

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES ÉDUCATIVES ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES
RESPONSABLES D'UN SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL AU
REGARD DU SOUTIEN DES ENFANTS (0-5 ANS) LORS DES JEUX
EXTÉRIEURS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE DE L'ÉDUCATION

PAR
AUDREY LESPÉRANCE

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.»

REMERCIEMENTS

À Nathalie Bigras et Lise Lemay pour l'accompagnement et leur soutien durant la rédaction de ce mémoire. Merci pour vos judicieux conseils, votre rétroaction toujours aussi enrichissante et stimulante.

À Annie Charron et Geneviève Cadoret, membres du jury, vos recommandations m'ont éclairé à bien des égards et m'ont permis de bonifier cette recherche.

Merci à toutes les responsables de service de garde en milieu familial qui ont accepté de m'ouvrir leur porte avec humilité et générosité. Merci d'avoir partagé votre vision. Vous avez apporté un nouveau regard et ainsi, contribué à la recherche en petite enfance.

Je tiens à remercier ma merveilleuse famille et mon entourage qui m'ont appuyé inconditionnellement, supporté moralement et encouragé à persévérer. Vous avez fait la différence dans mon parcours. Un merci tout spécial à Frédérick qui fut d'un soutien technologique précieux. Un dernier merci est dédié à Maxime, celui qui m'a écouté et conseillé tout au long de ce projet.

DÉDICACE

À Rémi Lespérance, celui qui m'inspire
chaque jour pour améliorer la qualité des
services de garde.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La sédentarisation du mode de vie des enfants	4
1.1.1 L’omniprésence des écrans dans les foyers québécois	5
1.1.2 Le déplacement de l’espace de jeu extérieur vers l’intérieur	7
1.2.1 Les problèmes de santé précoce et d’obésité infantile	8
1.2.2 Les effets sur le développement global.....	9
1.2 La solution à la sédentarité : le jeu extérieur.....	11
1.3 Les services de garde éducatifs	12
1.3.1 Les pratiques éducatives des éducatrices	15
1.3.2 Les représentations sociales des éducatrices.....	19
1.4 Les responsables d’un service de garde en milieu familial.....	23
1.4.1 Les recherches sur les responsables d’un service de garde en milieu familial et le jeu extérieur.....	24
1.5 La pertinence de la recherche.....	28
1.6 La question de recherche.....	29
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	31
2.1 Le concept de jeu extérieur	31
2.1.1 L’approche par le jeu	32
2.1.2 Le jeu stimule le développement global	33
2.1.3 La définition du jeu.....	36

2.1.4 La valeur ajoutée du jeu extérieur	41
2.1.4.1 Un contexte d'expériences favorable au développement des habiletés motrices.....	42
2.1.4.2 Un jeu actif selon différents niveaux d'intensité	43
2.1.4.3 Un contact avec la nature.....	45
2.1.4.4 La prise de risque des enfants	47
2.2 Les pratiques éducatives pour soutenir l'enfant dans le jeu extérieur	49
2.2.1 Les interactions entre la responsable d'un service de garde en milieu familial et les enfants.....	51
2.2.2 La structuration des lieux	54
2.2.3 Le programme d'activités	55
2.3 Les représentations sociales des responsables d'un service de garde en milieu familial	57
2.4 Les objectifs de recherche.....	61
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	 62
3.1 L'approche méthodologique	62
3.2 Les participantes recherchées.....	63
3.2.1 Le recrutement	68
3.3 Le portrait des participantes	71
3.4 Les outils de collecte de données	73
3.4.1 La grille d'observation	73
3.4.2 Le journal de bord	76
3.4.3 L'entretien individuel semi-dirigé	77
3.5 L'analyse qualitative des résultats	81
3.6 La rigueur scientifique de la recherche qualitative interprétative	83
3.7 Les limites de la recherche	86
3.8 Les considérations éthiques	88

CHAPITRE IV RÉSULTATS	90
4.1 Les pratiques éducatives des responsables d'un service de garde en milieu familial pour soutenir le jeu de l'enfant et leurs représentations sociales qui les sous-tendent	91
4.1.1 Les interactions entre les responsables d'un service de garde en milieu familial et les enfants	91
4.1.1.1 L'encouragement des responsables d'un service de garde en milieu familial visant à accroître le jeu actif des enfants	94
4.1.1.2 La participation active des responsables d'un service de garde en milieu familial dans le jeu de l'enfant	95
4.1.1.3 L'accompagnement des responsables d'un service de garde en milieu familial durant le jeu extérieur	96
4.1.1.4 La surveillance des enfants	98
4.1.2 La structuration des lieux	101
4.1.2.1 L'aménagement des lieux	103
4.1.2.2. Le matériel disponible	105
4.1.3 La structuration des activités	108
4.1.3.1 La planification des jeux extérieurs	109
4.1.3.2 La variation des activités	110
4.1.3.3 La fréquence du jeu extérieur	112
4.2 Les représentations sociales du jeu extérieur	114
4.2.1 Les priorités des responsables d'un service de garde en milieu familial ..	115
4.2.2 Leur définition du jeu extérieur	118
4.2.3 Les effets du jeu extérieur sur les enfants	119
CHAPITRE V DISCUSSION	121
5.1 Les pratiques éducatives et leurs représentations sociales	121
5.1.1 Les interactions entre les responsables d'un service de garde en milieu familial et les enfants	122
5.1.1.1 La surveillance accrue des responsables d'un service de garde en milieu familial	122
5.1.1.2 Le faible encouragement des responsables d'un service de garde en milieu	

familial pour rehausser le jeu actif.....	124
5.1.1.3 La participation passive des responsables d'un service de garde en milieu familial dans le jeu de l'enfant.....	127
5.1.1.4 L'accompagnement de l'enfant dans son jeu.....	131
5.1.2 La structuration des lieux	134
5.1.2.1 L'aménagement des lieux	134
5.1.2.2 Le matériel disponible	137
5.1.3 La structuration des activités.....	141
5.1.3.1 La variation des activités	141
5.1.3.2 La fréquence du jeu extérieur	146
CONCLUSION.....	149
ANNEXE A GRILLE D'OBSERVATION.....	1577
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN	162
ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	164
RÉFÉRENCES.....	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Caractéristique du jeu selon différents auteurs	40
3.1 Critères de sélection des participantes	67
3.2 Déroulement du recrutement, de la collecte de données et présentation de l'échéancier	70
3.3 Portrait des participantes et de leur milieu de garde	72
3.4 Objectifs de recherche en fonction des questions du canevas lors de l'entretien individuel semi-dirigé	79
4.1 Pratiques éducatives observées sur les interactions entre les RSG et les enfants et leurs représentations sociales qui les sous-tendent	92
4.2 Pratiques éducatives observées des RSG relatives à la structuration des lieux et leurs représentations sociales qui les sous-tendent	102
4.3 Pratiques éducatives observées des RSG concernant la structuration des activités et leurs représentations sociales qui les sous-tendent	109
4.4 Représentations sociales sur le jeu extérieur.....	115

RÉSUMÉ

Au Québec, les pratiques éducatives lors des jeux extérieurs dans les services de garde semblent d'un niveau de qualité variable, laissant place à l'amélioration (Gingras et *al.*, 2015). Toutefois, peu d'études ont examiné les pratiques éducatives lors du jeu extérieur des responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG)¹ régies par un bureau coordonnateur, alors que le tiers des enfants fréquentent ces milieux (Gouvernement du Québec, 2018). De plus, selon Abric (2016), les représentations sociales permettent d'éclairer sur les pratiques éducatives puisqu'elles orientent les actions posées. Cette recherche qualitative tente ainsi de comprendre les pratiques éducatives des RSG quant à l'accompagnement des enfants lors du jeu extérieur et les représentations sociales qui les sous-tendent. Pour ce faire, dix RSG régies ont été sélectionnées parmi trois bureaux coordonnateurs. Une observation en contexte de jeu extérieur a été réalisée, suivie d'un entretien semi-dirigé auprès des RSG.

L'analyse de contenu des propos des RSG révèle que les pratiques éducatives sont teintées par des représentations sociales associées à la surveillance des enfants. Lors des observations, les RSG se situaient surtout en retrait du groupe sans participer activement au jeu de l'enfant et sans encouragement envers le jeu actif. La représentation sociale du jeu extérieur comme étant un jeu libre peut expliquer certaines de ces pratiques éducatives observées. Ces constats suggèrent que la hausse du niveau de qualité des pratiques éducatives pourrait passer par un investissement dans des activités de formation initiale et continue.

Mots clés : pratiques éducatives, responsable d'un service de garde en milieu familial, représentation sociale, petite enfance, jeu extérieur.

¹ Il est à noter que certaines centrales syndicales ont changé l'appellation pour responsable en service éducatif en milieu familial (RSE). Dans le cadre de ce mémoire, le terme RSG sera conservé en cohérence à la réglementation des services de garde éducatifs qui, pour l'instant, maintient ce vocable.

INTRODUCTION

Cette recherche tente de comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales de responsables d'un service de garde en milieu familial en ce qui concerne le soutien des enfants lors des jeux extérieurs. Ce sujet s'inscrit dans la discipline de la didactique en éducation à la petite enfance.

Le premier chapitre présente la problématique. Pour renverser la sédentarité du mode de vie des enfants, les éducatrices en service de garde éducatif, comme les responsables d'un service de garde en milieu familial, ont la responsabilité d'introduire dans leurs pratiques éducatives des jeux actifs à l'extérieur et de soutenir les enfants dans leur exploration (Gouvernement du Québec, 2017). Or, si la place du jeu extérieur dans les services de garde en installation ainsi que le type d'accompagnement offert par les éducatrices sont relativement connus, peu de données sont disponibles à ce sujet concernant les services de garde en milieu familial. La présentation du problème permettra de définir la question de cette recherche et d'en situer la pertinence scientifique.

Le deuxième chapitre concerne le cadre conceptuel. Afin de conceptualiser le jeu extérieur, il sera question d'en proposer une définition opérationnelle. Par la suite, les concepts de pratiques éducatives et de représentations sociales seront présentés. Le chapitre se conclura avec les deux objectifs de recherche.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de ce projet de recherche. La posture interprétative est justifiée au regard des objectifs de recherche ciblés, tout comme le choix d'une étude exploratoire et descriptive. Puis, l'approche méthodologique qualitative sera exposée ainsi que l'échantillon des dix participantes recrutées. Par la suite, les différents outils de collectes de données seront explicités, dont la grille d'observation, le journal de bord et l'entretien individuel semi-dirigé. On y abordera également la méthode d'analyse des résultats, les critères de scientificité, les limites de la recherche ainsi que les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre expose les résultats de cette recherche. L'analyse de contenu relative aux outils de collecte de données permettra d'exposer les pratiques éducatives observées lors du jeu extérieur, suivie des représentations sociales ressorties lors des entretiens.

Le cinquième chapitre présente une discussion entourant l'interprétation des données recueillies en vue de faire ressortir différentes hypothèses explicatives permettant de comprendre les pratiques éducatives des RSG afin de soutenir l'enfant dans son jeu extérieur à partir de leurs représentations sociales.

Le sixième chapitre permet de conclure ce mémoire en exposant une synthèse des principaux résultats concernant les pratiques éducatives des RSG et leurs représentations sociales ainsi que les limites du projet et de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le mode de vie des enfants se sédentarise au détriment du jeu libre extérieur, ce qui les prédispose à des problèmes de santé et de développement (Gagné, Dugas, Bigras, Guillaumie, 2016). Pour favoriser de saines habitudes de vie chez l'enfant, il est essentiel d'intervenir dans les environnements susceptibles d'influencer son développement, ses apprentissages et son mode de vie (Lu et Montagne, 2015). Le service de garde éducatif est l'un de ces milieux. Selon le programme éducatif des services de garde éducatifs à l'enfance du Québec, *Accueillir la petite enfance*, le personnel éducateur doit valoriser le jeu extérieur et s'y impliquer (Gouvernement du Québec, 2007 ; 2019). Malgré ces recommandations, des recherches menées dans les centres de la petite enfance et dans les garderies subventionnées ont montré que les éducatrices² étaient peu actives durant les jeux extérieurs des enfants et y accordaient une place minime dans leur horaire au quotidien (Gingras, Lavoie et Audet, 2015 ; St-Gelais, 2013). Toutefois, peu d'études ont examiné la place du jeu extérieur et son accompagnement dans le contexte des services de garde en milieu familial subventionnés par un bureau coordonnateur, alors qu'un nombre important d'enfants les fréquente. Cette recherche vise ainsi à contribuer aux connaissances scientifiques

² La forme féminine est employée afin d'alléger le texte et en raison de la majorité de femmes qui exercent ce métier.

dans le domaine de la petite enfance en éclairant les pratiques éducatives entourant le jeu extérieur des enfants.

1.1 La sédentarisation du mode de vie des enfants

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2017), la sédentarisation du mode de vie est un problème de santé publique répandue principalement en Amériques et en Méditerranée orientale. Le Québec ne fait pas exception à cette tendance mondiale. Au cours des dernières décennies, la modernisation a contribué progressivement à la transformation des habitudes de vie des familles en rendant les activités professionnelles comme domestiques plus passives tout en exigeant moins d'effort physique prolongé (ParticipAction, 2015).

Cette sédentarité familiale influence les habitudes de vie des enfants. En effet, le *Bulletin de l'activité physique chez les jeunes : Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque* de ParticipACTION (2015) a relevé que, durant les heures d'éveil, les enfants âgés de moins de cinq ans consacrent 7,5 heures par jour en position sédentaire : assis à table, en chaise haute ou sur le divan, etc. Ces comportements impliquent très peu de mouvement corporel, il s'agit donc de période où les enfants ne sont pas actifs. Pourtant, les *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants 0-4 ans* (Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2017) recommandent que les enfants de zéro à quatre ans ne demeurent pas inactifs plus d'une heure consécutive soulignant ainsi l'importance de bouger pour leur santé. Dans la même veine, les lignes directrices du *Rapport sur la santé : activité physique et comportement sédentaire des enfants de trois à cinq ans* (Garriguet, Carson, Colley, Janssen, Timmons, Tremblay, 2016) préconisent 180 minutes d'activité physique par

jour pour les enfants de trois et quatre ans, et ce, peu importe l'intensité. À cinq ans, ces mêmes lignes directrices soulignent que la pratique d'activité physique devrait s'accroître pour passer à une intensité modérée ou élevée, et ce, au moins 60 minutes par jour (Garriguet et *al.*, 2016). Toutefois, seulement 9 % des enfants satisfaisaient aux recommandations d'activités physiques (ParticipACTION, 2016). Lu et Montague (2015) qualifient d'ailleurs ce nouveau mode de vie comme étant malsain pour les enfants. Pour comprendre la complexité de ce changement, il semble approprié de s'intéresser à quelques facteurs associés à la sédentarité, dont l'omniprésence des écrans dans les foyers québécois et le déplacement de l'espace de jeu extérieur vers l'intérieur.

1.1.1 L'omniprésence des écrans dans les foyers québécois

D'abord, un des facteurs associés à la sédentarité du mode de vie des enfants est relié à l'avènement des technologies (Gray, 2011). L'utilisation de l'ordinateur ou l'écoute de la télévision a considérablement augmenté dans les foyers québécois au détriment des jeux actifs (Demers, 2012). Dans les années 1970, l'arrivée des émissions dites éducatives a contribué à sédentariser le mode de vie des enfants (Wartella, Richert et Robb, 2010). Avec les années, les émissions éducatives ont gagné en popularité puisque les parents voyaient d'un bon œil cette nouvelle activité qui allait enrichir les connaissances de leurs enfants (Wartella et *al.*, 2010). Cependant, certaines recherches ont montré que le monde virtuel n'apporte pas les expériences sensorielles nécessaires au développement harmonieux d'un jeune enfant (Garriguet et *al.*, 2016). En effet, pendant la petite enfance, l'enfant a besoin de toucher, courir, manipuler, résoudre des conflits et d'être en interaction, ce que le monde virtuel ne lui permet pas.

De plus, la *Société canadienne de pédiatrie* (SCP, 2018) ne recommande aucune exposition à toutes formes d'écrans pour les enfants âgés de moins de deux ans. Pour les enfants de deux à quatre ans, la recommandation est d'y consacrer moins d'une heure par jour. Pour les cinq ans, il est recommandé de ne pas excéder une exposition aux écrans dépassant deux heures par jour. Après une heure consécutive en position sédentaire, il est préférable de faire bouger l'enfant et de lui proposer une autre activité, car le temps d'écran ne devrait pas remplacer les activités quotidiennes de base, comme le jeu extérieur, les activités sociales, le sommeil, le temps de repas, le jeu libre, etc. (SCP, 2018). Selon le *Portrait des tout-petits québécois* de l'Observatoire des tout-petits (2017), seulement le quart des enfants 3-5 ans satisferaient aux recommandations du temps d'écran. Dans la même lignée, les données recueillies auprès des parents du *Rapport sur la santé* (Garriguet et al., 2016) estiment supérieur à deux heures par jour le temps passé devant un écran pour les enfants de trois et quatre ans, soit deux fois plus que la recommandation. Pour les enfants âgés de cinq ans, les parents interrogés estiment à 2,2 heures par jour le temps passé devant un écran alors que la recommandation est de moins de deux heures par jour (Garriguet et al., 2016). Or, les enfants qui passent plus de deux heures par jour devant l'écran sont moins disponibles pour bouger et entreprendre des jeux actifs (Lipnowski et LeBlanc, 2017 ; SCP, 2018).

Les enfants se tournent vers les écrans, car leurs habitudes de vie ont changé. En effet, ils passent plus de temps à l'intérieur de leur demeure qu'à l'extérieur comparativement aux générations précédentes, ils sont donc davantage confrontés à cette nouvelle réalité technologique de notre ère moderne (Chudacoff, 2007 ; Gray, 2011). Ainsi, le déplacement de l'espace de jeu extérieur vers l'intérieur est un autre facteur associé à la sédentarité du mode de vie des enfants.

1.1.2 Le déplacement de l'espace de jeu extérieur vers l'intérieur

Dans les années 1960-1970, le jeu extérieur était partie intégrante du mode de vie des enfants (Gray, 2011). Que ce soit au parc ou dans la cour du voisin, les enfants avaient plus de possibilités de jouer à l'extérieur et d'être en contact avec la nature. L'espace de jeu extérieur était priorisé comme milieu d'apprentissage et perçu comme une solution au besoin de bouger des enfants (Chudacoff, 2007). Au fil des années, l'environnement de jeu extérieur traditionnel s'est déplacé vers l'intérieur (Frost, 2010). Selon une étude américaine, de 1981 à 1997, le temps alloué au jeu extérieur chez l'enfant aurait diminué de 25 % (Hofferth et Sandberg, 2001). En effet, le temps de jeu extérieur aurait perdu du terrain au profit d'activités sédentaires effectuées à l'intérieur (Demers, 2012). En 2012, *le Bulletin de l'activité physique chez les jeunes* de Jeunes en forme Canada mentionnait qu'au cours de la dernière décennie, le pourcentage de jeunes canadiens qui jouaient à l'extérieur avait diminué de 14 %. Certains auteurs qualifient cet éloignement des enfants face aux jeux extérieurs d'un « déficit nature », les enfants ne sont plus en contact avec leur environnement naturel (Frost, 2010 ; Chudacoff, 2007 ; Québec en forme, 2013). L'intérieur semble être le lieu de développement et d'apprentissage privilégié.

Selon différents auteurs, la crainte parentale envers le milieu extérieur serait aussi en cause dans cette diminution du jeu extérieur (Gray, 2011). Selon Gray (2011), l'urbanisation croissante a transformé le paysage urbain, ce qui a contribué à l'augmentation de la crainte parentale vis-à-vis la sécurité de leur enfant à l'extérieur. En effet, l'achalandage routier rendant le déplacement vers le parc plus risqué pour de jeunes enfants et la densité de logements diminue le nombre de parcs à proximité de la maison (Gray, 2011). Une étude américaine abonde en ce sens, car 82 % des 830 mères questionnées sur le jeu extérieur ont mentionné être préoccupées par les risques de

blessures trop élevés au parc ou dans la cour, sans compter les dangers potentiels liés à la circulation routière (Clements, 2004). Selon le *Rapport final sur les préoccupations parentales concernant le jeu actif des enfants de 3 à 12 ans à l'extérieur* (2017), l'appréhension des blessures se traduit par un évitement du jeu libre extérieur et une augmentation de la planification d'activités structurées avec moniteur dans un contexte de jeu intérieur (Chabot, Larouche, Rousseau, 2017). Ce phénomène est qualifié de paradoxe de la protection poussant les parents à surprotéger leurs enfants en les gardant à l'intérieur augmentant ainsi leur sédentarité (ParticipACTION, 2015). Or, cette sédentarité infantile a des effets négatifs directs sur la santé des enfants et sur leur développement global.

1.2.1 Les problèmes de santé précoce et d'obésité infantile

La sédentarité du mode de vie a des impacts néfastes sur la santé globale de l'enfant. Celui-ci est à risque de surpoids et d'obésité infantile (Alexander, Frohlich et Fusco, 2014). Le gain de poids est perçu comme une adaptation physiologique face à l'environnement obésogène (Chaput, Doucet et Tremblay, 2012). Le tiers des tout-petits québécois est susceptible d'être en situation de surpoids ou est en surpoids ou obèses et donc à risque de développer des problèmes de santé prématurément, dont des maladies cardiovasculaires, le diabète de type 2 ou des troubles du sommeil (Observatoire des tout-petits, 2017 ; Roberts, Shields, Groh, Aziz et Gilbert, 2012). Le surpoids infantile a des impacts directs sur la qualité de vie et le bien-être psychologique des enfants. Ceux-ci peuvent subir de la discrimination et de la stigmatisation engendrant une vulnérabilité face aux problèmes de santé mentale. Ils peuvent vivre de la dépression, de l'anxiété, de l'isolement et avoir une faible estime d'eux-mêmes (Cyr, 2009). De plus, l'obésité infantile a tendance à persister à l'âge

adulte, c'est pourquoi il faut intervenir tôt dans la vie de l'enfant pour changer cette trajectoire développementale (Lu et Montagne, 2015).

1.2.2 Les effets sur le développement global

Au-delà des effets négatifs sur la santé de l'enfant, la sédentarité peut avoir des conséquences sur son développement au niveau moteur, social, langagier et cognitif.

D'abord, plusieurs recherches ont montré que la sédentarité chez l'enfant limite les habiletés motrices (Barnett, Beurden, Morgan, Brooks et Beard, 2009 ; Cadoret et Fréchette, 2009 ; Garriguet et *al.*, 2016). Selon Barnett et *al.* (2009), la sédentarité peut restreindre le développement de la coordination, de l'équilibre ou du contrôle du tonus musculaire. Un manque de stimulation au niveau de la motricité globale et fine pourrait interférer dans la réussite éducative de l'enfant, et ce, dès le début de sa scolarisation. (Cadoret, Bigras, Duval, Lemay, Tremblay et Lemire, 2017 ; Pagani et *al.*, 2011). En effet, les mouvements de déplacement (motricité globale) ou les mouvements qui demandent une précision des mains (motricité fine) s'avèrent liés à l'apprentissage de l'écriture pour les enfants de maternelle (Lemelin et Boivin, 2007 ; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). Également, Cadoret, Bigras, Lemay, Lehrer et Lemire (2016) ont constaté à travers leur étude longitudinale auprès de 113 enfants que le temps passé devant un écran à quatre ans à tendance à perdurer à cinq ans et à sept ans diminuant ainsi les occasions d'être actif, ce qui peut engendrer des conséquences sur leurs habiletés motrices (Cadoret et *al.*, 2016). Pourtant, les capacités motrices sont indispensables pour un développement harmonieux (Cadoret, Blanchet et Bouchard, 2009). De la naissance à neuf ans, l'enfant développera ses plus importantes habiletés motrices, et ce, à travers un processus continu qui évolue de manière dépendant aux

autres composantes de son développement (Cadoret et *al.*, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2017). C'est pourquoi, durant cette période sensible, il est important de multiplier les opportunités d'exploration active afin que l'enfant puisse solliciter tous les muscles de son corps, ainsi que ses sens (Cadoret et *al.*, 2009).

De plus, l'enfant peut connaître des défis au niveau social et langagier. Les comportements sédentaires peuvent isoler les enfants et les priver d'interactions, un manque de stimulation peut augmenter leur timidité et affecter leurs habiletés sociales (Bourcier, 2010). Au niveau langagier, l'exposition excessive des écrans a été reliée à un vocabulaire plus limité chez les enfants (Zimmerman, Christakis et Meltzoff, 2007). En outre, les nourrissons, de 8 à 16 mois, exposés précocement à l'écran (DVD d'éveil cognitif ou autres) pourraient connaître un ralentissement dans leur capacité linguistique et développer un vocabulaire plus restreint en raison de six à huit mots pour chaque heure par jour d'exposition comparativement à un nourrisson qui n'a pas visionné de vidéos/DVD (Zimmerman et *al.*, 2007).

Également, les besoins physiologiques non comblés dus à la sédentarité, dont le manque de sommeil, peuvent interférer avec les capacités cognitives de l'enfant. Selon le *Bulletin sur l'activité physique chez les jeunes : Les enfants canadiens sont-ils trop fatigués pour bouger* de ParticipACTION (2016), la sédentarité a des répercussions sur la qualité du sommeil des enfants. Une inactivité corporelle prolongée nécessite peu d'énergie, la fatigue se fait ainsi moins sentir, c'est pourquoi les enfants peuvent éprouver de la difficulté à s'endormir ou avoir un sommeil plus léger (Gruber, 2015 ; ParticipACTION, 2016). Un manque de sommeil restreint les capacités cognitives, comme la concentration ou la résolution de problèmes. Il peut aussi engendrer un déséquilibre hormonal et affecter l'humeur (Gruber, 2015).

Donc, la sédentarité du mode de vie des enfants est une problématique préoccupante pour leur développement harmonieux et leur santé. Malgré l'omniprésence des écrans dans les foyers et la diminution du temps de jeu extérieur, les enfants ont besoin de dépenser de l'énergie et de respirer l'air frais tout comme les générations précédentes (Demers, 2012). Pour renverser la tendance à la sédentarité dès l'enfance, le retour du jeu actif à l'extérieur comme milieu de développement et d'apprentissage est une solution à prioriser (Gouvernement du Québec, 2017).

1.2 La solution à la sédentarité : le jeu extérieur

Plusieurs organisations de la santé s'entendent pour dire qu'être actif physiquement est un des premiers pas vers un mode de vie sain (Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, 2011 ; Institut national de la santé publique au Québec, 2016 ; OMS, 2017). Le temps de jeu extérieur offre un potentiel intéressant dans la lutte contre la sédentarité puisque l'enfant active de grands muscles, ce qui accroît sa dépense énergétique (Centres canadiens multisports, 2016 ; Demers, 2012). Hinkley, Salmon, Crawford, Okely, Hesketh (2016), abonde en ce sens, puisqu'ils ont observé le niveau d'activité physique le plus élevé chez l'enfant lors du jeu extérieur. Les activités intérieures impliquent souvent des règles strictes qui limitent les pulsions de mouvements des enfants alors que l'environnement extérieur est plus vaste et libérateur leur permettant de se défouler ainsi que d'explorer les différentes facettes de leur motricité (Burdette et Whitaker, 2005 ; Gouvernement du Québec, 2017 ; Hohmann, Weikart, Bourgon, Proulx, 2007). Le jeu actif à l'extérieur a aussi de nombreux bienfaits pour le bien-être psychologique, dont la réduction du niveau de stress, d'anxiété et d'impulsivité ainsi que l'amélioration de l'estime de soi et du niveau de concentration (Lu et Montague, 2015).

Considérant que l'adoption d'un mode de vie sédentaire durant l'enfance tend à se conserver à l'âge adulte et, qu'à l'inverse, l'acquisition de saines habitudes de vie développées en bas âge influence positivement le développement et la croissance de l'enfant, plusieurs experts proposent d'intervenir dès la petite enfance (Chaput, Doucet et Tremblay, 2012 ; Hinkley et *al.*, 2008 ; Lu et Montague, 2015). Pour Chaput et Tremblay (2018), d'importants changements sociaux doivent être apportés dans un effort collectif. Le milieu familial, l'école, la garderie, les services publics, privés et communautaires ainsi que le gouvernement doivent mettre en place des actions concrètes pour, entre autres, encourager le retour au jeu actif à l'extérieur. L'Institut national de santé publique au Québec (2016) abonde en ce sens, en misant sur la création d'environnements favorables à l'intégration de saines habitudes de vie. Chaput et Tremblay (2018) recommandent d'intervenir dans les milieux où l'enfant grandit. Un des environnements où l'enfant s'épanouit en tant qu'apprenant actif est le service de garde éducatif³ (Hohmann et *al.*, 2007). D'ailleurs, Lu et Montague (2015) ont identifié le service de garde éducatif comme un des milieux les plus influents pour la transmission de saines habitudes de vie ainsi que pour inverser les tendances de l'inactivité physique.

1.3 Les services de garde éducatifs

Selon le *Rapport des activités 2014-2015 des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec* publié en 2018 (Gouvernement du Québec, p.39), 269 389 enfants de moins de cinq ans fréquentent un service de garde éducatif

³ Par services de garde éducatifs, nous entendons les garderies privées et subventionnées, les centres de la petite enfance et les milieux familiaux privés et reconnus par un bureau coordonnateur.

au Québec, dont 33,7 % de ceux-ci sont en centre de la petite enfance (CPE), 17,1 % en garderie subventionnée, 15,6 % en garderie non subventionnée et 33,6 % en milieu familial régi. Ces enfants passeraient en moyenne 7,5 heures par jour dans ce type de milieu (St-Gelais et Berrigan, 2013). Le service de garde éducatif est donc une réalité pour plusieurs enfants québécois, voire un milieu de vie influent.

Toutefois, la fréquentation d'un service de garde n'est pas associée systématiquement à des effets bénéfiques pour les saines habitudes de vie des enfants. En outre, c'est la qualité globale d'un service de garde éducatif qui a le plus d'effet sur le développement de l'enfant (Burchinal, Vandergrift, Pianta, et Mashburn, 2010). La qualité globale se reflète, en partie, par la qualité des apprentissages. Il s'agit d'un concept multidimensionnel qui va dépendre de la qualité structurelle, la qualité des orientations et la qualité des processus (Anders, 2015 ; Bigras et Japel, 2007 ; Shuetze, Lewis et DiMartino, 1999 ; Slot, 2018).

Premièrement, la qualité structurelle renvoie aux réglementations gouvernementales, aux politiques, au ratio des groupes, à la formation initiale et continue, à l'expérience de l'éducatrice ainsi qu'aux lois qui encadrent l'expérience quotidienne des enfants (Bigras et Japel, 2007 ; Slot, 2018). Pour assurer aux enfants des services de garde éducatifs de qualité, les règlements et les lois favorisent, entre autres, les saines habitudes de vie, dont le jeu extérieur chez les enfants. La réglementation des services de garde éducatifs stipule que « chaque jour, à moins de temps inclément, les enfants sortent à l'extérieur dans un endroit sécuritaire et permettant leur surveillance » (Gouvernement du Québec, 2019, article 114, p. 36). La qualité structurelle concerne les conditions pouvant permettre à l'éducatrice d'instaurer une expérience éducative positive et enrichissante de façon à stimuler le plein potentiel de l'enfant (Slot, 2018).

Deuxièmement, la qualité des orientations réfère aux croyances éducatives partagées par les éducatrices, dont la définition de leur rôle professionnel, leurs objectifs d'apprentissage et leurs valeurs quant au jeu extérieur. Les orientations sont généralement stables, mais peuvent être modifiées. Or, les orientations de l'éducatrice et les caractéristiques structurelles peuvent influencer la qualité des processus (Anders, 2015).

Troisièmement, la qualité des processus fait référence aux variables incluses dans l'expérience quotidienne de l'enfant, dont les pratiques éducatives mises en place auprès de lui, l'aménagement des lieux et le matériel éducatif offert lors des jeux, des activités et des routines (Bigras et Lemay, 2012 ; Slot, 2018). Pour plusieurs auteurs, les variables de la qualité des processus telles que les actions posées pour proposer des jeux extérieurs ou pour aménager la cour extérieure auraient une influence directe sur le développement et les apprentissages de l'enfant (Ander, 2015 ; Slot, 2018). De ce fait, il semble important de s'intéresser à la qualité des processus en service de garde éducatif.

Un service de garde de qualité élevée fait la promotion de l'activité physique et encourage des pratiques éducatives qui favorisent le jeu actif, intérieur comme extérieur (Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy et Pate, 2009). Au Québec, le programme éducatif, *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007 : 2019), vise à baliser les pratiques du personnel éducateur en services de garde éducatifs afin d'offrir aux enfants des environnements de qualité et créer une cohérence entre les divers milieux de garde. Les pratiques éducatives proposées dans ce programme sont profitables pour le développement de l'enfant, toutefois c'est la qualité de ces pratiques qui est déterminante (Bigras et Lemay, 2012). En effet, le personnel éducateur est central dans l'établissement du niveau de qualité puisqu'il met en place le milieu

éducatif où l'enfant va s'épanouir (Bigras et Japel, 2007 ; Bigras et Lemay, 2012 ; Lemay, Bigras et Bouchard, 2016 ; Manningham 2010).

1.3.1 Les pratiques éducatives des éducatrices

Dans un contexte de service de garde éducatif, l'éducatrice est « l'élément le plus proximal à la qualité de l'expérience éducative et sociale que vivent les enfants » (Japel et Manningham, 2007, p. 76). Plusieurs caractéristiques de l'éducatrice pourraient influencer significativement la qualité de ses pratiques éducatives, dont : le niveau d'éducation de la formation initiale ; la formation continue ; les connaissances sur le développement de l'enfant et sur la façon de le soutenir dans le jeu ; le transfert de ces connaissances (Lemay, Bigras et Bouchard, 2016).

Au-delà des caractéristiques de l'éducatrice, plusieurs pratiques éducatives sont recommandées pour favoriser le jeu extérieur. Notons, entre autres, le programme *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007, 2019) et le cadre de référence *de Gazelle et Potiron, pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec, 2017) qui recommandent aux éducatrices de planifier plusieurs périodes de jeux actifs à l'extérieur durant la journée, de limiter les activités sédentaires, de soutenir l'enfant dans le jeu et de varier les lieux extérieurs afin d'offrir une variété d'expériences sensorimotrices. Ainsi, en planifiant des périodes de jeux extérieurs à la routine des enfants et en s'impliquant dans le jeu, les éducatrices propagent un mode de vie sain et équilibré, ce qui a un impact sur la qualité des services (Bigras et *al.*, 2012).

Cependant, malgré la réglementation et les recommandations entourant les pratiques éducatives, la recherche démontre une tout autre réalité. En effet, la sédentarité est bien présente en services de garde éducatifs ; le jeu extérieur ainsi que les activités physiques sont limités (Reilly, 2010). Plusieurs études portant sur l'activité physique des enfants en services de garde éducatifs indiquent des niveaux élevés de sédentarité (Bigras *et al.*, 2012). Certains auteurs rapporteraient d'ailleurs que 89 % du temps de jeu des enfants serait consacré à des activités sédentaires (Brown, Pfeiffer, McIver, Dowda, Addy et Pate, 2009 ; Duranleau, 2013). Différentes études sur les CPE témoignent d'un niveau élevé d'activités sédentaires au détriment des activités physiques extérieures (Gagné *et al.*, 2016; St-Gelais, 2013). Selon Brown *et al.* (2009) seulement 3 % du temps de jeu est consacré à des activités physiques d'intensité élevée. Pour Gagné *et al.* (2016), le jeu actif correspond en moyenne à 15% de la journée d'un enfant en CPE et varie entre 0,5% à 13,7 % pour l'intensité modérée à vigoureuse.

L'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs, Grandir en qualité 2014 a évalué la qualité des services de garde éducatifs des CPE et des garderies non subventionnées dans sa globalité en tenant compte de toutes les dimensions du programme éducatif et en se basant sur une échelle d'observation en quatre points⁴ (Gingras *et al.*, 2015). Parmi les six activités de bases observées, les jeux extérieurs s'avèrent la dimension où la qualité est la plus faible en CPE (2,68, niveau acceptable) et en garderies privées non subventionnées (2,06, niveau faible) (Gingras *et al.*, 2015). Cette enquête identifie aussi des pratiques éducatives de qualité variable. Durant les

⁴ Qualité insatisfaisante : extrêmement faible de 1 à 1,49 ; très faible de 1,50 à 1,99 ; faible de 2 à 2,49. Qualité satisfaisante : acceptable de 2,50 à 2,99 ; bonne de 3 à 3,49 ; excellente de 3,50 à 4 (Gingras *et al.*, 2015, tome 2, p. 32).

⁵ Les activités de base sont divisées en six catégories ; l'accueil, les repas, les soins personnels, les jeux extérieurs, les périodes de transitions, la fin de la journée (Gingras *et al.*, 2015, tome 2, p. 55).

jeux extérieurs, les éducatrices d'enfants de 18 mois à 5 ans seraient peu actives et se positionneraient davantage en retrait. Elles soutiendraient peu l'enfant ou s'impliqueraient rarement dans son jeu. Ces pratiques éducatives expliquent donc le faible niveau de qualité obtenu dans ces tranches d'âge en CPE (2,42). La situation est encore plus saillante à ce sujet dans les garderies non subventionnées où un très faible niveau de qualité est relevé (1,87) (Gingras et *al.*, 2015). Également, la sédentarité des pratiques éducatives se reflète aussi dans le type d'équipements offert en contexte de jeu extérieur. L'étude de Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy et Pate (2009) témoigne d'une corrélation positive entre l'équipement mobile et l'intensité plus élevée du jeu extérieur. La présence d'équipements fixes serait favorable à la sédentarité de l'enfant, par exemple le carré de sable où celui-ci est accroupi à une intensité plus faible.

Au niveau international, des similitudes sont recensées quant aux pratiques des professionnels de la petite enfance. McWilliams, Ball, Benjamin, Hales, Vaughn et Ward (2009) ont observé les pratiques d'éducatrices liées à la saine nutrition et aux activités physiques en se basant sur les principales recommandations de la NAP SACC⁶, et ce, dans 96 services de garde en Caroline du Nord. Les chercheurs ont observé que, durant les périodes de jeu, 61 % des éducatrices ont participé à une seule reprise ou n'ont pas participé au jeu des enfants et seulement 15 % des éducatrices ont participé plus de cinq fois au jeu de l'enfant durant une journée complète (McWilliams et *al.*, 2009). Ils ont aussi noté que 49 % des éducatrices ont encouragé les enfants à une seule reprise ou n'ont fourni aucun encouragement lors des jeux actifs (McWilliams et *al.*, 2009). Ils ont remarqué que 40 % des services de garde utilisaient le jeu actif comme conséquence et seulement 2 % l'utilisaient à titre de récompense. Cette étude fait ressortir le manque de soutien et d'implication des éducatrices envers les enfants ainsi

⁶ Nutrition and Physical Activity Self-assessment for Child Care Best-Practice

que l'utilisation du jeu actif comme punition lors d'activités menées à l'extérieur comme à l'intérieur.

Ihmeideh et Al-Qaryouti (2016) ont questionné et observé 30 éducatrices du Moyen-Orient dans leur environnement de jeu en plein air. Les chercheurs ont constaté que la participation des éducatrices au jeu des enfants, ainsi que les commentaires verbaux entourant leurs jeux, comme les mots d'encouragement, étaient peu fréquents (Ihmeideh et Al-Qaryouti, 2016). Lors des jeux extérieurs, les principales pratiques observées relevaient de la supervision des enfants et de l'encadrement de leurs comportements (Ihmeideh et Al-Qaryouti, 2016). Ces chercheurs ont observé que les éducatrices sortaient peu les enfants principalement dû aux chaleurs extrêmes et au manque d'équipement des installations (Ihmeideh et Al-Qaryouti, 2016). De cette recherche ressort la place minime du jeu extérieur au quotidien, une participation des éducatrices et un soutien verbal limités dans le cadre du jeu extérieur.

En somme, la qualité des apprentissages d'un service de garde éducatif se reflète, entre autres, par des pratiques éducatives qui encouragent le jeu actif à l'extérieur. Cependant, les recherches ont démontré que le problème de sédentarité des activités chez l'enfant, vécu au quotidien par les familles, était aussi une problématique dans les services de garde éducatifs en installation (Bigras *et al.*, 2012 ; Reilly, 2010 ; St-Gelais, 2013). Au Québec ou à l'international, les pratiques éducatives lors des jeux extérieurs semblent d'un niveau de qualité variable, laissant place à l'amélioration (Gingras *et al.*, 2015 ; Ihmeideh et Al-Qaryouti, 2016 ; McWilliams *et al.*, 2009). Toutefois, selon la recension des écrits scientifiques d'Anders (2015), la qualité des orientations influencerait la qualité des processus. Ainsi, la façon de se représenter leur rôle d'éducatrice est susceptible de teinter leurs pratiques. Dans la même lignée, Abric (2016) mentionne que pour comprendre les pratiques d'un individu, il faut partir de sa

pensée puisque les représentations sociales orientent les actions. En ce sens, la perception de l'éducatrice permettrait d'éclairer sur ses pratiques éducatives. Il semble donc pertinent de s'intéresser aux représentations sociales des éducatrices.

1.3.2 Les représentations sociales des éducatrices

Quelques études en petite enfance font état de la représentation sociale des éducatrices quant aux jeux extérieurs en CPE, en services de garde privés et au préscolaire. Elles apportent des pistes explicatives possibles aux pratiques éducatives de faibles niveaux de qualité observées dont il a été question à la section précédente. Ainsi, l'absence de motivation pour encourager le jeu extérieur, la perception d'un niveau suffisamment élevé d'activités physiques chez les enfants, l'intérêt de l'éducatrice et la crainte des blessures sont des éléments qui pourraient expliquer, en partie, la faible valorisation du jeu extérieur et implication des éducatrices dans ce contexte.

D'abord, l'absence de motivation à proposer des périodes de jeu extérieur semble influencer la qualité du soutien auprès des enfants par les enseignantes au préscolaire et les éducatrices. À travers une recherche qualitative, McClintic et Petty (2015) ont interrogé des enseignantes au préscolaire au sujet de leur croyance et de leur pratique en lien avec le jeu extérieur. La plupart des enseignantes croient que le jeu extérieur a de réels impacts sur le développement des enfants. Toutefois, ils notent aussi que les enseignantes semblent éprouver de la difficulté à se motiver pour promouvoir le jeu extérieur. Certaines ont mentionné qu'elles manquaient de connaissances en lien avec le jeu extérieur, ce qui influencerait leur motivation et leur pratique (McClintic et Petty, 2015). Le manque de motivation est aussi abordé par les éducatrices en service de garde. Certaines recherches ont démontré que le tiers des éducatrices affirment ne pas être

motivées par l'idée de faire bouger les enfants au moins deux heures par jour, alors que pour d'autres, le jeu actif extérieur n'est simplement pas une priorité (Dugas et Point, 2012 ; Gagné et *al.*, 2016 ; Québec en forme, 2013). Étant donné que certaines enseignantes et éducatrices ne semblent pas être motivées par le jeu extérieur et ne le perçoivent pas comme prioritaire, cela pourrait expliquer le peu de soutien offert aux enfants ainsi que la présence élevée d'activités sédentaires.

Ensuite, la perception d'un niveau suffisamment élevé d'activités physiques chez l'enfant en service de garde ainsi que l'intérêt de l'éducatrice pourraient justifier le faible niveau de qualité des pratiques éducatives. Gagné et *al.*, (2016) ont questionné du personnel éducateur en CPE, en garderies et en service de garde en milieu familial dans le but de connaître ses croyances sur les occasions de bouger qui sont offertes aux enfants. Le personnel éducateur estime que si l'enfant joue dehors, il est forcément actif et s'il bouge souvent, il est majoritairement actif durant sa journée. À travers cette étude, le personnel éducateur a réalisé que les enfants bougeaient moins que ce qu'il croyait. Cette prise de conscience de perceptions erronées a mené à un léger ajustement de pratiques. Une seconde étude réalisée par Tucker, Zandvoort, Burke et Irwin (2011) a permis de connaître la perception de 54 éducatrices en Ontario au sujet l'activité physique des enfants, incluant le jeu extérieur. Pour la majorité des éducatrices, elles perçoivent les enfants actifs physiquement (Tucker et *al.*, 2011). Elles croient que les comportements sédentaires sont présents à la maison, que les enfants sont assis devant l'écran et que le jeu extérieur n'est pas prioritaire pour les parents (Tucker et *al.*, 2011). Seulement quelques participantes croient que les enfants adoptent des comportements sédentaires à la garderie et que de nouvelles formations les outilleraient pour rendre les enfants plus actifs (Tucker et *al.*, 2011). De plus, selon elles, les conditions météorologiques influencent leurs pratiques, car le mauvais temps les obligerait à demeurer à l'intérieur (Tucker et *al.*, 2011). Pour ces chercheurs, l'enthousiasme et

l'intérêt des éducatrices face aux activités influenceraient grandement leur pratique. Cette étude démontre à quel point les représentations sociales peuvent guider leurs pratiques. En effet, si la majorité des éducatrices croit que les enfants sont assez actifs en service de garde et que le problème de la sédentarité se situe à la maison, elles n'auront pas tendance à augmenter les occasions de jeu actif à l'extérieur. D'autres recherches ont aussi soulevé un faible niveau d'intérêt chez les éducatrices envers les activités extérieures (Dugas et Point, 2012 ; Gagné et al., 2016 ; Québec en forme, 2013 ; St-Gelais, 2013). L'enquête *Grandir en qualité 2014* a recensé un faible niveau de qualité quant à la valorisation des activités à l'extérieur chez les éducatrices en CPE (2,38), tout comme celles en garderie privée non subventionnée (2,04) (Gingras et al., 2015).

Troisièmement, il semble aussi que la crainte des blessures associée aux normes de sécurité oriente certaines pratiques éducatives. Herrington et Nicholls (2007) ont créé un groupe de discussion auprès d'éducatrices de Vancouver afin de connaître leur perception face aux aires de jeux extérieurs en lien avec les politiques et normes de sécurité de l'Association canadienne de normalisation (CSA). Dans un environnement régi par la CSA, les éducatrices trouvent qu'elles doivent adapter leur pratique, car l'aménagement et l'équipement des espaces extérieurs sont plus contraignants et restrictifs (Herrington et Nicholls, 2007). Selon elles, les normes de la CSA seraient axées sur la peur des blessures et tiendraient moins en compte des besoins de jeu des enfants. La crainte des blessures est donc perçue comme un obstacle pour les pratiques des éducatrices interrogées. Également, cette représentation sociale ressort dans l'étude de Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf et Sealens (2012). Les chercheurs ont tenté d'identifier les représentations liées aux obstacles dans la mise en place d'activités physiques extérieures dans les services de garde de Cincinnati, Ohio. D'après leur recherche, la peur des blessures guide certaines pratiques éducatives, limitant les

enfants dans leur prise de risque et diminuant ainsi le temps de jeu extérieur. Les parents contribuent à nourrir la crainte des blessures, plusieurs d'entre eux ont demandé le retrait de leur enfant des aires de jeu extérieures afin de les protéger contre des dangers potentiels (Copeland et *al.*, 2012). De plus, l'aspect financier est contraignant pour plusieurs services de garde qui conçoivent ne pas faire de profit suffisant pour installer des équipements extérieurs ou créer des terrains de jeux (Copeland et *al.*, 2012). En dernier lieu, le personnel des services de garde interrogés ressent une pression de la part des parents, mais aussi de l'État, pour l'acquisition de compétences scolaires en vue de préparer les enfants pour la maternelle (Copeland et *al.*, 2012). Cette pression de scolarisation vient entraver le développement moteur de l'enfant et limiter le temps de jeu extérieur (Copeland et *al.*, 2012). Au-delà de la crainte des blessures, les chercheurs ont donc identifié l'aspect financier et la pression de scolarisation comme éléments qui freinaient le temps de jeu accordé aux enfants.

En somme, les recherches recensées montrent une place limitée accordée aux jeux extérieurs au profit des activités sédentaires, des pratiques éducatives de faible niveau de qualité quant au soutien offert aux enfants durant les activités extérieures, ainsi que des visions peu favorables du jeu extérieur (Bigras et *al.*, 2012 ; Dureanleau, 2013 ; Gagné et *al.*, 2016 ; Gingras et *al.*, 2015 ; St-Gelais, 2013 ; Tucker et *al.*, 2011). Toutefois, peu d'études ont porté sur le contexte des services de garde en milieu familial subventionnés (Ang, Brooker et Stephen, 2016). Or, le tiers des enfants du Québec les fréquente (Gouvernement du Québec, 2018). Qui plus est, à l'heure actuelle, très peu d'informations sont disponibles au sujet des pratiques éducatives des responsables d'un service de garde en milieu familial lors des jeux extérieurs. Une recherche à leur sujet permettrait ainsi de combler le manque de recherches scientifiques dans le domaine de l'éducation à la petite enfance.

1.4 Les responsables d'un service de garde en milieu familial

Le contexte d'un service de garde en milieu familial est différent de celui en installation. Les responsables d'un service de garde (RSG) en milieu familial⁷ sont des travailleuses autonomes qui offrent des services de garde éducatifs dans leur résidence privée. Elles offrent un environnement convivial et stimulant qui rappelle la vie à la maison. Elles accueillent généralement un groupe multiâge, dont l'âge des enfants peut varier de trois mois à cinq ans. Elles offrent aussi des environnements de jeux extérieurs pouvant prendre la forme d'un espace privé adjacent à leur domicile ou un accès au parc.

Les RSG doivent endosser plusieurs rôles au sein de leur service de garde. Contrairement aux éducatrices en installation, les RSG assument la responsabilité de l'ensemble de la gestion de leur entreprise : elles signent les contrats ; elles établissent une régie interne qui personnifie leur milieu ; elles font de la publicité pour promouvoir leur service de garde (Gouvernement du Québec, 2016). La pratique des RSG est reconnue et encadrée par un bureau coordonnateur affilié.

En plus du contexte qui diffère des installations, les exigences de formation sont davantage variables dans les services de garde en milieu familial. Pour obtenir la reconnaissance d'un bureau coordonnateur, une formation de 45 heures est requise et celle-ci porte sur quatre volets : le rôle d'une responsable d'un service de garde en milieu familial ; le développement de l'enfant ; la sécurité, la santé et l'alimentation ; le programme éducatif (Gouvernement du Québec, 2019, article 57). De ces 45 heures, au moins 30 doivent concerner le développement de l'enfant et le programme éducatif

⁷ Pour alléger le texte, la forme féminine a été employée afin de parler des responsables d'un service de garde en milieu familial compte tenu de la majorité des femmes travaillant en tant que RSG.

(Gouvernement du Québec, 2019, article 57). Un perfectionnement annuel d'au moins six heures portant sur les sujets des quatre volets est ensuite exigé (Gouvernement du Québec, 2019, article 59).

Malgré ces différences, les RSG doivent, tout comme l'éducatrice en installation, remplir la mission éducative en appliquant un programme éducatif, en soutenant le développement global de l'enfant, en adoptant des pratiques qui auront des répercussions positives pour le bien-être de l'enfant tout en respectant la loi sur les services de garde éducatifs et les règlements (Berger, Héroux et Shéridan, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2016). Ainsi, elles doivent assurer un service de garde de qualité qui répond aux différents besoins de leur groupe multiâge. Il est donc important de s'intéresser aux pratiques éducatives et aux représentations sociales des RSG pour s'assurer de la qualité offerte dans les services de garde en milieu familial et de ce qui y contribue.

1.4.1 Les recherches sur les responsables d'un service de garde en milieu familial et le jeu extérieur

Lors du dernier recensement, plus de 13 000 RSG étaient régies par un bureau coordonnateur correspondant à 91 000 places à contribution réduite au Québec (Gouvernement du Québec, 2018). Malgré le nombre considérable de RSG, peu d'études les concernent et encore moins abordent les pratiques éducatives ou les représentations sociales de celles-ci au regard des jeux extérieurs des enfants. La plupart des recherches qui touchent les jeux extérieurs et les RSG se sont intéressées principalement aux pratiques liées à l'activité physique.

D'abord, une première étude recensée fait ressortir l'influence de la formation sur les pratiques en lien avec l'activité physique. Weinberger, Butler et Schumacher (2014) se sont basés sur un échantillon comprenant 61 professionnels de la petite enfance afin de comparer le milieu des garderies à celui des services de garde en milieu familial. Les chercheurs ont constaté un niveau plus élevé d'activités extérieures dans les garderies que dans les services de garde en milieu familial (Weinberger et *al.*, 2014). Dans les garderies, les activités physiques sont mieux planifiées et l'aménagement physique favorise le jeu actif. Les chercheurs ont évalué la formation suivie par les éducatrices et ils ont noté que celles qui sont formées en développement moteur ou en jeu actif sont plus à même d'offrir ou de critiquer l'environnement physique intérieur comme extérieur (Weinberger et *al.*, 2014). Une seconde étude auprès de 50 CPE et de 20 services de garde en milieu familial a aussi fait ressortir l'éducation comme facteur associé à la qualité des pratiques pour soutenir l'enfant dans le jeu, de façon générale et non spécifique à l'extérieur. Lemay, Bigras et Bouchard (2016) avancent l'hypothèse que les éducatrices puissent avoir de la difficulté à transférer les connaissances apprises en formation initiale ou encore avoir reçu des formations abordant plus ou moins l'accompagnement de l'enfant dans le jeu. Étant donné les formations initiales et continues variables que possèdent les RSG, il semble d'autant plus pertinent de s'intéresser aux pratiques qu'elles mettent en place et aux représentations y étant associées au regard du jeu extérieur.

Quelques recherches sur les RSG ont démontré des pratiques éducatives qui ne favorisaient pas l'activité physique. D'abord, Temple, Naylor, Rhodes et Higgins (2009) ont évalué le niveau d'activité physique de 65 enfants fréquentant les services de garde en milieu familial au Canada. Les chercheurs ont noté un taux élevé d'activités sédentaires, soit 39,49 minutes par heure, alors que l'activité physique d'intensité élevée est seulement à 1,76 minute par jour (Temple et *al.*, 2009). De leur côté, Delaney,

Monsivais et Johnson (2014) ont obtenu des résultats similaires dans leur étude réalisée auprès de 31 services de garde en milieu familial dans l'État de Washington. Les enfants de trois à six ans passaient en moyenne 34,3 minutes par heure en activités sédentaires et seulement 3,1 minutes par heure en activités physiques vigoureuses (Delaney et al., 2014). Ces deux études démontrent un manque d'activité physique dans les services de garde en milieu familial autant au Canada qu'aux États-Unis.

Au Québec, l'*Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, connue sous le nom de *Grandir en qualité 2003*, fut la première étude à dresser un portrait précis de la qualité des services de garde éducatifs en tenant compte de l'expérience vécue par les enfants âgés de 0 à 5 ans (Drouin et al., 2003). L'étude a fait ressortir une qualité des services en milieu familial de niveau passable (2,75) sur une échelle en quatre points⁸ (Drouin et al., 2003). À travers l'ensemble des éléments observés, on y rapportait un faible niveau de la qualité des jeux extérieurs (2,40), « huit items sur les onze concernés par les jeux extérieurs obtiennent des estimations de qualité en deçà du seuil jugé minimal pour correspondre aux principes du programme éducatif » (Drouin et al., 2003, p. 242). Notons de ces huit items, l'aménagement de la cour extérieure, l'équipement et le matériel disponible pour stimuler le développement global qui ont obtenu des scores inférieurs allant de 1,43 à 2,24. Toutefois, force à souligner, les RSG favorisent les activités extérieures (3,0, niveau de bonne qualité). Néanmoins, cette enquête remonte à 2003 ce qui souligne la pertinence scientifique de réaliser un portrait plus actualisé de ces pratiques dans le domaine de la petite enfance au Québec, alors que de nombreuses initiatives ont spécifiquement ciblé les saines habitudes de vie depuis, dont *Gazelle et Potiron*, Québec en forme et les cubes énergies

⁸ Qualité médiocre de 1 à 1,49 ; très faible de 1,50 à 1,99 ; faible de 2 à 2,49 ; passable de 2,50 à 2,99 ; bonne 3 à 3,49 ; très bonne 3,50 à 4 (Drouin et al., 2003, p. 94)

du grand défi Pierre Lavoie. Ces recherches ne prenaient d'ailleurs pas en considération les représentations sociales des RSG, alors que celles-ci sont susceptibles d'éclairer sur leurs pratiques éducatives durant les jeux extérieurs.

En ce qui concerne les représentations sociales, deux études ont été recensées. En Australie, Riethmuller, McKeen, Okely, Bell et Sanigorski (2009) ont questionné 140 RSG afin de connaître leur perception face à leurs pratiques éducatives adoptées pour mettre en place des activités physiques. Les RSG ont témoigné de plusieurs difficultés à organiser et à encadrer les activités physiques (Riethmuller et al., 2009). Elles ont mentionné trois principales difficultés à la formation d'un programme d'activités physiques, soit le manque de temps, de financement et l'absence de motivation (Riethmuller et al., 2009). Elles ne sont pas motivées pour élaborer et planifier un programme d'activité physique qui inclurait les jeux extérieurs, alors elle priorise d'autres activités au sein de leur service de garde (Riethmuller et al., 2009). Elles ont parlé d'un manque de temps pour planifier des activités et d'un manque de ressources financières, ce qui restreint l'achat de jeux extérieurs (Riethmuller et al., 2009). Tout comme les représentations sociales des éducatrices en CPE et en garderie présentées précédemment, les RSG ont mentionné l'absence de motivation pour promouvoir le jeu actif à l'extérieur et un intérêt marqué envers d'autres activités. Le jeu extérieur n'est peut-être pas une priorité pour plusieurs RSG, ce qui pourrait expliquer certaines pratiques éducatives recensées lors de l'étude *Grandir en qualité* 2003.

La deuxième étude recensée sur les représentations sociales a révélé une difficulté associée aux activités physiques à proposer en contexte de jeu multiâge. Dans l'étude de Fees, Trost, Stewart, Bopp, Dzewaltowski (2009), les RSG se représentaient le multiâge comme étant un réel défi particulièrement lorsque leur intention était de varier l'intensité des activités motrices selon le niveau de développement des enfants. En ce

sens, elles ont précisé éprouver des difficultés à faire varier l'offre de matériel afin que celui-ci soit stimulant et adapté à la capacité motrice des enfants plus âgés sans être un danger pour les plus petits.

En résumé, le service de garde en milieu familial est un contexte mutliâge particulier où la RSG a de multiples rôles. Malgré une formation variable, le mandat éducatif demeure similaire à celui des éducatrices en installation. Les recherches sur les RSG ne sont pas actuelles, peu nombreuses et n'abordent pas toutes les pratiques éducatives dans le cadre du jeu extérieur. En effet, la majorité des études sur le jeu extérieur et les RSG s'orientent sur les pratiques liées aux activités physiques (Delaney et *al.*, 2014 ; Drouin et *al.*, 2003 ; Temple et *al.*, 2009 ; Weinberger et *al.*, 2014). D'ailleurs, peu d'études ont tenu compte des représentations sociales qui sont essentielles pour réellement comprendre les pratiques éducatives d'un individu (Abric, 2016).

1.5 La pertinence de la recherche

Il semble adéquat d'approfondir les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG quant au soutien du jeu extérieur puisqu'aucune étude à ce jour n'a été effectuée sur ce sujet. Quelques études ont abordé les RSG, mais très peu de chercheurs se sont intéressés aux pratiques et aux représentations en lien avec le jeu extérieur dans les services de garde en milieu familial (Delaney et *al.*, 2014 ; Drouin et *al.*, 2003 ; Gagné et *al.*, 2016 ; Temple et *al.*, 2009 ; Weinberger et *al.*, 2014). Cette recherche sera une contribution scientifique dans le domaine de la petite enfance, permettant d'apprendre et de comprendre les pratiques éducatives au regard des représentations sociales qui guident les actions dans l'accompagnement de l'enfant lors du jeu extérieur.

De plus, la recherche pourra contribuer à alimenter la pratique réflexive des RSG. La prise de conscience et l'évaluation de ses propres pratiques sont susceptibles de les amener à réaliser l'influence de leurs actions ou de leurs représentations sociales sur le développement de l'enfant et ses apprentissages (Berger *et al.*, 2012). Pour le personnel éducateur, l'auto-observation et la remise en question de ses pratiques éducatives peuvent contribuer à améliorer l'efficacité au travail et ainsi, rendre la qualité du service de garde plus satisfaisante (Berger *et al.*, 2012). En discutant avec la RSG de ses pratiques, celle-ci peut prendre conscience de ses forces et de ses défis afin de s'ajuster au besoin. La connaissance de leur représentation sociale aidera à mieux comprendre ce qui oriente leur façon de soutenir les enfants et ainsi, la chercheuse sera plus à même de les guider vers des ressources extérieures si nécessaire. La prise de conscience et l'amélioration de la qualité des pratiques éducatives auraient des répercussions directes sur la transmission de saines habitudes de vie ainsi que sur l'expérience vécue par les enfants du groupe. Ceux-ci vivent une période importante de leur développement, favorable à une multitude d'apprentissages, et pour s'épanouir pleinement, ils ont besoin d'un adulte guide, vigilant et encourageant qui sera soutenir leur réussite éducative (Bigras et Lemay, 2012 ; Slot, 2018).

1.6 La question de recherche

Dans un contexte social où la sédentarité est un problème grandissant, où les écrans sont omniprésents dans les foyers et où le temps de jeux extérieurs est réduit, les services de garde éducatifs ont un rôle important à jouer dans la promotion du jeu actif à l'extérieur. Le personnel éducateur a comme mandat de valoriser et de s'impliquer dans le jeu des enfants, enrichir leurs explorations et proposer des jeux actifs dans différents environnements extérieurs. Les RSG sont soumises aux mêmes programmes

et aux mêmes cadres de référence que les éducatrices en installation. Toutefois, contrairement à une situation bien documentée dans la littérature en ce qui concerne les services de garde éducatifs en installation, la rareté des recherches impliquant des RSG suscite des questionnements au sujet de leurs actions posées en lien avec le jeu extérieur et de leurs perceptions sur sa valeur dans le développement de l'enfant. Une recherche sur les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG au regard des jeux extérieurs permettra d'approfondir nos connaissances à ce sujet.

À la lumière de la problématique, il semble approprié de se poser la question suivante :

- Quelles sont les pratiques éducatives au regard du soutien des enfants lors des jeux extérieurs et en quoi les représentations sociales des RSG éclairent le choix de ces pratiques ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La présente recherche porte sur les pratiques éducatives mises en place par les responsables d'un service de garde en milieu familial (RSG) pour soutenir les enfants lors des jeux extérieurs ainsi que leurs représentations sociales qui influencent ces pratiques éducatives. Selon Thouin, les concepts se définissent par des « représentations mentales générales et abstraites permettant d'organiser et de simplifier les perceptions et les connaissances » (p. 29). Ainsi, il importe d'explicitier certains critères consensuels permettant d'opérationnaliser plusieurs concepts centraux dans le cadre de ce mémoire. Dans un premier temps, ce chapitre présente les assises théoriques permettant de connaître les propriétés qui définissent le jeu extérieur afin de clarifier le sens à lui donner et ainsi, guider le processus d'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par la suite, les concepts de pratiques éducatives et de représentations sociales sont exposés. En dernier lieu, les objectifs de recherche sont présentés.

2.1 Le concept de jeu extérieur

La fonction vitale du jeu a été soulignée en 1989, lors de la Convention relative aux droits de l'enfant, alors que les Nations Unies l'ont reconnu comme étant un droit

existentiel pour l'enfant (Nations Unies, 2018). La nature fondamentale du jeu pour le développement et les apprentissages de l'enfant à mainte fois été soulignée, et ce, dans plusieurs perspectives théoriques. Le jeu est aussi évoqué comme un moyen d'expression naturel chez l'enfant qui évolue tout au long de la petite enfance (Henricks, 2014 ; Richter et Vargas, 2016). Toute opportunité de jeu est donc une occasion pour le développement global de l'enfant, ses apprentissages et son bien-être. De nombreuses recherches en éducation s'intéressent au jeu dans un contexte d'apprentissage à l'intérieur et très peu s'orientent vers le contexte d'un environnement extérieur (Chakravarthi, 2009). La présente recherche est donc importante, car elle permettra d'apporter un nouvel éclairage sur le concept de jeu en contexte extérieur et sur son accompagnement par l'adulte. Dans un objectif de proposer une définition opérationnelle du concept de jeu extérieur⁹, il semble adéquat de d'abord expliciter le sens donné au concept de jeu s'inscrivant dans une approche par le jeu en éducation à la petite enfance.

2.1.1 L'approche par le jeu

De nombreux programmes éducatifs consacrés à la petite enfance (0-5 ans) s'inscrivent dans une approche par le jeu qui soutient le développement et les apprentissages de l'enfant, à l'intérieur comme à l'extérieur. Bertram et Pascal (2002) ont analysé le programme éducatif en petite enfance dans plus de 20 pays différents et ils ont constaté une tendance presque universelle envers une pédagogie basée sur le jeu. La valeur pédagogique du jeu est ainsi répandue à travers différents programmes. Au Québec, le

⁹ Le mot « extérieur » fait référence à tous milieux situés dehors (Larousse, 2016)

programme éducatif, *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007 : 2019), s'insère dans cette approche, en reconnaissant comme principe de base à son programme le jeu comme contexte de développement et d'apprentissage pour l'enfant. Pour Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, et Singer (2009), l'enfant a besoin du jeu libre, guidé par ses intérêts, pour s'engager activement et développer son autonomie. Selon ces auteurs, l'approche par le jeu stimule le développement de stratégies d'apprentissage qui lui serviront tout au long de sa scolarité et de sa vie (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). D'ailleurs, l'adulte a un rôle de premier plan dans l'accompagnement de ses stratégies (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). Le jeu à l'intérieur comme à l'extérieur constitue donc « un contexte par excellence pour apprendre et se développer de façon harmonieuse et durable » (Bouchard, Charron, Bigras, Lemay et Landry, 2015, p. 144).

2.1.2 Le jeu stimule le développement global

Selon Bouchard et Fréchette (2009), le jeu est fondamental dans le développement global de l'enfant, car « il sollicite toutes les dimensions de sa personne » (p. 5). Ginsburg *et al.* (2007) parlent du jeu comme d'un aspect indispensable pour le développement harmonieux du cerveau de l'enfant. En jouant, l'enfant réalise des mouvements avec son corps et met en action les cinq sphères de son développement : affectives, sociales, langagières, cognitives et motrices (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). Les prochains paragraphes témoigneront de l'interrelation entre le jeu et les cinq sphères de développement chez le poupon et le trottineur (0-2 ans) ainsi que chez l'enfant d'âge préscolaire (3-6 ans).

Selon la théorie de Piaget (1967, 1978), durant le stade sensorimoteur (0-2 ans), l'usage des mots n'étant pas développé chez le poupon, celui-ci commence par utiliser ses conduites motrices et ses sens pour entrer en interaction avec son milieu (Cadoret et Fréchette, 2009 ; Piaget 1967-1978). De la naissance à deux ans, la phase des mouvements réflexes implique le développement des actions posturales, de la manipulation, de la locomotion (marcher) et de l'équilibre (Gallahue et Ozmun, 2006). Le jeu est l'occasion idéale pour exercer différents mouvements et ainsi, développer la dimension motrice. Pour Bigras et *al.* (2012), la dimension motrice est centrale dans le développement du poupon et du trottineur, car « c'est en se déplaçant et en manipulant que le jeune enfant explore son environnement physique et social, ce qui contribue à lui permettre de réaliser des acquisitions dans les autres dimensions » (p. 303). Sa maturation physique est aussi interreliée avec la mise en place de structures neurologiques nécessaires sur lesquelles se construit l'activité mentale (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005). Or, cette activité cérébrale est stimulée par les diverses expériences vécues dans le jeu (Bodrova et Leong, 2012 ; Cloutier et *al.*, 2005). De plus, le poupon, en utilisant le jeu, entre en interaction affective avec l'adulte développant ainsi un lien d'attachement (Bodrova et Leong, 2012). Les différents contextes de jeu et l'accompagnement de sa RSG contribueront à favoriser des réactions sonores, des exclamations ainsi que l'apprentissage de ses premiers mots.

Chez l'enfant de 3 à 6 ans, le jeu stimule de nouvelles habiletés dans les cinq sphères de développement. Selon la théorie de Piaget (1967-1978), durant le stade préopératoire, l'évolution de la pensée et du raisonnement est influencée par les diverses situations de jeu où l'enfant va entreprendre des actions motrices guidées par ses sens (Cadoret et Fréchette, 2009 ; Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 ; Piaget, 1967-1978). À travers le jeu, l'enfant est exposé à diverses sensations, celles-ci l'encouragent

à explorer et à expérimenter de nouveaux types d'actions. Les fonctions cognitives de l'enfant évoluent donc en interrelation avec la dimension motrice et, par le fait même, en réaction aux stimulations de son environnement. Selon Gallahue et Ozmun (2006), la période de deux à sept ans, caractérisée par les mouvements rudimentaires, est marquée par l'exploration et l'expérimentation des aptitudes motrices. L'enfant développe son équilibre dynamique et statique, ses mouvements axiaux, sa coordination, ses mouvements de propulsion et d'absorption ainsi que son contrôle du corps (Bigras et *al.*, 2012 ; Gallahue et Ozmun, 2006 ; Paoletti, 1999). Le développement de ces mouvements dépendrait de la fréquence d'opportunités où les jeux proposés touchent les habiletés motrices (Bigras et *al.*, 2012 ; Gallahue et Ozmun, 2006). Selon Lillemyr (2009), le développement affectif et langagier d'un enfant ainsi que la socialisation sont des processus qui s'influencent mutuellement durant le jeu. En effet, l'enfant, en jouant, développe différentes aptitudes ; il apprend à négocier, à faire des compromis, à résoudre des conflits, à utiliser de nouveaux mots, à affirmer ses émotions et ses besoins, etc. (Lillemyr, 2009 ; Pellegrini, 2009 ; Wellhousen, 2002).

En résumé, les contextes de jeu sont importants afin d'offrir des environnements sensoriels stimulants entraînant le poupon, le trottineur et les enfants d'âge préscolaire à amorcer des mouvements corporels qui influenceront les dimensions affective, sociale, cognitive et langagière de leur développement. En groupe multiâge, l'adaptation des contextes de jeu en fonction de chaque enfant est encore plus importante. Toutefois, comment définir ce concept de jeu qui semble si simple et naturel pour un enfant et pourtant si abstrait et complexe pour les chercheurs ?

2.1.3 La définition du jeu

Alors que le jeu est privilégié en éducation à la petite enfance comme contexte de développement global et d'apprentissage, parmi les spécialistes en éducation, la définition officielle du concept de jeu ne semble pas faire consensus (Bouchard, Bigras, Charron, Duval et Landry, 2015). Le manque d'unité conceptuelle a été maintes fois soulevé, « le jeu se reconnaît facilement, mais s'avère très difficile à définir » (traduction libre de Johnson et *al.*, 1989, p. 10).

Au XX^e siècle, certains chercheurs ont considéré le concept du jeu comme indéfinissable de par sa complexité (Johnson et *al.*, 1989 ; Schlosberg, 1947). D'autres chercheurs, dont Hutt (1974) et Weisler et McCall (1976), mettaient l'accent sur la différence entre le jeu et l'exploration des enfants. Les recherches de Rubin, Fein et Vandenberg (1983) ont influencé la définition du jeu, car les chercheurs ne sont pas limités à souligner la différence entre le jeu et l'exploration, ils ont découvert que le jeu de l'enfant présentait plusieurs caractéristiques uniques (cités dans Johnson et *al.*, 1989). Dans leur ouvrage *Handbook of Child psychology*, Rubin et *al.* (1983) ont défini le jeu selon un continuum de facteurs de disposition. Le jeu dépendrait de plusieurs éléments, dont les comportements observés de l'enfant (fonctionnel, symbolique), ses dispositions (sa motivation intrinsèque, son engagement actif, les règles instaurées par l'enfant) et le contexte (l'adulte s'immisce minimalement dans le jeu, la liberté de choisir son jeu, l'absence de pression) (Pelligrini, 2009b ; Rubin et *al.*, 1983). Ainsi, l'activité en cours est considérée comme un jeu lorsqu'il y a présence de plusieurs éléments qui correspondent aux facteurs de disposition.

Inspiré de la conception du jeu de Rubin, Fein et Vandenberg (1983), Johnson et *al.* (1989) reprennent certaines de leurs caractéristiques pour définir le jeu. D'abord, le jeu offre une variété de possibilités, il ne se limite pas aux fonctions premières d'un objet, par exemple un bloc de construction peut se transformer en une voiture, ainsi l'objet devient une nouvelle expérience pour l'enfant. Ensuite, le jeu provient de la motivation intrinsèque de l'enfant et de son libre choix, celui-ci entreprend des activités pour son propre bien en fonction de ses intérêts. Dans le jeu, le processus est plus important que le résultat final, l'enfant n'a pas de pression pour atteindre un but et sans cette pression, il est plus libre et flexible, ce qui le pousse à explorer davantage. La dernière caractéristique qui définit le jeu est son effet positif sur l'enfant. En effet, le jeu procure généralement du plaisir et de l'amusement à l'enfant. Tel que le démontrent ces cinq critères, Johnson et *al.* (1989) proposent une définition plus large du jeu que leurs prédécesseurs ; incluant toutes les catégories traditionnelles de jeux (dramatiques, constructions, jeux de règles, etc.) ainsi que toutes activités de type artistique (art, musique, danse, etc.) qui ont des éléments de « spontaneity, nonliterality, free choice, and pleasure » (Johnson et *al.*, 1989, p. 13).

Également, dans la définition proposée par Hirsh-Pasek et *al.* (2009), certaines caractéristiques sont similaires à celles de Rubin et *al.* (1983) et de Johnson et *al.* (1989) : le jeu provient de la motivation intrinsèque de l'enfant ; il est spontané, captivant, libre et imaginaire. L'enfant s'engage activement dans le jeu et il lui procure de l'amusement et du plaisir (Hirsh-Pasek et *al.*, 2009). Le jeu a une réalité différente de la vie de l'enfant, il a certain élément de faire croire (Hirsh-Pasek et *al.*, 2009).

De son côté, Lillemyr (2009) propose des caractéristiques plus générales du jeu comparativement à Rubin et *al.* (1983) et Johnson et *al.* (1989). Cependant, sa

conceptualisation a plusieurs ressemblances avec celle proposée par Hirsh-Pasek et *al.* (2009). Selon Lillemyr (2009), le jeu englobe tous les aspects de la vie de l'enfant, de son développement et de ses apprentissages ; pour cette raison, il est difficile de le définir avec des critères précis. Il s'agit, pour cet auteur, d'une activité typique et agréable pour l'enfant qui lui procure plaisir, excitation et amusement. Le jeu est optionnel et mené en parallèle au vrai monde de l'enfant. Ces notions de plaisir, d'amusement et de réalité parallèle au monde de l'enfant sont aussi reprises par Hirsh-Pasek et *al.* (2009). Pour Lillemyr (2009), le jeu peut comprendre un système de règles, et ce, dans un espace donné. Le jeu est une expression de l'instinct de l'enfant et le prépare pour l'âge adulte (Lillemyr, 2009).

De plus, plusieurs chercheurs en éducation se réfèrent aux cinq critères du jeu élaborés par Brougère (Bouchard et *al.*, 2015 ; Cantin, 2013). Plusieurs de ces critères sont similaires aux caractéristiques de Rubin et *al.* (1983), Johnson et *al.* (1989) et Hirsh-Pasek et *al.* (2009). Selon Brougère (1997, 2005), le jeu se caractérise par : le second degré, c'est-à-dire la notion de faire semblant, de simuler un personnage quelconque, ce qui reflète la création du fictif chez l'enfant. Cette notion de faire semblant est également une caractéristique présente dans la définition de Rubin et *al.* (1983), Johnson et *al.* (1989) et Hirsh-Pasek et *al.* (2009). Pour Brougère (1997, 2005), le jeu se caractérise aussi par : la décision, l'enfant est libre de choisir son implication et il prend constamment des décisions; la règle, le jeu implique des règles implicites et malléables par les enfants; la frivolité, le jeu est léger et implique l'inconséquence, il s'agit d'une dissociation entre le comportement d'un enfant et les conséquences; l'incertitude, le jeu est imprévisible, rempli de surprises guidées par les actions et les décisions des enfants.

Chakravarthi (2009) a synthétisé les éléments qui caractérisent le concept du jeu selon différents auteurs (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983 ; Fromberg, 1999 ; Sturges, 2003). Selon sa définition, le jeu est « significatif ; une motivation intrinsèque ; agréable ; librement choisi ; symbolique ; activement engagé, opportuniste et épisodique ; imaginatif et créatif ; fluide et actif ; plus concerné par les moyens que par les fins » (Traduction libre, p. 17). Cette définition démontre toute la complexité à définir le concept de jeu.

L'influence de la conceptualisation du jeu par Rubin, Fein et Vandenberg (1983) est encore présente en 2019 avec la nouvelle version du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui s'en inspire grandement pour caractériser le jeu de la façon suivante : « motivé intrinsèquement, contrôlé par les joueurs, non littéral (pas pour vrai), libre de règles imposées de l'extérieur (contrôlé par les joueurs), engagement actif des joueurs » (p. 82).

Le tableau 2.1 résume les caractéristiques du jeu selon les différents auteurs présentés dans ce texte.

Tableau 2.1 Caractéristiques du jeu selon différents auteurs

Auteurs	Caractéristiques du jeu	Caractéristiques retenues pour le mémoire
Hutt (1974) Weisler et McCall (1976)	-Différence entre le jeu et l'exploration	
Rubin et al. (1983)	-Fonctionnel -Symbolique -Motivation intrinsèque -Engagement actif -Règles instaurées par l'enfant -Adulte s'imisce dans le jeu -Liberté de choisir -Absence de pression	-Motivation intrinsèque -Engagement actif -Liberté de choisir
Johnson et al., 1989	-Flexible, variété possibilités -Motivation intrinsèque -Libre choix, spontané -Effet positif -Processus avant le résultat -Dramatique, artistique	-Motivation intrinsèque -Libre choix, spontané -Effet positif
Hirsh-Pasek et al. (2009)	-Motivation intrinsèque -Spontané -Captivant et imaginatif -Libre -Amusement et plaisir -Réalité différente de la vie -Élément de faire-croire	-Motivation intrinsèque -Spontané -Captivant et imaginatif -Libre -Amusement et plaisir -Réalité différente de la vie
Lillemyr (2009)	-Activité agréable, plaisante et amusante -Optionnel -Système de règles dans un espace donné -Expression de l'instinct de l'enfant -Prépare au monde adulte	-Activité agréable, plaisante, amusante
Brougère (1997, 2005)	-Second degré -Décision -Règle -Frivolité -Incertitude	-Décision -Frivolité -Incertitude
Chakravarthi (2009)	-Significatif -Motivation intrinsèque -Agréable -Librement choisi -Symbolique -Activement engagé -Opportuniste et épisodique	-Motivation intrinsèque -Agréable -Librement choisi -Activement engagé

	-Imaginatif et créatif -Fluide et actif -Plus concerné par les moyens que par les fins	
Accueillir la petite enfance (2019)	-Motivation intrinsèque -Contrôlé par les joueurs -Non littéral -Liberté règles imposées de l'extérieur -Engagement actif	-Motivation intrinsèque -Non littéral -Engagement actif -Liberté des règles imposées

Selon notre analyse, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que le jeu se caractérise par une activité agréable, plaisante, frivole, captivante, spontanée, imaginative et non littérale. Le jeu se définit aussi par un engagement actif, une motivation intrinsèque, une liberté de choisir, des incertitudes, des règles implicites/explicites et des décisions, le tout engendrant des effets positifs pour l'enfant. Ces critères contribuent à opérationnaliser le concept de jeu dans le cadre de ce mémoire. Que le jeu soit à l'intérieur ou à l'extérieur, les recherches ont démontré son importance pour l'épanouissement d'un enfant (Bouchard et *al.*, 2015 ; Henricks, 2014 ; Hirsh-Pasek et *al.*, 2009 ; Lillemyr, 2009). Le jeu extérieur a autant le potentiel de permettre à l'enfant de se développer, de façon globale et intégrale, que le jeu intérieur (Henniger, 1993). D'ailleurs, certains éléments spécifiques associés au jeu extérieur apportent une valeur ajoutée au développement de l'enfant et à ses apprentissages.

2.1.4 La valeur ajoutée du jeu extérieur

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a inspiré plusieurs approches en éducation à la petite enfance en soutenant que l'apprentissage par la découverte de la nature était plus bénéfique que l'éducation formelle (Wellhousen, 2002). Grandement influencé par

Rousseau, le pédagogue Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852) a été un des pionniers à évoquer la valeur du jeu extérieur dans un programme éducatif en petite enfance, croyant au besoin de l'enfant d'explorer, d'apprendre et de jouer librement à l'extérieur (Frost et Sutterby, 2017 ; Wellhousen, 2002). Déjà aux XVIII^e et XIX^e siècles, on reconnaissait l'apport du jeu dans un contexte extérieur pour le développement et les apprentissages de l'enfant. Plusieurs spécificités du jeu extérieur expliquent cette valeur ajoutée et fondamentale pour l'enfant. D'abord, le jeu extérieur se caractérise par un contexte d'expériences favorable au développement des habiletés motrices, par un jeu actif selon différents niveaux d'intensité, par un contact avec la nature et par la prise de risques.

2.1.4.1 Un contexte d'expériences favorable au développement des habiletés motrices

Pour Wellhousen (2002), le jeu extérieur offre une variété d'expériences enrichissantes, de découvertes positives permettant de développer sa motricité globale et fine à travers les différentes phases de mouvements corporels. Maynard et Waters (2007) soulignent le mouvement dans le jeu comme l'un des « modes les plus naturels et puissants d'apprentissage pour l'enfant » (traduction libre, p. 256). En jouant à l'extérieur, l'enfant effectue des actions sensorimotrices où il coordonne progressivement ses mains avec ses jambes en effectuant différents mouvements de locomotion, de manipulation et de stabilisation : s'agripper à des éléments, creuser ou verser du sable, marcher ou courir, jouer à des jeux de poursuite (comme la « tag ») ou effectuer des mouvements brusques (Wellhousen, 2002). L'enfant peut renforcer sa force musculaire, son équilibre et son endurance en grim pant ainsi qu'en sautant. Pour l'enfant âgé de trois à quatre ans, il est difficile d'effectuer un lancer comme un attraper, le jeu

extérieur offre suffisamment d'espace et de contextes variés pour que celui-ci s'exerce à utiliser l'ensemble de son corps dans des mouvements de manipulation dont le but est la propulsion (Maynard et Waters, 2007 ; Wellhousen, 2002). De plus, en se balançant, l'enfant peut découvrir son centre de gravité qui se situe vers l'âge de 5 ans à la hauteur de sa poitrine, ce qui contribue à son équilibre (Wellhousen, 2002).

Également, les cinq sens sont sollicités pendant le jeu extérieur ; l'enfant est exposé à plusieurs stimuli grâce aux différentes textures du sol (gazon, terre, sable, etc.), aux dénivellations des surfaces, aux odeurs et aux bruits extérieurs (Gouvernement du Québec, 2002). Toutes ces expériences sensorimotrices sont difficiles à reproduire à l'intérieur, le jeu extérieur est donc favorable pour la stimulation de ces habiletés motrices (Chakravarthi, 2009). Talbot et Frost, (1989) abondent en ce sens, en évoquant l'environnement extérieur comme un milieu d'apprentissage qui offre un nouveau contexte d'activités variées et distinctes de celles produites à l'intérieur.

Le jeu extérieur a donc une valeur ajoutée et indispensable pour le développement, ainsi que pour les apprentissages de l'enfant, il s'agit de « l'activité idéale pour développer ses habiletés motrices et relever de nombreux défis » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 52). Le jeu extérieur se caractérise aussi par un jeu actif selon différents niveaux d'intensité.

2.1.4.2 Un jeu actif selon différents niveaux d'intensité

Dans une approche par le jeu, l'enfant apprend et se développe dans une démarche active où il explore par lui-même (Hirsh-Pasek et *al.*, 2009). Il développe et définit sa

propre conception du monde grâce à ses apprentissages (Hirsh-Pasek et *al.*, 2009). Le jeu extérieur amène l'enfant à être doublement actif, c'est-à-dire qu'il est actif dans sa construction de connaissances, mais il est aussi actif avec son corps. Selon le cadre de référence Gazelle et Potiron (Gouvernement du Québec, 2017), le terme « actif » réfère au « mouvement, au fait de bouger et d'être actif physiquement » (p. 28).

Le jeu actif à l'extérieur sollicite des mouvements du corps chez l'enfant et répond au besoin de bouger. Selon *Gazelle et Potiron* (2017), il est crucial d'offrir des moments au cours de la journée qui répondent à ce besoin selon différentes intensités : faible, moyenne ou élevée. Le niveau d'intensité faible est engendré par exemple lorsque l'enfant est assis dans le sable à faire un château, car il s'agit d'un jeu exigeant moins de mouvements corporels et de dépense énergétique. Un jeu d'intensité moyenne demande à l'enfant d'être plus actif et augmente sa dépense énergétique, comme marcher. Lorsque l'enfant court dans le parc ou dans les modules de jeu, en s'esclaffant et s'essoufflant, il se situe à un niveau d'intensité élevée engendrant une dépense énergétique plus grande (Gouvernement du Québec, 2017). Les jeux extérieurs de grande intensité sollicitent davantage des mouvements de propulsion, de locomotion ou de coordination d'une grande amplitude, comme grimper, sauter, lancer ou rouler (Mauffette, 1999). Le contexte extérieur incite les enfants aux mouvements de grande et moyenne intensité influençant positivement sur leur santé physique et mentale (MFA, 2007).

Pour Dugas et Point (2012), lorsque l'enfant effectue une activité corporelle impliquant des mouvements qui entraînent une dépense énergétique, cela peut être qualifié d'activité physique. D'ailleurs, l'activité physique est souvent associée au jeu extérieur, car les vastes espaces facilitent l'activation de grands muscles qui augmentent la

dépense énergétique (Centres canadiens multisports, 2016). L'activité physique de plus grande intensité a été observée durant les jeux extérieurs (Gagné et *al.*, 2016 ; Hinkley et *al.*, 2016). Toutefois, il est possible de constater, avec les exemples donnés en début de paragraphe, que le jeu extérieur n'est pas automatiquement une activité physique puisque l'enfant peut être actif dans son jeu en impliquant des mouvements du corps, mais il peut aussi s'agir d'une activité de faible ou moyenne intensité, comme se tenir en équilibre sur une jambe. Dugas et Point (2012) parlent alors d'une variation du niveau d'intensité durant les jeux extérieurs, car l'enfant ne peut pas effectuer un effort soutenu sans arrêt, il a besoin de moments de moins forte intensité pour reprendre son souffle. La succession des différents niveaux d'intensité fait donc partie intégrante du jeu extérieur.

En somme, les jeux extérieurs sont des activités importantes où l'enfant est actif selon différents niveaux d'intensité, le tout en travaillant sa dimension motrice. L'apport du jeu extérieur pour le développement et l'apprentissage de l'enfant est également lié à son contact avec la nature.

2.1.4.3 Un contact avec la nature

Le guide sur les activités extérieures dans les CPE et les garderies (Gouvernement du Québec, 2002) souligne le besoin fondamental pour l'enfant de connecter avec la nature qui est une source de connaissances inépuisables ainsi qu'un outil de développement. En jouant à l'extérieur, l'enfant découvre les plaisirs associés à la flore et la faune, la nature permet des « impressions visuelles, tactiles, olfactives, sonores et kinesthésiques uniques et cruciales pour le développement de l'enfant » (Gouvernement du Québec,

2002, p. 10). Pour Hohmann et ses collègues (2007), le jeu extérieur inclut diverses expériences enrichissantes : l'expérimentation des changements de conditions climatiques au fil des saisons, l'exploration de plantes, la culture d'un potager, une diversité de surfaces pour grimper, ramper ou enjamber et le tout, en découvrant différentes matières naturelles. Les textures, les couleurs, les sons et les odeurs encouragent l'enfant à entreprendre des activités motrices (Hohmann et *al.*, 2007 ; Post, Hohmann, Bourgon et Léger, 2004). Les enfants prennent conscience de l'environnement qui les entoure et apprennent à respecter toutes formes de vie (Maynard et Waters, 2007). Le jeu extérieur permet une rencontre entre l'enfant et la nature. Ce contact enrichit les expériences de l'enfant et accroît son savoir (Maynard et Waters, 2007).

Pour promouvoir l'épanouissement des enfants à travers le jeu et les apprentissages dans la nature, on assiste présentement à un mouvement de réappropriation de l'extérieur en éducation à la petite enfance. Bigras, Gagné et leurs collaborateurs (2016) font référence dans leur mémoire à certaines approches qui expérimentent le jeu extérieur comme base des apprentissages sur l'environnement et l'écologie. Les approches « Outdoor education » ou « Forest school », issues de l'éducation relative à l'environnement, développent des compétences environnementales en vue de former de futurs citoyens responsables et engagés (Child nature and alliance, 2016 ; Forest school, 2016). Au Canada, le projet pilote « Canadian Forest School Movement » permet à l'enfant « de comprendre le cycle de vie, de gérer les matériaux naturels et durables, et offre les possibilités quotidiennes de soulever des idées sur l'impact personnel et la compassion » (Mac Eachren, 2013). Ces approches se définissent par des pratiques novatrices dans des environnements spécifiques où l'accessibilité à des

matériaux naturels permet à l'enfant de prendre des risques et de réfléchir sur son milieu (Canadien Forest School Movement school, 2016 ; Mac Eachren, 2013).

De leur propre initiative, les RSG peuvent décider d'adhérer à de telles approches, d'ailleurs plusieurs initiatives ont eu lieu un peu partout au Québec. Toutefois, dans le programme éducatif, *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007 : 2019), il n'est pas demandé à la RSG d'appliquer ce type d'approches, mais plutôt de créer un contact avec la nature lorsque l'enfant s'amuse dehors. De ce fait, le concept de jeu extérieur d'un service de garde en milieu familial correspond aux attentes du programme éducatif et se caractérise par des expériences issues du contact avec la nature. Également, un dernier élément qui explique la valeur ajoutée du jeu extérieur pour le développement et l'apprentissage de l'enfant est la prise de risque des enfants.

2.1.4.4 La prise de risque des enfants

Little et Sweller (2015) évoquent le jeu extérieur comme le contexte opportun pour que les enfants deviennent plus actifs, s'expriment, explorent et prennent des risques. Sandseter (2012) mentionne que la prise de risque dans les jeux est importante pour le développement et les apprentissages de l'enfant. En prenant des risques, l'enfant fait des essais, se dépasse et relève des défis à la hauteur de ses capacités (Sandseter, 2012). L'enfant apprend à connaître ses forces, ses limites et à se faire confiance tout en développant ses capacités motrices (Sandseter, 2012). Sandseter (2012) a identifié différentes catégories de jeu risqué. D'abord, un jeu risqué peut impliquer des hauteurs variées et des changements de vitesse (Sandseter, 2012). Il peut inclure des outils/matériaux plus dangereux (marteaux, bois) ou il peut se dérouler à proximité

d'environnement susceptible d'être risqué pour l'enfant, comme un ruisseau (Sandseter, 2012). En dernier lieu, le jeu risqué peut être rude et impliquer des sauts ou des culbutes (Sandseter, 2012). Selon le guide *À nous de jouer ! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant* (Gouvernement du Québec, 2017), l'enfant découvre ses comportements d'autoprotection nécessaires pour prévenir les dangers en prenant des risques calculés lors des jeux extérieurs. La cour extérieure ou le parc sont des milieux stimulants favorisant l'apprentissage, la découverte ainsi que la prise de risques. La RSG responsable des enfants a d'ailleurs des pratiques éducatives à adopter afin d'encadrer cette prise de risque lors des jeux extérieurs.

À la lumière des caractéristiques du jeu retenues et des éléments qui expliquent la valeur ajoutée du jeu en contexte extérieur, la définition opérationnelle proposée pour le concept du jeu extérieur est la suivante :

Une activité plaisante, spontanée où l'enfant s'engage activement, prend des décisions en fonction de sa motivation intrinsèque et choisit librement. Une activité non littérale dans un contexte d'expériences favorable au développement de ses habiletés motrices où il est actif selon différents niveaux d'intensité, en contact avec la nature et prend des risques, tout en retirant des effets positifs.

À partir de ces connaissances, comment les RSG peuvent soutenir un enfant dans le jeu en préservant leur liberté de choisir et leur engagement, tout en favorisant différents niveaux d'intensité dans le jeu actif, leur motricité, leur contact avec la nature et leur prise de risque ? Quelles pratiques éducatives peuvent-elles adopter pour favoriser le développement et les apprentissages de l'enfant dans un contexte de jeu extérieur ?

2.2 Les pratiques éducatives pour soutenir l'enfant dans le jeu extérieur

Hamel (2001) conçoit les pratiques éducatives comme un ensemble de comportements ou de stratégies mis en place pour favoriser le développement des enfants et les éduquer. Les pratiques de la RSG seraient donc caractérisées par sa façon d'agir et ses actions dans un objectif d'actualiser le développement global de l'enfant et stimuler ses apprentissages. Les pratiques éducatives mises en place par l'adulte pour accompagner l'enfant dans le jeu ont évolué au fil du temps.

Au début du XX^e siècle, soutenir l'enfant dans le jeu n'était pas une pratique courante. En effet, influencé par les théories psychanalytiques, l'adulte devait s'abstenir d'intervenir dans le jeu croyant que cette intervention allait empêcher l'enfant de faire ressortir ses vrais sentiments ce qui aurait pu diminuer l'effet thérapeutique du jeu (Johnson et *al.*, 1989). Dans les années 60, cette interdiction d'intervenir dans le jeu a perdu de son influence avec les théories cognitives de Piaget, de Vygotsky et de Sutton-Smith qui ont apporté un nouveau regard sur le rôle du jeu dans le développement social et intellectuel de l'enfant. En effet, les théories cognitives ont démontré l'influence positive sur le développement cognitif de l'enfant lorsque l'adulte le soutenait dans son jeu (Johnson et *al.*, 1989). Plusieurs recherches ont appuyé et démontré les effets bénéfiques sur le développement et les apprentissages de l'enfant lorsque l'adulte s'implique dans le jeu (Chakravarthi, 2009 ; Cloutier, 2012 ; Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, Golinkoff, 2013 ; Hirsh-Pasek et *al.*, 2009 ; Lillemyr, 2009 ; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, Klahr, 2016 ; Wellhousen, 2002).

Dans le contexte des services de garde éducatifs où le temps de jeu est de plus en plus retiré aux enfants en vue de favoriser des activités dirigées et structurées par l'adulte, la recherche montre à quel point il est important pour le développement et les apprentissages des enfants d'axer ses pratiques éducatives sur le jeu accompagné (Weisberg et *al.*, 2016). Bertram et Pascal (2002) abondent en ce sens, car il est préférable que l'adulte utilise son expertise pour soutenir l'enfant dans le jeu plutôt que trop le diriger. Le jeu accompagné est une combinaison du jeu libre et du soutien par l'adulte permettant à l'enfant de s'engager activement, de faire ses propres choix librement, de prendre des décisions tout en étant guidé dans son exploration (Weisberg et *al.*, 2016). Cette approche développe l'autonomie de l'enfant et permet à l'adulte d'orienter le jeu vers un objectif d'apprentissage spécifique (Weisberg et *al.*, 2016). L'adulte peut adopter une posture d'observation afin de documenter les défis relevés par l'enfant et ainsi, être en mesure d'établir des objectifs d'apprentissage respectant le stade de développement de l'enfant. Pour favoriser les apprentissages, le jeu accompagné peut prendre deux formes : 1- l'adulte propose l'environnement où l'enfant va explorer tout en s'assurant que celui-ci ait assez d'autonomie et que le jeu initié découle de ses intérêts ; 2- l'adulte observe les activités dirigées par l'enfant et émet des commentaires (pose des questions, encourage, accompagne l'enfant dans sa réflexion) (Weisberg et *al.*, 2016). Dans le jeu accompagné, l'adulte utilise différentes interactions, indirectes ou directes, pour soutenir l'enfant dans son jeu (Fisher et *al.*, 2013 ; Weisberg et *al.*, 2016).

Plusieurs documents pertinents en éducation à la petite enfance et utilisés au Québec ont été recensés en vue de cibler les pratiques éducatives permettant de soutenir l'enfant lors des jeux extérieurs et de guider le développement de saines habitudes de vie. Ainsi, selon l'analyse de perspectives théoriques, du programme éducatif *Accueillir la petite*

enfance (Gouvernement du Québec, 2007, 2019), *Prendre plaisir à découvrir* (Post et al., 2004), *Partager le plaisir d'apprendre* (Hohmann et al., 2007), ainsi que différents cadres de référence en petite enfance, dont *Gazelle et Potiron* (Gouvernement du Québec, 2017), *Nutrition and physical Activity Self-assessment for Child Care Best-Practice Recommendations* (NAP SACC, 2007) et *Guide sur les Activités extérieures en CPE et garderies* (Gouvernement du Québec, 2002), les pratiques éducatives peuvent être résumées en trois grandes catégories, soit les interactions entre l'éducatrice et l'enfant, l'aménagement d'un environnement adéquat pour l'enfant (lieux) et la structuration des activités.

2.2.1 Les interactions entre la responsable d'un service de garde en milieu familial et les enfants

Plusieurs pratiques éducatives peuvent être adoptées par la RSG en vue d'offrir des interactions de qualité auprès des enfants lors des jeux extérieurs : encourager le jeu actif, y participer activement, accompagner l'enfant dans son jeu et surveiller activement.

D'emblée, les cadres de référence et les programmes éducatifs recommandent d'encourager le jeu actif à l'extérieur, de le valoriser ainsi que d'adopter une attitude enthousiaste et positive à son égard (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et al., 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post et al., 2004). Selon Hohmann et al. (2007), l'enfant est un grand imitateur, il a besoin de modèles positifs à suivre. Il aurait plus d'aisance à développer un intérêt pour le jeu extérieur si l'éducatrice lui montre l'exemple et le valorise elle-même, et ce, dans un climat positif (Hohmann et al., 2007; NAP SACC, 2007). L'encouragement et la reconnaissance de la RSG vis-à-vis des

efforts, des habiletés et des réussites de l'enfant contribueront à accroître leur engagement dans le jeu (Cloutier, 2012).

Au-delà du rôle d'encouragement et de l'attitude de la RSG, les documents recensés évoquent la participation active au jeu spontané de l'enfant comme pratique éducative à mettre en place lors des jeux extérieurs (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004 ; NAP SACC, 2007). En s'immisçant de façon naturelle dans le jeu de l'enfant, la RSG s'engage dans leur activité afin de guider l'exploration et d'accroître le développement ainsi que les apprentissages. La RSG demeure sensible et flexible face aux initiatives de l'enfant. Elle respecte leur liberté de choisir tout en proposant de nouvelles idées pour relancer le jeu. Elle fournit des occasions pour augmenter le niveau d'intensité du jeu ou pour encourager les interactions avec les pairs (Gouvernement du Québec, 2002 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007). Elle adopte des comportements chaleureux et réconfortants en participant au jeu de l'enfant (Cloutier, 2012). La RSG est aussi engagée verbalement auprès de l'enfant en se positionnant à sa hauteur pour dialoguer tout en lui posant des questions dans le but de développer ses habiletés de communication et l'aider à verbaliser sa pensée (Cloutier, 2012; Gouvernement du Québec, 2002, 2007 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

Aussi, la participation de l'adulte au jeu de l'enfant peut se faire sous forme d'accompagnement. Cloutier (2012) suggère pour y arriver, l'usage de l'étagage comme stratégie d'accompagnement afin de soutenir l'enfant dans son développement et ses apprentissages. Il s'agit d'une démarche permettant à l'éducatrice de poser un regard réfléchi sur ses actions en fonction de chaque enfant (Cloutier, 2012). Pour cela, la RSG observe d'abord l'enfant dans son jeu afin d'identifier son stade de développement. Elle analyse et interprète ensuite ses observations dans le but

d'intervenir de façon à respecter la zone proximale de développement et poursuivre des intentions pédagogiques auprès de chaque enfant (Cloutier, 2012). Dans ses interventions, la RSG offre de l'assistance (verbale ou physique) et stimule les processus cognitifs de l'enfant (réflexion, résolution de conflits, etc.). L'accompagnement de l'adulte est un excellent moyen pour mieux connaître l'enfant et ainsi lui proposer des défis qui respectent ses intérêts et favorisent son développement en devenir (Cloutier, 2012). Par la suite, la RSG peut se questionner sur ses interventions en effectuant un retour sur sa démarche. Pour Samuelsson et Carlsson (2008), la qualité du soutien de l'adulte influence le niveau de complexité du jeu et favorise ainsi les nouveaux apprentissages. L'étayage est donc une stratégie d'accompagnement essentiel pour la RSG qui veut contribuer à l'épanouissement de l'enfant par des pratiques éducatives appropriées.

Également, les documents analysés font ressortir l'importance d'effectuer une surveillance active en se déplaçant constamment dans l'espace de jeu tout en balayant du regard l'ensemble du groupe afin d'encadrer les comportements et anticiper les risques (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017, Hohmann et *al.*, 2007; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004). En s'impliquant dans les jeux de l'enfant, la RSG est proactive dans la surveillance puisqu'elle peut intervenir plus rapidement et rediriger les comportements de façon positive. Elle demeure vigilante face aux difficultés des enfants et répond rapidement à leurs besoins. Ces pratiques éducatives contribuent à exercer une surveillance efficace lors des jeux extérieurs. Selon le guide sur *les Activités extérieures en CPE et garderies* (Gouvernement du Québec, 2002), la RSG supervise et encourage la prise de risque dans une démarche d'étayage en observant l'enfant, en l'appuyant dans ses expérimentations et en intervenant au besoin.

2.2.2 La structuration des lieux

L'analyse des cadres de référence et des programmes éducatifs en petite enfance converge vers la structuration des lieux comme second élément central dont il faut tenir compte dans des pratiques éducatives de qualité lors des jeux extérieurs (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004). Selon Bigras et *al.* (2012), la structuration des lieux est une dimension de la qualité des processus incluant des pratiques éducatives qui affectent grandement le développement physique et moteur des enfants. La structuration des lieux se réfère à l'aménagement physique des lieux et à la qualité du matériel disponible (Bigras et *al.*, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

D'abord, dans *Gazelle et Potiron* (2017), il est mentionné que l'aménagement physique des lieux doit respecter le stade de développement de l'enfant afin de faciliter l'exploration et les défis moteurs. Il est aussi conseillé aux éducatrices de fractionner les aires de jeux en vue de stimuler différentes habiletés motrices. Selon Bigras et Lemay (2012), une bonne planification des lieux et du matériel permettraient aux éducatrices « d'adopter des pratiques optimales pour soutenir le développement des enfants » (p. 383).

De plus, pour l'ensemble des documents à l'étude, la qualité de la structuration des lieux dépend du matériel adapté aux besoins et aux intérêts des enfants, particulièrement en contexte multiâge (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004). Le matériel doit être disponible, libre d'accès, diversifié, sécuritaire et ajusté au groupe d'âge

(Gouvernement du Québec, 2002, 2017). Dowda et *al.* (2009) ont constaté que les enfants étaient moins actifs dans leur environnement lorsqu'ils sont en contact avec des équipements fixes. Le cadre de référence *Gazelle et Potiron* recommande d'ailleurs de combiner les modules fixes avec du matériel mobile qui encourage l'enfant à bouger (Gouvernement du Québec, 2017). Également, une pratique éducative de qualité expose l'enfant aux matériaux naturels et à différents lieux permettant un contact avec la nature, cet aspect est d'ailleurs identifié à plusieurs reprises dans l'analyse des cadres de référence et des programmes éducatifs (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

2.2.3 Le programme d'activités

Selon le cadre de référence *Gazelle et Potiron*, la planification des jeux extérieurs respecte l'approche par le jeu accompagné, soit une combinaison de jeux libres et d'activités proposées par l'éducatrice qui découlent des observations du stade développement de l'enfant et de ses intérêts (Gouvernement du Québec, 2017). La variation d'activités est importante pour stimuler le développement global et particulièrement la motricité en contexte de jeu extérieur (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004 ; NAP SACC, 2007). Cadoret, Blanchet et Bouchard (2009) abondent en ce sens, car selon elles, diversifier les contextes d'une activité est profitable pour l'enfant. Celui-ci a plus de chances d'améliorer ses capacités motrices s'il se pratique dans différentes conditions, comme sauter à la corde ou sauter d'un obstacle à l'autre (Cadoret et *al.*, 2009).

NAP SACC (2007) préconise deux sorties chaque jour pour permettre aux enfants de jouer librement et d'être actifs physiquement. Il recommande également de proposer plus de 120 minutes d'activités quotidiennes où le niveau d'intensité est élevé, ainsi que de faire bouger les enfants lorsqu'ils sont en position sédentaire pendant 30 minutes consécutives. Les cadres de référence, les programmes éducatifs et les spécialistes en petite enfance sont unanimes sur l'importance de jouer dehors le plus souvent possible, et ce, plusieurs fois par jour malgré la saison et la température (Bigras et *al.*, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017; Hohmann et *al.*, 2007; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004).

En somme, les pratiques éducatives entourant le jeu extérieur des enfants peuvent se regrouper en trois grandes catégories : l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant, les lieux et le programme d'activités. Ces catégories sont constituées de différentes composantes qui guident les RSG vers des pratiques éducatives de qualité. L'interaction entre l'éducatrice et l'enfant se caractérise par des encouragements et une attitude favorable envers le jeu extérieur, une participation active, de l'accompagnement et une surveillance efficace. La structuration des lieux se définit par du matériel de qualité varié et adapté à l'âge de l'enfant ainsi qu'un aménagement physique favorisant l'exploration et le contact avec la nature. Les composantes du programme d'activités sont déterminées par la planification, la variation du type de jeux extérieurs pour stimuler toutes les dimensions du développement et par le temps alloué. Ces pratiques sont recommandées dans différents cadres de référence et programmes éducatifs. Or, sont-elles appliquées par les RSG pour soutenir l'enfant durant le jeu extérieur et quel sens leur donnent-elles ? Pour comprendre le sens donné aux actions posées, il importe de s'intéresser aux représentations sociales des RSG.

2.3 Les représentations sociales des responsables d'un service de garde en milieu familial

Émile Durkheim a été un des premiers à faire référence au concept des représentations sociales, qui se nommait à l'origine représentations collectives (Moscovici, 1976). À l'époque, la définition du concept était imprécise et englobait plusieurs éléments de la science, de l'idéologie et du mythe. Selon Pouliot, Camiré et Saint-Jacques (2013), le concept de représentations sociales est encore aujourd'hui difficilement définissable. Toutefois, plusieurs auteurs ont proposé certains éléments qui définissent les représentations sociales et qui semblent faire consensus parmi les chercheurs.

Selon Flament (2011), la représentation sociale est un processus cognitif et social contextualisé par les membres d'un groupe homogène dans un contexte précis. Elle se définit par « un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes organisé et structuré à propos d'un objet donné » (Abric, 2005, p. 59). L'aspect social est important puisque la représentation est partagée et construite au sein du groupe particulier (Fischer, 2010).

De plus, Fischer parle de la représentation sociale comme d'une construction mentale basée sur « l'intériorisation des modèles culturels et des idéologies dominantes en oeuvre dans une société » (Fischer, 2010, p. 131). Les individus peuvent percevoir leur construction mentale comme étant une vérité, sans la remettre nécessairement en question, Fischer parle de « véracité sociale », c'est-à-dire un sens commun donné par un groupe qui n'est pas forcément une vérité objective (p. 131). Abric (2016) abonde en ce sens en expliquant le fonctionnement de la représentation sociale comme étant « le produit et le 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 »

(p. 64). Pour le chercheur, la représentation sociale est comme un système d'interprétation de la réalité qui va déterminer les comportements ou pratiques d'un individu. La construction de la représentation sociale va dépendre de plusieurs facteurs, dont le contexte immédiat, l'idéologie, les enjeux sociaux, l'historique de l'individu, etc. (Abric, 2016).

Selon Moliner et Guimelli (2015), la représentation sociale d'un individu guide son action, il s'agirait même d'un des aspects fondamentaux de la théorie des représentations sociales. Pour comprendre les pratiques éducatives d'un individu ou d'un groupe, il est primordial pour tous chercheurs d'effectuer une analyse des représentations sociales (Moliner et Guimelli, 2015). La compréhension d'une représentation sociale pourrait ainsi permettre de prédire les comportements futurs. Moliner et Guimelli (2015) mentionnent qu'il est important de comprendre la logique derrière l'action et donc, sa représentation sociale pour éventuellement modifier un comportement ou une pratique. À titre d'exemple, si les RSG (groupe homogène) perçoivent les périodes de jeu extérieur comme un moment de repos pour elles (représentation), alors cette perception pourrait influencer les pratiques adoptées, comme une absence de soutien auprès de l'enfant (pratique). Ainsi, la compréhension qu'à un groupe d'un phénomène porte à la fois sur les actions observées et les représentations qui les sous-tendent.

Abric (2016) explique le lien entre les représentations sociales et les pratiques éducatives à travers quatre fonctions essentielles et complémentaires. D'abord, la fonction de savoir permet de comprendre et d'explicitier la réalité (Abric, 2016). L'acquisition de connaissances partagées, en cohérence avec le fonctionnement cognitif et les valeurs des individus, contribue à la création d'un sens commun (Abric,

2016). Cet ensemble de savoirs, défini dans un cadre commun, facilite la communication et les interactions entre eux (Abric, 2016).

Une seconde fonction est identitaire, c'est-à-dire que la représentation sociale définit l'identité et renforce la spécificité des groupes (Abric, 2016). La représentation partagée par plusieurs individus contribue à forger l'identité du groupe (Abric, 2016). Parmi le réseau des services de garde, les RSG forment un groupe particulier. Elles travaillent principalement seules ou avec une assistante. Toutefois, elles se réunissent entre elles souvent au parc ou lors des formations obligatoires. Elles peuvent donc partager leurs connaissances et ainsi, créer un sens commun à leurs représentations basé sur leur système de normes et de valeurs. Par exemple, les RSG qui se représentent le jeu extérieur comme étant une activité pour passer le temps vont donner un cadre commun à leur représentation et ainsi, renforcer la spécificité de leur groupe. La représentation devient donc sociale puisqu'elle est partagée au sein du groupe (Abric, 2016).

Ensuite, la troisième fonction de la représentation sociale concerne l'orientation qui guide les comportements et les pratiques (Abric, 2016). Selon Abric (2016), il y a trois facteurs qui résultent du processus d'orientation des conduites par les représentations. Premièrement, la conception de la tâche à accomplir influence sa finalité (Abric, 2016). Si une RSG ne conçoit pas son rôle de soutien auprès de l'enfant comme prioritaire durant le jeu extérieur, il y a de fortes chances qu'elle ne s'implique pas. Sa conception de la tâche influence donc le résultat final (absence d'accompagnement). Deuxièmement, la création d'attentes inciterait à rendre conforme la réalité à sa vision (Abric, 2016). Les représentations sociales génèrent un système d'anticipations. La RSG peut essayer de rendre sa réalité conforme à sa vision et à ses croyances. Par

exemple, si la RSG croit que les enfants sont majoritairement sédentaires, elle va anticiper et prévoir des périodes de jeu actif et ainsi, adapter la réalité de l'enfant à ses croyances. Troisièmement, les représentations sociales définissent les pratiques acceptables ou non au sein de leur groupe et d'un contexte donné (Abric, 2016). Elles reflètent les croyances, les principes et les idéaux présents dans le groupe. Dans un contexte de jeu libre au parc, si plusieurs RSG croient qu'il s'agit d'un moment où l'enfant s'amuse librement sans accompagnement, alors pour celles-ci les pratiques acceptables seront de se regrouper ensemble, d'être assises, de discuter et de surveiller les enfants à distance.

La dernière fonction de la représentation sociale est justificatrice permettant d'explicitier l'action posée et la prise de position (Abric, 2016). Les trois premières fonctions sont en amont à la pratique alors que cette quatrième fonction se déroule en aval à l'action. C'est le moment pour l'individu de justifier ses conduites dans une situation donnée ou à l'égard des collègues (Abric, 2016). Ainsi, une RSG pourrait expliquer sa conduite en se basant sur des croyances répandues.

Les fonctions de savoir, identitaires, d'orientation et justificatrices clarifient le lien entre les représentations sociales et les pratiques éducatives des RSG. Selon la revue de littérature effectuée par Ang, Brooker, Stephen (2016), il existe peu de recherches sur les pratiques des RSG qui influencent l'expérience vécue par l'enfant. L'étude des représentations sociales est donc importante pour comprendre le sens donné aux pratiques des RSG. Elle permet de mieux cerner leurs croyances, leurs priorités, leurs idéaux et leur vision de la réalité.

2.4 Les objectifs de recherche

L'objectif général est de comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG quant au soutien des enfants lors des jeux extérieurs. De cet objectif général découle deux objectifs spécifiques :

1. Décrire les pratiques éducatives des RSG qui concernent le soutien aux enfants durant les jeux extérieurs et leurs représentations sociales qui les sous-tendent
2. Relever les représentations sociales des RSG concernant le jeu extérieur

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif dont la visée consiste à comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG en vue de soutenir les enfants lors des jeux extérieurs. Ce présent chapitre explique les choix méthodologiques qui permettront de répondre aux questions et aux objectifs de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). D'abord, l'approche méthodologie qualitative sera exposée, suivi de la présentation de l'échantillon, des critères de sélection et du recrutement. Les différents outils de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse des résultats seront explicités. En dernier lieu, les critères de rigueur scientifique, les limites de la recherche ainsi que les considérations éthiques seront décrits.

3.1 L'approche méthodologique

Le paradigme interprétatif de cette recherche est basé sur la compréhension du phénomène à travers une quête du sens dans les représentations sociales et d'une dynamique relationnelle entre ses représentations et les pratiques mises en place (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La perspective interprétative est axée sur l'expérience

vécue dans le milieu des participantes dans une posture de proximité (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Cette recherche est de type descriptif visant la compréhension du phénomène (Thouin, 2014). Selon Thouin (2014), la recherche descriptive consiste à décrire les comportements dans un environnement précis. Elle est souvent rattachée aux pratiques éducatives (Thouin, 2014). La recherche a aussi une fonction exploratoire, car elle favorise la réflexion sur un nouveau sujet (Van der Maren, 2004). Elle fait ressortir les connaissances des participantes afin d'arriver à proposer des explications (Thouin, 2014). Enfin, l'approche méthodologique qualitative permet l'étude naturelle de phénomène s'appuyant sur le point de vue des participantes afin d'extraire le sens plutôt que de transformer les données en statistiques (Gaudreau, 2011 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2012).

3.2 Les participantes recherchées

Cette recherche s'intéresse aux RSG régies par un bureau coordonnateur puisque peu d'études québécoises ont abordé leur réalité, il y a donc un vide scientifique à combler à ce niveau. Selon Thouin (2014), la taille de l'échantillon est déterminée par le principe de saturation des données. Pour atteindre cette saturation d'informations, un nombre de participants qui se situe entre 6 et 12 semble suffisant (Thouin, 2014). Dans la même lignée, pour Boutin (2006), un échantillon d'environ dix participants est satisfaisant lors d'entretiens individuels dans le cas d'une recherche qualitative. Il semble donc réaliste d'établir un échantillon de dix participantes.

Les participantes recherchées doivent correspondre à certains critères de sélection dans le but d'obtenir une variabilité de notre échantillon pour mieux comprendre le phénomène à l'étude. D'abord, le premier critère de sélection est une RSG (homme ou femme) régie par un bureau coordonnateur avec ou sans assistant (e), cela inclus donc les milieux de garde composés de neuf enfants avec ou sans poupons, comme ce mémoire s'intéresse aux pratiques éducatives et représentations sociales des RSG, il semble important de sélectionner différents milieux de garde afin d'atteindre une hétérogénéité des contextes et ainsi favoriser la profondeur de la diversité des points de vue.

Également, selon Bigras et *al.* (2010), un des facteurs de la qualité du milieu est l'expérience de la personne responsable d'un groupe d'enfants. Lors de l'étude *Grandir en qualité 2003*, les chercheurs ont rapporté une corrélation positive entre la qualité et plus de cinq ans d'expérience pour les membres du service de garde (Drouin et *al.*, 2004). Au minimum, cinq années d'expérience à titre de RSG seront donc exigées comme deuxième critère de sélection. Ce critère de sélection est aussi un critère de validité puisque pour les RSG, cinq années d'expérience permettent de développer leurs pratiques éducatives et de construire leurs représentations sociales face aux jeux extérieurs. Leur témoignage peut être enrichi d'exemples concrets vécus au sein de leur service de garde et alimenter leur réflexion.

Le troisième critère de sélection concerne la formation initiale de la RSG. Les spécialistes en petite enfance sont unanimes quant au rôle de la formation du personnel éducateur sur la qualité des milieux de garde (Bigras, Bouchard, Cantin, Brunson, Coutu, Lemay, Tremblay, 2010 ; Bigras et Lemay, 2012 ; Manningham 2010). La formation initiale spécialisée en petite enfance influence la qualité du soutien de

l'enfant dans le jeu (Bigras et *al.*, 2010). Il serait pertinent d'obtenir une hétérogénéité des données en sélectionnant des RSG dont le niveau de scolarité varie entre la formation initiale minimale de 45 heures exigée pour être accréditée, la formation collégiale (DEC en Techniques d'éducation à l'enfance ou l'Attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance) et universitaire (certificat, baccalauréat, maîtrise ou doctorat).

De plus, le quatrième critère de sélection touche le perfectionnement annuel. La participation du personnel éducateur à plus de 24 heures de formation continue au courant de l'année a un impact significatif quant à la qualité du soutien de l'enfant dans le jeu (Bigras, Lemay, Bouchard et Eryasa, 2017). Pour les RSG, un perfectionnement annuel de six heures est exigé (Gouvernement du Québec, 2019, article 59). Il serait donc intéressant d'avoir un échantillon dont le nombre d'heures de perfectionnement annuel fluctue entre le minimum demandé (six heures) et plus de six heures.

Un cinquième critère de sélection est à propos du type d'espace de jeux extérieurs. Les RSG n'ont pas toutes le même environnement de jeu disponible, parfois elles ont une cour extérieure à l'arrière de leur demeure ou un espace de jeu adjacent sur le côté de la maison ou encore, elles ont seulement accès à un parc. Il semble adéquat de varier le type d'espace de jeu extérieur disponible afin d'atteindre une saturation de données.

Également, la région de Lanaudière sera sélectionnée pour la collecte de données puisqu'elle permet une accessibilité à une diversité de milieux augmentant les probabilités d'obtenir une variabilité de l'échantillon. En effet, dans cette région, le nombre de places subventionnées en milieu familial représente 22 % des enfants 0-5 ans, soit 7 322 places pour 33 631 enfants âgés de 0 à 5 ans, comparativement à

Montréal où le nombre de places subventionnées en milieu familial est plus limité pour le nombre d'enfants représentant 10 % des enfants âgés de 0 à 5 ans, soit 13 413 places pour 134 098 enfants 0-5 ans (Gouvernement du Québec, 2017 ; Observatoire des tout-petits 2017). Il est donc important d'étudier les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG de la région de Lanaudière sachant qu'il y a plus du double de places disponibles en milieu familial pour le nombre d'enfants comparativement à la région de Montréal. La sélection et le recrutement des RSG s'effectueront donc dans cette région. Pour éviter tout conflit d'intérêts, il sera important qu'aucune RSG n'ait été en contact avec la chercheuse avant le début de la recherche.

Le tableau 3.1 synthétise les critères de sélection des participantes.

Tableau 3.1 Critères de sélection des participantes

Critères de sélection des participantes

✓ RSG (homme ou femme) régie par un bureau coordonnateur avec ou sans assistant(e)

✓ Minimum cinq années d'expérience à titre de RSG

Formation initiale

✓ 45 heures

✓ Formation initiale collégiale

DEC

DEC-Techniques d'éducation à l'enfance

l'Attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance

✓ Formation initiale universitaire

Certificat

Baccalauréat

Maîtrise

Doctorat

Perfectionnement annuel

✓ Six heures

✓ + de six heures

Espace de jeu extérieur

✓ Cour

✓ Côté de la maison

✓ Parc

✓ Région de Lanaudière (aucun contact avec la chercheuse avant le début de la recherche)

3.2.1 Le recrutement

Pour recruter les RSG, plusieurs étapes ont dû être accomplies. Tout d'abord, la première étape a été de déposer une demande d'approbation éthique auprès du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Il importait d'identifier les neuf bureaux coordonnateurs (BC) de la région de Lanaudière. Pour ce faire, le répertoire des bureaux coordonnateurs de la région administrative 14-Lanaudière produit par le ministère de la Famille a été le principal outil de repérage. Par la suite, la chercheuse a recruté les trois bureaux coordonnateurs (3/9) qui régissent le plus grand nombre de RSG dans la région de Lanaudière afin d'atteindre un taux d'acceptation de 30 %¹⁰. Par la suite, elle a communiqué avec ces trois bureaux coordonnateurs afin de présenter le projet de recherche. Elle a sollicité leur aide afin de partager une annonce de recrutement (par courriel, téléphone ou via le bulletin d'informations) aux RSG mentionnant qu'elles pourraient être appelées par une chercheuse afin de participer à un projet de recherche ou les invitant à communiquer directement avec la chercheuse par courriel pour manifester leur intérêt.

Une autre étape consistait à effectuer un premier contact téléphonique auprès des RSG afin de connaître leur intérêt à participer au projet de recherche. Dans le cas où elles étaient intéressées, la chercheuse a vérifié les critères de sélection, présenté les grandes lignes du projet et expliqué le rôle de la participante. De ce premier contact téléphonique a découlé une prise de rendez-vous qui a eu lieu au service de garde en

¹⁰ Ce taux de 30 % a été projeté sur la base des taux de participation obtenus dans le cadre des travaux de recherche menés des chercheurs de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde en petite enfance.

milieu familial de la responsable. D'une durée approximative de 15 minutes, dans le but de se présenter en personne, de créer un lien de confiance et de respect, de faire signer le formulaire de consentement et de convenir des dates (lieu et durée) pour l'observation ainsi que l'entretien. La chercheuse a fait un rappel sur la confidentialité et l'anonymat lors de la collecte de données. Elle a aussi précisé qu'aucun partage de données n'allait être effectué auprès du bureau coordonnateur. La chercheuse était disponible pour répondre à leurs questions.

Le tableau 3.2 représente une synthèse de ces différentes étapes et d'un échéancier de réalisation.

Tableau 3.2 Déroulement du recrutement, de la collecte de données et présentation de l'échéancier

Déroulement	Échéancier
1- Déposer une demande d'approbation éthique auprès du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains. UQAM.	Mars 2019
2- Repérage des neuf bureaux coordonnateurs en utilisant le répertoire de la région administrative 14-Lanaudière. Communiquer avec la directrice de trois différents bureaux coordonnateurs afin de présenter le projet de recherche et exposer la participation souhaitée des RSG. Demander la collaboration des BC pour publier une annonce de recrutement dans le bulletin d'informations ou par courriel ou par téléphone.	Avril 2019
2- Après la collaboration du BC, appel téléphonique pour sélectionner les RSG qui souhaiteraient participer à une recherche : se présenter, s'assurer qu'elles répondent aux critères de sélection, expliquer le projet de recherche et l'importance de la participante pour le projet. Après le 1 ^{er} contact, prendre des notes sur la conversation.	Avril 2019
3- Répondre aux questions. Prise de rendez-vous.	Avril 2019
4- Rendez-vous : 1 ^{re} présentation, faire signer le formulaire de consentement, prévoir une date pour l'observation (préciser la durée) et une date pour l'entretien (préciser le lieu). Parler de la confidentialité, de l'anonymat et de l'enregistrement.	Avril-mai 2019
5- Observation durant 60 minutes. Confirmer la date pour l'entretien.	Mai-juin 2019
6- Entretien individuel avec la RSG (30-45 minutes). Prise de notes	Mai-juin 2019

3.3 Le portrait des participantes

Au terme du recrutement, l'échantillon est constitué de dix participantes (n=10) toutes régies par un des trois bureaux coordonnateurs sélectionnés dans la région de Lanaudière. Parmi les participantes, une seule RSG était accompagnée d'une assistante. Les participantes n'avaient pas de lien professionnel avec la chercheuse évitant ainsi, tous conflits d'intérêts pouvant diminuer l'objectivité de la recherche ou risquer un biais de désirabilité.

De plus, les années d'expérience à titre de RSG fluctuent entre 6 et 26 ans, ce qui donne une grande hétérogénéité dans les données. Malgré la volonté d'obtenir une variabilité dans la formation initiale, l'échantillon est homogène sur ce point. En effet, huit RSG ont suivi la formation initiale obligatoire et minimalement exigée de 45 heures et seulement deux RSG ont une Attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance (AEC). Celles-ci ont d'ailleurs nommé avoir été éducatrice en service de garde privé pendant quelques années avant l'ouverture de leur milieu de garde à domicile. Un second élément qui caractérise l'échantillon est le perfectionnement annuel qui est majoritairement de six heures (n=9), soit le minimum exigé par le ministère de la Famille. Une RSG a nommé suivre davantage de formations annuellement pour un total d'environ neuf heures.

En dernier lieu, l'espace de jeu extérieur s'est divisé en trois catégories. D'abord, cinq RSG possédaient une cour extérieure privée derrière la maison, trois RSG utilisaient un espace de jeu sur le côté de la maison (cour réservée à la famille ou absence de cour) et deux RSG n'avaient aucune cour ou espace sur le côté, elles utilisaient donc le parc comme espace de jeu extérieur.

Le tableau 3.3 résume les caractéristiques des participantes sélectionnées en fonction des critères de sélection.

Tableau 3.3 Portrait des participantes et de leur milieu de garde

Genre de la RSG et assistant(e) ou non	Années d'expérience à titre RSG	Formation initiale	Perfectionnement annuel	Espace de jeu
Femme	21	45h	6h	Côté de la maison
Femme	12	45h	6h	Côté de la maison
Femme et assistante	26	AEC éducation à l'enfance (Reconnaissance des acquis)	6h	Cour
Femme	8	AEC éducation à l'enfance	6h	Cour
Femme	6	45h	6h	Parc
Femme	17	45h	6h	Cour
Femme	14	45h	6h	Cour
Femme	11	45h	9h	Côté de la maison
Femme	9	45h	6h	Parc

Femme	23	45h	6h	Cour
-------	----	-----	----	------

3.4 Les outils de collecte de données

La recherche qualitative peut se composer d'un ensemble de techniques d'investigation permettant de répondre aux objectifs de recherche (Thouin, 2014). Dans cette étude, l'objectif général est de comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG quant au soutien des enfants lors des jeux extérieurs. Cette recherche empirique s'appuie sur l'expérience en contact avec le milieu ; les pratiques éducatives ont été directement observées sur le terrain sans aucune manipulation (Paillé et Mucchielli, 2012). La grille d'observation ainsi que le journal de bord ont été utilisés pour soutenir les dix observations. De cette réalité observée découle la réalité épistémique qui existe seulement par l'existence de la connaissance de la participante, c'est-à-dire à partir de sa façon de penser et de se représenter sa réalité (Anadon et Gueillemette, 2007). Les représentations sociales quant à leur pratique éducative et au jeu extérieur ont été recueillies grâce à un entretien individuel semi-dirigé.

3.4.1 La grille d'observation

Selon plusieurs chercheurs, « l'observation est à la base de toute démarche scientifique selon différentes orientations de recherche » (Blondin, 2005, p. 20). L'observation permet d'être témoin des actions posées par la RSG sur les lieux où se déroulent les jeux extérieurs. La construction de la réalité des participantes est liée à son contexte immédiat, c'est pourquoi l'observation du milieu s'avère pertinente pour décrire les

pratiques qui évoluent dans leur contexte. Une observation a donc été réalisée auprès des RSG lors des périodes de jeux extérieurs afin de pouvoir décrire les pratiques éducatives adoptées pour soutenir les enfants dans leur exploration. Selon la typologie de Gold (1958) sur les rôles du chercheur lors d'observation en situation, la chercheuse a porté le rôle de l'observateur complet, c'est-à-dire qu'elle a été présente physiquement lors des jeux extérieurs, mais elle n'a pas pris part aux activités de la RSG. Cette typologie permet d'évaluer son degré d'implication auprès du groupe observé (Martineau, 2005).

Gaudreau (2011) mentionne que les instruments d'observation doivent être discrets lors d'une observation directe sur le terrain, car ils ne doivent pas influencer la situation observée. Dans un objectif de conserver une trace écrite et d'employer des instruments discrets, l'observation a été balisée par une grille d'observation. Cette grille consiste en un tableau comportant plusieurs thèmes et sous-thèmes à observer (Gaudreau, 2011). Elles permettent d'orienter l'observation dans un but de qualifier la nature des pratiques éducatives utilisées par la RSG quant au soutien de l'enfant dans le jeu extérieur. La grille d'observation est largement inspirée de celle de l'échelle d'observation de la qualité éducative (EOQE) (Bourgon et Lavallée, 2013). Cet outil a servi pour évaluer la qualité des services de garde lors des enquêtes *Grandir en qualité* 2003 et la qualité des CPE, garderies subventionnées et privées en 2014 (Gingras et al., 2015). Différentes échelles d'observation ont été créées pour correspondre aux caractéristiques spécifiques de chaque milieu de garde et groupes d'âge. Dans toutes les versions, cet outil mesure la qualité des processus en se basant sur les principes énoncés dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Bourgon et Lavallée, 2013). Il s'agit d'une grille validée dans le domaine des services de garde au Québec. De cette grille seulement la section 5.4 portant sur les jeux extérieurs a été conservée

et utilisée dans le cadre de cette recherche. La grille d'observation se divise en quatre items : l'aménagement de la cour extérieure, l'équipement et le matériel accessible aux enfants et favorisant leur développement global ; les activités extérieures sont valorisées ; la responsable est active auprès des enfants lors des jeux extérieurs ; les sorties dans le quartier et au parc se déroulent de façon sécuritaire. Cet outil a permis à la chercheuse de concentrer son attention sur les éléments importants à observer et d'éviter ainsi d'être submergée par trop de données observables. Les pratiques éducatives présentées dans le cadre conceptuel et qui ne sont pas indiquées dans la grille EOQE ont été prises en considération durant l'observation et notées dans le journal de bord, puis un retour à ce sujet a été effectué lors de l'entretien. La grille d'observation est présentée en Annexe A.

De plus, Gaudreau (2011) évoque une période d'acclimatation avant l'observation afin de permettre aux enfants et à la personne observée de s'habituer à la présence de la chercheuse. Avant la période des jeux extérieurs, la chercheuse s'est donc présentée, elle a expliqué brièvement son rôle devant le groupe d'enfants et a répondu aux questions. Aussi, Gaudreau (2011) conseille de se placer en retrait dans la cour et laisser les enfants ainsi que la RSG s'acclimater à sa présence avant de commencer l'observation. De ce fait, lors des observations, la chercheuse a pris le temps de choisir un espace en retrait des jeux qui permettait autant d'observer avec aisance que d'être oubliée par le groupe. L'ensemble des observations a duré une période approximative de 60 minutes laissant ainsi assez de temps pour recueillir le maximum de données (Gaudreau, 2011).

3.4.2 Le journal de bord

Gaudreau (2011) présente le journal de bord comme étant un instrument méthodologique renforçant la rigueur scientifique des observations sur le terrain. Complémentaire à la grille d'observation, le journal de bord est un instrument personnel et informel utilisé par la chercheuse dans le but de soutenir la démarche de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Il a été utilisé durant l'observation afin de noter les pratiques observées ainsi que des éléments susceptibles d'influencer ces pratiques.

Pour Martineau (2005), les premières notes sont « de nature pragmatique et stratégique » (p. 10), les données inscrites permettent de situer le moment de l'observation, l'heure, le nom des RSG observées, etc. La partie la plus importante dans la prise de notes est descriptive afin de rendre compte des pratiques observées de la RSG, de ses interventions, des interactions avec les enfants, des propos échangés, des réactions, des activités qui se déroulent, de l'aménagement des lieux, des activités proposées ou de ses propres commentaires. Le journal de bord a été divisé en trois sections englobant l'ensemble des pratiques éducatives présentées au cadre conceptuel. D'abord, la première section comprenait les interactions entre l'éducatrice et l'enfant, dont les sous-sections suivantes : l'encouragement envers le jeu actif ; la participation active de la RSG ; l'accompagnement dans le jeu et la surveillance. La deuxième section concernait la structuration des lieux, dont l'aménagement des lieux et la qualité du matériel disponible. La dernière section comprenait le programme d'activités, soit la variation des activités et la diversification des contextes d'activités. Cette division dans la prise de notes a permis d'avoir une constance et une organisation afin d'éviter d'être submergée par un amalgame de données observables. L'organisation de la prise de notes a aussi pour objectif de commencer le processus d'analyse grâce à la

description des pratiques observées des RSG et d'amorcer une interprétation (Martineau, 2005). Les données du journal de bord étaient donc additionnelles à la grille d'observation.

Pour Savoie-Zajc (2011), il s'agit d'un document de référence possédant trois principales fonctions. D'abord, une fonction réflexive où la chercheuse a utilisé cet espace pour exprimer ses interrogations ou ses prises de conscience (Savoie-Zajc, 2011). Une autre fonction est sa possibilité de reconstituer la dynamique du terrain en laissant des traces écrites (Savoie-Zajc, 2011). Selon Savoie-Zajc (2011), la dynamique entre les personnes observées influence la collecte de données, le journal de bord a ainsi permis de récolter des informations sur l'atmosphère dans le groupe. Une dernière fonction touche les conditions entourant la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Les informations rédigées dans le journal de bord ont permis d'éclairer sur le contexte entourant la collecte de données, comme l'humeur de la personne observée ou la température qui peut certes influencer le jeu extérieur, etc.

Également, le journal de bord a été utilisé après l'entretien afin de permettre à la chercheuse d'écrire ses impressions, de réfléchir sur ses interprétations, de témoigner de ses questionnements et de mettre en relation les pratiques observées et les représentations sociales.

3.4.3 L'entretien individuel semi-dirigé

Selon Abric (2016), l'entretien semble être « une méthode indispensable à toute étude sur les représentations » (p. 75). Il s'agit d'une méthode pour acquérir des données engendrées par l'interaction entre la chercheuse et la participante (Savoie-Zajc, 2011 ;

Van der Maren, 1995). Les entretiens se sont déroulés individuellement pour permettre aux RSG d'exprimer dans leurs propres mots leurs pratiques éducatives et leurs représentations sociales. Pour Gaudreau (2011), l'entretien semi-structuré est le format le plus souvent utilisé dans les recherches qualitatives. Ce type d'entretien est une combinaison entre la conversation libre autour du thème de la recherche et le questionnaire présenté dans un ordre strict (Gaudreau, 2011). La chercheuse a guidé l'échange en introduisant au moment opportun les questions prévues, mais le discours de la RSG a orienté la conversation laissant place à des questions ouvertes plus générales et non planifiées (Gaudreau, 2011). Toujours selon Gaudreau (2011), l'entretien semi-structuré est par conséquent semi-dirigé par la chercheuse. Ce type d'entretien a permis à la RSG de partager sa vision et d'explicitier ses actions tout en étant orienté par la chercheuse sur certains points.

Le canevas d'entretien lors d'un entretien semi-dirigé répond à la fonction descriptive et interprétative de cette recherche (Gaudreau, 2011 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il a permis de récolter des données en vue de comprendre les pratiques éducatives observées ainsi que les représentations sociales des RSG quant au soutien des enfants durant les jeux extérieurs. Selon Thouin (2014), la chercheuse fait ressortir les thèmes et les concepts définis du cadre conceptuel pour constituer son canevas d'entretien. La chercheuse a donc rédigé un canevas d'une dizaine de questions en lien avec ses objectifs de recherche tout en tenant compte des thèmes et des points soulevés dans la grille d'observation (Gaudreau, 2011). Les questions d'entretien ont été influencées par les pratiques observées, ainsi l'entretien était personnalisé en fonction des données recueillies dans la grille d'observation et le journal de bord. Le canevas d'entretien comporte quatorze questions selon deux thèmes : les pratiques éducatives de la RSG (son rôle durant le jeu extérieur ; la fréquence du jeu extérieur ; l'intégration de la

nature ; la prise de risque ; l'aménagement extérieur ; le matériel disponible ; les activités proposées ; le programme d'activités ou la politique écrite ; la formation sur le jeu actif extérieur ou moteur) et les représentations du jeu extérieur (priorités de la RSG dans son service de garde ; la définition et les limites du jeu extérieur ; les effets sur l'enfant). Un exemple du canevas d'entretien semi-dirigé est présenté en Annexe B. Les entretiens ont tous été enregistrés avec l'aide d'un magnétophone. Le tableau 3.4 résume les objectifs de recherche en fonction des questions de l'entretien.

Tableau 3.4 Objectifs de recherche en fonction des questions du canevas lors de l'entretien individuel semi-dirigé

Objectifs de recherche	Questions
Décrire les pratiques éducatives des RSG qui concernent le soutien aux enfants durant les jeux extérieurs et leurs représentations sociales qui les sous-tendent.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quel est votre rôle lorsque vous allez à l'extérieur ? ▪ Quelle est la fréquence du jeu extérieur dans votre service de garde ? ▪ Comment intégrez-vous la nature dans vos jeux extérieurs ? ▪ Comment favorisez-vous la prise de risque lors des jeux extérieurs ? ▪ Comment aménagez-vous l'environnement de jeu extérieur ? ▪ Quels matériels mettez-vous à la disposition des enfants durant le jeu extérieur ? ▪ Durant le jeu extérieur, quelles actions posez-vous pour rendre le jeu actif ? ▪ Quelles activités proposez-vous durant le jeu extérieur ? ▪ Avez-vous un programme d'activités ou une politique écrite sur le jeu extérieur ? Si oui,

	pourrais-je la voir ?
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avez-vous suivi une formation en lien avec le jeu actif à l'extérieur ou le jeu moteur ?
Relever les représentations sociales des RSG concernant le jeu extérieur.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quelles sont vos priorités au sein de votre service de garde ? ▪ Comment définissez-vous le jeu extérieur ? ▪ Quels facteurs limitent le jeu extérieur dans votre service de garde ? ▪ Quel est l'effet des jeux extérieurs sur l'enfant ?

Les questions ont permis de mieux comprendre les pratiques éducatives observées et de relever les représentations sociales. La structure des questions a été réfléchiée pour éviter d'influencer les réponses de la RSG. En effet, les premières questions sont plus générales et elles se précisent davantage permettant d'approfondir leurs pratiques éducatives ainsi que leurs représentations sociales. Selon Boutin (2006), en racontant son vécu, la participante partage la façon dont elle a construit son savoir et dont elle se le représente. Les explications données par les RSG étaient distinctes en fonction de leur interprétation du jeu extérieur et de leur rôle durant les jeux extérieurs. Malgré l'unicité de chaque entretien, le questionnaire amène une certaine constance grâce aux thèmes abordés. Les différentes questions ouvertes et semi-ouvertes ont permis aux RSG de verbaliser leurs représentations sociales. Ce type de questions ne fournit pas de modalité de réponse permettant ainsi des réponses plus spontanées et diminuant les risques de réponses prédéfinies (Blanchet, 2000). Les réponses obtenues lors du questionnaire d'entretien ont permis aussi de créer des liens entre les pratiques observées et le discours de la RSG.

Gaudreau (2011) recommande entre 30-45 minutes d'entretien pour permettre à la participante de s'exprimer sur chacun des points soulevés. Cette recommandation a été retenue dans le cadre de ce mémoire.

3.5 L'analyse qualitative des résultats

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG quant au soutien des enfants lors des jeux extérieurs. Pour ce faire, l'analyse des données recueillies durant l'observation et l'entretien ont permis de faire des liens et de donner un sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). D'abord, pour répondre au premier objectif de recherche, soit décrire les pratiques éducatives des RSG qui concernent le soutien aux enfants durant les jeux extérieurs et leurs représentations sociales qui les sous-tendent, les pratiques identifiées dans les items des échelles d'observation de la qualité éducative ont été mises en parallèle avec les notes du journal de bord. La mise en relation des données a été effectuée dans un document Word, ce qui a permis d'interpréter les pratiques observées afin de les décrire.

Également, le deuxième objectif est de relever les représentations sociales des RSG quant au jeu extérieur. L'analyse qualitative des dix entretiens et des notes dans le journal de bord a été utilisée pour souligner les différentes représentations sociales, par exemple, les pratiques éducatives appropriées à l'extérieur ou l'importance du jeu extérieur selon la RSG. Selon Thouin (2014), l'analyse qualitative « repose sur les principes de l'analyse de contenu qui est une analyse méthodique qui peut porter sur un ou plusieurs types de données » (p. 162). L'analyse de contenu vise à faire ressortir les éléments du discours les plus pertinents selon la question de recherche (Thouin,

2014). Ce type d'analyse se réfère au raisonnement inductif d'une recherche descriptive de type exploratoire (Thouin, 2014 ; Van der Maren, 1995). C'est dans une approche inductive que la chercheuse s'est attardée à l'expérience vécue de la participante et à la construction du sens donné à sa réalité (Paillé et Mucchielli, 2012). La position dite logique inductive utilise le cadre conceptuel comme guide dans le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2004).

L'analyse de contenu de l'entretien s'est effectuée selon les sept étapes de la stratégie d'analyse d'Huberman et Miles (1991). D'abord, la chercheuse a rédigé une fiche synthèse pour chaque entretien dans le but de faire ressortir les thèmes et les réponses clés en fonction des questions. Le journal de bord a servi dans cette démarche à transmettre les principales impressions et les thèmes. À partir des dix enregistrements des entretiens, la chercheuse a ensuite transcrit le verbatim de ceux-ci dans un document Word afin d'accorder une importance particulière aux questions qui ont été posées (étape 1). Les numéros des questions ont été écrits en marge en guise de repère visuel. L'indice de temps a été indiqué dans le verbatim lors de la transcription des données en début de chaque question comme repère temporel tel que recommandé par Gaudreau (2011).

La deuxième étape a été de revoir les objectifs de recherche ainsi que les questions d'entrevue. Les concepts du cadre conceptuel, les objectifs de recherche et les questions posées lors des entretiens ont orienté la codification. Miles et Huberman (1991) parlent de codification pour réduire les données en attribuant un nom (code) aux différentes sections de la transcription. La troisième étape a permis de dresser un portrait général des codes en effectuant une lecture du corpus. Lors de la quatrième étape, la chercheuse s'est intéressée principalement aux questions d'entrevue pour guider la première phase

de décodage en vue de choisir des codes et des sous-codes. Tous les éléments qui contribuent à mieux comprendre les pratiques éducatives des RSG auprès des enfants durant le jeu extérieur et leurs représentations sociales ont été retenus et codés. Le logiciel informatique Nvivo 11 a été utilisé pour effectuer la codification. La cinquième étape est importante dans la structuration de codes afin de mieux les classer. Cette étape a été répétée au moins trois fois afin d'épurer les codes et de conserver seulement les éléments significatifs comme unité de sens. Le recodage de la sixième étape a aussi été reproduit à plusieurs reprises pour arriver à une liste restructurée de codes qui ont permis l'élaboration de conclusions. La dernière étape a permis de constituer des conclusions en lien avec la mise en parallèle des pratiques identifiées par les items de la grille EOQE, des notes du journal de bord et de l'interprétation des codes. Cette étape constituait la mise en relation des réponses données par la RSG et les pratiques observées afin de reconnaître des similitudes ainsi que des différences dans le discours pour éventuellement arriver à une saturation des données.

3.6 La rigueur scientifique de la recherche qualitative interprétative

Dans une recherche qualitative/interprétative, la chercheuse s'implique dans la recherche pour comprendre le phénomène. Toutefois, cette subjectivité peut être contrôlée grâce à la combinaison d'outils et de stratégies permettant d'objectiver la démarche (Paillé et Mucchielli, 2012). La triangulation est une stratégie de recherche où la chercheuse « combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 146). Elle assure une certaine vérification de la plausibilité dans l'analyse du

phénomène et contribue aux critères de scientificité, à la validité interne, à la validité externe ainsi qu'à la crédibilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 2003).

La triangulation des sources, correspondant dans cette étude aux observations sur le terrain conjugué aux propos de la RSG, augmente la scientificité de la recherche. L'échantillon de dix participantes permet de dresser un portrait du phénomène étudié et augmente les chances d'obtenir une saturation des données (Van der Maren, 2004). La validité interne réfère à la logique scientifique à travers l'ensemble des étapes de recherche, dont la relation entre les données recueillies, la pertinence de l'analyse et les résultats obtenus (Van der Maren, 2004). Les outils de collecte de données et la révision de données encadrent la démarche scientifique de l'analyse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le questionnaire d'entrevue augmente la validité dans l'interprétation puisque toutes les réponses obtenues par les participantes ont été analysées par la même chercheuse, il n'y a donc pas d'intermédiaires dans l'analyse des données.

Une vérification de l'interprétation des données contribue à la crédibilité de la recherche, en utilisant différentes méthodes comme le retour aux participantes ou la confrontation des points de vue des chercheurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par rigueur scientifique, la chercheuse a effectué un retour auprès des participantes. De plus, l'utilisation d'un échantillon adéquat, la préparation de questions et l'encodage en fonction du cadre conceptuel réalisés dans cette recherche sont des éléments clés qui permettent une validité externe (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Selon Mucchielli (1990), les réponses obtenues aux questions ouvertes peuvent être un indicateur de la fiabilité d'un questionnaire. Pour vérifier la fiabilité des questions, un prétest a été effectué auprès de trois RSG. L'objectif était de valider si les réponses

obtenues aux questions étaient suffisamment complètes pour répondre à la question de recherche et aux deux objectifs spécifiques. Lors du premier entretien, seulement quatre questions ouvertes très générales sur les pratiques éducatives de la RSG durant le jeu extérieur et les représentations sociales ont été posées. L'entretien s'est terminé après une quinzaine de minutes. Ce premier essai a permis de constater un manque de fiabilité, de clarté et de précision des questions. En effet, les questions étaient trop évasives, la RSG demandait de reformuler les questions en vue d'obtenir des spécifications. Ainsi, lors du deuxième entretien, les questions étaient plus précises augmentant leur nombre à neuf. La chercheuse a alors pu obtenir des réponses plus complètes. D'ailleurs, les réponses obtenues ont permis d'orienter la création de cinq nouvelles questions qui répondent avec précision à la question de recherche et aux deux objectifs spécifiques. De cet entretien a donc émergé le canevas d'entretien final de quatorze questions qui a été testé par la suite par une troisième RSG. Ce prétest auprès de trois RSG a permis de modifier et d'ajouter les questions en vue de valider la fiabilité du questionnaire. Cette démarche a aussi permis de réaliser un entretien de 45 minutes.

De plus, les données recueillies lors des observations ont servi à l'élaboration de nouvelles questions durant l'entretien individuel. Le caractère plausible des données a été confronté au regard des RSG permettant une forme de retour sur les pratiques éducatives pour les participantes et un autre mode de collecte des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3.7 Les limites de la recherche

Selon Savoie-Zajc (2000), une combinaison d'outils et de stratégies de collecte de données est optimale pour rendre compte de la scientificité de la recherche qualitative. Malgré tout, certaines limites sont inévitables dans une recherche en éducation.

La recherche qualitative est en quête du sens du vécu de la personne, l'objectif est de comprendre la spécificité et l'unicité de la RSG (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). L'interprétation du particulier ne peut pas se faire à grande échelle, car c'est un processus qui nous amène à étudier en profondeur le phénomène limitant ainsi le nombre de participantes et la capacité de généralisation (Rogers, 2016).

Malgré l'utilisation d'un canevas d'entretien structuré et fiable, la chercheuse avait la responsabilité de recentrer la conversation autour du thème de recherche pour éviter qu'une RSG ne donne des réponses évasives qui s'éloignent du sujet de recherche et qui seraient inutilisables lors du codage (Boutin, 2006). De plus, les questions ouvertes amènent la RSG à s'exprimer spontanément, ce qui est un avantage. Toutefois, selon Boutin (2006), cet avantage peut devenir un inconvénient pour les personnes qui n'ont pas d'aisance à s'exprimer devant des étrangers. En effet, certaines RSG se sont peut-être senties gênées de témoigner de leur expérience devant la chercheuse qui étudie le sujet en question ou même intimidées par le contexte de recherche universitaire. Il était donc important pour la chercheuse d'établir un lien de confiance dès le départ pour les mettre à l'aise. Par souci de présenter une image très positive d'elles-mêmes et éviter d'être stigmatisées, il est possible qu'elles aient ressenti le besoin d'être louangée dans leur travail en adoptant des pratiques éducatives volontairement conformes aux attentes du programme éducatif lors des observations ou qu'elles nomment en entretien

des pratiques éducatives exemplaires (Boutin, 2006). Pour diminuer les risques du biais de désirabilité sociale, la chercheuse a adopté quelques stratégies. D'abord, durant les observations, la chercheuse a réussi à faire oublier sa présence afin de laisser les RSG reprendre leurs pratiques éducatives habituelles. Aussi, l'ordre des questions posées à l'entretien a été créé de façon à éviter d'influencer les RSG dans leurs réponses. Durant l'entretien, la chercheuse est demeurée à l'affût de la cohérence entre les pratiques observées et les représentations sociales rapportées. Elle orientait certaines questions d'entretien en fonction des réponses obtenues pour véritablement connaître leurs pratiques éducatives et leurs représentations quant au soutien de l'enfant durant le jeu extérieur.

De plus, la barrière linguistique s'est avérée être un obstacle dans les questions ouvertes pour une seule RSG. Pour celle-ci, le français était sa langue seconde, elle a eu quelques difficultés dans la compréhension de certaines questions et par moment, elle n'arrivait pas à formuler sa pensée spontanément. Boutin (2006) propose de faire une mise au point d'une question qui semble moins claire pour la participante et de reformuler la réponse afin de s'assurer de sa compréhension, cette stratégie a donc été utilisée pour limiter les conséquences de la barrière linguistique avec cette RSG. Selon Boutin (2006), il y a aussi une possibilité pour la chercheuse d'influencer, de façon non intentionnelle, les réponses dans la manière de poser les questions. Pour limiter cet obstacle, la chercheuse a appliqué les recommandations de Boutin (2006) en suivant le canevas de questions, en posant des questions ouvertes et en adoptant un mode écoute afin de laisser la participante s'exprimer.

3.8 Les considérations éthiques

Dans une recherche en éducation, les chercheurs sont majoritairement confrontés à d'autres humains dans leur collecte de données. C'est pourquoi certaines balises ont été mises en place pour encadrer la pratique de la chercheuse. Selon Boutin (2006), la principale responsabilité de la chercheuse est de respecter les participantes en préservant « leur honneur, leur dignité et leur intimité » (p. 98). La chercheuse a été à l'écoute des droits, des intérêts et de la sensibilité de chacune des participantes (Boutin, 2006). La chercheuse s'est immiscée dans la vie privée de la RSG pour connaître ses pratiques éducatives et ses représentations sociales, l'établissement d'un lien de confiance est important ainsi que le respect d'un « consentement libre et éclairé » (Thouin, 2014, p. 268). Un formulaire de consentement a été remis à toutes les participantes, elles ont pu trouver les renseignements suivants : description du projet de recherche, les objectifs, l'importance de la recherche dans le domaine de la petite enfance, la nature et la durée de la participation, les avantages et inconvénients, la confidentialité, la participation volontaire et le retrait ainsi que l'indemnisation compensatoire. Un exemple du formulaire de consentement est présenté en Annexe C.

Les participantes étaient libres d'exprimer leur pensée et d'agir selon leurs croyances. La participation au projet s'est faite de façon volontaire, à tout moment les RSG pouvaient se retirer du projet sans préjudice. Aucune compensation monétaire n'a été remise, les RSG ont participé de leur plein gré et bénévolement dans le seul but de contribuer à la recherche en petite enfance.

Dans un objectif de garantir la confidentialité, de protéger l'intimité et de préserver l'anonymat des RSG, elles ont reçu un code numérique pour les identifier, ainsi « aucun

renseignement recueilli dans le cadre de la recherche ne permettra à de tierces personnes d'identifier, de façon directe ou indirecte, les sujets de recherche » (Thouin, 2014, p. 268). Ainsi, la chercheuse s'est engagée à garantir la confidentialité des participantes, outre si elle était témoin d'actes préjudiciables commis envers des enfants dans de tels cas elle se trouvait dans l'obligation d'en faire part au ministère de la Famille ou à la direction de la protection de la jeunesse. Les grilles d'observation, les enregistrements et les verbatims ont été localisés dans l'ordinateur personnel de la chercheuse et sécurisés par un mot de passe.

Afin d'être conforme aux normes éthiques de notre établissement d'enseignement, la collecte de données s'est effectuée après avoir reçu le certificat éthique. Le comité éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains pour les recherches de l'Université du Québec à Montréal a remis une approbation de conformité éthique. Toutes démarches ont été effectuées après la réception du certificat.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

La présentation des données recueillies lors des observations et des entretiens auprès des RSG vise à répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les pratiques éducatives au regard du soutien des enfants lors des jeux extérieurs et en quoi les représentations sociales des RSG éclairent le choix de ces pratiques ? Les données proviennent de l'analyse de contenu des notes prises dans le journal de bord, de la grille d'observation et des propos échangés durant les entretiens semi-dirigés. Les résultats sont regroupés en deux sections en fonction des objectifs de recherche. La première section répond au premier objectif spécifique visant à décrire des pratiques éducatives de RSG qui concernent le soutien aux enfants durant les jeux extérieurs et leurs représentations sociales qui les sous-tendent. La deuxième section répond au deuxième objectif spécifique de recherche, soit de relever les représentations sociales des RSG concernant le jeu extérieur.

4.1 Les pratiques éducatives des responsables d'un service de garde en milieu familial pour soutenir le jeu de l'enfant et leurs représentations sociales qui les sous-tendent

D'abord, cette section vise à répondre au premier objectif spécifique de recherche soit de décrire les pratiques éducatives des RSG concernant le soutien de l'enfant durant le jeu extérieur et leurs représentations sociales qui les sous-tendent. Pour ce faire, il sera question de présenter les pratiques éducatives observées selon trois catégories telles qu'exposées dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire les interactions entre les RSG et les enfants, l'aménagement des lieux et la programmation des activités. Par souci de cohérence, la présentation des données recueillies suivra la même structure de texte dans chacune des trois catégories. Plus précisément, une description des pratiques éducatives observées basées sur l'analyse de la grille d'observation et du journal de bord sera présentée, suivie des représentations sociales qui les sous-tendent soulevées durant les entretiens.

4.1.1 Les interactions entre les responsables d'un service de garde en milieu familial et les enfants

Premièrement, dans le cadre conceptuel, les interactions de qualité entre les RSG et les enfants ont été regroupées en quatre catégories de pratiques éducatives : l'encouragement des RSG pour accroître le jeu actif, la participation active des RSG dans le jeu de l'enfant, l'accompagnement de la RSG durant le jeu extérieur et la surveillance des enfants. L'analyse inductive relative aux données récoltées de ces quatre catégories a permis d'identifier plusieurs actions observées chez les RSG et leurs représentations sociales. Le tableau 4.1 synthétise les pratiques observées au sujet des

interactions entre les RSG et les enfants ainsi que leurs représentations sociales qui les sous-tendent.

Tableau 4.1 Pratiques éducatives observées au sujet des interactions entre les RSG et les enfants et les représentations sociales qui les sous-tendent

Interactions entre les RSG et les enfants	Principales pratiques éducatives observées	Représentations sociales recueillies
L'encouragement des RSG visant à accroître le jeu actif des enfants	<ul style="list-style-type: none"> -Une attitude positive, enthousiaste et chaleureuse (n=7) -La valorisation et l'encouragement envers le jeu actif ont été peu observés (n=9) -Une reconnaissance des efforts et des habiletés motrices (n=2) -Un encouragement pour rehausser le jeu actif (n=1) 	<ul style="list-style-type: none"> -Les enfants sont assez actifs (n=9) -L'environnement extérieur influence le jeu actif (n=4) -Les grands espaces sont favorables au jeu actif (n=4) -La prolongation de la période de jeu extérieur (n=9) ou des activités dirigées (n=6) ou une vidéo de mise en forme (n=4) sont perçus comme des solutions afin de rehausser le jeu actif
La participation active des RSG dans le jeu de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> -Une implication limitée des RSG dans le jeu de l'enfant (n=9) -Un jeu libre (n=10) -Une sensibilité aux besoins et flexibilité aux initiatives des enfants ont été observées (n=9) -Un engagement dans le jeu de l'enfant (n=1) -Un engagement verbal à distance (n=9) 	<ul style="list-style-type: none"> -Un jeu libre sans ingérence de la part des RSG (n=8) -L'enfant doit faire ses propres apprentissages et s'ennuyer pour développer sa créativité (n=1)

L'accompagnement des RSG durant le jeu extérieur	<p>-Plusieurs RSG étaient assises à l'écart surveillant et observant les enfants (n=7)</p> <p>-Les interactions étaient en réponse à une demande d'aide (n=6)</p> <p>-Le trois quarts du temps, l'assistance offerte était verbale et un quart du temps l'assistance était physique</p>	<p>-L'importance d'observer les enfants (n=7)</p> <p>-Une pression gouvernementale pour un changement de pratiques avec la loi 143 (n=5)</p> <p>-Un accompagnement lors d'une demande d'aide ou gestion d'un conflit (n=8)</p> <p>-Un positionnement en retrait est idéal pour la vue d'ensemble, assurer la sécurité, intervenir aux besoins et laisser l'enfant explorer (n=8)</p> <p>-Les enfants sont soutenus dans leurs apprentissages et leur curiosité est stimulée avec divers éléments de la nature (n=4)</p> <p>-Un accompagnement lié au choix de matériel (n=3)</p>
La surveillance des enfants	<p>-Les principales interactions concernaient la surveillance (n=10)</p> <p>-La surveillance était constante, un positionnement pour avoir une vue d'ensemble (n=9)</p> <p>-Une attention dirigée sur les enfants (n=8), peu de RSG ont accompli d'autres tâches (n=2)</p> <p>-Des interventions pour réorienter les comportements non désirés (n=8)</p> <p>-Une absence de communication des comportements attendus avant la sortie à l'extérieur (n=4)</p>	<p>-Les principales tâches d'une RSG s'orientent autour de la surveillance (n=10)</p> <p>- L'importance de la vigilance et de la prévention des blessures pour éviter un incident, particulièrement dans un contexte multiâge (n=7)</p> <p>-Une partie de leur tâche concerne la gestion des conflits ou la demande d'aide (n=8)</p> <p>-Une sensibilisation des enfants envers des comportements sécuritaires (n=5)</p>

4.1.1.1 L'encouragement des responsables d'un service de garde en milieu familial visant à accroître le jeu actif des enfants

Dans la majorité des cas observés durant la période du jeu extérieur (n=7), les RSG adoptaient une attitude positive et enthousiaste avec les enfants. Elles étaient chaleureuses dans leurs interactions avec les enfants et partageaient des sourires et des rires avec eux. Le climat positif était favorable au jeu, cependant la valorisation et l'encouragement du jeu actif sont des pratiques éducatives ayant été peu observées (n=9). Lors des observations, deux RSG ont reconnu les efforts et les habiletés motrices d'un enfant. Une seule RSG a encouragé les enfants à accroître l'intensité de leur jeu à un niveau élevé pour le rendre actif afin d'engendrer une dépense énergétique. Aucune RSG n'a montré l'exemple en s'engageant elle-même dans un jeu actif.

Lors des entretiens, la plupart des RSG (n=9) se représentaient les enfants suffisamment actifs durant le jeu extérieur. Elles ont mentionné que les enfants bougeaient constamment à l'extérieur et qu'ils dépensaient assez d'énergie. Certaines RSG (n=4) ont précisé que l'environnement extérieur influençait le jeu actif, si l'activité se déroulait dans un espace plus limité, les enfants avaient tendance à être moins actifs. Selon ces RSG, le jeu des enfants était plus actif lorsqu'elles se rendaient dans de grands espaces, comme le parc où ceux-ci pouvaient courir de longue distance librement sans restreindre leur capacité de mouvement.

Ils courent partout, sautent, se balancent, glissent. Ils n'arrêtent pas une seconde, ils dépensent beaucoup d'énergie, je les laisse aller (Cas 3).

La majorité des RSG (n=9) questionnées sur leur représentation sociale des moyens à prendre afin d'accroître le jeu actif, a répondu prolonger la période du jeu extérieur

puisque les enfants sont naturellement actifs. Plusieurs RSG (n=6) ont ajouté qu'elles proposaient des activités dirigées aux enfants pour accroître l'intensité du jeu, par exemple, en animant une activité physique ou un jeu de course (TAG, course à obstacles, etc.). Les moments où le jeu extérieur n'était pas possible, quatre d'entre elles ont précisé qu'elles utilisaient une vidéo de mise en forme lorsqu'elles voulaient rendre le jeu plus actif.

4.1.1.2 La participation active des responsables d'un service de garde en milieu familial dans le jeu de l'enfant

Lors des observations, la plupart des RSG (n=9) s'impliquaient peu dans le jeu des enfants. Ceux-ci étaient principalement en situation de jeu libre (n=10). Les RSG étaient sensibles à leurs besoins et flexibles face à leurs initiatives de jeu, sans toutefois y participer activement. En de rares occasions, l'observation a permis de voir une RSG s'engager de façon naturelle dans le jeu de l'enfant et proposer de nouvelles idées pour relancer le jeu (n=1). La plupart des RSG (n=9) interagissaient verbalement avec les enfants à distance, et ce, sans participer activement au jeu.

Lors les entretiens, les RSG (n=8) se représentaient le jeu extérieur comme étant un jeu libre où l'adulte devait prendre une certaine distance physique pour laisser les enfants explorer librement et faire leurs propres découvertes. Une RSG a ajouté qu'il est important de laisser les enfants faire leurs apprentissages et de s'ennuyer pour développer leur imagination, c'est pour cette raison qu'elle s'implique moins dans leur jeu.

Généralement, on est beaucoup sur le mode animation avec les enfants. Je trouve ça important qui stimule leur imagination par eux-mêmes, dépendamment de l'âge qu'ils ont, on voit souvent des enfants aujourd'hui qui sont surstimulés, donc ça fait des enfants qui s'ennuient quand tu leur proposes rien. Parfois, je vais les laisser s'ennuyer pour justement qui stimule leur propre créativité, leur imagination, je m'en mêlerai pas trop, je vais les laisser développer leur imagination et les observer en même temps (Cas 6).

4.1.1.3 L'accompagnement des responsables d'un service de garde en milieu familial durant le jeu extérieur

Lors des observations, plusieurs RSG (n=7) étaient demeurées assises à l'écart dans un espace qui leur permettait de surveiller activement le groupe et d'observer les enfants. Elles se déplaçaient principalement pour accentuer leur surveillance ou pour intervenir selon les besoins. Plusieurs observations (n=6) étaient liées à des interactions entre les RSG et les enfants en réponse à un besoin d'aide. Ces RSG étaient vigilantes face aux besoins des enfants, elles remarquaient les difficultés et y répondaient en tout temps. Des interventions verbales comme celles-ci ont été observées : « veux-tu de l'aide ? » (Cas 2), « ton pied est pris dans le module, je vais t'aider » (Cas 9), « veux-tu le camion au lieu des blocs ? Je vais t'aider à les prendre » (Cas 5). Les trois quarts du temps, l'assistance offerte était verbale et un quart du temps l'assistance était physique.

Dans le cadre des entretiens, la plupart des RSG (n=7) questionnées sur l'accompagnement durant le jeu extérieur dans le cadre des entretiens, ont nommé observer activement les enfants.

Quand on sort, je vais proposer du matériel, mais je ne m'en mêlerai pas trop, il y en a qui vont penser que je ne fais rien, mais ce n'est pas ça, quand on est dehors, j'observe mon groupe, c'est une partie importante de mon travail (Cas 3).

Pour ces RSG, l'observation permettrait de mieux connaître les intérêts et les besoins des enfants. Elles ont précisé que la prise de notes n'était pas nécessaire, car elles connaissaient bien chaque enfant de leur groupe. Elles ont dit remarquer rapidement un changement dans leur développement puisqu'elles passent plus de huit heures par jour avec la majorité des enfants, et ce, cinq jours semaine. Elles informent le parent de leur observation la journée même. Cependant, cinq RSG ont nommé ressentir une pression gouvernementale afin de modifier leurs pratiques en vue de se conformer à la loi 143¹¹ d'ici juin 2020. Cette disposition réglementaire vise, entre autres, la création d'un dossier éducatif pour chaque enfant de leur groupe concernant leur développement en fonction des quatre domaines : physique et moteur, langagier, social et affectif, cognitif. Pour ces RSG, la mesure n'est pas encore mise en place et elles ont mentionné que leur bureau coordonnateur allait les soutenir dans cette démarche.

La majorité des RSG (n=8) a indiqué soutenir les enfants quand ceux-ci ont besoin d'aide ou s'ils éprouvent des difficultés avec un autre enfant. Selon elles, leur positionnement en retrait du groupe permettrait de laisser les enfants explorer librement, mais aussi d'avoir une vue d'ensemble pour assurer la sécurité afin d'être disponible pour intervenir au besoin. Dans une moindre mesure, certaines RSG (n=4) ont nommé accompagner les enfants dans leurs apprentissages et stimuler leur curiosité au sujet de

¹¹ Loi 143 a pour objectif d'améliorer la qualité des services de garde éducatifs en adoptant des mesures encadrant le programme éducatif et le dossier personnalisé de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2019).

divers éléments de la nature. D'autres RSG (n=3) ont ajouté que l'accompagnement du jeu pouvait aussi se réaliser par le choix de matériel puisque lorsque les enfants semblaient s'ennuyer avec le matériel en place, elles proposaient du nouveau matériel.

4.1.1.4 La surveillance des enfants

Durant les périodes d'observation des jeux extérieurs, les pratiques éducatives adoptées par les RSG en interaction avec les enfants concernaient principalement la surveillance (n=10). La majorité des RSG (n=9) se positionnait de façon à balayer du regard l'espace de jeu et ainsi, anticiper les comportements des enfants en vue d'assurer leur sécurité dans la cour. Elles assuraient une surveillance visuelle constante. Peu de RSG (n=2) ont accompli d'autres tâches qui auraient pu les empêcher de diriger leur attention vers les enfants.

Les trois quarts du temps, les échanges observés entre les RSG et les enfants concernaient la gestion des comportements ou la résolution de conflits entre eux. À quelques reprises, des interventions à distance au cours desquelles les RSG interpellaient un enfant afin qu'il modifie son comportement ont été observées. Plusieurs interventions (n=8) étaient dirigées vers la réorientation d'un comportement non désiré en utilisant principalement des formulations négatives, par exemple : « ne crie pas aussi fort » (Cas 1), « ne cours pas dans le module » (Cas 9) ou « ne frappe pas ton ami » (Cas 6). À quelques reprises (n=4), une absence de communication des comportements attendus avant de sortir a été observée. Dans trois cas, les enfants ont commencé à jouer dans les modules alors que les RSG n'avaient pas donné leur autorisation. Ils devaient attendre la présence de leur RSG afin d'avoir une surveillance

accrue, ils ne semblaient pas conscients de cette règle à adopter. Dans deux cas, les enfants se sont dirigés vers leur tricycle pour circuler dans l'entrée de la demeure, alors que les attentes des RSG étaient de jouer dans la cour, cependant aucune attente ou consigne à ce sujet n'avait été précisée aux enfants avant la sortie à l'extérieur.

Durant les entretiens, toutes les RSG interrogées concernant leur représentation sociale de leur rôle lors du jeu extérieur (n=10) ont abordé la tâche de la surveillance et de la prévention des blessures. Plusieurs RSG (n=7) ont nommé être vigilantes face aux comportements des enfants pour éviter un incident. D'ailleurs, elles ont précisé que c'était pour cette raison qu'elles intervenaient souvent pour rappeler les règles de sécurité. Elles ont mentionné redoubler de vigilance et de prévention particulièrement dans un contexte multiâge où les enfants n'ont pas tous le même âge et en conséquence la même conscience du danger. La moitié des RSG (n=5) a ajouté qu'il était important d'enseigner aux enfants l'adoption de comportements sécuritaires envers les autres, comme attendre son tour ou faire attention aux tout-petits. Certaines RSG (n=4) ont aussi mentionné prioriser le développement de la patience et du partage entre les enfants en modelant des comportements sécuritaires. De plus, une RSG a précisé que l'apprentissage au sujet de la sécurité était une façon de sensibiliser les enfants afin de les protéger d'éventuels accidents de la route :

Faut vraiment faire attention aux autos, mais pas avoir peur des autos. Il faut montrer à regarder des deux côtés avant de traverser et tout ça. Il faut que l'enfant apprenne à reconnaître un danger et à être prudent (cas 8).

De plus, la deuxième tâche prépondérante, relative à leur représentation sociale de leur rôle durant le jeu extérieur, concernait la gestion de conflits entre les enfants ou l'aide apportée à ceux-ci (n=8). À travers la surveillance, elles disaient demeurer à l'affût des

comportements perturbateurs qui pourraient être à l'origine d'un conflit entre les enfants. Elles ont précisé vouloir intervenir rapidement pour éviter qu'un conflit éclate. En surveillant le groupe, elles ont mentionné pouvoir remarquer lorsqu'un enfant a une difficulté et lui offrir l'aide demandée ou du réconfort. Certaines RSG (n=3) ont dit qu'elles en profitaient pour soutenir le développement du respect et la résolution de conflits de façon pacifique entre les enfants.

En somme, plusieurs constats émergent au sujet des pratiques éducatives concernant les interactions observées durant les périodes de jeu extérieur et les représentations sociales soulevées lors des entretiens. D'abord, durant le jeu extérieur, les RSG observées ont peu valorisé ou encouragé le jeu actif. En de rares occasions, le jeu actif est rehaussé pour atteindre un niveau élevé et pour engendrer une dépense énergétique. Quant à leurs représentations sociales, les RSG indiquent avoir l'impression que les enfants sont suffisamment actifs, que les grands espaces sont favorables à une intensité élevée du jeu et, qu'entre autres, le prolongement de la période de jeu extérieur est une solution pour rehausser le jeu actif. L'implication observée des RSG a paru limitée dans le jeu, laissant surtout les enfants explorer librement. Elles se représentent le jeu extérieur comme un jeu libre sans ingérence de la part de l'adulte afin de permettre aux enfants d'explorer et de vivre leurs propres expériences. Durant les observations du jeu extérieur, les RSG sont demeurées en retrait afin de surveiller et d'observer les enfants. Les observations permettent de constater que l'accompagnement des RSG est principalement en réponse à une demande d'aide des enfants. En cohérence avec les résultats des entretiens, les RSG disent pouvoir accompagner plus facilement les enfants dans leur besoin lorsqu'elles les observent activement. De plus, elles disent aussi ressentir une pression de la part du gouvernement afin de modifier leur pratique. En dernier lieu, plusieurs interactions observées entre les RSG et les enfants concernent

la surveillance et la prévention des blessures. Lors des entretiens à ce sujet, elles soulignent l'importance qu'elles accordent à la surveillance des enfants durant le jeu extérieur particulièrement en contexte multiâge.

4.1.2 La structuration des lieux

La deuxième catégorie de pratiques éducatives observées correspond à la structuration des lieux, impliquant l'aménagement des lieux et le matériel disponible. D'abord, les pratiques éducatives observées durant les périodes de jeu extérieur seront décrites, pour ensuite présenter les représentations sociales qui les sous-tendent.

Le tableau 4.2 résume ces pratiques éducatives observées chez les RSG au sujet de la structuration des lieux et les représentations sociales qui y sont associées.

Tableau 4.2 Pratiques éducatives des RSG au sujet de la structuration des lieux et représentations sociales qui les sous-tendent

Structuration des lieux	Principales pratiques éducatives observées	Représentations sociales recueillies
L'aménagement des lieux	<p>-Des cours privées (n=5), un espace sur le côté maison (n=3), un absence d'espace de jeu extérieur (n=2)</p> <p>-Une section carré de sable, section gazonnée, « secrète » (n=5)</p> <p>-Une section ombragée (n=8), une grande surface (n=6), une section « exploration de la nature » (n=2)</p> <p>-Un aménagement extérieur sécuritaire (n=8)</p> <p>-Un espace éloigné de l'environnement naturel (n=3)</p> <p>-Un lien entre la nature et l'enfant a été peu observé (n=8)</p> <p>-Une RSG a fait découvrir la flore (n=1)</p>	<p>-L'aménagement des lieux doit répondre au besoin de bouger de l'enfant (n=8)</p> <p>-La sécurité est centrale dans le choix de l'aménagement des espaces de jeu (n=8)</p> <p>-La mobilité est importante dans les sections de jeu pour offrir un plus vaste espace (n=4) ou pour adapter l'environnement au stade de développement (n=3)</p> <p>-La promenade est un moment idéal pour créer un contact avec la nature (n=9)</p>
Le matériel disponible	<p>-Le matériel était varié et souvent hors de portée pour les enfants (n=8)</p> <p>-Une combinaison de modules fixes et de matériel mobile (n=6)</p> <p>-Du matériel psychomoteur (n=10)</p> <p>-Le matériel était en quantité suffisante, mais pas toujours adapté au groupe d'âge (n=7)</p> <p>-Le matériel pour poupons était moins présent (n=9)</p>	<p>-L'influence de la saison dans le choix du matériel (n=10)</p> <p>-Une démotivation ressentie dans la variation du matériel fixe dû à la réglementation des services de garde éducatifs, aux normes canadiennes de sécurité, aux normes du fabricant (n=5) et au multiâge (n=4)</p>

4.1.2.1 L'aménagement des lieux

Lors des observations, il a d'abord été possible de noter la variété des espaces de jeu extérieur disponibles. Certaines RSG disposaient de cours privées (n=5), d'autres d'un espace sur le côté de leur demeure (n=3) et enfin, celles n'ayant aucun espace de jeu extérieur (n=2) se dirigeront au parc à proximité de leur domicile.

Pour les milieux observés disposant d'une cour, la moitié des espaces de jeu extérieur (n=5) impliquait une section de carré de sable, une section gazonnée et une section « secrète » où l'enfant pouvait se retirer. Certains milieux (n=6) disposaient d'une surface suffisamment grande afin de permettre à l'enfant de s'asseoir au sol en sécurité, d'effectuer des activités de groupe ou pour circuler avec une voiturette. La majorité des aménagements de l'espace de jeu extérieur (n=8) permettait aux enfants d'être protégés du soleil avec une section ombragée. Les aménagements extérieurs observés étaient sécuritaires (n=8). L'équipement de jeu et le matériel étaient en bon état.

Pour deux des milieux observés, une section « d'exploration de la nature » où les RSG cultivaient un potager et permettaient aux enfants de créer un contact avec la nature était aménagée. Quelques-unes (n=3) avaient des espaces de jeu extérieur plus restreints, parfois éloignés de l'environnement naturel et permettant difficilement à l'enfant d'explorer les éléments de la nature, par exemple, un espace réservé sur le côté de la maison sur l'asphalte couvert par une pergola ou par un prolongement de la toiture. Lors des observations, les RSG (n=8), qui étaient demeurées dans la cour extérieure ou sur le côté de la maison, ont peu exploité la nature dans leur interaction auprès des enfants. En se déplaçant vers le parc, l'une des RSG observées a fait

découvrir la flore aux enfants en les questionnant sur ce qu'ils observaient (la couleur des fleurs, les différentes feuilles des arbres, etc.).

Durant les entretiens, la plupart des RSG (n=8) ont mentionné aménager leur cour extérieure pour répondre au besoin de bouger des enfants, comme l'indique cette RSG :

L'important est d'aménager des espaces pour que les enfants puissent bouger au maximum, qu'ils puissent courir, grimper, glisser. Ils ne doivent pas être limités dans leur volonté de se déplacer et de bouger (Cas 3).

La majorité des RSG (n=8) a aussi mentionné la sécurité comme un élément central dans leurs choix d'aménagement des espaces de jeu extérieur. Elles ont indiqué qu'il était important pour elles de séparer les sections pour éviter les blessures (p. ex., les glissades et modules dans le même espace et l'espace de maisonnettes plus loin). Certaines RSG (n=4) ont aussi évoqué l'importance de libérer des sections de jeux pour avoir un espace assez grand pour faire des activités en grand groupe ou pour permettre aux enfants de circuler avec une voiturette, et ce, en toute sécurité.

De plus, trois RSG ont mentionné réaménager l'environnement extérieur quelques fois durant l'année. Elles ont affirmé changer la disposition des sections de jeux en vue de respecter le développement de l'enfant. Une RSG précise :

Avec un groupe multiâge, je n'ai pas le choix d'adapter l'espace selon mon groupe. Si une année, j'ai plus de poupons, je vais placer mes coins jeux avec du matériel qui respecte leur niveau. J'installe de nouveaux jouets, je déplace le rangement, j'aime modifier la cour extérieure pour mon groupe (Cas 4).

Également, plusieurs RSG (n=9) se représentaient la promenade dans les rues comme étant l'occasion idéale pour créer le contact avec la nature et explorer la faune et la flore, l'une d'entre elles explique à ce sujet :

En promenade dans le quartier, c'est là qu'on va découvrir les fleurs, les arbres ; on arrête, on prend le temps de les toucher, de les sentir, on les manipule et aussi on rencontre des animaux (Cas 5).

Selon elles, les promenades offrent davantage d'opportunités de découvrir la nature plutôt que dans la cour extérieure où les enfants jouent librement. Certaines RSG (n=3) ont mentionné suivre l'initiative et la curiosité de l'enfant lors des promenades ou dans un boisé. Elles ont précisé adapter leur horaire en fonction des découvertes et de l'intérêt des enfants face à leur environnement naturel (p. ex., si le groupe est captivé par les couleurs des feuilles à l'automne, la RSG peut décider de s'arrêter et de laisser les enfants les admirer pendant plusieurs minutes). Une RSG a aussi abordé la création de son potager avec les enfants. Pour elle, il s'agit d'un aménagement important dans la cour extérieure, une expérience enrichissante et unique qui permet aux enfants de connaître leur environnement et de s'émerveiller devant la nature.

4.1.2.2. Le matériel disponible

Pour la plupart des cas observés (n=8), les RSG offraient aux enfants du matériel varié et leur laissaient la possibilité de faire des choix. Cependant, le matériel n'était pas toujours librement accessible pour les enfants, puisque les lieux de rangement étaient souvent hors de portée ou verrouillés nécessitant l'intervention de l'adulte. La majorité

du matériel dans les cours extérieures (n=6) était une combinaison de modules fixes et de matériel mobile.

Lors des observations, l'équipement disponible (n=10) était surtout constitué de matériel psychomoteur tel que des ballons, des blocs, des structures pour ramper/grimper ou des voiturettes (à tirer ou à pousser). Dans quelques milieux (n=4), du matériel favorisant d'autres dimensions du développement a été observé, entre autres, le matériel à empiler ou le mobilier d'imitation (p. ex., maisonnettes, établis, etc.). Le matériel offert était en quantité suffisante (n=7), sans toutefois être adapté à l'ensemble des groupes d'âge. En effet, peu de matériel disponible pour les poupons a pu être observé dans les services de garde de cette étude (n=9).

Durant les entretiens, l'ensemble des RSG (n=10) a expliqué que la diversité du matériel fluctue en fonction des saisons. Par exemple, le coin « carré de sable » est disponible dès le printemps alors que les jeux d'eau le sont uniquement l'été. L'hiver, les RSG ont dit opter pour du matériel adapté aux conditions météorologiques, entre autres, en utilisant des pelles et des traîneaux. Elles ont aussi précisé que l'hiver pouvait devenir un obstacle dans la diversification du matériel puisqu'elles ont l'impression d'être limitées dans leurs possibilités à certains types de matériels.

De plus, lors des entretiens, la moitié des RSG (n=5) a mentionné que la diversification du matériel fixe était limitée par la réglementation des services de garde éducatifs, les normes canadiennes de sécurité (CSA) et les normes du fabricant. Selon elles, la « rigidité » des lois empêchait l'installation de nouveaux modules fixes variés, limitant ainsi la diversité de matériel et affectant, par le fait même, leurs pratiques éducatives. Certains RSG (n=4) expliquent également qu'offrir du matériel varié pour l'extérieur représente un défi en contexte de groupe multiâge. En effet, les normes de sécurité du

fabricant restreignent l'accessibilité à certains modules fixes pour certains groupes d'âge, en particulier les poupons. Ainsi, offrir une variété de matériel en ce contexte est difficile et serait une source de démotivation pour elles. De surcroît, elles perçoivent que la réglementation est interprétée de manière fluctuante par le bureau coordonnateur ce qui serait aussi un obstacle aux possibilités de variété de matériel à l'extérieur.

J'ai eu le droit de permettre aux enfants en haut de trois ans d'utiliser mon module parce que la norme du fabricant dit qu'il est fait pour les enfants de trois à onze ans, même si je faisais signer une décharge aux parents pour les moins de trois ans, ça ne fonctionnait pas pour le bureau coordonnateur. Donc, je devais trouver un module plus petit pour les moins de trois ans, mais il aurait vu le gros module à côté, ils auraient eu envie d'y aller, ils sont trop petits pour comprendre qu'ils ne peuvent pas, ça devient difficile à gérer et ça ne me donne pas envie d'investir dans du matériel de jeu extérieur (Cas 7).

En somme, les résultats sur l'aménagement de l'espace de jeu et sur le matériel proposé aux enfants à l'extérieur permettent de mieux décrire les pratiques éducatives des RSG et leurs représentations sociales. D'abord, trois types distincts d'espaces de jeu extérieur sont observés, soit la cour extérieure, l'espace de jeu sur le côté de la maison et le parc. De façon générale, l'aménagement de l'espace de jeu extérieur est sécuritaire. Lors des entretiens, les RSG affirment diviser l'espace de jeu en différentes sections pour permettre à l'enfant de bouger, et ce, sans danger de blesser un tout-petit. La notion de sécurité émerge encore une fois des entretiens et constitue un élément central dans leur choix d'aménagement des lieux. Pour elles, le contact avec la nature est surtout possible lors de promenades dans le quartier. Également, le type de matériel observé concernant la dimension motrice est varié et en quantité suffisante. Il apparaît cependant non adapté pour certains groupes d'âge, en particulier les poupons. Durant les entretiens, les RSG mentionnent adapter l'offre de matériel en fonction des saisons

et du groupe. Cependant, elles indiquent se sentir limitées dans leurs possibilités d'offre de matériel varié pendant l'hiver. Également, elles disent se sentir parfois démotivées dans leur démarche de diversification du matériel, notamment parce qu'elles jugent la réglementation des services de garde éducatifs, les normes canadiennes de sécurité (CSA), les normes du fabricant non adaptées au contexte multiâge.

4.1.3 La structuration des activités

La dernière catégorie de pratiques éducatives observées concerne la structuration des activités. Cette section se divise en trois parties, chacune abordant à la fois les pratiques éducatives et les représentations sociales relevant d'une thématique notée. La première partie aborde la thématique de la planification des jeux, la seconde partie celle de la variation des activités extérieures et la dernière partie celle de la fréquence du jeu extérieur.

Le tableau 4.3 résume les pratiques éducatives observées chez les RSG relatives à la structuration des activités et leurs représentations sociales au regard de ces trois thématiques.

Tableau 4.3 Pratiques éducatives concernant la structuration des activités et les représentations sociales qui les sous-tendent

Structuration des activités	Principales pratiques éducatives observées	Représentations sociales recueillies
La planification des jeux extérieurs	-La planification n'était pas écrite (n=10)	-La planification n'a pas besoin d'être écrite (n=10). -La planification est spontanée au jour le jour selon la température, le niveau d'énergie des enfants et le thème de la semaine (n=7)
La variation des activités	-Les enfants dirigeaient les activités (n=9) -Les activités étaient principalement motrices (n=8)	-L'influence des saisons et de la température (n=10) -L'influence de la demande des enfants (n=6), de la pression des parents (n=7) et du budget (n=5) -La formation initiale est insuffisante (n=5) -La formation continue aide à être plus outillée (n=4)
La fréquence du jeu extérieur	-L'observation était en avant-midi, aucune autre fréquence observée	-L'influence des saisons et de la température, surtout en contexte multiâge (n=10) -Un moyen de punition (n=5)

4.1.3.1 La planification des jeux extérieurs

D'abord, il est important de noter qu'aucune planification écrite au sujet des jeux extérieurs n'a été observée dans les dix milieux participants à cette étude.

Lors des entretiens, la plupart des RSG (n=7) ont mentionné que leur planification des activités était en fonction de thèmes hebdomadaires. La majorité des RSG a aussi précisé que leur planification était spontanée et flexible selon la température et le

niveau d'énergie du groupe (n=9). Plusieurs RSG (n=7) ont expliqué prolonger le temps de jeu extérieur pour permettre aux enfants d'évacuer leur surplus d'énergie ou au contraire, s'ils étaient moins en forme, le jeu extérieur était diminué. Toutes les RSG (n=10) ont précisé que leur planification des activités extérieures n'était pas écrite, qu'elles l'effectuaient mentalement en début de semaine et l'ajustaient chaque jour.

4.1.3.2 La variation des activités

La variation des activités durant les observations des jeux extérieurs était principalement déterminée par les enfants (n=9). Ceux-ci amorçaient leurs activités selon le matériel disponible et se déplaçaient dans l'espace à leur guise. Pour la majorité des espaces de jeu observés (n=8), plusieurs sections permettaient différents contextes de jeu et les activités motrices prévalaient en fonction du matériel disponible.

À travers l'analyse de contenu des entretiens, la variation des activités s'est avérée influencée par six thèmes : les saisons, la température, la demande des enfants, la pression des parents, le budget ainsi que la formation initiale et continue.

D'abord, pour l'ensemble des RSG (n=10), les saisons et la température s'avéraient des facteurs affectant les possibilités de variation des activités. En outre, les conditions météorologiques les empêcheraient souvent d'offrir des activités variées à l'extérieur.

Parmi elles, certaines RSG (n=6) ont dit que les possibilités d'offrir des activités variées aux enfants dépendaient, entre autres, des demandes des enfants. En effet, ces RSG ont mentionné prendre en considération le point de vue de l'enfant et leurs intérêts

lorsqu'elles organisaient les activités. Elles ont ajouté qu'il est fréquent que ce soit les enfants qui fassent varier leur activité en fonction du matériel offert dans la cour.

De plus, la pression des parents guiderait aussi le choix de certaines activités (n=7). Les RSG (n=7) ont précisé que cette réalité était encore plus présente l'hiver, alors que les parents exerceraient une certaine influence afin que les activités se déroulent uniquement à l'intérieur de sorte à éviter que leur enfant soit exposé au froid. D'ailleurs, certaines RSG (n=6) ont ajouté que l'habillement requis pour jouer à l'extérieur n'était pas toujours fourni par les parents, et ce, même lorsque la température est clémente. En conséquence, certaines RSG (n=6) en viendraient parfois à annuler les activités offertes à l'extérieur.

J'ai de la misère avec l'habillement et mes parents. Ils ne m'apportent pas le linge de rechange ou les vêtements ne sont pas adéquats. Ils voudraient que les enfants ne se salissent pas, c'est la mentalité de mes parents et je trouve ça difficile. C'est de faire comprendre aux parents que c'est nécessaire de sortir. Cet hiver, y faisait -5, le parent me dit : au mon dieu, y fait froid tu sors dehors ! Oui, y fait -5, on a des manteaux d'hiver, on est correct. Parfois, je suis obligée de ne pas faire mes activités dehors, parce que je n'ai pas un enfant qui est habillé correct (Cas 5).

Le dernier thème abordé par les RSG au sujet de la variation des activités concerne le budget. Plusieurs RSG (n=5) ont mentionné trouver que le matériel et l'équipement pour l'extérieur étaient dispendieux limitant ainsi leurs achats et, du coup, la variété des activités. De plus, lorsque le budget se libère, elles ont dit préférer investir dans l'achat de matériel moins coûteux, leur permettant de réaliser des activités des domaines cognitifs ou artistiques qui se déroulaient à l'intérieur et qui engendraient une production de l'enfant rassurant ainsi le parent sur ses apprentissages. De surcroît,

pour elles, le matériel à l'extérieur se détériorerait plus rapidement, ce qui est un investissement moins rentable.

La moitié des RSG (n=5) a aussi indiqué que la formation initiale de 45 heures est insuffisante pour assurer des pratiques de qualité en contexte de jeu extérieur ou encore pour leur permettre de soutenir adéquatement le développement moteur des enfants. Elles ont confié leur manque de connaissances concernant les moyens à prendre afin de varier les activités ou d'accompagner l'enfant pour optimiser son développement. Quelques RSG (n=4) ont rapporté que des activités de formation continue offertes par le bureau coordonnateur leur auraient permis de gagner en confiance et, ainsi, de modifier leurs pratiques éducatives sur le jeu actif et le développement moteur. Conséquemment, deux RSG (n=2) se seraient procuré du matériel spécialisé de psychomotricité. Une autre RSG rapporte un sentiment de compétence accru avec les parents lorsqu'elle leur explique ses motivations à accroître la période de jeu extérieur.

4.1.3.3 La fréquence du jeu extérieur

Les dix observations en contexte de jeu extérieur se sont uniquement déroulées en matinée. Ainsi, les observations ne s'appliquaient pas aux sorties extérieures en après-midi.

Lors des entretiens, toutes les RSG (n=10) interrogées ont indiqué sortir tous les jours, surtout en matinée, à moins d'intempéries. Lorsque la température le permet, surtout en période estivale, cette fréquence augmenterait à deux fois par jour (en matinée et en après-midi). À l'inverse, cette fréquence du jeu extérieur aurait tendance à diminuer pendant l'hiver. Elles ont expliqué cette diminution, d'une part, en raison du temps

requis pour l'habillage des enfants dans un groupe multiâge et, d'autre part, parce qu'elles ont observé que les vêtements d'hiver capitonnés nuisent aux mouvements des enfants et à leurs capacités d'exploration.

Aussi, quelques RSG (n=5) ont indiqué priver les enfants de jeu extérieur en certaines circonstances, en particulier lorsque ces derniers ne respectaient pas les consignes durant la journée. En outre, pour ces cinq RSG, lors de comportements inappropriés des enfants, la privation de jeu extérieur serait utilisée comme punition.

En somme, les résultats soulignent une absence de planification écrite des jeux extérieurs. Les thèmes sont la principale inspiration de leur planification, mais fluctuent en fonction de l'énergie des enfants ou de la température. Les observations permettent d'identifier principalement des activités motrices initiées par les enfants. Par ailleurs, les entretiens révèlent que la variété des activités est affectée par les conditions météorologiques, les saisons, la demande des enfants, le budget et la pression des parents utilisateurs qui souhaitent que leurs enfants demeurent à l'intérieur par temps froid. Aussi, les RSG affirment que la formation initiale de 45 heures leur paraît insuffisante pour leur procurer des moyens afin de soutenir les enfants lors de jeu extérieur ou d'offrir une variété d'activités. Certaines RSG précisent que la formation continue leur a permis de développer ces compétences. Également, bien qu'il ait été impossible de constater une journée typique lors des observations, les entretiens avec les RSG révèlent un consensus concernant l'importance de sortir dehors tous les jours, sauf l'hiver ou en cas de mauvais temps. De plus, certaines RSG utilisent la privation du jeu extérieur comme moyen de punition lorsque les enfants n'ont pas respecté les consignes.

En résumé, ces résultats dressent un portrait des interactions entre les RSG et les enfants, de la structuration des lieux et des activités qui décrivent les pratiques éducatives de soutien des RSG quant au jeu de l'enfant en contexte extérieur et leurs représentations sociales. La prochaine section présentera les représentations sociales des RSG au sujet de l'importance du jeu extérieur.

4.2 Les représentations sociales du jeu extérieur

Les propos recueillis lors des entretiens ont permis de mettre en lumière certaines représentations sociales des RSG au sujet du jeu extérieur. Cette section aborde le second objectif spécifique de ce mémoire qui vise à relever les représentations sociales des RSG concernant le jeu extérieur. Ces représentations sociales sur le jeu extérieur s'articulent autour de thématiques abordées lors des entretiens, soit les priorités des RSG au sein de leur service de garde, leur définition du jeu extérieur et les effets du jeu extérieur sur l'enfant.

Le tableau 4.4 synthétise leurs représentations sociales sur le jeu extérieur et les principaux thèmes qui en découlent issues des entretiens.

Tableau 4.4 Représentations sociales sur le jeu extérieur

Thèmes abordés	Représentations sociales recueillies

Les priorités des responsables d'un service de garde en milieu familial	<ul style="list-style-type: none"> -Le bien-être des enfants (n=10) -L'autonomie des enfants (n=6) -Les apprentissages facilitant la transition vers l'école (n=7) -Les apprentissages dus à la pression de scolarisation des parents (n=6) -Les apprentissages dus à la pression gouvernementale et sociale (n=5)
Leur définition du jeu extérieur	<ul style="list-style-type: none"> -Le jeu libre qui répond au besoin de bouger (n=8) -Le jeu extérieur facilite la prise de risques (n=4) -Le jeu est pareil à l'intérieur, c'est l'environnement physique qui diffère (n=2)
Les effets du jeu extérieur sur les enfants	<ul style="list-style-type: none"> -Des effets positifs pour le bien-être des enfants (n=10) -Pour renverser la sédentarité présente à la maison (n=5) -Les enfants sont actifs au service de garde (n=5)

4.2.1 Les priorités des responsables d'un service de garde en milieu familial

D'emblée, les priorités des RSG de cette étude concernant leur service de garde s'orientent autour des thèmes du bien-être des enfants, de leur autonomie et des apprentissages pour faciliter la transition vers l'école. D'abord, la totalité des RSG (n=10) a indiqué prioriser le bien-être des enfants, et souhaiter leur épanouissement ainsi que leur développement harmonieux. Pour elles, la sécurité des enfants constituerait l'élément fondamental de leur bien-être, comme en témoigne cette RSG :

Si l'enfant se sent en sécurité avec moi, s'il sent que je vais prévenir les risques, son bien-être sera comblé (Cas 10).

De plus, la grande majorité des RSG (n=8) a dit valoriser l'autonomie des enfants dans leur service de garde, et souhaitait les aider à réaliser des tâches seuls afin de les responsabiliser, tout en respectant leur niveau de développement (âge et capacités), et ce, quotidiennement. Certaines RSG (n=6) ont précisé se percevoir comme le partenaire des parents dans le développement de l'autonomie de leur enfant puisqu'elles passent de longues heures avec celui-ci :

Amener les enfants à être autonomes, c'est ma priorité. Je ne veux pas prendre la place des parents loin de là, je veux juste être le prolongement de ce qu'ils n'ont peut-être pas le temps de faire à la maison et donc, les aider à développer l'autonomie de leur enfant (Cas 2).

En dernier lieu, la majorité des RSG (n=7) priorisait la préparation à la maternelle des enfants. Elles ont relaté planifier des activités dont les contenus favoriseraient la préparation à l'école des enfants. À ce propos, elles ont dit ressentir une pression de scolarisation de la part des parents. Ces derniers insisteraient pour qu'elles réalisent certains types d'activités plutôt que de favoriser le jeu extérieur. Certaines RSG (n=6) ont aussi évoqué devoir performer et prouver aux parents qu'elles préparent suffisamment leur enfant pour la maternelle. Elles estimaient que les parents sont rassurés lorsque les enfants réalisent certaines productions (bricolage, dessins, traçage de lignes, etc.). En conséquence, lorsqu'elles passaient la matinée à l'extérieur afin de permettre aux enfants d'explorer leur environnement, elles ont dit sentir le besoin de justifier leurs intentions pédagogiques. Selon elles (n=6), les parents considéraient le jeu extérieur moins important pour le développement et les apprentissages de leur enfant.

Ce n'est pas rare que j'aie eu des commentaires des parents qui ont fréquenté mon milieu en me disant : ah ! Ils ne faisaient rien ici, pas de bricolage. Moi, je leur répondais que ce n'est pas parce qu'ils ne font pas de bricolage tous les jours qu'on ne fait rien. Ton enfant, quand on sort dehors, il apprend à courir, à grimper, à sauter, à apprendre à se balancer, toute la coordination qui développe va lui servir. Pour le parent, jouer dehors c'est une perte de temps (Cas 3).

Dans cette même veine, la moitié des RSG (n=5) a abordé la pression gouvernementale et sociale qui affecte leurs priorités au sein de leur service de garde. En outre, la diversité de l'offre de services de garde et les changements de tarif auraient affecté la stabilité de leurs inscriptions ainsi que le recrutement des enfants. Certaines RSG (n=5) ont précisé avoir l'impression que le ministère de la Famille et la société en général ne les percevaient pas comme des services de garde de qualité. Ces pressions les inciteraient à « vendre » leurs compétences et démontrer les avantages de leur service de garde comparativement aux centres de la petite enfance, ce qui les amène à réaliser davantage d'activités scolarisantes au détriment du jeu extérieur. Elles ont dit souhaiter être reconnues comme des milieux de qualité sans avoir à ressentir cette pression de la part des parents, du ministère de la Famille ou de la société.

Ainsi, lorsqu'elles sont questionnées au sujet de leurs priorités au sein de leur service de garde, les propos des RSG révèlent prioriser le bien-être des enfants, leur autonomie et les apprentissages pour faciliter la transition pour la maternelle. Elles soulignent aussi que certaines pressions parentales, gouvernementales et sociales affectent leurs pratiques éducatives.

4.2.2 Leur définition du jeu extérieur

La plupart des RSG (n=8) interrogées se représentaient le jeu extérieur comme un jeu libre permettant aux enfants de répondre à leur besoin de bouger. Elles ont évoqué l'exploration et la liberté de mouvement possible lors du jeu extérieur. Elles ont précisé que c'était l'occasion idéale pour les enfants de choisir leurs activités et leurs matériaux sans être dirigés par l'adulte. Les enfants seraient plus libres dans leurs gestes et leur niveau d'intensité, pouvant bouger, sauter et crier, ce qui est moins possible et autorisé à l'intérieur comme en témoigne cette RSG :

On est souvent trop encadrant à l'intérieur ou en mode animation, on peut-
tu les laisser être des enfants dehors le temps du 0-5 ans, lâcher leur fou,
jouer librement sans personne dans leur dos pour leur dire quoi faire, rendus
à l'école y sortent pu dehors (Cas 6).

En plus de se représenter le jeu extérieur comme un jeu libre, certaines RSG (n=4) ont perçu aussi dans le jeu extérieur une opportunité pour les enfants de dépasser leurs limites et de prendre des risques. Selon elles, l'espace plus vaste du jeu extérieur facilite les possibilités de mouvement tout en permettant aux enfants de découvrir leurs propres limites.

Les enfants vont essayer, vont se tromper et réessayer. Ils sortent de leur zone de confort beaucoup plus dehors, ils font plusieurs choses pour la première fois, comme l'enfant qui a traversé la chenille ce matin, il n'avait pas osé avant, il a essayé (Cas 7).

Pour une minorité de RSG (n=2), le jeu extérieur était défini comme un prolongement des activités intérieures. Il n'était pas perçu comme étant différent. Les activités

extérieures y seraient dirigées ou libres comme à l'intérieur. Elles n'ont relevé aucun avantage particulier propre à l'extérieur pour les enfants, pour elles seul l'environnement physique varie.

Globalement, les RSG définissent le jeu extérieur comme étant un jeu libre répondant à un besoin de bouger et facilitant la prise de risques. Pour une minorité de RSG, il n'existe pas de différence entre le jeu à l'intérieur ou à l'extérieur, seul l'environnement physique diffère.

4.2.3 Les effets du jeu extérieur sur les enfants

En ce qui concerne les effets du jeu extérieur, toutes les RSG (n=10) ont perçu les effets bénéfiques sur le bien-être des enfants. Elles ont dit qu'à la suite du jeu extérieur, les enfants sont plus calmes et se sentent mieux puisqu'ils ont respiré de l'air frais et dépensé leur énergie. La moitié des RSG (n=5) a observé un niveau plus élevé de concentration après un moment passé à l'extérieur, et ce, chez plusieurs enfants. Elles ont précisé ajuster parfois leurs activités intérieures en fonction du seuil de concentration des enfants du groupe, proposant ainsi des activités cognitives après le jeu extérieur.

De plus, la moitié des RSG (n=5) a indiqué que le jeu extérieur contribue aussi à renverser la tendance à la sédentarité. Elles se représentaient les enfants plus sédentaires et constamment exposés aux écrans à l'intérieur, les rendant moins actifs. Selon elles, cette problématique est prédominante à la maison.

Avec la technologie d'aujourd'hui, les enfants ne vont pas assez dehors, ils ne bougent pas assez. Ils sont branchés devant les écrans à la maison ou sur le cellulaire du parent. Je trouve que c'est dommage, parce que c'est bien de passer le plus de temps possible dehors, ça change le mal de place. Tout le temps enfermé à l'intérieur devant la télévision, surtout l'hiver, on ne respire pas du bon air et on reste inactif (Cas 4).

Ces RSG (n=5) ne percevaient pas leur service de garde comme un milieu propice à la sédentarité et à l'exposition aux écrans. Elles ont dit ne pas recourir aux écrans, sauf en de rares occasions pour contextualiser un apprentissage (p. ex., montrer un alligator dans son milieu naturel) ou pour rendre les enfants plus actifs (p. ex., faire de la danse aérobique). Elles ont mentionné proposer le jeu extérieur le plus souvent possible et se représentaient les enfants suffisamment actifs puisqu'ils bougent naturellement à l'extérieur.

En définitive, les RSG questionnées reconnaissent certains effets du jeu extérieur. Elles en perçoivent les effets sur le bien-être et le niveau de concentration des enfants. Certaines RSG y voient un moyen pour renverser la tendance à la sédentarité du milieu familial. De plus, elles se représentent les enfants suffisamment actifs au service de garde puisqu'ils sont continuellement en mouvement à l'extérieur.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La discussion découle de l'interprétation des résultats obtenus en s'appuyant sur les recherches antérieures en petite enfance recensées ainsi que sur les principaux concepts présentés dans le cadre conceptuel. La fonction exploratoire du mémoire permet de discuter et de réfléchir sur les principales pratiques éducatives observées et d'établir en quoi les représentations sociales appuient ou contredisent les pratiques observées. Il s'agit donc ici de vérifier les cohérences ou incohérences entre les pratiques éducatives et les représentations sociales et de proposer des pistes explicatives à cette analyse.

5.1 Les pratiques éducatives et leurs représentations sociales

La structure du chapitre est divisée en trois catégories de pratiques éducatives, c'est-à-dire les interactions entre les RSG et les enfants, la structuration des lieux et en dernier lieu, la structuration des activités. Dans chaque section, il sera d'abord question d'interpréter les principaux résultats émanant des pratiques éducatives observées. Puis, de dégager les représentations sociales qui guident ces pratiques éducatives en vue de les interpréter.

5.1.1 Les interactions entre les responsables d'un service de garde en milieu familial et les enfants

Les résultats de cette recherche révèlent une convergence des pratiques éducatives observées au sujet des interactions vers quatre thèmes centraux : la surveillance accrue des RSG, le faible encouragement des RSG pour rehausser le jeu actif, la participation passive des RSG dans le jeu de l'enfant et l'accompagnement relatif à la demande d'aide.

5.1.1.1 La surveillance accrue des responsables d'un service de garde en milieu familial

D'abord, la surveillance des enfants est la pratique la plus observée dans les interactions entre les RSG et les enfants durant le jeu extérieur. Plusieurs pratiques observées permettent d'identifier l'importance pour les RSG d'assurer une surveillance accrue en vue d'offrir un environnement sécuritaire. Par exemple, le positionnement en retrait dans la cour afin d'avoir une vue d'ensemble, les propos échangés avec les enfants reliés à la gestion des comportements pour éviter toutes blessures potentielles ou les déplacements des RSG dans le but d'accroître leur surveillance. Plusieurs interactions verbales se sont produites à une certaine distance du groupe afin de corriger un comportement ou d'anticiper une blessure. Les interventions directes ou indirectes, ainsi que les interactions concernent majoritairement la sécurité des enfants.

En cohérence avec les pratiques observées, la représentation sociale qui fait l'unanimité auprès des RSG quant aux interactions concerne la surveillance incluant la prévention des blessures. Par souci de sécurité, la surveillance des enfants est identifiée comme le premier rôle auquel la RSG doit se conformer durant les jeux extérieurs. Il est fort

intéressant de constater que cette représentation sociale dirige une grande partie de leurs actions en contexte de jeu extérieur.

Les RSG redoublent de vigilance à l'extérieur surtout dans un contexte multiâge où elles perçoivent un risque de blessures plus grand. L'encadrement des comportements est fréquent dans leurs interventions. Dans la recherche d'Ihmeideh et Al-Qaryouti (2016), les pratiques éducatives observées auprès de 30 éducatrices au Moyen-Orient ont révélé une similarité avec celles des RSG de la présente étude. Dans les deux cas, les pratiques éducatives sont principalement orientées vers la supervision des enfants et l'encadrement de leurs comportements durant le jeu extérieur. Leggett et Ford (2013) ont aussi révélé des constats semblables auprès d'éducatrices où celles-ci passaient de « professeures » des apprentissages à l'intérieur à « superviseuses » des comportements à l'extérieur.

La sécurité émerge aussi comme représentation sociale quant à leur priorité dans leur service de garde. Les résultats montrent que pour assurer le bien-être des enfants, la sécurité est perçue comme la base fondamentale de leur travail. Selon leur représentation sociale, si l'enfant se sent en sécurité, il aura tendance à être bien. Cette représentation sociale renforce la spécificité du groupe puisqu'elle est partagée, unanime et construite par l'ensemble des RSG, ce qui correspond à la fonction identitaire d'une représentation sociale (Abric, 2016). Ainsi, leur système de normes, de valeurs et de priorités renvoie au sens commun accordé à la sécurité dans leurs pratiques éducatives.

Cette priorisation de la sécurité dans les représentations sociales se reflète dans les pratiques observées. Une première explication pourrait être reliée à la pression ressentie pour être reconnue comme un milieu de qualité qui influencerait la peur de

blessures. Les RSG ont nommé ressentir une pression de la part de la société et du gouvernement pour prouver que l'éducation transmise est de qualité équivalente aux centres de la petite enfance. Cette pression ressentie pourrait les pousser à redoubler de surveillance pour éviter toutes blessures en vue de s'assurer d'offrir un environnement sécuritaire. Un constat similaire a été soulevé auprès d'éducatrices dans l'étude de Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf et Sealens (2012), la pression gouvernementale et parentale augmentait la peur d'un risque de blessures, ce qui orientait les pratiques éducatives vers la surveillance.

Une deuxième explication pourrait se retrouver dans la mission éducative exposée dans le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* qui est « d'assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent » (Gouvernement du Québec, 2007, 2019, p. 2) et la réglementation des services de garde qui stipule que « chaque jour, à moins de temps inclément, les enfants sortent à l'extérieur dans un endroit sécuritaire et permettant leur surveillance » (Gouvernement du Québec, 2019, article 114, p. 36). Le programme éducatif et les règlements des services de garde pourraient ainsi influencer cette représentation sociale. Pour se conformer aux attentes, les RSG ont possiblement associé le concept de sécurité comme une composante essentielle dans leur pratique éducative durant le jeu extérieur.

5.1.1.2 Le faible encouragement des responsables d'un service de garde en milieu familial pour rehausser le jeu actif

Les résultats de ce mémoire font ressortir un deuxième thème à travers les interactions observées entre les RSG et les enfants, soit le peu d'encouragement dont elles font preuve pour rehausser le jeu actif. En effet, lors des observations, une seule RSG

encourage les enfants pour accroître l'intensité de leur jeu, alors que deux RSG reconnaissent les efforts et les habiletés motrices des enfants. L'encouragement pour accroître l'intensité du jeu actif se reflète aussi par une valorisation du jeu actif de la part de l'adulte (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann *et al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post *et al.*, 2004). Selon l'analyse des écrits scientifiques réalisée par Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques (2012), plusieurs auteurs ont remarqué une augmentation de l'intensité du jeu lorsque les éducatrices le valorisaient et montraient l'exemple. Néanmoins, lors des observations de cette présente recherche, aucune RSG ne montre l'exemple pour encourager les enfants à accroître leur jeu à un niveau élevé ou ne valorise le jeu actif. En somme, l'encouragement et la valorisation du jeu actif sont des pratiques éducatives peu fréquentes lors des observations du jeu extérieur. La recherche de McWilliams, Ball, Benjamin, Hales, Vaughn et Ward (2009) témoigne d'une certaine similarité dans les résultats auprès d'éducatrices en service de garde. Ces chercheuses relatent en effet que 49 % des éducatrices n'avaient pas encouragé les enfants à entreprendre un jeu actif ou l'encouragement s'est produit qu'à une seule reprise. Nos résultats sont toutefois plus faibles puisqu'une seule des RSG observées encourage les enfants à rehausser le niveau d'intensité du jeu.

Il semble pertinent de rappeler que des pratiques éducatives de qualité en contexte de jeu extérieur sont susceptibles d'accroître l'intensité du jeu actif pour permettre à l'enfant d'atteindre un niveau élevé où il y a dépense énergétique importante (Dugas et Point, 2012). De plus, dans le but de susciter l'intérêt chez les enfants pour un jeu plus actif, l'adulte peut montrer l'exemple, encourager ses réussites et valoriser des activités d'une plus haute intensité. Il peut être difficile pour les RSG observées de montrer l'exemple puisqu'elles se positionnent souvent en retrait du groupe pour surveiller les enfants. Pour comprendre le peu d'encouragement envers le jeu actif dans leur pratique

éducative et pour éventuellement influencer la modification de celle-ci, il importe de s'intéresser à la construction de leur réalité.

De ce fait, la majorité des RSG partage la représentation sociale selon laquelle les enfants sont suffisamment actifs durant le jeu extérieur. En ce sens, elles ne voient pas la nécessité de rehausser le jeu actif puisqu'elles sont persuadées que les enfants s'engageront d'eux-mêmes dans des activités d'un niveau d'intensité élevé. Ainsi, si elles souhaitent que les enfants demeurent actifs plus longtemps, elles prolongeront la période du jeu extérieur ou proposeront des activités dirigées ou encore, elles se dirigeront vers de grands espaces, comme le parc. Ce dernier résultat constitue une force à soulever, puisque les écrits ont démontré que les grands espaces sont favorables au jeu actif (Hinkley, Salmon, Crawford, Okely, Hesketh, 2016). À défaut de s'engager dans le jeu de l'enfant pour rehausser son intensité, il semble pertinent d'adapter sa pratique éducative en se dirigeant vers des espaces propices au jeu actif. Or, deux RSG parmi les dix de cette étude utilisent en contexte de jeu un grand espace comme le parc. Il est possible de se questionner à savoir si elles avaient l'intention pédagogique de rehausser l'intensité du jeu ou si elles s'y sont dirigées puisqu'elles n'avaient aucun autre espace de jeu extérieur. Ceci étant, en tenant compte de leur représentation sociale où elles considèrent que leur rôle premier est d'assurer la surveillance et où les enfants sont considérés suffisamment actifs, cela pourrait expliquer le peu d'encouragement des RSG pour accroître l'intensité du jeu.

Également, certaines RSG soulèvent le problème de la sédentarité. Elles se représentent les enfants moins actifs à la maison et exposés à la technologie numérique. Elles croient néanmoins que les enfants ne sont pas sédentaires dans leur service de garde puisqu'ils sont rarement exposés aux écrans et qu'ils jouent à l'extérieur régulièrement. Tout

comme l'étude de Tucker, Zandvoort, Burke et Irwin (2011), où les éducatrices de l'Ontario percevaient les enfants suffisamment actifs à la garderie et donc, n'augmentaient pas nécessairement le jeu actif, les RSG interrogées n'ont pas tendance à augmenter les occasions d'être actif physiquement et, ainsi, renverser les tendances de la sédentarité. Ainsi, l'étude de Tucker et *al.* (2011), comme la présente étude, permet de mieux comprendre la fonction d'orientation des représentations sociales du jeu actif qui influencent les pratiques éducatives, c'est-à-dire les croyances et les opinions partagées par les RSG qui les incitent à se conformer à la réalité de leur vision (Abric, 2016).

5.1.1.3 La participation passive des responsables d'un service de garde en milieu familial dans le jeu de l'enfant

Un troisième thème prédominant dans les résultats de ce mémoire concerne le peu de participation des RSG dans le jeu de l'enfant. Les pratiques éducatives observées permettent de constater un manque d'engagement de la part des RSG dans le jeu initié par les enfants, la majorité de celles-ci se tenait en retrait en mode surveillance et adoptait le style d'intervention permissif. Un constat similaire a été identifié dans l'étude de McWilliams et *al.* (2009) où 61 % des éducatrices en service de garde n'ont pas participé activement au jeu des enfants ou l'ont fait qu'à une seule reprise. Également, le jeu libre est majoritairement observé lors des jeux extérieurs. Bien que ce type de jeu soit essentiel, les recherches ont néanmoins démontré que le jeu accompagné serait une pratique éducative complémentaire pour soutenir le développement et les apprentissages (Bertram et Pascal, 2002 ; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge, Klahr, 2016). Dans le jeu accompagné, l'adulte a des intentions pédagogiques pour aider l'enfant à atteindre un objectif d'apprentissage défini. C'est, entre autres, à travers la participation active au jeu de l'enfant que l'adulte peut être en

interaction avec celui-ci et le soutenir. La participation active dans le jeu permettrait aux RSG de soutenir les enfants dans leur exploration, leur développement et leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017, Hohmann *et al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post *et al.*, 2004).

Les représentations sociales des RSG recueillies indiquent que leur participation au jeu de l'enfant comporte une certaine distance physique. La plupart des RSG considèrent en effet important d'adopter des pratiques de retrait du jeu pour laisser les enfants explorer sans ingérence. Selon Abric (2016), la fonction de l'orientation d'une représentation sociale permet d'expliquer la conception des tâches à accomplir selon la finalité et la vision de la réalité correspondant à des pratiques adéquates selon le groupe étudié. La participation au jeu de l'enfant n'est pas perçue comme une tâche à accomplir en contexte de jeu extérieur ni une pratique adéquate. En ce sens, la finalité selon les RSG de cette étude n'est pas de soutenir l'enfant dans un jeu accompagné, mais d'offrir un jeu libre sans intervention immédiate. La représentation sociale est en cohérence avec les pratiques observées puisqu'une seule RSG s'est engagée de façon naturelle dans le jeu de l'enfant, et ce, à un moment précis. Les engagements des RSG prennent généralement des formes verbales et à distance des enfants.

De plus, les RSG se représentent le jeu extérieur comme étant un jeu libre répondant au besoin de bouger chez les enfants. Pour une minorité de RSG, il est aussi perçu comme une opportunité pour prendre des risques et pour permettre aux enfants de vivre des expériences favorables à l'apprentissage de leurs limites. Pour deux RSG interrogées, le jeu extérieur n'est pas différent des activités intérieures, il n'y a pas davantage particulier pour l'enfant d'être à l'extérieur et seul l'environnement varie. Les observations n'ont pas permis d'établir de liens entre les activités qui se sont déroulées à l'intérieur et celles à l'extérieur, même si quelques RSG se représentent le

jeu extérieur comme un prolongement des activités intérieures. Ainsi, la façon dont les RSG se représentent la définition du jeu extérieur peut expliquer, en partie, leur participation passive au jeu de l'enfant. Selon la définition du jeu extérieur proposée dans le cadre conceptuel, les caractéristiques distinctives reconnues par les RSG concernent principalement le jeu libre actif et pour certaines, la prise de risques. Cette représentation sociale d'une vision du jeu extérieur comme étant libre où l'adulte ne doit pas intervenir dans le jeu des enfants peut expliquer leur faible niveau d'implication. La valeur ajoutée du jeu extérieur pour l'enfant n'est pas non plus ressortie des représentations sociales des RSG, au contraire deux d'entre elles affirment ne concevoir aucun avantage particulier au jeu extérieur.

Dans le même ordre d'idées, le nouveau programme éducatif *Accueillir la Petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2019) situe l'extérieur comme le prolongement de l'intérieur. En voulant valoriser l'intervention éducative à l'extérieur comme à l'intérieur, est-il possible que l'on perde la valeur ajoutée du jeu extérieur qui alimente les pratiques éducatives de qualité pour soutenir l'enfant dans son jeu ? En se basant sur les résultats de ce mémoire, il semble plausible d'affirmer que les RSG, ne voyant pas la valeur ajoutée du jeu extérieur comme étant un contexte d'expériences favorable au développement des habiletés motrices et au jeu actif selon un niveau d'intensité élevé, n'ont pas tendance à participer activement ni à rehausser le niveau d'intensité du jeu. Il est même possible que si une majorité des RSG ajoutait la prise de risques à leur représentation sociale du jeu extérieur, elles y accorderaient plus d'importance et auraient ainsi plus tendance à participer au jeu risqué, ce qui pourrait ultimement influencer sur le niveau de qualité de leurs pratiques éducatives. Cette explication est appuyée par l'étude de Little, Sandseter et Wyver (2012). Ces chercheurs ont en effet remarqué que la façon de penser des éducatrices en petite enfance pouvait influencer le jeu risqué

(Little et *al.*, 2012). Les résultats de leur étude ont montré que celles qui appréciaient les jeux en plein air et favorisaient la prise de risque des enfants avaient tendance à proposer plus d'occasions alors que celles qui craignaient le jeu risqué en limitaient les opportunités (Little et *al.*, 2012). Or, en s'impliquant activement dans le jeu de l'enfant avec un regard bienveillant, sans le surprotéger dans sa surveillance, il est possible d'adopter une pratique de saine gestion du risque favorable au développement de l'enfant (Leggett et Newman, 2017 ; Little et Sweller, 2015).

Une seconde explication, qui permettrait de comprendre le peu de participation des RSG dans le jeu de l'enfant, pourrait être reliée à leur représentation sociale de la priorisation de la surveillance lors des jeux extérieurs. En effet, la grande emphase mise sur la sécurité des enfants par crainte d'une blessure pourrait expliquer que les RSG négligent la dimension éducative du jeu extérieur. Selon, Chabot, Larouche et Rousseau (2017), l'appréhension des blessures est une préoccupation aussi partagée par les parents et se reflète par un évitement du jeu libre extérieur par souci de sécurité. Il est possible que les RSG soient influencées par la pression ressentie de la part des parents pour mettre en place des activités scolarisantes à l'intérieur. L'étude de Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf et Sealens (2012) a aussi fait ressortir un constat similaire où la crainte des blessures des parents envers les dangers potentiels en contexte extérieur était un obstacle aux pratiques éducatives. En effet, cette surprotection de l'enfant par crainte de blessures pourrait donc empêcher les RSG de profiter de ce nouveau contexte pour participer activement au jeu des enfants de façon à stimuler leur développement et leurs apprentissages. Cette idée a également été soulevée par Leggett (2015) ainsi que Leggett et Ford (2013) qui rapportent que les éducatrices mentionnaient manquer de temps pour des interactions significatives et pour instaurer des moments d'apprentissage découlant d'intentions pédagogiques. En

effet, selon ces éducatrices, elles devaient orienter leur priorité sur la vigilance et la sécurité afin d'assurer une surveillance accrue des enfants dans ce vaste espace extérieur.

En somme, les représentations sociales des RSG de cette étude concernant l'ingérence de l'adulte dans le jeu des enfants, leur propre définition du jeu extérieur et la priorisation de la surveillance semblent limiter la reconnaissance du potentiel du jeu extérieur pour soutenir les enfants dans leur exploration, et ce, en participant activement.

5.1.1.4 L'accompagnement de l'enfant dans son jeu

L'implication de la RSG dans le jeu de l'enfant peut aussi prendre la forme d'un accompagnement. Il s'agit du dernier thème issu des résultats de cette recherche au sujet des interactions entre les RSG et les enfants.

Les interactions observées chez les RSG participantes concernant l'accompagnement pour soutenir l'enfant sont principalement au regard de la demande d'aide. En observant le groupe, les RSG remarquent rapidement les difficultés des enfants et y répondent. Le soutien apporté est surtout verbal pour venir en aide aux enfants en vue de régler leur problème.

Leur représentation sociale, quant à l'accompagnement, est associée à l'observation et à la demande d'aide. Pour les RSG, accompagner l'enfant durant son jeu, c'est d'abord l'observer, puis lui apporter une aide en cas de besoin. La plupart des RSG mentionnent ne pas ressentir le besoin de prendre des notes de leur observation puisqu'elles

connaissaient bien chacun des enfants de leur groupe. Leurs représentations sociales confirment les pratiques observées sur le terrain. Aucune RSG n'a fait mention d'étayages, d'intentions pédagogiques ou d'observations en vue d'orienter les interventions en fonction de la zone proximale de développement. Il ne semble pas qu'une démarche explicite d'accompagnement soit utilisée durant les jeux extérieurs.

Aussi, il appert pertinent de se questionner sur le type d'observations effectuées par les RSG durant le jeu extérieur. On peut en effet se demander si leur démarche d'observation vise l'accompagnement de l'enfant dans son jeu ou constitue plutôt de la vigilance. Selon le guide *L'intervention éducative : formation à l'intention des éducatrices et des RSG* (Association québécoise des centres de la petite enfance [AQCPE], 2014), il y a une distinction entre vigilance et observation. La vigilance permettrait d'assurer une surveillance accrue et d'intervenir selon la situation et les besoins des enfants, alors que l'observation viserait plutôt le suivi du développement afin de planifier des activités permettant, entre autres, d'atteindre la zone proximale de développement de chaque enfant du groupe (Association québécoise des centres de la petite enfance, 2014). La rédaction des observations permettrait ainsi d'établir ses intentions pédagogiques pour chaque enfant, préparer ses interventions, faire un retour sur la démarche et constater l'évolution du développement et des apprentissages de l'enfant. Par la suite, la conservation d'une trace écrite des informations recueillies pourra être investie dans la planification. À partir de cette définition, tout en considérant l'absence d'intentionnalité pédagogique durant le jeu extérieur ainsi que la prédominance de la représentation sociale sur la surveillance, les résultats de cette étude semblent indiquer que les observations effectuées par les RSG correspondent à de la vigilance. L'adoption par les RSG d'une démarche d'accompagnement pourrait

sans doute rehausser la qualité de leurs pratiques éducatives et de s'assurer de la mise en place d'une réelle démarche d'observation.

En dernier lieu, quelques RSG ont indiqué ressentir une certaine pression gouvernementale consécutive aux modifications de la réglementation au sujet de certaines pratiques éducatives, dont l'observation des enfants afin de rédiger un dossier éducatif de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2019). Ces réponses peuvent suggérer que certaines RSG prennent conscience que leurs pratiques pourraient devoir se modifier afin d'accroître le niveau de qualité de leur service. Le dossier éducatif va-t-il permettre de soutenir leur pratique ou au contraire, exacerber leur méconnaissance face à la démarche d'observation ? Quels seront les effets sur la qualité éducative en contexte de jeu extérieur, si l'observation, étape initiale du processus d'intervention éducative, est davantage basée sur la vigilance ? Ces constats suggèrent que la démarche d'observation gagnerait à être revue en formation continue.

En résumé, les représentations sociales des RSG de cette étude au sujet de la définition du jeu extérieur semblent sous-jacentes à plusieurs pratiques éducatives d'interactions entre les RSG et les enfants. En effet, il semble que la représentation sociale du jeu extérieur comme un jeu libre permettant aux enfants de bouger oriente les actions des RSG. Celles-ci laissent les enfants jouer librement sans participer activement ou sans rehausser le niveau d'intensité des jeux des enfants. Une modification de leur représentation sociale sur le jeu extérieur pourrait influencer leurs pratiques éducatives. La recension des écrits d'Anders (2015) appuie cette idée à travers la dynamique relationnelle entre les orientations d'une éducatrice et la qualité de ses pratiques éducatives. En effet, malgré une certaine stabilité des orientations, leur modification

paraît possible et pourrait influencer la qualité des processus (Anders, 2015).

5.1.2 La structuration des lieux

La deuxième catégorie de pratiques éducatives concerne la structuration des lieux. Cette section se divise en deux parties. D'abord, il sera question d'interpréter les principaux résultats sur l'aménagement des lieux et d'expliquer les pratiques éducatives observées en lien avec leurs représentations sociales. Par la suite, les résultats sur les pratiques observées concernant le matériel seront mis en relation avec les représentations sociales.

5.1.2.1 L'aménagement des lieux

D'abord, l'espace de jeu extérieur diffère d'un milieu à l'autre. En effet, quelques RSG utilisent leur cour privée derrière la maison, d'autres possèdent un espace sur le côté, alors que certaines se déplacent au parc. Quelques milieux disposent d'une superficie de jeu suffisante pour permettre à l'enfant d'utiliser du matériel mobile. Les écrits soulignent que les vastes espaces sont associés à de plus hauts niveaux d'intensité dans le jeu (Bigras et *al.*, 2012 ; Hinkley, Salmon, Crawford, Okely, Hesketh, 2016). Ainsi, peu importe le type de lieu (cour, parc ou autres), la superficie de l'espace disponible favoriserait davantage le jeu actif (Bigras et *al.*, 2012 ; Hinkley, Salmon, Crawford, Okely, Hesketh, 2016). Également, malgré que trois types d'environnements de jeu extérieur soient utilisés par les RSG de cette étude, des similarités sont observées dans l'aménagement des cours. Premièrement, la moitié des RSG divise l'espace disponible en section de jeu offrant au moins un espace assez vaste pour permettre à l'enfant d'être

actif. De plus, l'équipement de jeu et le matériel étaient en bon état et sécuritaires. Deuxièmement, la plupart des RSG n'intègrent pas les éléments de la nature durant le jeu extérieur. En promenade vers le parc, une RSG aborde la flore avec les enfants. Aussi, deux potagers accessibles aux enfants sont observés dans les cours.

Tel que mentionné précédemment, il semble que les représentations sociales au sujet de la sécurité orientent les pratiques éducatives des RSG concernant leurs interactions avec les enfants. Il est fort intéressant de constater qu'elles priorisent aussi cette représentation sociale dans l'aménagement des lieux. En effet, les RSG se représentent la sécurité comme étant un élément central de leurs pratiques lorsqu'il s'agit de structurer les lieux extérieurs. Pour elles, il importe que l'aménagement soit sécuritaire, ce qui est en cohérence avec les observations réalisées. Aussi, plusieurs RSG disent choisir de séparer les sections de jeu de la cour afin d'éviter d'éventuelles blessures. Elles semblent associer leurs pratiques d'aménagement des lieux à l'absence de blessures. La même représentation sociale de la peur d'une responsabilité potentielle d'une blessure chez l'enfant, présente dans les interactions entre les RSG et les enfants, semble teinter l'aménagement des lieux. Cette représentation sociale semble prépondérante chez les RSG. Mathias (2018), lors de sa présentation intitulée *Scottish Early Learning Policy and Outdoor Play* au symposium sur la promotion du jeu extérieur et l'éducation à la petite enfance, a soulevé un problème similaire relié aux comportements de surprotection dans l'aménagement des espaces de jeu en Écosse. En effet, selon lui, les adultes tentent de contrôler les espaces de jeu pour éliminer tout danger, ce qui ne présente aucun avantage pour l'enfant puisqu'il n'expérimente pas la gestion du risque. Cette surprotection influencée par la peur des blessures devient un obstacle à l'aménagement des lieux diminuant ainsi les apprentissages potentiels lors du jeu extérieur. Dans l'étude de Copeland, Sherman, Kendeigh, Kalkwarf et Sealens

(2012), la peur des blessures de l'éducatrice a aussi été soulevée comme un problème au jeu extérieur dans les services de garde privant les enfants de la prise de risque dans des environnements dénaturés.

Également, la majorité des RSG de cette recherche considère important d'aménager les lieux de façon à répondre au besoin de bouger des enfants. Cette représentation sociale est en cohérence avec la moitié de nos observations puisque les surfaces de jeu disponibles semblent suffisamment vastes pour six des RSG observées. Aussi, seule une minorité des RSG mentionne déplacer certaines sections aménagées à l'extérieur en fonction du développement de l'enfant et pour s'adapter aux besoins de leur groupe multiâge. À ce sujet, le cadre de référence *Gazelle et Potiron* (2017) précise que l'aménagement des lieux doit respecter le stade de développement pour l'ensemble du groupe. D'autres études soulignent aussi que la qualité des pratiques éducatives serait rehaussée en planifiant l'aménagement de façon à stimuler le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions, particulièrement au niveau des habiletés motrices (Bigras et *al.*, 2012 ; Shaari et Ahmad, 2016).

De plus, les RSG se représentent la promenade comme étant le moyen privilégié pour créer un contact avec la nature. En effet, pour elles, lorsque les enfants sont en jeu libre dans la cour, l'intégration de la nature semble moins propice. Cette représentation sociale se reflète dans les observations puisque le seul contact avec la nature observé auprès d'une RSG est lors d'une promenade vers le parc. Toutefois, une autre RSG fait référence durant les entretiens à la création d'un potager afin de permettre aux enfants d'explorer la flore. Donc, les représentations sociales semblent cohérentes avec les pratiques éducatives observées. Cependant, ces pratiques éducatives sont incohérentes avec plusieurs cadres de référence et programmes éducatifs qui mentionnent que toute

opportunité à l'extérieur constitue une occasion de faire découvrir la faune et la flore aux enfants (Gouvernement du Québec, 2002, Hohmann *et al.*, 2007 ; Post *et al.*, 2004). Ces pratiques éducatives observées chez les RSG pourraient être le résultat de leurs représentations sociales du jeu extérieur défini comme un jeu libre sans ingérence de la part de l'adulte. Néanmoins, le besoin fondamental pour l'enfant de se connecter avec la nature lorsqu'il est à l'extérieur n'est identifié par les RSG. La construction de leurs représentations sociales pourrait résulter d'un manque de connaissance des cadres de référence et programmes éducatifs existants. Pour adopter des pratiques éducatives de qualité, une modification de ces représentations sociales permettrait de percevoir l'aménagement des lieux comme un moment idéal pour créer un contact avec la nature et d'adapter l'aménagement de la cour au développement de chacun des enfants du groupe multiâge. Il semble que la formation continue serait à privilégier en vue de soutenir l'acquisition de nouvelles connaissances qui sont susceptibles de les inciter à modifier de leurs représentations sociales et, par le fait même, leurs pratiques éducatives.

5.1.2.2 Le matériel disponible

Les résultats indiquent que les RSG de cette étude mettent généralement à la disposition des enfants du matériel psychomoteur en quantité suffisante. Cependant, ce matériel paraît peu accessible aux enfants, étant localisé dans le rangement hors de leur portée. Il semble aussi peu adapté aux divers groupes d'âge. En outre, le matériel pour les poupons semble moins présent. Également, les équipements disponibles sont généralement composés d'une combinaison de module fixe et de matériel mobile.

Les représentations sociales qui sous-tendent les pratiques observées quant au matériel sont surtout liées à sa diversification. D'abord, les RSG rapportent dépendre des saisons dans leur choix de matériel. Elles disent adapter le matériel en fonction des jeux d'été ou d'hiver. Les RSG se représentent les conditions hivernales comme des obstacles à la variation du matériel, mentionnant être plus limitées dans leur choix pendant l'hiver. Cependant, l'adoption de pratiques éducatives de qualité ne dépend pas de la saison, mais bien du type de matériel fourni en fonction des intérêts, des besoins et des apprentissages possibles des enfants, tout en intégrant des matériaux naturels (Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; Post et *al.*, 2004). Le courant des « Loose parts » paraît une option intéressante à intégrer dans les pratiques éducatives en vue de varier le matériel, malgré les conditions hivernales puisqu'il s'adapte facilement aux différentes saisons. Il s'agit de matériaux de découverte et de jeu non structurés tant de nature synthétique que naturelle, par exemple, des cônes de conifères, des roches, des coquillages, des verres recyclés, etc. (Houser, Roach, Stone, Turner et Kirk, 2016). Il est important que ces matériaux soient sans danger pour l'âge des enfants et s'adaptent à leurs divers niveaux de développement (Houser et *al.*, 2016). Ces matériaux sont généralement plus adaptés au développement physique et cognitif. Aussi, ils permettent de favoriser les interactions sociales entre les enfants et stimulent leur imagination (Houser et *al.*, 2016).

De plus, plusieurs RSG semblent percevoir l'obligation de se conformer aux normes (en vertu des différentes lois que ce soit la réglementation des services de garde éducatifs, les normes canadiennes de sécurité [CSA] et les normes du fabricant) pour les équipements fixes comme un obstacle à la diversification du matériel. En contexte multiâge, cet obstacle paraît d'importance puisque certains modules fixes sont strictement réservés à un groupe d'âge, ce qui décourage grandement certaines RSG

pour l'achat de matériel extérieur. D'ailleurs, dans l'étude de Fees, Trost, Bopp, Dziewaltowski (2009), les RSG soulevaient ces difficultés de variété du matériel en contexte multiâge. Cette représentation sociale des RSG semble aussi partager par certaines éducatrices. En effet, Herrington et Nicholls (2007) relatent que les éducatrices interrogées ont exprimé une certaine démotivation devant l'obligation d'adapter leurs pratiques d'aménagement des lieux de leur service de garde depuis l'avènement des normes de la CSA perçues comme trop contraignantes. Or, Dowda, Brown, McIver, Pfeiffer, O'Neill, Addy et Pate (2009) ont montré que les enfants exposés aux équipements fixes avaient tendance à être moins actifs dans leur environnement. Un constat similaire a été soulevé dans l'analyse des écrits scientifiques de Bigras *et al.* (2012), dans laquelle plusieurs chercheurs observent une association entre l'équipement mobile et un niveau élevé d'intensité des jeux actifs. Ce type de matériel encouragerait en effet le mouvement chez l'enfant en comparaison à l'équipement fixe.

De ces faits, il est possible qu'une motivation accrue chez les RSG puisse émerger de l'intégration de nouvelles approches telles que le « Forest school » permettant des jeux extérieurs sans investissements financiers pour se procurer des modules fixes et sans contrainte de matériel relié à la réglementation. En effet, l'achat de matériel fixe n'est pas une obligation pour les jeux extérieurs, au contraire, il est plutôt suggéré d'utiliser du matériel naturel présent en forêt (Knight, 2013). Le « Forest school » est d'ailleurs une approche pédagogique qui renverserait la sédentarité des tout-petits en offrant des expériences extérieures soutenant son développement et ses apprentissages. Dans le même sens, l'analyse des écrits scientifiques de Bigras *et al.* (2012) avait révélé que les surfaces irrégulières en forêt favorisaient le jeu actif stimulant le développement moteur comparativement aux espaces de jeu traditionnels où la diversité des contextes

accidentés est plus rare. La présente recherche menée en contexte urbain n'a pas vérifié l'incidence d'un tel environnement, il serait intéressant d'approfondir cet aspect dans de futures recherches.

En somme, l'analyse des résultats au sujet de la structuration des lieux montre que la sécurité des enfants est au cœur des représentations sociales des RSG. Leurs pratiques éducatives semblent influencer par une faible reconnaissance de l'importance du contact avec la nature dans le jeu extérieur. En effet, les RSG interrogées ne se représentent pas la cour extérieure comme une opportunité de créer des liens entre les enfants et la nature, mais plutôt comme un moment dédié au jeu libre. Sur le plan des forces, le matériel disponible à l'extérieur concerne surtout la dimension motrice. Aussi, les RSG affirment que les saisons affectent grandement leurs pratiques éducatives, notamment les conditions hivernales qui limitent les possibilités de variation du matériel. Certaines approches éducatives telles que le « Loose parts » pourraient contribuer à soutenir la diversification du matériel surtout en hiver puisque ce matériel mobile s'adapte à tous les contextes. De plus, les RSG se disent démotivées par l'obligation de respecter la réglementation des services de garde et les normes du fabricant qui freine l'offre diversifiée de matériel, particulièrement dans un contexte multiâge. S'inspirer d'approche éducative telle que le « Forest school » pourrait contrecarrer ces limites puisque dans ce contexte le matériel naturel n'est pas soumis aux normes de fabrication. Ces choix contribueraient aussi à accroître le niveau de qualité de leur pratique puisque le contact avec la nature est inhérent à une telle approche.

5.1.3 La structuration des activités

La dernière catégorie de pratiques éducatives présentée concerne la structuration des activités. Cette section est divisée en deux parties. D'abord, la discussion aborde les pratiques éducatives observées au sujet de la variation des activités et des liens avec leurs représentations sociales. Ensuite, l'interprétation des résultats concernant la fréquence du jeu extérieur sera exposée et interprétée à la lumière des pratiques éducatives observées et des représentations sociales des RSG.

5.1.3.1 La variation des activités

Les résultats des observations de cette étude montrent peu de variation des activités de la part des RSG. En effet, les activités sont initiées par les enfants et varient selon le matériel disponible. L'espace de jeu extérieur permet aux enfants de se déplacer à leur guise, et ce, dans différentes sections. D'ailleurs, une prévalence est observée pour les activités motrices.

De plus, les résultats des entretiens, permettant d'identifier leurs représentations sociales, indiquent que le jeu extérieur n'est pas une priorité pour les RSG. Il est possible que cette absence de priorisation du jeu extérieur dans leur service de garde soit le fruit de la méconnaissance des RSG au sujet de l'importance de ce contexte extérieur pour le développement et les apprentissages de l'enfant, ce qui pourrait aussi expliquer le faible niveau de variation des activités.

Parmi les priorités identifiées par les RSG, l'acquisition de compétences pour l'entrée en maternelle et le développement de l'autonomie arrivent au premier rang. Les RSG mentionnent d'ailleurs ressentir une certaine pression parentale, gouvernementale ou

sociale, à effectuer des activités scolarisantes en vue de préparer les enfants adéquatement pour l'école. Cette pression incite certaines RSG à offrir aux enfants des activités coûteuses touchant les domaines cognitifs et artistiques au détriment des activités extérieures. Les RSG semblent ignorer que le jeu extérieur soutient autant chacune des dimensions affectives, langagières, cognitives, motrices et sociales de l'enfant (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, et Singer, 2009). L'environnement extérieur est d'ailleurs un contexte de développement et d'apprentissage offrant la possibilité d'entreprendre des activités distinctes de celles vécues à l'intérieur en favorisant des expériences sensorimotrices uniques (Chakravarthi, 2009). Selon l'analyse des écrits scientifiques de Shaari et Ahmad (2016), la qualité d'un environnement extérieur aménagé de façon à offrir différentes expériences en contexte naturel ainsi qu'une variété de matériaux permettrait aux enfants de vivre des interactions sensorielles qui auraient une influence directe sur leur préparation à la maternelle. Aussi, les recherches ont montré l'importance de l'acquisition des habiletés motrices pour la réussite éducative, et ce, dès la maternelle (Cadoret, Bigras, Duval, Lemay, Tremblay et Lemire, 2017 ; Lemelin et Boivin, 2007 ; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). En somme, il appert que les RSG ne se représentent pas le jeu extérieur comme un contexte favorable à la variété d'activités qui prépareront l'enfant pour la maternelle, et ce, dans toutes les sphères de son développement.

Selon la fonction justificatrice de la représentation sociale, il est possible d'interpréter que l'orientation et la priorisation d'activités préscolaires au détriment du jeu extérieur sont le résultat de croyances répandues (Abric, 2016). Tel que mentionné par Moliner et Guimelli (2015), il est essentiel de comprendre la justification et la logique dans la construction de la réalité derrière l'action posée, c'est-à-dire les représentations sociales pour éventuellement modifier une pratique.

Les entretiens avec les RSG révèlent aussi que lorsqu'elles sont à l'extérieur, elles réalisent des activités spontanées et que la température ainsi que l'énergie du groupe affectent grandement leurs choix. Pour elles, la planification écrite n'est pas une pratique éducative prégnante. Encore une fois, elles semblent ignorer que la planification écrite de la période du jeu extérieur peut contribuer à alimenter leur réflexion et les aider à organiser leurs intentions pédagogiques en tenant compte du développement de chaque enfant tel que souligné par Leggett et Newman (2017). La planification permettrait aussi d'anticiper toutes éventualités et prévenir les difficultés pouvant survenir, ce qui contribuerait à accroître la qualité des pratiques éducatives.

Également, les représentations sociales des RSG au sujet des changements de saisons et de température semblent affecter tout autant la variation des activités que la fréquence du jeu extérieur. En effet, pour les RSG, les variations de température typiques de nos saisons nordiques sont perçues comme des obstacles au jeu extérieur. À cet effet, bien que toutes les RSG mentionnent sortir tous les jours en matinée avec les enfants, elles relatent y passer plus de temps l'été que l'hiver. L'été étant la saison plus favorable, elles y sont tant en matinée qu'en après-midi alors que l'hiver, la fréquence diminue à une seule période par jour et peut même être parfois annulée. La durée et la fréquence du temps passé à l'extérieur semblent ainsi affecter la variation des activités. Pourtant, les cadres de référence, les programmes éducatifs et les spécialistes en petite enfance sont unanimes sur l'importance du jeu extérieur plusieurs fois par jour, quelle que soit la saison ou la température (Bigras et *al.*, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2002, 2007, 2017 ; Hohmann et *al.*, 2007 ; NAP SACC, 2007 ; Post et *al.*, 2004). Ces recommandations ne sont pas étrangères aux résultats d'études qui soulignent qu'une fréquence prolongée de jeux extérieurs affecterait à la hausse le niveau d'intensité du jeu (Bigras et *al.*, 2012).

Dans la même veine, l'habillement hivernal en contexte multiâge semble aussi ajouter au défi tant pour le temps requis pour habiller les enfants que pour la variété des activités. À ce sujet, les RSG mentionnent qu'en plus de la durée accrue de l'habillement hivernal, une fois à l'extérieur, les enfants manifestent quelques difficultés à se mouvoir dans leur habit de neige, limitant ainsi la diversité des activités. À cela s'ajoute la pression ressentie des parents à réaliser des activités intérieures. Elles relatent aussi que certains parents ne se procurent pas les vêtements adaptés à la température justifiant ainsi leur choix de demeurer à l'intérieur pendant l'hiver. Cependant, ce problème pourrait être éliminé avec une planification des jeux extérieurs afin d'anticiper cette difficulté et y remédier en ayant des vêtements de rechange. Ainsi, les jeux extérieurs hivernaux ne seraient pas annulés faute de vêtements adéquats. Cette problématique du climat et des parents est d'ailleurs régulièrement soulevée comme frein aux jeux extérieurs dans plusieurs études de l'analyse des écrits scientifiques de Bigras et *al.*, (2012). Point intéressant à soulever, cette représentation sociale de l'influence du changement des saisons et des conditions météorologiques est aussi évoquée dans les réponses de RSG au sujet de la structuration des lieux et de la diversification du matériel. Il appert donc que cette représentation sociale peut expliquer une grande partie de la qualité des pratiques éducatives lors de jeux extérieurs. Ainsi, des stratégies de formation misant sur la réflexion au sujet de ces pratiques éducatives devraient s'assurer de prendre en compte ces représentations sociales des RSG.

Également, les résultats indiquent que les RSG perçoivent la formation initiale de 45 heures pour être accréditée comme responsable d'un service de garde en milieu familial comme étant insuffisante dans le développement de pratiques de qualité pour soutenir l'enfant en contexte de jeu extérieur. En particulier, des lacunes sont soulevées en ce

qui concerne les notions de développement moteur, de jeu actif et de jeu extérieur. Pour elles, ces connaissances sont insuffisantes afin d'être en mesure de varier les activités permettant de soutenir le développement de chaque enfant.

Selon Abric (2016), la fonction du savoir des représentations sociales permet d'expliquer la réalité. Ainsi, la perception des connaissances offertes à la formation initiale des RSG contribue chez elles, à la création d'un sens commun, soit la perception d'avoir peu de connaissances concernant le jeu extérieur. Moliner et Guimelli (2015) précisent que les représentations sociales permettraient de prédire les comportements futurs. En ce sens, les RSG auraient tendance à reproduire les mêmes pratiques si les connaissances acquises ne sont pas modifiées et enrichies. Comment peuvent-elles offrir une variété d'activités adaptée au besoin des enfants si elles ne possèdent pas les connaissances pour les soutenir ?

Ces résultats soulignent la pertinence de réfléchir aux éléments de contenu de la formation initiale des RSG. En outre, il est important de se questionner à savoir si les éléments de contenu sont suffisants pour soutenir la qualité des pratiques éducatives. Il est probable que de nouvelles connaissances sur le jeu extérieur pourraient contribuer au développement d'une compréhension accrue de leur construction de la réalité, leur représentation sociale, et en conséquence, leurs pratiques éducatives. Comme l'ont présenté Lemay, Bigras et Bouchard (2016), il est reconnu que le niveau d'éducation de la formation initiale est associé à la qualité des pratiques éducatives.

Néanmoins, les RSG participantes soulignent l'effet positif d'activités de formation continue offertes par leur bureau coordonnateur. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Weinberger, Butler et Schumacher (2014), ayant observé que les éducatrices participant à des formations sur le développement moteur ou le jeu actif seraient

davantage outillées pour s'assurer d'un aménagement approprié de l'environnement physique. Le rôle des bureaux coordonnateurs apparaît ainsi déterminant dans le choix des sujets de la formation continue.

5.1.3.2 La fréquence du jeu extérieur

En ce qui concerne la fréquence du jeu extérieur, les observations se sont déroulées uniquement en matinée. Ainsi, il est impossible de se prononcer sur les jeux extérieurs en dehors de cette période de la journée.

Les résultats montrent également que la moitié des RSG se représentent le jeu extérieur comme une stratégie dans la gestion des comportements en l'utilisant comme punition. En effet, elles relatent utiliser la menace de retrait du jeu actif à l'extérieur comme conséquence aux comportements difficiles des enfants. Ces résultats sont aussi rapportés par McWilliams et *al.*, (2009) ayant noté que 40 % des services de garde observés utilisaient le jeu actif comme punition lorsqu'un règlement ou une attente de l'éducatrice n'étaient pas respectés alors qu'uniquement 2 % l'utilisaient comme récompense. Or, à l'inverse, les RSG de cette étude perçoivent des effets positifs du jeu extérieur sur le bien-être de l'enfant. Elles reconnaissent que les enfants qui viennent de jouer à l'extérieur présentent des dispositions corporelles et intellectuelles accrues. Il ressort donc des résultats une certaine contradiction dans les représentations sociales, c'est-à-dire entre le fait de percevoir et d'utiliser le retrait du jeu extérieur comme punition et à l'opposé, de reconnaître les bienfaits du jeu extérieur pour les enfants. En effet, si elles conçoivent que les jeux extérieurs ont des effets positifs, il serait cohérent avec leurs représentations sociales d'adopter leurs pratiques éducatives en proposant davantage de périodes de jeu extérieur. Puisqu'il est bien documenté que

la dépense énergétique reliée au jeu actif aiderait à favoriser, en outre, la concentration et la détente une fois à l'intérieur (Lu et Montague, 2015), il serait approprié de se servir du jeu extérieur comme récompense pour renforcer les comportements positifs et même en guise de prévention des comportements inappropriés. Les recommandations du NAP SACC (2007) abondent en ce sens et suggèrent d'éviter de priver les enfants des périodes de jeux actifs et de plutôt miser sur l'ajout du temps de jeu actif, dont les périodes de jeu extérieur.

En somme, l'interprétation des résultats au sujet de la structuration des activités montre que les activités observées chez les RSG participantes ne sont ni dirigées ou planifiées par celles-ci. En effet, lors d'activités à l'extérieur, ce sont plutôt les enfants qui initient une variété d'activités en fonction de leurs intérêts. De plus, les RSG se représentent la préparation à la maternelle et l'autonomie des enfants comme étant leur priorité au sein de leur service de garde, ce qui oriente leurs pratiques éducatives vers la mise en place des activités scolarisantes qui se tiennent surtout à l'intérieur. En outre, le jeu extérieur n'est pas perçu comme une priorité dans les services de garde en milieu familial, ce qui pourrait expliquer qu'il ne soit pas utilisé pour soutenir le développement de compétences dans la préparation à la maternelle. L'influence d'importantes fluctuations de température saisonnière semble aussi une représentation sociale dominante qui affecte tant la variété des activités que la fréquence du jeu extérieur. Qui plus est, la moitié des RSG se représentent le jeu extérieur comme un moyen de punition lorsque les enfants adoptent des comportements qu'elles jugent inappropriés. En dernier lieu, il appert que la formation initiale est insuffisante pour les RSG participantes puisqu'elle ne permet pas de connaître les pratiques de qualité qui soutiennent l'enfant en jeu extérieur ou même d'en varier les activités. Toutefois, la formation continue serait une avenue à explorer afin de développer de nouvelles

représentations sociales et les pratiques éducatives qui y sont associées. En plus de connaissances sur le jeu extérieur, certains sujets seraient à prioriser, dont la prise de risque, le programme éducatif, les processus d'intervention et la planification. En somme, l'accroissement des durées de formation initiale et continue au sujet du jeu extérieur pourrait constituer une solution à privilégier afin d'accroître le niveau de qualité des pratiques éducatives soutenant les enfants lors des jeux extérieurs.

CONCLUSION

Cette recherche interprétative et descriptive concerne les pratiques éducatives et les représentations sociales de dix responsables de services de garde en milieu familial au sujet des modalités de soutien des enfants mises en place lors des jeux extérieurs. Notons d'abord que bien que les services de garde en milieu familial soient le mode de garde régi le plus utilisé pour les enfants âgés de 0 et 5 ans au Québec, ils sont néanmoins les moins étudiés par les chercheurs (Gouvernement du Québec, 2018). Il était donc essentiel que la recherche en éducation de la petite enfance puisse mettre en lumière les pratiques éducatives et les représentations sociales de ces RSG au regard des jeux extérieurs, de manière à mieux comprendre comment en accroître le soutien.

L'analyse de contenu des données recueillies au sujet des observations et des entretiens réalisés auprès des dix RSG permet de faire certains constats au sujet de leurs pratiques éducatives et leurs représentations sociales. Le premier constat chez les RSG de cette étude concerne la prévalence du rôle de surveillance des jeux extérieurs afin d'assurer la sécurité des enfants et de prévenir les blessures. La construction mentale entourant la priorisation de la sécurité comme étant une vérité partagée parmi l'ensemble des RSG semble orienter plusieurs de leurs pratiques, par exemple, le positionnement en retrait du groupe afin d'avoir une vue globale. En plus du sens donné à la sécurité, leur vision des pratiques appropriées les mènent à croire qu'un jeu extérieur se définit par un jeu libre permettant aux enfants de bouger sans intervention de l'adulte, ce qui semble justifier en partie le peu d'actions mises en place pour rehausser le niveau d'intensité du jeu ou l'absence d'accompagnement offert par les RSG au cours du jeu.

Ces constats soulignent l'intérêt d'aborder les représentations sociales lorsqu'on souhaite hausser les niveaux de qualité des processus (Anders, 2015).

Le second constat concerne la structuration des lieux extérieurs des services de garde en milieu familial observés et révèle un système d'interprétations de la réalité des RSG déterminé par l'importance accordée à la sécurité. À titre d'exemple, la priorité accordée aux zones de jeu extérieur est expliquée par leur intention de permettre aux enfants de bouger en toute sécurité. En d'autres mots, leur représentation sociale de la sécurité oriente non seulement les interactions qu'elles vivent avec les enfants, mais aussi l'aménagement des lieux.

Un troisième constat reflète les difficultés des RSG à conjuguer avec le milieu naturel des enfants. En effet, la cour extérieure n'est pas représentée par les RSG comme un endroit favorable à la création d'un contact entre les enfants et la nature, mais plutôt comme un environnement permettant de les laisser bouger librement. En cohérence, les occasions de contact avec la nature sont peu observées dans leurs aménagements alors que le matériel qui s'y retrouve est avant tout choisi pour soutenir le développement moteur. Une autre similarité des représentations sociales des RSG de cette étude concerne les freins qu'elles attribuent aux fluctuations de températures à travers les saisons et qui affectent tant la variation des activités, le matériel disponible que la fréquence du jeu extérieur. Le climat nordique, comme déjà soulevé par les éducatrices dans l'analyse des écrits scientifiques de Bigras et *al.*, (2012), semble pour les RSG un défi de taille pour hausser la qualité des pratiques éducatives des jeux extérieurs. De plus, la « rigidité » de la réglementation des services de garde et des normes de fabrication en vigueur dans un contexte multiâge semble pour les RSG participantes nuire à la diversification du matériel et en démotiver plusieurs.

L'adoption de certaines approches éducatives « en nature », dont le « Forest school » pourrait leur offrir des opportunités afin de créer un lien avec la nature. Ainsi, les matériaux naturels que l'on retrouve en forêt permettent de stimuler la créativité du jeu et d'accompagner l'enfant dans sa prise de risque sur des surfaces inégales qui peuvent aider à accroître le niveau d'intensité du jeu (Knight, 2013). De futures recherches pourraient tenter d'explorer les effets de l'implantation de la pédagogie en nature dans les services de garde en milieu familial afin d'évaluer si cela affecte à la hausse le niveau de qualité des pratiques éducatives.

Le quatrième constat concerne l'absence de planification des activités extérieures par les RSG qui disent plutôt préférer suivre les initiatives des enfants. Là encore, le rôle des parents apparaît à nouveau dans les représentations sociales et les choix de RSG de limiter des activités extérieures, surtout l'hiver, puisque certains parents n'apporteraient pas les vêtements adaptés à la température ou préféreraient que leurs enfants réalisent des activités à l'intérieur. Ces préférences des parents influenceraient aussi le choix d'activités plutôt scolarisantes que les RSG se représentent comme étant le moyen le plus approprié pour préparer les enfants à la maternelle à l'inverse du jeu extérieur qu'elles perçoivent davantage comme une forme de loisirs. Les RSG ne seraient donc pas informées des études montrant plutôt que le jeu extérieur apparaît plus bénéfique pour le développement de l'enfant et ses apprentissages que des activités dites scolarisantes (Cadoret, Bigras, Duval, Lemay, Tremblay et Lemire, 2017; Lemelin et Boivin, 2007; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). De surcroît, le jeu extérieur est aussi parfois utilisé par la moitié des RSG participantes comme punition et rarement comme récompense. Ce dernier constat est aussi contraire à ce que les écrits soulèvent au sujet de l'importance des jeux extérieurs afin de prévenir les comportements difficiles des enfants, puisque parmi ses retombées, il a été souligné

que les enfants étaient apaisés et plus concentrés suite au jeu extérieur (Lu et Montague, 2015 ; NAP SACC, 2007).

Comme toute recherche, celle-ci n'est pas exempte de limites. D'abord, un possible biais de sélection peut être identifié puisque les RSG ayant accepté de participer volontairement au projet de recherche peuvent à priori être plus ouvertes à une prise de conscience au sujet de leurs pratiques de même qu'à porter un regard critique sur leurs actions. De plus, un biais de désirabilité sociale a pu les inciter à orienter leurs réponses de façon à correspondre aux attentes du programme éducatif, lorsqu'elles le connaissent, par souci de présenter une image positive de leurs pratiques. Pour contrer ce biais de désirabilité sociale, l'entretien semi-dirigé a été construit afin de s'assurer de ne pas influencer les réponses des RSG et de permettre à la chercheuse de remarquer les potentielles contradictions dans le discours.

Également, l'étude qualitative du particulier dont l'interprétation des pratiques éducatives et des représentations sociales d'un nombre restreint de RSG limite la capacité de généralisation. Bien que l'objectif d'une recherche qualitative exploratoire ne prétende pas à la généralisation, il est possible qu'en prenant connaissance des résultats, d'autres RSG ne se retrouvent pas dans les pratiques éducatives ou les représentations sociales présentées. Afin de contrecarrer cette limite, la chercheuse a pris la peine de présenter les résultats à deux autres RSG dans le but d'en valider la plausibilité et ainsi, accroître leur potentiel de transférabilité.

Malgré ces quelques limites, les données recueillies lors des observations et des entretiens ont contribué à mieux comprendre les pratiques éducatives des RSG grâce à la mise en lumière des représentations sociales qui guident leurs actions. Cette recherche soulève le rôle important des représentations sociales pour rehausser le

niveau de qualité des processus offerts dans les services de garde en milieu familial (Anders, 2015). Globalement, les pratiques éducatives observées des RSG étaient cohérentes avec leurs représentations sociales. De ce fait, tous changements de pratiques éducatives devraient prendre appui sur les connaissances de la personne et ses représentations de la réalité. Pour y parvenir, les prochaines recherches avec les RSG pourraient explorer des approches de recherche-action et d'autoconfrontation (Thouin, 2014). Ce type de recherche a le mérite de construire sur les représentations sociales des RSG. En outre, la captation vidéo des pratiques éducatives permettrait de confronter les croyances initiales aux pratiques éducatives filmées en vue d'encourager la prise de conscience facilitant alors la mise en oeuvre de nouvelles pratiques. Il serait aussi intéressant de soutenir cette approche en questionnant les RSG sur l'origine de leurs représentations sociales afin de mieux cibler la construction de leurs croyances et en favoriser la modification. Dans la même ligne, sur le plan des futures recherches, lors du symposium sur la recherche en contexte de jeu extérieur tenu par La fondation Lawson en octobre 2018, plusieurs chercheurs ont suggéré que les organismes de financement en recherche et le gouvernement puissent soutenir des études longitudinales sur divers axes du jeu en plein air afin de mettre de l'avant le jeu extérieur en éducation à la petite enfance (La fondation Lawson, 2019).

Également, les échanges durant les entretiens ont favorisé la pratique réflexive des RSG. En effet, plusieurs d'entre elles ont pu prendre conscience de l'importance du jeu extérieur dans leur service de garde lors de ces entretiens. De cette réflexion, la moitié des RSG a aussi critiqué l'insuffisance de formation initiale pour leur permettre de développer les compétences afin de soutenir le jeu extérieur. En effet, il semble que la formation initiale axée sur la santé, la sécurité et le développement de l'enfant a grandement contribué aux représentations sociales et aux pratiques éducatives

observées des RSG de cette étude. À la lumière de l'ensemble des résultats présentés dans cette recherche, il apparaît essentiel de recommander de hausser la durée de la formation initiale pour permettre aux RSG d'être mieux informées sur le processus d'intervention éducative en contexte de jeu extérieur afin d'adopter des pratiques éducatives de qualité. Plusieurs RSG ont d'ailleurs mentionné la pression ressentie pour offrir un service de qualité. Toutefois, comme la formation initiale permet peu de construire de nouvelles représentations sociales au sujet d'un service de garde de qualité, le défi est grand et pourrait leur paraître insurmontable.

D'ailleurs, le rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance (2017) recommandait d'investir pour hausser la qualité des services de garde en milieu familial, « nous sommes d'avis qu'une meilleure qualité sera atteinte si les exigences de formation sont rehaussées et si une évaluation de la qualité, couplée à un accompagnement pédagogique, est réalisée de façon soutenue » (Desjardins, Landry, Lebon, Lavoie-Isebaert et Venne, 2017, p. 47). Dans le même ordre d'idées, à partir d'une large recension des écrits menée au sujet des composantes de la qualité structurelle et des processus, Slot (2018) souligne que les activités de formation initiale et continue réalisées par les éducatrices affecteraient positivement le niveau de qualité des processus dans les services de garde en milieu familial.

Or, lorsqu'on aborde l'importance de la formation initiale, il importe aussi de faire le point sur les méthodes d'enseignement. En outre, celles-ci pourraient être revues et adaptées au niveau de développement de compétences visées au sujet du jeu extérieur, de l'évaluation des risques et des pratiques éducatives de qualité. Plusieurs recherches suggèrent en effet d'opérer un changement de paradigme en éducation centré sur l'approche par compétences. Il semble important que les enseignants puissent ajuster

leurs stratégies d'enseignement afin de tenir compte de l'état des connaissances des étudiants, mais aussi d'identifier leurs représentations sociales initiales afin d'influencer leurs nouvelles pratiques (Chauvigné et Coulet, 2010 ; Lasnier, 2014). De futures recherches pourraient aborder cette avenue en évaluant les effets de cette modification de paradigme pour les stratégies d'enseignement en éducation à la petite enfance.

Un dernier point à soulever concerne le nombre minimal d'heures de formation continue exigées aux RSG. En contexte de services de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur, la loi exige que les responsables suivent annuellement six heures de formation continue. Dans l'échantillon de cette recherche, une seule RSG sur les dix participantes avait réalisé neuf heures de formation continue au cours de la dernière année, soit uniquement trois heures de plus que ce qui est exigé. Ce nombre d'heures paraît faible considérant que Bigras, Lemay, Bouchard et Eryasa (2017) rapportent un effet de la formation continue sur le niveau de qualité du service de garde à partir 24 heures annuellement. Il apparaît donc pertinent de revoir à la hausse cette durée minimale de formation continue.

En somme, il apparaît important que des actions soient entreprises par les dirigeants politiques afin de rehausser les durées minimales de formation initiale et continue tout en orientant les apprentissages vers le processus d'intervention éducative et la prise de risques en contexte de jeu extérieur. Ces modifications semblent avoir le potentiel d'influencer les représentations sociales et les pratiques éducatives des RSG, affectant ainsi positivement le niveau de qualité des services de garde en milieu familial. Au final, l'expérience vécue par les enfants en service de garde en milieu familial pourrait

mieux soutenir leur développement et leurs apprentissages, et ultimement renverser la tendance à la sédentarité.

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION

Bourgon, L. et Lavallée, C. (2013). *Échelle d'observation de la qualité éducative en services de garde en milieu familial, section 5.4 Les jeux extérieurs*. Québec : Gouvernement du Québec.

5.4 Les jeux extérieurs

Temps passé à l'extérieur

99. Aucune sortie à l'extérieur en dehors des périodes d'accueil et de fin de journée

Pour chaque sortie à l'extérieur en dehors des périodes d'accueil et de la fin de journée, inscrire l'heure de sortie et d'entrée :

HS1. Heure de sortie : _____ h _____ min

HE1. Heure d'entrée : _____ h _____ min

HS2. Heure de sortie : _____ h _____ min

HE2. Heure d'entrée : _____ h _____ min

HS3. Heure de sortie : _____ h _____ min

HE3. Heure d'entrée : _____ h _____ min

5.4.1S La cour extérieure est bien aménagée (1.1.23 sans neige)

99. Sans objet quand la neige recouvre le sol

A – À proscrire:

- 1. La clôture a une ouverture par laquelle les enfants peuvent sortir
- 2. Une piscine est accessible aux enfants sans surveillance
- 3. La porte donnant sur l'extérieur de la cour est ouverte
- 4. Le loquet de la porte de la cour est à la portée des enfants
- 5. Des objets dangereux sont à la portée des enfants (objet coupant, toxique, etc.)
- 6. De petits objets destinés aux enfants plus grands sont à la portée des enfants
- 7. Des déchets (mégot de cigarette, excréments d'animal, vieux journaux, etc.) sont à la portée des enfants
- 8. Les équipements de jeu ou le matériel sont en mauvais état (danger de chute, d'étranglement, d'accrochage, de coupure, etc.)
- 9. Il n'y a pas de surface d'amortissement en dessous et autour de l'équipement de jeu
- 10. Il n'y a pas de cour extérieure (ne pas cocher d'éléments de la colonne B si cet élément est coché)

.../10

B – À promouvoir:

- 1. Section carré de sable (autre que la zone de protection sous les pièces d'équipement)
- 2. Section de jeux d'eau (robinet, fontaine, piscine de plastique ou permanente, bac surélevé, etc.)
- 3. Section d'exploration de la nature (jardin, fleurs, etc.)
- 4. Section ombragée (prolongement du toit, kiosque, abri, pergola, auvent, arbres, etc.)
- 5. Section gazonnée
- 6. Surface où les enfants peuvent pousser un véhicule
- 7. Section où les enfants peuvent être assis par terre en toute sécurité
- 8. Section « secrète » où les enfants peuvent se retirer et qui permet tout de même la surveillance par la personne responsable
- 9. Section où des activités de groupe peuvent être réalisées
- 10. Table de pique-nique à la hauteur des enfants
- 11. Banc ou chaises pour les adultes et les enfants
- 12. Espace de rangement dans la cour extérieure ou dans un endroit directement accessible de la cour
- 13. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle **ou** non accessibles aux enfants

.../13

5.4.2S L'équipement et le matériel du service de garde accessibles aux enfants dans la cour et au parc favorisent le développement global des enfants (1.2.6 sans neige)

99. Sans objet quand la neige recouvre le sol

A – Matériel psychomoteur

Présence de :

- 1. Bac à eau, petite piscine, tuyau d'arrosage
 - 2. Balles
 - 3. Ballons
 - 4. Blocs
 - 5. Boîte de carton de tailles différentes
 - 6. Camions ou autres véhicules
 - 7. Cerceaux
 - 8. Contenants de plastique emboîtables
 - 9. Corde à danser
 - 10. Structure psychomotrice pour grimper
 - 11. Hochet
 - 12. Jeux de construction
 - 13. Matériel pour construire (jeux de construction, moules, etc.)
 - 14. Objets pour vider et transvider (seau, pelle, entonnoir, etc.)
 - 15. Outils de jardinage
 - 16. Outils de menuiserie
 - 17. Quilles
 - 18. Parachute
 - 19. Savon à bulles
 - 20. Tapis mousse, couverture, serviette
 - 21. Tricycles
 - 22. Trotinette
 - 23. Tunnel
 - 24. Voiturettes à tirer ou à pousser (poussette, camion, petit train, etc.)
 - 25. Véhicules à enfourcher
 - 26. Wagonnette
- .../26

B – Matériel favorisant les autres aspects du développement

Présence de :

- 1. Accessoires pour poupées
 - 2. Accessoires représentant des milieux de vie
 - 3. Appareil photo (réel ou réplique)
 - 4. Appareil d'enregistrement ou pour écouter
 - 5. Boîte à surprise
 - 6. Casse-tête
 - 7. Catalogues, revues
 - 8. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse
 - 9. Colorant
 - 10. Craies ou crayons
 - 11. Déguisements
 - 12. Figurines (animaux, personnages, etc.)
 - 13. Imagier ou album photos
 - 14. Instruments de musique
 - 15. Jeu de manipulation
 - 16. Jeu de table
 - 17. Jeu d'encastrement
 - 18. Jouets ou objets sonores
 - 19. Lettres en plastique
 - 20. Légos
 - 21. Livres de toutes sortes
 - 22. Marionnettes
 - 23. Matériel pour observer la nature (jumelle, pince, boîte à observer, etc.)
 - 24. Matériel à empiler
 - 25. Matériel à enfiler
 - 26. Matériel à classifier ou à sérier
 - 27. Matériel recyclé
 - 28. Maquillage
 - 29. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.)
 - 30. Modèles réduits (ferme, garage, etc.)
 - 31. Morceaux de bois
 - 32. Pâte à modeler ou argile
 - 33. Papier
 - 34. Poupées
 - 35. Papier, carton pour réalisations collectives
 - 36. Peinture
 - 37. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges
 - 38. Téléphone (réel ou réplique)
 - 39. Tissu, laine, ouate, etc.
 - 40. Thermomètre
- .../40

5.4.4 Les activités à l'extérieur sont valorisées (2.4.11)

99. Sans objet si le temps est trop mauvais pour permettre une sortie à l'extérieur de toute la journée
1. Les activités à l'extérieur sont bien intégrées à l'horaire (au moins une période le matin et une période l'après-midi)
2. Le temps alloué à chaque période de jeu extérieur est suffisant pour permettre aux enfants de s'intégrer dans un jeu
3. La personne responsable ajoute périodiquement du matériel nouveau pour stimuler l'intérêt des enfants
4. La personne responsable fait des liens entre les activités qui se déroulent à l'intérieur et celles qui se déroulent à l'extérieur (poursuite du jeu, rapporter du matériel d'un endroit à l'autre, poursuite du thème de jeu, etc.)
5. Les jeux extérieurs permettent aux enfants d'être en contact avec la nature (ramasser des objets, observer des insectes, des oiseaux ou des phénomènes naturels, etc.)
6. Les jeux extérieurs permettent aux enfants de découvrir leur environnement social (véhicule de pompier, événement dans le quartier, contact avec les voisins, etc.)
7. Les parents sont invités à apporter des vêtements chauds ou des vêtements de pluie au service de garde en tout temps
8. La personne responsable sort à l'extérieur avec les enfants
- .../8

5.4.5 Au cours des jeux extérieurs, la personne responsable est active auprès des enfants (3.3.18)

99. Sans objet si le temps est trop mauvais pour permettre une sortie à l'extérieur de toute la journée
- | | |
|---|---|
| <p>A – À éviter:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. La personne responsable accomplit des tâches qui l'empêchent de diriger son attention vers les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. La personne responsable laisse les enfants seuls dans une cour clôturée pendant dix minutes ou plus ou la personne responsable laisse les enfants seuls dans une cour non clôturée</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Pendant les jeux extérieurs, les ratios ne sont pas respectés</p> <p>.../3</p> | <p>B – À promouvoir:</p> <p>La personne responsable:</p> <p><input type="checkbox"/> 1. S'organise pour avoir une vue d'ensemble de ce qui se passe au cours des jeux extérieurs</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Se déplace d'un endroit à l'autre dans la cour extérieure</p> <p><input type="checkbox"/> 3. S'intègre aux jeux des enfants selon leurs demandes</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Propose des activités aux enfants au cours des jeux extérieurs</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à jouer, à bouger, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Fournit du matériel aux enfants selon leurs demandes</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Ajoute du matériel pour enrichir leurs jeux</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Fait découvrir aux enfants des objets ou des phénomènes naturels (feuilles qui tombent, insecte qui se promène, chat dans la rue, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Fait découvrir aux enfants des objets ou des phénomènes sociaux (camion dans la rue, passage du facteur, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Observe les jeux des enfants</p> <p>.../10</p> |
|---|---|

5.4.6 Les sorties dans le quartier ou au parc se font de façon sécuritaire (1.1.24) **99. Sans objet s'il n'y a aucune sortie à l'extérieur de la cour**

- 1. Le ratio personne responsable-enfants est respecté
- 2. Les enfants portent un dossard ou une identification du service de garde avec le numéro de téléphone
- 3. La personne responsable apporte la trousse de secours
- 4. La personne responsable fait souvent le décompte des enfants ou elle prend des mesures pour voir tous les enfants sous sa responsabilité
- 5. Les consignes de sécurité sont rappelées aux enfants avant la sortie
- 6. Les consignes de sécurité sont rappelées aux enfants pendant la sortie, selon les besoins
- 7. Au cours des sorties extérieures, les enfants marchent de façon sécuritaire (deux par deux, reliés ensemble par une corde ou un « serpent », près de la poussette, les trottineurs ont l'occasion de marcher selon leurs capacités motrices, etc.)

.../7

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN

Date :

Nom :

Lieu :

Formation académique :

Années d'expérience/RSG :

Nombre d'heures de perfectionnement (12 derniers mois) :

Milieus extérieurs disponibles :

Le jeu extérieur

1- Quelles sont vos priorités au sein de votre service de garde ?

2- Comment définissez-vous le jeu extérieur ?

3- Quels facteurs limitent les jeux extérieurs dans votre service de garde ?

4 -Quel est l'effet des jeux extérieurs sur l'enfant ?

Les pratiques éducatives

- 5- Quel est votre rôle lorsque vous allez à l'extérieur ?
- 6-Quelle est la fréquence du jeu extérieur dans votre service de garde ?
- 7-Comment intégrez-vous la nature dans vos jeux extérieurs ?
- 8-Comment favorisez-vous la prise de risque lors des jeux extérieurs ?
- 9-Comment aménagez-vous l'environnement de jeu extérieur ?
- 10-Quels matériels mettez-vous à la disposition des enfants durant le jeu extérieur ?
- 11-Durant le jeu extérieur, quelles actions posez-vous pour rendre le jeu actif ?
- 12-Quelles activités proposez-vous durant le jeu extérieur ?
- 13-Avez-vous un programme d'activités ou une politique écrite sur le jeu extérieur ?
Si oui, pourrais-je la voir ?
- 14-Avez-vous suivi une formation en lien avec le jeu actif à l'extérieur ou le jeu moteur ?
- 15- Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ?

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Faculté des sciences de l'éducation

Projet présenté par : Audrey Lespérance
Courriel : lesperance.audrey@uqam.ca
Étudiante à la maîtrise en éducation, concentration didactique
Sous la direction de Nathalie Bigras, Ph. D. et Lise Lemay, Ph. D.

Veillez prendre le temps de lire attentive ce formulaire de consentement et de prendre en considération les renseignements qui suivent avant de confirmer votre participation au projet. Vous trouverez dans ce document une description du projet, les avantages et inconvénients, la nature de votre participation et les procédures. N'hésitez pas à obtenir des clarifications supplémentaires au besoin et à poser toutes vos questions.

Titre du projet de recherche

Pratiques éducatives et représentations sociales des responsables d'un service de garde en milieu familial au regard du soutien des enfants (0-5ans) lors des jeux extérieurs.

Description du projet et les objectifs

La RSG est au cœur même de la qualité de son service de garde puisqu'elle met en place le milieu éducatif où l'enfant va s'épanouir (Bigras et Lemay, 2012). Ce projet vise à comprendre les pratiques éducatives et les représentations sociales des RSG quant au soutien des enfants lors des jeux extérieurs. Pour ce faire, la description des

pratiques observées ainsi que l'explication par la RSG de ces pratiques contribueront à saisir son rôle lors des jeux extérieurs. Les représentations sociales permettront de concevoir la vision de la RSG par rapport au jeu extérieur et au soutien des enfants.

Recrutement : critères de sélection

- Être responsable d'un service de garde en milieu familial régi par un bureau coordonnateur.
- Être responsable d'un service de garde en milieu familial depuis au moins cinq ans.
- Détenir une formation initiale de 45 heures ou collégiale ou universitaire.
- Avoir suivi un perfectionnement annuel de 6 heures ou plus.
- Avoir accès à une cour extérieure ou à un parc.
- Le service de garde en milieu familial est localisé dans la région de Lanaudière.

Nature de la participation

Dans cette recherche, votre participation et votre accord sont requis pour permettre à la chercheuse l'observation d'une période de jeux extérieurs au sein de votre service de garde. Vous serez également sollicitée pour un entretien individuel afin de mieux connaître vos représentations sur le jeu extérieur :

-L'observation d'une période de jeu extérieur d'une durée approximative de 60 minutes dans votre milieu de garde.

-Participation à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée d'environ 30-45 minutes. Cet entretien sera enregistré et il se déroulera à l'endroit de votre choix. En accordant votre consentement, vous autorisez également la chercheuse à intégrer des citations de l'entretien dans le mémoire, il est important de noter que votre anonymat sera préservé et d'aucune façon il ne sera possible de connaître votre identité.

Avantages et inconvénients liés à la participation

Votre collaboration à cette recherche permettra de combler un vide scientifique dans le domaine de la petite enfance et ainsi, mieux comprendre votre réalité à travers vos pratiques éducatives et vos représentations sociales. Cette recherche peut vous inciter à la pratique réflexive sur votre métier. L'auto-observation et le questionnement de ses

propres pratiques influencent positivement son efficacité au travail, ce qui est un avantage pour la qualité de votre milieu de garde.

Il est possible de ressentir un certain inconfort durant l'observation. Sachez qu'avant l'observation, toutes les informations vous seront transmises dans le but de vous rassurer sur les objectifs de la recherche et une période d'acclimatation est prévue. La chercheuse se fera aussi discrète dans un coin de la cour afin de faire oublier sa présence. Également, la recherche vous incite à réfléchir sur votre pratique, vous pourriez donc vivre une remise en question, des doutes ou des inquiétudes reliés à vos pratiques éducatives. L'entretien est un outil pour vous permettre de vous exprimer à ce sujet et la chercheuse demeure disponible pour vous guider vers des ressources au besoin.

Confidentialité

Les informations personnelles transmises à la chercheuse ainsi que les entretiens seront enregistrés et verrouillés dans l'ordinateur de la chercheuse, aucun individu n'aura accès à ses informations. Les enregistrements seront détruits après la transcription et les verbatims seront conservés deux ans après le dépôt du mémoire de recherche. Lors de la transcription, les participantes seront codées avec un nombre afin de préserver leur anonymat. Il est à noter que la chercheuse est dans l'obligation de signaler au directeur de la protection de la jeunesse toute situation qui pourrait compromettre la santé, la sécurité ou le développement d'un enfant.

Participation libre et retrait

Votre participation se fait sur une base volontaire. Vous avez le droit de refuser de participer à la recherche et de vous retirer à tout moment sans préavis ou justification. Simplement, avisez la chercheuse de votre décision de retrait et toutes les informations recueillies vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Votre participation au projet de recherche est effectuée de façon bénévole. Aucune compensation financière n'est remise.

Questionnements

Si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à communiquer avec moi par courriel : lesperance.audrey@uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration est précieuse et cruciale pour la réalisation de ce projet de recherche. Un énorme merci pour votre participation et votre disponibilité.

Consentement

J'atteste avoir lu et compris le projet recherche, la nature de ma participation ainsi que les inconvénients potentiels dans cette recherche. Je consens à participer volontairement à un entretien individuel et je permets à la chercheuse d'effectuer une période d'observation lors des jeux extérieurs au sein de monde milieu de garde. Toutes informations recueillies resteront confidentielles et j'accepte que des extraits puissent être présentés dans les résultats de recherche en tout anonymat. Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice à mon égard.

- Oui
- Non

Signature de la participante

Date

RÉFÉRENCES

- Abric, J-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville : Érès.
- Abric, J-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L. et Fusco, C. (2014). Active play may be lots of fun, but it's certainly not frivolous': the emergence of active play as a health practice in Canadian public health. *Sociology of health and illness*, 36(8), 1188–1204.
- Anadón, M. et Gueillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, Hors-Série. Actes du colloque. Recherche qualitative : les questions de l'heure, 5(1), 26-37.
- Anders, Y (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. Organisation de Coopération et de Développement Économique. Récupéré le 7 octobre 2019 à [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&docLanguage=En).
- Ang, L., Brooker, E. et Stephen, C. (2016). A review of the research on childminding: understanding children's experiences in home-based childcare settings. *Early Childhood Educ Journal*, 45(2), 261–270.
- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2014). *L'intervention éducative : formation à l'intention des éducatrices et des RSG*. Montréal : AQCPE.

- Baril, G., Bellingeri, F., Bergeron, P. et Yves G. Jalbert, Y.G (2014). Veille scientifique : nutrition, activité physique, poids, *Institut national de la santé publique du Québec*, 3(2), 1-4.
- Barnett, L., Beurden, E.U., Morgan, P.J., Brooks, L.O. et Beard, J.R. (2009) Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity, *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259.
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2012). *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir*, (2^e éd). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bertram, T. et Pascal, C. (2002). *Early Years Education: an International Perspective*. London : QCA.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., et Tremblay M. (2010). Comparative study of structural and process quality in center-based and Family Based Child Care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans Bigras N. et Japel C. (dir), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance ; la définir, la comprendre, la soutenir*. (p. 3-20). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C., et Eryasa, J. (2017). Sustaining the support in four-year-olds in childcare services with the goal of promoting their cognitive language. *Early Child Development*, 187(12), 1987-2001.
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret G., Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services éducatifs et développement des enfants : États des connaissances*. (p. 289-376). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., et Lemay, L. (2012). Est-il bénéfique pour les enfants de fréquenter un service de garde ? Constats et recommandations. Dans N. Bigras et L. Lemay

(dir.), *Petite enfance, services éducatifs et développement des enfants : États des connaissances* (p. 378-393). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bigras, N. Gagné, A. et al, (2016). *Commission sur l'éducation de la petite enfance*. Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance. Montréal : L'Institut du Nouveau Monde.
- Blanchet, A. (2000). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. (2^e éd). Paris : Bordas-Dunod.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*. Hors-série. Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte de données, 2(1), 18-37.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Les outils de la pensée, l'approche vygotkienne dans l'éducation en petite enfance*, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Bouchard, C., Bigras, N., Charron, A., Duval, S. et Landry, S. (2015). *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré le 4 mars 2017 à http://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Bouchard, C., Charron, A., Bigras, N., Lemay., L et Landry, S. (2015). Conclusion : Le jeu en jeu et ses enjeux en contextes éducatifs pendant la petite enfance. *Actes de colloque : Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance*. Communication présentée au 81^e congrès de l'ACFAS, Québec : Livres en ligne du CRIRES. Repéré le 4 mars 2017 à http://lel.crires.ulaval.ca/public/bouchard_charron_bigras_2015.pdf
- Bouchard, C et Fréchette, N (2009), Le développement global de 0 à 5 ans. Dans Bouchard, C (dir.) *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. (p. 3-580). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourcier, S. (2010). *L'enfant et les écrans*. Montréal : CHU Sainte-Justine.

- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2013). *Échelle d'observation de la qualité éducative en services de garde en milieu familial, section 5.4 Les jeux extérieurs*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Éditions Économica.
- Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : Une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française De Pédagogie*, 119, 47-56.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. Mass: Havard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models research designs and empirical findings, *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Brown, W.H., Pfeiffer, K.A., McIver, K.L., Dowda, M., Addy C.L. et Pate, R.R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burdette, H. L. et Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch PediatrAdolesc Med*, 159(1), 46-50.
- Cadoret, G. et Fréchette, N. (2009) Le développement psychomoteur de 0 à 3 ans. Dans Bouchard, C (dir.) *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. (p. 63-140). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Cadoret, G., Blanchet, M. et Bouchard, C. (2009) Le développement psychomoteur de 3 à 5 ans. Dans Bouchard, C (dir.) *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. (p. 233-263). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cadoret, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J. et Lemire, J. (2016). Relationship between screen-time and motor proficiency in children: a longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 188(2), 1-9.
- Cadoret, G., Bigras, N., Duval, S., Lemay, L., Tremblay, T. et Lemire, J. (2017). The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science*, 57, 149-157.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Prevalence of childhood obesity in the United States, 2011-2014*, Récupéré le 12 décembre 2016 à <http://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html>.
- Centres Canadiens Multisports. (2016). *Why active play is so important*, Récupéré le 12 décembre 2016 à <http://canadiansportforlife.ca/active-start/why-active-play-so-important>.
- Centres Canadiens Multisports. (2016). *Active start. The importance of physical activity in the first six years of life. Developing activity, balance and coordination*. Récupéré le 12 décembre 2016 à <http://canadiansportforlife.ca/sites/default/files/resources/activestart1.pdf>.
- Chabot G., Larouche, M. et Rousseau, R. (2017). *Les préoccupations parentales concernant le jeu actif des enfants de 3 à 12 ans à l'extérieur*. Québec : Université du Québec en Outaouais.
- Chaput, J-P. et Tremblay, A. (2018). *L'obésité précoce et ses impacts sur le développement de l'enfant*. Récupéré le 10 novembre 2019 à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textesexperts/fr/83/lobesite-precoce-et-ses-impacts-sur-le-developpement-de-lenfant.pdf>.

- Chakravarthi, S. (2009) *Preschool teacher's beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Thèse de doctorat déposé au département de philosophie. Université Caroline du Nord.
- Chauvigné, C. et Coulet, J-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172(3), 15-28.
- Child and Nature Alliance of Canada. (2016). *Forest School Canada*. Récupéré le 15 mars 2017 à <http://childnature.ca/forest-school-canada/>.
- Chudacoff, H.P. (2007). *Children at Play: An American History*. New York: New York Press.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Cloutier, R., Gosselin P. et Tap. R. (2005). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Copeland, K.A., Sherman, S.N., Kendeigh, C.A., Kalkwarf, H.J. et Saelens, B.E., (2012). Societal values and policies may curtail preschool children's physical activity in childcare centers. *Pediatrics*, 129(2), 265-274.
- Cyr, R. (2009). *Prévenir l'obésité chez les enfants, une question d'équilibre*. Montréal : CHU St-Justine.
- Demers, M. (2012). *Le jeu libre à l'extérieur comme élément indispensable au développement des jeunes*. Québec en forme. Récupéré le 11 décembre 2016 à http://www.quebecenforme.org/media/103601/09_faits_saillants_de_la_recherche.pdf
- Delaney, L. S., Monsivais, P. et Johnson, D.B. (2014). Physical activity levels in family child care homes. *Human Kinetics Journals*, 11(7), 1362-1366.

- Desjardins, M., Landry, P., Lebon, A., Lavoie-Isebaert, A. et Venne, M. (2017). *Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Montréal : Institut du Nouveau Monde.
- Chaput, J-P., Doucet, E. et Tremblay, A. (2012). Obesity: a disease or a biological adaptation? An update. *ObesReviews*, 13(8), 681-691.
- Dowda, M., Brown, W.H., McIver K.L., Pfeiffer, K.A., O'Neill J.R., Addy C.L. et Pate, R.R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), 261-266.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal : Institut de la statistique du Québec.
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Récupéré le 12 décembre 2016
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf
- Fees, B., Trost, S., Bopp, M. et Dzewaltowski, D. (2009). Physical activity programming in family child care homes: providers' perceptions of practices and barriers. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 268-273.
- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (4^e éd.). Paris: Dunod.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. et Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child development*, 84(6), 1872-1878.
- Flament, C. (2011). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. (p. 47-72) Paris : Presses universitaires de France.

- Forest schools. (2016). *Forest Schools Values*. Récupéré le 15 mars 2017 à <https://forestschools.com/forest-school-values/>
- Frost, J.L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York : Routledge.
- Frost, J. et Sutterby, J. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *Young Children*, 72(3), 82-85.
- Gagné, C., Dugas, C., Bigras, N. et Guillaumie, L. (2016). Rapport final « Bouger pour bien se développer » : *Élaboration, implantation et évaluation d'une intervention ciblée s'adressant aux intervenants du préscolaire en vue d'augmenter l'activité physique des jeunes enfants*. Québec : Université Laval.
- Gallahue, D.L. et Ozman, J.C. (2006). Motor development in young children. Dans Spodek, B. et Saracho O.N. (dir). *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York : Macmillan.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Garriguet, D., Carson, V., Colley, R. C., Janssen, I., Timmons, B.W. et Tremblay, M.S. (2016). Activité physique et comportement sédentaire des enfants canadiens de trois à cinq ans. *Rapports sur la santé*, Statistique Canada, 27(9), 15-25.
- Gingras, L., Lavoie A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs -Grandir en qualité 2014*. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Ginsburg, K. R., American Academy of Pediatrics Committee on Communications et American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.

- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *À nous de jouer ! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2007 : 2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif des services de garde éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2019). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (S-4.1.1). Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2016). *Se faire reconnaître à titre de personne responsable d'un service de garde en milieu familial*. Québec. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2017). *Nombre de services de garde et de places sous permis*. État de la situation 31 décembre 2017 à Montréal. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2017). *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.
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille. (2018). *Rapport des activités 2014-2015 des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec
- Gouvernement du Québec. Ministère de la Famille et de l'Enfance. (2003). *Allons jouer dehors. Activités extérieures et aménagement d'une aire de jeu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.

- Gruber, R. (2015). *Sommeil et enfant : répercussions du manque de sommeil sur la vie quotidienne*. Montréal : Institut universitaire en santé mentale Douglas. Récupéré le 5 mai 2018 à <http://www.douglas.qc.ca/info/sommeil-et-enfant/repercussions-du-manque-de-sommeil-sur-la-vie-quotidienne>.
- Hamel, M. (2001). La relation parents-enfant et les pratiques éducatives des parents. Dans Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (dir.), *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Henniger, M.L. (1993). Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education*, 70(2), 87-91.
- Henricks, S.T. (2014). Play as self-realization, toward a general theory of play. *American Journal of Play*, 6(2), 1-24.
- Herrington, S. et Nicholls, J. (2007) Outdoor play spaces in Canada: the safety dance of standards as policy. *Critical Social Policy*, 27(1), 128-138.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A.D. et Hesketh, K. D. (2008). Preschool children and physical activity: A review of correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Hinkley, T., Salmon, J., Crawford, D., Okely, A.D. et Hesketh, K. D. (2016). Preschool and childcare center characteristics associated with children's physical activity during care hours: an observational study. *International Journal of Behavioral Nutrition and physical activity*, 13(117), 1-9.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, M. R., Berk, L. E. et Singer, D. (2009). *A Mandate for playful learning in preschool*. Oxford : University Press.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., Proulx, M. (2007). *Partager le Plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire*, (2^e éd), Montréal : Gaëtan morin.

- Hofferth, S.L., John. F. et Sandberg, J.F. (2001), Changes in American Children's Time, 1981–1997. Dans Owens, T. et Hofferth, S.L. *Children at the Millennium: Where Have We Come From? Where Are We Going? Advances in Life Course Research*. (193–229). Angleterre : JAI Press.
- Houser, N.E., Roach, L., Stone, M.R., Turner, J. et Kirk, S.F.L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781-799.
- Huberman, A.M. et Miles, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hutt, C. (1971). Exploration and play in children. Dans Herron, R.E. et B. Sutton-Smith, B. (dir.) *Child's Play* (p. 231-251). New York : Wiley
- Ihmeideh, F. M. et Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years : An International Journal of Research and Development*, 36(1), 81-96.
- Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie (2011). Fréquentation par les enfants des lieux d'activité physique publics. *Faisons bouger nos enfants !* 8, 1-3.
- Institut de la statistique du Québec. (2009). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde*. Récupéré le 10 octobre 2017 à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/tableau5.htm>.
- Institut national de la santé publique du Québec. (2016). *Pour des environnements favorables à la saine alimentation, à un mode de vie physiquement actif et à la prévention des problèmes reliés au poids*. Récupéré le 10 octobre 2017 https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/documents/comite-obesite/pour_des_environnements_favorables.pdf.
- Japel, C. et Manningham, S. (2007). L'éducatrice au cœur de la qualité. Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans Bigras, N. Et Japel, C. (dir), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance ; la*

définir, la comprendre, la soutenir. (p.75-102). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde : La qualité ça compte. *Choix Institut de recherche en politiques publiques*, 11(4), 1-48.
- Johnson, E. J., Christie, J.F. et Yawkey, T.D. (1989) *Play and Early Childhood Development*. London : Longman.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Éditions CRP.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, L. (2011). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie Zajc, L (dir) *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd). (p. 109 121). Montréal : Éditions ERPI.
- Knight, S. (2013). *Forest School and outdoor learning in the early years*. London: Sage.
- La fondation Lawson (2019). *Promouvoir le jeu extérieur et l'éducation à la petite enfance. Document d'orientation*. Récupéré en ligne le 9 novembre 2019 : à <https://lawson.ca/advancing-op-ece-fr.pdf>.
- Lasnier, F. (2014). *Les compétences de l'apprentissage à l'évaluation*. Montréal. Québec : Guérin.
- Larousse. (2016). *Extérieur*. Dictionnaire de français en ligne. Récupéré le 1 mars 2016. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exterieur>.
- Leggett, N. (2015). *Intentional teaching practices of educators and the development of creative thought processes of young children within Australian early childhood centres*. Thèse de doctorat. Australie : Université de Newcastle.
- Leggett, N. et Ford, M. (2013). A fine balance: understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early

- Years Learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42-50.
- Leggett, N. et Newman, L. (2017). Play: challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2016). Respecting but not sustaining play : early childhood educators' and home childcare providers' practices that support children's play. *Early Years, An International Research Journal*, 36(4), 1-17.
- Lemelin, J.P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique du Québec*, 4(2), 1-12.
- Lillemyr, O.F. (2009). *Taking Play Seriously, children and play in early childhood education-an exciting challenge*. Charlotte, NC : Information Age publishing.
- Lipnowski, S. et LeBlanc, C.M.A. (2012). Une vie saine et active : des directives en matière d'activité physique chez les enfants et les adolescents. *Société canadienne de pédiatrie*, 17(4), 211-12.
- Little, H. et Sweller, N. (2015). Affordances for risk-taking and physical activity in Australian early childhood education settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 337-345.
- Littler, H., Sandseter, E.B.H. et Wyner, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Lu, C. et Montague, B. (2015). Move to learn, learn to move: prioritizing physical activity in early childhood education programming. *Early Childhood Educ*, 44(5), 409-417.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233.

- Manningham, S. (2010). *Qualité de l'environnement éducatif des services de garde préscolaires. Rôle des caractéristiques de l'éducatrice*. Éditions Universitaires Européennes (EUE).
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*. Hors-série. Actes du colloque : L'instrumentation dans la collecte de données, 2, 5-17.
- Mathias, H. (2018). Scottish Early Learning Policy and Outdoor play. Présentation lors du symposium *Promouvoir le jeu extérieur et l'éducation à la petite enfance : Document d'orientation*. (p. 9). La fondation Lawson. Récupéré le 9 novembre 2019 à <https://lawson.ca/advancing-op-ece-fr.pdf>.
- Mauffette, A.G. (1999). *Revisiter les environnements extérieurs pour les enfants : un regard sur l'aménagement, le jeu et la sécurité*. Hull : Presses de l'imprimerie Gauvin.
- Maynard, T. et Waters. J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265.
- McWilliams, C., Ball, S.C., Benjamin, S.E., Hales, D., Vaughn, A. et Ward, D.S. (2009) Best-practice guidelines for physical activity at child care. *Pediatrics*, 124(6), 1650-1659.
- McClintic, S. et Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: a qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (1991). *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles données*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2ed.). France : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale. Partie connaissance du problème*. Paris : Éditions ESF.
- Nations Unies, droits de l'homme (2018). *Convention relative aux droits de l'enfant 20 novembre 1989*. Récupéré le 12 février 2018 à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Nutrition and Physical Activity Self-assessment for Child Care Best-Practice Recommendations (NAP SACC). (2007). Récupéré le 20 avril 2018 à https://www.une.edu/sites/default/files/NAP_SACC_Best_Practice_Recommendations.pdf
- Observatoire des tout-petits. (2017). *Comment se portent les tout-petits québécois ? Portrait 2017*. Montréal. Québec. Fondation Lucie et André Gagnon.
- Organisation mondiale de la santé. (2017). *La sédentarité : un problème de santé publique mondial*, récupéré le 15 septembre novembre 2017 à http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/fr/
- Pagani, L. S, Fitzpatrick, C, Belleau L et Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010), De la naissance à 10 ans*, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaétan Morin.
- ParticipACTION. (2015). *Garder les enfants à l'intérieur : un plus grand risque*. Le Bulletin de l'activité physique chez les jeunes. Toronto : ParticipAction.

- ParticipACTION. (2016). *Les enfants canadiens sont-ils trop fatigués pour bouger ?* Bulletin de l'activité physique chez les jeunes. Toronto : ParticipACTION.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. New York, Oxford University Press.
- Pellegrini, A. (2009b). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. (1978). Le jeu. Dans Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve et représentation* (p.93-228). Neuchâtel : Éditions Delachaux et Niestlé.
- Pouliot, E., Camiré, L. et Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire ? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. (Collection Devenir chercheure). Récupéré en ligne le 15 novembre 2017 à : http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/fichiers/devenir_chercheure_nov_2013_version_web.pdf.
- Post, J. Hohmann, M. Bourgon, L. et Léger S. (2004). *Prendre plaisir à découvrir. Guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trottineurs*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Québec en forme. (2013). *Le point sur le développement moteur 0-9 ans*. Récupéré le 12 décembre 2016 à http://www.quebecenforme.org/media/206005/qef_fiche_thematique_developpement-moteur_2013.pdf.
- Québec en forme. (2013). *Le jeu libre extérieur et le plein air*. Récupéré le 10 décembre 2016 à http://www.quebecenforme.org/media/206014/qef_fiche_thematique_plein_air_2013.pdf.

- Reilly, J.J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in child care. *Medecine and Science in Sports and Exercise*, 42(3), 502-507.
- Richter, K.M. et Vargas, E.R. (2016). *Universisal sreening through play : identifying preschool risk factors*. Présenté à la faculté des études en education pour le titre de spécialiste en éducation. California State University. Sacramento.
- Riethmuller, A., McKeen, K., Okely, A. D., Bell, C., et Sanigorski, A. D. S. (2009). Developing an active play resource for a range of Australian early childhood settings: Formative findings and recommendations. *Australasian Journal of EarlyChildhood*, 34(1), 43-52.
- Roberts, K. C., Shields, M., Groh, M., Aziz, A et Gilbert, J.A. (2012). L'embonpoint et l'obésité chez les enfants et les adolescents : résultats de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2009 à 2011, *Rapports sur la santé*. Statistique Canada, 23(3), 82-625.
- Rogers, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives : qu'est-ce que la profondeur? *Recherches qualitatives*, Hors-série. Méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines : perspectives et expériences, 18, 17-26.
- Rubin, K.H., Fein, G.G. et Vandenberg, B. (1983). Play. Dans Mussen, P.H. (dir.) *Handbook of child psychology*. Socialization, personality and social development. (693-774). New York : Wiley.
- Samuelsson, I. P. et Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sandseter, E.B.H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Childcare in Practice*, 18(1), 83-101.

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et Savoie-Zajc, L. (dir), *Introduction à la recherche en éducation* (p.125 à 146). Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (p.125 à 146). Sherbrooke : CRP.
- Schlosberg, H. (1947). The concept of play. *Psychological Review*, 54(4), 229-231.
- Schuetze, P., Lewis, A. et DiMartino, D. (1999). Relation between time spent in daycare and exploratory behaviors in 9-month-old infants. *Infant Behavior et Development*, 22(2), 267-276.
- Shaari, M.F. et Ahmad, S, Sh. (2016). Physical learning environment : impact on children school. Readiness in Malaysian preschools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 222, 9-18.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176, 1-65.
- Société canadienne de pédiatrie. (2018). *Le temps d'écran et les jeunes enfants : promouvoir la santé et le développement dans un monde numérique*. Récupéré le 10 janvier 2018 à <http://www.cps.ca/fr/documents/position/le-temps-d-ecran-et-les-jeunes-enfants>
- Société canadienne de la physiologie de l'activité physique. (2012). *Directives canadiennes en matière d'activité physique et de comportement sédentaire pour la petite enfance de 0 à 4 ans*. Récupéré le 10 octobre 2017 à http://www.csep.ca/CMFiles/Guidelines/CSEP_Guidelines_Handbook_fr.pdf.
- Société canadienne de la physiologie de l'activité physique. (2011). *Directives canadiennes en matière d'activité physique*. Récupéré le 10 octobre 2017 à http://www.csep.ca/CMFiles/Directives/PAGuidelinesBackgrounder_FR.pdf.

- Statistique Canada. (2016). Activité physique et comportement sédentaire des enfants de trois à cinq ans. *Rapports sur la santé*, 27(9), 1-3.
- St-Gelais, I. (2013). *Portrait Sherbrookois de la pratique d'activités physiques des enfants de 3 à 5 ans fréquentant des centres de la petite enfance*. Mémoire en sciences de l'éducation physique. Sherbrooke. Université de Sherbrooke.
- St-Gelais, I. et Berrigan, F. (2013) *Les enfants sherbrookois de 3 à 5 ans sont-ils suffisamment actifs ?* Présentation faite dans le cadre de la journée de la recherche. Université de Sheerbooke.
- Talbot, J. et Frost, J. (1989). Magical playscapes. *Childhood Education*, 66(1), 11-19.
- Temple, V.A., Naylor, P-J., Rhodes, R.E. et Higgins, J.W. (2009) Physical activity of children in family child care. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 34(4), 794-798.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal. Multimondes.
- Tucker, P., Van Zandvoort, M. M., Burke, S. M., et Irwin, J. D. (2011). Physical activity at daycare: Childcare providers' perspectives for improvements. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 207-219.
- Tucker, P., Van Zandvoort, M., Burke, S., et Irwin, J. D. (2011) The influence of parents and the home environment on preschoolers' physical activity behaviours: A qualitative investigation of childcare providers' perspectives. *BMC public health*, 11(1), 11-168.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Wartella, E., Richert, R. A. et Robb. M. B. (2010). Babies, television and videos: How did we get here? *Developmental Review*, 30(2), 116-127.

- Weinberger, N., Butler, A.G. et Schumacher, P. (2014). Looking inside and out: perceptions of physical activity in childcare spaces. *Early Child Development and Care*, 184(2), 194-210.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K. Golinkoff, K.M, Kittredge, A.K. et Klahr, D. (2016). Guided play: principles and practices. *Association for Psychosocial Science*, 25(3), 177-182.
- Weisler, A. et McCall, R.B. (1976). Exploration and play: resume and redirection. *American Psychologist*, 31(7), 492-508.
- Wellhousen, K. (2002). *Outdoor play every day, innovative play concepts for early childhood*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Zimmerman, F.J., Christakis, D.A., et Meltzoff A.N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368.