; 2009 ; 2013 ; Fjørtoft, 2001). Certaines études consultées abordaient la distinction importante à faire entre jeu et agression, qui semble une base essentielle à la compréhension et l'acceptation des RTP par les intervenants en petite enfance (Carlson, 2011 ; Pellegrini et Smith, 1998). Les perceptions des enseignant(e)s et éducateur(trice)s quant à ce type de jeu ont été étudiées dans certaines recherches, sous plusieurs angles : le genre, la tolérance, l'expérience, la scolarité, et même en testant les types de personnalité (DiCarlo *et al.*, 2014 ; Sandseter, 2013 ; Little, Sandseter et Wyvers, 2012 ; Logue et Harvey, 2009). Cependant, aucune recherche sur les perceptions et les représentations du personnel éducateur en milieu québécois ne semble avoir été effectuée.

1.6.1 Pertinence sociale

Les messages envoyés aux enfants sont contradictoires. D'un côté, des adultes interdisent les jeux de bataille et de guerre, et d'un autre côté, une multitude de produits culturels ou de consommations violents, qui leur sont destinés, envahissent leur quotidien. Bien qu'il s'agisse ici d'une autre problématique, il faut en tenir

compte pour la présente recherche, car les RTP sont souvent nourris par cette culture populaire (Carlsson-Paige, 1987; Tannock et Hart, 2013). Comme mentionné précédemment, les perceptions envers les RTP restent en général négatives pour une variété de raisons. À la suite de la recension des écrits, des constats résumant la situation se dessinent. Il semble y avoir un manque de compréhension de la frontière entre le jeu et l'agression par les enfants et aussi par l'adulte qui doit reconnaître l'expression faciale de jeu (play face) des enfants. La recherche du risque zéro pour les enfants en service de garde est aussi une facette de la problématique à ne pas négliger. Il pourrait y avoir aussi des incohérences et inconstances entre les milieux de garde et les milieux de formation du personnel éducateur. Les aspects positifs des jeux de bataille semblent peu ou mal connus, autant dans la population générale que chez le personnel éducateur. Malgré tout, un changement de mentalité commence à s'opérer dans les milieux de l'éducation préscolaire et en petite enfance. Finalement, le manque d'activités physiques des enfants est un sujet préoccupant auquel l'acceptation des RTP peut pallier en partie. Au Québec, un nouveau cadre de référence pour le personnel éducateur dans les services de garde insiste sur l'importance d'orienter la pratique vers de saines habitudes de vie. Le programme met l'accent sur l'alimentation et l'activité physique, signalant que la pratique d'activités physiques intenses est essentielle au développement moteur des enfants (MFA, 2014). Une multitude d'études démontrent que les jeux physiques offrent des bénéfices pour les enfants (Power, 2010).

1.6.2 Pertinence scientifique

La présente recherche vise à apporter de nouvelles connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation, particulièrement en petite enfance, sur la représentation des éducatrices et éducateurs par rapport à un aspect peu souvent abordé en recherche. Le

domaine de la petite enfance est désavantagé sur le plan de la recherche si on le compare aux autres secteurs en éducation. Il s'agit pourtant d'une période de développement critique chez l'humain, les bases sont jetées lors de cette période pour les apprentissages ultérieurs. L'absence de données pour le Québec est un autre des mobiles importants pour effectuer cette recherche exploratoire, car les données venant de l'étranger ne sont pas nécessairement généralisables au contexte québécois.

L'exploration des représentations du personnel éducateur envers les RTP permettra éventuellement, selon les résultats, de mieux comprendre la situation actuelle dans les services de garde au Québec. En d'autres termes, il sera alors possible d'observer comment les pratiques relatives aux RTP sont influencées par les représentations sociales. Ultimement, les données issues de ce projet de recherche pourront être utilisées afin de concevoir et de mettre en place des formations sur la façon d'encadrer le plus sécuritairement possible les RTP. Un meilleur encadrement des RTP dans les CPE du Québec pourrait avoir comme effet une diminution des cas de problèmes comportementaux au service de garde et, par la suite, à l'école. Selon les résultats de la présente recherche, la mise en place de stratégies pour soutenir les RTP serait une procédure envisageable. Un article paru dans la revue «*Children Australia*» offre des pistes intéressantes pour soutenir les RTP dans les aménagements pour la petite enfance, démontrant la faisabilité de leur implantation (Hart et Tannock, 2013).

1.7 Énoncé du problème

Considérant que, selon la recension des écrits :

- Les jeux RTP sont appréciés des enfants et ils correspondent à un besoin naturel ;
- Les jeux RTP sont jugés normaux et inévitables, autant par les enfants que les adultes ;
- Les RTP permettent des apprentissages dans plusieurs sphères du développement de l'enfant ;
- Les RTP sont plus présents chez les garçons que chez les filles ;
- Il s'agit de types de jeux peu encouragés dans les milieux de garde ;
- Il existe visiblement une confusion entre jeux et agressions ;
- La représentation sociale des RTP par les membres du personnel éducateur n'est pas connue.

Donc, avant de pouvoir entreprendre des recherches plus pointues sur l'objet d'étude, une exploration permettra de savoir comment sont perçus les RTP au Québec par le personnel éducateur, étant donné l'absence de recherche en ce sens dans les milieux de garde québécois et plus particulièrement, dans les Centres de la Petite Enfance.

Question de recherche : « Quelle est la représentation sociale des jeux tumultueux du personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance et de quelles manières sont-ils soutenus ou non ? »

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Trois principaux concepts sont détaillés dans ce chapitre. Premièrement, avant de présenter les jeux tumultueux (*Rough and tumble play*), il est nécessaire de situer le jeu chez les enfants de diverses manières : ses définitions, un bref historique, ses caractéristiques et son utilité. Le tout est abordé plus particulièrement sous l'angle de l'approche socioconstructiviste. Ensuite, une section est consacrée aux jeux tumultueux eux-mêmes. En plus des définitions et caractéristiques, les points de vue d'experts ainsi que les différences entre les jeux tumultueux et les agressions sont traités. Enfin, le concept de représentation sociale sera présenté, car il s'agit de l'outil qui sert de lunette pour observer le phénomène des jeux tumultueux en petite enfance au Québec.

2.1 Jeu

En français, le mot « jeu » revêt deux significations, ce qui peut porter à confusion parfois. Dans la langue anglaise, les termes « play » et « game » permettent de distinguer ces deux significations. En effet, le jeu au sens de « game » désigne des activités qui sont habituellement plus encadrées par des règles avec des buts et objectifs, tels que les jeux de société et les sports. Ce type de jeu est peu fréquent en petite enfance, alors que le type de jeu correspondant au terme « play » est très

présent chez les jeunes enfants. Le « play » fait plutôt allusion à quelque chose de plus gratuit, sans règles précises. Dans la présente recherche, c'est le jeu au sens du « play » qui sera utilisé. Dans cet esprit, le Dictionnaire actuel de l'éducation définit ainsi le jeu :

Activité physique, mentale ou sociale, pratiquée d'une manière gratuite, facile, volontaire, spontanée et libre, qui amène à s'insérer dans un univers symbolique d'exploration et de créativité, un tel exercice léger n'étant généralement assujéti à aucun objectif précis ni à des règles strictes, car il vise simplement à procurer plaisir et détente tout en contribuant accessoirement au développement de la personne (Legendre, 2005. p. 813).

Dans le dictionnaire Petit Robert, le jeu est défini ainsi : « Action de jouer, de s'amuser : activité physique ou mentale purement gratuite, qui n'a, dans la conscience de la personne qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure » (2007 ; p. 1389).

Finalement, dans le Grand dictionnaire de la psychologie de Larousse, une autre définition du jeu est offerte : « Un mode d'activité polymorphe observable avec une fréquence d'autant plus grande que l'on s'élève dans l'échelle animale et tenant d'autant plus de place dans la vie d'un individu que celui-ci est jeune » (1991 ; p. 409-410). De plus, dans la suite du texte, le jeu est présenté comme étant en contraste avec le travail, qui lui est obligé et contrôlé, tandis que le jeu naît d'une motivation intrinsèque. Toujours selon le Grand dictionnaire de la psychologie, le jeu apparaît lorsque les besoins fondamentaux sont comblés.

Il ressort de ces trois définitions que le jeu constitue une activité libre, volontaire et pratiquée dans un but de plaisir.

2.1.1 Jeu à travers les époques

Le jeu fait partie de la vie des enfants depuis des millénaires, selon des découvertes archéologiques de dessins illustrant des scènes de jeu à divers endroits du globe, comme en Chine, au Pérou et en Égypte (Frost, 2010), des vestiges de toupies d'argile datant de 4000 ans av. J.-C. en Mésopotamie et des balles d'environ 5000 ans en Écosse (Huerre, 2007). Dans la Grèce Antique, la période de l'enfance entre 3-6 ans était considérée comme étant faite pour jouer. Platon, dans *La République*, exprimait déjà l'idée que le jeu est utile au développement de l'enfant, puisque par imitation, il développe ses habiletés pour des tâches futures (Frost, 2010 ; Smith, 2010). Au Moyen-Âge, le jeu semble être désapprouvé par les adultes, car il était perçu comme inutile (Hughes, 2010). Il est à noter qu'à cette période, l'enfant était vu comme un « adulte miniature » et qu'en ce sens, le jeu était considéré comme une activité futile. Souvent, les enfants devaient travailler très jeunes pour aider la famille. Dans ce contexte, il y avait une grande différence entre la vie des enfants riches et ceux moins nantis. La mortalité infantile, le manque d'hygiène, la violence et la maltraitance faisaient aussi partie de la réalité à cette époque, le jeu pouvait donc être perçu comme futile. L'omniprésence de l'Église était aussi un facteur oppressif du jeu, le clergé voyant dans le jeu, la danse et la musique, des activités du démon ayant des effets néfastes sur la discipline et la morale des enfants (Gauthier et Tardif, 2012 ; Frost, 2010 ; Smith, 2010).

Avec la Réforme luthérienne au XVI^e siècle, une nouvelle vision de la pédagogie et du jeu apparaît. Martin Luther reconnaît que les jeux actifs constituent quelque chose de naturel chez l'enfant. En contrepartie, la Contre-Réforme catholique introduit plutôt des écoles dirigées sévèrement par le clergé laissant peu de place au jeu (Gauthier et Tardif, 2012). Cependant, d'autres penseurs tels que Jean-Jacques Rousseau et Friedrich Froebel voyaient l'enfant comme un être originalement bon et

« naturel » qui est perverti par la société. Ils définissaient le jeu comme une activité humaine « pure ». Froebel et Maria Montessori reconnaissent la valeur du jeu initié par l'enfant. Froebel a d'ailleurs fondé le premier « *Kindergarten* » (jardins d'enfants en allemand), à Blankenburg en 1826 et y a instauré une pédagogie de la petite enfance. L'auteur allemand, Karl Groos, sous un angle évolutionniste, voit le jeu comme un moyen pour l'enfant de s'entraîner à des activités de survie, des imitations de chasse, de poursuite ou de guerre, héritages du passé de l'humain. Groos fait le lien entre l'humain et l'animal dans les fonctions du jeu, et publie *The Play of Animals* en 1898, puis *The Play of Man* en 1901, qui sont encore cités de nos jours (Groos, 1902 et 1976 ; Frost, 2010 ; Smith, 2010).

La toile ci-après (Figure 2.1) de Pieter Brueghel l'Ancien, nommé *Jeux d'enfants*, montre divers jeux pratiqués à l'époque du peintre, soit vers 1560. Il est possible de constater que les jeux actifs font partie de l'éventail de loisirs des enfants depuis longtemps, comme le démontre cette toile, où 200 enfants se livrent à 91 jeux différents.

Dans la société occidentale actuelle, le jeu pour le jeu est dévalorisé au profit du jeu éducatif et scolarisant. Ce phénomène se traduirait dans certains pays par une augmentation des activités plus scolaires et encadrées pour les enfants, et cela, à un âge de plus en plus jeune. Cela peut s'expliquer par la volonté des parents à offrir ce qu'ils croient être les meilleurs outils pour réussir dans la vie (Huerre, 2007). Dans un rapport, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) va aussi dans ce sens :

[...] aux États-Unis, beaucoup d'écoles ont raccourci ou supprimé les récréations, et l'importance accordée à l'évaluation du niveau des élèves leur laisse peu de temps pour jouer. Les parents ont eux aussi leur part de responsabilité, s'ils inscrivent par exemple leurs enfants à trop d'activités

éducatives extrascolaires, ce qui limite le temps qu'ils peuvent passer à jouer. Dans un monde où les écoles sont de plus en plus obsédées par leur mission strictement académique, le jeu fait figure d'exception (OCDE, 2007, p.78).



Source : <http://commons.wikimedia.org/>

Figure 2.1 Jeux d'enfants par Pieter Bruegel l'Ancien (1560). Huile sur bois exposée au Kunsthistorisches Museum, Vienne (Autriche)

2.1.2 Caractéristiques du jeu

Pour définir le jeu, plusieurs auteurs utilisent les caractéristiques suggérées par Rubin, Fein et Vandenberg (1983). Cette liste de caractéristiques sera utile pour justifier l'inclusion des jeux tumultueux dans la catégorie des jeux. Selon Rubin, Fein et Vandenberg, un jeu présente les caractéristiques suivantes (1983, dans Hewes, 2006 ; Hughes, 2010 ; Power, 2010) : 1) motivé intrinsèquement ; 2) contrôlé par les joueurs ; 3) non littéral (pas « pour vrai ») ; 4) libre de règles imposées de l'extérieur ; 5) caractérisé par l'engagement actif des joueurs ; 6) le processus prédomine sur le résultat.

Le jeu est motivé intrinsèquement, le désir de jouer vient de l'enfant lui-même. En fait, il est impossible d'imposer un jeu à l'enfant. Différents facteurs peuvent contribuer à motiver un enfant à entreprendre un jeu, mais la motivation profonde doit venir de lui (Hughes, 2010).

Le jeu est contrôlé par les joueurs dans sa conduite et ses aboutissements. Les enfants participant au jeu peuvent d'un commun accord décider de changer le déroulement du jeu. Mais ces modifications ne viennent pas de quelqu'un d'autre extérieur au jeu, comme d'un éducateur, d'un autre adulte non participant au jeu. Le jeu peut être influencé ou inspiré par d'autres, mais il n'est pas contrôlé par ces personnes, mais bien pas les enfants.

Le jeu est non littéral, c'est-à-dire que l'enfant sait très bien qu'il fait semblant, que ce n'est pas pour « vrai ». Il joue à être un pompier, il n'est pas un pompier. Pour être un jeu, l'activité reste une distorsion de la réalité. Cette caractéristique du jeu est plus manifeste dans le jeu symbolique où les enfants jouent des rôles plus clairement (Hughes, 2010).

Le jeu avec des règles imposées n'est plus un jeu au sens anglais « play », il devient un jeu au sens de « game ». Donc le jeu des enfants reste sans règles, à moins que ces règles ne viennent d'eux.

L'enfant est totalement engagé ou actif dans son jeu, autant physiquement que mentalement. Il prend part au jeu, il n'est pas observateur.

Finalement, le processus prédomine sur le résultat, un jeu ne vise pas de résultats particuliers ou de buts. Par conséquent, un jeu ne peut pas être réussi ou échoué. Le jeu n'a pas à être productif, c'est ce qui le distingue du travail.

Dans le cadre de la présente recherche, ces caractéristiques seront utilisées entre autres, lors de l'analyse des résultats.

Cependant, d'autres auteurs ont développé des façons différentes de caractériser le jeu, mais en général, les fondements sont les mêmes. Pour Brougère (2005), dans la fiction « réelle » le joueur s'investit avec autant de sérieux que dans la réalité ; le joueur décide lui-même d'entrer dans le jeu et y prend les décisions ; les règles structurent le jeu et sont acceptées collectivement ; le jeu est frivole, il n'y a pas de conséquence sur la réalité et il propose de la créativité ; le jeu est incertain, il n'est jamais pareil, on ne sait pas comment il se déroulera ni comment il se terminera. Caillois (1958) propose quatre fondements du jeu : la compétition, le hasard, le simulacre et le vertige. Dans les RTP, seuls les deux derniers seront plutôt utilisés, soit, faire semblant et chercher le vertige, car les fondements compétition et hasard font plus référence aux jeux incluant des règles.

Pour sa part, Jane Hewes (2006) présente sept types de jeu : les jeux sensoriels, les jeux symboliques solitaires, les jeux de construction, les jeux physiques, les jeux sociosymboliques, les jeux de règles et les jeux de règles inventées (cf. Tableau 2.1).

Cette classification est également retenue dans le cadre de la présente étude, car Hewes fait une place au jeu physique. Il est à noter que pour les deux dernières catégories, jeux de règles et jeux de règles inventées, le terme « play » est remplacé par le terme « game », et ce type de jeu apparaît vers 5 ans.

Comme sur la plupart des aspects de la vie humaine, le contexte culturel a une influence sur le jeu des enfants. Le jeu fait partie de chaque société, il est considéré comme un aspect universel de la psychologie humaine. Le contexte culturel modifie cependant, la nature, la fréquence et la durée du jeu. Donc, le jeu dépend de la disponibilité du temps (p. ex., les horaires des parents, de l'école et des tâches domestiques), la disponibilité de l'espace (p. ex., ruralité et urbanité, densité de population, type de terrain), la disponibilité des objets (p. ex., type de jouet et matériel) et de la disponibilité des partenaires de jeu (p. ex., éloignement, fratrie, école).

Également, les modèles sur lesquels les enfants basent leurs jeux d'imitations et symboliques varient d'une culture à l'autre, premièrement, par l'occupation des parents et les modèles véhiculés par les médias disponibles (télévision, cinéma, jeux vidéo, etc.). Aussi, des constantes semblent ressortir d'une culture à l'autre en ce qui se rapporte aux différences entre les sexes pour le choix des partenaires et de la nature des jeux (Gosso et Almeida-Carvalho, 2012 ; Smith, 2010).

Tableau 2.1 Classification de jeux « Hewes »

Type de jeu	Description	Tranche d'âge où le jeu est plus fréquent
Jeux sensoriels (Exploratory/ object play/ sensory play)	Jeu où l'enfant explore son environnement par le toucher.	0-2 ans
Jeux symboliques solitaires (Dramatic play, solitary pretense)	Jeu imaginaire de l'enfant habituellement avec des jouets ou objets (poupée, figurines, voitures, etc.). L'enfant joue plusieurs rôles simultanément.	3-8 ans
Jeux de construction (Construction play)	Jeu de construction avec des blocs commerciaux, du matériel recyclé, matière à modeler ou des objets de la nature. Plus l'enfant vieillit, plus la période de jeu allonge. Le type de jeu se conjugue souvent avec le jeu symbolique solitaire ou le jeu sociosymbolique.	3-8 ans
Jeux physiques (Physical play)	Jeu où l'enfant utilise ses capacités motrices pour sauter, grimper, courir, faire des jeux de bataille et teste les limites de sa force. Peut-être solitaire, en dyade ou en groupe.	3-8 ans
Jeux sociosymboliques (Socio-dramatic play)	C'est le jeu symbolique, mais avec des pairs, et où les enfants se donnent des rôles sociaux avec des trames narratives plus soutenues.	3-6 ans
Jeux de règles (Games with rules)	Jeux de société et sports où les règles sont déjà existantes.	5 ans et plus
Jeux de règles inventées (Games with invented rules)	Jeux où les enfants déterminent les règles entre eux ou les modifient pour créer de nouvelles variantes des jeux.	5-8 ans

Adapté de Hewes, 2006

2.1.3 Jeu selon la théorie socioconstructiviste

Lev Vygotsky, psychologue socioconstructiviste russe du début du XX^e siècle, considérait que le jeu est utile au développement des fonctions affectives, cognitives et sociales chez les enfants. Il s'est surtout attardé au jeu de rôle ou jeu symbolique. Le jeu est, selon Vygotsky, composé de trois éléments : 1) une situation créée par l'enfant ; 2) l'adoption et l'interprétation de rôle ; 3) l'application d'un ensemble de règles correspondant à des rôles précis (Bodrova et Leong, 2012). Il y a un parallèle à faire entre les deux premiers éléments ci-dessus et certaines caractéristiques du jeu de Rubin, Fein et Vandenberg (1983), soit que le jeu est motivé intrinsèquement, contrôlé par les joueurs et libre de règles imposées de l'extérieur. Vygotsky a élaboré le concept de *zone proximale de développement* qu'il définit par « la distance entre le niveau de développement actuel, que détermine la résolution indépendante de problèmes, et le niveau de développement potentiel, que détermine la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles » (Bodrova et Leong, 2012, p. 109 [livre numérique]). Il s'agit donc de la période, dans le processus d'apprentissage, où l'enfant ne réussit pas encore seul, des tâches ou des problèmes plus complexes, mais avec de l'aide. Le soutien d'un autre enfant plus avancé ou d'un adulte lui offre une aide juste assez suffisante pour la réussite de ces tâches. À partir des travaux de Vygotsky, Alexis Leontjev, a introduit le concept des activités maîtresses qui sont : « les types d'interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'atteinte des gains développementaux au cours d'une période donnée et qui le prépareront pour la période suivante. » (Bodrova et Leong, 2012, p.148). Ainsi, pour le poupon, l'activité maîtresse serait la communication affective avec les parents et/ou l'éducateur. Pour les trottineurs, ce sont plutôt les activités sensorimotrices qui contribuent le plus aux gains développementaux. Chez l'enfant d'âge préscolaire, le jeu symbolique est l'activité maîtresse qui permet plusieurs gains au niveau, entre autres, de l'imagination, de la

fonction symbolique et de l'autorégulation. Enfin, pour l'enfant de niveau primaire, l'activité maîtresse est l'activité d'apprentissage où il développe la motivation d'apprendre, les fonctions psychiques supérieures et le raisonnement théorique. Donc, selon Leontiev, le jeu symbolique doit avoir une place centrale dans la vie des enfants d'âge préscolaire de 3 à 5 ans (Bodrova et Leong, 2012).

Pour atteindre son plein potentiel développemental, le jeu symbolique doit atteindre un niveau mature, ce qui s'observe notamment par des histoires et des rôles plus complexes ainsi qu'une plus grande durée dans le temps. Pour ce faire, l'aide de l'adulte est souvent requise. En offrant un étayage au jeu de l'enfant, l'adulte soutient les enfants dont les habiletés sont moins développées. Bodrova et Leong (2012) définissent ainsi l'étayage :

Processus d'offre et de retrait graduel d'un soutien externe à l'apprentissage. Pendant l'étayage, la tâche elle-même ne change pas, mais les étapes que l'apprenant effectue initialement sont rendues plus faciles grâce à de l'assistance. Plus l'apprenant assume des responsabilités pour la performance de la tâche, moins il reçoit d'assistance. (p. 310)

Pour le jeu symbolique, qui est selon le socioconstructivisme, l'activité maîtresse pour les enfants de 3 à 5 ans, l'étayage consiste à soutenir le jeu des enfants. Les interventions par l'adulte permettraient un jeu plus élaboré et plus mature (Bodrova et Leong, 2012). Des recherches démontrent que certaines interventions contribuent à l'amélioration du jeu symbolique des enfants, par exemple, s'assurer que les enfants disposent de suffisamment de temps pour jouer, démontrer des façons appropriées de régler des conflits, donner des idées de thèmes qui prolongent les expériences des enfants et enrichissent le jeu, etc. (Berk, 1994 ; Smilansky et Shefatya, 1990).

Les jeux tumultueux sont souvent basés sur le jeu symbolique qui correspond à l'activité maîtresse de la période préscolaire. Les interventions par l'adulte pourraient donc être utilisées pour soutenir ce type de jeu et lui permettre d'atteindre un niveau plus élaboré et plus mature.

2.2 Jeux tumultueux

Cette section vise à définir la catégorie de jeu qui sera l'objet des représentations sociales à l'étude dans cette recherche. Il s'agit d'un type de jeu qui soulève des interrogations, des prises de position diverses. Il semble s'agir d'un sujet assez délicat. La section se divise en cinq segments qui cernent le sujet : 1) la prise de risque dans le jeu ; 2) la définition des jeux tumultueux ; 3) les points de vue des praticiens ; 4) les points de vue des enfants face à ces jeux ; 5) les différences entre les jeux tumultueux et les agressions.

2.2.1 Jeu risqué (*risky play*)

Les enfants ont une propension à tester les limites de la sécurité et prennent ainsi des risques. La prise de risque par les enfants dans les jeux implique un danger, un risque de blessure, mais aussi diverses sensations dont la peur, la satisfaction d'avoir réussi à défier les risques. Si les habiletés d'un enfant surpassent les défis offerts par l'équipement ou l'environnement, et que l'enfant trouve ennuyeux ce qui est disponible, il est possible qu'il tente des actions présentant des risques pour relever le niveau de difficulté de son jeu (Sandseter, 2007). L'enjeu des jeux risqués est de trouver l'équilibre entre le danger et la sécurité (Sandseter, 2013). Selon Brussoni et ses collaborateurs (2012), pour offrir de la sécurité aux enfants, il faut les laisser

prendre des risques pour qu'ils apprennent à les gérer. Pour ce faire, ils proposent d'offrir aux enfants des environnements « aussi sécuritaires que nécessaire » et non pas « aussi sécuritaires que possible » (“*as safe as necessary,*” not “*as safe as possible.*”). Ces auteurs déplorent le manque d'occasions d'apprendre à gérer les risques dans les jeux libres à l'extérieur. Une recherche effectuée en Norvège par Sandseter (2007), auprès d'enfants et du personnel éducateur en petite enfance, portait sur la prise de risque dans les jeux. En général, elle a observé que les enfants démontrent un intérêt très marqué pour les jeux risqués. De plus, la prise de risque dans le jeu est plus présente chez les garçons. Les six catégories de jeux impliquant une prise de risque ressortant de cette étude sont : de jouer en hauteur, de jouer avec de la vitesse, de jouer avec des outils dangereux, de jouer près d'éléments dangereux, de se livrer à des jeux de bataille et de jouer où l'on peut se perdre ou disparaître.

Jouer en hauteur. Cette forme de jeu est celle qui est ressortie le plus fréquemment des observations et des entrevues. Grimper sur des objets est une prise de risque que les enfants affectionnent particulièrement. Lorsqu'il y a des objets ou des structures qui peuvent être escaladés (arbres, modules de jeux, rochers, caisses, etc.), les enfants semblent vouloir y grimper aussitôt. On peut ajouter à cette catégorie le fait de sauter en bas de ce qui a été escaladé. Selon Sandseter (2007), les enfants semblent conscients du danger, car ils le nomment en entrevue, mais ils en font fi, le plaisir retiré étant plus grand que la peur du danger.

Jouer avec de la vitesse. Dans cette catégorie, c'est également le risque de perdre le contrôle et d'aller près de leur limite qui semble excitant pour les enfants (Sandseter, 2007). Par exemple, faire du vélo à haute vitesse, glisser, se balancer ou courir en groupe, constituent des situations où l'enfant risque d'entrer en collision avec quelqu'un ou quelque chose. Ce qui est encore plus risqué, selon les enfants et les

adultes interviewés, est lorsque le risque de perdre le contrôle est plus grand, comme lorsqu'on dévale une pente en courant.

Jouer avec des outils dangereux. Dans cette catégorie, les Norvégiens semblent plus permissifs que dans la majorité des pays occidentaux. L'auteure de la recherche déclare avoir observé des enfants utilisant des scies pour couper des branches, voire des haches (sous supervision plus stricte, spécifie-t-elle). Il s'agit donc dans cette catégorie d'utiliser sous supervision des outils habituellement réservés aux adultes.

Jouer près d'éléments dangereux. Il peut s'agir, par exemple, de jouer près d'une falaise, d'un feu de camp ou d'une étendue d'eau. Selon les propos recueillis en entrevue, cette catégorie suscite plus d'inquiétudes chez les adultes que chez les enfants.

Se livrer à des jeux de bataille. Pour ce type d'activité, Sandseter a observé une divergence d'opinions. Certains ne croient pas que ce soit risqué, alors que d'autres pensent le contraire. Pour elle, les jeux avec des bâtons servant d'épées sont plus risqués que lorsque des enfants luttent l'un par-dessus l'autre dans le gazon ou la neige. Cette catégorie est nettement plus appréciée par les garçons que par les filles.

Jouer où l'on peut se perdre ou disparaître. Cette catégorie ne semble pas présenter un risque réel du point de vue de la plupart des éducateurs et éducatrices, probablement dû au fait qu'ils sont en contrôle des lieux où les enfants jouent. Du côté des enfants, cette catégorie est probablement présente parce qu'ils ne voient pas ces limites et que cela réfère à la peur de se perdre. Il apparaît que les enfants trouvent cela plus risqué de jouer dans des milieux naturels qu'ils ne connaissent pas.

Il faut garder en tête que cette recherche s'est déroulée dans un pays où selon la chercheuse, une plus grande latitude aux risques dans les jeux des enfants est offerte que dans les autres pays occidentaux. Néanmoins, la catégorisation des types de jeux risqués que Sandseter a réussi à dégager de ces données est généralisable et elle apporte un éclairage pertinent. Cette catégorisation a été établie à la suite d'entrevues menées auprès du personnel éducateur, mais également des enfants eux-mêmes. Un point qui ressort dans la plupart des ouvrages traitant de la prise de risque par les enfants dans le jeu est celui concernant l'attitude de la société face à ce phénomène. Ellen Beate Hansen Sandseter, entre autres, revient souvent sur ce sujet :

En prenant l'approche, que la meilleure façon d'aborder la prise de risque des enfants est de les laisser vivre des expériences de risque et de défis dans des endroits relativement sécuritaires, serait autant bénéfique pour les éducateurs et éducatrices, les enfants et les politiciens dans les pays où l'aversion pour la prise de risque est devenue trop forte. (Sandseter, 2013, p. 447, traduction libre)

Dans cette perspective, un regroupement d'organismes et de chercheurs de Grande-Bretagne, le «Play Safety Forum», a rédigé en 2012 «Managing risk in play provision : implementation guide». Ce guide de plus de cent pages se penche de façon concrète et avec des bases scientifiques sur les compromis à faire pour atteindre l'équilibre entre le besoin de risques et de défis des enfants et la responsabilité d'assurer la sécurité des enfants. Il en ressort le constat que les mentalités doivent changer, car les lois et les règlements dans les parcs, les écoles, les services à la petite enfance, etc. ont tendance à diminuer les possibilités réelles offertes aux enfants de relever des défis intéressants et stimulants (Play Safety Forum, 2012).

2.2.2 Définition de jeux tumultueux

Parmi les jeux physiques, de nombreux auteurs distinguent la catégorie des « *Rough-and-tumble play* » (RTP) qui inclut différentes formes de jeux actifs. Le premier à nommer ce type de jeu est Karl Groos en 1898, dans son ouvrage sur le jeu des animaux qui est suivi par un autre traitant du jeu chez les humains en 1901. Une définition de base quant à ce type de jeu, est la suivante « *Rough-and-tumble play (R&T) refers to vigorous behaviours, such as wrestling, grappling, kicking, and tumbling, that appear to be aggressive except for the playful context* » (Stroli, 2013, p. 1). Donc pour cet auteur, il s'agit de comportements ludiques semblant agressifs, cependant des nuances et des précisions seront exposées plus loin dans le texte.

Dans une recherche récente, Jennifer Hart (2016) utilise le terme « *Playful aggressions* » pour réunir plusieurs types de jeux qui ont été identifiés dans diverses recherches, telles que, *rough-and-tumble play*, *risky play*, *superhero play*, *active pretend play*, *play fighting*, *big body play*, *war play*, *gun play* et *physically active and imaginative play*. Les activités désignées et les termes utilisés varient d'un auteur à l'autre, mais de façon générale, leurs définitions se rejoignent. Le terme anglais *Rough-and-Tumble play*, qui désigne une catégorie des jeux physiques, n'a pas d'équivalent reconnu en français. Comme il s'agit en fait d'un type de jeu regroupant diverses formes d'activités comme, par exemple, la lutte, les poursuites, des chatouillements, il n'est pas facile de trouver un terme français englobant ces divers éléments. Les expressions « jeu actif » ou « jeu physique » sont trop générales, car ils font plutôt référence à la grande catégorie de jeux à laquelle appartiennent les RTP. Les expressions de types : jeux de bataille, jeux de guerre, « chamaillage », « tirailage » ou combat ludique ont, en plus de connotations plus agressives, un sens réducteur des RTP qui comprennent également des jeux de poursuite et des contacts qui ne sont pas nécessairement des simulations de combats. Dans le cadre de cette

étude, le terme « jeux tumultueux » semble approprié, car il permet d'inclure les diverses formes de jeux, tout en signalant l'aspect physique, intense et actif des *Rough-and-Tumble play*. La définition de *tumultueux* selon le dictionnaire en ligne Larousse aide à saisir la pertinence de cette expression : « Qui est marqué par le tumulte, l'agitation : une salle tumultueuse. Qui est marqué par l'impétuosité, le bouillonnement : les flots tumultueux. Qui est marqué par les passions, les désordres : une vie tumultueuse. » De plus, les synonymes suivants du terme tumultueux sont représentatifs de ce type de jeux : agité, bouillonnant, échevelé, effervescent, effréné, fébrile, frénétique, intense, mouvementé, passionné, trépidant (Larousse, 2019, en ligne). L'expression « jeux tumultueux » est plus près de l'expression anglaise. Le mot « jeu » est essentiel pour les distinguer des agressions. Le qualificatif « tumultueux », de par sa définition et les synonymes qui y sont associés, représente bien l'expression « *Rough-and-tumble* ». Ainsi donc, dans le cadre de ce mémoire, l'expression jeux tumultueux sera utilisée pour désigner le *Rough-and-Tumble play*.

Certains auteurs spécifient qu'il n'y a pas de règles préétablies dans les jeux tumultueux, comparativement aux sports, ou aux grands jeux organisés (Scott et Panksepp, 2003). En somme, les jeux tumultueux correspondent à des interactions actives entre deux ou plusieurs individus, ayant pour but le plaisir réciproque des participants. Pour cela, les participants doivent faire preuve de retenue, d'autorégulation et d'inhibition, et ce, même s'il s'agit d'un jeu physique intense. D'autres auteurs définissent les jeux tumultueux ainsi : « Tout contact ou comportement agonistique¹ pratiqué ludiquement dans un cadre social, caractérisé par des émotions positives (ex. chatouiller, lutter, boxer, jeu de bataille, donner un coup de pied, "*hit and run*", poursuites...) » (Lindsey et Colwell, 2013, traduction libre).

¹ Caractérisé par l'affrontement.

Parmi les jeux tumultueux, les jeux de bagarre ressortent souvent, Tannock et Hart les définissent ainsi :

Jouer à se battre fait référence à un comportement de jeu coopératif oral et physique, qu'au moins deux enfants adoptent, où tous les participants s'amuse volontairement à jouer un rôle. Ce jeu comprend des thèmes, des actions et des mots qui semblent agressifs, mais qui n'ont pas l'intention de causer de dommages émotionnels ou physiques. Jouer à se battre comprend les jeux de superhéros, de « personnes méchantes », de simulation, d'imagination et d'action, désordonnés et de guerre (traduction libre, Tannock et Hart, 2013, p. 1-2).

Dans une étude où elle observe des séquences de jeux tumultueux, Tannock (2011) a identifié 27 comportements que les enfants adoptent lors de jeux tumultueux. Les plus fréquemment observés sont : attraper le corps d'un autre joueur, crier, poursuivre ou être poursuivi, tomber, foncer dans le corps d'un autre joueur, rouler au sol avec un ou plusieurs joueurs, faire la toupie (s'étourdir), pousser les autres, sauter sur des objets, botter ou lancer des objets, grimper, etc. Ainsi, des six catégories de jeux risqués de Sandseter présentées précédemment (cf. section 2.2.1), trois seront incluses dans le concept de jeux tumultueux, soit les jeux avec de la vitesse, jeux en hauteur et jeux de bataille. Les trois autres catégories ne rejoignant pas les caractéristiques et définitions des jeux tumultueux et ne s'appliquant habituellement pas non plus aux contextes des CPE du Québec.

2.2.3 Caractéristiques des jeux tumultueux

Selon diverses études rapportées par Smith (2010), la proportion du temps de jeux libres consacrée aux jeux tumultueux par les enfants suit une courbe culminant vers 4 à 5 ans (Eaton et Yu, 1989). Pour les plus jeunes de 1 à 3 ans, les jeux tumultueux occuperaient entre 7 et 10 % de leurs périodes de jeux libres, alors qu'ils atteindraient

environ 20 % de 3 à 4 ans (Smith et Connolly, 1980 ; McGrew, 1972). De 6 à 10 ans, à l'école primaire, alors que le temps disponible pour le jeu libre diminue considérablement, les enfants jouaient à des jeux tumultueux pour environ 13 % du temps libre, lors des pauses à l'extérieur (Pellegrini, 1995). Les enfants de 3 à 5 ans auraient besoin de temps de jeux d'activités physiques, et ce, surtout après une période où ils ont été restreints dans leur possibilité de jeux actifs, lors de bricolages, d'histoires, de transitions, etc. (Smith, 2010).

Plusieurs auteurs affirment qu'il y a des différences entre les genres dans les jeux tumultueux, autant dans le règne animal que chez l'humain (Pellegrini et Smith, 1998). Cette différence serait notable dans toutes les cultures qui ont été observées autour du globe (Dipietro, 1981 ; Humphreys et Smith, 1987). Lors d'une méta-analyse de 90 recherches, Eaton et Enns (1986) ont remarqué que les jeux tumultueux sont plus présents chez les garçons que chez les filles. Avant 3 ans, les jeux tumultueux sont semblables chez les deux sexes, mais à partir de 3 ans, l'écart s'accroît de plus en plus, et cette distinction se maintient jusqu'au milieu de l'adolescence. Dans une recherche d'observation de jeux tumultueux, 79,5 % des épisodes présentant des comportements associés à ces types de jeux étaient réalisés par des garçons. De plus, lors de jeux tumultueux, les types de comportements différaient aussi entre les garçons et les filles. Les jeux de lutte et de simulations de bagarre étaient l'apanage des garçons. Les jeux tumultueux impliquant des filles se caractérisaient par des comportements moins intrusifs envers les autres participants, moins de contacts physiques directs et rudes. Les filles observées jouaient plus à des jeux de poursuite, de roulades, à courir en se tenant par la main, etc. (Tannock, 2011). Dans une étude où des chercheuses ont interrogé 138 éducatrices, les différences entre les garçons et les filles quant à la prévalence de certains types de jeux sont également relevées. Ainsi, les éducatrices observent que les jeux simulant des soins, des imitations de tâches domestiques sont plus présents chez les filles et que les jeux de

bataille, de poursuite et de sauvetage (pompiers et policiers) qui sont significativement plus présents chez les garçons (Stroli et Sandseter, 2015). Cela même si l'étude a été réalisée en Norvège où, soulignent les auteures, l'égalité entre hommes et femmes est socialement valorisée.

Plusieurs variables peuvent influencer la pratique des jeux tumultueux. L'un des facteurs agissant sur la pratique des jeux tumultueux est l'espace disponible pour les enfants. Une étude de Smith et Connolly (1980) démontre que plus il y a d'espace disponible lors de jeux libres, plus la fréquence des jeux tumultueux augmente. Lorsque l'espace disponible pour le jeu diminue, les auteurs ont remarqué que les jeux tumultueux sont moins fréquents, mais qu'ils ont aussi tendance à se verticaliser, par exemple, les enfants au lieu de courir se mettent plutôt à grimper.

Le matériel disponible et l'aménagement de l'espace influencent aussi la pratique des jeux actifs. Dans un lieu extérieur, avec peu de matériel et de relief ou d'éléments, la fréquence de jeux tumultueux est moindre que dans un endroit comportant de petites collines, des échelles, des murs d'escalade. Une étude réalisée à Londres, où des enfants ont été observés, alors qu'ils jouaient dans deux parcs offrant peu de possibilités de jeux moteurs (« dead areas » selon l'expression de l'auteur), tend à démontrer l'influence du matériel disponible (Hughes, 2007). Dans l'un des parcs, un pont de corde fut ajouté, dans l'autre, une structure de corde. Alors que la proportion de jeux actifs se situait à 42 % dans l'un des parcs et à 18 % dans l'autre, le chercheur a observé une augmentation des jeux actifs à 70 % dans les deux parcs après l'ajout des structures. Pour être certain qu'il ne s'agissait pas seulement d'un effet dû à la nouveauté, le chercheur a pris la précaution de réaliser sa collecte de données un mois après l'installation des jeux. Les nouveaux équipements ont, entre autres, permis l'apparition de jeux de poursuite et de jeux de rôles actifs. Le type de sol peut

également influencer les jeux tumultueux. Ainsi, un sol mou et/ou doux est plus propice aux jeux tumultueux qu'un sol dur et rugueux (Hugues, 2007).

2.2.4 Points de vue du personnel éducateur et des enfants sur les jeux tumultueux

Dans une étude canadienne récente, Bosacki, Woods et Coplan (2015) ont observé que les éducatrices considèrent que les enfants jouant à des jeux tumultueux risquent de moins bien performer scolairement et d'être plus rejetés socialement. Les éducateurs, de leur côté, ont moins tendance à associer ces jeux avec des aspects négatifs tant sur le plan scolaire que social. Une autre étude rapporte que, selon le personnel éducateur, les types de jeux les plus proscrits dans les milieux de la petite enfance sont les jeux de bataille et les jeux de poursuite (Stroli et Sandseter, 2015). Cependant, ces jeux sont plus tolérés lorsqu'ils ont lieu à l'extérieur. Selon Smith (2010), les types de jeux, tels que les jeux symboliques ou les jeux de construction sont favorisés par les éducateur(trice)s et enseignant(e)s, plutôt que les jeux tumultueux. Les adultes conféreraient des effets développementaux plus manifestes à ces types de jeux que pour les jeux tumultueux. Toujours selon Smith, dans un groupe d'enfants, il est plus facile pour les adultes de gérer les jeux symboliques, artistiques ou de construction, que des jeux tumultueux. Ces types de jeux étant plus calmes que les jeux tumultueux, les membres du personnel des milieux de garde et des écoles ont tendance à privilégier de telles activités. De plus, ils croiraient que les jeux tumultueux mènent souvent à de véritables bagarres, ce qui les inciterait à intervenir plus rapidement auprès des enfants s'adonnant à ce type de jeu. Lorsqu'interrogés à propos des jeux tumultueux, une majorité du personnel œuvrant en petite enfance et à l'école primaire interprètent ceux-ci comme des agressions et essaient de les décourager (Reed et Brown, 2000). Il semble donc que les jeux tumultueux seraient peu encouragés, sinon carrément interdits par le personnel éducateur.

De plus, la perception des éducateurs et éducatrices au sujet des jeux tumultueux est variable selon le contexte dans lequel se déroule le jeu : personne supervisant le jeu (homme ou femme), présence d'une différence d'âge entre les participants ou type de jeu. Ainsi, un adulte juge parfois qu'un comportement est une agression lorsqu'il y a un écart d'âge entre deux enfants. L'opinion varie de surcroît s'il s'agit d'un jeu de bagarre de lutte au sol, comparativement à un jeu avec des épées de mousse (Hart, 2016). Selon cette auteure, les interprétations sont très variables selon ces différents facteurs.

Du point de vue des enfants, les perceptions des jeux tumultueux sont différentes. D'une part, il semble que les enfants sont capables de faire la différence entre des jeux et de vraies agressions lorsqu'ils en voient. En regardant des séquences vidéo, les enfants aussi jeunes que 4 ans ont été en mesure de dire si des événements étaient en réalité des jeux ou des bagarres (Smith et Lewis, 1985). De plus, ils étaient en mesure de nommer les caractéristiques qui leur permettaient de faire leurs affirmations, telles que : « C'est un jeu, ils ne se frappent pas fort », « C'est une vraie bagarre, les deux sont fâchés ». D'autre part, les éducateurs et enseignants semblent avoir plus de difficulté que les enfants à différencier les deux types (Smith, 2010 ; Smith, Hunter, Carvalho et Costabile, 1992). Pour expliquer cela, Smith (2010) avance l'hypothèse que le personnel enseignant ou éducateur est majoritairement constitué de femmes qui auraient moins de connaissances en lien avec les jeux de bataille, ayant moins joué que les garçons à ce type de jeu. Reed et Brown (2000) soulignent, eux aussi, que le milieu de l'éducation, majoritairement féminin, pourrait avoir tendance à considérer les manifestations de jeux tumultueux comme inappropriées. Selon des études, citées par Smith (2010), seulement environ 1 % des jeux de bataille mèneraient à de véritables agressions. Lorsque questionnés sur le sujet, des enseignants du primaire ont répondu que, de leur point de vue, les jeux de bataille dégénèrent fréquemment en véritables agressions. De surcroît, lorsque les

enseignants ont été interrogés à savoir dans quelle proportion les jeux de bagarres dégénéraient en agression, leurs réponses s'échelonnaient entre 10 et 80 %, ce qui est loin du 1 % observé par des chercheurs (Schåfer et Smith, 1996). Il s'agirait d'une conception erronée ne correspondant pas à la réalité.

Il faut cependant noter que chez les enfants dits impopulaires ou rejetés, le taux de jeux qui dégénèrent en agression atteindrait 25 % au lieu du 1 % habituellement observé. Selon les chercheurs, cela s'expliquerait par un manque d'habiletés sociales chez ces enfants qui ferait en sorte qu'ils décoderaient inadéquatement les comportements de leur partenaire, répondant alors par l'agression à leurs tentatives d'initier un jeu (Pellegrini, 1988, 1989 ; Smith, 1997, 2010).

2.2.5 Distinction entre jeux tumultueux et agressions

Les jeux tumultueux peuvent ressembler parfois à des agressions, car il est possible d'observer des coups, des poursuites et de la lutte dans les deux cas. Peter K. Smith (2010) dans son ouvrage *Children and Play*, fait un inventaire intéressant qui présente des distinctions utiles entre jeu et agression (cf. Tableau 2.2).

Au début de jeux tumultueux, il y a une invitation et les enfants sont libres d'y participer ou de refuser. Pour l'agression, il y a présence d'un conflit, et un enfant défie ou s'en prend à un autre afin de résoudre ce conflit. L'enfant n'est pas invité à participer ; il subit une agression à laquelle il peut choisir de répondre ou non. De plus, ce dernier subit une perte s'il refuse la confrontation : jouet, espace, estime, etc., alors que dans les jeux tumultueux, le refus de participer n'a pas de conséquence. L'expression faciale donne aussi des indications pour distinguer les deux types d'activités. Lors de périodes de jeux tumultueux, l'expression faciale est

généralement souriante, enjouée avec, à l'occasion, la simulation d'expressions d'agressivité lorsque c'est requis par le jeu de rôle ou le personnage que l'enfant imite. Lors d'une agression, les enfants présentent des visages crispés, froncent les sourcils, peuvent retrousser les lèvres, plisser le nez. Les expressions vocales sont aussi des indicateurs pour différencier le jeu de l'agression. Lors d'un jeu, les cris de joie et les rires prédominent, alors que dans le cas d'un combat, il peut plutôt s'agir d'insultes, de cris agressifs et de pleurs. Également, dans les jeux tumultueux, il arrive fréquemment que plus de deux enfants participent, alors que dans le cas d'une agression, le plus souvent, seulement deux enfants sont impliqués. Les partenaires du jeu sont habituellement choisis parmi les enfants qui sont amis. La réaction des autres enfants permet également de distinguer les deux types d'activités. Dans les jeux tumultueux, ceux qui sont témoins de l'événement demeurent indifférents, alors que pour les vraies bagarres, leur attention est attirée et il peut y avoir des attroupements autour des protagonistes.

De plus, trois aspects des jeux tumultueux, reliés entre eux, ne se retrouvent pas dans l'agression : l'auto-handicap, la retenue et l'inversion des rôles. Dans le jeu, le partenaire le plus fort va habituellement faire preuve d'auto-handicap en n'utilisant pas sa force de façon maximale, cet aspect est particulièrement frappant lors de jeux entre deux partenaires avec une différence d'âge plus importante. Les participants retiennent aussi leurs coups et leurs gestes, car le but du jeu est d'avoir du plaisir et non pas de blesser l'autre. Également, lors de jeux, les participants échangeront habituellement de rôle dominant/dominé, prenant tour à tour le dessus sur l'autre. Finalement, à la conclusion de jeux tumultueux, les participants vont habituellement faire une autre activité ensemble tout en demeurant amicaux entre eux. Après un incident d'agression, la majorité du temps les enfants impliqués vont se séparer (Carlson, 2011 ; Jarvis, 2006 ; Pellegrini, 1987, 1988 ; Smith, 1997, 2010).

Tableau 2.2 Jeux tumultueux et agressions

Caractéristiques	Dans les jeux tumultueux	Dans une agression
Circonstance menant à la rencontre	Pas de conflit.	Conflit généralement en rapport avec la possession d'espace, d'un jouet ou d'un équipement.
Comment la rencontre est initiée	Un enfant invite un autre à jouer, qui est libre de refuser.	Un enfant est défié par un autre, qui ne peut refuser sans une perte quelconque.
Expressions faciales et vocales	Habituellement des sourires et expressions enjouées.	Sourcils froncés, visage empourpré, plissement du dessus du nez, lèvre retroussée, cris et pleurs ou sanglots.
Nombre de participants	Parfois que deux enfants, mais aussi possibilité de plusieurs, habituellement des amis.	Rarement plus de deux enfants impliqués.
Réaction des témoins	Peu d'intérêt pour ceux ne participant pas.	Attire l'attention de ceux qui ne participent pas, il peut y avoir des attroupements autour des antagonistes
Auto-handicap	Le participant dominant n'utilise pas sa force maximale.	Habituellement absence d'auto-handicap.
Retenue	Les coups ne sont pas puissants ni portés pour blesser.	Peu ou absence de retenue
Inversion des rôles	Les participants peuvent changer à tour de rôle pour alterner dominant/dominé ou poursuivant/poursuivi.	Pas de tour de rôle.
Relation entre les participants après la rencontre	Les participants restent habituellement ensemble pour aller à une autre activité.	Généralement les participants se séparent.

Source : Smith (2010)

Une étude s'est penchée sur le niveau de scolarité des éducatrices en lien avec leur capacité à faire la différence entre les jeux tumultueux et les agressions. Les 94 participantes devaient identifier si des séquences vidéo présentées étaient des jeux appropriés ou des agressions. Les résultats ont montré que les éducatrices avec une scolarité plus élevée et celles avec plus d'expérience rapportaient moins d'agressions parmi les séquences. Elles sembleraient plus aptes à différencier les deux (DiCarlo *et al.*, 2014).

2.3 Représentations sociales

La présente recherche exploratoire sur les jeux tumultueux utilise la notion de représentation sociale pour définir le rapport entre les pratiques éducatives du personnel éducateur et leur construit mental et social de ces jeux. La section ci-dessous présente la théorie des représentations sociales qui servira pour aborder l'objet à l'étude.

Le champ d'études des pratiques éducatives est influencé par les relations entre les apprenants et les enseignants, et leurs rapports contextualisés au savoir. Dans la société en général, plusieurs visions de l'éducation se confrontent ou se rejoignent, celles des enseignants, des étudiants, des directions, du milieu politique, etc. Ainsi, les représentations sociales sont toutes indiquées pour comprendre les différents objets qui constituent le milieu de l'éducation (Lebrun, 2001). Dans la présente étude, l'objet d'étude, les jeux tumultueux sont complexes et surtout les points de vue à leur égard semblent assez divergents. Existe-t-il une base, une vision commune au groupe que forment les éducateurs et éducatrices en centre de la petite enfance ? Si oui, quels sont les éléments qui la constituent ? Cette représentation, influence-t-elle la pratique

des adultes œuvrant en éducation à la petite enfance ? La théorie des représentations sociales permettra de se pencher sur ces questions.

Les représentations sociales découlent de la psychologie sociale. À la fin du XIX^e siècle, Émile Durkheim propose le premier l'idée de représentations individuelles et de représentations collectives. Dans les années 60, Serge Moscovici reprend la théorie, mais en parlant plutôt de représentations sociales. Il jugeait la vision de Durkheim trop statique, préétablie et contraignante. Il proposa une théorie plus dynamique des représentations sociales, car celles-ci s'inscrivent dans des systèmes sociaux évolutifs (Jodelet, 1991 ; Mannoni, 2012 ; Seca, 2001).

Les représentations sociales se construisent dans les interactions sociales, le discours médiatique, les croyances, etc. Ils incluent les stéréotypes, les préjugés, les mythes, les idées reçues, les clichés, etc., qui illustrent le plus fidèlement possible la vie psychique d'un groupe donné (Mannoni, 2012).

Pour Jean-Claude Abric, les représentations sociales peuvent être définies comme : « Le produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64). Selon cette définition, Abric souligne que la représentation est un résultat, mais aussi un processus de l'activité mentale, donc que cela est toujours en mutation. Sa théorie du noyau central, décrite à la section 2.3.2, illustre ce phénomène par sa théorie structurante. Pour Abric, il s'agit du construit « réel » pour un groupe social précis en regard d'un objet donné.

Pour sa part, Denise Jodelet (1997) souligne que le savoir « savant » ou « expert » est souvent en conflit ou distingué du sens commun ou « savoir naïf ». Pourtant, l'apport des représentations sociales est, selon elle, aussi légitime que le savoir scientifique

par sa contribution majeure à la vie sociale. Elle définit donc ainsi les représentations sociales : « C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1997, p. 53). Une autre définition pertinente des représentations sociales est celle de Michel-Louis Rouquette qui les décrit comme une : « Façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer de l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos. » (Rouquette, 1997, p. 800). Cette définition se compose de trois parties intéressantes. Premièrement, les représentations sociales se situent historiquement et territorialement, par exemple, les représentations sociales des maladies mentales d'aujourd'hui diffèrent grandement de celles que pouvaient avoir les gens au Moyen-Âge. De plus, les représentations sociales de la liberté ne doivent pas être les mêmes au Québec, en Suède ou en Corée du Nord. Deuxièmement, selon cette définition, les représentations sociales servent à comprendre le monde et à l'expliquer. Troisièmement, les représentations sociales guident nos agissements dans un cadre culturel donné. Toujours selon Rouquette (1998), les représentations sociales portent sur divers types d'objets :

- Pratiques ou situations sociales (l'enseignement, la mondialisation, la pauvreté...)
- Phénomènes naturels (folie, maladie, l'intelligence, le développement de l'enfant...)
- Productions humaines (Les Droits de l'Homme, programmes éducatifs, soins de santé, etc.)
- Des catégories de personnes (les étudiants, les enfants de 4 ans, les Québécois...)

Il existe deux mécanismes essentiels à la création de représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage (Seca, 2010). L'objectivation est le processus au travers duquel est rendu concret ce qui est abstrait. Ce processus permet de transformer un concept en image ou en un noyau central (Abric, 2016). Il s'agit d'une sélection de certaines informations, selon les croyances, le savoir et la culture d'un groupe, qui forme le noyau de la représentation sociale (Jodelet, 1991, 1997 ; Seca 2010). L'ancrage permet l'intégration de l'objet et des informations nouvelles dans le savoir. Ce processus consiste en l'enracinement ou la cristallisation de la représentation et de son objet dans le système de pensée préexistant, commun à un groupe. Il permet ainsi d'incorporer de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières (Jodelet, 1991, 1997 ; Seca 2010).

La méthodologie pour l'étude des représentations sociales peut prendre diverses formes en fonction de la posture épistémologique adoptée. Ainsi, certains s'inscrivent dans une perspective positiviste valorisant l'observation de faits et des analyses quantitatives. Toutefois, la recherche peut aussi être plus interprétative ou phénoménologique, de sorte que la collecte de données est plus souvent issue d'une méthodologie qualitative. Également, des méthodologies mixtes sont envisageables (Anadón et Gohier, 2001). Abric (1997) spécifie que l'étude expérimentale des représentations sociales est nécessaire pour faire un lien entre pratique et théorie. Cependant, il spécifie que pour la connaissance et l'analyse des représentations sociales, il est important de ne pas considérer l'approche expérimentale comme exclusive. Les études qualitatives sont, selon lui, des sources indispensables d'informations. Selon Rouquette (2000), sur un plan expérimental des représentations sociales et des pratiques en éducation, il n'existe possiblement que deux questions possibles soit : 1 - Les pratiques exercent-elles une influence sur les représentations ? Ou 2 - Les représentations sociales exercent-elles une influence sur la pratique ? La

présente recherche tente d'explorer la représentation sociale des jeux tumultueux qui pourraient influencer la pratique.

Dans le domaine de l'éducation à la petite enfance au Québec, peu d'études semblent utiliser les représentations sociales comme outil de recherche. Par exemple, au cours des dernières années deux mémoires ont utilisé cette méthode, l'une questionne les éducatrices (Jules, 2014) et l'autre les directions de CPE (Hébert, 2016), sans toutefois appliquer la théorie du noyau central décrite ci-dessous.

2.3.1 Théorie du noyau central et du système périphérique

Jean-Claude Abric a développé une approche structurale des représentations sociales ; la théorie du noyau central et du système périphérique, image rappelant l'atome avec le noyau autour duquel gravitent les électrons. Le noyau central est la base d'une représentation sociale, il assure sa stabilité ainsi que sa cohérence. Il est constitué de quelques éléments, indiscutables au sein d'une population, fondés historiquement et socialement. Le noyau central est moins sensible aux changements que le système périphérique. Le système périphérique est constitué d'éléments qui eux peuvent varier au sein d'un groupe, d'un individu à un autre, ou fluctuer temporellement, mais sans en changer la nature profonde. Les éléments du système périphérique permettent de décrypter les événements et ils « protègent » le noyau central face aux changements (Abric, 1987, 1997 et 2016 ; Flament et Rouquette, 2003 ; Mannoni, 2012 ; Seca, 2010). Par exemple, la représentation sociale de la communication pourrait avoir comme noyau central l'émetteur, le message et le récepteur. Son système périphérique pourrait lui être constitué d'éléments fluctuant selon les membres de la population ou de l'époque. Du Pony Express aux courriels, en passant par les télécopies, le noyau central de la représentation sociale de la communication reste le

même, mais les moyens utilisés, qui font partie du système périphérique, changent plus ou moins drastiquement.

Un problème qui peut se présenter lors de la recherche des éléments et de la structure d'une représentation sociale est ce qui est qualifié de zone muette. « Les personnes que l'on interroge nous disent-elles réellement ce qu'elles pensent ? Les corpus recueillis et sur lesquels nous travaillons correspondent-ils à la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui nous les fournissent ? » (Abric, 2003, p. 61). Certains éléments de la représentation peuvent être « non-activés » ou « non exprimables » : ils constituent la zone-muette. Si ces éléments font partie de la périphérie, la conséquence est moindre, mais il peut arriver face à certains objets de recherche que des éléments centraux soient dans la zone muette.

2.3.2 Fonctions des représentations sociales

Abric (2016) a décrit quatre fonctions aux représentations sociales : 1) la fonction de savoir ; 2) la fonction identitaire ; 3) la fonction d'orientation et 4) la fonction justificatrice. Pour la fonction de savoir, les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité, et ce, même s'il s'agit de théorisation naïve. Elle permet d'avoir une base de langage commun dans une même population envers un objet donné. Ainsi, lors d'un phénomène nouveau ou inexpliqué, différentes populations peuvent avoir des interprétations variables selon divers facteurs. Par exemple, comme présentée précédemment, la représentation du jeu a varié à travers les époques et dans les différentes cultures, mais habituellement au sein d'une même population à un moment donné, il y a consensus sur le sens de la notion du jeu. Avec la fonction identitaire, les représentations sociales définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes. Cette fonction permet aussi un contrôle

social, par ses membres, et apporte un processus de comparaison sociale. Ainsi, les regroupements politiques ou religieux se distinguent par leurs représentations sociales face à certains objets, par exemple la gauche ou la droite par rapport aux interventions et investissements de l'État dans les services sociaux tels que les services de garde à la petite enfance. Dans la fonction d'orientation, les représentations sociales guident les comportements et les pratiques. Cette fonction de la représentation sociale survient avant les comportements ou les pratiques, elle sert de balise ou de modèle. Ainsi, si pour un groupe la punition corporelle fait partie de la représentation sociale qu'ils ont de l'éducation, les actions posées par les membres de ce groupe seront basées sur cette croyance. Finalement, pour la fonction justificatrice, les représentations sociales permettent, après l'événement, de justifier et d'analyser les prises de position et les comportements. Cette fonction sert entre autres à trouver des repères pour l'argumentation face à une action prise, par exemple la plaidoirie d'une avocate à la cour.

Pour conclure, dans le cadre de la présente recherche, dans le paradigme des représentations sociales, l'objet est le jeu tumultueux et le groupe est le personnel éducateur des CPE du Québec. Les éléments qui feront partie de cette représentation pourraient aider à comprendre et à justifier les interventions faites auprès des enfants en situation de jeux tumultueux et à soutenir le personnel éducateur dans leur pratique.

2.4 Objectif général et objectifs spécifiques de la recherche

À la lumière des questionnements et des arguments soulevés dans le chapitre de la problématique, et des concepts présentés dans le présent chapitre, les objectifs suivants permettent de baliser la méthodologie et le cadre d'analyse de la recherche.

Objectif général :

- Explorer comment les jeux tumultueux sont perçus et acceptés par le personnel éducateur.

Objectifs spécifiques :

1. Identifier la représentation sociale du personnel éducateur concernant les jeux tumultueux, en présentant ce qui constitue son noyau central et son système périphérique.
2. Décrire les types d'interventions rapportées par le personnel éducateur lorsqu'ils sont en présence de jeux tumultueux.

Pour le premier objectif, il s'agira de déterminer ce qui constitue pour le personnel éducateur le noyau central de la représentation des jeux tumultueux et d'établir quels éléments se situent dans le système périphérique. Alors que le deuxième objectif consiste à décrire comment les éducatrices et les éducateurs disent intervenir face à des jeux tumultueux. Les données recueillies en fonction de ces deux objectifs pourront soit, concorder, soit diverger. La représentation et les interventions concorderont si, par exemple, les jeux tumultueux sont perçus négativement et que les interventions effectuées les répriment. La cohérence entre les deux permettrait de soutenir la validité de la représentation sociale. Dans le cas où les deux ne concordent pas, par exemple que les jeux tumultueux soient perçus comme favorables, mais que les interventions rapportées montrent une intolérance face à ceux-ci, la justesse de la représentation sociale pourrait être mise en doute ou cela indiquerait possiblement la présence d'une zone muette dans la représentation. La zone muette est la partie cachée de la représentation, causée par deux facteurs : l'information est non nommée ou encore elle est non nommable (Abric, 2003).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette section aborde la méthode qui est retenue pour répondre à la question de recherche : quelle est la représentation sociale des jeux tumultueux du personnel éducateur dans les Centres de la Petite Enfance et de quelles manières sont-ils soutenus ou non ? Plus précisément, la présente recherche vise l'atteinte des deux objectifs spécifiques suivants : 1- identifier la représentation sociale du personnel éducateur concernant les jeux tumultueux, en présentant ce qui constitue son noyau central et son système périphérique 2- décrire les types d'interventions rapportées par le personnel éducateur lorsqu'ils sont en présence de jeux tumultueux. Le chapitre présente dans un premier temps les méthodes de recherche utilisées dans le cadre des représentations sociales. Puis, il décrit le déroulement des diverses étapes de cette étude exploratoire soit le recrutement, la cueillette de données et l'analyse de celles-ci. Finalement, les considérations éthiques sont abordées.

3.1 Méthodes de recherche pour l'étude des représentations sociales

Une particularité de l'approche structurale des représentations sociales est de tenir compte du fait qu'il y a deux composantes essentielles : un contenu et une structure.

[...] étudier une représentation sociale, c'est d'abord, et avant toute chose, chercher les constituants de son noyau central. En effet, la connaissance du contenu ne suffit pas, c'est l'organisation de ce contenu qui donne le sens. Deux contenus identiques peuvent correspondre à deux représentations sociales différentes. (Abric, 2003, p. 60).

De là l'importance de distinguer ce qui fait partie du noyau central et ce qui est dans le système périphérique. C'est ce à quoi tente de répondre cette recherche.

L'utilisation d'une seule méthode de collecte de données et d'un seul type d'analyse pour l'étude des représentations sociales ne serait pas suffisante pour prétendre à une rigueur scientifique (Apostolidis, 2003). C'est pourquoi dans la présente étude, il y aura validation par triangulation. Quatre types de triangulation sont proposés pour l'étude des représentations sociales : la triangulation des données, la triangulation du chercheur, la triangulation méthodologique et la triangulation théorique. Ici, pour des raisons économiques et pratiques, la triangulation méthodologique est retenue. Cela consiste à « appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (Caillaud et Flick, 2016, p. 1). Pour cette étude-ci, les deux moyens méthodologiques utilisés sont l'entrevue semi-dirigée et la technique d'association verbale libre. Il s'agit donc d'une recherche s'appuyant sur une méthodologie mixte, avec des données qualitatives (verbatim des entretiens) et des données quantitatives (association verbale).

Tel que présenté dans la section 2.3, lors de la recherche structurale d'une représentation, certains éléments peuvent ne pas apparaître en faisant partie d'une zone muette. Le présent sujet de recherche peut potentiellement faire partie de cette catégorie d'objet (Abric, 2003). Par conséquent, lors des entrevues de départ, si certains éléments des discours semblent plus difficiles à déclarer malgré la garantie de confidentialité et d'anonymat, des sous-questions supplémentaires sont nécessaires pour activer ces éléments « cachés ». Par exemple, la technique de substitution pourra

s'avérer utile pour accéder à des informations plus difficilement avouables par les participants. Dans cette technique, après avoir demandé au sujet de répondre pour eux-mêmes, le chercheur poursuit en demandant au participant ce que d'autres personnes de son milieu auraient répondu, tel que : « Selon vous, que croyez-vous que la majorité des éducatrices au Québec pensent des jeux tumultueux ? ». Par exemple, lors d'une étude sur la représentation sociale des Français ayant pour objet les Gitans, les éléments Nomades, Famille et Musique, formaient le noyau central. Les auteurs voulant tester la présence d'une zone muette dans la représentation ont utilisé la technique de substitution. Lorsque l'on demandait aux participants comment la majorité des Français percevaient les gitans, l'élément « voleurs », qui est plus négatif et moins « avouable », est apparu (Guimelli et Deschamps, 2000 ; Abric, 2003).

3.2 Population, recrutement et échantillon

La population visée par l'étude correspond aux membres du personnel éducateur travaillant, ou ayant travaillé au cours des 12 derniers mois, dans des centres de la petite enfance (CPE), auprès d'enfants de 3 à 5 ans. Pour la première phase, celle des entrevues semi-dirigées, neuf entrevues ($N = 9$) ont été effectuées dans la grande région de Montréal. Il s'agit d'un échantillon non-probabiliste intentionnel de cas typiques (Gaudreau, 2011). Des courriels ont été envoyés aux directions de CPE par l'entremise du regroupement des CPE de la Montérégie pour solliciter la participation d'éducatrices et/ou d'éducateurs (voir Annexe A). Étant donné que le personnel éducateur est majoritairement féminin dans les CPE, le genre des participants n'est pas une variable étudiée. Pour la deuxième étape de la collecte de données, un questionnaire en ligne (voir Annexe B) était accessible par la plateforme sécurisée *Question Pro*, pour les volontaires qui ont été sollicités par le biais d'envois d'un

courriel aux différentes directions de CPE du Québec. Un échantillon le plus large possible permet une validité plus rigoureuse du repérage des éléments constitutifs et structurants de la représentation sociale. Un objectif de 70 répondants pour cette étape était visé, cependant le nombre de répondantes fut moindre (N=52). Ceci peut possiblement s'expliquer par le peu de diffusion du courriel par les directions ou encore l'incapacité à lire le vidéo par certaines personnes sollicitées (un courriel mentionnant ce problème a été reçu). Lors des deux étapes de la recherche, des informations sociodémographiques ont été demandées : l'âge, la formation et le nombre d'années d'expérience. Pour les entrevues semi-dirigées, 100 % étaient des femmes, avec un âge moyen de 37 ans ayant en moyenne 13 ans d'expérience. Elles possèdent toutes une formation reconnue, soit, la Techniques d'éducation à l'enfance, deux ont en plus un certificat universitaire en éducation et deux autres ont obtenu un baccalauréat.

Pour les questionnaires en ligne, les répondantes sont également toutes des femmes. Le Tableau 3.1 représente la répartition de l'âge des participantes.

Tableau 3.1 Âge des participantes au questionnaire en ligne

Tranches d'âge	Proportions
25-30 ans	7,14 %
31-35 ans	21,43 %
36-45 ans	25,00 %
46-55 ans	30,36 %
56-65 ans	14,29 %
plus de 65 ans	1,79 %

Dans le Tableau 3.2, les différentes formations obtenues par les éducatrices répondantes sont illustrées. La majorité d'entre elles détient une formation reconnue

en petite enfance : diplôme d'études collégiales (43,86 %), certificat universitaire (12,28 %), attestation d'études collégiales (19,30 %).

Tableau 3.2 Formation des participantes au questionnaire en ligne

Formations	Proportions
Techniques en éducation à l'enfance	43,86 %
Certificat universitaire en éducation à la petite enfance	12,28 %
Attestation d'études collégiales (AEC) en éducation à la petite enfance	19,30 %
Non formée	10,53 %
Autres formations équivalentes	14,04 %

Le Tableau 3.3, quant à lui, indique le nombre d'années d'expérience des répondantes au questionnaire en ligne. La majorité des répondantes (60,71 %) ont plus de 12 années d'expérience.

Tableau 3.3 Expérience en éducation à la petite enfance des participantes au questionnaire en ligne

Expérience en éducation à la petite enfance	Proportions
Moins de 3 ans	10,71 %
entre 3 et 7 ans	12,50 %
entre 7 et 12 ans	12,50 %
plus de 12 ans	60,71 %
Je ne désire pas répondre	3,57 %

3.3 Collecte de données

La collecte de données s'est effectuée en deux temps : les entretiens puis les questionnaires en ligne. Après la première phase, une brève analyse du matériel recueilli a eu lieu pour préparer le deuxième temps de la recherche. Lors de la collecte des données, en présentant les différentes consignes, il était nécessaire de prendre soin de ne pas induire la problématique aux participants, pour que ceux-ci n'essaient pas de répondre ce qu'ils pensaient être une bonne ou mauvaise réponse (Apostolidis, 2003).

3.3.1 Entretiens

La première étape de la collecte de données est constituée d'entretiens exploratoires semi-dirigés pour repérer les éléments constitutifs de la représentation (Abric, 2003 ; Moliner et Guimelli, 2015). C'est également lors de ces entretiens qu'est abordée la question des interventions face aux jeux tumultueux. Pour un entretien semi-dirigé (ou semi-directif), un guide d'entretien a été établi et des stratégies de relance définies.

L'entretien semi-directif consiste donc en une alternance judicieusement élaborée entre des moments de type directifs au cours desquels l'intervieweur intervient pour guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points et des moments non directifs au cours desquels l'intervieweur s'attachera essentiellement à soutenir le discours du sujet, à faciliter son expression et l'exploration du thème abordé » (Moliner, Rateau, et Cohen-Scali, 2002, p. 62).

Ainsi, les interventions de l'intervieweur doivent servir à maintenir le sujet dans le cadre des thèmes prévus et à favoriser l'expression et le développement de sa pensée.

Le guide d'entretien a été expérimenté lors d'un prétest. En effet, deux entretiens ont été effectués dans un premier temps. Ces entrevues ont permis de peaufiner la formulation de certaines questions et d'élaborer des questions de relance. Également, au cours de ce prétest, il est clairement ressorti que l'expression « jeux tumultueux » n'était pas connue des répondantes. Des précisions ont dû être apportées. Par conséquent, il s'est avéré nécessaire de développer du matériel permettant aux participants de bien saisir le thème principal abordé en entrevue. Plus précisément, un vidéo d'une durée de 2 minutes 22 secondes a été produit et utilisé au début de l'entrevue pour mettre en contexte le terme « jeux tumultueux ». Le vidéo a été réalisé par le chercheur lui-même avec l'aide de familles participantes dans la cour d'un CPE en dehors des heures d'ouverture. La seule consigne donnée aux enfants est qu'ils peuvent jouer comme bon leur semble, sans limites spécifiées. Les enfants avaient accès au matériel de la cour et des épées de mousses ont été mises à leur disposition. Les enfants étaient filmés lors de leurs jeux spontanés. Des extraits ont été sélectionnés et assemblés dans un document vidéo afin de présenter diverses formes de jeux tumultueux : jeux de bataille, jeux de poursuite, grimper, sauter en bas d'objets, faire la toupie pour s'étourdir, jouer avec de la boue, jouer avec des épées de mousse et monter dans une glissoire à contresens. En plus de situer les jeux tumultueux pour les entretiens, ce vidéo sert également d'inducteur pour les associations verbales des questionnaires en ligne. La Figure 3.1 illustre quelques séquences du vidéo, il s'agit d'arrêts sur l'image de celui-ci.



Figure 3.1 Images tirées du vidéo inducteur

Au début de l'entretien, une consigne initiale a été communiquée aux participants, leur expliquant qu'il importe pour la recherche d'avoir leur point de vue concernant les jeux tumultueux et que des questions leur seront posées pour comprendre leurs conceptions du sujet. De plus, pour rassurer les répondants, il leur a été dit qu'il n'y a

pas de bonne ou de mauvaise réponse, que tout le contenu des entrevues est anonyme et confidentiel. Par la suite, le guide d'entretien basé sur les trois fonctions citées précédemment a été appliqué selon le rythme et l'orientation de l'entrevue, ne suivant pas nécessairement l'ordre présenté ci-dessous (cf. Tableau 3.4).

Le guide d'entretien est basé sur les trois fonctions des représentations sociales, tel que suggèrent Moliner et Guimelli (2015), soit la fonction descriptive, la fonction prescriptive et la fonction d'évaluation ou de jugement.

Lors des entretiens, les participantes étaient avisées que les conversations étaient enregistrées et que les enregistrements et le contenu ne seraient utilisés que pour la recherche. La durée des entretiens varie entre 33 minutes à 57 minutes.

Tableau 3.4 Guide d'entretien

Registre descriptif :	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les cinq mots auxquels vous pensez lorsque l'on parle de jeux tumultueux ? (après le visionnement du vidéo) <ul style="list-style-type: none"> ○ Que sont les jeux tumultueux selon vous ? ○ Quelles en sont les caractéristiques ? ○ Que font les enfants lors de ces séquences de jeu ?
Registre prescriptif :	<ul style="list-style-type: none"> • À votre avis, comment doit-on réagir face aux jeux tumultueux ? • Comment réagissez-vous personnellement en présence de ces jeux ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Racontez-moi un exemple vécu d'une situation de jeux tumultueux dans votre groupe. ○ Comment intervenez-vous lors de telles situations ? ○ Si les jeux tumultueux sont présents, où fixez-vous les limites ? • Quelles sont les consignes de la direction face à ces jeux ?
Registre évaluatif :	<ul style="list-style-type: none"> • Quel jugement portez-vous sur les jeux tumultueux ? • Selon vous, comment sont perçus ces jeux par les éducatrices/teurs en général ? • Quels sont, à votre avis, les effets des jeux tumultueux sur les enfants ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ces effets sont-ils positifs ou négatifs ?

3.3.2 Questionnaires

Dans cette portion de la collecte de données, soit les questionnaires en ligne, la démarche méthodologique telle que présentée par Abric (2003) est mise à contribution. Les procédés méthodologiques utilisés visent à recueillir le contenu de la représentation par la technique d'association verbale libre (Vergès, 1992). Il s'agit de demander aux participants, par voie de questionnaire, de donner spontanément une série de mots qu'ils associent à un inducteur qui leur est présenté. Ensuite, ils doivent les classer par ordre d'importance qu'ils leur accordent, car selon les auteurs, l'ordre d'apparition ne représente pas nécessairement la valeur des mots les uns par rapport aux autres (Abric, 2003 ; Moliner et Guimelli, 2015). Normalement, la consigne est de demander de 3 à 6 mots, ou même de laisser le répondant libre du nombre de réponses qu'il donne. Dans la présente recherche, les participants ont été invités à donner cinq mots associés à l'inducteur (le vidéo présenté précédemment). Un trop faible nombre de mots (1 ou 2) risque de ne pas caractériser suffisamment la représentation alors que trop de mots pourrait faire augmenter le nombre d'apparitions d'hapax (mot unique n'apparaissant qu'une fois dans le corpus) et augmenterait également l'incertitude de trouver les réels éléments constituant la représentation sociale. Le choix de l'inducteur (mot, expression, phrase, iconographie, etc.) est une tâche délicate et déterminante à la précision des résultats (Flament et Rouquette, 2003). Ici, l'inducteur choisi est le vidéo représentant les jeux tumultueux, tel que décrit à la section 3.3.1, qui est visionné lors du sondage en ligne par les participants (voir Annexe B).

3.4 Analyse

Les deux types de données recueillies demandent deux analyses différentes. Pour la première, une analyse thématique de contenu est effectuée. Pour les données obtenues par les questionnaires d'associations verbales, elles sont traitées par des méthodes statistiques produisant diverses mesures soit : la diversité, l'indice de rareté, l'entropie de la distribution et les évocations hiérarchisées.

3.4.1 Analyse des entretiens

Pour traiter les données des entrevues, l'analyse de contenu incluant les étapes suivantes est utilisée (Gaudreau, 2011) : 1- Création du corpus par la transcription des enregistrements et premier codage exploratoire. 2- Analyses verticales des verbatims individuellement, ce qui consiste à définir et à coder les différentes unités de sens (mots, expressions paragraphes...). Le logiciel *QDA minor* est utilisé pour simplifier le codage. 3- Analyse transversale des données issues de tous les verbatims pour faire une catégorisation des codes en thèmes. Certaines des catégories sont établies à l'avance, mais d'autres peuvent émerger lors du codage. Les thèmes ou catégories doivent être uniques, en d'autres termes, il faut qu'une unité de sens ne puisse se retrouver dans deux endroits. Ces thèmes doivent être pertinents envers les objectifs de recherche. De plus, il faut que les thèmes ou les catégories soient objectifs, de sorte qu'un autre chercheur utilisant la même catégorisation pourrait en venir aux mêmes résultats (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). 4- Développement d'une grille d'analyse ou de tableaux résumés. De cette dernière étape commencent à apparaître les constituants des représentations (Gaudreau, 2011 ; Moliner *et al.*, 2002). Ces étapes ne sont pas linéaires, elles se font selon un va-et-vient constant qui permet de raffiner les données. À la suite de ces analyses, les questionnaires utilisés

pour la deuxième étape (associations verbales) sont construits (Apostolidis, 2003 ; Gaudreau, 2011). La technique d'analyse de contenu des entretiens est ici ouverte, car il n'y a pas d'hypothèse formulée quant aux constituants qui forment les représentations (Moliner *et al.*, 2002).

3.4.2 Analyse des questionnaires

Les associations verbales permettent de produire différentes mesures, qui individuellement ne sont que des indices de la structure de la représentation sociale, mais, lorsque conjuguées, permettent une triangulation qui appuie les résultats obtenus lors des entretiens.

Les données recueillies pour les questionnaires en ligne à l'aide de la plateforme *Question Pro*, ont été exportées en format Excel. Les différentes formules de calculs statistiques utilisées pour l'analyse des associations verbales ont été appliquées à des feuilles de calculs Excel pour être traitées. Les différentes mesures et formules utilisées sont présentées ci-dessous.

La première mesure utilisée est la diversité. Elle permet de constater l'homogénéité des réponses ou au contraire, la trop forte différence entre les répondants. La diversité se présente sur un rapport T/N qui variera de 0 à 1, où N = total de mots et T = nombre de mots différents, $0 < T/N \leq 1$. Par exemple, sur les 500 mots obtenus (N), 125 mots différents (T) sont donnés comme réponse, le rapport de diversité serait de 0,25. Un rapport de 1 signifierait que tous les répondants ont répondu de façon différente, il n'y aurait donc aucun consensus social. Par contre, plus la valeur se rapproche de 0, plus il y a une homogénéité de réponses, donc un indice de validité de la représentation sociale (Flament et Rouquette, 2003).

Il est également possible d'établir l'indice de rareté qui détaille le rapport de diversité. Il s'agit de relever la proportion d'hapax (réponses qui n'apparaissent qu'une seule fois) par rapport au T. Deux distributions peuvent avoir le même indice de diversité, mais avoir des indices de rareté différents si, dans l'un des deux, plusieurs hapax apparaissent montrant alors une forte variabilité inter-individuelle (Flament et Rouquette, 2003). Par exemple, en utilisant les données fictives induites par le mot « livre » du Tableau 3.5, les deux populations ont une diversité de réponses identiques, mais un indice de rareté très différent, ce que la diversité (T/N) ne pourrait indiquer seule. Dans la population B, les résultats sont beaucoup plus groupés dans les six résultats les plus fréquents. En combinant les deux indices, la présence d'une représentation sociale semble plus évidente dans la population B que la Population A.

Tableau 3.5 Exemple de données fictives induites par le mot « livre »

Mots	Distribution	
	Population A	Population B
Papier	16	16
Auteur	12	15
Page	10	13
Librairie	9	11
Roman	8	10
Bibliothèque	7	9
Éditeur	6	1
Littérature	4	1
Lecture	3	1
Histoire	2	1
Salon	2	1
Couverture	1	1
Diversité T/N	12/80 = 0.15	12/80 = 0.15
Rareté Hapax/T	1/12 = 0.083	6/12 = 0.5

Adapté de Flament et Rouquette (2003)

L'entropie de la distribution est un autre moyen de valider les composantes de la représentation sociale. Il s'agit de la mesure de la répartition des fréquences des réponses. Plus l'entropie est faible, plus il y a un possible degré d'organisation de la connaissance partagée. « Une bonne estimation de l'entropie peut être obtenue en considérant la moyenne des écarts par rapport à l'équiprobabilité des types. On considère pour chaque type sa fréquence relative f et la différence en valeur absolue » (Flament et Rouquette, 2003, p. 65). Donc $(\sum d) / T$ où $d = | f - N / T |$. Dans les deux exemples de données des deux populations du Tableau 3.5, les entropies seraient de 3,67 pour la population A et de 5,67 pour la population B. Il apparaît ici que, selon les résultats de l'entropie, la population A, puisqu'elle a une entropie plus faible, rend l'organisation de la représentation plus probable, mais que l'entropie de la population B s'explique par le grand nombre d'hapax. Ceci illustre, encore une fois l'importance

de tenir compte de plusieurs mesures. L'outil suivant permet, à la suite de l'analyse des trois indices précédents qui indiquent la présence possible d'une représentation sociale structurée, de révéler les constituants de la représentation et de la structuration possible de celle-ci (noyau et périphéries).

L'analyse des évocations hiérarchisées permet de mettre en relation la fréquence moyenne des réponses avec l'importance relative qui leur est attribuée par les participants. Au départ, lors de la création de cette méthode, Vergès (1992) utilisait le rang d'apparition des réponses, mais Abric (2003) remplace celui-ci par l'importance donnée aux réponses par les répondants. Selon lui, une réponse énoncée en premier ne signifie pas que c'est la caractéristique principale de l'objet dans le schème de pensée de l'individu. Une technique visuelle pratique (cf. Tableau 3.6) existe pour analyser les évocations des associations libres, en plaçant les items dans un tableau tenant compte de la fréquence et de l'importance (forte ou faible selon la fréquence du mot se situant soit au-dessus ou en dessous de la moyenne).

Tableau 3.6 Analyse des évocations hiérarchisées

		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Case 1 ZONE DU NOYAU	Case 2 PREMIÈRE PÉRIPHÉRIE
	Faible	Case 3 ÉLÉMENTS CONTRASTES	Case 4 DEUXIÈME PÉRIPHÉRIE

Ces deux procédés méthodologiques, les entretiens et les questionnaires d'associations verbales, permettent une triangulation contribuant à la validation du contenu des représentations sociales du personnel éducateur à propos des jeux

tumultueux. Bien que ces deux méthodes puissent être utilisées seules, le croisement de leurs résultats permet de bonifier la recherche.

3.5 Considérations éthiques

Sur le plan du respect des règles usuelles en matière d'éthique, le responsable de cette recherche a suivi la formation en ligne de l'Énoncé de politique des trois conseils révisé (EPTC2) et reçu le certificat d'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (voir Annexe C). Également, des mesures strictes ont été prises pour assurer la confidentialité et l'anonymat des participants, autant lors des entrevues, des questionnaires en ligne que lors de la diffusion des résultats. Les participants ont été informés des objectifs de la recherche et du fait que leur participation est volontaire et sans compensation. Ils ont été également avisés que leur retrait de l'étude peut être fait en tout temps, sans justification ni préjudice (Gaudreau, 2011). Des formulaires de consentements ont été remplis par toutes les participantes aux entretiens (Annexe D). Pour les questionnaires en ligne, les répondants devaient accepter les conditions et le consentement pour accéder au vidéo et aux questions (voir Annexes E et B).

Des formulaires de consentement (voir Annexe F) ont été distribués pour les parents des enfants qui apparaissent dans les capsules vidéo, il est spécifié que ces vidéos ne serviront que pour la recherche ou à des fins d'enseignement.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats des entretiens semi-dirigés sont présentés, puis ceux issus des questionnaires en ligne. Les catégories de représentations qui ont émergé des entretiens avec les éducatrices sont décrites dans les sections 4.1 à 4.5. Certaines de ces catégories étaient déjà prévues lors de l'élaboration de la méthodologie, d'autres ont émergé lors du codage et de l'analyse des données. Par la suite, les résultats aux questionnaires en ligne sont présentés, soit les associations verbales, puis les réponses concernant la perception que les répondantes ont du niveau d'acceptation des jeux tumultueux, d'elles-mêmes, de leur direction, de leurs collègues et de la majorité du personnel éducateur au Québec.

Le Tableau 4.1 résume les catégories et sous-catégories qui ressortent de l'analyse des verbatims des neuf entretiens semi-dirigés. Toutes ces catégories sont détaillées par la suite et appuyées par des extraits des entretiens.

Tableau 4.1 Catégories émergent des entretiens

Catégories et sous-catégories	Signification
1. Caractéristiques 1.1 Besoins 1.2 Comportements des enfants 1.3 Constituants des jeux 1.4 Fréquence et durée 1.5 Genre des enfants 1.6 Âge des enfants 1.7 Matériel, périodes et lieux	<p>Ici sont consignés les éléments nommés par les répondantes qui décrivent les jeux tumultueux. Cette catégorie est subdivisée en sept sous-catégories distinctes. Ces jeux sont décrits comme étant un besoin des enfants qui adoptent certains comportements et constituants spécifiques aux jeux. Également, cette catégorie contient les données quant à la fréquence et la durée, le genre et l'âge des enfants. Et finalement, les caractéristiques qui concernent l'organisation des lieux et du temps.</p>
2. Perceptions 2.1 Perceptions des éducatrices 2.1.1 Positives 2.1.2 Négatives 2.2 Perceptions des autres éducatrices 2.2.1 Positives 2.2.2 Négatives 2.3 Perceptions directions/autorité 2.3.1 Positives 2.3.2 Négatives 2.4 Perceptions des parents 2.4.1 Positives 2.4.2 Négatives 2.5 Perceptions de la société 2.5.1 Positives 2.5.2 Négatives	<p>Dans la deuxième catégorie se retrouvent les éléments de réponses se rapportant aux perceptions des jeux tumultueux par divers groupes (éducatrices, parents, directions...). Celles-ci ont été divisées entre ce qui semble négatif ou positif, pour chacun des groupes.</p> <p>Premièrement, il y a les extraits qui font référence directement à ce que nomment les répondantes par rapport à leurs propres opinions des jeux tumultueux. Ensuite, les évocations où elles abordent comment elles croient que les autres éducatrices perçoivent les jeux tumultueux. Dans la troisième section sont regroupées les données correspondant aux perceptions qu'elles attribuent à leurs directions ou aux autorités, cela inclut les directions d'école et les gouvernements. Ensuite, ce sont les perceptions qu'elles observent de la part des parents des enfants. Finalement, quelques extraits portent sur les perceptions de la société en général.</p>
3. Interventions 3.1 Attitudes des éducatrices 3.2 Limites et règlements 3.3 Moyens d'implantation	<p>Cette catégorie contient les éléments qui font allusion à l'encadrement des jeux tumultueux. Par attitudes des éducatrices, on entend ici les gestes ou paroles adoptés par celles-ci ou leurs collègues en présence de jeux tumultueux. Cette section comprend également ce que les éducatrices nomment comme limites et règlements présents dans leurs CPE, que cela soit leurs propres règles ou celles de la direction ou de l'équipe. Finalement, les moyens utilisés par les répondantes ou leurs équipes pour implanter les jeux tumultueux à divers degrés dans leur CPE constituent une dernière sous-catégorie.</p>

Catégories et sous-catégories	Signification
4. Avantages et désavantages 4.1 Avantages 4.2 Désavantages	Dans cette catégorie, on retrouve premièrement ce que les répondantes considèrent comme des avantages de la pratique des jeux tumultueux par les enfants. Cela peut être au niveau du développement et des apprentissages des enfants, mais également au niveau de la gestion du groupe. En contrepartie, cette catégorie comprend également des extraits où les éducatrices font référence aux désavantages qui, selon elles, résultent des jeux tumultueux.
5. Autres 5.1 Formations et connaissances des éducatrices 5.2 Souvenirs d'enfance 5.3 Valeurs 5.4 Besoins particuliers	Dans la catégorie « Autres » se retrouvent les énoncés en lien avec la formation, la gestion du risque relié aux jeux tumultueux, des souvenirs de leur propre enfance, des extraits se rattachant à des échelles de valeurs et les jeux tumultueux sous l'angle d'enfants présentant des besoins particuliers.

4.1 Caractéristiques

Les éléments se retrouvant dans la section caractéristiques aident à cerner ce qui constitue des jeux tumultueux du point de vue des éducatrices du Québec.

4.1.1 Besoins

Sept éducatrices sur neuf ont mentionné que les jeux tumultueux correspondent à un besoin pour les enfants. Plus spécifiquement, elles ont nommé le besoin de bouger ou de dépenser leur énergie. Certaines ont aussi fait la réflexion qu'une fois ce besoin comblé, les enfants leur semblent plus ouverts et réceptifs aux autres types d'activités.

Éducatrice 8 : « On dirait qu'ils ont besoin de bouger [...] Les enfants vont vers ce qu'ils ont de besoin, ça fait des enfants qui un coup qu'ils ont fait ce qu'ils avaient à faire pis que leurs besoins sont comblés là ils sont plus ouverts à faire autre chose ».

Éducatrice 9 : « ... au début, on a remarqué que leur besoin de bouger était énorme... ils ont besoin de dépenser leur énergie ».

Éducatrice 6 : « Les enfants ils ont tous besoin de ça, ils ont besoin justement de... c'est comme un genre de défoulement, si je me fie aux jeux de bataille c'est un défoulement, qu'ils ont de besoin ».

4.1.2 Comportements des enfants

Toutes les éducatrices ont fait mention des comportements des enfants en situation de jeux tumultueux. On retrouve ici les attitudes des enfants que les éducatrices remarquent, comment les participants agissent lors de ces périodes de jeu et comment ils apprécient ou non, selon les observations rapportées des éducatrices. Il ne s'agit pas des constituants, qui eux sont rapportés au point suivant, mais plutôt, de leurs agissements et de leur façon d'être en situation de jeux tumultueux. Le plaisir est évoqué comme sentiment dominant et l'envie d'y jouer est très prononcée.

Éducatrice 9 : « ... juste dans mon groupe en ce moment, j'ai une petite fille qui aime vraiment se battre parce qu'elle se bat souvent, elle me le dit, "je me bats avec mon frère et mon papa, on a du plaisir" pis elle rit, c'est du plaisir, c'est du fun. [...] D'autres viennent de découvrir qu'ils peuvent sauter, pis ils sont super fiers, ils sautent de ça, pis ils sont vraiment contents ».

Éducatrice 6 : « On a un module de jeu intérieur, c'est des gros blocs, les enfants, ils se créent des parcours, ils se créent des trucs, donc là c'est toute en équipe ».

Éducatrice 7 : « Je trouve que les enfants se modulent d'eux-mêmes un moment donné, quand ça devient trop rough trop... Quand y en a un qui prend le dessus ben ça se module, comme les équipes vont se défaire, s'il y avait un jeu où ils jouaient à huit là, ben les 3-4 que c'est plus smooth bon ben ils vont finir par s'en aller, pis se créer un autre jeu plus loin. [...] les enfants qui jouent, qui ont l'habitude de jouer tu le vois et les enfants qui n'ont pas l'habitude de jouer aussi... ».

Éducatrice 1 : « ... ils se bouscuaient pis c'était toujours dans le plaisir ».

Éducatrice 8 : « C'est comme un interdit, qu'est-ce que tu fais ? Même, en tant qu'adulte, c'est sûr que tu vas tout le temps vouloir, parce que ce n'est pas permis. Les enfants ils savent même avec quelle éducatrice qu'est-ce qui passe, parce que si tu les observes dans la cour là, s'il y en a un qui va partir un jeu de bataille pis qu'il y a une éducatrice près, ils vont regarder qui est là, ils savent chacune de nos limites ».

Éducatrice 2 : « Pis, il y en a d'autre que, pour eux c'est les plus forts, ils ont tendance souvent dans ces jeux de rôles là, ben les plus forts ils tapent sur les plus petits ».

4.1.3 Constituants des jeux

Toutes les éducatrices questionnées ont abordé certains éléments qui constituent, selon elles, les jeux tumultueux, en les décrivant ou en les énumérant.

Éducatrice 2 : « Pour moi, ça inclut l'exploration, la liberté de l'enfant de faire ses choix ».

Éducatrice 4 : « Fait que moi je parle de jeux tumultueux : pousse, crie, tire, grogne, roule, roulade... mais que ça reste dans le plaisir [...] Habituellement, ils sont à plus d'une personne, donc les jeux de groupe, les jeux coopératifs... ».

Ici, les éducatrices expliquent quelle importance prend la trame narrative lors d'épisodes de jeux tumultueux. Elles abordent aussi, par le fait même, la question des personnages « interprétés » par les enfants, qui tissent cette trame narrative.

Éducatrice 3 : « Ça commence de personnages, de la culture populaire, ils ne vont pas se battre comme ça pour le plaisir, ils sont toujours, quand tu vas les voir “À quoi vous jouez ?” “Moi je suis Spider-Man, moi je suis Batman, moi je suis...” C’est un personnage [...] ils sont dans les maisonnettes pis ils aiment ça jouer au loup, les trois petits cochons. Souffle sur la maison, ça fait des gros AAARGGG !, des grognements pis là ça sort ça attaque le loup, [...] je vois dans les jeux de bataille c’est vraiment un scénario, qui termine souvent en « faut qu’on défende qui que ce soit » ça finit tout le temps par on attaque la chose qui nous fait peur ».

Éducatrice 7 : « Là un moment donné tu sens qu’il y a des quêtes qu’il y a des enfants qui vont arriver avec une histoire : “Ah non ! Les méchants sont là-bas, on va courir après...” Ah là tu vois, y a des enfants qui vont se rallier, pis là ils se créent un scénario. [...] Il finit par y avoir une trame narrative, mais au départ c’est taper pour tapocher pour le plaisir du geste ».

Éducatrice 4 : « le jeu tumultueux, ça implique qu’ils vont se construire des choses, ils vont se parler, ils vont s’inventer une histoire, ils vont tenir leur scénario quand ça dérape ils règlent leurs conflits ».

Les éducatrices nomment ce qui, selon elles, sont des types de jeux tumultueux. Les trois catégories de jeux risqués de Sandseter (2007) identifiés comme faisant partie des jeux tumultueux (cf. 2.2.2) se retrouvent dans les propos des éducatrices. Ces catégories sont : les jeux avec de la vitesse dans les jeux de poursuite, les jeux en hauteur avec les jeux de modules et les jeux de bataille qui sont évoqués sous différentes formes. Il s’agit ici d’extraits d’entrevues où les éducatrices nommaient des types précis.

Éducatrice 2 : « Manipuler des choses, c'est un peu comme le côté obscur dans le sens que c'est de la bouette on va faire des mélanges ».

Éducatrice 1 : « C'est des jeux de poursuite, des jeux de bousculades ».

Éducatrice 6 : « Les jeux de tag on en fait souvent aussi, pis des fois ils poussent, donc là c'est un apprentissage, [...] des jeux de lancer des balles, ça aussi d'apprendre à lancer la balle là et non pas sur notre voisin à côté, ... ».

Éducatrice 8 : « [...] du moment que l'enfant est capable de grimper dans le module, car on ne les monte pas, ou les plus petits, ils vont monter deux trois marches, ils vont descendre, puis remonter un peu plus. [...] Moi, je suis dans ceux qui disent que ça fait partie de la vie, pis que moi aussi j'en ai fait des jeux d'épées... on les a toutes faites là ».

Les jeux de bataille semblent ressortir le plus du discours des éducatrices questionnées au sujet des jeux tumultueux, elles l'ont toutes mentionné au moins une fois lors de l'entretien. Plusieurs termes sont utilisés, tels que, jeu de bagarre, de bataille, de guerre, de lutte, chamaillage, tirailage, etc.

Éducatrice 9 : « Mais on a des jeux de bagarre, ça, on en a ».

Éducatrice 5 : « C'est plus rendu de se pousser, mais ils se poussaient très très fort les enfants revolaient, y en a un qui a tombé sur le bord de la table a pique-nique, l'autre s'est cogné avec l'autre. C'est devenu un peu à l'extrême ».

Éducatrice 8 : « Les jeux de lutte et de bataille sont moins présents pour l'instant dans notre local. Ça va arriver plus souvent quand ils jouent avec d'autres, grands, mes grands avec d'autres grands ».

4.1.4 Fréquence et durée

Cinq des neuf répondantes ont fait des remarques concernant la fréquence et la durée des jeux tumultueux. Cependant, ce sujet n'a été abordé que superficiellement.

Éducatrice 1 : « On les [les épées] sort souvent et ils font souvent des combats avec les épées ».

Éducatrice 9 : « Pour le module à l'intérieur, il y en a qui ressentent le besoin d'y aller tout le temps et d'autres qui y vont presque jamais ».

Ici, deux éducatrices évoquent la durée des jeux, mais vaguement, sans valeur précise.

Éducatrice 1 : « [...] c'est vraiment dans le plaisir, pis ça a duré un bon petit bout ».

Éducatrice 5 « [...] pendant une heure dehors souvent quand que je fais ça [jeux de bataille], ils finissent par arrêter, avant une heure, parce qu'ils sont tannés ou ils sont fatigués. C'est quand même demandant courir pis toute, ça fait qu'ils arrêtent avant une heure ».

4.1.5 Genre des enfants

Toutes les répondantes ont fait mention des genres dans leur description des jeux tumultueux. La majorité s'accorde pour affirmer que les garçons sont plus enclins à pratiquer les jeux de bataille.

Éducatrice 4 : « Surtout les gars, on reste très malgré tout très stéréotypé là-dedans. Il y a quelques filles qui vont se joindre aux garçons ».

Éducatrice 2 : « C'est sûr qu'il y a plus de garçons, mais les filles en font aussi ».

Éducatrice 7 : « C'est souvent plus chez les garçons que ça va devenir plus le jeu de bataille, de la lutte, de prises physiques, ça va arriver plus vite chez les garçons, que chez les filles ».

Pour les jeux tumultueux en général, les répondantes sont plus en accord qu'ils se retrouvent chez les deux sexes.

Éducatrice 5 : « Je pense que j'ai autant de filles, mais les filles vont le faire... moi ce que voit c'est que les filles vont moins apporter ce jeu-là qu'un p'tit garçon. Mais si elles ont le jeu à leur portée elles vont faire ».

Éducatrice 6 : « Moi je pense que c'est unisexé, mais c'est sûr je pense que les garçons ont besoin de plus bouger. Mais il y a beaucoup de filles qui ont besoin de bouger aussi ».

Éducatrice 8 : « Tu as la fille qui n'embarquera jamais parce que ce n'est pas son dada autant que t'as un garçon qui n'embarquera jamais. [...] Aujourd'hui je pense que c'est 50-50, c'est vraiment une question de personnalité d'enfant [...] Pour grimper, courir, jeu de tague, c'est pas mal égal ».

Il ressort des propos des éducatrices que certains types de jeux sont plus pratiqués par les filles, par exemple, quand il s'agit de grimper, les éducatrices affirment que les filles seraient en général plus habiles que les garçons.

Éducatrice 2 : « Mais les petites filles je remarque qu'elles sont plus dans les modules, grimpées, en haut, dans les barreaux la tête en bas, les jambes en bas ».

Éducatrice 7 : « Les filles arrivent plus rapidement au sommet du module, plus aisément, elles ont plus de plaisirs et vont jouer plus longtemps... ».

Les garçons, ça va leur prendre plus de temps pour y arriver [...] les filles, je vais avoir plus du jeu moteur, grimper. [...] Je dirais que les dernières années, je remarque que mes filles sont souvent en avance d'un point de vue moteur ».

Une éducatrice souligne la présence des attentes différentes envers une fille, comparativement à un garçon, parfois il est moins acceptable que les filles adoptent de tels comportements.

Éducatrice 3 : « Je trouve que c'est vrai qu'on a tendance à exiger [plus] certaines choses des petites filles que des petits garçons. On a des attentes envers les filles, on s'attend à ce qu'une petite fille soit plus calme, et du moment qu'elle ne l'est pas ben, on sursaute, pis tout de suite les préjugés, elle ne peut pas être simplement active. Un petit garçon qui est actif, c'est normal c'est un petit garçon, il est actif. Une petite fille j'en entends souvent, j'aime pas vraiment ça quand les gens ils font ça, mais, « je me demande qu'est-ce qu'a l'a, elle commence, elle est active un peu, elle a de la difficulté avec l'autorité là, » On sort les grands mots là « L'opposition, TDAH, » directement. Le petit garçon on va commencer tout simplement : « Ben, c'est un petit garçon, c'est normal qu'il bouge, c'est normal qu'il explore ».

4.1.6 Âge des enfants

Toutes les éducatrices sauf une ont parlé de l'âge des enfants et des différences qu'il y a entre les plus jeunes et les plus vieux. Les répondantes nomment que les jeux tumultueux sont plus présents et plus intenses chez les plus vieux. Elles parlent de plus de 3 ans, avant cela, ce serait plus de l'exploration. Chez les 4-5 ans, le jeu devient plus complexe et contient une trame narrative et une fonction plus symbolique.

Éducatrice 2 : « Avec les plus petits, c'est sûr que c'est moins rough. Quand tu as 4-5 ans, tu as une certaine force que t'as pas nécessairement

quand tu es petit, je trouve que c'est moins intense que ça dure moins longtemps. Leurs jeux de rôles sont moins ancrés, leur imaginaire, les super héros tout ce qu'ils ont dans leur euh... les grands ils ont une histoire ».

Éducatrice 8 : « Oui il va y avoir quelque chose, mais il n'y aura pas de jeu qui va s'enclencher, les plus petits décrochent de l'histoire ils n'embarqueront pas dans le jeu des grands ».

Éducatrice 3 : « Tandis qu'un enfant en bas âge ça va être plus : il apprend, il est en exploration peut-être, on va le tolérer davantage qu'avec les plus vieux ».

Éducatrice 7 : « Avec les 4-5 ans, ça arrive fréquemment, c'est tout le temps. Ils sont là-dedans là ».

Éducatrice 6 : « Mais des jeux de bataille entre les enfants c'est pas acceptés, mais ils le font pareil, les grands, les 4-5 ans, quand c'est plus fort qu'eux ».

Éducatrice 1 : « [...] surtout des garçons de 3 ans et plus ».

4.1.7 Matériel, périodes et lieux

Concernant les périodes et les lieux où il est approprié de laisser les enfants faire des jeux tumultueux, les éducatrices évoquent qu'il vaut mieux privilégier des lieux ou des moments précis. Plus précisément, elles parlent de les rendre accessibles à l'extérieur, lorsqu'il n'y a pas trop d'enfants ou qu'il n'y ait pas de tous petits (en bas de 2 ans).

Éducatrice 5 : « [...] les amener au moins dans un coin dans la cour, moi souvent c'est ça que je fais. Ils peuvent jouer, mais pas les laisser jouer

parmi les 60 autres enfants, dont des petits, dont des places où on a les vélos, faire de la bataille dans les vélos c'est pas adéquat. Au moins, les encadrer dans une partie de la cour, c'est important là [...] Par sécurité, on kick un ballon de soccer pis le petit de 18 mois, il l'a dans la figure. On a juste une grande cour ».

Éducatrice 4 : « C'est souvent dans les jeux extérieurs ».

Éducatrice 1 : « [...] on s'assure que l'endroit est sécuritaire ».

Éducatrice 2 : « C'est des jeux qui ne peuvent pas se passer n'importe quand, n'importe où ».

Certaines éducatrices nomment qu'elles permettent les jeux tumultueux à l'intérieur, mais à certains degrés et parfois à contre-courant de la façon de faire des autres éducatrices, ce point revient plus en détail dans la section perceptions des autres éducatrices en 4.2.2.

Éducatrice 2 : « Moi dans le local, je le fais souvent, moi ça fait très longtemps. Dans mon local, c'est moi qui gère ».

Éducatrice 7 : « Ici, on a une salle de motricité, elle n'est pas très grande, mais elle permet cela ».

Pour le matériel, les répondantes nomment les épées de mousses et les modules lors des entretiens. Souvent, il semble que les jeux tumultueux ne demandent pas de matériel précis. Parfois, certains objets entrent en jeu comme accessoire à la trame narrative.

Éducatrice 1 : « On a aussi un bac avec des épées en mousse que l'on peut sortir dans les jeux à l'extérieur ou encadrer à l'intérieur ».

Éducatrice 2 : « Tu achètes des épées! Pis au Dollorama c'est un dollar cinquante, achètes-en quinze [...] Il peut y avoir des objets des épées, même des branches ».

4.2 Perceptions

Dans la section des perceptions se trouvent les données recueillies qui font référence, dans le discours des répondantes, à la manière dont sont perçus les jeux tumultueux auprès de diverses catégories de gens. D'abord, sont présentées leurs propres perceptions, puis celles des autres éducatrices, des directions, des parents, et finalement celles de la société en général.

4.2.1 Perceptions des éducatrices

Dans cette section, les perceptions des éducatrices qui ont répondu aux entretiens sont rapportées, elles parlent d'elles-mêmes. Dans la prochaine section, il s'agit des perceptions qu'elles attribuent aux autres éducatrices.

4.2.1.1 Perceptions positives des éducatrices

Les éducatrices identifient plusieurs aspects positifs à la pratique de jeux tumultueux. Ici, en premier lieu, les extraits illustrent que ce type de jeu est normal et que c'est un besoin naturel chez l'enfant.

Éducatrice 3 : « [...] à tous les ans que je travaille là-dedans pis aussi quand je travaillais dans les camps de jour, depuis que j'ai 16 ans que c'est ça que tu gères la moitié du temps. Surtout pour les trois-quatre ans,

qu'on parle de jeux de bataille, qu'on parle de prendre des risques, de se mettre les deux mains dans la peinture... Ils veulent ça, c'est ça qu'ils aiment, c'est un plaisir fou pis on apprend beaucoup à travers ça. [...] Les jeux de risque, on y va par la pensée que, ce que tu es capable de faire sans mon aide, ben go vas-y avance, pis pour l'estime beaucoup, « J'ai essayé, j'ai réussi, ou pas, j'ai tombé, c'est l'échec, j'ai pas réussi, mais je vais réessayer. » Pour moi en gros oui, c'est important ».

Éducatrice 6 : « Parce qu'à la maison les jeux de bataille c'est avec le grand frère, avec le père donc c'est pas... moi je ne vois pas ça comme malsain ».

Lors des entretiens, les éducatrices étaient favorables à certains aspects spécifiques des jeux tumultueux. Ce qui ressort comme plus positif est souvent relié à des jeux symboliques avec des personnages. Les répondantes ont aussi nommé des exemples qui se rapportent à la notion d'exploration, dans la nature, avec différentes matières, etc. Souvent, la notion de plaisir est présente dans les commentaires positifs des éducatrices.

Éducatrice 3 : « Les jeux d'exploration c'est simplement, c'est juste tellement l'fun d'aller, essayer, voir, explorer, de dire : « si je mixe ça ensemble, qu'est-ce que ça va faire ? » est-ce que c'est doux est-ce que ce ne l'est pas ? Là, on parle de quelque chose de plus sensoriel, de découverte [...] C'est pour ça qu'à quelque part ça ne nous dérange pas parce que c'est un jeu symbolique ».

Éducatrice 5 : « Il y a des contextes aussi, ça dépend si c'est l'hiver c'est magnifique ça dans la neige [...] moi les super héros ils me dérangent pas tant que ça ».

Éducatrice 9 : « Les grands ils peuvent se créer des jeux par rapport à ça, souvent le module intérieur dans notre local, il n'est pas juste là pour sauter ou grimper, souvent c'est le parc ou c'est un endroit, on s'en va en autobus. Ils se montent une histoire. Moi, c'est ça que je remarque et c'est ça que j'aime le plus ».

Éducatrice 8 : « Moi là, jouer dans le trou de bouette, ça là : magnifique ! Je suis du genre à les laisser pis qu'ils en aient jusqu'ici (montre son cou). Avant de rentrer, je les déshabille toutes là. « OK, déshabillez-vous, on rentre pis on va se changer ».

Éducatrice 2 : « [pour les jeux de tirailage ?] Ça, c'est la même chose moi j'accepte ça 100 milles à l'heure ».

Les éducatrices qui perçoivent positivement les jeux tumultueux formulent des arguments pour appuyer leurs propos. Les arguments qui ressortent le plus des entretiens se rapportent au fait qu'elles ont moins d'interventions à faire, qu'il n'y a jamais eu d'accident ou que de participer à des jeux de bataille ne rend pas les enfants plus violents.

Éducatrice 4 : « Dans les années 70, depuis que l'homme est homme, on a joué à ça pis on n'est pas tous des tueurs ou des soldats, espions, ninjas, Power. Fait que je pense que c'est un moyen de s'exprimer, c'est un moyen d'apprendre les rapports de force. Pis jusqu'où je peux aller aussi ».

Éducatrice 7 : « Ça fait 15 ans que je travaille ici, il n'y a jamais personne qui a perdu un œil, même jamais personne qui s'est jamais blessé avec une branche ».

Éducatrice 8 : « Personnellement, je pourrais dire qu'il n'est jamais rien arrivé, que j'aie eu à dire non, là c'est trop. On n'a pas eu d'enfants qui se sont blessés en se battant ».

Éducatrice 9 : « Moi je suis entièrement d'accord avec ça, moi, c'est sûr ça je l'applique, pis j'ai beaucoup moins d'interventions quand j'applique ça. Ils se respectent entre eux, ils trouvent des solutions entre eux autres, moi je fais exactement ça ».

4.2.1.2 Perceptions négatives des éducatrices

Il y a six éducatrices interviewées qui ont exprimé des commentaires négatifs quant aux jeux tumultueux, mais la majorité de ces commentaires proviennent de deux entretiens. Les autres ne soulèvent que de petits points négatifs qui sont pour la plupart liés aux réactions des autres éducatrices plutôt qu'aux jeux tumultueux directement, alors que la majorité de leur discours se révèle plutôt positif.

Ici, une éducatrice soulève des soucis envers la gestion et l'encadrement des jeux tumultueux. Elle parle, entre autres, du dilemme entre satisfaire le besoin d'un enfant au détriment d'un autre.

Éducatrice 3 : « ... ce qui fait que, quand on arrive avec des jeux, comme ça, c'est son besoin... mais c'est pas le besoin de l'autre nécessairement. Comment tu veux gérer tout ça ? Son besoin de bouger, son besoin de frapper, mais lui il veut pas, fait qu'il faut que je le respecte, fait comment je le fais ? [...] en réunion on est là, on se dit « oui, oui, oui... pis on est bonnes... » pis rendues dehors, on ne le fait pas. [...] Souvent on a tendance à vouloir arrêter les enfants dans leurs explorations par risque de salissure, de blessures ou d'autre chose, [...] T'es mal à l'aise, on arrête, on le sait le nettoyage que ça va prendre, pis qu'on n'a pas le temps parce qu'on a un horaire à suivre ».

Ces deux éducatrices ont nommé la perte de contrôle ou le dérapage de ces jeux comme étant un aspect négatif à leur propre perception. Pourtant, ces éléments sont souvent identifiés par les participantes lorsqu'elles sont invitées à se prononcer quant aux perceptions des autres éducatrices quant aux jeux tumultueux, tel qu'illustré plus loin au point 4.2.2.2.

Éducatrice 5 : « [...] car quand moi je suis allée faire autre chose, eux ils ont continué pis là, ça viré à... ça débordé là, c'était plus « rough », ils se

faisaient mal, j'avais beaucoup d'enfants qui revenaient me voir en pleurant ».

Éducatrice 3 : « [...] quand vraiment là ça dégénère que là ils sont 25 à... pis que ça l'embarque d'autres gens qui n'étaient pas prévus dans cette bataille-là [...] Pis là, ça dégénère à tout coup pis là on arrête tout pis on se fâche pis ça. C'est difficile de trouver l'équilibre, je trouve ça tabou les jeux de bataille. [...] C'est stressant des fois des voir, pis ça court, pis les enfants qui sont pas d'accord pis ça pleure. Tu as l'impression de tes yeux d'adultes que tu perds complètement le contrôle pis que ce n'est que ça, des coups pis des gestions de conflits ».

La responsabilité face au risque et à la distinction entre le rôle d'éducatrice et celui de parent face aux jeux tumultueux est abordée par une de ces éducatrices.

Éducatrice 3 : « Moi j'avoue que je suis un peu sur mes réserves, car j'ai toujours peur, moi dans ma tête j'ai des enfants sur qui j'ai la charge. Je ne peux pas me permettre trop de risques. [...] moi mon rôle c'est de la responsabilité pis j'ai peur beaucoup des représailles des parents. [...] ils grimpent par-dessus moi j'étais pas bien... avec mes enfants je le ferais, mais pas comme éducatrice ».

Les craintes ou les peurs des éducatrices constituent aussi un frein à la tolérance de ces éducatrices envers les jeux tumultueux.

Éducatrice 5 : « Moi ce que j'ai vu tantôt, la petite fille qui était assise en haut (dans le vidéo), moi j'aurais trop peur qu'à tombe, je ne la laisserais pas faire ».

Éducatrice 3 : « On a peur pour nos enfants ».

4.2.2 Perceptions des autres éducatrices

Lorsque les participantes sont questionnées sur la perception générale des jeux tumultueux par les autres éducatrices, elles nomment beaucoup plus de perceptions négatives que positives, alors que c'est l'inverse lorsqu'elles répondent pour elles-mêmes.

4.2.2.1 Perceptions positives des autres éducatrices

Dans les propos recueillis, les répondantes indiquent percevoir des réticences chez les autres éducatrices, même lorsque ce type de jeu est en principe accepté. Les autres éducatrices seraient donc en accord avec la pratique des jeux tumultueux, mais lorsque des situations de jeux tumultueux se présenteraient, les interventions ne concorderaient pas avec une telle vision positive.

Éducatrice 6 : « Je te dirais, qu'en général, 90 % on est d'accord qu'il y ait ça ».

Éducatrice 5 : « Je te dirais qu'ici oui, je ne sais pas aux deux autres installations par exemple. Je pense qu'il y en a une que c'est moins. On est trois installations, je te dirais qu'il y en a deux qui sont plus favorables à ça pis une qui sont moins favorable ».

Éducatrice 3 : « Oui, c'est bien perçu, mais en théorie encore là ».

4.2.2.2 Perceptions négatives des autres éducatrices

Huit des neuf personnes interrogées indiquent que d'autres éducatrices perçoivent négativement les jeux tumultueux, la personne qui n'en fait pas directement référence dit plutôt que c'est la direction et le conseil d'administration qui restreignent ou interdisent ces jeux.

Plusieurs répondantes affirment que les autres éducatrices ne veulent pas ou ne sont pas à l'aise avec la gestion du risque et ont la crainte de perdre le contrôle du groupe. Plusieurs extraits sont présentés ici pour illustrer que ce type de propos est récurrent dans les données.

Éducatrice 1 : « Je pense à deux en particulier qu'elles, elles font comme si elles ne voyaient pas qu'il y a des jeux pis elles s'en vont plus loin. Elles veulent pas gérer ça pis encore aujourd'hui, si elles les voient se batailler elles vont dire... elles arrêtent le jeu-là. Même si c'est dans le plaisir même si c'est dans le jeu [...] On n'exploite pas assez les jeux tumultueux dans les CPE, en général. Moi je pense que ce n'est pas très bien vu ».

Éducatrice 2 : « Les interventions des personnes c'est pas adaptées. C'est plus genre « je vais te casser ! » casser dans le sens de “je t'ai dit non” “on se bat pas pis c'est non !” C'est la police, c'est autoritaire. [...] Il y a un quart, qui eux ça les fait complètement chavirer, de dire qu'on les laisse se « batailler » parce qu'eux, ils se tiraillent, pour elles c'est ils font de la bataille. Ouin c'est ça, ils se battent, pis dans la société c'est pas permis de se battre. [...] d'autres éducatrices qu'eux c'est pas leur façon de voir, eux les mots qui arriveraient en premier ce serait : blessures, plaintes des parents, trop de consignes, « non fais pas ça, non... » eux ça les stresse. Ils ont besoin de prendre un Ativan avant d'intervenir là-dessus ».

Éducatrice 9 : « On va juste au parc là, Ben on se le fait dire par d'autres éducatrices de d'autres CPE : « Ben là ton enfant il monte par la glissoire

ou ils se battent regarde tes enfants ils se battent... » oui oui je les ai vus ».

Éducatrice 3 : « On s'est toujours entendu sur la théorie, mais sur la pratique on ne s'est jamais mises d'accord ».

Éducatrice 7 : « C'est difficile, on bloque beaucoup, on a très peur de la gestion du risque, c'est difficile ça [...] j'en ai pour qui ça ne prend pas grand-chose, un enfant s'installe dans une glissade, couché pis là (Ahhhh) pis là c'est la fin du monde, [...] De la minute qu'on a du personnel qui vient de l'extérieur, qui sort de l'école, des stagiaires là c'est, ça fait un tollé « C'est interdit ! C'est interdit partout, voire si c'est irresponsable, quelqu'un va se crever un œil... ».

Trois éducatrices abordent la question de l'ancienneté des éducatrices face aux jeux tumultueux. Plus précisément, selon les répondantes, les éducatrices ayant plus d'expérience semblent plus réticentes face aux jeux tumultueux.

Éducatrice 8 : « C'est les plus anciennes qui sont le plus récalcitrantes, je ne veux pas dire de la vieille génération, là, mais il y a une autre façon de voir les choses, comme jouer dans la boue, moi, je les laisse faire ça « mais là, les souliers vont tout être sales... ».

Éducatrice 1 : « C'est sûr qu'il y a encore des éducatrices qui sont réticentes aux changements. [...] sans nommer l'âge, c'est des éducatrices qui sont là depuis très longtemps, elles sont éducatrices depuis des années, 20 ans d'expérience, qu'elles n'ont jamais fonctionné comme ça que ça toujours été non, que là on arrive avec quelque chose de nouveau qui prouve que justement c'est bien de les laisser, pis de les soutenir là-dedans ».

4.2.3 Perceptions directions/autorité

Ici, les propos des éducatrices par rapport à la perception que leur direction et/ou leur conseil d'administration entretiennent à l'égard de ces jeux sont plus partagés. Les réponses d'une participante en particulier, démontrent que même au niveau des directions, les positions ne sont pas toujours claires.

Éducatrice 3 : « La direction nous laisse aller là-dedans, ils nous font confiance, mais ils ne viennent pas non plus guider [...], enfin bref pour x raisons la direction ne s'affirme pas, elle nous laisse aller, ce qui est l'un quel que part. Mais elle fait juste nous dire : « oui, c'est une bonne chose », mais elle ne met pas en place des choses [...] Je pense que la direction est 100 % là-dedans pis qu'elle non plus ne sait pas comment l'ajuster ».

4.2.3.1 Perceptions positives directions/autorité

Ici, les répondantes rapportent qu'elles sont appuyées dans la mise en place de jeux tumultueux par leur direction.

Éducatrice 1 : « Nous, la direction a été ouverte pour les règles de modules et les épées ».

Éducatrice 8 : « Tout le monde l'applique avec ses propres limites, mais c'est comme ça, la direction a installé le jeu libre et avec la règle c'est, le moins de consignes que possible ».

Éducatrice 2 : « La direction, elle prend le parti de la majorité, elle va avec le besoin de l'enfant, c'est un besoin de l'enfant de se chamailler ».

Éducatrice 9 : « Fait que la direction n'est pas contre, tant que ça me dit que c'est encadré. Elle me dit « tant que c'est encadré et qu'il n'y a pas d'intimidation. Ce avec quoi je suis tout à fait d'accord. [...]La direction le permet, pour eux ça fait partie du jeu, ils appuient ça ».

4.2.3.2 Perceptions négatives directions/autorités

Selon une éducatrice, la direction et le conseil d'administration sont contre les jeux tumultueux et, plus particulièrement, les jeux de bataille. Une autre éducatrice souligne que ce sont les fusils qui sont interdits par la directrice. Finalement, l'éducatrice 2 déplore que les CPE et les écoles ne soient pas faits pour recevoir de tels jeux.

Éducatrice 6 : « Oui parce que le CA en est venu à la conclusion qu'on ne faisait pas des jeux de bataille ici parce qu'on associe souvent ça à la violence, comme les jeux de lutte, c'est non. [...] Ils ont besoin de connaître des limites, besoin d'explorer, ils ont besoin de ça pis je trouve cela dommage qu'on les freine là-dedans [...]Mais notre directrice nous a entendus, elle a amené ça au CA, mais ça reste que c'est le CA qui a le dernier mot. Le CA ne voulait pas qu'il y ait des jeux de bataille ici [...], mais c'était vraiment parce qu'ils voyaient cela comme de la violence, de l'agressivité [...] je pense qu'ils avaient peut-être peur que ça dégénère. Ils parlaient aussi de risque de blessures ... ».

Éducatrice 3 : « Ma directrice, l'autre fois, je l'entendais dire aux enfants « on ne fait pas de jeux de fusils avec les legos » moi, tu vois, c'est quelque chose qui ne me dérange pas ».

Éducatrice 2 : « Zéro, zéro tant dans une école que dans un CPE c'est pas adapté du tout ».

4.2.4 Perceptions des parents

Selon les réponses des éducatrices, elles semblent percevoir que les parents sont plutôt prudents envers les jeux tumultueux en CPE. tumultueux.

4.2.4.1 Perceptions positives des parents

Les réponses des éducatrices ici semblent surtout souligner que les parents font confiance aux éducatrices quant aux jeux tumultueux dans le CPE, mais une certaine ambivalence ressort malgré tout à travers les propos. Les réponses de l'éducatrice 9 illustrent des situations où les parents sont ouverts et, d'autres, où ils sont contre les jeux

Éducatrice 9 : « **[Et les parents ils en pensent quoi selon vous ?]** Ils me demandent, est-ce que ça s'est accepté ? Admettons à l'arrivée, là on leur dit oui pis ils sont corrects avec ça [...] il y en a qui sont plus curieux « Ah, pourquoi tu les laisses faire ça ? » Il y en a qui acceptent mon opinion, il y en a qui appliquent ce qu'on dit « J'aime ça, votre façon de faire », mais il y en a pas beaucoup ».

Éducatrice 2 : « Même des fois, aux parents qui viennent chercher leurs enfants qui se tiraillent doucement. Comment on peut dire de fois à un garçon « doucement, doucement » ? C'est ça. Les parents vont dire « aille ça brasse ! » fait que si c'est bien perçu ou pas... je pense que c'est moyennement bien perçu ».

4.2.4.2 Perceptions négatives des parents

Ce qui est évoqué ici est surtout relié au risque de blessures, certaines font mention des peurs que les parents peuvent ressentir. Les éducatrices mentionnent aussi des craintes quant à la réaction des parents lorsqu'elles doivent expliquer ce qui s'est passé ou qu'un enfant s'est sali.

Éducatrice 3 : « [...] on a des parents qui sont de plus en plus peureux, qui ont peur que leur enfant se blesse, une moindre graffigne [...] L'exploration, oui on va le laisser aller, on va se salir, dès qu'on voit qu'un c'est un chandail de tâché, tu le sais que le parent va te chicaner parce qu'il a mis ses beaux habits du dimanche ».

Éducatrice 7 : « [...] tu dis à un parent « ouais, ben c'est ça, il était en train de monter dans les échelles, pis il était super bon, il était rendu au cinq, mais là il manquait de jus dans les mains, il est tombé, fait que je pense qu'il s'est un peu foulé la cheville, on a mis de la glace pis tout ça » « Ben là, voire si on laisse monter les enfants là on voit bien qu'ils ne sont pas capables, tu l'as pas tenu, pourquoi tu ne l'as pas tenu ? »

Éducatrice 9 : « [...] c'est plus ils ne veulent pas, même si les enfants ont du plaisir, on leur dit « Ah ils avaient du fun là ! Inquiétez-vous pas, il n'y a pas eu de blessure, rien... » non ils ne veulent pas, c'est de la violence [...] C'est un sens unique une glissade. Les parents c'est ça « non non monte par... » Même si on leur dit ils ne veulent pas. Il y a des petites choses comme ça où ils sont très stricts là ».

4.2.5 Perceptions de la société

Le sujet de la perception de la société est peu abordé par les éducatrices. Souvent, les opinions rejoignent les perceptions des parents et d'autres sont plus cohérentes dans la section des valeurs en 4.5.4.

4.2.5.1 Perceptions positives de la société

Aucune répondante n'a clairement évoqué que les jeux tumultueux sont bien perçus dans la société en général. Elles soulignent davantage de situations ponctuelles que d'observations collectives.

Éducatrice 1 : « [...] j'avais lu que la MRC des sources avait publié, '*Mieux soutenir nos garçons*' ».

Éducatrice 3 : « Oui, c'est bien perçu, mais en théorie encore là ».

4.2.5.2 Perceptions négatives de la société

Ce qui ressort des entretiens en lien avec les perceptions négatives de la société envers les jeux tumultueux est souvent lié au concept de violence et de bagarre que les gens hors du milieu de l'éducation confondraient avec les jeux tumultueux.

Éducatrice 3 : « [...] pis que, tu disais aux gens parce que dans mon entourage il y a des gens qui sont non dans le domaine, non en étude ou non-éducateur, ben voyons donc je ne laisserai pas des enfants se battre, des jeux de fusils c'est interdit ».

Éducatrice 9 « [...] moi je suis entièrement d'accord avec ça, fait que j'aime l'appliquer, j'aime le faire. Mais je ne penserais pas qu'on est rendu là dans la société, vraiment comme nous ».

4.3 Interventions

Cette section résume les propos des éducatrices quant à l'encadrement des jeux tumultueux qu'il s'agisse de pratiques personnelles ou de celle de leur équipe de travail.

4.3.1 Attitudes des éducatrices

Ici, les attitudes adoptées par les éducatrices face aux jeux sont abordées. La majorité des éducatrices interrogées parlent de faire confiance aux enfants et de les laisser explorer. Cependant, une certaine réticence apparaît lorsqu'une éducatrice parle de « tolérer » en soulignant la nature du mot en mimant les guillemets avec ses doigts.

Éducatrice 2 : « [...] c'est de laisser aller l'enfant. [...] Notre rôle en tant qu'éducatrice c'est d'aller dans les intérêts et les besoins (emphase) des enfants c'est ça notre rôle. De répondre à ça, tout en ayant la sécurité et la santé à cœur. Le cœur de notre travail c'est pas de faire une planification sur l'espace parce que toi tu as le goût de parler de l'espace. C'est de suivre l'intérêt de l'enfant. [...] En tant qu'éducatrice, c'est d'observer, de faire confiance ».

Éducatrice 1 : « Mais en tout cas de mon côté on les encadre beaucoup quand ils font des jeux de bataille ou de bousculades, on s'assure que l'endroit est sécuritaire, que c'est toujours dans le plaisir ».

Éducatrice 3 : « [...] ben les jeux de bataille on les tolère, encore là, j'aime le mot, tolère ».

La question de la gestion du risque avec les enfants apparaît également dans cette section par deux éducatrices, plus particulièrement. Dans l'exemple suivant, le risque

est présent d'emblée avec les jeux tumultueux, mais ne semble pas constituer un obstacle.

Éducatrice 7 : « Ben non il était capable, l'accident, ça vient avec, pour n'importe qui, tu joues au baseball, tu joues à ci, tu joues au hockey, ça se peut qu'il y ait une mise en échec qui fait qu'à matin tu es plus raqué, la même chose pour les enfants. On ne peut pas les mettre dans du papier bulle. [...] C'est difficile, on bloque beaucoup, on a très peur de la gestion du risque, c'est difficile ça, quand les enfants se blessent ».

4.3.2 Limites et règlements

L'aspect le plus souvent évoqué dans cette sous-catégorie est en lien avec les limites de l'enfant ou des autres enfants et du respect des autres. Toutes les répondantes ont fait allusion à ce type de limite qui fait appel à l'autorégulation ou aux messages envoyés par les enfants. En voici quelques exemples :

Éducatrice 2 : « [...] il faut que l'enfant soit capable d'écouter sa limite pis respecter la limite de l'autre ».

Éducatrice 1 : « [...] si son ami demande d'arrêter, c'est non, on arrête immédiatement le jeu, pis c'est terminé, on se trouve quelqu'un d'autre ou il faut vraiment que les deux soient consentants. C'est comme ça qu'on fonctionne. [...] Pas de coup au visage, quand que l'enfant sourit c'est correct, si le regard change, qu'il devienne fâché, ben moi j'arrête ça parce que je ne veux pas non plus que l'on vienne dans l'agressivité ».

Éducatrice 9 : « [Y a-t-il des limites ?] Ben c'est vraiment la limite de l'autre, moi c'est ça, moi c'est ma limite. [...] alors il n'y a pas vraiment de limite, il y a la limite de admettons, j'ai poussé trop fort, là je vais intervenir en leur disant : “regarde là le visage et dis-lui que ça, c'était trop fort”, moi c'est vraiment ça la limite ».

Éducatrice 4 : « Que ça ne soit pas des contacts physiques (pas de coup), qu'il n'y ait pas d'intimidation pis que ça reste dans le plaisir ».

Éducatrice 7 : « [...] difficile de savoir entre plaisir et violence là où ça va un peu trop loin là "Ben ton copain a-tu l'air d'aimer ça ou..." Quand tout le monde pleure, je pense qu'on est allé un petit peu trop loin là ».

Il y a aussi les limites imposées par la vision des éducatrices ou de la direction face aux jeux tumultueux. Dans les exemples suivants, les répondantes nomment les règlements du CPE, des limites imposées par le malaise d'autres éducatrices face aux jeux tumultueux et ainsi que les obligations et les responsabilités légales. Finalement, des éducatrices mentionnent qu'il y a peu ou pas de limites, mais elles sont minoritaires.

Éducatrice 6 : « [...] pis quand, nous en tant qu'adulte, on voit que ça dégénère, parce que oui ça peut dégénérer, on intervient, pis on dit : « Ben non, c'est pour le plaisir ». Pour pas qu'il y ait de la grosse chicane. [...] Mais nous on intervient, car ce n'est pas accepté ici ».

Éducatrice 3 : « [...] un enfant qui « think out of the box » va l'essayer pis les autres vont le suivre, qui malheureusement est souvent arrêté par les autres éducatrices qui trouvent ça dangereux ».

Éducatrice 8 : « Mais je te dirais dans la cour, il y a ceux qui disent rien, pis qui restent à l'écart. Il y en a qui vont le laisser, mais un moment donné ils les arrêtent, ils ne les laissent pas aller jusqu'au bout. Il y a une limite « ok là c'est assez ! [...] Nous on a même un module dans notre local. On les laisse faire ce qu'ils veulent, ils sautent, ils grimpent sur les meubles, dans un coin où c'est permis [...] Il y a eu un cadre au début, on disait qu'on saute sur les tapis qu'il y a des consignes de sécurité ».

Éducatrice 7 : « [...] nous, c'est plus légal, car le module il est fait... c'est nommé, c'est écrit dessus, « cette partie appartient aux 5-12 ans ». En principe les enfants sont capables de le faire, mais vu que c'est écrit dessus pis s'il arrive un accident, on a déjà eu une poursuite, alors bon ».

Éducatrice 4 : « Donc mes règlements de jeux extérieurs, c'est pas de coups de poing pas de coups de pied, mais pousse, tiraille, roule, chamaille, courre après, attraper, serrer... aucun problème en tout temps ».

4.3.3 Moyens d'implantation et stratégies d'encadrement

Les éducatrices ont des façons variées d'implanter les jeux tumultueux. Certaines parlent de sensibilisation des parents par de l'information quant à ce type de jeu pour soutenir les enfants. Des commentaires sont émis en lien avec la mise en place des jeux tumultueux concrètement : les lieux appropriés pour ces activités ou la manière de les réaliser au quotidien. Des exemples d'alternatives aux jeux de bagarre sont aussi présentés pour les milieux où ceux-ci sont moins bien acceptés.

Éducatrice 7 : « Faut que tu laisses ça s'exprimer, il en prend conscience après. C'est sûr ça prend beaucoup de vulgarisation avec le parent, il faut l'amener à accepter que ce jeu-là a beaucoup de bienfaits et que ça fait partie de son développement ».

Éducatrice 8 : « Ben moi je jouais avec des vers de terre, pis des touffes de gazon pis moi je trouve ça beau. Mais nous on a instauré cette année un coin jardin, pis il y a une haie pis on les laisse aller jouer dedans, ils se font des labyrinthes ».

Éducatrice 5 : « Moi hier j'ai fait de la bataille supervisée, c'était avec moi, moi je me mets à genou pis c'est moi qu'ils viennent pousser. Ou bien je suis debout pis là ils courent après moi pour me pousser, pis souvent j'ai juste à me tasser pis ils tombent par terre, tout seul, j'ai pas grand-chose à faire ».

Éducatrice 6 : « Ici, on n'a pas le droit de contacts deux à deux, mais ce qu'ont fait, on ramasse des boîtes de carton pis on les empile pis c'est Go on fonce dedans ! Ça fait quand même un certain feeling de RRRaw, sans

blessier les autres. Donc nous c'est plus comme ça qu'on fait des jeux comme ça ».

Éducatrice 4 : « Alors maintenant on y va plus dans la coopération, on s'est fait une cible, donc on vise la cible ou on attaque un ennemi commun [...] Fait que je vais m'y mettre sur la politique là. Pour pouvoir l'expliquer à mes remplaçantes là et à la fille de quatrième journée pis peut-être le présenter officiellement au CA, pour que ce soit adopté ».

4.4 Avantages et désavantages

Beaucoup plus d'avantages que de désavantages à pratiquer les jeux tumultueux par les enfants ont été nommés lors des entrevues. Toutes les répondantes ont au moins cité un avantage aux jeux tumultueux, alors que seulement trois ont trouvé des désavantages à la pratique de ces jeux. Il y a 30 extraits des entretiens qui se rapportent à des avantages alors que seulement quatre sont associés à des désavantages.

4.4.1 Avantages

Le développement de l'autorégulation est souvent cité comme l'un des avantages majeurs des jeux tumultueux.

Éducatrice 1 : « [...] ça peut les aider à bien contrôler leur force, à contrôler leurs émotions à bien gérer leurs émotions pis justement d'apprendre à quand arrêter, c'est quand le moment que je dois m'arrêter, mon ami me dit non ben j'arrête. Ça leur apprend toutes sortes de choses. Pis honnêtement, il y a des recherches qui ont été faites là-dessus pis ça les rend pas plus agressifs, justement ça les aide à bien contrôler leurs émotions ».

Éducatrice 8 : «Ça apprend aux enfants aussi de dire leurs limites pis à respecter celle des autres ».

La dépense d'énergie par les enfants est aussi un avantage notable des jeux tumultueux selon les éducatrices.

Éducatrice 5 : «[...] ils se dépensent, première des choses ils se dépensent ».

Éducatrice 4 : «Moi je pense que ce que ça leur apporte, c'est de dépenser de l'énergie, de développer de la complicité, pis de se développer des stratégies de jeu et de communication, moi je ne vois que du bon à ça ».

Parmi les autres avantages nommés, il y a des apprentissages dans différentes sphères du développement chez l'enfant. Une éducatrice a expliqué aussi que, selon elle, il y aurait moins d'interventions à faire auprès des enfants lorsque l'on les laisse faire des jeux tumultueux.

Éducatrice 9 : « Il y a beaucoup moins d'interventions, pourtant, les gens ont peur de perdre le contrôle. [...] il y en a que ça développe la créativité aussi ».

Éducatrice 7 : «[...] tous les enfants font ces jeux-là, depuis la nuit des temps. Faut apprendre ça pis c'est là qu'il va acquérir ses notions de rôle social à l'école, à qui j'arrive à me froter, à qui je peux pas me froter, qu'est-ce qui n'est pas accepté, les codes, les sous-codes [...] Ça aide aussi la confiance en soi et à développer les aptitudes, l'habileté. L'estime de soi (je suis capable) il y a aussi comme aussi toute une valorisation de capacité, il y a des enfants qui sont plus habiles dans le moteur que dans le cognitif, mais le moteur passe par le cognitif, c'est ton cerveau qui dit quoi faire à tes membres de toute façon ».

4.4.2 Désavantages

Lorsque questionnées à propos des désavantages, trois éducatrices en mentionnent en se basant sur ce qu'elles ont entendu après d'autres éducatrices. En d'autres termes, les éducatrices n'ont pas évoqué qu'il y a de désavantages aux jeux tumultueux de leur point de vue, mais plutôt à partir de ce qui est nommé par leurs pairs.

Éducatrice 1 : « [...] c'est ça qu'elles nommaient, c'est que ça finit tout le temps en pleurant, ça finit toujours mal, il y a tout le temps des enfants qui se blessent, pis ça les rend plus agressifs. [...]Elles ont dit que ça allait faire des enfants agressifs, que ça allait... ils n'ont pas conscience de leur force ».

4.5 Autres

Les propos plus difficiles à classer dans les catégories précédentes sont regroupés ici. En fait, ces catégories ont en quelque sorte émergé des entretiens. Elles sont réunies par ensembles plus ou moins homogènes, mais qui ont tout de même une importance dans la structure de la représentation sociale des jeux tumultueux qui sera présentée plus loin.

4.5.1 Formations et connaissances des éducatrices

Des éducatrices ont parlé de formations qu'elles ont eues ou qu'elles aimeraient avoir à leur CPE. En aucun moment, cependant, la question des jeux tumultueux lors de la formation professionnelle initiale n'a été abordée.

Éducatrice 8 : « [...] comme le module, on est le seul groupe, pis voilà pas longtemps ils ont filmé tout ça pis ils ont fait des formations aux deux autres installations, en voulant dire : c'est possible là ».

Éducatrice 6 « [...] je pense que si c'était bien coaché, je pense que ça pourrait bien aller, mais c'est sûr que c'est un apprentissage ça ne se fait pas du jour au lendemain ».

4.5.2 Souvenirs d'enfance

Certaines éducatrices ont fait référence à leurs souvenirs d'enfance, mais aussi à ceux de proches. Cette évocation de souvenirs est généralement utilisée pour justifier ce type de jeu. En effet, le jeu tumultueux correspond, selon elles, à quelque chose de normal pour les enfants et sans conséquence pour le développement de l'enfant.

Éducatrice 8 : « [...] j'ai jamais été à la garderie, moi je suis un enfant de la maison, ma mère ne travaillait pas. Pis on jouait du matin au soir « Ok là c'est l'heure du souper », elle ouvrait la porte, elle criait, on revenait. On allait partout, on avait la limite là, mais dans cette limite-là c'était libre. On était 15 dans rue, les frères, les sœurs, les grands les petits on partait, été comme hiver ».

Éducatrice 2 : « Regarde, moi mon chum, il a joué à la guerre toute sa vie dans un bois avec ses amis, c'était ça son jeu principal. La guerre, la guerre, la guerre... pis c'est pas une personne qui est violent c'est une personne qui est doux. On l'a laissé être le pire des bandits pis le terroriste ».

Éducatrice 5 : « Dans le temps de mes parents, il y avait 10-12 enfants dans les familles, les parents étaient pas tout le temps là pour tchéquer le frère pis la sœur, fait que là, ils n'avaient pas le choix de s'autoréguler ».

4.5.3 Collision de valeurs

Les éducatrices évoquent des collisions de valeurs dans le choix d'accepter ou pas les jeux tumultueux. Parfois, elles indiquent que leurs valeurs entrent en conflit avec celles de collègues. D'autres fois, elles comparent leurs propres valeurs à celles de la société en général.

Éducatrice 3 : « On s'est toujours entendu sur la théorie, mais sur la pratique on ne s'est jamais mises d'accord. Pis là encore, je parle souvent de la cour parce que c'est là que nos valeurs sont confrontées entre nous. [...] Je le sais que ce n'est pas la même notion que les enfants ont de la guerre que nous ».

Éducatrice 2 : « Dans la société avec ce qui se passe dans le monde ces temps-ci, la violence... ».

Éducatrice 5 : « [...] mais moi je ne suis pas sûr que j'embarquerais dans les jeux de guerre en tant que tels, je ne suis pas très pro-guerre. [...] *Je te dirais que c'est plus avec les valeurs, l'éducation probablement les façons dont on est élevé aussi* ».

Éducatrice 1 : « [...] je pense que c'est plus au niveau des valeurs, sans nommer l'âge, c'est des éducatrices qui sont là depuis très longtemps, elles sont éducatrices depuis des années, 20 ans d'expérience, qu'elles n'ont jamais fonctionné comme ça que ça toujours été non ».

4.5.4 Besoins particuliers

Une seule éducatrice aborde spontanément lors d'un entretien, la question des jeux tumultueux avec les enfants présentant des besoins particuliers, où selon elle la gestion du jeu est plus difficile.

Éducatrice 3 : « Pis aussi on a beaucoup d'enfants qui ont des difficultés, eux autres aussi veulent participer, mais eux autres sont pas capables de contenir leur excitation, de vouloir participer. [Difficulté avec l'autorégulation ?] Oui, on en a deux en particulier qui sont suivis. Quand ils partent dans n'importe quels jeux ils ne sont pas capables de se contrôler. Mais là c'est encore plus une porte grande ouverte. En plus, ils sont acceptés de leurs pairs, pis jouer avec eux, ils sont au paradis, mais là c'est too much, pis là, ils ne semblent plus savoir la limite entre ça c'est acceptable et ça, ce ne l'est plus ».

4.6 Résultats du questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne est rempli, par les participantes à la suite du visionnement du vidéo représentant les jeux tumultueux. Il sert d'inducteur pour les associations verbales de mots venant spontanément en tête et il introduit quatre questions quant à la perception des jeux tumultueux. Ce questionnaire fournit deux types de données distinctes, qui sont recueillies à la suite du visionnement du vidéo des composantes des jeux tumultueux. Premièrement, les mots induits par le vidéo en association verbale et deuxièmement les données sur la perception des éducatrices quant à leur propre tolérance aux jeux tumultueux, à celle de leur direction, de leurs collègues et, finalement, des éducatrices du Québec en général.

4.6.1 Résultats des associations verbales

Le document vidéo a été visionné par 52 éducatrices ont visionné le vidéo. Ces participantes étaient invitées à indiquer cinq mots ou expressions qui leur venaient spontanément à l'esprit. Il leur était demandé par la suite de placer ces réponses en un ordre d'importance pour définir les jeux tumultueux. Ainsi, 260 mots ou expressions

ont été énoncés, $N = 260$ dont 73 de types différents, $t = 73$, certaines réponses se répétant (Voir Annexe G).

4.6.1.1 Diversité

La diversité représente le rapport entre le nombre total de mots ($N = 260$) et le nombre de type ou mots différents ($t = 73$), donc $t/N = 0,281$. La diversité se situe entre 1 et 0, plus elle est petite, plus les répondants ont répondu de façon semblable, ce qui peut indiquer la présence d'un noyau central de la représentation sociale. Un résultat de 1 signifierait que tous ont donné des réponses distinctes, il y aurait donc une absence de cohésion et de consensus de la représentation sociale. Ici, le résultat de diversité de 0,281 laisse supposer la présence d'une certaine connaissance partagée des jeux tumultueux.

Toutefois, ce résultat à lui seul ne permet pas de garantir la présence d'un noyau central, l'analyse des autres indicateurs est requise pour identifier ce noyau (Flament et Rouquette, 2003).

4.6.1.2 Indice de rareté

Pour déterminer l'indice de rareté, le nombre de mot qui ne sont nommés qu'une seule fois (hapax) doit être divisé par le nombre de mots différents évoqués. Ici se retrouvent 37 mots qui ne sont cités qu'une seule fois (hapax = 37), sur un total de 73 mots différents, l'indice de rareté est donc de 0,507. Cela signifie que la moitié des mots sont des hapax. Ce résultat démontre que certaines répondantes ont évoqué des termes qui leur étaient uniques, mais aussi qu'il y a une plus forte concentration dans

les résultats plus fréquemment cités. La Figure 4.1 illustre ce que le niveau de diversité pris isolément ne peut pas détecter (voir l'exemple du Tableau 3.5 de la section 3.4.2). Ce résultat peut indiquer des systèmes périphériques plus diffus, mais démontre également une concentration plus grande pour le noyau central de la représentation sociale (Flament et Rouquette, 2003). Comme il sera présenté plus loin, à la section *Analyse des évocations hiérarchisées*, ces hapax apparaissaient à des rangs de plus faibles importances (Moyenne de 3,41), alors que les mots cités plus fréquemment ont des rangs d'importance plus élevés, soit une moyenne de 2,84 pour les mots ayant au moins cinq évocations.

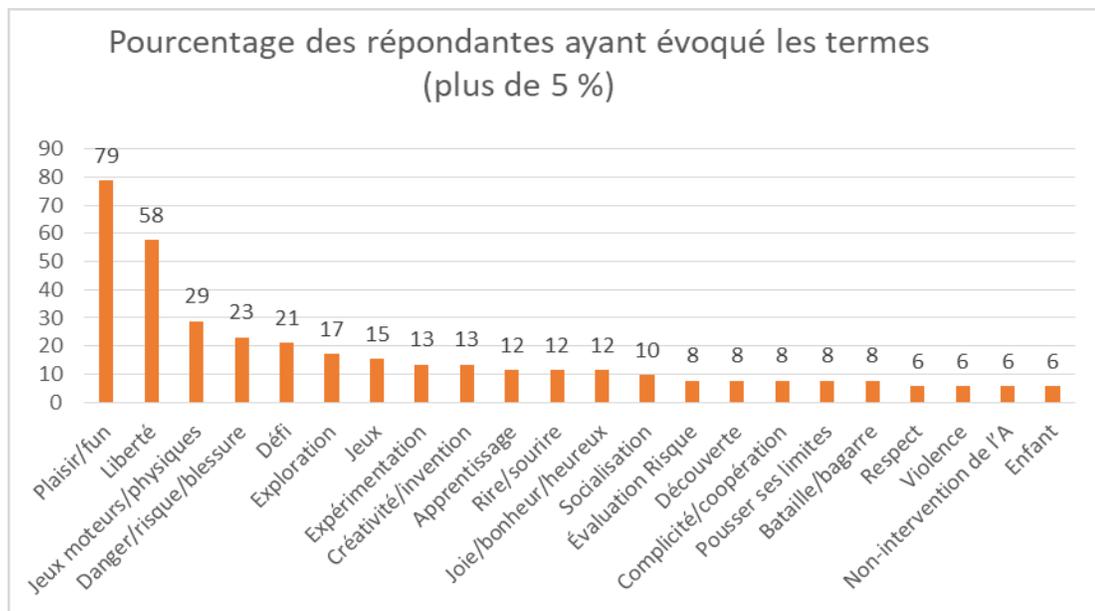


Figure 4.1 Pourcentages des répondantes ayant évoqué les termes les plus nombreux

4.6.1.3 Entropie de la distribution

L'entropie de la distribution des réponses consiste à comparer pour chaque type de réponse sa fréquence relative avec l'équiprobabilité des types en valeur absolue, puis d'en faire la moyenne ou $d = |f - (N/t)|$, donc $\sum d/t = 3,257$. Si l'on observe pour chaque type de réponse la même fréquence, l'entropie sera alors de zéro. Dans un tel cas, elle est dite maximale et il est impossible de trouver une organisation différenciée dans la population des réponses (Flament et Rouquette, 2003). Ici, la moyenne des fréquences des types de réponses est de 3,56. Si l'on considère que la moyenne des écarts avec l'équiprobabilité est de 3,26, l'entropie peut être considérée comme relativement faible. Il est permis de croire qu'une certaine organisation différenciée de la représentation sociale est présente. Cependant, l'indice de rareté relativement élevé doit être tenu en compte, puisque plusieurs termes ne sont évoqués qu'une seule fois, soit tout près de la moitié du nombre total de types. Cela indique des variations interindividuelles dans la population sondée.

Les trois indicateurs précédents : la diversité, l'indice de rareté et l'entropie doivent être utilisés conjointement pour être significatifs (Flament et Rouquette, 2003). La représentation sociale des jeux tumultueux auprès du personnel éducateur dans les CPE du Québec semble, en tenant compte des trois indicateurs, présenter une certaine structure (noyau et périphéries), une concentration au niveau des termes les plus cités et une forte différence entre les individus pour les termes de moindre importance. La section suivante apporte un éclairage détaillé sur le contenu de la représentation sociale par l'analyse des évocations hiérarchisées qui permet de faire apparaître le noyau central et le système périphérique en fonction de la fréquence et l'importance des mots évoqués.

4.6.1.4 Analyse des évocations hiérarchisées

Il s'agit maintenant de mettre en relation les éléments évoqués par les 52 répondantes avec l'ordre d'importance qui leur a été attribué. Selon Abric (2003), il est préférable d'utiliser l'ordre d'importance plutôt que l'ordre d'évocation, cela permettant un portrait plus réaliste de la représentation sociale. Les répondantes ont donc placé les cinq mots qu'elles ont évoqués dans un ordre de 1 à 5, 1 étant le plus important selon elles. Dans le Tableau 4.2, tous les mots ayant été énoncés plus de deux fois sont répertoriés et distribués. Dans la partie supérieure du tableau se retrouvent les mots ayant une fréquence élevée (six évocations et plus) et dans la partie inférieure ceux avec une plus faible fréquence (moins de six évocations, mais plus de deux). Puis, dans la partie gauche, les mots dont l'importance est forte (moyenne de moins de 3) et dans la partie de droite, ceux dont l'importance est plus faible (score moyen de plus de 3). L'importance représente le rang moyen donné aux évocations par les répondantes. Ainsi, un score de 1 indiquerait que toutes celles ayant nommé un mot l'auraient placé comme le plus important de leurs cinq évocations. Les hapax et les mots n'apparaissant que deux fois n'ont pas été inscrits dans le tableau pour alléger celui-ci, de plus, ils ne sont pas significatifs dans la représentation sociale. Il convient cependant d'en tenir compte lors de l'interprétation, car cela montre un système périphérique éloigné plus diffus. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'évocations et le rang moyen d'importance. Par exemple : *Plaisir (41 ; 1,66)* signifie que le mot a été évoqué par 41 personnes et qu'il a été placé à un rang moyen de 1,66 sur 5.

Tableau 4.2 Évocations hiérarchisées des énoncés des répondantes

	Importance Forte Moins de 3	Importance Faible 3 et +
Fréquence Élevée 6 et plus	Éléments possibles du noyau central Plaisir (41 ; 1,66) Liberté (30 ; 2,70) Défi (11 ; 2,82) Exploration (9 ; 2,89) Jeu (8 ; 2,75) Heureux (6 ; 2,00) Apprentissage (6 ; 2,67)	Première périphérie Jeu physique (15 ; 3,27) Risque/Danger (12 ; 3,25) Créativité (7 ; 3,29) Expérimentation (7 ; 3,00) Rire (6 ; 4,00)
Fréquence Basse Moins que 6 et plus de 2	Éléments contrastés Socialisation (5 ; 2,60) Pousser les limites (4 ; 2,25) Non-intervention de l'adulte (3 ; 2,33) Enfants (3 ; 2,33)	Deuxième périphérie Évaluation risque (4 ; 3,50) Découverte (4 ; 3,50) Coopération (4 ; 3,50) Bataille/bagarre (4 ; 4,50) Respect (3 ; 3,00) Violence (3 ; 3,67)

Note. Les chiffres entre parenthèses représentent (fréquence d'apparition ; rang moyen d'importance)

Donc les mots apparaissant avec une forte importance et une fréquence élevée pourraient faire partie du noyau central de la représentation des jeux tumultueux de la population sondée. Dans la discussion sera présenté ce qui peut être inclus dans la représentation sociale, en triangulant les données obtenues par les deux types de méthodes de collecte.

4.6.2 Résultats des perceptions de l'acceptation

Lors du questionnaire en ligne, il a été demandé aux répondantes, comment, selon elles, les jeux tumultueux sont acceptés par elles-mêmes, leur direction, leurs collègues et par la majorité des autres éducatrices du Québec. (*Selon vous, comment*

les jeux tumultueux présentés précédemment sont acceptés par : vous-même ? Votre direction de CPE ? Vos collègues ? La majorité des éducatrices/éducateurs des CPE du Québec ?) L'échelle comporte cinq degrés, allant de jamais (0) à toujours (4). Le Tableau 4.3 et la Figure 4.2 montrent que selon les éducatrices les jeux tumultueux sont acceptés de façon plus fréquente par elles-mêmes que par les autres éducatrices, qu'elles soient collègues ou non. Elles croient que les directions ont une perception plus tolérante envers les jeux tumultueux que pour les autres éducatrices. Les éducatrices interrogées considèrent qu'en moyenne elles-mêmes acceptent « souvent » ces jeux, alors que leurs opinions envers la tolérance de la majorité des éducatrices du Québec se rapprochent plutôt du « rarement ».

Tableau 4.3 Taux d'acceptation des jeux tumultueux perçu par les répondantes
($N = 44$)

	Moi-même	Direction	Collègues	Majorité des éducatrices
Moyenne	2,89	2,41	1,89	1,39
Écart type	0,83	0,96	0,80	0,75

Sur une échelle de Likert de 0 (jamais) à 4 (toujours)

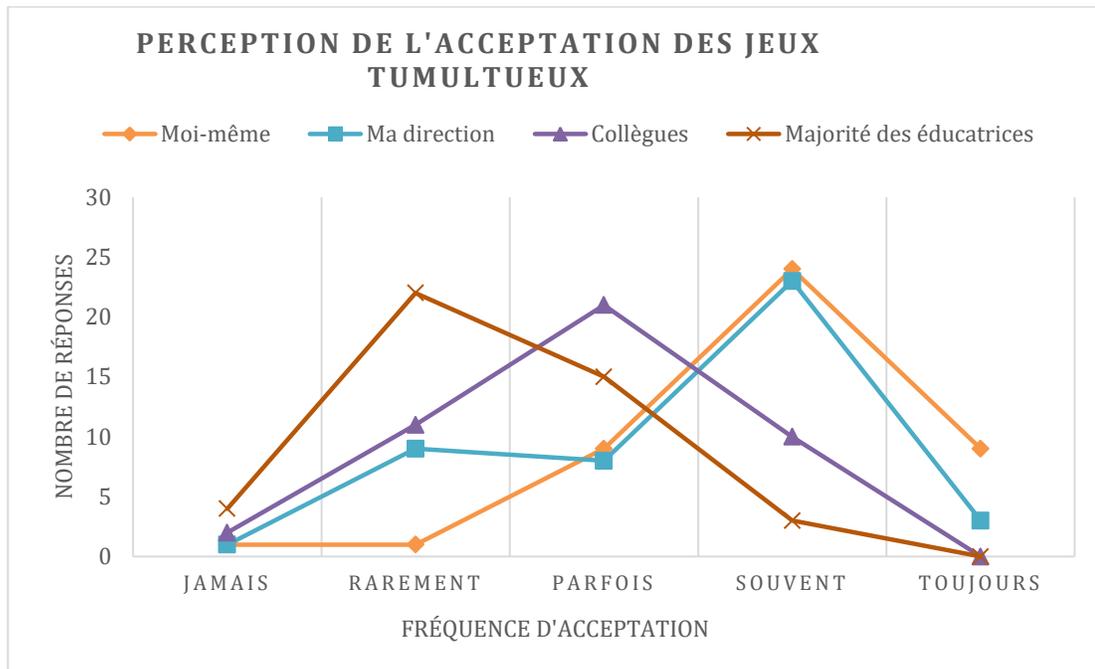


Figure 4.2 Perception de l'acceptation des jeux tumultueux ($N = 44$)

La Figure 4.2 montre que la distribution des réponses est plus faible pour la perception que les éducatrices sondées ont de l'acceptation des jeux tumultueux pour la majorité des éducatrices du Québec que par rapport à elle-même ou leur direction. Ces résultats pourraient signifier la présence d'une «zone muette» de la représentation, ce point sera traité dans la section discussion.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre discussion présente ce qui peut être inclus dans la représentation sociale en triangulant les données obtenues par les deux types de méthodes de collecte. Comme l'explique Apostolidis (2003), pour une rigueur scientifique, il est important de croiser les résultats issus de plus d'un outil. En ne prenant en compte que les résultats des entretiens, le portrait de la représentation sociale serait incomplet. Certains items auraient pu échapper à l'analyse ou encore, la valeur de certains aurait pu être surévaluée.

5.1 Constituants de la représentation sociale de l'échantillon

Les résultats des associations libres sont ici présentés de nouveau (cf. Tableau 5.1) pour les mettre en parallèle avec les résultats d'entretien dans les sections suivantes.

L'analyse du Tableau 5.1 des évocations hiérarchisées permet de regrouper les termes et les expressions selon certains critères pour les analyser sous divers angles. Par exemple, il y a le pôle connotation négative/positive, où les mots énoncés peuvent être classifiés selon que le terme soit habituellement associé à des références positives ou négatives. Ainsi, le pôle positif contiendrait des mots tels que : plaisir, rire, jeu,

etc. Alors que dans le pôle négatif, des mots tels que : bataille, bagarre, violence, etc. y seraient placés.

Tableau 5.1 Évocations hiérarchisées des énoncés des répondantes

	Importance Forte Moins de 3	Importance Faible 3 et +
Fréquence Élevée 6 et plus	Éléments possibles du noyau central Plaisir (41 ; 1,66) Liberté (30 ; 2,70) Défi (11 ; 2,82) Exploration (9 ; 2,89) Jeu (8 ; 2,75) Heureux (6 ; 2,00) Apprentissage (6 ; 2,67)	Première périphérie Jeu physique (15 ; 3,27) Risque/Danger (12 ; 3,25) Créativité (7 ; 3,29) Expérimentation (7 ; 3,00) Rire (6 ; 4,00)
Fréquence Basse Moins que 6 et plus de 2	Éléments contrastés Socialisation (5 ; 2,60) Pousser les limites (4 ; 2,25) Non-intervention de l'adulte (3 ; 2,33) Enfants (3 ; 2,33)	Deuxième périphérie Évaluation risque (4 ; 3,50) Découverte (4 ; 3,50) Coopération (4 ; 3,50) Bataille/bagarre (4 ; 4,50) Respect (3 ; 3,00) Violence (3 ; 3,67)

Les chiffres entre parenthèses représentent (fréquence d'apparition ; rang moyen d'importance)

Dans l'évocation par l'association verbale, il est intéressant de noter que tous les termes faisant partie des éléments possibles du noyau central sont à connotation positive : plaisir, liberté, défi, exploration, jeu, heureux et apprentissage. Ce qui peut laisser croire que selon ces résultats, les jeux tumultueux seraient perçus généralement comme positifs lorsque les éducatrices observent la séquence vidéo présentée. En fait, très peu des mots évoqués se retrouvent dans les catégories qui sont habituellement connotées négativement. Le terme « négatif » le plus exprimé est « Danger/Risque » qui est présent 12 fois, soit par 23 % des répondantes avec un rang d'importance moyen de 3,25. Cela rejoint ce qui est présent dans les définitions des

jeux tumultueux dans les écrits scientifiques, où il est mentionné que la prise de risque est une composante des jeux tumultueux (Sandseter, 2007).

5.1.1 Noyau central

Les éléments considérés comme faisant partie du noyau central sont ceux qui semblent essentiels dans la représentation, donc ceux-ci ne devraient pas changer sur une période donnée au sein de la population étudiée (Abric, 2016 ; Moliner, 2001). La Figure 5.1 illustre la structure de la représentation sociale des jeux tumultueux des éducatrices sondées dans la présente recherche.

Les termes les plus cités, « plaisir » (79 %) et « liberté » (58 %) sont très présents dans les questionnaires. Ils ont été également évoqués sous diverses déclinaisons lors des entretiens. Il est donc permis de croire que ces items font partie du noyau central de la représentation. Les notions de plaisir et d'importance de la joie chez tous les participants sont apparues très clairement lors des entretiens. Il semble que sans la présence de plaisir, nous ne sommes plus en présence de jeux tumultueux, mais plus d'agressions ou de vraies batailles, selon les répondantes. En cela, les répondantes rejoignent les caractéristiques et les définitions du jeu, qui placent le plaisir au centre de la notion de jeu (Legendre, 2005 ; Sandseter, 2013 ; Stroli, 2013), et de la différence à faire avec les agressions (Smith, 2010). Ces constats font en sorte que l'élément « plaisir » est un constituant essentiel de la représentation sociale qu'ont les éducatrices des jeux tumultueux.

Le mot « liberté » est ressorti 30 fois lors des questionnaires avec un rang d'importance moyen de 2,70. Pris tel quel, le mot peut prendre plusieurs significations.



Figure 5.1 Structure de la représentation sociale des jeux tumultueux des éducatrices sondées

Il est donc nécessaire de retracer dans les entretiens à quels aspects de la liberté les répondantes font référence. Il apparaît alors que la liberté est en regard du droit de faire les jeux tumultueux, d'être libre de les expérimenter sans intervention de l'adulte, lors de périodes de jeux libres ou autonomes. Certaines éducatrices ont également abordé la liberté dans le sens du choix de l'enfant de prendre des risques et de les évaluer par lui-même.

La notion du risque et du danger de blessure sont très présents dans le discours de quelques répondantes, sous l'angle de leur propre vision des jeux tumultueux. Cependant, ce qui ressort le plus des données des entretiens tend à démontrer que selon elles, la peur du risque de blessures ou d'accidents serait la principale raison de la réticence de la majorité du personnel éducateur face aux jeux tumultueux. La responsabilité, envers les enfants et les familles, de protéger l'intégrité des enfants qui ne sont pas les leurs, augmente ces craintes. Certaines expliquent que lorsque des situations de jeux tumultueux se présentent avec leur propre enfant, elles ont plus de tolérance, acceptant le risque en tant que parents. Ce constat ajoute un argument à la décision de situer le « risque/danger/blessure » dans le noyau central de la représentation, puisque cela implique la perception de risques par les éducatrices, même en tant que parents. Selon les données analysées, il semble que les jeux tumultueux impliquent par essence une certaine part de risque, du point de vue des personnes interrogées.

Un regroupement de termes qui se présente comme pouvant faire partie du noyau central, lorsqu'un, est celui de l'exploration, expérimentation, créativité, découverte et apprentissage, ces termes se rapportent tous au développement cognitif de l'enfant. Ces termes ont été évoqués sous différentes rubriques lors des entretiens, entre autres, dans les avantages et les apports attribuables aux jeux tumultueux. Lors des associations verbales, ces cinq termes combinés ensemble représentent 33 évocations. L'aspect développemental semble central dans la représentation sociale qu'ont les éducatrices des jeux tumultueux. Il est très intéressant d'un point de vue de la volonté d'encadrer ces jeux, de constater que les éducatrices considèrent leurs apports éducatifs comme importants. Cela démontre que ce qui empêche possiblement l'acceptation des jeux tumultueux se situerait plutôt au niveau des craintes de blessures, de perdre le contrôle du groupe et de la sécurité.

Le terme « jeu », seul n'est apparu qu'à huit reprises avec une importance moyenne de 2,75 lors des associations verbales. Cependant, plusieurs termes évoqués incluent le mot « jeu », donc en tenant compte des mentions de jeux physiques/moteurs (15 ; 3,27), jeux extérieurs (2 ; 3,50) et jeux de groupe (1 ; 3,00), il est permis de croire que le concept jeu fait partie du noyau central de la représentation. Le terme "jeu" étant dans l'énoncé inducteur autant dans les entretiens que dans les associations verbales, celui-ci fait peut-être partie de la représentation *de facto* ou « par défaut ». Tel l'exemple de la représentation sociale de « table et chaises », où « table » fait partie du noyau par évidence (Abric, 2003).

5.1.2 Système périphérique

Le système périphérique permet une certaine fluctuation de la représentation. Il contient les termes ou les notions qui sont moins consensuels que ceux faisant partie du noyau central. Cependant, il n'est pas moins important, car c'est dans le système périphérique que se trouvent les éléments plus malléables où des changements sont possibles. C'est là également que l'on retrouve les différences entre individus (Moliner et Guimelli, 2015). Le système périphérique sera utile aussi pour l'éducation et la formation étant donné la possibilité de transformation plus aisée que dans le noyau central. Voici donc ce qui, selon les données recueillies, peut faire partie du système périphérique.

Les termes « bagarre/bataille » ne sont mentionnés que par quatre répondantes dans le questionnaire d'associations verbales, avec un faible rang d'importance de 4,5. Mais, dans les entrevues, ce sujet prend beaucoup plus d'importance, les neuf participantes y faisant allusion au moins une fois dans l'entretien. Il est possible que certains termes semblent si évidents pour les répondantes aux questionnaires d'associations

verbales qu'elles ne les nomment pas. Le poids que prend cet aspect dans les entrevues peut laisser croire que c'est ici le cas. En ne tenant compte que des entrevues, les termes « bagarre/bataille » feraient partie du noyau central de la représentation. Il est donc possible, par la triangulation, de prétendre qu'ils font partie, à tout le moins, du système périphérique.

Il en va de même pour le mot « enfant », qui est apparu dans les évocations que trois fois. Alors que, lors des entretiens, c'est le centre de la discussion, l'arrimage de toutes les réponses. Il se peut que ce soit un autre terme, comme l'est « jeu », qui est si évident que les répondantes ne le nomment pas dans les associations verbales. Il est à noter que tout le contenu des données obtenu par les entretiens semi-dirigés est relié à l'enfant de près ou par extension ; ses besoins, sa sécurité, son développement, etc.

Lors des entretiens, le thème de l'autorégulation est revenu fréquemment, parfois pour indiquer que les jeux tumultueux en permettent le développement, d'autres fois pour souligner paradoxalement que l'autorégulation est essentielle à la pratique sécuritaire des jeux tumultueux. Toutefois, ce sujet n'ayant apparu qu'une seule fois dans les évocations des questionnaires en ligne, il est difficile de considérer celui-ci comme faisant partie du noyau central de la représentation.

Le mot « besoin » n'est apparu que deux fois dans les associations verbales, une répondante le plaçant au premier rang d'importance et l'autre au cinquième. Lors des entretiens, les expressions telles que « Ils en ont besoin », « C'est un besoin inné chez eux » ou « Ils ont besoin de se dépenser », montrent que, selon les éducatrices interrogées, cet élément fait partie des caractéristiques des jeux tumultueux. Elles parlent parfois de ce besoin comme étant plus présent chez les garçons. Mais comme précédemment avec « autorégulation », la faiblesse des résultats dans les évocations

hiérarchisées ne permet pas de mettre ce terme dans le noyau central, mais sa présence dans le système périphérique est probable.

Un regroupement a été fait par les liens idéologiques plutôt que lexicaux (Vergès, 1992), ainsi socialisation/coopération/respect sont unis par leur ressemblance quant au sens que l'on peut leur donner. Ce groupe de termes semble être à la limite entre le noyau central et le système périphérique. En les additionnant dans les associations verbales, 12 occurrences de ces termes sont obtenues. Dans le discours des éducatrices, c'est un peu moins net, elles utilisent la notion d'amitié, de faire attention aux autres et aux plus petits, et de la compréhension des signaux envoyés par les partenaires de jeu. Ces termes font tous référence au développement socioaffectif de l'enfant. Le jeu tumultueux sous certains de ses types (p. ex., jeux de lutte, jeux de poursuite) doit être pratiqué avec l'implication active d'au moins deux participants, ce qui en fait alors une activité implicitement sociale.

Défi est un thème qui pourrait être placé dans le noyau central en tenant compte uniquement des réponses aux associations verbales. Mais le concept de défi n'était que très peu présent dans les réponses aux entretiens, le terme "défi" fait donc plutôt partie du système périphérique. Ce qui ressort, c'est l'importance de fournir des défis adaptés au niveau de l'enfant pour éviter la prise de risque. Les éducatrices mentionnent avoir de la difficulté à saisir quel niveau de défi est adéquat pour chacun des enfants en tenant compte de leur âge, leur sexe et leur développement. Les aménagements dans les cours extérieures ne sont pas, selon certaines, adaptés au multiâge.

5.1.3 Zone muette

À la lumière des résultats à la question posée dans le questionnaire en ligne au sujet de, la manière de percevoir l'acceptation des jeux tumultueux, l'écart important entre leur propre perception et celle de la majorité des éducatrices peut signifier la présence d'une zone muette de la représentation sociale ou de l'encadrement de ces jeux. De plus, les répondantes dans les entrevues semi-dirigées déclaraient pour la majorité que les jeux tumultueux étaient peu tolérés par leurs collègues ou les autres éducatrices en général. Il est possible d'interpréter cela de différentes façons. Premièrement, les éducatrices qui répondent aux questionnaires et aux demandes d'entretiens sont possiblement d'emblée plus favorables à ces types de jeux et qu'il est donc probable que la moyenne des autres éducatrices sont moins enclines à soutenir et à accepter les jeux tumultueux. Une autre interprétation à cela serait que, comme l'explique Abric (2003), certains aspects ne ressortent pas lors des collectes de données ou sont « inavouables » ou encore que les répondants veulent offrir la réponse qu'ils pensent être la bonne réponse aux yeux du sondeur. Les éducatrices nomment beaucoup plus de points négatifs que positifs dans la section 4.2.2 à propos de la perception des jeux tumultueux par les autres éducatrices, alors que c'était l'inverse lorsqu'elles parlent de leurs propres perceptions.

5.2 Résultats comparés aux autres recherches

À la suite de l'analyse des résultats dans les sections précédentes, les constats seront ici comparés avec les éléments soulevés par d'autres recherches abordées dans le chapitre du cadre conceptuel.

5.2.1 Définitions et caractéristiques des jeux tumultueux

En reprenant la définition du jeu de Legendre, il est pertinent de souligner les termes qui sont également ressortis dans la représentation sociale des jeux tumultueux :

Activité physique, mentale ou **sociale**, pratiquée d'une manière gratuite, facile, volontaire, spontanée et **libre**, qui amène à s'insérer dans un univers symbolique d'**exploration** et de **créativité**, un tel exercice léger n'étant généralement assujéti à aucun objectif précis ni à des règles strictes, car il vise simplement à procurer **plaisir** et détente tout en contribuant accessoirement au **développement** de la personne (Legendre, 2005. p. 813).

Il est intéressant ici de remarquer que tous les termes retenus dans le noyau central se retrouvent dans cette définition, à l'exception du groupe risque/danger, qui lui se retrouve plutôt dans la définition des jeux tumultueux plus spécifiquement. Ce constat permet de souligner que ces types d'activités peuvent être catégorisés comme faisant partie des jeux du point de vue de la définition et aussi de l'angle du personnel éducateur des CPE du Québec.

Il en va de même lorsque l'on compare avec les caractéristiques du jeu selon Rubin, Fein et Vandenberg (1983, dans Hewes, 2006 ; Hughes, 2010, et Power 2010), où plusieurs propos d'éducatrices rejoignent les éléments suivants, particulièrement que le jeu est non littéral, que l'engagement des joueurs est actif, que le jeu est motivé intrinsèquement et que le processus prédomine sur le résultat.

Pour ce qui est des jeux tumultueux plus spécifiquement, l'actuelle recherche rejoint aussi les auteurs de la recension des écrits scientifiques à ce sujet. Certaines éducatrices évoquent l'aspect « faire semblant » des jeux tumultueux où les enfants adoptent des rôles de méchants, ils font semblant d'être agressifs. Cela représente un

aspect important des jeux tumultueux pour plusieurs auteurs (Hart, 2016 ; Smith, 2010 ; Storli, 2013 ; Tannock et Hart, 2013).

Comme présenté précédemment, Sandseter (2007) a constitué six catégories de jeux impliquant des risques : jouer en hauteur, jouer avec de la vitesse, jouer avec des outils dangereux, jouer près d'éléments dangereux, se livrer à des jeux de bataille, et jouer où l'on peut se perdre ou disparaître. Lors de la présentation des jeux tumultueux, selon différentes définitions, trois de ces catégories ressortent comme plus distinctives, soit : jouer en hauteur, jouer avec de la vitesse et se livrer à des jeux de bataille. Lorsque comparé avec les données recueillies lors de la présente recherche, le même constat appert. Peu présent lors des associations verbales, ces trois catégories sont évoquées à plusieurs reprises lors des entretiens semi-dirigés. Ce sont les jeux de bataille qui sont les plus fréquemment cités, mais les éducatrices nomment également, plusieurs fois, les jeux de poursuite et lorsque les enfants grimpent à différents endroits.

Les jeux tumultueux ont été identifiés comme un besoin chez les enfants, les éducatrices soulignent qu'elles remarquent que les enfants, et parfois les garçons plus particulièrement, sont plus réceptifs à d'autres types d'activités après une séance de jeux tumultueux. Cela rejoint ici un peu l'idée de Alexander Neill (1980) qui suggère que l'enfant doit épuiser son désir ou son besoin de jouer avant de passer à d'autres apprentissages. Dans son école Summerhill, Neill appliquait sa philosophie pédagogique selon laquelle les enfants ne sont pas obligés d'aller en classe, ils y vont quand ils en ressentent l'intérêt. Ainsi, au niveau de la meilleure réceptivité des enfants suivant les jeux tumultueux, ceci rejoint les travaux de Taras (2005) sur les capacités de concentration à la suite d'activités physiques, et ceux de Scott et Panksepp (2003) qui nomment que les enfants sont plus calmes et enclins à des activités moins physiques par la suite.

La trame narrative est aussi soulignée par les participantes aux entretiens. Elles nomment l'utilisation d'histoires sous-tendant fréquemment les jeux tumultueux, où les enfants s'attribuent des rôles. Ils interagissent ensemble, doivent se créer des règles ou des limites et faire preuve d'autorégulation. Ici, elles rejoignent les propos de Jarvis (2006) et Palagi *et al.* (2016) qui nomment l'adoption de rôles plus ou moins rudes qui demande la mise en place de règles négociées par les participants.

Un parallèle, ici, peut être fait également avec l'approche socioconstructiviste de Vygotsky, selon qui, le jeu est composé par : une situation créée par l'enfant ; l'adoption et l'interprétation de rôle ; l'application d'un ensemble de règles correspondant à des rôles précis (Bodrova et Leong, 2012). De plus, les termes socialisation/coopération/respect sont directement en lien avec cette vision. Cette approche sera aussi abordée plus loin dans la section «Encadrement», car elle s'adapte particulièrement bien à la gestion des jeux tumultueux.

Bien que les interviewées disent que les filles et les garçons pratiquent les jeux tumultueux, tel que dans les écrits scientifiques (Eaton et Enns, 1986 ; Tannock, 2011 ; Stroli et Sandseter, 2015), elles considèrent que les garçons s'y adonnent plus fréquemment. Certaines indiquent aussi des différences dans la façon de jouer des filles par rapport à celle des garçons. Quelques-unes croient qu'il ne s'agit cependant que d'une vision stéréotypée ou que cet écart tend à diminuer.

5.2.2 Apports au niveau du développement

À la section 1.2, les apports développementaux des jeux tumultueux ont été exposés. Tous les domaines du développement bénéficient de ces jeux. Cependant, selon les entretiens avec les éducatrices, ces avantages ne sont pas toujours compris ou connus.

Ce qui émerge le plus des entretiens sont les apports au niveau du domaine socioaffectif des enfants. Les éducatrices y parlent d'autorégulation, de confiance en soi, de la gestion du risque et de respect des limites des autres. Ainsi, elles rejoignent plusieurs travaux de Pellegrini (1988), d'Ungar (2007), de Sandseter (2009), de Carlson (2011) et de Lindsey et Colwell (2013).

Au niveau du développement cognitif, certaines éducatrices n'ont nommé que les aspects relatifs à la créativité lors des entretiens, ce qui rejoint les éléments soulevés par des recherches (Jarvis, 2006 ; Palagi *et al.*, 2016). Cependant, elles ont abordé des aspects qui apparaissent beaucoup moins chez les auteurs consultés. Les thèmes comme l'exploration et les expériences sont présents autant dans les associations verbales que dans les entretiens, mais ne semblent pas avoir été abordés lors de la lecture des recensions des écrits.

Pour le domaine langagier, le décodage par les enfants des messages verbaux et non verbaux de leurs partenaires de jeu est abordé par les éducatrices comme un avantage développemental tel que le soulignent également Bjorklund et Brown (1998). Ces messages doivent être bien compris pour que l'enfant sache jusqu'où il peut aller. Au niveau de la trame narrative qui touche également le langage, Jarvis (2006) abonde dans le même sens que les éducatrices, nommant qu'elle permet, par les histoires inventées, une amélioration du langage.

Étonnamment, au niveau du développement moteur où plusieurs auteurs s'accordent pour en signifier l'importance, cette sphère est très peu nommée par les éducatrices. Elles insistent surtout sur le fait que les jeux tumultueux permettent aux enfants de dépenser leur énergie. Elles ne mentionnent pas les bienfaits de l'activité physique pour le corps et le développement moteur global de ceux-ci. Ceci peut peut-être

s'expliquer par le fait que cet aspect est si intégré dans leurs croyances et leurs pratiques qu'elles ne le nomment pas, mais ceci n'est qu'une hypothèse.

5.3 Perceptions de l'acceptation selon les éducatrices

Comme Tannock (2008) le mentionne dans ses recherches, autant les enfants que le personnel éducateur considèrent les jeux tumultueux comme normaux et communs. Dans la majorité des cas, dans la présente recherche, les réponses viennent corroborer ces affirmations. Cela ne semble cependant pas signifier que les jeux tumultueux sont acceptés par tous. Les résultats obtenus à la question dans le questionnaire en ligne portant sur l'acceptation des jeux tumultueux permettent de constater qu'une seule éducatrice sur les 44 sondées prétend ne jamais accepter ce type de jeux et une autre, rarement. Cependant, lorsqu'elles sont interrogées par rapport à l'ensemble des éducatrices du Québec, quatre croient qu'elles ne les acceptent jamais et 22 autres répondent rarement.

Tableau 5.2 Perception de l'acceptation des jeux tumultueux

	Moi-même	Direction	Collègues	Majorité des éducatrices
Jamais	1	1	2	4
Rarement	1	9	11	22
Parfois	9	8	21	15
Souvent	24	23	10	3
Toujours	9	3	0	0

Ce constat laisse entrevoir une éventuelle zone muette de la représentation sociale, toutefois, la technique de substitution utilisée est critiquée par certains auteurs. En posant la question sur leur perception de l'acceptation des autres éducatrices face aux jeux tumultueux, il s'agissait de saisir la portion des réponses des participantes qui pourrait être cachée ou ne représenterait pas tout à fait leurs opinions. Mais on peut se poser également la question inverse, les répondantes adhèrent-elles aux réponses qu'elles donnent par la technique de la substitution ? Il est difficile de conclure quelle est la portion de ces énoncés qui fait partie de la vision de la répondante et celle qu'elle attribue réellement aux autres éducatrices (Milland et Flament dans Lo Monaco, Delouée et Rateau, 2016). Cependant cette technique de substitution peut faire émerger une partie de la représentation sociale des éducatrices n'ayant pas répondu, car elles pourraient être en opposition aux jeux tumultueux.

En observant ces résultats, il apparaît que les répondantes démontrent une ouverture face aux jeux tumultueux, il en est ainsi également pour les directions, selon elles. Mais il semble que cette acceptation n'est pas généralisée en regard des résultats pour la perception qu'elles ont de l'acceptation de la part des collègues et des autres éducatrices en général au Québec.

5.4 Encadrement

Un des points principaux qui ressort de la difficulté face aux jeux tumultueux semble résulter de la mise en place et de l'encadrement de ceux-ci. Ainsi, à la lumière des résultats, la cohésion, la constance et la compréhension semblent des points d'achoppement à l'intégration des jeux tumultueux dans les CPE. La cohésion entre ce qui est nommé en réunion d'équipe ou pour la direction et ce qui est mis en place dans les milieux semble déficiente du point de vue des participantes. En effet, les

répondantes ont nommé que les directions et les équipes étaient souvent en accord avec la pratique des jeux tumultueux dans la théorie, mais lorsque venait le temps de l'appliquer, les ressources ou les formations ne semblaient pas mises en place. Dans certaines situations, il semble plutôt que ce soit la constance de l'encadrement des jeux tumultueux qui soit mise en cause, soit la constance dans le temps ou encore d'une éducatrice à l'autre. Enfin, le manque de compréhension de ce que sont les jeux tumultueux et leurs apports développementaux pour l'enfant peut être un autre facteur faisant obstacle à leur implantation plus généralisée.

Comme mentionnée dans la section 1.3, la recherche du « risque zéro » qui est très présente dans nos sociétés occidentales est un frein à la liberté de jeux des enfants (Jarvis, 2006). Certaines éducatrices ont aussi apporté des propos en ce sens. Elles trouvent que les enfants sont souvent trop mis dans la « ouate ou papier à bulles ». Elles considèrent qu'il faut trouver le juste milieu, rejoignant dans ces propos Sandseter (2013) pour qui l'enjeu des jeux risqués est de trouver l'équilibre entre le danger et la sécurité. Également, elles vont dans le même sens que Brussoni et ses collaborateurs (2012) pour qui il est essentiel de permettre aux enfants de prendre des risques en planifiant des lieux « aussi sécuritaires que nécessaire » et non pas « aussi sécuritaires que possible » (*“as safe as necessary,” not “as safe as possible.”*). La peur des blessures, de perdre le contrôle du groupe ou que les enfants se salissent, sont nommées comme un facteur de la restriction des jeux tumultueux. La responsabilité professionnelle est en ce sens aussi évoquée, certaines croient que ce rôle face aux jeux tumultueux est réservé aux parents.

Lors des entretiens, les répondantes sont parfois vagues ou ont des propos paradoxaux envers l'attitude à adopter pour l'application concrète des jeux tumultueux en service de garde. D'un côté, elles mentionnent l'importance des jeux tumultueux dans le développement de l'enfant et que c'est un besoin pour eux et, de

l'autre, elles mentionnent les limites parfois très strictes appliquées dans leur installation, soit par elles-mêmes, la direction ou leurs collègues. Des éducatrices indiquent que leur équipe de travail est d'accord avec le principe, mais habituellement, ces discussions restent sans aboutissements concrets. De plus, dans une même installation, la tolérance et les limites imposées diffèrent d'une éducatrice à l'autre, ce qui est déstabilisant pour le personnel et les enfants.

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance de différencier ce qui est un jeu tumultueux, surtout lors des jeux de bataille, des vraies agressions. Ils font la nomenclature des comportements distincts entre les deux, tels que présentés dans le Tableau 2.2 de la section 2.2.5. Ils ont également remarqué que les membres du personnel éducateur surestiment le nombre de séquences de jeux de bataille devenant de réelles altercations (Carlson, 2011 ; Jarvis, 2006 ; Pellegrini, 1987, 1988 ; Smith, 1997, 2010). Les éducatrices interrogées ont nommé certaines de ces caractéristiques, particulièrement celle de la reconnaissance des indices faciaux indiquant l'humeur des enfants dans le jeu et ceux des enfants plutôt en colère ou en détresse. Il semble également, selon les éducatrices sondées, que plusieurs de leurs collègues craignent l'escalade des jeux vers une perte de contrôle ou de vraies bagarres.

Des éducatrices nomment des façons d'encadrer les jeux tumultueux pour les rendre optimaux, par exemple, en poussant les jeux de rôle plus loin avec des costumes ou en aménageant les lieux pour soutenir le jeu plus longtemps et nourrir la trame narrative. En cela, elles rejoignent la vision socioconstructiviste de Vigotsky envers le jeu symbolique (Berk, 1994 ; Bodrova et Leong, 2012 ; Smilansky et Shefatya, 1990).

CONCLUSION

L'objectif général de la recherche était d'explorer comment les jeux tumultueux sont perçus et acceptés par le personnel éducateur. Deux objectifs spécifiques étaient poursuivis : 1) identifier la représentation sociale du personnel éducateur concernant les jeux tumultueux, en présentant ce qui constitue son noyau central et son système périphérique et 2) décrire les types d'interventions rapportées par le personnel éducateur lorsqu'ils sont en présence de jeux tumultueux. Ces objectifs spécifiques sont atteints en bonne partie, par l'étude. Les données recueillies par les entretiens et le questionnaire en ligne ont permis de cerner la représentation sociale des jeux tumultueux selon l'approche structurale. Un noyau central ainsi qu'un système périphérique émergent clairement suite à l'analyse des résultats. Cependant quelques nuances pourraient être moins présentes, car cachées dans une possible zone muette. De plus, l'étude a permis de décrire certains types d'interventions présentes dans les CPE du Québec en présence de jeux tumultueux.

La représentation sociale émanant de cette recherche rejoint les résultats de plusieurs recherches citées précédemment, ce qui donne du poids à celle-ci. En effet, le contenu de la représentation rejoint, entre autres, les aspects de la prise de risque dans le jeu de Sandseter (2007, 2009 et 2013), plusieurs des caractéristiques du jeu (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983) et les apports dans différents domaines du développement (Carlson, 2011 ; Pellegrini et Smith, 1998 ; Jarvis, 2009).

Étant donné que les éducatrices acceptant de répondre aux entretiens avaient peut-être un préjugé favorable face aux jeux tumultueux, un échantillon plus grand serait probablement plus représentatif et plus généralisable. L'absence de réponse de la part d'hommes à l'étude, empêche de valider un pan de la problématique quant aux différences de perceptions et d'acceptations des jeux tumultueux selon les genres au Québec.

Pour pousser plus loin la recherche de la représentation sociale des jeux tumultueux, dans une étude subséquente, il serait possible de décrire les liens et relations qui relient les éléments constituant la représentation sociale, en utilisant par exemple la méthode des schèmes cognitifs de base. Cette technique permet de qualifier les liens entre les constituants de la représentation : opposition, complément, inclusion, etc. (Abric, 2003 ; Flament et Rouquette, 2003 ; Moliner et Guimelli, 2015).

Dans l'avenir, des recherches plus poussées sur la mise en application des jeux tumultueux sur le terrain par des outils d'observations directes permettraient de saisir plus fidèlement les perceptions des éducatrices. Aussi, la possibilité d'une zone muette de la représentation serait amoindrie par l'observation *in situ*. En effet, une recherche documentée par des observations sur le terrain permettrait un angle différent pour recueillir des données portant sur les pratiques des éducatrices, l'encadrement, la fréquence et les types de jeux tumultueux. De plus, il pourrait être intéressant d'explorer la piste du point de vue des enfants envers ces types de jeux, en utilisant le même vidéo inducteur par association verbale et des entrevues. Le même exercice pourrait également être réalisé avec les directions de CPE.

La présente recherche exploratoire permet d'observer une ouverture qui semble s'accroître envers l'acceptation des jeux tumultueux ainsi que la prise de risque des enfants en CPE. En effet, le sujet semble plus présent dans les médias et les diverses

associations prônent de plus en plus ce type de jeux (p. ex., grandir en forêt, MRC des Sources, CPE les Copains d'Abord,...). La toute nouvelle version du programme éducatif du Ministère de la Famille du Québec, « Accueillir la petite enfance » fait d'ailleurs mention des jeux de poursuite et les jeux de bataille, alors que la version de 2007 n'abordait pas le sujet :

Des consensus se dessinent pourtant chez les chercheurs en ce qui concerne le jeu de bagarre. Il revêt toutes les caractéristiques du jeu plutôt que de l'agression et les enfants en bénéficient sur plusieurs plans [...] Plutôt que d'interdire les jeux de poursuites et de bataille, il est suggéré de s'assurer qu'ils procurent du plaisir aux enfants et qu'ils se déroulent dans le respect mutuel (MFA, 2019. P. 87).

Ceci rejoint ce qui est présenté à la section 1.5 à propos l'évolution des recommandations du *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) face aux jeux tumultueux : en 1986, cet organisme présentait ce type de jeux comme peu recommandable, alors qu'en 2011, il a publié le livre *Big body play* portant sur les bienfaits des jeux tumultueux et sur les moyens pour les implanter. Les articles scientifiques portant sur les thèmes abordés dans la présente recherche sont de plus en plus nombreux et variés, ce qui démontre un changement dans les mentalités face aux jeux tumultueux. Dans une récente recension des écrits scientifiques sur le jeu risqué en petite enfance, Yalçın et Tantekin Erden (2018) en viennent à la conclusion que de permettre de tels jeux aux jeunes enfants en vaut le risque, les avantages possibles dépassant les risques réels. Certains chercheurs présentent également des études portant sur des enfants plus jeunes que la majorité des écrits recensés, tel que Rasmus Kleppe (2018) qui se penche sur la potentialité (*affordance*) de jeux risqués des installations pour les enfants de 1 à 3 ans. Ce qui en résulte est que les environnements des enfants devraient être polyvalents, flexibles et complexes.

Les résultats de la présente recherche incitent à penser que les éducatrices sont conscientes des bienfaits et de l'apport développemental des jeux tumultueux, ce qui laisse présager que par de la formation et de l'information, la mise en place plus systématique de ces types de jeux est réaliste au cours des prochaines années. Il semble y avoir une certaine conjoncture favorable pour la réflexion quant aux règles et aux pratiques entourant ce type de jeux pour permettre aux enfants d'en retirer les bienfaits tout en respectant le rôle professionnel de sécurité des institutions. Des formations et de l'éducation devraient être mises en place pour soutenir les CPE dans l'implantation de mesures encourageant les jeux tumultueux en sachant tous les bienfaits qu'ils peuvent apporter aux enfants, particulièrement chez les enfants de 3 à 6 ans.

ANNEXE A

LETTRE D'INVITATION

Recherche de participant(e)s

Titre du projet de recherche

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES JEUX TUMULTUEUX PAR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC

Étudiant-chercheur

Philippe Ouellet, maîtrise en éducation profil didactique

Courriel : pmpouellet@hotmail.com

Téléphone (514) 559-5264

Direction de recherche

Gilles Cantin

Département de didactique

Courriel : cantin.gilles@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5008

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue pour répondre à des questions sur votre pratique en tant que membre du personnel éducateur en centre de la petite enfance.

Description du projet

Il s'agit d'un projet de recherche de maîtrise en éducation, se penchant sur les représentations qu'ont les éducatrices et éducateurs des jeux tumultueux. *La collecte de données se fera du mois d'août au mois de décembre 2017. De 8 à 10 entrevues individuelles seront menées avec différents participants travaillant en CPE auprès d'enfants de 2 à 5 ans*

Votre participation n'implique **qu'une seule rencontre** d'une durée approximative de 30 à 45 minutes où l'interviewer posera des questions au sujet des jeux tumultueux et de votre pratique en tant qu'éducatrice ou éducateur à la petite enfance.

Les entrevues pourront se faire soit à l'UQAM, à votre lieu de travail ou tout autre endroit de votre choix permettant une confidentialité adéquate, l'étudiant chercheur pourra se déplacer selon votre convenance.

L'entretien sera enregistré sur support audio et sera détruite aussitôt la transcription de celle-ci effectuée.

Cet entretien sera une occasion pour vous de procéder à une réflexion sur vos pratiques éducatives et vous contribuez à l'avancement de la science. Soyez assuré qu'il ne s'agit pas ici d'évaluer où juger votre pratique, mais de l'explorer.

Vos informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seul le chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué.

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Philippe Ouellet verbalement ou par écrit ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Si vous êtes intéressée à participer à cette recherche ou pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec le responsable du projet, Philippe Ouellet (étudiant-chercheur) téléphone : (514) 559-5264, courriel : pmpouellet@hotmail.com

Philippe Ouellet

Étudiant-chercheur à la Maîtrise

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Données sociodémographiques

Sexe:

-- Sélectionner --

Vous faites partie de quelle tranche d'âge

-- Sélectionner --

Quelle est votre formation en éducation à la petite enfance?

-- Sélectionner --

Nombre d'années d'expérience en éducation à la petite enfance?

-- Sélectionner --



Suivant

Vidéo illustrant le jeu tumultueux

Visionnez ce court vidéo puis répondez aux questions suivantes.



Nummer les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément en tête après le visionnement de la vidéo:

1-

• 2-

• 3-

• 4-

• 5-

Veillez placer les mots choisis à la question précédente en ordre allant du plus représentatif en 1 jusqu'à celui ayant moins d'importance en 5.

1-

• 2-

• 3-

• 4-

• 5-

Commentaires ou détails en lien avec vos réponses:



Suivant

* Selon vous, comment les jeux tumultueux présentés précédemment, sont acceptés par:

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Vous-même	<input type="radio"/>				
Votre direction de CPE	<input type="radio"/>				
Vos collègues	<input type="radio"/>				
La majorité des éducatrices/eurs des CPE du Québec	<input type="radio"/>				



Suivant

ANNEXE C

CERTIFICATION D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES JEUX TUMULTUEUX PAR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC
Nom de l'étudiant:	Philippe OUELLET
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Gilles CANTIN

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTRETIENS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES JEUX TUMULTUEUX PAR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC

Étudiant-chercheur

Philippe Ouellet, maîtrise en éducation profil didactique

Courriel : mpouellet@hotmail.com

Téléphone (514) 559-5264

Direction de recherche

Gilles Cantin

Département de didactique

Courriel : cantin.gilles@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5008

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à une entrevue pour répondre à des questions sur votre pratique en tant que membre du personnel éducateur en centre de la petite enfance. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Il s'agit d'un projet de recherche de maîtrise en éducation, se penchant sur les représentations qu'ont les éducatrices et éducateurs des jeux tumultueux. La collecte de données se fera du mois d'août au mois de décembre 2017. De 8 à 10 entrevues individuelles seront menées avec différents participants travaillant en CPE auprès d'enfants de 3 à 5 ans.

Les objectifs poursuivis par la recherche sont d'identifier les représentations sociales du personnel éducateur concernant les jeux tumultueux et de décrire les types d'interventions rapportées par le personnel éducateur lorsqu'ils sont en présence de jeux tumultueux.

Nature et durée de votre participation

Votre participation n'implique qu'une seule rencontre d'une durée approximative de 45 minutes où l'interviewer posera des questions au sujet des jeux tumultueux et de votre pratique en tant qu'éducatrice ou éducateur à la petite enfance.

Les entrevues pourront se faire soit à l'UQAM, à votre lieu de travail ou tout autre endroit de votre choix permettant une confidentialité adéquate, l'étudiant chercheur pourra se déplacer selon votre convenance.

L'entretien sera enregistré sur support audio et sera détruite aussitôt la transcription de celle-ci effectuée.

Avantages et risques liés à la participation

Cette entrevue sera une occasion pour vous de procéder à une réflexion sur vos pratiques éducatives et vous contribuez à l'avancement de la science. En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche, sauf peut-être des malaises face à certaines questions. Soyez assurés qu'il ne s'agit pas ici d'évaluer ou juger votre pratique, mais de l'explorer.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seul le chercheur aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Philippe Ouellet verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Gilles Cantin (directeur de recherche), téléphone : (514) 987-3000 poste 5008, courriel : cantin.gilles@uqam.ca ou Philippe Ouellet (étudiant-chercheur) téléphone : (514) 559-5264, courriel : pmpouellet@hotmail.com

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: Véronique Covanti téléphone: (514) 987-3000 poste: 3359, courriel : covanti.veronique@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Philippe Ouellet

Signature

Date

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT QUESTIONNAIRES EN LIGNE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pour le questionnaire en ligne

Titre du projet de recherche

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES JEUX TUMULTUEUX PAR LE PERSONNEL ÉDUCATEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE AU QUÉBEC

Étudiant-chercheur

Philippe Ouellet, maîtrise en éducation profil didactique

Courriel : pmpouellet@hotmail.com

Téléphone (514) 559-5264

Direction de recherche

Gilles Cantin

Département de didactique

Courriel : cantin.gilles@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 5008

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de participer à un court questionnaire en ligne auprès de membres du personnel éducateur en centre de la petite enfance. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Il s'agit d'un projet de recherche de maîtrise en éducation, se penchant sur les représentations qu'ont les éducatrices et éducateurs des jeux tumultueux.

Nature et durée de votre participation

Votre participation implique de répondre à deux questions suite au visionnement d'un bref vidéo. Cette participation devrait demander environ 5 minutes de votre temps.

Avantages et risques liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science. En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que du chercheur et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Gilles Cantin (directeur de recherche), téléphone : (514) 987-3000 poste 5008, courriel : cantin.gilles@uqam.ca ou Philippe Ouellet (étudiant-chercheur) téléphone : (514) 559-5264, courriel : pmpouellet@hotmail.com

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Véronique Covanti téléphone: (514) 987-3000 poste: 3359, courriel : covanti.veronique@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

- Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.
- J'accepte volontairement de participer à cette étude.

ANNEXE F

AUTORISATION VIDÉO



Autorisation de filmer et cession des droits de distribution

Pour la production/captation *Vidéo portant sur les jeux tumultueux*

Lieu de tournage: MacMasterville, installation du CPE Les Copains d'Abord

Date de tournage _____

Par la présente, j'autorise sans aucune restriction, ni condition Philippe Ouellet étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, à procéder aux enregistrements d'images et de son de mon/mes enfants.

J'autorise sans aucune restriction, ni condition Philippe Ouellet à reproduire tous documents audio-visuels captés lors du tournage à des fins **de recherche et d'éducation**.

Je cède irrémédiablement et irrévocablement à Philippe Ouellet tous les droits intellectuels, mécaniques ou autres auxquels je pourrais prétendre concernant cette/ces participation(s) à ces productions.

Écrire lisiblement

Nom, Prénom du ou des enfants _____

Nom, Prénom du parent _____

Adresse complète _____

Code postal _____

Numéro(s) de téléphone(s) Maison (____) _____ Travail (____) _____

Adresse électronique _____

En foi de quoi, j'ai signé _____ **le** _____

Toute question sur le projet ou sur vos droits en tant que participant peut être adressée au chercheur étudiant Philippe Ouellet, par téléphone au (514) 559-5264 ou par courriel au mpouellet@hotmail.com

Signature du témoin _____

ANNEXE G

RÉSULTATS COMPLETS DES ÉVOCATIONS HIÉRARCHISÉES

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, Suisse : DelVal.
- Abric J.-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd., p. 187–203). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Anadón, M. et Gohier, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 19–38). Outremont : Éditions Logiques.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Berk, L. E. (1994). Vygotsky's theory : The importance of make-believe play. *Young Children*, 50(1), 30–39.
- Besnard, T. (2010). *A-t-on besoin de plus d'hommes éducateurs dans nos services de garde éducatifs ?*
<http://www.er.uqam.ca/nobel/petitenf/BesnardDirenACFAS13mai2010.pdf>

- Bjorklund, D. F. et Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and Education. *Child Development*, 69(3), 604–606. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9680673/>
- Bjorklund, D. F. et Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Bodrova, E. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bosacki, S., Woods, H. et Coplan, R. (2015). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134–1147. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.980408>
- Bredenkamp, S. (1986). *Developmentally appropriate practice*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S. et Copple, C., (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Paris : Economica/Anthropos.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I. et Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134–3148. <https://dx.doi.org/10.3390/Ijierph9093134>
- Burgdorf, J., Kroes, R. A., Weiss, C., Oh, M. M., Disterhoft, J. F., Brudzynski, S. M. et Moskal, J. R. (2011). Positive emotional learning is regulated in the medial prefrontal cortex by GluN2B-containing NMDA receptors. *Neuroscience*, 192, 515–523. <https://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2011.05.001>
- Caillaud, S. et Flick, U. (2016) Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco G., S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 227–240). Bruxelles : De Boeck. <https://www.researchgate.net/publication/303019389>

- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Carlson, F. M. (2011). *Big body play: Why boisterous, vigorous, and very physical play is essential to children's development and learning*. Washington : National Association for the Education of Young Children.
- Carlsson-Paige, N. (1987). *The war play dilemma balancing needs and values in the early childhood classroom*. New York : New York Teachers College Press.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J., Ota, C. et Jenkins, C. (2014). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779–790.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.957692>
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 17(1), 50–58. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.17.1.50>
- Eaton, W. O. et Enns, L. R. (1986). Sex differences in human motor activity level. *Psychological Bulletin*, 100(1), 19–28. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.100.1.19>
- Eaton, W. O. et Yu, A. P. (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child development*, 60(4), 1005–1011. <https://doi.org/10.2307/1131040>
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Flament, C. et Rouquette, M-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: toward a contemporary child-saving movement*. New York : Routledge.
- Fry, D. P. (1990). Play aggression among Zapotec children: Implications for the practice hypothesis. *Aggressive Behavior*, 16(5), 321–340.
[https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1990\)16:5%3C321::AID-AB2480160504%3E3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1990)16:5%3C321::AID-AB2480160504%3E3.0.CO;2-D)

- Fry, D. (2005). Rough-and-tumble social play in human. Dans A. D. Pellegrini et P. K. Smith (dir.), *The nature of play : Great apes and humans* (p. 54–85). New York : Guilford Press.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd.). Montréal : Gaétan Morin.
- Gosso, Y. et Almeida-Carvalho, A. M. (2012). Le jeu et le contexte culturel. Dans P. K. Smith (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (Thème jeu, p. 22–27). <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/jeu.pdf>
- Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux* (A. Dirr et A. van Gennep, trad.). Paris : F. Alcan.
- Groos, K. (1976). *The play of man*. New York : Arno Press.
- Guimelli, C. et Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales : le cas des représentations sociales des gitans. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3-4(47-48), 44–54.
- Hart, J. et Tannock, M. (2013). Playful aggression in early childhood settings. *Children Australia*, 38(3), 106–114. <http://doi.org/10.1017/cha.2013.14>
- Hart, J. L. (2016). Early childhood educators attitudes towards playful aggression among boys: Exploring the importance of situational context. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1983–1993. <http://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146262>
- Hébert, G. (2016). *Les représentations sociales de directrices générales en regard de la qualité et du leadership en CPE* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/8984>

- Hewes, J. (2006). *Let the children play: Nature's answer to early learning*. Early Childhood Learning Knowledge Centre. http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/docs/suggestions/let-the-children-play_jane-hewes.pdf
- Hines, M., Golombok, S., Rust, J., Johnston, K. J., Golding, J. et ALSPAC Study Team. (2002). Testosterone during pregnancy and gender role behavior of preschool children: A longitudinal, population study. *Child Development*, 73(6), 1678–1687. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.00498>
- Huerre, P. (2007). *Place au jeu ! : jouer pour apprendre à vivre*. Paris : Nathan.
- Hughes, B. (2007). Do locomotor play levels change following environmental modification? Dans T. Jambor et J van Gols (dir.), *Several reflections on children's play* (p. 193–202). Garant : Antwerp-Apeldoorn.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development* (4^e éd.). Los Angeles : Sage.
- Humphreys, A. P. et Smith P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58(1), 201–212. <https://doi.org/10.2307/1130302>
- Jarvis, P. (2006). "Rough and tumble" play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 330–346. <https://doi.org/10.1177/147470490600400128>
- Jarvis, P. (2009). Building social hardiness for life: Rough and tumble play in the early years of primary school. Dans A. Brock (dir.), *Perspectives on play : learning for life* (p. 175–193). Harlow : Pearson/Longman.
- Jeu. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 409). Paris : Larousse.
- Jeu. (2007). *Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (p. 1389). Paris : Le Robert.
- Jeunes en forme Canada. (2012). *Le jeu actif est-il en voie d'extinction ? Bulletin 2012 de l'activité physique chez les jeunes de Jeunes en forme Canada*. Toronto : Jeunes en forme Canada. https://participation.cdn.prismic.io/participation%2F6049e0dd-13c0-4339-958f-911cf98dad30_participation+-+bulletin+-+2012+-+complet+-+fr.pdf

- Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. Dans H. Block (dir.), *Grand dictionnaire de la psychologie* (p. 668–672). Paris : Larousse.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Jules, D. (2014). *Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). <https://archipel.uqam.ca/6570/1/M13417.pdf>
- Kleppe, R. (2018). Affordances for 1- to 3-year-olds' risky play in Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/1476718X18762237>
- Leatherdale, S. T. et Ahmed, R. (2011). Screen-based sedentary behaviours among a nationally representative sample of youth: are Canadian kids couch potatoes? *Chronic diseases and injuries in Canada*, 31(4), 141–146. <https://www.researchgate.net/publication/51705388>
- Lebrun, M. (2001). *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Outremont : Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lindsey, E. W. et Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <http://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330>
- Little, H., Sandseter, E. B. H. et Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Logue, M. E. et Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York/Londres : Academic.

- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Melançon, A. (réalis.), Demers, R. et Robert, N. (prod.). (1984). *La guerre des tuques* [DVD]. Montréal : Les Productions La Fête.
- Ministère de la Famille [MFA]. (2007). *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec* (éd. Mise à jour).
http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille [MFA]. (2014). *Gazelle et Potiron. Cadre de Référence : Pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille [MFA]. (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance* (3^e éd.). Québec : Les publications du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Milland L. et Flamment, C. (2016). De la zone muette aux facettes d'une représentation sociale. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales : théories, méthodes et applications* (p. 505–516). Louvain-La-Neuve : De Boeck supérieur.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : Pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales : Fondements théoriques et développements récents*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Neill, A. S. (1980). *Neill ! Neill ! Peau de mandarine !* Paris : Hachette.

- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. <https://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40583325.pdf>
- Palagi, E., Burghardt, G., Smuts, B., Cordoni, G., Dall'Olio, S., Fouts, H. et Pellis, S. (2016). Rough-and-tumble play as a window on animal communication. *Biological Reviews*, 91(2), 311–327. <http://doi.org/10.1111/brv.12172>
- Paquette, D. (1994). Fighting and playfighting in captive adolescent chimpanzees. *Aggressive Behavior*, 20(1), 49–65. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:1%3C49::AID-AB2480200107%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:1%3C49::AID-AB2480200107%3E3.0.CO;2-C)
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M. et Tremblay, R. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *A Journal of Education and Development*, 18(2), 171–189. <https://doi.org/10.1007/BF03173483>
- Pellegrini, A. D. (1987). Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychologist*, 22(1), 23–43. http://doi.org/10.1207/s15326985ep2201_2
- Pellegrini, A.D. (1988). Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24(6), 802–806. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.6.802>
- Pellegrini, A. D. (1989). Categorizing children's rough-and-tumble play. *Play & Culture*, 2(1), 48–51.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behavior: Educational and developmental roles*. Albany : State University of New York Press.
- Pellegrini A. D. et Blatchford P. (2000) *The child at school : Interactions with peers and teachers*. Londres : Arnold Publishers.
- Pellegrini, A. D. et Perlmutter. J. C. (1988). The diagnostic and therapeutic roles of children's rough-and-tumble play. *Children's Health Care*, 16(3), 162–168. https://doi.org/10.1207/s15326888chc1603_6

- Pellegrini, A. D. et Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x>
- Pellis, S. M., Field, E. F. et Whishaw, I. Q. (1999). The development of a sex-differentiated defensive motor pattern in rats: A possible role for juvenile experience. *Developmental Psychobiology*, 35(2), 156–164. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2302\(199909\)35:2%3C156::aid-dev8%3E3.0.co;2-c](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2302(199909)35:2%3C156::aid-dev8%3E3.0.co;2-c)
- Pellis, S. M. et Pellis, V. C. (1998). Play fighting of rats in comparative perspective: a schema for neurobehavioral analyses. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 23(1), 87–101. [https://doi.org/10.1016/s0149-7634\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/s0149-7634(97)00071-7)
- Pellis, S. M. et Pellis, V. C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 95–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Play Safety Forum. (2002). *Managing risk in play provision: A position statement*. London, England: National Children's Bureau.
- Power, T. G. (2010). Social Play. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2^e éd., p. 455–471). Wiley-Blackwell.
- Reed, T. et Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104–116. <https://doi.org/10.1080/02568540009594779>
- Riley, J. G. G. (2007). When girls and boys play: What research tells us. *Childhood education*, 84(1), 38–43.
- Rouquette, M.-L. (1997). Représentations sociales. Dans *Dictionnaire fondamental de la psychologie* (p. 1110–1113). Paris : Larousse.
- Rouquette, M.-L. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 27–52). Montréal : Éditions nouvelles.
- Royer, É. (2010). *Leçon d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement.
- Rubin, K. H., Fein, G. et Vandenberg, B. (1983). Play. Dans, E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology: Volume 4. Socialization, personality, and social development* (4^e éd.). New York : Wiley.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237–252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434–449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Schåfer, M. et Smith, P. K. (1996). Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38(2), 173-181. <http://doi.org/10.1080/0013188960380205>
- Scott, E. et Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29(6), 539–551. <http://doi.org/10.1002/ab.10062>
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Smilansky, S. et Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Gaithersburg : Psychosocial and Educational Publications.

- Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationship. Dans A. Schmitt, K. Aswanger, K. Grammar et K. Schafer (dir.), *New aspects of ethology* (p. 47–64). New York : Plenum Press.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Chichester, West Sussex : Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K. et Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behaviour*. West Nyack : Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A. et Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. *Social Development*, 1(3), 211–229.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00125.x>
- Smith, P. K. et Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting, and chasing in nursery school children. *Ethology & Sociobiology*, 6(3), 175–181.
[http://doi.org/10.1016/0162-3095\(85\)90029-9](http://doi.org/10.1016/0162-3095(85)90029-9)
- Storli, R. (2013). Characteristics of indoor rough-and-tumble play (R&T) with physical contact between players in preschool. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(16), 1–15.
- Storli, R. et Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995–2009.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Tannock, M. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 357–361. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0196-1>
- Tannock, M. (2011). Observing young children's rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 13–20.
<https://doi.org/10.1177/1836939111103600203>
- Tannock, M. T. et Hart. L. J. (2013). Combats ludiques et jouets de guerre chez les jeunes enfants. Dans P. K. Smith (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (Thème Jeu, p. 17–21). <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/jeu.pdf>

- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 214–218. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00026.x>
- Tisseron, S. (2017). Un problème de santé publique de plus en plus préoccupant. *Spirale*, 83(3), 20–27. <https://doi.org/10.3917/spi.083.0020>
- Tremblay, R. E., Provost, M. A. et Strayer, F. F. (1985). *Éthologie et développement de l'enfant*. Paris : Stock.
- Tumultueux. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tumultueux/80207>
- Ungar, M. (2007). *Too safe for their own good, how risk and responsibilities help teens thrive*. Toronto : McClelland & Stewart.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203–209.
- Yalçın, F. et Tantekin Erden, F. (2018). Risky play in early childhood education: A risk worth taking. *Elementary Education Online*, 17(4), 1847–1860.
<http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/2341/2419>
- Zimmerman, F., Christakis, D., et Meltzoff, A. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(5), 473–479. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.5.473>