

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERSPECTIVES D'ENFANTS DE 4 À 5 ANS ET DE LEUR ÉDUCATRICE AU REGARD
DU CONTEXTE EXTÉRIEUR EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION CONCENTRATION DIDACTIQUE

PAR

ANABELLE GUÉRETTE

JUILLET 2024

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.12-2023). 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

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance envers ma directrice, Lise Lemay, pour son soutien et son encadrement tout au long de ma maîtrise en éducation. Sa direction éclairée, sa disponibilité et son expertise ont été inestimables pour la réussite de mon projet.

J'aimerais également exprimer ma gratitude envers ma co-directrice, Annie Charron, pour sa contribution précieuse à mon parcours de recherche. Ses conseils avisés, sa disponibilité et son enthousiasme constant ont grandement contribué à l'aboutissement de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Nathalie Bigras, Caroline Bouchard et Joanne Lehrer d'avoir accepté de siéger sur mon comité de recherche. Leurs propositions et leur expertise ont été véritablement précieuses et ont contribué de manière significative à la qualité de mon travail.

Enfin, je voudrais exprimer ma gratitude envers les enfants et l'éducatrice qui ont généreusement accepté de participer à cette étude. Leur généreuse contribution et leur implication active ont fait de cette recherche une expérience enrichissante et ont permis d'obtenir des résultats pertinents.

Je tiens également à remercier mon mari, Michel Albert, dont la patience, l'écoute et le soutien inconditionnel ont été essentiels tout au long de ce projet. Je remercie également notre fille, Maya Albert, pour sa force et ses encouragements qui m'ont motivée à persévérer même dans les moments les plus difficiles.

DÉDICACE

Ce mémoire est dédié à mon père, Joseph Guérette,
ayant gardé son cœur d'enfant jusqu'à la fin de sa vie,
qui s'est terminée trop tôt.

Je dédie également ce mémoire à chacun des enfants
que j'ai rencontrés tout au long de ma carrière en
petite enfance. Ce sont eux qui m'ont permis de
préserver mon propre cœur d'enfant.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
DÉDICACE	III
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES PHOTOS	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	X
RÉSUMÉ	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 LE PORTRAIT HISTORIQUE DE LA MISE EN PLACE DES SYSTÈMES DE SERVICE DE GARDE ÉDUCATIF À L'ENFANCE AU QUÉBEC	4
1.2 LE NIVEAU DE QUALITÉ EN SGEE QUÉBÉCOIS SELON GRANDIR EN QUALITÉ	7
1.3 LA FAIBLE QUALITÉ EN CONTEXTE EXTÉRIEUR	9
1.4 L'INTÉRÊT GRANDISSANT POUR LE CONTEXTE EXTÉRIEUR EN PETITE ENFANCE	11
1.5 L'IMPORTANCE DE DIVERSIFIER LES PERSPECTIVES POUR APPROFONDIR LES CONNAISSANCES AU REGARD DU CONTEXTE EXTÉRIEUR.	13
1.6 LA QUESTION DE RECHERCHE	15
1.7 LES DIFFÉRENTES PERSPECTIVES POUR ÉTUDIER LE CONTEXTE EXTÉRIEUR	15
La pertinence scientifique	16
La pertinence sociale	17
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 LES DIFFÉRENTES PERSPECTIVES POUR ÉTUDIER LE CONTEXTE EXTÉRIEUR	19
2.1.1 Les deux approches de la « qualité »	20
2.1.1.1 L'approche normative de la qualité	20

2.1.1.2 L'approche subjective ou le « faire sens ».....	24
2.1.2 Les différentes perspectives	30
2.2 LE CONTEXTE EXTÉRIEUR : ÉTAT DES CONNAISSANCES	36
2.2.1 Vers l'approche Mosaïque pour approfondir les perspectives sur l'extérieur	37
2.2.2 L'environnement.....	38
2.2.3 Les activités	41
2.2.4 Les interactions	43
2. 3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	45
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	47
3.2 LES PARTICIPANTS ET LES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE	51
3.2.1 La modalité et le recrutement.....	52
3.2.2 La présentation du milieu retenu	53
3.3 LES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES (COCONSTRUCTION) ET PROCÉDURES D'ADMINISTRATION.....	55
3.3.1 L'observation.....	57
3.3.2 L'entretien semi-dirigé avec l'éducatrice.....	57
3.3.3 Le tour guidé.....	58
3.3.4 Les entretiens avec les enfants	59
3.3.5 Les photographies.....	61
3.3.6 La confection d'albums photo.....	62
3.3.7 Le plan de la cour.....	62
3.3.8 La catégorisation.....	63
3.3.9 Le cahier de notes de terrain de la chercheuse	63
3.3.10 Le journal de recherche.....	64
3.4 L'ÉCHÉANCIER.....	64
3.4.1 Semaine #1.....	65
3.4.2 Semaine #2.....	65
3.4.3 Semaine #3.....	65
3.4.4 Semaine #4.....	65
3.4.5 Semaine #5.....	65
3.5 L'ANALYSE QUALITATIVE DES RÉSULTATS.....	66
3.6 LA RIGUEUR SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE	68
3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	69
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....	72
4.1 LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATRICE.....	72
4.1.1 L'environnement.....	74
4.1.2 Les activités	81
4.1.3 Les interactions	84
4.2 LA PERSPECTIVE D'ENFANTS DE 4-5 ANS	86

4.2.1 L'environnement.....	89
4.2.2 Les activités	103
4.2.3 Les interactions	107
4.3 LES HARMONIES ET LES DÉSACCORDS ENTRE LES PERSPECTIVES D'ENFANTS ET DE LEUR ÉDUCATRICE	110
4.3.1 L'environnement.....	110
4.3.2 Les activités	111
4.3.3 Les interactions	112
4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	113
CHAPITRE V DISCUSSION	115
5.1 LA MISE EN COMMUN DES PERSPECTIVES	115
5.1.1 Les harmonies	116
5.1.2 Les désaccords	117
5.1.3 La nécessité de regards multiples pour une vision enrichie	120
5.2 LES AVANTAGES DE LA COCONSTRUCTION.....	122
5.3 LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	126
5.4 LES FORCES DE LA RECHERCHE.....	127
CHAPITRE VI CONCLUSION	129
ANNEXE A ALBUM PRÉSENTÉ AUX PARTICIPANTS.....	132
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC L'ÉDUCATRICE.....	134
ANNEXE C CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT	135
ANNEXE D CALENDRIER DE RÉALISATION.....	136
ANNEXE E CERTIFICAT ÉTHIQUE	137
ANNEXE F FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE CENTRE DE LA PETITE ENFANCE (GESTIONNAIRE)	139
ANNEXE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉDUCATRICE	143
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT/REPRÉSENTANT LÉGAL D'UNE PERSONNE MINEURE.....	147
BIBLIOGRAPHIE	151

LISTE DES FIGURES

Les figures	Page
2.1 Modèle illustrant les diverses perspectives sur la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance	31
2.2 Modèle illustrant la proximité des acteurs ou des actrices des SGEE	34
3.1 Outils de coconstruction	56

LISTE DES TABLEAUX

Les tableaux	Page
3.1 Administration des outils selon les dates et les participants	64
3.2 Fréquence des thèmes (Enfant #1).....	67
4.1 Thèmes selon les outils de coconstruction utilisés avec l'éducatrice	73
4.2 Fréquences des thèmes par enfant et selon les outils de coconstruction	87
4.3 Fréquence des thèmes selon les outils de coconstruction de groupe	88
4.4 Nombre d'occurrences des lieux secrets selon les outils de coconstruction individuels. ...	93
4.5 Les lieux secrets selon les outils de coconstruction de groupe.....	93
4.6 Nombre d'occurrences des éléments de la nature par les enfants et selon les outils de coconstruction individuels	98
4.7 Nombre d'occurrences de matériel de jeux selon les outils de coconstruction individuels.....	106
4.8 Nombre d'occurrences du thème « jeux de sable » selon les outils de coconstruction en groupe	107
4.9 Nombre d'occurrences de l'interaction avec les pairs selon les outils de coconstruction individuels.....	108
4.10 Nombre d'occurrences des interactions entre l'éducatrice et les enfants selon les outils de coconstruction individuels	109

LISTE DES PHOTOS

Les photos	Page
Photo #1 : Le lieu secret dans les buissons	77
Photo #2 : Le bateau	78
Photo #3 : Feuille d'automne qui sera utilisée pour un bricolage.....	79
Photo #4 : Les balançoires	91
Photo #5 : La glissade	92
Photo #6 : La prison	94
Photo #7 : Le lieu secret dans les buissons	95
Photo #8 : La coccinelle trouvée dans les buissons.	96
Photo #9 : La petite table.....	97
Photo #10 : Les rigoles.....	99
Photo #11 : L'arbre préféré de l'enfant #1	101
Photo #12 : Le sable	102
Photo #13 : La toile d'araignée	103
Photo #14 : Les maisonnettes souhaitées par des enfants	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCPE	Association québécoise des Centres de la petite enfance
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CPE	Centre de la petite enfance
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale, Revised
EPN	Éducation par la nature
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
GNS	Garderie non subventionnée
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MF	Ministère de la Famille
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
ONU	Organisation des Nations Unies
QRIS	Quality Rating and Improvement System
RCPEIM	Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'île de Montréal
RSG	Responsable de services de garde
SDG	Service de garde
SEAQ	Système d'évaluation et d'amélioration de la qualité
SGEE	Service de garde éducatif à l'enfance

RÉSUMÉ

En éducation à la petite enfance, l'importance du contexte extérieur pour le développement des enfants est désormais largement reconnue. Il est donc essentiel de leur offrir un environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts. Or, le contexte extérieur en services de garde éducatifs à l'enfance a souvent été étudié selon la perspective des chercheurs, parfois complétée par celle des personnes éducatrices ou des parents, mais peu selon celle des principaux concernés, les enfants. Cette recherche a pour objectif général de brosser un portrait des perspectives d'une personne éducatrice et d'enfants de 4-5 ans en CPE au regard du contexte extérieur. Plus spécifiquement, elle vise à a) décrire la perspective d'une personne éducatrice en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur; b) documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur; c) identifier les harmonies et les désaccords entre la perspective de la personne éducatrice en CPE et celles d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Prenant appui sur l'approche Mosaïque, la collecte des données utilisant différents outils de co-construction s'est déroulée pendant 5 semaines auprès de 10 enfants d'un même groupe ainsi que l'éducatrice titulaire de ce groupe. Les principaux résultats révèlent des harmonies et des désaccords entre les perspectives d'enfants et de leur éducatrice. L'approche Mosaïque a permis aux participants de coconstruire leur définition de ce qui a du sens pour eux, soulignant ainsi l'importance de prendre en compte ces différentes perspectives afin d'améliorer les pratiques éducatives et l'expérience des enfants en contexte extérieur.

Mots clés : Perspectives, Approche Mosaïque, Contexte extérieur, Petite enfance.

ABSTRACT

In early childhood education and care, the importance of the outdoor context for children's development is widely recognized. It is therefore essential to offer children an environment, activities, and interactions in an outdoor context that meet their needs and interests. However, the outdoor context in early childhood education and care has often been studied from the perspective of researchers, sometimes complemented by that of educators or parents, but seldom from the perspective of the children themselves. The general aim of this research is to paint a portrait of the perspectives of an educator and 4-5 year-old children in a childcare center, in relation to the outdoor context. More specifically, it aims to a) describe the perspective of an early childhood educator regarding the environment, activities, and interactions in an outdoor context; b) document the perspectives of 4-5 year-old children regarding the environment, activities, and interactions in an outdoor context; c) identify harmonies and discrepancies between the perspectives of the early childhood educator and those of 4-5 year-old children with regard to the environment, activities, and interactions in an outdoor context. Based on the Mosaic approach, data were collected over a 5-week period from 10 children in the same group, along with the group's educator, using various co-construction tools. The main results reveal both harmonies and discrepancies between the perspectives of the children and their educator. The Mosaic approach enabled participants to co-construct their definition of what makes sense to them, underlining the importance of taking these different perspectives into account to improve educational practices and children's experiences in outdoor context.

Key words: Perspectives, Mosaic approach, Outdoor context, Early childhood.

INTRODUCTION

La fréquentation des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) est en augmentation depuis les dernières années. Au Québec, les Centres de la petite enfance (CPE) offrent des services à 104 414 enfants (ministère de la Famille [MF], 2023). L'une des trois missions des CPE est d'accompagner les enfants dans leur développement global en leur offrant un milieu de vie de qualité (MF, 2019). En 2014, la seconde *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs* (Grandir en qualité, 2014) révélait que 45 % des CPE offraient des services de qualité bonne ou excellente (Gingras et al., 2015). Cette qualité doit être présente tant à l'intérieur du CPE qu'à l'extérieur de celui-ci.

Le contexte extérieur, lorsqu'il est de qualité, soutient le développement global de l'enfant par ses nombreux bienfaits. Cependant, du point de vue des chercheurs qui ont mesuré la qualité avec un outil standardisé, les résultats de recherches menées en contexte extérieur en SGEE, incluant les CPE, démontrent de faibles niveaux de qualité (Gingras et al., 2015). Toutefois, les points de vue d'enfants et des personnes éducatrices sont sous-représentés dans les recherches sur le contexte extérieur en petite enfance. Des écrits soulignent la pertinence d'examiner le sens accordé par les enfants (Clark, 2007; Yilmaz-Uysal, 2016) et les personnes éducatrices au regard du contexte extérieur (Berti et al., 2019; Ernst et Tornabene, 2012).

Menée dans une période où l'intérêt pour le contexte extérieur en petite enfance, déjà présent dans plusieurs pays, est grandissant au Québec, cette recherche interprétative s'intéresse aux perspectives d'enfants de 4-5 ans en CPE et de leur éducatrice concernant le contexte extérieur en utilisant l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) et en adoptant une vision subjective de la qualité, le « faire sens ». Ce projet s'inscrit dans la discipline de la didactique en éducation à la petite enfance.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de recherche. Tout d'abord, nous dressons une rétrospective de la mise en place des systèmes de SGEE en mettant l'accent sur les évolutions socio-économiques uniques au Québec depuis les années 1960, qui ont conduit à la création du réseau des CPE. Par la suite, nous examinons l'augmentation de la fréquentation des SGEE ainsi que l'influence du niveau de qualité de ces SGEE sur le développement des enfants qui les fréquentent. Puis, la faible qualité observée en contexte extérieur dans les SGEE, dont les CPE, nous mène à discuter des lacunes au regard de la qualité en contexte extérieur et de différentes perspectives sur cette qualité. La question de recherche, suivie de la pertinence scientifique et de la pertinence sociale, conclut ce chapitre.

Le deuxième chapitre, le cadre de recherche, présente les concepts centraux au présent mémoire. Le premier concept, celui des différentes perspectives pour étudier le contexte extérieur, est abordé selon deux approches distinctes : l'approche normative de la qualité et l'approche subjective appelée « faire sens ». Ensuite, les écrits sur le contexte extérieur, plus précisément sur l'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur, sont abordés. Au terme de ce chapitre, nous arrivons à établir l'objectif général de la recherche suivi des trois objectifs spécifiques.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche. Premièrement, nous décrivons la posture épistémologique interprétative de la présente recherche. Ensuite, nous exposons les participants et les participantes recherchés et le recrutement du CPE dans lequel la recherche s'est déroulée. Sont ensuite présentés les outils de collecte de données conforme à l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), les procédures d'administration de ces outils, l'analyse qualitative des données effectuée, ainsi que la rigueur scientifique et les considérations éthiques en lien avec cette recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche au sujet de la perspective de l'éducatrice et celle des enfants sur l'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur de leur CPE. Il poursuit en identifiant les harmonies et les désaccords entre ces deux perspectives.

Le cinquième chapitre discute des résultats en cohérence avec les objectifs de la présente recherche. Pour ce faire, une mise en commun des perspectives de l'éducatrice et des enfants sur le contexte extérieur du CPE est effectuée de sorte à souligner les thèmes qui sont en harmonie et en désaccord. Nous abordons également des implications des résultats issus de ce projet pour les milieux de la recherche et de la pratique. Puis, nous terminons sur les forces et les limites de la recherche.

La conclusion, quant à elle, souligne les résultats les plus intéressants au regard des objectifs de la présente recherche et termine avec des pistes pour de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre établit le contexte socioéducatif de cette recherche. En premier lieu, nous brossons un portrait historique de la mise en place des systèmes de SGEE. Plus spécifiquement, nous présentons les changements socio-économiques propres au Québec depuis les années 1960 qui ont mené à la mise en place du réseau des CPE. Nous présentons l'augmentation de la fréquentation des SGEE par les jeunes enfants québécois. Nous traitons ensuite de la qualité offerte en SGEE et de l'influence de la qualité sur le développement global des enfants, tout en nous attardant aux bienfaits que lui procure le contexte extérieur. Par la suite, nous abordons les plus faibles niveaux de qualité observés en contexte extérieur dans les SGEE. Nous poursuivons avec les perspectives de différents acteurs et actrices (chercheurs, parents, personnes éducatrices et enfants) évoluant dans les SGEE relativement au contexte extérieur. Finalement, nous terminons en formulant la question spécifique de recherche, ainsi qu'en explicitant les pertinences scientifique et sociale de la recherche.

1.1 Le portrait historique de la mise en place des systèmes de service de garde éducatif à l'enfance au Québec

L'émancipation économique des femmes, dont des mères, est relativement récente dans l'histoire. Les différentes politiques familiales, à travers le monde, furent essentielles à cette émancipation. Bien que la conciliation travail-famille soit encore aujourd'hui un sujet d'actualité, la mise en place

de système de services de garde (SDG)¹ a permis à plusieurs mères de jeunes enfants d'être présentes sur le marché du travail.

Au Québec, dans les années 1960, nous assistons à des changements socioéconomiques et politiques importants. Lors de la Révolution tranquille, la belle province se modernise et délaisse l'église. Les femmes sont de plus en plus nombreuses à occuper un emploi, et ce, même après le mariage (Baillargeon, 1996). Les garderies populaires voient le jour dans les années 1970 afin d'accueillir les enfants des mères qui travaillent (Lalonde-Graton, 2002). En 1975, la suppression de financement public aux garderies populaires a conduit à une escalade des protestations des mouvements féministes (Lalonde-Graton, 2002). Les centrales syndicales, et d'autres groupes populaires, se sont alliés pour promouvoir leurs revendications, notamment l'instauration d'un réseau universel de SDG gratuits et financés par l'État (Bellemare et Briand, 2012). Ces actions ont abouti à la formation de regroupements de garderies et à la mise en place de la première attestation d'études collégiales en éducation à la petite enfance (Lehrer et Fournier, 2021). Au début des années 1980, le ministère des Affaires sociales a mis en place l'Office des services de garde à l'enfance (Lalonde-Graton, 2002). Plus d'une décennie plus tard, soit en 1995, le Conseil supérieur de l'éducation a reconnu que les services éducatifs préscolaires au Québec étaient insuffisants, tout en soulignant le bien-fondé des SDG à l'enfance (Fournier, 2018). C'est dans cette optique que le réseau des Centres de la petite enfance (CPE), soit des SDG à but non lucratif accessible moyennant une contribution réduite de 5\$ par jour par enfant, fut implanté en 1997 par Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation et ministre de la Famille (Bigras et Cantin, 2008).

Dès leurs débuts, les CPE ont connu une grande popularité auprès des jeunes familles (Gingras et al., 2011). La fréquentation des CPE, et d'autres types de SGEE (services de garde en milieu

¹ Depuis 2005, le terme service de garde (SDG) a été remplacé par service de garde éducatif à l'enfance (SGEE).

familial, garderies privées subventionnées et non subventionnées), qui se sont développés en parallèle en raison du manque de places en CPE, est en augmentation depuis les dernières années. Les CPE accueillent 104 414 enfants de 0 à 5 ans, au Québec en 2023, ce qui en fait le type de service de garde le plus fréquenté (MF, 2023). Selon une étude de l'Institut de la Statistique du Québec (Groleau et Arinibar Zeballos, 2022), il a été constaté que la grande majorité des parents d'enfants d'âge préscolaire (91 %) souhaitent obtenir une place dans un service subventionné. De plus, environ trois quarts des parents (74 %) recherchaient spécifiquement une place dans un CPE (Groleau et Arinibar Zeballos, 2022). La présente recherche s'intéresse donc spécifiquement aux CPE en raison, notamment, du nombre important d'enfants les fréquentant. Mais également parce que les CPE s'intéressent depuis longtemps à la qualité et que le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) ainsi que le cadre de référence *Gazelle et Potiron* (MF, 2014) soulignent l'importance de jouer à l'extérieur quotidiennement.

L'engagement des CPE est d'offrir des services de garde favorisant le développement global des enfants de 0 à 5 ans. Les CPE sont des organisations à but non lucratif qui ont pour triple mission de (d') :

- *Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants qu'ils accueillent ;*
- *Offrir un milieu de vie propre à accompagner les jeunes enfants dans leur développement global ;*
- *Contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes enfants et favoriser l'inclusion sociale* (MF, 2019, p. 2).

En raison de cette triple mission, le développement harmonieux des enfants est une priorité en CPE. Le développement global réfère au développement simultané des différents domaines de développement (physique et moteur, social et affectif, cognitif, langagier) et l'influence de ces domaines les uns sur les autres (MF, 2019). Comme les expériences vécues par les enfants dans leur SGEE agissent sur ce développement global, offrir aux enfants des services de qualité est susceptible de favoriser leur développement harmonieux. Or, deux constats s'imposent. D'une part,

les enfants d'âge préscolaire provenant de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'éprouver des vulnérabilités développementales (Simard et al., 2018). De plus, au Québec, le pourcentage d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement a augmenté de 25,6 % en 2012 à 28,7 % en 2022. (EQDEM, 2022). D'autre part, la recherche indique la qualité en SGEE à des effets positifs sur le développement cognitif des enfants et que ces effets positifs sont maintenus jusqu'à la fin du primaire (Bigras et al., 2012). La durée d'exposition à un SGEE de qualité semble être un facteur important pour le maintien de ces effets. Ce qui soutient l'importance d'offrir des services éducatifs de qualité en CPE, comme dans tous les types de SGEE.

1.2 Le niveau de qualité en SGEE québécois selon *Grandir en qualité*

Les écrits des dernières années indiquent que, lorsque les niveaux de qualité sont élevés, la fréquentation d'un SGEE est susceptible d'être associée à des bienfaits pour les enfants qui les fréquentent (Bigras et al., 2020; Laurin et al., 2015). En effet, offrir aux enfants des services de qualité permet de favoriser leur développement harmonieux (Japel et al., 2005).

Or, les niveaux de qualité dans les différents SGEE sont variables (Gingras et al., 2015). Au Québec, plus précisément, les données disponibles proviennent de l'*Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs - Grandir en qualité* (2003 [Drouin et al., 2044] et 2014 [Lapointe et Gingras, 2014]) qui est une enquête québécoise sur la qualité des SGEE qui a été réalisée à deux reprises, d'abord en 2003, puis une seconde fois en 2014. L'outil d'évaluation utilisé est élaboré à partir des quatre dimensions de la qualité présentes dans le programme éducatif du ministère de la Famille de l'époque; *la structuration des lieux, la structuration et la variation des types d'activités, l'interaction de la personne éducatrice avec les enfants et l'interaction de la personne éducatrice avec le parent* (Gingras et al., 2015). Qui plus est, on y a évalué six activités de base, soit l'accueil, les repas, les soins personnels, les périodes transitoires, les jeux extérieurs et la fin de journée, chez les poupons ainsi que chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Le personnel évaluateur passant aux six heures dans les locaux devait ensuite indiquer si les éléments des items évalués ont été observés, pour avoir le nombre total d'éléments présents pour chacun des items de l'outil. En se référant

ensuite au guide de cotation, il était possible d'attribuer à chaque item un score sur une échelle allant de 1 (inadéquat) à 4 (très bien), de sorte à pouvoir calculer le score moyen aux diverses dimensions de l'outil. Les seuils minimaux de qualité se situent à 2,50.

En 2003 l'enquête était effectuée auprès de 793 groupes d'enfants fréquentant des CPE, des milieux familiaux coordonnés par des CPE et des garderies privées (Drouin et al., 2004). La qualité d'ensemble observée en CPE était alors en moyenne de 3,05 pour les poupons (60,6 % bonne ou très bonne, 36 % passable et 3,4 % insatisfaisante) et de 2,93 pour les enfants de 18 mois à 5 ans (41,8 % bonne ou très bonne, 52,7 % passable et 5,5 % insatisfaisante). La qualité offerte aux enfants de plus de 18 mois en CPE était légèrement plus faible que celle offerte aux poupons. Au même moment, dans les services de garde de type milieu familial coordonnés par des CPE, la qualité moyenne observée était de 2,75 pour les enfants de 0 à 5 ans (19,1 % bonne ou très bonne, 60 % passable et 20,9 % insatisfaisante). La qualité observée en garderies privées était en moyenne de 2,62 pour les poupons (10 % bonne ou très bonne, 62 % passable et 29 % insatisfaisante) et de 2,58 pour les enfants de 18 mois à 5 ans (10,7 % bonne ou très bonne, 51,9 % passable, 37,4 % insatisfaisant). La qualité offerte dans les garderies privées en 2003 (Drouin et al., 2004) obtient alors les scores les plus faibles parmi les autres types de SGEE observés.

En 2014, l'enquête s'est déroulée dans 560 groupes d'enfants de 0 à 5 ans fréquentant un CPE ou une garderie non subventionnée (GNS) (Gingras et al., 2015). La qualité d'ensemble moyenne pour les poupons en CPE était de 3,09 (6,7 % excellente, 60,6 % bonne, 30,7 % acceptable, 2 % insatisfaisant) et de 2,95 pour les enfants de 18 mois à 5 ans (2,7 % excellent, 42,3 % bon, 51 % acceptable, 3,4 % faible, 0,6 % très faible), tandis qu'en GNS, la moyenne de la qualité offerte aux poupons se situait à 2,59 (7% bonne, 52% acceptable, 41% insatisfaisant) et à 2,61 pour les enfants de 18 mois à 5 ans (10% bon, 53% acceptable, 36% insatisfaisant). Les niveaux de qualité d'ensemble étaient donc similaires entre 2003 (Drouin et al., 2004) et 2014 (Gingras et al., 2015), avec des variations persistantes entre les différents types de SGEE. On relève que les CPE étaient plus nombreux à offrir une qualité bonne ou très bonne et que les GNS étaient plus nombreuses à offrir une qualité jugée acceptable ou insatisfaisante. Au-delà de la qualité d'ensemble, la qualité

de six activités de base avait été observée. Parmi ces six activités, l'une d'entre elles se démarquait par les faibles niveaux de qualité observés. Il s'agit du jeu extérieur.

1.3 La faible qualité en contexte extérieur

En observant la qualité des SGEE au Québec, on constate que les scores de qualité au regard du contexte extérieur sont les plus faibles observés parmi les activités de base, et ce, que ce soit chez les poupons ou chez les enfants de 18 mois de n'importe quel type de SGEE (Gingras et al., 2015). Contrairement aux autres activités de base, la qualité des jeux extérieurs ne s'est pas améliorée entre 2003 (Drouin et al., 2004) et 2014 (Gingras et al., 2015). La section qui suit présente le détail de ces résultats.

La qualité en contexte extérieur a été évaluée en CPE, en milieu familial et en garderies lors de l'*Enquête Grandir en qualité 2003* (Drouin et al., 2004). En ce qui concerne la qualité observée en contexte extérieur auprès des poupons en CPE, le score moyen est de 2,37 ce qui correspond à un niveau moyen-bas. La qualité observée ne répond pas aux principes du programme éducatif pour 48 % des poupons. Aucun des items observés auprès des poupons en lien avec les jeux extérieurs ne réussit à obtenir une qualité jugée bonne ou excellente. En ce qui a trait aux enfants de plus de 18 mois en CPE, le score moyen est de 2,61(moyen-élevé). Toutefois, la qualité observée en contexte extérieur ne répond pas aux principes du programme éducatif pour 34 % des enfants de plus de 18 mois.

Pour les enfants en milieu familial, la qualité observée en contexte extérieur obtient un score moyen de 2,40 (moyen-bas). De plus, la qualité observée en contexte extérieur ne répond pas aux seuils minimaux du programme éducatif pour 58,5 % des enfants (Drouin et al., 2004).

Pour ce qui est du contexte extérieur offert aux poupons en garderies, le score moyen est de 1,82 (bas). D'ailleurs, la qualité observée en contexte extérieur en garderie ne répond pas aux seuils

minimaux du programme éducatif pour 89 % des poupons. Pour les enfants de 18 mois à 5 ans, le score moyen est de 2,22 (moyen-bas) en contexte extérieur. Qui plus est, la qualité observée en contexte extérieur en garderie ne répond pas aux seuils minimaux du programme éducatif pour 69 % des enfants de 18 mois à 5 ans (Drouin et al., 2004).

Dix ans plus tard, la qualité en contexte extérieur a été réévaluée en CPE et en garderies privées non subventionnées avec *Grandir en qualité 2014. L'Enquête Grandir en qualité 2014* (Gingras et al., 2015), n'a pas observé de différences significatives quant à la qualité en ce qui concerne le contexte extérieur auprès des poupons et des enfants de 18 mois à 5 ans qu'ils fréquentent un CPE ou une GNS.

Pour les poupons en CPE, le score moyen est de 2,47 (moyen-bas) et 43 % des groupes ne répondent pas aux principes du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2007) (Gingras et al., 2015). En lien avec les jeux extérieurs, 14 % des poupons reçoivent des services dont la qualité est jugée très faible et 7 % dont la qualité est jugée extrêmement faible. En outre, le contexte extérieur n'est pas valorisé et les sorties extérieures favorisent peu la découverte chez les poupons. Finalement, les personnes éducatrices sont peu actives auprès des poupons lors des jeux à l'extérieur (Gingras et al., 2015).

En ce qui concerne le contexte extérieur auprès des enfants de 18 mois à 5 ans, le score moyen est de 2,68 (moyen-élevé) et 26 % des groupes offrent une qualité insatisfaisante. Même si les CPE offrent dans l'ensemble des services de qualité et que leur mission est de favoriser le développement global des enfants, *l'Enquête Grandir en qualité de 2014* (Gingras et al., 2015) démontre que, parmi les activités de base observées, les activités extérieures en CPE ne réussissent pas à atteindre des niveaux de qualité satisfaisants. Malgré que les lacunes quant à la qualité en contexte extérieur en CPE sont considérables, ils obtiennent les scores de qualité plus élevés comparativement aux autres types SGEE (Gingras et al., 2015).

Toujours en 2014 dans les GNS, la qualité moyenne offerte aux poupons en contexte extérieur obtient un score de 1,83 (niveau), alors que 89 % des GNS se trouvent à offrir une qualité insatisfaisante (Gingras et al., 2015). En ce qui concerne les enfants de 18 mois à 5 ans, le score moyen en contexte extérieur est de 2,06 (bas), et 77 % des GNS offrent une qualité insatisfaisante.

Le jeu à l'extérieur est encore une fois, en 2014 l'activité dont le score de qualité est le plus faible parmi les six activités de base, et ce, tous types de SGEE et groupes d'âge confondus (Gingras et al., 2015). De tels faibles niveaux de qualité sont préoccupants étant donné que la recherche démontre que le contexte extérieur de qualité élevé est associé de nombreux bienfaits sur le développement global des enfants (Dowda et al., 2009; Olsen et Smith, 2017).

1.4 L'intérêt grandissant pour le contexte extérieur en petite enfance

Nous assistons, depuis quelques années, à l'intérêt grandissant pour le contexte extérieur et, parallèlement, à l'émergence de pédagogie nature dans différents contextes éducatifs. D'ailleurs, l'Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ), avec son projet pilote *ALEX* (à l'extérieur), accompagne 14 CPE dans leur virage vers l'éducation par la nature (EPN). Un cadre de référence, s'adressant au SGEE souhaitant implanter l'EPN, a d'ailleurs été publié (Leboeuf et Pronovost, 2020). L'EPN est une approche où l'exposition quotidienne à la nature, même lors de conditions météorologiques peu clémentes, est privilégiée. Les SGEE en nature offrent l'occasion aux enfants d'avoir un contact constant et intensif avec la nature ainsi que d'initier des jeux (Schäffer et Kistemann, 2012). Ce type de pédagogie se caractérise, entre autres, par des interactions éducatives de grande qualité entre les personnes éducatrices et les enfants (Bouchard et ses collaborateurs, 2024). Ces initiatives peuvent prendre place dans différents contextes extérieurs aussi bien ruraux qu'urbains. Cependant, les enfants fréquentant les SGEE ayant accès à ce type de pédagogie et bénéficiant de ses bienfaits pour leur développement ne représentent pas encore la réalité que vivent la majorité des enfants québécois dans leur SGEE lorsqu'il est question de ce qui leur est offert hors de ses murs.

Le contexte extérieur réfère à l'environnement, aux activités et aux interactions qui s'y passent. Pour tirer un maximum de bénéfices du contexte extérieur, celui-ci doit se dérouler avec un minimum de contraintes et dans un environnement se rapprochant d'un milieu naturel (Laroche, 2016). Privilégier les matériaux diversifiés et polyvalents (*Looses Parts*) se rapprochant le plus possible de la nature augmente le degré d'activité des enfants en contexte extérieur (Knight, 2013). Les environnements de jeu extérieurs de qualité offrent des expériences qui stimulent l'imaginaire des enfants. Ces environnements transportent les enfants ailleurs, leur permettent de s'émerveiller devant la nature et de laisser libre cours à leur créativité, ce que ne permettent pas les environnements rigides, statiques et contrôlés par les adultes (Frost et Sutterby, 2017).

Les personnes éducatrices jouent un rôle de premier plan puisqu'elles ont la responsabilité d'offrir aux enfants un environnement favorable aux jeux libres et actifs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). De plus, le niveau de tolérance d'une personne éducatrice quant à la prise de risque, sa planification des activités, son choix de matériel et ses interventions qui soutiennent ou non le développement des enfants, ont donc des répercussions sur celui-ci (Kuh, 2014). D'ailleurs, les personnes éducatrices choisissent ou non d'investir du temps à cet effet et de prioriser le contexte extérieur avec leur groupe d'enfants (Kuh, 2014).

Les personnes éducatrices doivent encourager le jeu mené par les enfants, tout en ayant des interactions de qualité en contexte extérieur, c'est-à-dire tout autant chaleureuses, sensibles, proactives et stimulantes qu'à l'intérieur. Pourtant, les interactions entre les personnes éducatrices et les enfants sont moins fréquentes à l'extérieur comparativement à l'intérieur (Leggett et Newman, 2017).

Être à l'extérieur est très important dans la vie des enfants, mais plus encore, le contexte extérieur offre des occasions uniques pour leur développement et leurs apprentissages, dont plusieurs ne peuvent être reproduites à l'intérieur (Greenfield, 2007). Malgré que le contexte extérieur soit essentiel au développement harmonieux des enfants, il y a présence de lacunes quant à la qualité de l'environnement, des activités (Olsen et Smith, 2017) et des interactions (Leggett et Newman,

2017). Le jeu à l'extérieur est peu valorisé dans tous les groupes d'âges confondus et la qualité entourant l'environnement, les activités et les interactions de la personne éducatrice est moindre à l'extérieur qu'à l'intérieur (Gingras et al., 2015).

Quoiqu'il en soit, même si l'environnement n'est pas optimal et que le matériel soutienne peu le développement des enfants, le jeu libre à l'extérieur est toujours plus stimulant pour le développement de l'enfant qu'être passif à l'intérieur (Olsen et Smith, 2017). La recherche suggère aussi qu'il est possible d'améliorer la qualité en contexte extérieur (Gingras et al., 2015; Lespérance, 2020).

Les lacunes quant au contexte extérieur en CPE présentent en 2003 (Drouin et al., 2004) perduraient en 2014 (Gingras et al., 2015), et ce, en dépit de toutes les connaissances de ses bienfaits sur le développement harmonieux des enfants. Les données mentionnées précédemment proviennent d'outils standardisés, donc de pratiques objectives et mesurables. Il est alors difficile de comprendre que ces faibles niveaux de qualité du contexte extérieur aient peu changé en dix ans. De tels constats soulèvent l'intérêt à se pencher sur les différentes perspectives quant à la qualité du contexte extérieur afin d'approfondir les connaissances avec, pour objectif, d'offrir aux enfants un service qui correspondent à leurs besoins. Le contexte extérieur, en petite enfance, a longtemps été considéré comme un contexte dans lequel les interventions éducatives étaient de nature passive (Berti et al., 2019). Il est désormais étudié comme un contexte dans lequel ces interventions éducatives sont plutôt dynamiques et complexes, ce qui exige que la perspective des enfants y soit au centre, en plus de celle des adultes (Berti et al., 2019). Ainsi, il apparaît pertinent d'approfondir les perspectives au regard de la qualité du contexte extérieur en CPE.

1.5 L'importance de diversifier les perspectives pour approfondir les connaissances au regard du contexte extérieur.

Les connaissances au regard de la qualité du contexte extérieur en CPE sont issues d'observations effectuées dans ces milieux éducatifs à l'aide d'outils de mesure standardisés donnant ainsi accès

principalement à la perspective des chercheurs sur la question. Celles-ci indiquent que les niveaux de qualité sont insatisfaisants en contexte extérieur, et ce, depuis plusieurs années. Pendant ce temps, étant les premiers à expérimenter le contexte extérieur du CPE, les personnes éducatrices, capables de l'influencer directement, sont peu pris en compte dans les outils standardisés. Ce qui soulève des questionnements quant à la pertinence d'évaluer la qualité en contexte extérieur par des outils standardisés et aux réelles retombées de cette pratique sur l'amélioration de la qualité. À notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées à la fois à la perspective d'enfants et à la perspective de personnes éducatrices sur le contexte extérieur dans les CPE du Québec. La diversité des perspectives, quant à la qualité, enrichit le concept même de qualité (Bigras, 2010). Il paraît donc important de s'intéresser tant à la perspective d'enfants que de personnes éducatrices dans la recherche sur le contexte extérieur afin d'approfondir les connaissances à ce sujet, d'aspirer à un portrait plus complet et de tendre à offrir aux enfants des services de meilleure qualité.

Pour ce faire, il importe de garder à l'esprit trois points importants. Premièrement, la perspective d'enfants et la perspective de personnes éducatrices sont souvent différentes quant au contexte extérieur (Pearson et Howe, 2017). Deuxièmement, l'article 12 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* reconnaît le droit des enfants de s'exprimer et d'être entendu sur des sujets les concernant : « *Les États partis garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité* » (Organisation des Nations Unies [ONU], 1989. Article 12.1). Troisièmement, il est soulevé par Yilmaz-Uysal (2016) que de futures recherches pourraient se concentrer sur les facteurs qui affectent la participation d'enfants sur le contexte extérieur et ainsi favoriser à la fois leur contribution à ces environnements et à leur propre développement global.

Cette recherche propose donc de présenter les perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leur éducatrice au regard du contexte extérieur spécifique à leur CPE selon leurs propres critères et en mettant l'accent sur l'importance du processus de formulation d'une définition commune au regard de l'approche subjective de la qualité.

1.6 La question de recherche

De nos jours, un nombre important d'enfants fréquentent en SGEE au Québec, notamment dans les CPE (MF, 2021). Un niveau de qualité élevé dans les SGEE, incluant en contexte extérieur, serait associé à des bienfaits sur le développement global des enfants (Dowda et al., 2009; Olsen et Smith, 2017). Toutefois, des lacunes seraient présentes quant à la qualité en contexte extérieur dans les CPE (Gingras et al., 2015). Les recherches menées au Québec indiquent que le jeu à l'extérieur est peu valorisé dans tous les groupes d'âges confondus et que la qualité entourant l'environnement, les activités et les interactions des personnes éducatrices est moindre à l'extérieur qu'à l'intérieur (Gingras et al., 2015). Par ailleurs, les recherches sur la qualité en contexte extérieur en CPE relèvent principalement de la perspective des chercheurs. Dans la mesure où les personnes éducatrices influencent directement le contexte extérieur et que les enfants sont les premiers à vivre les répercussions de la qualité des activités extérieures sur le développement, il y a lieu de s'intéresser au point de vue d'enfants et de personnes éducatrices au regard de la qualité du contexte extérieur en CPE. La diversité des perspectives, quant à la qualité, enrichit le concept même de qualité (Bigras, 2010), d'où l'importance de s'intéresser à la perspective d'enfants et de personnes éducatrices dans la recherche.

Au terme de cette problématique, le présent projet de recherche vise à répondre à la question suivante : Quelles sont les perspectives d'enfants et de leur éducatrice au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur de leur CPE ?

1.7 Les différentes perspectives pour étudier le contexte extérieur

La présente recherche au sujet des perspectives d'enfants et de leur éducatrice sur le contexte extérieur en CPE présente une pertinence scientifique et sociale.

La pertinence scientifique

En ce qui concerne la pertinence scientifique, cette étude contribue à l'avancement des connaissances en s'intéressant à un nouvel angle du contexte extérieur selon les perspectives d'enfants et de leur éducatrice, ce qui permet d'aller au-delà des limites des autres recherches menées dans ce domaine (Botsoglou et al., 2019; Clark, 2007; Ernst, 2018; Ernst et Tornabene, 2012; Greenfield, 2011; Merewether, 2018; Moore, 2015; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015; Spencer et al., 2019).

Tout d'abord, de nombreuses études ont été menées sur l'environnement en milieu scolaire (Berti et al., 2019). Par contre, peu de recherches se sont intéressées à l'environnement en petite enfance (Berti et al., 2019). En effet, dans le cadre de leur recension des écrits, Berti et ses collaborateurs (2019) ont soulevé qu'il y a dix fois plus de recherches s'intéressant à la qualité de l'environnement en milieu scolaire qu'en petite enfance. De plus, dans ces études au regard de l'environnement physique en petite enfance, seulement 12 % d'entre elles se penchaient sur l'environnement en contexte extérieur. En somme, les études s'intéressant à l'environnement en contexte extérieur en petite enfance représentent un faible pourcentage des recherches s'intéressant à l'environnement physique.

Ensuite, les enfants qui sont les principaux concernés par cet environnement ont leur propre perspective et sont en mesure de l'exprimer (Berti et al., 2019; Clark, 2017; Roberts-Holmes, 2018). Cependant, dans les recherches, il est récent de s'intéresser aux perspectives d'enfants sur des sujets qui les concernent (Clark et al., 2005). Alors que de nombreux chercheurs ont fait de la recherche sur la qualité des SGEE à l'aide d'outils standardisés, peu ont investigué le sens attribué par les enfants et les personnes éducatrices, protagonistes importants, à l'environnement, le matériel et les interactions qui s'y déroulent en menant des recherches avec eux.

Au-delà des recherches au sujet de l'environnement en contexte extérieur, peu de recherches donnent accès aux perspectives d'enfants et des personnes éducatrices au regard des activités et des interactions en contexte extérieur.

La pertinence sociale

Une quantité importante d'enfants du Québec (22,9 %) (MF, 2023) passe de nombreuses heures en CPE, une expérience qui contribue à jeter les bases du développement global de ces petits citoyens et citoyennes. Or, nous sollicitons peu leur point de vue sur leur propre milieu de vie (Azunre et Sowrirajan, 2020; Clark et al., 2005). Cette recherche leur permettra donc de s'exprimer et d'être entendus sur un enjeu les concernant, comme indiqué par la *Convention relative aux droits de l'enfant* (ONU, 1989), et contribuera à en apprendre davantage sur les besoins et les intérêts des enfants en contexte extérieur à leur CPE. En comprenant mieux leurs besoins et leurs intérêts, cela permettra aux éducatrices de mieux accompagner les enfants dans leur développement.

Les enfants sont compétents pour juger de la qualité du contexte extérieur et leur participation active au processus de coconstruction permet d'améliorer la qualité des services qui leur sont offerts (Berti et al., 2019). Les jeunes enfants sont en mesure, notamment d'identifier les lacunes et de proposer des solutions cohérentes et créatives afin d'améliorer le contexte extérieur (Berti et al., 2019).

Le droit des enfants à participer à la prise de décisions sur des sujets les concernant est de plus en plus reconnu dans la société et recommandé auprès des enfants, dès le plus jeune âge, en particulier en SGEE. En plus d'être bénéfique pour les enfants, la participation des enfants bénéficie aux adultes et à la communauté (Correia et al., 2023). La participation des enfants, lorsqu'ils sont considérés en tant qu'acteurs sociaux compétents, remet en question les discours dominants et les rôles des personnes praticiennes (Correia et al., 2023). De même, lorsque les enfants participent démocratiquement aux décisions qui les concernent, ils apprennent à respecter les opinions des autres dès leur plus jeune âge, et peuvent ainsi exercer pleinement leur rôle de citoyen dès l'enfance, puis devenir de véritables membres actifs et responsables de la communauté à l'âge adulte (Maybin et Woodhead, 2003).

La perspective des personnes éducatrices et leur implication dans la recherche contribuent à élargir leur vision et à stimuler leur réflexion quant au contexte extérieur et à son potentiel éducatif (Berti

et al., 2019). Cette recherche permettra donc à l'éducatrice participante de réfléchir au contexte extérieur et de participer à une démarche pertinente de coconstruction de définition de ce qui fait sens, ce qui favorise l'engagement présent et futur des enfants et de l'éducatrice dans leur SGEE (Caublot et al., 2014), tout en apportant une contribution à la réflexion sur la qualité offerte en contexte extérieur en CPE au Québec.

S'éloigner de l'adhésion aveugle aux critères standardisés des différents outils d'évaluation de la qualité sans considérer la contextualisation des pratiques ouvre la porte à la reconnaissance du jugement professionnel du personnel éducateur.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous abordons les principaux concepts présents dans cette recherche, ainsi que les théories qui les sous-tendent. Tout d'abord, nous définissons le concept des différentes perspectives pour étudier le contexte extérieur en fonction des deux grandes approches; normative et subjective. Par la suite, nous présentons le contexte extérieur en abordant l'environnement, les activités et les interactions. Nous concluons ce chapitre en présentant l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Les différentes perspectives pour étudier le contexte extérieur

Depuis les années 1980, mais plus encore depuis les années 1990 et 2000, la qualité est un thème récurrent dans plusieurs recherches en éducation (Dalhberg et al., 2007/2012). Bien que le terme qualité soit largement utilisé en petite enfance, la définition de ce concept ne fait pas l'unanimité auprès des chercheurs. Le concept de qualité est complexe à définir, puisque cette définition est relative à la situation, au contexte et à la perspective de la personne qui la définit (Bigras, 2010). Dans les écrits scientifiques, on retrouve présentement deux approches relatives à l'étude du matériel, des activités et des interactions mis en place en contexte extérieur.

2.1.1 Les deux approches de la « qualité »

Deux grandes approches ont été adoptées pour rendre compte du matériel, des activités et des interactions proposés aux enfants dans les SGEE, à savoir l'approche normative de la qualité et l'approche subjective du faire sens. Ces deux approches se distinguent, notamment par le paradigme dans lequel elles s'inscrivent, soit le paradigme positiviste, post-positiviste et moderniste pour l'approche normative et le paradigme postmoderniste et interprétatif pour l'approche subjective. De ce fait, elles peuvent être perçues en opposition, alors qu'elles sont complémentaires (Caublot et al., 2014; Dahlberg et al., 2007/2012). L'approche normative établit des critères prédéfinis de qualité qui peuvent ensuite être évalués de façon objective dans les différents contextes éducatifs; elle étudie des scores. L'approche subjective, quant à elle, s'intéresse aux valeurs, aux besoins et au contexte propres à chacun des milieux; elle étudie des perspectives. Ces deux approches seront davantage détaillées dans les sections suivantes. Considérant que l'approche normative est plus facilement synthétisable, qu'elle est plus répandue et qu'elle fait l'objet de consensus, elle sera définie de façon plus succincte. De son côté, l'approche subjective de la qualité est plus complexe à définir, elle sera donc davantage développée.

2.1.1.1 L'approche normative de la qualité

L'approche normative est répandue dans plusieurs pays et prend racine en Amérique du Nord. Cette approche se caractérise par sa vision de la qualité comme un concept objectivable, basée sur des théories de la psychologie du développement et influencée par une épistémologie positiviste (Dahlberg et al., 2007; 2012). D'après le paradigme positiviste et post-positiviste, le monde est réel et indépendant des perceptions et la vérité est objective (Guba et Lincoln, 1994). Le courant positiviste s'inscrit dans la mesure et la quantification, ce qui explique l'utilisation d'outils de mesure standardisés, entre autres, pour évaluer le niveau de qualité (Gaudreau, 2011). La dominance des États-Unis dans la recherche en petite enfance et le courant de la psychologie du développement ont grandement influencé le discours de la qualité normative et les critères la définissant (Dahlberg et al., 2007; 2012).

Définition

L'approche normative se définit par sa vision objectivable et mesurable de la qualité. Elle spécifie des critères, vise un standard généralisable, une universalité et une standardisation qui pourra être jugée avec certitude (Dahlberg et al., 2007; 2012).

La « qualité » selon l'approche normative

Puisque la qualité peut être mesurée de façon objective, des outils d'évaluation standardisés sont utilisés dans plusieurs études mesurant la qualité éducative. Parmi ses outils et ses méthodes d'évaluation, nous pouvons retrouver des échelles d'évaluation, des listes de contrôle, des protocoles et des procédures standardisés et des systèmes d'inspections détaillés (Dahlberg et al., 2007; 2012).

L'influence des États-Unis sur la qualité

Dans le domaine de la recherche en éducation à la petite enfance, la mesure de la qualité est fortement influencée par les États-Unis et leur culture. Plusieurs systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité (SEAQ) proviennent des États-Unis (Quality Rating and Improvement System [QRIS]). Ce pays exerce des influences scientifiques et culturelles dans ce domaine. Les contextes de la petite enfance qui sont les leurs (*nursery schools, pre-kindergarten, kindergarten, Head Start*) ainsi que les problématiques qui leur sont propres les amènent à développer des critères de qualité. Le CLASS Pre-K (*Classroom Assessment Scoring System Pre-Kindergarten*) (Pianta et al., 2008), est l'unique outil d'évaluation utilisé dans les programmes Head Start dont les résultats entraînent des répercussions sur leur financement (Delaney, 2018). Une pression repose sur les professionnels qui doivent aligner leurs pratiques aux mesures de la qualité, même si celles-ci peuvent être incohérentes avec leurs connaissances professionnelles et avec leur contexte éducatif (Delaney, 2018). Cette standardisation de critères définissant la qualité est appliquée uniformément dans des contextes culturels, économiques, sociaux et politiques autres que ceux dans lesquels ils ont été élaborés (Dahlberg et al., 2007; 2012).

La standardisation de la « qualité »

Le concept de qualité provient du milieu du travail et s'inscrit dans une optique de contrôle de la qualité et de comparaison de performance (Dahlberg et al., 2007; 2012). Dans cette optique, la standardisation de critères définissant la qualité a tout à fait sa place dans des domaines comme la santé et la restauration, mais selon certains, ne serait pas appropriée en ce qui concerne la qualité en petite enfance (Dahlberg et al., 2007; 2012). En effet, les critères définissant la qualité peuvent contraster fortement avec les connaissances professionnelles et personnelles des personnes éducatrices. Une recherche effectuée aux États-Unis par Delaney (2018) démontre l'aspect paradoxal de la mesure normative de la qualité avec le CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008). En effet, cette recherche soulève que les personnes enseignantes de prématernelles, qui avaient la pression de se conformer aux critères établis avec l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008), étaient moins susceptibles de mettre en place les pratiques dont les enfants avaient réellement besoin. La nécessité de se conformer aux attentes quant à la qualité des interactions nuisait à leur engagement auprès des enfants et rendait l'environnement moins propice aux interactions (Delaney, 2018). Les programmes Head Start contrôlent et évaluent les pratiques des personnes enseignantes, des familles et des enfants afin de rendre compte des dépenses fédérales consacrées aux communautés à faibles revenus et majoritairement non blanches (Delaney, 2018). Les personnes praticiennes s'efforçaient donc d'aligner leurs pratiques aux critères préétablis, se souciant davantage de les respecter plutôt que de répondre aux besoins culturels, linguistiques, émotionnels, développementaux et/ou individuels émergents de leurs élèves (Brown et Lee, 2012; Bullough et al., 2014) qui pouvaient ne pas être cohérents avec les critères à respecter. L'approche normative de la qualité engendre chez les personnes praticiennes la préoccupation de se conformer aux exigences, ce qui modifie leur processus décisionnel et, par conséquent, les expériences vécues par les enfants. Selon Delaney (2018), les échelles d'évaluation de la qualité sont tellement présentes dans les recherches quantitatives que ces études ne définissent plus le concept de qualité. Le choix de l'outil d'évaluation de qualité définit alors le concept de qualité (Delaney, 2018). Conformément à la liste de critères à cocher, propre à l'outil sélectionné, un milieu est considéré de qualité ou non. L'évaluation de la qualité selon des critères extérieurs présente des forces, mais aussi certaines limites.

Les forces et les limites

En ce qui concerne les forces de cette approche, elle permet de cibler plus facilement les pratiques qui ne correspondent pas à la qualité minimale requise et ainsi déterminer des objectifs précis afin de les améliorer et de les harmoniser. Par exemple, en ayant un même référentiel pour tous les SGEE, il est alors possible d'assurer un suivi de la qualité. Selon des critères de conformité préétablis, le niveau de qualité peut alors être évalué et un seuil minimal d'acceptabilité peut être instauré. Il est ainsi possible de cibler des dimensions précises quant à l'amélioration continue des SGEE (Caublot et al., 2014). Finalement, l'approche normative de la qualité permet de définir un cadre de référence commun en ce qui concerne les données recueillies au regard de la qualité en petite enfance.

En ce qui concerne les limites de cette approche, cette tendance à l'harmonisation des pratiques favorables au développement des enfants qui correspondent à des critères de qualité établis, les mêmes pour tous, soulève des inquiétudes notamment lorsque ceux-ci contrastent avec les connaissances des acteurs et des actrices. Les personnes éducatrices ont une formation et une expérience qui leur permettent de considérer les besoins et les singularités individuels des enfants dont seule une approche collaborative et réflexive, intégrant les connaissances et les expertises des acteurs et des actrices du terrain, permet de rendre compte.

La pertinence des critères de qualité des outils standardisés, lorsqu'ils sont transposés dans des contextes socio-éducatifs différents, est questionnable (Dahlberg et al., 2007; 2012; Delaney, 2018). Le danger de transposer les critères de qualité dans différents contextes en petite enfance consiste à amener une approche uniformisée de l'éducation et de l'apprentissage, qui ne tient pas compte des particularités et des besoins individuels des enfants. Chaque contexte et chaque enfant sont uniques, et nécessitent donc des approches pédagogiques adaptées à leurs spécificités. En transposant de manière rigide les critères de qualité d'un contexte à un autre, on risque de négliger les aspects culturels, sociaux et familiaux qui peuvent influencer le développement des enfants. Il est donc essentiel de prendre en compte le contexte local et d'adopter une approche flexible et contextuelle dans le domaine de la petite enfance (Dahlberg et al., 2007; 2012). De plus, selon

Woodhead (1996), il ne peut y avoir un cadre mondial définissant la qualité puisque les critères de la qualité sont si nombreux, façonnés par nos points de vue, nos valeurs et notre culture qu'ils ne peuvent être standardisés. Ces limites ouvrent donc sur la nécessité de sortir du langage de la qualité, de la « critériologie », de la normalisation et des comparaisons de performance afin de se soucier davantage des contextes et ainsi accueillir la contextualité, la subjectivité, les valeurs et le provisoire (Dahlberg et al., 2012), ce que permet une approche subjective nommée « faire sens » développée d'abord en réponse à l'approche normative.

2.1.1.2 L'approche subjective ou le « faire sens »

Dahlberg et ses collaborateurs (2007) reprochent à la qualité normative de proposer une seule vision de la qualité sans considérer le contexte et la subjectivité intrinsèque à ce concept. L'approche subjective « meaning making » traduite par « faire sens », qui tente de répondre aux critiques du concept de qualité normative, est plus présente en Europe et s'inscrit dans le paradigme postmoderniste (Dahlberg et al., 2007; 2012). Ce paradigme reconnaît que les connaissances sont instables et que les faits peuvent être contradictoires. Il vise une prise de conscience nécessaire au développement de la pensée dans une réalité qui est complexe (Pourtois et Desmet, 2012). L'approche subjective est critique de la place accordée aux contextes, aux valeurs et aux différentes perspectives dans la définition des pratiques éducatives dans les SGEE. Selon Dahlberg et ses collaborateurs (2007), la qualité dans le domaine de la petite enfance prend une direction dangereuse, car les systèmes d'évaluation et d'amélioration de la qualité dont il a été question précédemment s'inscrivent dans une société de surveillance et de productivité qui conduit au contrôle par la qualité. Tout d'abord, cela peut conduire à une uniformisation des pratiques et à une perte de la diversité et de la créativité dans l'éducation de la petite enfance. De plus, la société de surveillance et de productivité peut conduire à une conception instrumentale de l'enfance dans laquelle les enfants sont considérés comme des objets à évaluer et à contrôler plutôt que comme des sujets actifs et compétents. Il apparaît donc essentiel de rééquilibrer le contrôle de la qualité en éducation à la petite enfance avec une approche réflexive et participative du vécu des différents protagonistes impliqués. En impliquant les personnes praticiennes, les parents et les enfants dans la réflexion sur la qualité, il devient possible de tenir compte de différentes connaissances et

perspectives de sorte à encourager le développement de chaque enfant dans son contexte et de respecter ses droits.

Définition

Le « faire sens » se définit comme un « processus collectif d'interprétation, de critique et d'évaluation, où importe l'argumentation, la réflexion et le dialogue et où la diversité et l'incertitude sont traitées comme des valeurs fondamentales et non des faiblesses à contrôler ou à éradiquer » (Dahlberg et al., 2012, p. 27).

Le concept de « faire sens » a recours à un langage qui lui est propre et donne toute la place à la contextualisation, aux valeurs, à la subjectivité, à l'incertitude et au provisoire (Dahlberg et al., 2007; 2012). Ce langage met de côté l'utilisation du terme « qualité » qui est chargé des valeurs liées à l'approche normative.

La « qualité » selon le « faire sens »

Dahlberg et ses collaborateurs (2007) soulignent des problèmes avec la définition de la qualité en elle-même. D'abord, la standardisation des critères définissant la qualité soustrait à l'utilisation de notre jugement. Comme le mentionnent Dahlberg et ses collaborateurs (2007) l'outil d'évaluation définit une qualité normative. Les chercheurs et les inspecteurs définissent la qualité et sa mesure dans les milieux, ce qui fait en sorte que les milieux désirent répondre aux critères établis de l'extérieur et n'utilisent pas leur jugement afin de définir leurs propres critères (Dahlberg et al., 2007; 2012). Sur ce point, ces auteurs soulignent l'importance du processus de la définition de ce qui fait sens. En d'autres termes, il s'agit de la mise en commun des perspectives des acteurs et des actrices d'un milieu particulier sur ce qui, pour eux, a du sens dans ce même milieu. De plus, la standardisation des critères définissant la qualité néglige le fait que le concept de qualité est dynamique, qu'il est constamment en mouvement et en changement. Bref, que le concept de qualité est subjectif et relatif et qu'il se base sur des valeurs propres à chaque contexte socio-éducatif (Dahlberg et al., 2007; 2012).

L'approche subjective ne propose pas une définition préétablie des pratiques favorables au développement des enfants, considérant que la définition relève de la perspective de celui qui les définit, du moment où il le fait et du contexte dans lequel cette définition est formulée (Sheridan, 2009). Par conséquent, cette définition est une coconstruction produite avec les perspectives des experts, des professionnels, des gestionnaires, des parents et des enfants (Bigras et al., 2010; Lehrer et al., 2015). Ceci implique inévitablement des défis. Réfléchir ensemble au concept de la qualité ou plutôt aux pratiques qui font sens, échanger quant à la définition de chacun et considérer les différentes perspectives demandent de l'ouverture d'esprit et un respect mutuel (Dahlberg et al., 2007; 2012).

Le refus de la standardisation de la « qualité »

Selon Tobin (2005), les critères qui définissent les pratiques favorables au développement des enfants devraient être propres à chacun des milieux et refléter leurs valeurs et leur contexte culturel. Ces critères ne doivent ni être imposés ni tendre à une standardisation des milieux. Pour expliquer ce point de vue, il soulève, entre autres, que les critères présents dans les outils d'évaluation de la qualité élaborés dans des contextes américains ne sont pas systématiquement applicables à tous les contextes socio-éducatifs. Par exemple, les SGEE au Japon ne répondent pas aux standards de qualité américains. Le ratio y est d'environ 1 adulte pour 30 enfants (1 :30), les enseignants interviennent peu lors des conflits entre enfants sauf lorsque l'intégrité physique est en jeu. Malgré tout, les enfants japonais se développent de façon harmonieuse et arrivent à l'école primaire aussi prêts à satisfaire les attentes de l'école que les enfants américains (Tobin, 2005). Tobin (2005) soutient que pour évaluer la qualité en petite enfance, il faut accorder plus d'importance au processus plutôt qu'à un produit final. En effet, le développement des jeunes enfants est un processus dynamique et évolutif, et il est essentiel de prendre en compte les interactions, les relations et les expériences dans l'évaluation de la qualité. Par conséquent, l'utilisation du terme « standard » est problématique en lui-même, car il implique une uniformisation qui peut négliger les besoins et les valeurs spécifiques de chaque environnement. Ainsi, plutôt que de chercher à imposer des normes rigides, il est préférable de considérer les pratiques éducatives comme étant fluides et évolutives. Cela permet de prendre en compte la diversité des contextes dans lesquels les enfants

grandissent et de s'adapter aux besoins et aux valeurs de chaque famille et de chaque communauté. En mettant l'accent sur le processus plutôt que sur un produit final standardisé, nous pouvons mieux soutenir le développement et le bien-être des jeunes enfants.

De même, la standardisation des critères définissant la qualité ne considère pas les différentes perspectives. En outre, pour Dahlberg et ses collaborateurs (2007), une multitude de perspectives est possible face à ce qu'est la qualité. De ce fait, il est impossible selon ces auteurs d'établir une définition de la qualité, car elle varie selon notre perspective. Ainsi, l'approche subjective considère chaque SGEE en tant que communauté démocratique où les échanges et les débats ont leur place, ce qui laisse place aux connaissances des individus. En effet, le caractère participatif est essentiel dans cette approche.

En somme, la préoccupation principale de l'approche subjective est ainsi de contextualiser les pratiques favorables au développement harmonieux des enfants (Dahlberg et al., 2012). Pour ce faire, une place importante est attribuée aux valeurs du milieu, à la subjectivité, aux incertitudes et aux perspectives des différents acteurs et actrices (gestionnaires, professionnels et professionnelles, enfants et parents). Le jugement des individus retrouve sa juste place et les critères ne sont pas définis par des experts extérieurs au contexte spécifique. Ainsi, les critères définissant la qualité ne sont pas imposés par un outil de mesure, mais reflètent plutôt les perspectives et les valeurs du milieu. C'est pourquoi ils soulèvent la pertinence d'établir un nouveau concept qui se rapproche de leur vision postmoderniste, soit le « faire sens ».

Les forces et les limites

L'une des forces du « faire sens » est qu'elle permet une définition qui considère la diversité des points de vue (Caublot et al., 2014). Elle implique de définir ce qui fait sens dans diverses réalités culturelles, politiques, sociales et économiques et en considérant les familles et les enfants, ce qui leur favorise leur engagement (Caublot et al., 2014).

Les forces du « faire sens » résident, notamment dans son processus démocratique, la coconstruction, qui permet aux contextes éducatifs en petite enfance d’agir en tant que communauté démocratique. Cette approche donne aux acteurs et aux actrices, qu’ils soient enfants ou adultes, le rôle de citoyens engagés au sein de la communauté. La coconstruction est rendue possible par le dialogue et l’auto-réflexion des participants et participantes, ainsi que par la prise en compte d’une diversité de perspectives (Dahlberg et al., 2012). Le « faire sens » implique de développer sa propre perspective tout en restant ouvert au dialogue réflexif avec les autres, car cette mise en commun favorise le développement de compétences de communication et de collaboration permet une compréhension plus approfondie de leur SGEE, enrichit la réflexion et préparant ceux qui y participent à être des citoyens responsables (Dahlberg et al., 2012).

Parmi ses forces, le rejet des normes établies et l’acceptation du fait que le concept de qualité est complexe, diversifié et dynamique, le « faire sens » permet la redéfinition des pratiques, donc l’évolution des pratiques professionnelles, l’actualisation et l’innovation. Elle permet de rendre les pratiques visibles (Dahlberg et al., 2012).

Bien qu’elle présente des forces, l’approche du « faire sens » présente aussi certaines limites dans son intention de définir les pratiques favorables au développement qui fasse sens pour chaque milieu. En voulant s’adapter à chaque contexte, l’approche est difficile à mettre en place pour s’assurer du respect de ses politiques et des réglementations qui régissent les contextes éducatifs (Caublot et al., 2014). Le « faire sens » ne permet pas la mesure et le suivi de la qualité au même titre que la qualité normative, ce qui peut engendrer des défis pour les systèmes qui vont rendre compte des pratiques éducatives en SGEE. En effet, établir si un milieu offre la qualité adéquate aux enfants devient un processus complexe lorsque ce suivi est effectué à large échelle. Mais telle n’est pas l’intention de l’approche subjective qui est plutôt de mettre en place un processus de dialogue permettant une réflexion critique chez les différents acteurs et actrices de la petite enfance. L’approche subjective responsabilise les enfants, les personnes éducatrices, les parents et les gestionnaires à réfléchir ensemble aux pratiques qui font sens pour leur milieu. L’échange et la richesse des points de vue amènent à pousser plus loin la réflexion de ce qui fait sens pour leur

SGEE. Cette approche incite à bâtir ensemble en se basant sur les valeurs communes. Le processus redonne leur juste place aux différents acteurs et actrices des SGEE en les mobilisant et en les considérant comme compétents. Elle n'impose pas une perspective hiérarchique qui définirait les critères de la qualité, et ce, sans égard au contexte socio-économique et culturel dans lequel les pratiques sont mises en place. L'approche du « faire sens » requiert que les différents milieux questionnent et réfléchissent d'abord aux critères de qualité proposés afin de déterminer la pertinence de ces critères pour eux. En outre, il est soulevé que les divergences à différents points de vue peuvent causer des situations conflictuelles dans la coconstruction du « faire sens » (Caublot et al., 2014). Un processus démocratique de définition des pratiques qui font sens est complexe à mettre en place.

En résumé, l'approche normative utilise des outils basés sur des normes, souvent développés aux États-Unis, et largement utilisés au niveau international, ce qui peut entraîner certains écueils lorsque les singularités socio-éducatives ne sont pas prises en compte (Pastori et Pagani, 2017). L'application de tels outils présente l'avantage indéniable de permettre la comparaison et la continuité entre les SGEE de divers pays. Cependant, une réflexion critique est nécessaire lorsque ces outils sont utilisés dans des contextes socio-éducatifs différents afin d'éviter d'évaluer la qualité des services sur la base de critères qui n'appartiennent pas aux normes culturelles de ces SGEE (Pastori et Pagani, 2017). Ainsi, les outils de mesure de la qualité ne doivent pas devenir ce qui définit la qualité (Pastori et Pagani, 2017).

Quant à elle, l'approche du « faire sens » ne propose pas de définition de la qualité et reconnaît la valeur des différentes perspectives de tous les acteurs et les actrices. Le processus de définition est priorisé au résultat, en misant sur la démocratie lors de discussions et d'échanges. Elle permet d'amorcer une pensée réflexive sur les pratiques qui font sens dans le contexte. Cette approche comporte des défis mentionnés plus haut. Dahlberg et ses collaborateurs (2012) mentionnent que l'approche de la qualité normative et l'approche du faire sens relève de « position philosophique très différente [...et qu'il est] absurde de les comparer pour juger lequel est le meilleur ou quel est le pire » (Dahlberg et al., 2012, p. 189).

Dans le cadre de cette recherche interprétative, l'approche de « faire sens » sera retenue puisque, à ce jour, les recherches en contexte extérieur dont les résultats pointent vers de faibles niveaux de qualité éducative, sont davantage effectuées à l'aide d'outils standardisés. Le « faire sens » permettra d'avoir accès aux perspectives d'enfants et de leur éducatrice afin de comprendre les niveaux de qualité obtenus au regard du contexte extérieur de leur CPE.

2.1.2 Les différentes perspectives

En plus d'être complexe à définir, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, la définition de la qualité varie selon le point de vue, l'expérience et la perspective de la personne (Bush et Phillips, 1996). La perspective se définit par ses expériences, ses perceptions et sa compréhension de son monde (Sommer et al., 2013), ainsi chaque parent, professionnel et professionnelles, enfant ou chercheur et chercheuse peut avoir sa propre conception de ce qu'implique la qualité. Promouvoir la diversité des perspectives quant à la qualité élargit donc ce concept dynamique (Bigras, 2010).

La mise en relation des points de vue des différents acteurs et actrices d'un SGEE enrichit la définition de ce qu'est la qualité pour ce milieu spécifique. Les similarités des points de vue permettent de dégager les valeurs communes aux différentes personnes évoluant dans le milieu (Harrist et al., 2007). L'ouverture à la multitude de perspectives et à la diversité des points de vue est fondamentale à cette approche. Le modèle de Katz (1995) propose une vision sur les différentes perspectives qui peut être du haut vers le bas, de l'extérieur vers l'intérieur et également de l'intérieur vers l'extérieur (Harrist et al., 2007).

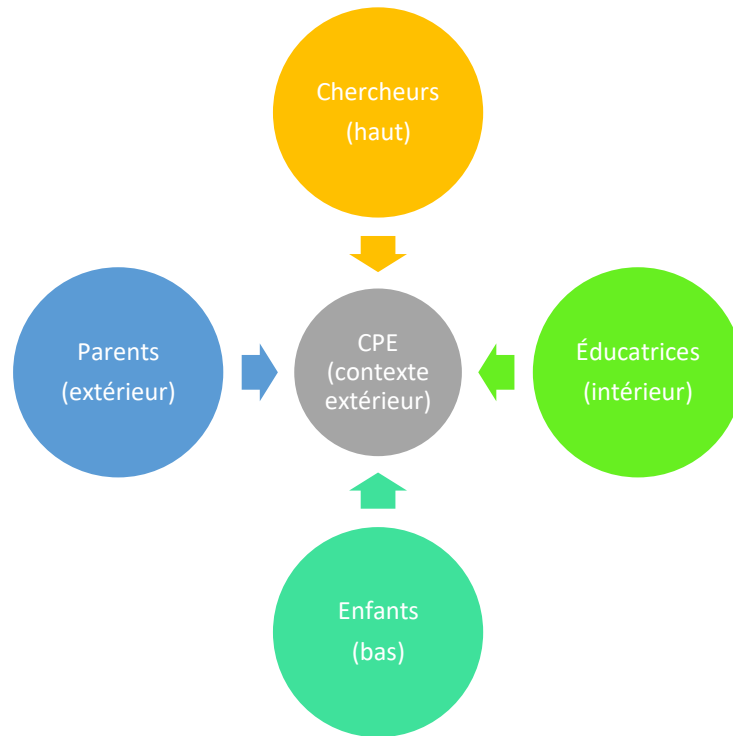


Figure 2.1 Modèle illustrant les diverses perspectives sur la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance. Adapté de Katz (1995) et Bigras (2010).

La perspective la plus fréquemment utilisée dans les recherches est la perspective du haut vers le bas tout en étant de l'extérieur vers l'intérieur, donc la perspective du chercheur (Katz, 1995). Les recherches avec une perspective de l'intérieur (personnes éducatrices) sont rares (Barros et Leal, 2015) et généralement combinées à une perspective de l'extérieur (Harrist et al., 2007). Comme nous le verrons dans la prochaine section, la perspective de la base (enfants) demeure peu présente au sujet du contexte extérieur et les arguments en faveur de la validité de leur contribution quant à la réflexion sur la qualité des relations, de l'apprentissage et des environnements dans la petite enfance sont toujours d'actualité (Clark, 2017).

La perspective d'enfants

Plusieurs obstacles ont mis un frein à la présence de perspectives d'enfants en recherche (Yilmaz-Uysal, 2016). Le manque de considération envers eux (Mayall, 2002), la position de force de l'adulte à leur endroit et la sous-estimation de leur potentiel (Hill, 2006) en sont des exemples.

La perspective des enfants permet de comprendre leur façon de percevoir le monde qui les entoure. Les points de vue de tous les acteurs et les actrices sont essentiels, incluant celui des enfants. En revanche, le point de vue des enfants est moins entendu dans les recherches en petite enfance, tout comme le point de vue des parents et des professionnels, comparativement à la mesure de la qualité dans l'approche normative effectuée par des chercheurs (Bigras, 2010; Harrist et al., 2007; Katz, 1995; Robert-Mazaye et al., 2021). D'après Roberts-Holmes (2018), il faut distinguer la recherche faite *sur* les enfants et la recherche faites *avec* les enfants. Ceci entraîne un degré d'implication différent. La recherche *avec* les enfants permet d'entendre leur voix, leur point de vue et leur perspective. Cela demande aux chercheurs de « voir d'en bas » comme le nomment Draghici et Garnier (2020), c'est-à-dire se mettre à hauteur d'enfant et percevoir selon leur perspective (Draghici et Garnier, 2020). Les enfants sont alors considérés comme les spécialistes des expériences qu'ils vivent.

Une des caractéristiques de l'approche subjective de la qualité est qu'elle s'intéresse aux différentes perspectives des individus, ce qui inclut la perspective des enfants (Sheridan 2009). Afin de laisser place à la perspective des enfants en recherche, une distinction considérable est amenée quant à la recherche menée *sur* l'enfant et la recherche menée *avec* l'enfant (Dahlberg et al., 2007; 2012; Roberts-Holmes, 2018). S'intéresser directement aux perspectives des enfants, sans l'intermédiaire des parents ou des personnes éducatrices, leur donne accès au droit qu'ils ont de s'exprimer sur les sujets qui les concernent (Cele, 2006; ONU, 1989; Roberts-Holmes, 2018; Zamani, 2017). À propos du contexte extérieur en SGEE, les enfants étant les principaux concernés, doivent avoir la possibilité de s'exprimer individuellement sur ce sujet et leur perspective doit être valorisée (Zamani, 2017). Harrist et ses collaborateurs (2007) soulignent la pertinence, lors de recherches ultérieures, d'inclure les perspectives d'enfants sur ce qui fait sens pour eux dans leur SGEE.

L'enfant, un coconstructeur du « faire sens »

Au sein de la société, le droit des enfants à s'exprimer et à être entendu sur les questions qui les concernent est de plus en plus reconnu (Correia et al., 2023). Par exemple, la participation des enfants à la conception des plans d'urbanisme est en hausse, ce qui permet de mieux planifier les environnements (Francis et Lorenzo, 2002). Cette participation des jeunes enfants présente plusieurs avantages pour eux-mêmes, pour les adultes qui les entourent et pour leur communauté (Correia et al., 2023).

La participation des enfants semble se situer sur un continuum allant des recherches dans lesquelles les adultes ont des opinions sur l'expérience de vie des enfants jusqu'aux recherches dans lesquelles les enfants ont la possibilité de s'exprimer par eux-mêmes (Nilsson et al., 2015). Les enfants, qui ne forment pas un groupe démographique homogène puisqu'ils évoluent dans des contextes divers et proviennent de milieux socio-économiques variés, doivent individuellement pouvoir exprimer leur opinion (Dahlberg et al., 2007; 2012). De plus, les enfants ont une culture qui leur est propre et est distincte de celle des adultes (Roberts-Holmes, 2018). La responsabilité de permettre aux enfants de participer à la prise de décision compte tenu de leur âge et de leur maturité incombe aux adultes avec lesquels ils interagissent (Lansdown et al., 2014; Milne, 2005). L'enfant doit être considéré dans son unicité et sa complexité, et ce, dès son plus jeune âge. L'approche du faire sens, lui permet d'être un coconstructeur de sa propre existence plutôt que d'être réduit en catégories mesurables.

En permettant aux enfants de jouer un rôle actif dans la société, ils gagnent en indépendance. Leur participation est un élément essentiel de leur rôle de citoyen et de citoyenne à long terme, développant leurs valeurs de démocratie, de dignité, de responsabilité et de sensibilité (Lansdown, 2005) et favorisant leur bien-être (Hart et Brando, 2018). Leur participation profite également aux personnes éducatrices en améliorant l'organisation et le fonctionnement des services à leur offrir (Hart, 1992).

L'enfant est une personne compétente, un citoyen à part entière, qui a sa propre voix, qui est un acteur dans la société (Dahlberg et al., 2007; 2012; Malaguzzi, 1993). Malaguzzi (1993) insiste sur le fait que les enfants sont riches en potentiel, qu'ils sont forts et compétents. Cette vision est en opposition à un enfant incomplet que l'on doit réparer et qui serait également un récipient à remplir de connaissances. Dans cette optique, il est tout à fait pertinent que l'enfant prenne part au processus du « faire sens » au même titre que les adultes.

Les perspectives selon la proximité avec l'enfant

À partir du modèle de Katz (1995), Harrist et ses collaborateurs (2007) ont développé un modèle alternatif mettant en lumière la proximité spécifique des personnes éducatrices ayant un grand impact dans le quotidien des enfants. Ces chercheurs soulignent que la division entre les acteurs extérieurs et intérieurs n'est possiblement pas la plus appropriée dans une approche de faire sens (Harrist et al., 2007). Ils reconnaissent que la définition de la qualité est complexe et propose un continuum basé sur la proximité de la personne responsable de prodiguer les soins à l'enfant, allant des personnes les plus près de lui comme ses parents à celles plus éloignées de son vécu comme la direction ou les législateurs (Harrist et al., 2007).



Figure 2.2 Modèle illustrant la proximité des acteurs ou des actrices des SGEE. Adapté de Harrist et ses collaborateurs (2007) et de Bigras (2010).

La proximité qu'ont les individus de l'enfant influence leur définition de la qualité (Harrist et al. 2007). Dans cette recherche, les enfants sont ceux qui ont la plus grande proximité avec le contexte extérieur du CPE. Les personnes éducatrices, quant à elles, ont une proximité avec le contexte extérieur du CPE et avec les enfants. Selon le continuum de Harrist et ses collaborateurs (2007), les parents et les personnes éducatrices sont situés les plus près des enfants et, par conséquent, ont une perspective de la qualité plus cohérente. Les gestionnaires qui font le pont entre d'un côté, le personnel éducateur et les parents du SGEE et, de l'autre côté, les fonctionnaires et les législateurs ont une proximité moyenne avec les enfants influençant leurs perspectives face à la qualité. Finalement, les fonctionnaires et les législateurs sont situés à plus grande distance des enfants, faisant ainsi en sorte que leurs perspectives de la qualité soient teintées de cet éloignement. Que l'on soit chercheur, personne éducatrice, gestionnaire, parent, notre point de vue serait ainsi lié à nos expériences et à notre réalité.

La perspective des personnes éducatrices

Les recherches sur la perspective des personnes éducatrices sont, elles aussi, rares (Barros et Leal, 2015). Les personnes éducatrices ont à la fois une proximité avec les enfants et une perspective de l'intérieur au regard du contexte extérieur. De plus, rappelons que la proximité de la personne éducatrice avec l'enfant influence leur perspective et en augmente la cohérence (Harrist et al. 2007). Les personnes éducatrices jouent un rôle clé dans la mise en œuvre d'une approche démocratique avec les enfants en reconnaissant la compétence et l'expertise de l'enfant, puis en lui permettant de jouer un rôle actif dans la construction du « faire sens » (Aasen et al., 2009).

La diversité des perspectives paraît donc fondamentale dans une approche de « faire sens ». La perspective d'enfant permet de les considérer comme étant les premiers concernés par le contexte extérieur, alors que celle des personnes éducatrices provenant de l'intérieur et étant proximale à l'enfant, est susceptible de s'alimenter pour faire sens, ensemble, du contexte extérieur dans lequel ils évoluent au quotidien. Or, il existe peu de recherches qui ont examiné à la fois les perspectives d'enfants et des personnes éducatrices sur le contexte extérieur en petite enfance au Québec.

2.2 Le contexte extérieur : état des connaissances

Le contexte extérieur soutient le développement des habiletés motrices, socio-émotionnelles, cognitives, augmente la capacité d'attention, réduit le niveau de stress et réduit le surpoids chez les enfants (Flouri et al., 2014; Olsen et Smith, 2017). Les activités réalisées à l'extérieur sont également propices aux jeux de rôles (Olsen et Smith, 2017), donc susceptibles de soutenir le développement langagier. En effet, elles offrent un environnement riche, stimulant l'imagination et favorisant les interactions sociales qui nécessitent l'utilisation du langage de manière variée et fonctionnelle. En ce qui concerne l'aménagement, les enfants d'âge préscolaire qui n'ont pas accès à des équipements fixes (p. ex., module de jeu) seraient plus actifs physiquement à l'extérieur comparativement aux enfants y ayant accès (Bigras et al., 2012; Dowda et al., 2009; Lespérance, 2020).

L'état des connaissances permet de se rendre compte que les recherches antérieures abordent le contexte extérieur sous l'angle de l'environnement, des activités et des interactions, et ce, selon la perspective du chercheur (Canning, 2010), des parents (Jayasuriya et al., 2016; Kalish et al., 2010), des personnes éducatrices (Ernst et Tornabene, 2012; Spencer et al., 2019) et des enfants (Botsoglou et al., 2019; Clark, 2007; Greenfield, 2011; Merewether, 2018). Par ailleurs, les recherches antérieures s'inscrivent, soit dans l'approche normative de la qualité, soit dans le « faire sens ». Il existe de nombreuses recherches s'appuyant sur l'approche normative qui se sont intéressées au contexte extérieur, à savoir l'environnement (Hu et al., 2015; Moore et Sugiyama, 2007; Storli et Hansen Sandseter, 2019; Zhang et al., 2021), les activités (Becker et al., 2018; Hu et al., 2015; Monti et al., 2019; Storli et Hansen Sandseter, 2019) et les interactions (Hu et al., 2015; Storli et Hansen Sandseter, 2019; Tonge et al., 2019). Toutefois, comme notre projet s'inscrit dans l'approche « faire sens », nous nous attarderons davantage aux recherches réalisées en cohérence avec cette approche qui, elles, sont moins nombreuses. Les recherches présentées dans l'état des connaissances qui suit ont toutes été réalisées auprès d'enfants d'aux plus de 6 ans. Par conséquent, elles ont été conduites dans différents types de contextes éducatifs (p. ex., services de garde éducatifs, éducation préscolaire), puisque l'âge de l'entrée à la maternelle diffère d'un pays à l'autre.

De plus, certaines recherches ont combiné plusieurs perspectives, dont celle de l'enfant, afin d'obtenir un portrait plus complet du contexte extérieur en petite enfance (Ernst, 2018; Greenfield, 2011; Moore, 2015; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Pour ce faire, elles ont opté pour l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), ce que nous ferons également dans le cadre de cette recherche.

Dans les sections qui suivent, il est d'abord question des enjeux poussant vers l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) pour approfondir les perspectives sur le contexte extérieur. Puis, les recherches approfondissant les perspectives au regard : a) de l'environnement, b) des activités et c) des interactions en contexte extérieur, sont présentées.

2.2.1 Vers l'approche Mosaïque pour approfondir les perspectives sur l'extérieur

Considérer les perspectives des acteurs et des actrices concernés au quotidien dans les recherches sur le contexte extérieur des SGEE est pertinent. En effet, les enfants et les personnes éducatrices sont les premiers concernés par la cour de leur SGEE. Les études les plus récentes tendent davantage à considérer la voix d'enfants et des personnes éducatrices. Toutefois, une recension des écrits scientifiques révèle qu'un écart existe entre la rhétorique et la pratique (Zhang, 2015). Certaines recherches se disant centrées sur l'enfant optent pour des collectes de données qui n'accordent pas une véritable occasion aux enfants de s'exprimer en optant pour des méthodes comme l'observation non participante uniquement (Yilmaz-Uysal, 2016).

D'ailleurs, Clark (2007) soulève l'intérêt grandissant face aux perspectives d'enfants en recherche, et plus spécifiquement en lien avec le contexte extérieur. Cependant, les recherches qui offrent la possibilité aux enfants de s'exprimer sur leur contexte extérieur sont encore rares (Clark, 2007). Plus il y aura d'études participatives sur ce sujet, plus les chercheurs et la société seront à même de comprendre ce que l'espace extérieur signifie pour les enfants (Clark, 2007). Les enfants démontrent un intérêt à participer à la recherche sur des sujets qui les concernent et à s'exprimer sur leurs préférences ainsi que les raisons les justifiant (Ernst, 2018). Les enfants de 4 à 6 ans participant à l'étude de Ernst (2018) se sont exprimés avec aisance concernant leurs préférences et

sur les raisons justifiant celles-ci. Ceci démontre le potentiel d'implication d'enfants en tant qu'acteurs et créateurs de savoirs. Considérant que les enfants ont des préférences qui leur sont propres, la pertinence de les impliquer en tant qu'acteur clé dans les décisions relativement aux contextes extérieurs est soulignée.

Plusieurs recherches affirmant faire de la recherche participative auprès d'enfants et de personnes éducatrices n'utilisent que l'observation et les entretiens, les enfants ne participant pas au processus de collecte de données (Yilmaz-Uysal, 2016). La responsabilité d'écouter véritablement les perspectives d'enfants incombe au chercheur ou à la chercheuse, qui doit s'assurer de la mise en place d'une méthodologie et d'outils de collecte de données efficaces, qui soutiennent cette démarche. Afin d'assurer une coconstruction entre les différents acteurs et actrices, l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) offre une méthodologie efficace, flexible et authentique (Greenfield, 2011) qui permet d'écouter les voix d'enfants d'âge préscolaire sur leur contexte extérieur (Yilmaz-Uysal, 2016). La validité de la recherche réside dans la prédominance des perspectives des participants et des participantes sur celle du chercheur (Greenfield, 2011). L'utilisation de plusieurs outils permet aussi aux participants et aux participantes d'être autonomes, de partager leurs expériences de façon diverse et d'obtenir des données fiables (Greenfield, 2011). Greenfield (2011) souligne d'ailleurs que les moments les plus satisfaisants de l'étude ont été ceux où les enfants ont pris le contrôle total de la collecte des données. Quant au chercheur, il est devenu un participant sous la direction des enfants. Les enfants guidaient le chercheur sur les moments à enregistrer, les sujets à photographier et les notes de terrain à prendre. Les enfants sont allés jusqu'à mener des entretiens entre eux, ce qui leur a permis de s'exprimer (Greenfield, 2011). Les sections suivantes se poursuivent avec les recherches ayant utilisé l'approche Mosaïque afin de broser un état des connaissances des perspectives sur l'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur.

2.2.2 L'environnement

L'environnement en contexte extérieur est l'élément le plus étudié en comparaison aux activités et aux interactions. Les recherches démontrent que le contexte extérieur est l'endroit de jeu de

prédilection des enfants (Canning, 2010; Clark, 2007; Ernst, 2018; Greenfield, 2011; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Lors d'un entretien, à la question « Quel est ton endroit préféré à l'intérieur ? » un garçon de trois ans a répondu « dehors » (Clark, 2007).

Les recherches ont démontré l'importance qu'accordent les enfants au contexte extérieur et, plus spécifiquement, leur intérêt pour les environnements extérieurs qui leur permettent d'être avec leurs amis, de socialiser, mais aussi envers les endroits où ils peuvent se retrouver seuls et laisser libre cours à leur imagination (Clark, 2007). De plus, les enfants se soucient de l'esthétisme de l'aire de jeux (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). La recherche de Norðdahl et Einarsdóttir (2015) illustre que pour les enfants, la cour est partie intégrante de leur école. Au contraire, les personnes enseignantes de cette étude percevaient les limites du cadre de l'école au bâtiment.

Les changements de générations et la réglementation permettent de moins en moins aux enfants de jouer librement à l'extérieur (Moore, 2015). La supervision des enfants de la part de l'adulte est constante en SGEE afin de veiller à leur sécurité. En résultent des aménagements extérieurs et des intentions pédagogiques imposées par l'adulte qui ne sont pas cohérents avec les préférences des enfants. En effet, il existe un décalage avec les lieux souhaités par les enfants (secret et unique) où la supervision de l'adulte n'est pas souhaitée. Cependant, les enfants font preuve de résilience et d'ingéniosité et construisent des lieux secrets qu'ils soient physiques ou symboliques, et ce, en dépit des contraintes de temps, d'espaces et de moyens, ainsi qu'en étant conscients du regard désapprobateur des adultes (Moore, 2015). La construction de cabanes à l'extérieur permet aux enfants de développer leur imagination et leur créativité (Canning, 2010). L'accès à ces lieux secrets est vital pour les enfants, ils le démontrent en construisant des lieux secrets uniques malgré la réticence des adultes (Moore, 2015). Les personnes éducatrices en petite enfance devraient être sensibilisées à comprendre l'attachement des enfants envers ces lieux secrets et à établir une relation de confiance eux, pour ainsi leur permettre de se construire un lieu secret, malgré les réglementations qui découragent les endroits où ils peuvent se cacher (Moore, 2015).

Le processus de coconstruction, quant à l'environnement en contexte extérieur, peut amener les adultes à changer d'avis sur les jeux permis à l'extérieur ainsi que sur la pertinence ou non de certaines consignes (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Dans un processus démocratique, la diversité des points de vue et des intérêts est considérée incluant les différents points de vue des enfants, qui peuvent être divergents de celui des adultes (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Au sein d'un projet de coconstruction dans le but d'aménager une nouvelle cour, les enfants étaient des acteurs de changement, car ils ont pris part aux décisions les concernant. Ainsi, ils ont joué un rôle actif et concret au sein de leur collectivité (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015).

Comme le démontre la recherche de Merewether (2018), les SGEE qui valorisent le contexte extérieur et qui sont ouverts à apporter des changements à l'environnement à la suite des suggestions d'enfants, combiné à l'écoute des différentes perspectives, permettent de sortir des idées préconçues. Cette ouverture et cette écoute amènent plus loin la réflexion au regard du contexte extérieur (Merewether, 2018).

La recherche de Greenfield (2011) portait sur la perspective d'enfants sur les expériences en contexte extérieur au SGEE et sur le rôle des personnes éducatrices à l'extérieur, ainsi que sur les perspectives des personnes éducatrices, de parents et du gestionnaire quant aux expériences des enfants en contexte extérieur. Les éléments naturels de l'environnement (p. ex., branches et le sable) ont été les éléments préférés des enfants, de même que le toboggan, la forêt, le bac à sable et les balançoires. La piste cyclable semblait être appréciée des enfants, en particulier le monticule permettant d'aller plus vite à vélo bien qu'il n'ait pas été conçu à cet effet. Les parents ont rapporté que, à la maison, les enfants parlaient beaucoup de leurs photos prises dans le cadre de cette recherche. Les enfants montraient leurs photos à leurs pairs d'autres groupes et aux différents adultes.

La recherche de Botsoglou et ses collaborateurs (2019) révèle que l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), et les approches centrées sur l'enfant en général, peut avoir des effets positifs en termes de changements dans la qualité globale des SGEE. Les résultats de cette étude démontrent

que la participation des enfants pourrait être une alternative aux évaluations qui utilisent des outils standardisés (Botsoglou et al., 2019). Selon Botsoglou et ses collaborateurs (2019), les enfants âgés de 4 à 5 ans sont conscients de l'environnement et des besoins distincts de leurs SGEE. Les suggestions des enfants recueillies avec l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), corroboraient les items ayant obtenu les scores les plus faibles, dans le prétest à l'aide de l'outil standardisé *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised* (ECERS-R, Harms et al., 1998; 2004) évaluant la qualité des environnements d'apprentissage en petite enfance. Cela confirme que les enfants de 4 à 5 ans peuvent participer activement aux évaluations, à la prise de décision et à la définition des objectifs, bien que traditionnellement, ces responsabilités incombent aux adultes (Botsoglou et al., 2019). En outre, les enfants de cette étude ont démontré des gains en termes de motivation, de satisfaction personnelle, de confiance en soi et de bien-être (Botsoglou et al., 2019). Toutefois, en raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats doivent être considérés avec prudence.

2.2.3 Les activités

Les activités en contexte extérieur sont un aspect moins étudié que l'environnement dont il a été question à la section précédente. Les activités incluent la panification, les activités proposées par la personne éducatrice, le jeu mené par l'enfant et le matériel.

Les perspectives d'enfants et des personnes éducatrices peuvent être en opposition (Moore, 2015), notamment en ce qui concerne l'implantation de *Looses parts* (Spencer et al., 2019). Les *Looses Parts* comprennent une variété de pièces détachées, d'objets et de matériaux naturels ou synthétiques que les enfants peuvent manipuler de diverses manières (Flannigan et Dietze, 2017). Bien que les recherches démontrent que les *Looses parts* permettent aux enfants d'expérimenter par le jeu et de créer de nouvelles possibilités de jeu, il existe un vide scientifique quant à la perspective du personnel éducateur en petite enfance au regard des avantages et des défis liés à ces *Looses parts* en contexte éducatif (Spencer et al., 2019). La recherche de Spencer et ses collaborateurs (2019) démontre qu'avant l'implantation de *Looses parts*, les personnes éducatrices identifiaient des défis portant sur les aspects pratiques (entreposage et conservation du matériel) et avaient une appréhension quant à leur utilisation. L'intégration de *Looses Parts* a semblé

augmenter la prise de risque chez les enfants, tout en modifiant l'attitude des personnes éducatrices face à la prise de risque, illustré en outre par l'accroissement de leur niveau de confort pour ce type de jeu (Spencer et al., 2019). Établir des relations avec les acteurs et les actrices en SGEE amène plus loin la réflexion et la compréhension du contexte extérieur en SGEE (Spencer et al., 2019). Par exemple, des étudiants et des étudiantes en éducation à l'enfance, n'ayant pas encore été exposé à la perspective d'enfants sur le contexte extérieur, percevaient que les aménagements des parcs comme étant plus propices aux activités éducatives comparativement aux aménagements plus naturels comme les boisés (Ernst et Tornabene, 2012). Elles envisageaient donc, pour leurs futures carrières, d'exploiter ce type d'environnement avec les enfants (Ernst et Tornabene, 2012).

La prise de risque serait, quant à elle, rarement présente dans les différents milieux observés (Hu et al., 2015). Les craintes liées à la sécurité en contexte de jeu extérieur limiteraient les occasions des enfants à prendre des risques, et ce, en dépit du fait que la prise de risque soit essentielle au développement global des enfants (Little et al., 2011). Selon Waller et ses collaborateurs (2017), le souci face à la sécurité en contexte extérieur est omniprésent dans plusieurs pays. Dans les dernières décennies, une tendance à éliminer les risques probables pour les enfants lors des activités extérieures se dessine. Cependant, la prise de risque n'a pas que des aspects négatifs, comme les blessures, et il est possible de la permettre aux enfants tout en limitant l'exposition aux dangers (Waller et al., 2017). Au-delà de laisser les enfants aller dehors, il faut leur offrir des contextes extérieurs stimulants physiquement, pour leur curiosité, qui les motivent à explorer et à résoudre des problèmes ainsi qu'à relever de nouveaux défis (Greenfield, 2007). Les parents et les personnes éducatrices doivent être sensibilisés à l'importance du contexte extérieur favorisant le développement des enfants, tout en étant sécuritaire et en offrant des défis moteurs (Hu et al., 2015).

La sensibilisation des personnes éducatrices quant à l'importance du contexte extérieur est primordial puisqu'elle joue un rôle direct sur les activités qui y sont offertes et qui s'y déroulent (Kuh, 2014). Afin d'offrir aux enfants un contexte extérieur favorisant leur développement global, les personnes éducatrices doivent investir du temps à l'extérieur et prioriser les jeux extérieurs avec leur groupe d'enfants (Kuh, 2014). Le programme éducatif pour les services de garde à l'enfance

Accueillir la petite enfance (MF, 2019), spécifie qu'une journée type en SGEE doit contenir minimalement une période de jeu à l'extérieur. Cette période devrait favoriser le jeu actif, la motricité globale et le contact avec la nature (MF, 2019). Cependant, selon plusieurs études d'ici et d'ailleurs, le contexte extérieur ne serait pas suffisamment valorisé chez les personnes éducatrices et les activités extérieures seraient peu planifiées (Hu et al., 2015; Leggett et Newman, 2017; Lespérance, 2020). De plus, les sorties à l'extérieur seraient plus limitées pendant la saison hivernale (Lespérance, 2020).

À cet égard, les écrits soulignent qu'il paraît nécessaire d'améliorer l'accès à une variété d'activités extérieures et les compétences des personnes éducatrices dans l'organisation de ces activités. Il serait aussi important de réduire les disparités entre les milieux afin de soutenir davantage le développement de tous les enfants (Hu et al., 2015). Une durée accrue d'heures de formation initiale et de formation continue dans ce domaine serait aussi à privilégier (Lespérance, 2020).

L'état des connaissances suggère que le contexte extérieur est moins étudié que l'environnement intérieur. De plus, nous observons un certain intérêt pour la perspective des personnes éducatrices. L'état des connaissances également démontre que les activités en contexte extérieur sont peu planifiées, que les personnes éducatrices ont en tête un souci pour la sécurité au détriment de la prise de risque, que les perspectives d'enfants et des personnes éducatrices peuvent s'opposer, mais que la coconstruction est un moyen de faire évoluer les perspectives.

2.2.4 Les interactions

Les interactions sont l'aspect le moins étudié en contexte extérieur. D'abord, avec l'approche normative de la qualité, il est plus difficile d'utiliser les outils standardisés à l'extérieur puisqu'ils n'ont pas été conçus à cet effet (Tonge et al., 2019). Plusieurs facteurs peuvent rendre ardues les recherches s'intéressant aux contextes extérieurs (Tonge et al., 2019). D'une part, la grandeur de l'espace ajoute une difficulté pour les observateurs qui doivent entendre les interactions. De plus, ces interactions sont nombreuses, puisque les personnes éducatrices interagissent avec les enfants

d'autres groupes lorsque plusieurs groupes utilisent la cour simultanément. D'autre part, la nature des interactions à l'extérieur relève davantage du langage non verbal (Tonge et al., 2019). S'intéresser aux perspectives d'enfants et des personnes éducatrices quant aux interactions en contexte extérieur malgré ces défis semble pertinent pour combler ce vide de connaissances.

Bien que le rôle des personnes éducatrices soit « d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages lorsqu'ils jouent dans la cour ou au parc, comme ils le font dans le contexte d'activités à l'intérieur » (MF, 2019, p. 35), les interactions entre elles et les enfants sont moins fréquentes à l'extérieur comparativement à l'intérieur (Leggett et Newman, 2017). Les personnes éducatrices sont aussi peu impliquées auprès des enfants dans ce contexte extérieur (Leggett et Newman, 2017).

Les personnes éducatrices percevraient aussi que leur rôle en est un de surveillance en contexte extérieur (Leggett et Newman, 2017; Lespérance, 2020; Moore, 2015). Des tensions divisent le contexte intérieur et extérieur, ce qui peut être attribué au manque de connaissances des personnes éducatrices quant au potentiel du jeu extérieur dans les apprentissages et le développement des enfants. Les inquiétudes face à la sécurité distraient les personnes éducatrices et nuisent à leur implication auprès des enfants à l'extérieur (Hu et al., 2015; Leggett et Newman, 2017). En outre, l'interaction à l'extérieur entre les enfants et les adultes importe plus aux enfants (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Canning (2010) souligne aussi que la combinaison d'un environnement flexible, la présence de relations positives entre la personne éducatrice et les enfants, mais également entre les enfants, faciliterait l'exploration des intérêts des enfants en contexte extérieur.

Lorsqu'il est question des interactions en contexte extérieur, l'état des connaissances suggère qu'il est peu étudié par les deux approches. Les outils d'évaluation standardisés ne sont pas adaptés à l'étude des interactions en contexte extérieur. Quant aux perspectives, celle d'enfants paraît manquante.

Enfin, dans les recherches qui permettent un échange entre les perspectives d'enfants et des personnes éducatrices et qui permettent une coconstruction de ce qui fait sens dans le contexte extérieur de la petite enfance (environnement, activité et interactions), les enfants exerceraient une certaine influence sur le changement de perspective des personnes éducatrices (Botsoglou et al., 2019; Moore, 2015; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015; Spencer et al., 2019). Qu'il s'agisse de *Looses parts* (Spencer et al., 2019), de lieux secrets (Moore, 2015), de l'importance du contexte extérieur dans le quotidien des enfants (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015), ou de l'amélioration de la qualité (Botsoglou et al., 2019), la coconstruction entre les enfants et les personnes éducatrices a permis de pousser la réflexion plus loin et de générer des améliorations de ce qui fait sens dans le contexte extérieur en se basant sur ce qui fait sens dans leur propre SGEE. Toutefois, les recherches antérieures se sont largement concentrées sur l'environnement. Or, les activités et les interactions font également partie du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019). Ainsi, afin d'avoir une vision riche du contexte extérieur en CPE, la nécessité de regards multiples s'impose, et ce, au regard de l'environnement, des activités et des interactions.

2. 3 Les objectifs de la recherche

En cohérence avec ce qui précède, la présente étude poursuit l'objectif général de brosser un portrait des perspectives des personnes éducatrices et d'enfants de 4-5 ans en CPE au regard du contexte extérieur. Plus spécifiquement, elle vise à :

a) décrire² la perspective d'une personne éducatrice en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur; b) documenter³ les perspectives des enfants de

² La perspective de l'éducatrice sera décrite puisqu'elle sera issue d'entrevues.

³ Les perspectives des enfants seront documentées en interprétant le plus fidèlement possible leurs propos et les artefacts qu'ils auront produits.

4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur;

c) identifier les harmonies et les désaccords entre la perspective de la personne éducatrice en CPE et celles d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'intéresse à la perspective d'enfants de 4 à 5 ans et des personnes éducatrices sur le contexte extérieur en CPE et s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Ce chapitre présente l'approche méthodologique préconisée, les participants et les participantes, ainsi que les étapes de leur recrutement. Nous décrivons également les outils de collecte de données et leurs procédures d'administration, ainsi que l'analyse des données prévue. Nous présentons également les critères de rigueur scientifique de la recherche qualitative, le milieu retenu pour la réalisation du projet de recherche, ainsi que les considérations éthiques.

3.1 L'approche méthodologique

Poursuivant l'objectif général de brosser un portrait des perspectives d'enfants de 4-5 ans et de leur éducatrice en CPE au regard du contexte extérieur, la présente recherche a une visée compréhensive et se situe dans une posture épistémologique interprétative. Les paradigmes induisent diverses visions du monde (Fourez et Larochelle, 2002). Ils comportent des croyances, des valeurs, des connaissances qui influencent notre vision des choses. Ces paradigmes sont appelés à fluctuer, à évoluer au fil du temps et des nouvelles connaissances. Le paradigme interprétatif, quant à lui, suppose que les réalités sont multiples, changeantes et que la connaissance est subjective (McEwen et Wills, 2023). Les recherches qui s'appuient sur une posture interprétative explorent les réalités selon les perceptions des participants et des participantes. La recherche qualitative/interprétative vise donc à comprendre les expériences telles qu'elles sont vécues par ces derniers (Savoie-Zajc, 2018). De plus, selon cette posture, les participants et les participantes sont actifs dans le processus

de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). La recherche qualitative interprétative permet de susciter l'engagement des participants et des participantes, notamment des personnes praticiennes, puisqu'elle soulève des questions qu'ils/elles rencontrent dans leur cadre professionnel (Savoie-Zajc, 2018). La démarche du chercheur ou de la chercheuse demeure souple, elle s'oriente et s'ajuste en considérant le contexte (Savoie-Zajc, 2018). Les connaissances issues de ces recherches sont alors le reflet d'un contexte particulier à un moment défini (Savoie-Zajc, 2018). Les propos rapportés par les personnes éducatrices dans les entretiens et lors des échanges durant les activités serviront à décrire leur perspective. La documentation recueillie permettra de documenter la perspective d'enfants.

Les avantages de la recherche qualitative/interprétative sont nombreux. Les participants et les participantes disent se sentir respectés, écoutés et valorisés (Savoie-Zajc, 2018). De plus, la recherche qualitative interprétative permet de mettre en lumière la complexité des pratiques. Aussi, elle engendre des résultats cohérents avec les réalités du terrain et avec le contexte. Elle offre aux personnes praticiennes d'ajuster leurs pratiques de façon éclairées (Savoie-Zajc, 2018). De plus, elle permet d'inclure les enfants dans la recherche, ce qui correspond exactement aux objectifs de cette recherche.

En ce qui concerne les participants et les participantes enfants, il importe de préciser que la recherche avec de jeunes enfants présente des défis méthodologiques pour bien saisir leur vision du monde. D'abord, l'intérêt pour les perspectives des enfants implique de les écouter (Clark, 2007). Une méthodologie centrée sur l'enfant permet alors de considérer sérieusement sa voix (Roberts-Holmes, 2018). Une distinction notable existe entre la recherche faite *sur* les enfants et la recherche faite *avec* les enfants. Dans les recherches effectuées avec les enfants, ces derniers sont considérés comme des individus à part entière et des experts de leur propre vie (Roberts-Holmes, 2018). Cependant, il existe naturellement un déséquilibre de pouvoir dans la relation entre l'adulte et l'enfant. Pour tenter de minimiser ce déséquilibre, le chercheur ou la chercheuse qui mène une recherche avec les enfants se place en position d'apprenant et leur donne la position d'experts (Merewether, 2018). Une relation égalitaire entre le chercheur ou la chercheuse et les personnes

participantes est à privilégier dans ce type de recherche afin que leur perspective puisse en émerger (Danic et al., 2006). Dans cette optique, le chercheur ou la chercheuse n'utilisera pas d'autorité envers les enfants participants ni les personnes éducatrices.

3.1.1 L'approche Mosaïque

Pour permettre une écoute sérieuse des personnes participantes, enfants comme adultes, ainsi qu'une relation égalitaire avec le chercheur ou la chercheuse, Clark a proposé au début des années 2000 une nouvelle approche de recherche, l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005). Celle-ci se définit en tant qu'approche de recherche participative multiméthodes qui rassemble des éléments provenant de différentes sources pour créer une « mosaïque » des perspectives des enfants (Merewether, 2015). Plus précisément, elle implique l'utilisation d'un ensemble de méthodes: l'observation, le tour guidé, l'entretien avec la personne éducatrice et avec l'enfant, le dessin, la photographie prise par l'enfant et la conception de plan représentant la cour (Roberts-Holmes, 2018). Ensuite, les différentes pièces sont assemblées pour obtenir une image plus complète de l'expérience de l'enfant, d'où le terme mosaïque. C'est également une approche qui inclut les participants et les participantes dans l'interprétation de la documentation recueillie, leur permettant alors de réfléchir à leurs propres perspectives et expériences vécues (Clark, 2017). C'est ainsi qu'elle parvient à mieux comprendre leur perspective sur le monde qui les entoure (Clark, 2017). L'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) peut être utilisée auprès d'un seul enfant ou avec un petit groupe d'enfants. La collecte de données est alors réalisée *avec* l'enfant et non *sur* lui (Yilmaz-Uysal, 2016), en cohérence avec une vision de l'enfant comme un être compétent, une personne à part entière et un acteur social (Clark, 2005). L'approche Mosaïque s'inscrit dans l'approche nommée *Children's perspectives* qui vise à « valoriser l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes » (Draghici et Garnier, 2020, p. 19). Plus largement, le mouvement des *Childhood Studies* promeut l'influence et le pouvoir d'agir des enfants en recherche (Robert-Mazaye et al., 2021).

L'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) est d'autant plus pertinente dans une vision subjective de la qualité comme le « faire sens », puisqu'elle permet la coconstruction de ce qui fait sens selon

le contexte particulier d'un SGEE. Cette approche (Clark, 2001, 2005) permet d'entendre les perspectives d'enfants, mais aussi celles d'adultes (personnes éducatrices, personnes enseignantes, gestionnaires, parents) sur leur vie, leurs intérêts et leurs préoccupations (Clark, 2005). Ainsi, tous les acteurs et les actrices, enfants comme adultes, participent à la coconstruction dans un dialogue réflexif. Les enfants jouent alors un rôle actif dans la construction de « faire sens » avec leurs pairs, leur personne éducatrice et le chercheur ou la chercheuse (Canning, 2010). Leurs perspectives étant situées parmi les perspectives de leur personne éducatrice, tous étant co-chercheurs et co-chercheuses dans la recherche (Draghici et Garnier, 2020). De plus, cette approche s'adapte à une variété de contextes éducatifs de la petite enfance, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Greenfield (2007) renforce l'idée que l'approche mosaïque est une approche efficace, flexible et authentique à utiliser dans le cadre de recherches impliquant de jeunes enfants.

Pour toutes ces raisons, la présente recherche adopte l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) de sorte à parvenir à une compréhension approfondie des perspectives d'enfants et de leur éducatrice. L'un des aspects essentiels au succès d'une recherche menée avec l'approche Mosaïque est, pour le chercheur ou la chercheuse, de prendre son temps à chacune des étapes du projet, en particulier lorsqu'il s'agit de se familiariser avec le fonctionnement du milieu, de créer une relation de confiance avec les enfants et les personnes éducatrices et d'écouter les participants et les participantes (Clark, 2017). L'écoute des jeunes enfants ne se limite pas au langage verbal, elle inclut tous les sens (Roberts-Holmes, 2018). La multitude de méthodes de collectes de données encourage cette écoute et permet à un plus grand nombre d'enfants de coconstruire la recherche en fonction de leurs capacités (Clark, 2017). Ce faisant, dans le cadre d'un projet de recherche mené avec l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), une grande quantité de matériel de recherche est générée. Ainsi, une telle approche multiméthode requiert un grand investissement de temps et de la patience de la chercheuse (Clark, 2017).

En raison du temps requis, de l'intérêt de donner une voix à un grand nombre de co-chercheurs et de co-chercheuses, et de la quantité de matériel généré, l'étude d'un seul groupe de CPE est privilégiée dans ce projet de recherche. Cette recherche se déroule donc dans un seul groupe

d'enfants de 4 à 5 ans en CPE, ce qui permettra d'avoir recours à l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), et ainsi, analyser en profondeur le matériel issu des différentes méthodes de collectes de données. Il sera alors possible de brosser un portrait des perspectives d'enfants de 4-5 ans et de leur éducatrice en CPE en ce qui concerne l'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur.

3.2 Les participants et les participantes à la recherche

Cette recherche s'intéresse aux perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leur éducatrice au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Les participants et les participantes sont les 10 enfants d'un groupe de 4 à 5 ans en CPE et la personne éducatrice titulaire de ce même groupe.

Plusieurs critères ont permis de délimiter le cas retenu pour la présente recherche, ceux-ci étant précisés sur l'affiche utilisée lors du recrutement. Pour participer, il était mentionné que nous recherchions des participants et des participantes répondant à quatre critères de sélection. Le premier critère de sélection était d'être la personne éducatrice titulaire d'un groupe d'enfants âgés de 4 à 5 ans en CPE. En se côtoyant quotidiennement, les participants et les participantes, les enfants et la personne éducatrice, avaient déjà établi un lien de confiance entre eux nécessaire à une recherche effectuée avec l'approche Mosaïque. Le deuxième critère était d'avoir complété une formation initiale en petite enfance, soit de niveau collégial ou universitaire. Il est démontré dans les écrits que cette formation a un effet positif sur la qualité (Bigras et Gagné, 2016). Comme troisième critère, la personne éducatrice devait détenir minimalement cinq années d'expérience dans le CPE où était menée la recherche afin qu'elle ait une connaissance approfondie du contexte extérieur dont il sera question. Le nombre d'années d'expérience de la personne éducatrice a des associations inconstantes avec la qualité selon différentes études, y étant parfois associé positivement, d'autre fois négativement, ou d'autre fois n'y étant pas du tout relié (Slot, 2018). Le quatrième critère concernait la capacité de la personne éducatrice à s'exprimer en français.

La personne éducatrice devait travailler dans un CPE situé dans la grande région de Montréal et disposer d'une cour. La personne éducatrice devait avoir accès à une cour extérieure afin de permettre le déroulement des différentes méthodes de collectes de données. Les parents des enfants de 4-5 ans du groupe de la personne éducatrice devaient consentir à ce que ceux-ci participent à la recherche. Qui plus est, le consentement de chacun des enfants du groupe devait aussi être obtenu.

3.2.1 La modalité et le recrutement

Afin d'assurer le recrutement de la personne éducatrice en CPE et des enfants de son groupe de 4-5 ans, une publication a été affichée sur la plateforme Facebook de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* ciblant des milieux se trouvant sur l'île de Montréal. Les personnes éducatrices intéressées devaient se manifester avant la date limite annoncée, soit une dizaine de jours après la publication de l'annonce. À la date limite, une seule personne éducatrice, respectant les critères de sélection, s'est portée volontaire.

Par la suite, la chercheuse a contacté par courriel la personne éducatrice volontaire. Il a été convenu avec elle de tenir une rencontre par visioconférence. Un échange d'une durée estimée à 20 minutes a permis de vérifier que la personne éducatrice répondait aux critères de sélection mentionnés précédemment. De plus, la chercheuse s'est assurée que la personne éducatrice et le groupe d'enfants étaient disponibles pour la collecte de données prévue à l'automne 2022. La personne éducatrice de rotation, effectuant la cinquième journée au sein du groupe, ne souhaitait pas participer à la recherche. La coconstruction a donc été effectuée seulement en présence de la personne éducatrice titulaire du groupe.

Lors de l'échange effectué en visioconférence, les limites et les attentes de la chercheuse et de la personne éducatrice ont été discutées, notamment le désir réel de collaborer et l'engagement demandé de part et d'autre. La personne éducatrice a été informée de la nécessité de laisser une place à la chercheuse auprès des enfants au quotidien. De plus, il a été convenu que la chercheuse n'utiliserait aucune autorité envers les enfants et la personne éducatrice, mais développerait une

relation égalitaire avec eux. En revanche, la personne éducatrice et les enfants participeront à un processus de coconstruction de ce qui fait sens pour eux dans leur contexte extérieur.

Une fois l'éducatrice choisie, des formulaires de consentement ont été distribués pour s'assurer que le CPE et les enfants du groupe souhaitent aussi participer. Pour ce faire, trois types de formulaires ont été émis. Un premier formulaire de consentement a été adressé à la gestionnaire du CPE (Annexe F), en format numérique par courriel. Le deuxième formulaire s'adressait à l'éducatrice (Annexe G). Celui-ci lui a été remis en main propre et en format papier. Le dernier formulaire était à l'intention des parents (Annexe H) afin de demander le consentement pour la participation de leur enfant à la recherche. C'est la gestionnaire du CPE qui l'a transmis par courriel aux parents.

3.2.2 La présentation du milieu retenu

Pour la présente recherche, nous avons retenu la participation d'une éducatrice d'un CPE qui se situe dans un quartier central de Montréal. Ce CPE accueille 80 enfants à l'intérieur de neuf groupes d'enfants d'âges définis, dont un groupe de 10 poupons, un groupe d'enfants de 18 mois, un groupe de 8 enfants de 2 ans, un groupe de 8 enfants de 2-3 ans, un groupe de 8 enfants de 3 ans, un groupe de 8 enfants de 3-4 ans et trois groupes de 10 enfants de 4 à 5 ans. Ce CPE a la particularité d'être situé au cœur d'un parc municipal. Il est pourvu d'une cour qui s'est vue rétrécie lors de travaux d'agrandissement du bâtiment, il y a une dizaine d'années. La cour est désormais utilisée par les poupons et les enfants des groupes les plus jeunes, soit les 2 à 3 ans. Quant aux enfants de plus de 3 ans, ils utilisent le parc municipal au cœur duquel le CPE se trouve. Lors des activités à l'extérieur, soit dans la cour ou au parc, les éducatrices du CPE interviennent avec l'ensemble des enfants et non seulement avec les enfants de leur groupe.

L'éducatrice participante à la recherche est titulaire d'un des trois groupes d'enfants de 4-5 ans. Elle travaille dans ce CPE depuis 1995 et elle a complété sa formation technique en éducation à l'enfance en 1990. L'éducatrice cumule 33 années d'expérience presque exclusivement auprès d'enfants de 4-5 ans. Elle est âgée de 56 ans. Ses motivations à participer à la recherche relèvent à

la fois d'un intérêt quant à l'extérieur, mais aussi d'un désir d'amélioration de l'expérience vécue par les enfants à l'extérieur. Lorsque l'éducatrice est questionnée sur les bienfaits pour les enfants de jouer à l'extérieur, elle répond : « *C'est primordial pour un corps sain. Un enfant, pour qu'il puisse se développer, a besoin d'explorer, mais aussi avoir de l'air, avoir la chance de connaître autre chose que les quatre murs et voir l'environnement changer, les saisons. Pour moi c'est un plus. C'est primordial beau temps mauvais temps* ». (Éducatrice, entretien de début)

Les enfants participants à la recherche sont les 10 enfants du groupe de 4-5 ans, dont l'éducatrice participante est la titulaire. Tous les enfants du groupe ont obtenu le consentement parental pour participer à la recherche et ont consenti⁴ à leur tour à y participer. Les enfants participant à cette recherche parlaient tous français, ce qui facilite les échanges et la compréhension. Bien que les enfants participant à cette recherche parlent français, ce qui facilite les échanges et la compréhension, l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) vise à entendre tous les enfants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. Les outils de coconstruction sont adaptables, ainsi aucun critère de sélection autre que le consentement n'a été requis pour les enfants. Au début de la collecte, les enfants étaient âgés entre 4 ans et 1 mois et 4 ans et 11 mois. Le groupe comptait trois filles et sept garçons.

3.2.3 L'établissement d'un premier contact avec les enfants

Avant d'amorcer la collecte de données, un livre, sous forme d'album, a été confectionné par la chercheuse en collaboration avec l'éducatrice (Merewether, 2015). Ce livre a été raconté aux enfants, par la chercheuse lors du premier contact dans le groupe. Il a permis de présenter la chercheuse, l'objectif de sa présence dans le groupe, la durée, les différentes possibilités

⁴ Il avait été prévu que les enfants qui n'auraient pas obtenu le consentement de leur parent pourraient participer aux activités proposées s'ils le désiraient. Cependant, les données n'auraient pas été analysées dans la recherche. Or, cette situation ne s'est pas produite.

d'implication des participants et des participantes à la recherche et le consentement. Par la suite, le livre fut accessible aux enfants et aux parents sur le babillard de communication à l'entrée du local.

3.3 Les outils de collectes de données (coconstruction) et procédures d'administration

La sélection minutieuse d'outils de collecte de données adaptés aux enfants permet à ces derniers de participer véritablement à la recherche (Roberts-Holmes, 2018). En effet, l'utilisation d'outils inappropriés pour les jeunes enfants perpétue le mythe selon lequel les enfants ne peuvent pas participer à la recherche (Roberts-Holmes, 2018). Dans la recherche positiviste, les besoins et les intérêts des enfants ont longtemps été interprétés par les adultes (Roberts-Holmes, 2018). Les outils de collectes de données intégrés dans cette recherche permettent de donner la parole aux enfants. D'ailleurs, Clark (2017) s'éloigne du terme « collecte de données », car il est associé au paradigme positiviste et préfère utiliser le terme « coconstruction ». Pour que les méthodes de coconstruction soient efficaces, il est nécessaire qu'une relation de confiance mutuelle soit établie avec les enfants-participants (Roberts-Holmes, 2018) ainsi que leur éducatrice.

Les méthodes participatives permettent aux enfants de jouer un rôle actif dans la recherche en les amenant à utiliser leurs forces pour témoigner de leur perspective, et ce, à l'aide de différents médias (Clark, 2007). L'amalgame de méthodes de coconstruction visuelles, verbales et kinesthésiques permet de comprendre la perspective d'enfants (Clark, 2017).

L'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) utilise les méthodes suivantes de coconstruction : observation, entretien avec l'enfant, photographies et *scrapbooking* de l'enfant, tour guidé, conception de plans de la cour, entretien avec l'éducatrice et notes de terrain de la chercheuse. Ces méthodes seront chacune décrites plus longuement dans la prochaine section. L'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) demeure flexible et ouverte et de nouvelles méthodes peuvent y être ajoutées en fonction des contextes, des participants et des participantes et des technologies

disponibles, et ce, tout au long de la phase de coconstruction (Clark, 2017). Cette approche sollicite principalement la perspective d'enfants. Or, la présente recherche s'intéresse à la perspective des enfants, mais aussi à celle de leur éducatrice. C'est pourquoi l'entretien avec l'éducatrice permet d'approfondir la compréhension de la chercheuse concernant les perspectives au sujet du contexte extérieur.

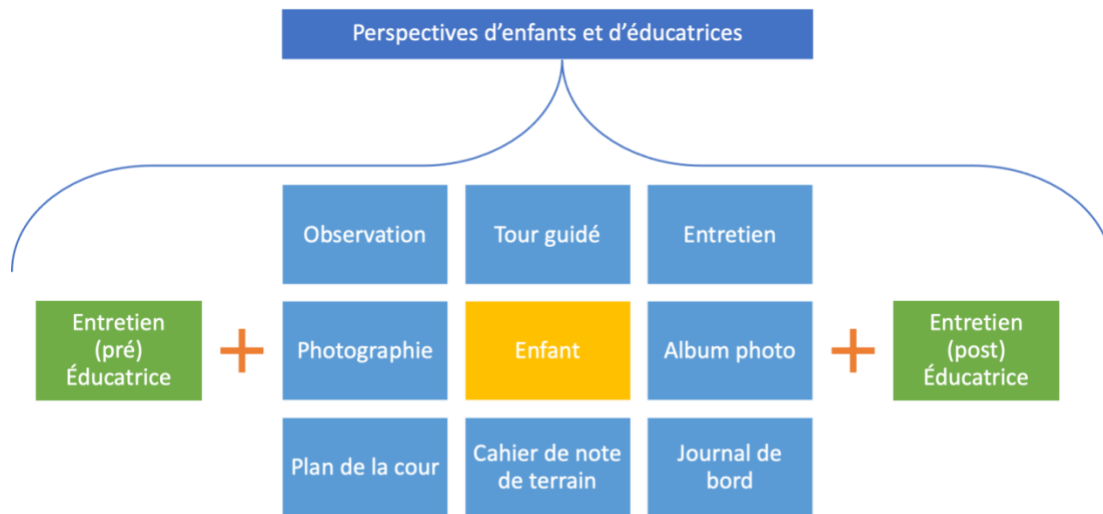


Figure 3.1 Les outils de coconstruction. Adapté de Clark (2017).

Nilsson et ses collaborateurs (2015) soulèvent qu'il est essentiel d'être flexible dans les recherches qui se concentrent sur les perspectives des enfants. Toujours dans une optique de flexibilité, le calendrier sera établi avec les personnes éducatrices et en respectant les besoins et les intérêts des enfants (Waller et al., 2017). Ainsi, le calendrier plus détaillé des méthodes de constructions est établi en collaboration avec la personne éducatrice et est ajusté tout au long du processus de coconstruction. Enfin, les différentes étapes de collecte de données et d'analyse peuvent se chevaucher dans ce type de recherche (Savoie-Zajc, 2018).

3.3.1 L'observation

L'observation est la première étape de l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005). Il s'agit d'une période de familiarisation entre le groupe et la chercheuse. Elle permet à la chercheuse de se familiariser avec l'environnement, les routines, les fonctionnements et d'avoir un aperçu de l'utilisation de l'extérieur par les enfants (Clark, 2017). Mais également, elle permet aux enfants et à l'éducatrice de se familiariser avec la chercheuse et de se sentir à l'aise en sa présence et ainsi d'assurer la qualité de données (Robert-Mazaye et al., 2021). Dans ce but, la première semaine est consacrée à l'observation libre, à la familiarisation et à l'établissement d'un lien de confiance entre la chercheuse et les participants et les participantes, enfants comme adultes.

La chercheuse prend en note dans son journal de bord des informations pertinentes à la recherche, tels le fonctionnement et les règlements dans la cour, les jeux auxquels les enfants participent, le matériel utilisé, etc. La chercheuse interagit avec les enfants et avec l'éducatrice et apprend ainsi à les connaître. Par exemple, lors des jeux libres, à l'intérieur comme à l'extérieur, la chercheuse s'assoit dans un coin et s'engage dans le jeu des enfants afin d'interagir avec eux de manière informelle, ce qui conduira à des échanges plus conviviaux avec les enfants (Roberts-Holmes, 2018). Afin d'établir la confiance avec les enfants et les adultes, il est indispensable de passer beaucoup de temps à interagir avec eux (Waller et al., 2017). Ici, l'observation participante implique que la chercheuse se familiarise avec le terrain avec pour objectif de comprendre ce terrain et de vivre ce que les acteurs et les actrices expérimentent au quotidien (Bastien, 2007).

3.3.2 L'entretien semi-dirigé avec l'éducatrice

Dans l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), les entretiens avec l'éducatrice servent, notamment à enrichir les données recueillies avec les enfants (Yilmaz-Uysal, 2016). Ces entretiens permettent donc de mieux comprendre les perspectives des enfants par la perspective de l'éducatrice. Dans le cadre de cette recherche, ils sont d'autant plus indispensables (Clark, 2001), puisque nous nous intéressons également à la perspective de l'éducatrice. Les questionnaires d'entretiens (Annexe B) permettent d'atteindre l'un des objectifs spécifiques, c'est-à-dire de décrire les perspectives de

l'éducatrice en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche permettent à l'éducatrice de partager sa perspective au sujet du contexte extérieur et de partager sa compréhension des perspectives des enfants de son groupe. De plus, ces entretiens permettent de soulever les désaccords et les harmonies entre la perspective de l'éducatrice et celle des enfants du groupe ainsi que les réflexions de l'éducatrice sur le processus de coconstruction. La durée des entretiens est estimée à une trentaine de minutes chacun.

Un premier entretien individuel, avec l'éducatrice, a eu lieu lors de la première semaine. Un deuxième entretien a eu lieu à la toute fin du processus de coconstruction. Cet entretien visait à échanger au sujet du témoignage récolté au début du processus, sur les réflexions de l'éducatrice et sur son intégration de la perspective des enfants. Les entretiens individuels se sont déroulés dans le lieu de son choix, soit la salle des employés. L'entretien pouvait être interrompu à tout moment par l'éducatrice, sans justification. Les questions figurant sur le canevas d'entretien ont été posées chronologiquement. La dernière question était ouverte et permettait à l'éducatrice d'aborder des sujets qu'elle jugeait pertinents et qui n'avaient pas été abordés lors de l'entretien. Les entretiens ont été enregistrés sous forme audio, avec le consentement de l'éducatrice.

3.3.3 Le tour guidé

Tout au long du processus de recherche, la chercheuse est restée ouverte aux différentes perspectives (Roberts-Holmes, 2018). Le tour guidé de l'extérieur a été effectué par les enfants. Sous forme de causerie, la chercheuse a expliqué aux enfants le déroulement des tours guidés et des entretiens. Il leur a été proposé de faire les tours guidés de façon individuellement ou en duo, au choix de chacun. Les neuf enfants désirant participer au tour guidé ont choisi de le faire de façon individuelle. Le tour guidé est une visite guidée par l'enfant, où ce dernier commente l'environnement, explique à la chercheuse les zones de jeu, le mobilier, les activités auxquelles il prend part, avec les pairs avec qui il aime jouer. L'enfant peut alors parler de ses souvenirs, d'évènements, de ce qu'il aime ou non dans la cour. Bref, l'enfant commente le contexte extérieur de son CPE selon ce qu'il juge pertinent. Lors du tour guidé, les enfants ont pu se familiariser avec

l'appareil photo. Lorsque l'enfant était d'accord, un enregistrement audio a été effectué pendant la visite guidée. La chercheuse a demandé à l'enfant l'autorisation de photographier et d'enregistrer les informations qu'il évoque. Les enfants étaient libres de choisir le parcours et de s'exprimer sur ce qui leur semble important. Le nombre de tours guidés effectué dépendait du nombre d'enfants voulant participer et de la disponibilité de la cour. Un minimum de deux tours était visé, mais l'enthousiasme des enfants a permis d'en réaliser neuf.

Le tour guidé avec la chercheuse a permis aux enfants d'exprimer leur imagination, leur raisonnement sur l'environnement dont ils guident la visite (Roberts-Holmes, 2018). Le tour guidé stimule la réflexion chez l'enfant, alors qu'il clarifie ce qui est important à ses yeux (Einarsdóttir, 2017). Il s'agit d'un moment opportun pour passer du temps avec l'enfant et manifester de l'intérêt envers ses activités préférées. La chercheuse lui pose alors des questions intéressées, lui demande des explications sans toutefois exercer une autorité sur l'enfant (Draghici et Garnier, 2020). Le rôle de la chercheuse est alors distinct des rôles des autres adultes du CPE. La chercheuse assure toutefois la sécurité de l'enfant. Les enfants ont besoin de temps pour s'attribuer le rôle de « guide » qui est inhabituel pour eux (Draghici et Garnier, 2020).

Au cours de la deuxième semaine, les tours guidés et les entretiens avec les enfants ont eu lieu. Les tours guidés se sont déroulés sur six jours. Il était prévu de les faire sur deux à trois jours. La coconstruction a dû être adaptée au rythme des enfants et à leur intérêt en lien avec cette activité.

3.3.4 Les entretiens avec les enfants

Les mots d'ordre à retenir lors des entretiens sont flexibilité, sensibilité et lenteur (Clark, 2017). De courts entretiens, d'une durée d'environ 15 minutes, furent menés avec les enfants à propos de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Il leur a été proposé de tenir les entretiens de façon individuelle ou en duo. Chacun des neuf enfants participant à l'entretien a préféré le faire de façon individuelle avec la chercheuse. Le canevas d'entretien (Annexe C) est une adaptation du canevas proposé par Clark (2017). Il a été conçu spécifiquement pour la

recherche en petite enfance et a été préexpérimenté auprès de 3 enfants. Il contient treize questions posées à l'enfant qui permettent de dresser un portrait global de ses préférences de la cour, de ce qu'il n'aime pas et de ce qu'il souhaite améliorer ou changer. L'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur y sont abordés. Les entretiens se terminent avec une question ouverte afin de donner aux enfants la possibilité d'exprimer ce qui leur semble important dans le cadre de cette recherche. Les enfants ont été invités à s'exprimer verbalement et/ou par un dessin pour répondre à cette dernière question. Les neuf enfants participants ont choisi de répondre verbalement à la question.

Les entretiens ont eu lieu à l'endroit choisi par chacun des enfants, à l'intérieur ou à l'extérieur. La chercheuse s'est assise au même niveau que les enfants. Le format des entretiens demeurait flexible. En d'autres termes, les enfants pouvaient choisir de participer seuls ou avec un ou deux autres enfants. Les enfants ont également été libres de ne pas participer aux entretiens. Neuf enfants ont choisi de participer seuls et un enfant a choisi de ne pas participer.

Un signal ou un mot clé est convenu au début de l'entretien avec l'enfant afin que ce dernier puisse mettre fin à l'entretien à tout moment, par exemple, l'enfant lui touche le bras ou dit le mot « terminé ». Tout au long de l'entretien, la chercheuse était à l'affût des signaux non verbaux de l'enfant et lui rappelait qu'il a été très utile jusqu'à présent et qu'il peut mettre fin à l'activité sans problème. À la fin de l'entretien, la chercheuse ramenait l'enfant dans le groupe se trouvant à l'intérieur du CPE.

Des entretiens conversationnels (Clark, 2017) ont eu lieu au besoin selon l'intérêt des enfants. Il s'agissait de poser des questions clés dans une conversation naturelle lorsque l'occasion se présentait, à un ou à plusieurs enfants (par exemple : « Je vois que tu attends ton tour pour faire du tricycle. J'imagine que tu aimes faire du tricycle. Veux-tu me dire pourquoi? Pourquoi les tricycles sont-ils si populaires dans la cour ? »). Cette méthode, appropriée pour les jeunes enfants (Roberts-Holmes, 2018), a permis à la chercheuse de s'adapter aux expériences vécues par les enfants. Certains enfants ont saisi l'occasion de faire un retour sur les éléments qu'ils avaient omis de

mentionner lors de leur entretien individuel. Les échanges entre la chercheuse et de petits groupes d'enfants leur ont permis d'échanger quant à leur perspective respective et de considérer celle de leur pair.

3.3.5 Les photographies

Les photographies prises par les enfants ont permis aux plus introvertis, timides, ou limités quant à leurs capacités langagières, de s'exprimer sur l'environnement (Draghici et Garnier, 2020; Einarsdóttir, 2005; Roberts-Holmes, 2018). Elles leur ont donné une voix (Draghici et Garnier, 2020). De nombreux projets de recherche utilisent des photographies prises par les enfants. Cet outil permet aux enfants de décider librement de ce qui sera ou non photographié dans le cadre du projet de recherche (Einarsdóttir, 2005).

Les photographies par les enfants ont été prises à différents moments et au rythme de chacun d'eux. La prise de photographies s'est échelonnée à partir de la deuxième semaine et s'est terminée lors de la dernière journée de la coconstruction. Les jeunes enfants, après une période de familiarisation, ont pu facilement prendre des photos et produire des images dont ils étaient fiers (Clark, 2017). Plusieurs enfants étaient déjà à l'aise avec la prise de photographie à l'aide d'un téléphone iPhone, appareil dédié à cet effet dans la présente recherche. Les photos numériques sont abordables, faciles à utiliser et permettent un retour immédiat sur la photo prise par l'enfant (Merewether, 2018). Ce type d'appareil ne restreint pas les enfants sur le nombre de photographies prises (Draghici et Garnier, 2020).

Les photographies n'ont pas à être de bonne qualité et l'objet n'a pas à être reconnaissable pour la chercheuse, car la prise de photographies concerne plutôt le processus de réflexion de l'enfant sur ce qui est important pour lui et ce qu'il aime (Draghici et Garnier, 2020). Les enfants ont été consultés concernant la signification de leurs photographies; ils ont pu raconter l'histoire de leur photographie pour enrichir la compréhension de la chercheuse (Roberts-Holmes, 2018). La prise de photographies par l'enfant a engendré des échanges riches (Einarsdóttir, 2005).

Un processus rapide d'impression des photographies a permis ensuite aux enfants de s'exprimer sur ce qu'ils ont photographié. De plus, le téléphone a été utilisé, au besoin, afin de visionner les photographies sans délai d'impression et d'échanger avec les enfants à leur sujet. Lorsque plusieurs jours s'écoulaient entre la prise de photographies et la discussion à partir de la photographie, l'enfant peut avoir perdu tout intérêt pour ce qu'il voulait exprimer et peut même ne pas être capable d'expliquer pourquoi il a pris une photographie particulière (Roberts-Holmes, 2018). Les photographies ont aussi été utilisées lors de la confection de l'album photos et du plan de la cour.

3.3.6 La confection d'albums photo

À la suite de la prise de photographies, la réalisation d'un album incluant les photos les plus significatives pour les enfants leur a permis d'approfondir leurs réflexions sur leurs photographies ou celles de leurs pairs (Clark, 2017). Ils ont pu échanger au sujet de leurs intentions, au moment de la prise de ces photos.

Les enfants ont choisi les photographies qui figurent dans leur album. Les adultes, soit l'éducatrice et la chercheuse, les ont soutenus en écrivant pour eux les descriptions souhaitées sous chacune des photos. Les échanges tenus lors de cette activité ont été enregistrés sous forme audio afin de permettre à la chercheuse de demeurer disponible au moment même des échanges avec les enfants et de les soutenir dans la réalisation de l'album.

Comme la coconstruction et l'analyse se chevauchaient, cet outil permet d'enregistrer les réflexions des enfants sur le contexte extérieur et ainsi les faire participer au traitement des données.

3.3.7 Le plan de la cour

Le plan de la cour est une grande affiche produite par les enfants à l'aide de dessins et/ou de photographies afin d'illustrer la cour dans son ensemble (Clark, 2017). Les enfants ont conçu quelques plans de la cour et ils ont choisi soit de travailler en sous-groupe ou individuellement lors

de cette activité. Les enfants ont pu ajouter des dessins, des photos, des images de catalogue et demander l'aide d'un adulte pour écrire sur le plan.

Les plans de la cour ont été réalisés lors de la quatrième semaine sur de grands cartons à partir des photographies prises. Certains enfants ont préféré faire seuls leur propre plan de la cour tandis que d'autres enfants ont collaboré sur un même carton. Des enregistrements audios permettent de capter les échanges entre les enfants et les adultes pendant la réalisation du plan de la cour.

3.3.8 La catégorisation

La catégorisation a eu lieu lors de la dernière journée de coconstruction. Il s'agissait d'un outil administré en groupe, qui a pris la forme d'une causerie. La chercheuse a pris en note des catégories de thèmes que proposaient les enfants pour l'analyse des résultats. Ces derniers ont été invités à partager leur opinion sur les sujets abordés lors de la coconstruction. Ils se sont prononcés sur les thèmes qu'ils jugeaient pertinents et sur ceux qu'ils considéraient comme les plus importants. La catégorisation a été enregistrée sous forme audio et les thèmes abordés lors de celle-ci ont servi à créer des catégories selon lesquelles les données ont été analysées.

3.3.9 Le cahier de notes de terrain de la chercheuse

Le cahier de notes de terrain de la chercheuse prend la forme d'un cahier à couverture rigide. Il a été utilisé par la chercheuse, notamment lors des observations participantes, afin de consigner de façon chronologique ce qui était entendu et vu pendant la période de coconstruction (Gaudreau, 2011). La chercheuse a noté dans le cahier de notes de terrain des propos d'enfants quant à l'environnement, aux activités et aux interactions en contexte extérieur ayant eu lieu hors enregistrements audio, par exemple lors de conversation informelle, en spécifiant la date, le lieu et une brève description de la situation (Clark, 2017). Le cahier de notes de terrain de la chercheuse fut utile lors de l'analyse des résultats afin de mettre en contexte les données colligées, tel que celles d'un enregistrement audio où l'enfant pointe un objet sans le nommer.

3.3.10 Le journal de recherche

Le journal de recherche prend la forme d'un document Word. La chercheuse y a résumé le déroulement de la journée de coconstruction à la fin de celle-ci. Il a servi également à prendre note des réflexions et les idées qui ont émergées lors des échanges avec les participants et les participantes. Ce journal a permis de mettre en contexte les données lors de leur analyse.

3.4 L'échéancier

Cette section présente le calendrier de coconstruction de cette recherche. Sur la base des études antérieures réalisées selon l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005), une période de coconstruction d'une durée de cinq semaines avait été planifiée, ce qui semblait suffisant à la réalisation de l'entièreté de la coconstruction prévue selon le calendrier de réalisation (Annexe D). La coconstruction s'est donc faite sur 5 semaines, entre le 21 septembre et le 26 octobre 2022, durant lesquelles la chercheuse fut présente 14 jours avec le groupe. La présence de la chercheuse dans le milieu variait entre deux et trois jours par semaine. Le Tableau 3.1 présente l'administration des outils de coconstruction, les dates où ils ont été administrés et les participants et les participantes.

Tableau 3.1 Administration des outils selon les dates et les participants et les participantes

Outils	Dates	Participants et participantes
Prise de contact et familiarisation	Semaine 1 (jour 1 à 3)	Éducatrice Enfants #1 à 10
Entretien de début avec l'éducatrice	Jour 3	Éducatrice
Tour guidé	Jour 4 à 9	Enfants #1, 2, 3, 4, 5,6 8, 9, 10
Entretien avec les enfants	Jour 4 à 9	Enfants #1, 2, 3, 4, 5,6 8, 9, 10
Photographies prises par les enfants	Jour 4 à 14	Enfants #1, 2, 3, 4, 5,6 8, 9, 10
Album photo	Jour 11	Enfants #1 à 10 Éducatrice
Discussions (album)	Jour 12	Enfants #3 et #10
Plan de la cour	Jour 13	Enfants #1 à 8 et #10
Catégorisation	Jour 14	Enfants #1 à #10
Entretien de fin (éducatrice)	Jour 14	Éducatrice

3.4.1 Semaine #1

Lors de la première semaine, la chercheuse a pris contact avec les enfants. À la suite de la prise de contact, des observations participantes ont eu lieu afin que la chercheuse se familiarise avec le milieu et vice versa. Lors de cette première semaine, l'entretien semi-dirigé avec l'éducatrice a également eu lieu.

3.4.2 Semaine #2

Lors de la deuxième semaine, la chercheuse a proposé aux enfants de mener des tours guidés. Pour ce faire, elle a proposé aux enfants de se familiariser avec les appareils photo et de commencer la prise de photographies. De plus, des entretiens avec les enfants se sont tenus dans cette deuxième semaine.

3.4.3 Semaine #3

Lors de la troisième semaine, il a été proposé aux enfants de poursuivre leur prise de photographies. La chercheuse s'est chargée d'imprimer les photographies dans un bref délai en vue de la confection de l'album photo de chacun des enfants. Les échanges se déroulant lors de la confection des albums photos ont été enregistrés en format audio.

3.4.4 Semaine #4

Lors de la quatrième semaine, il a été proposé aux enfants de créer des plans de la cour. Les échanges se déroulant lors de la conception du plan de la cour ont été enregistrés en format audio.

3.4.5 Semaine #5

Des discussions, sous forme de causeries en grand groupe, au sujet de la documentation recueillie, ont eu lieu lors de la cinquième semaine. C'est aussi lors de cette causerie que les thèmes ont été établis lors d'une activité de catégorisation avec les enfants. Les enfants ont alors établi des

catégories thématiques. Une étiquette, composée d'un mot ou d'une courte phrase, sera alors associée à chacune des catégories thématiques (Blais et Martineau, 2006). À la cinquième et dernière semaine, le second entretien semi-dirigé avec l'éducatrice a été réalisé.

3.5 L'analyse qualitative des résultats

Cette section décrit le type d'analyses effectuées dans cette recherche. La recherche qualitative interprétative implique une analyse interprétative des données (Savoie-Zajc, 2018). Bien que la documentation recueillie par les enfants et les adultes soit sujette à interprétation et puisse être influencée par une multitude de facteurs, tels que les valeurs, le contexte, la personnalité et la compréhension (Clark, 2017), les participants et les participantes à cette recherche, les enfants et l'éducatrice ont été impliqués dans la révision, la discussion et la réflexion sur la documentation recueillie afin de valider les interprétations. Dans le but d'éviter un déséquilibre de pouvoir entre la chercheuse et les participants et les participantes, les données de la recherche ont été validées avec eux en sollicitant leur contribution, comme la compréhension des thèmes par la chercheuse lors de causerie tout au long de la coconstruction et surtout lors de la cinquième semaine (Greenfield, 2011). Par conséquent, les étapes de coconstruction et d'analyse se sont chevauchées et se sont côtoyées, c'est-à-dire que l'analyse des données a commencé au moment de la génération des données par le biais, entre autres, de causeries/retours sur la compréhension par la chercheuse au sujet des perspectives des enfants et de l'éducatrice.

L'analyse thématique est pertinente dans les recherches à visée descriptive, car elle peut être utilisée avec des co-chercheurs et des co-chercheuses, des enfants et des personnes éducatrices (Paillé et Mucchielli, 2021) et ainsi permettre l'émergence de thèmes non anticipés par le chercheur ou la chercheuse (Clark, 2017). Durant les cinq semaines de coconstruction, des retours et des échanges ont eu lieu, sous forme de causerie, entre les participants et les participantes et la chercheuse afin de valider ou d'invalidier sa compréhension de leurs perspectives et des thèmes qu'ils identifient en lien avec l'environnement, les activités et les interactions en contexte extérieur au CPE. Le moment et la fréquence des causeries ont été déterminés selon les besoins, tout en respectant l'intérêt des enfants à y participer. Les causeries, enregistrées en format audio, ont eu lieu de manière plus

formelle (p. ex., dans le coin lecture) et de manière informelle (p. ex., pendant les jeux à l'extérieur ou la collation). La chercheuse a alors posé des questions sur sa compréhension, telle que : « Hier, pendant les plans de la cour, vous avez collé des images de modules de jeux. Est-ce que ce sont des modules qui ressemblent aux modules que vous avez ou ce sont des modules que vous aimeriez qui soient dans la cour ? »

Les données recueillies lors de la coconstruction ont été assemblées pour former une mosaïque. L'assemblage de la mosaïque combine les images recueillies (photos, plans, dessins) et les échanges pour comprendre les perspectives des enfants et de l'éducatrice participants à cette recherche (Clark, 2017). Pour identifier les principaux thèmes émergents, la chercheuse a examiné la fréquence de ces thèmes à travers les différentes données, en notant comment ils se chevauchaient, se complétaient ou s'opposaient les uns aux autres (Paillé et Mucchielli, 2021). À partir de ces observations, des tableaux ont été créés pour chaque participant et participante, répertoriant les outils utilisés et les thèmes les plus récurrents. Le Tableau 3.2 qui illustre les données de l'enfant #1, présenté ci-dessous et adapté de Clark (2017), en est un exemple. Ensuite, tous ces tableaux ont été regroupés dans un tableau synthèse unique. Enfin, des liens ont été établis entre les thèmes clés identifiés et les objectifs de recherche (Blais et Martineau, 2006).

Tableau 3.2 Fréquence des thèmes (Enfant #1)

Enfant #1	Tour guidé	Entretien enfant	Photo enfant	Album photo	Cahier de notes de terrain de la chercheuse
Abeille à ressort		X	X	X	
Arbres	X	X	X	X	X
Balancoires	X	X	X	X	X
Balais			X		X
Bateau	X	X	X	X	X
Buissons			X		X
Cachette					X

Conflits		X			
Eau					X
Escargot à ressort	X	X	X	X	
Feuilles d'automne					X
Glissade	X	X	X	X	
Insectes			X	X	X
Jeu animé par l'éducatrice	X	X			
Jeux de faire semblant	X	X			X
Montagne		X			
Pairs	X	X	X	X	X
Pelles		X			X
Petite cour	X	X	X	X	
Sable	X	X	X	X	X
Se reposer	X	X			
Éducatrice			X	X	

L'analyse des données a porté sur les enregistrements audios réalisés lors de l'administration des différents outils et lors des causeries, sur les notes consignées dans le journal de bord de la chercheuse et sur les entretiens avec l'éducatrice. Les transcriptions des enregistrements audios des différentes activités de coconstruction ont été réalisées en précisant, sur le document, la date et l'heure de sa tenue, les enfants et les adultes présents, le type d'activité réalisée accompagné d'une description de celle-ci et, enfin, le numéro du fichier audio. Par la suite, les verbatims des entretiens individuels avec les enfants et l'éducatrice, les verbatims des enregistrements audios et le journal de bord ont été analysés à l'aide du Logiciel NVivo. Cette analyse inductive fut réalisée au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur à partir des thèmes identifiés par les enfants et l'éducatrice tout au long de la construction, et validés lors de la dernière semaine (Baird, 2013).

3.6 La rigueur scientifique de la recherche qualitative

En recherche qualitative interprétative, il est convenu de parler de rigueur scientifique, ce qui inclut la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Gohier, 2004). Les interprétations

peuvent alors être validées par les acteurs et actrices et ainsi augmenter la crédibilité de la recherche (Gohier, 2004). Dans le cadre de cette recherche, les participants et participantes étaient responsables de la catégorisation thématique des données. Quant à la transférabilité, ou la validité externe, la description dense et détaillée du contexte spécifique dans lequel se déroule cette recherche, ainsi que les notes réflexives, permet de juger de l'application des résultats obtenus à d'autres contextes (Fortin et Gagnon, 2016). Concernant la cohérence interne, le matériel issu de la coconstruction a été interprété (Clark, 2017), mais les interprétations de la chercheuse ont été validées avec les acteurs et actrices lors de la coconstruction. Enfin, la fiabilité a été établie en comparant les résultats obtenus à ceux d'études similaires.

3.7 Les considérations éthiques

Les considérations éthiques sont au cœur de la recherche faite avec des êtres humains (Gaudreau, 2011), d'autant plus lorsque celle-ci se fait avec des enfants (Roberts-Holmes, 2018). Les principes et les règles du code déontologique encadrent la production de la recherche, la réalisation, la diffusion, de même que la conduite des personnes y étant impliquées (Gaudreau, 2011). Ceci s'applique au chercheur et à la chercheuse, aux co-chercheurs et aux co-chercheuses (enfants et éducatrice) de la présente recherche. La présente recherche, en accord avec les principes déontologiques, a évité de faire le mal et a fait le bien (Gaudreau, 2011), c'est-à-dire que la participation n'était possible qu'avec le consentement libre et éclairé de chacun des participants et participantes, qu'aucun tort ou préjudice n'a été causé, qu'aucune duperie n'a été employée, que chacun a été respecté, qu'il n'y a eu aucune exposition à un stress inconsidéré, que l'intimité de chacun a été respectée et que tous ont été traités avec loyauté (Gaudreau, 2011). Les principes de déontologie ont été appliqués aux enfants et aux adultes.

La contribution des enfants participants à la recherche se doit d'être positive, conformément aux directives de Roberts-Holmes (2018). Ainsi, la chercheuse a veillé à fournir à la fois aux enfants et aux adultes, dans ce cas précis l'éducatrice, toutes les informations nécessaires pour qu'ils puissent prendre une décision éclairée quant à leur participation à la recherche (Roberts-Holmes, 2018). Malgré l'obligation légale du consentement des parents, il est crucial de reconnaître que le

consentement des enfants ne peut être réduit à celui de leurs parents (Garnier et Rayna, 2021). Les enfants doivent avoir leur propre voix et leur propre droit de donner leur consentement. C'est pourquoi la chercheuse a recueilli, dès le début de la collecte de données, un consentement verbal de la part des enfants. Il a été enregistré sous forme audio à ce moment. De plus, ce consentement verbal a été réévalué au début et pendant chaque activité de coconstruction.

Effectuer des recherches avec des enfants leur permet d'exercer leur droit de s'exprimer sur leurs expériences (Lundy et al., 2011). Afin de dépasser certaines limites de la recherche avec les enfants et menée par des adultes, des stratégies qui peuvent être mises en place pour encourager la participation active des enfants et ainsi tirer des conclusions pertinentes pour la recherche (Merewether, 2018). Pour ce faire, la relation entre la chercheuse et les enfants a été respectueuse et transparente tout au long du processus (Lundy et al., 2011).

Lors du recrutement, l'éducatrice a été informée de l'engagement attendu de leur part, c'est-à-dire accueillir la chercheuse dans le quotidien du groupe et établir une relation de collaboration. Une éducatrice a accepté de remplir et signer le formulaire de consentement à ce moment. Certains défis et adaptations, de part et d'autre, ont été inévitables. En contrepartie, les enfants et l'éducatrice ont participé à un processus de coconstruction au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Ceci leur a permis de s'exprimer, d'être entendus, de réfléchir ensemble, d'être des acteurs de changement, de développer des valeurs démocratiques, de s'impliquer dans leur milieu, tout en développant un sentiment d'appartenance à ce milieu.

D'autre part, l'anonymat des participants et des participantes a été protégé. Les informations personnelles qui ont été recueillies à propos des participants et des participantes sont leur prénom et leur âge. La chercheuse a ensuite attribué un code alphanumérique à chacun des enfants. Le prénom de l'éducatrice participante a été rendu anonyme, tout comme le nom du CPE dans lequel était menée la recherche.

En conclusion, cette recherche interprétative adopte l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) afin de documenter les perspectives d'enfants et de leur éducatrice en CPE au regard du contexte extérieur, soit l'environnement, les activités et les interactions. Après l'approbation de la demande d'éthique du comité d'éthique de la recherche pour les projets d'étudiant impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) (voir Annexe E) et le recrutement, la coconstruction a eu lieu en septembre et octobre 2022 avec l'éducatrice et les enfants d'un seul groupe de 4 à 5 ans en CPE. Les outils de constructions et l'échéancier ont été adaptés à la réalité du milieu choisi, tout en respectant les besoins des participants et des participantes. La coconstruction et l'analyse se sont faites de façon parallèle. L'analyse inductive a été basée sur les thèmes indiqués par les participants et les participantes et comprend les verbatims des enregistrements audios, les causeries, les notes consignées dans le journal de bord de la chercheuse et les entretiens avec l'éducatrice. Les interprétations ont été validées avec les participants et les participantes. Cette recherche respecte les considérations éthiques lors de la conduite de recherches impliquant des êtres humains.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche quant à la perspective de l'éducatrice et des enfants au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur du CPE. Plus précisément, rappelons que les deux premiers objectifs spécifiques de la présente recherche sont de décrire les perspectives d'éducatrices en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur, en plus de documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE sur ces mêmes sujets. Nous partageons donc d'abord les résultats liés à ces deux objectifs spécifiques. Pour clore ce chapitre, les résultats font état des désaccords et des harmonies entre les perspectives de l'éducatrice et celles des enfants en cohérence avec le dernier objectif spécifique étant d'identifier les harmonies et les désaccords entre la perspective d'éducatrice en CPE et celles d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur.

4.1 La perspective de l'éducatrice

Cette section présente les résultats relatifs au premier objectif spécifique qui est de décrire la perspective de l'éducatrice au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur du CPE. Les thèmes ont été définis selon ceux abordés par l'éducatrice lors des

entretiens et le Tableau 4.1 en donne un aperçu pour chacun des outils de coconstruction utilisés avec l'éducatrice. Les paragraphes suivants développent ces thèmes en détail en commençant par ceux liés à l'environnement, puis ceux liés aux activités et aux interactions.

Tableau 4.1 Thèmes selon les outils de coconstruction utilisés avec l'éducatrice

Éducatrice	Entretien début	Entretien fin	Album photo	Plan de la cour	Cahier de notes de terrain de la chercheuse
Améliorations	X	X	X	X	
Bacs d'ateliers	X				
Balançoires	X	X			
Ballons	X				
Bateau	X				
Bâtons	X				
Blocs	X				
Buissons	X	X			
Cachette	X	X			
Conflits	X	X			
Consignes	X				
Courir	X				
Développement	X	X			
Éducatrices	X				
Eau	X	X			
Espace	X				
Grimper	X	X	X		
Habillement/Météo	X	X			X
Insectes	X				
Interventions	X	X			
Jeu animé par l'éducatrice	X	X			X
Jeux d'enfants	X	X			
Jeux de faire semblant	X				
Module de jeu	X	X	X	X	
Oiseaux		X			
Pelles	X				
Petites voitures	X				
Perspective d'enfants		X	X		
Poupées	X				

Ramper	X				
Roche		X			
Repos/calme	X				
Sable	X				
Sauter	X				
Sceaux	X				
Sécurité	X	X			X
Vélos	X	X			

4.1.1 L'environnement

Comme mentionné au chapitre 2, l'environnement se définit comme l'entièreté de l'aménagement extérieur du CPE. Il comprend les modules de jeux, les lieux secrets et le mobilier. Nous abordons également d'autres éléments comme la nature et la sécurité de l'environnement qui sont ressortis lors des entretiens servant à recueillir la perspective de l'éducatrice.

Les modules de jeux

Pendant les deux entretiens, lorsque le sujet des modules de jeu est amené par la chercheuse, l'éducatrice aborde d'office les balançoires. Selon elle, l'engouement pour les balançoires provoque des conflits et du stress chez les enfants. Elle rapporte que certains enfants, avant de sortir, s'inquiètent de ne pas avoir de balançoires. Certains vont même courir et pousser les autres enfants pour en avoir une. « *Il y a quatre balançoires et il y a 70 enfants qui se promènent là. Il y a souvent de la chicane pour le premier qui arrive aux balançoires. Certains enfants dès l'intérieur le disent aux autres. Je ne verrai pas 80 balançoires, mais quand même un peu plus pour adapter pour un groupe d'enfants parce que c'est une source de conflit.* » (Éducatrice, entretien de début). Avec seulement quatre balançoires disponibles au module de jeux pour 70 enfants, ces derniers doivent donc attendre leur tour pour se balancer. Selon l'éducatrice, il y a souvent de la chicane en raison du manque de balançoires.

Au-delà des balançoires, l'entièreté de l'aménagement est déficiente selon l'éducatrice. Elle exprime le souhait que les aménagements soient améliorés, notamment l'ajout d'un module de jeu destiné aux enfants de 4-5 ans qui permettrait de répondre à leurs besoins moteurs : « *Il manque beaucoup de choses pour moi, un adulte. Avant, dans la section de la pouponnière, on avait un module. Il a été démontré quand on a agrandi. Ils pouvaient grimper et tout ça* » (Éducatrice, entretien de fin). Elle mentionne qu'il y a un manque de structures pour grimper, s'accrocher et sauter : « *Il manque beaucoup de choses. Puis je ne parle pas d'avoir des modules hyper sophistiqués [...], mais il manque des structures pour grimper, il manque des structures pour ramper, pour s'accrocher. Quand on va au parc [nom du parc], là ils ont du bonheur parce qu'ils peuvent essayer des choses. Il manque extrêmement d'équipements.* » (Éducatrice, entretien de début). L'éducatrice déplore que les enfants n'aient pas accès à des défis moteurs stimulants pour leur développement. Elle rêve d'un aménagement qui offrirait des défis moteurs aux enfants du CPE. « *J'aimerais ça avoir une piste d'hébertisme. Parce que, avec les 4-5 ans, c'est ce dont ils ont besoin, avoir des structures qui sont adaptées pour eux. C'est ce que j'aimerais.* » (Éducatrice, entretien de début).

Dans le même ordre d'idée, l'éducatrice souhaite avoir des jeux d'eau fixe pour permettre aux enfants de se rafraîchir l'été. Le CPE étant situé en ville et entouré d'îlots de chaleur, les enfants ont chaud l'été. Ceci amène les éducatrices à installer des piscines d'enfants pour bénéficier d'un plan d'eau. Cependant, à son avis, il serait plus pratique et moins coûteux en temps d'avoir des jeux d'eau où les enfants et les éducatrices pourraient apporter seulement des seaux pour y jouer. « *J'aimerais ça l'été, qu'on ait des jeux d'eau. Une structure d'eau parce que nous, on sort des petites piscines de poupons. Les enfants aiment ça, mais s'il y avait déjà des jets d'eau que les enfants puissent jouer puis qu'on amène seulement des seaux ça serait wow. L'été, surtout quand on est en ville, il fait chaud. Ça, ça serait un plus. Puis on a de l'espace pour ça.* » (Éducatrice, entretien de début). D'après l'éducatrice, l'espace permet donc l'installation de jeux d'eau permanents.

Pour conclure quant à la perspective de l'éducatrice concernant les modules de jeux, un réaménagement complet de ceux-ci est nécessaire afin de répondre aux besoins moteurs des enfants, et ce, tout en optant pour un plus grand verdissement. « *Ben oui, tout refaire l'aménagement de ce parc. Je trouve qu'il faut être créatif. Ça les rend créatifs. Les enfants quand ils n'ont rien, ils font avec. Mais moi, je rêve d'un petit sous-bois où ils peuvent aller jouer, se cacher où il y a des trucs pour grimper, pour ramper, pour sauter, mais qui fait partie de l'aménagement.* » (Éducatrice, entretien de début). L'aménagement déficient, selon l'éducatrice, était un élément qui a motivé sa participation à la recherche. Elle souhaitait pouvoir être entendue quant à ce besoin de l'améliorer.

Les lieux secrets

Dans le parc, les enfants ont différents endroits pour jouer et socialiser. En empruntant ce que les enfants appellent « le passage secret », nous nous retrouvons de l'autre côté des buissons dans un espace aménagé de souches d'arbres qu'ils utilisent pour s'asseoir, discuter et observer. Cet espace est entouré de buissons et à l'abri des regards. Les buissons sont, selon l'éducatrice, le seul endroit où les enfants peuvent aller pour se créer un monde à eux. Ils profitent de cet endroit pour être tranquilles et discuter.



Photo #1 : Le lieu secret dans les buissons (Enfant #5, tour guidé)

L'éducatrice observe que les enfants aiment beaucoup se cacher derrière le bateau et les grands arbres, mais que ce sont les buissons qu'ils préfèrent. D'ailleurs, elle souhaiterait que les enfants puissent avoir accès à un petit sous-bois où ils pourraient explorer, se cacher et grimper.

Le mobilier

Les éléments du mobilier soulevé par l'éducatrice lors de la coconstruction sont les tables à pique-nique et le bateau. Les tables de pique-nique sont parfois utilisées pour créer des parcours moteurs extérieurs. Selon l'éducatrice, la responsabilité est reléguée aux éducatrices, c'est-à-dire qu'elles doivent user de créativité et voir au-delà des fonctions premières du mobilier existant afin de créer

des défis moteurs pour les enfants. Le bateau, comme le nomment l'éducatrice et les enfants, est un lit de bois servant de mobilier dans plusieurs parcs. L'éducatrice explique que le bateau est l'endroit où les enfants peuvent discuter avec des amis calmement et ils le font aussi parfois derrière la colline et près des buissons.



Photo #2 : Le bateau (Enfant #8, tour guidé)

La nature

Bien que le CPE soit situé au cœur de la ville, l'éducatrice aborde des éléments liés à la nature lors des entretiens. Tout d'abord, elle permet aux enfants de jouer et d'explorer les éléments de la nature qui sont à leur disposition comme le sable, l'eau, la boue, les roches, les bâtons, les insectes, les

baies et les feuilles d'automne. Elle raconte qu'elle aime sortir avec son groupe, et ce, même les jours de pluie. « *L'éducatrice m'explique qu'elle va jouer dehors avec son groupe même lorsqu'il pleut. [...] Elle dit apprécier jouer dehors avec son groupe lorsqu'il pleut, le son et les odeurs sont différents et les enfants aiment jouer dans la boue* » (Journal de recherche, Jour 2). Les enfants sont alors exposés à des sons différents, à de nouvelles odeurs et à de nouvelles possibilités d'exploration, comme la recherche de verres de terre et d'escargots : « *Hier, on est sorti, il pleuvait, mais on s'est dit OK qu'est-ce qu'on peut faire ben on va essayer de trouver des vers de terre. Puis là j'ai laissé aller, puis là ils ont trouvé des escargots, ils n'ont pas trouvé de verres de terre, mais quand même, c'est ça, je les accompagne dans leur, je leur donne des éléments pour qu'ils puissent s'épanouir.* » (Éducatrice, entretien de début). En outre, les enfants ramassent des feuilles d'automne qu'ils utilisent comme matériel de bricolage, ainsi que de petits cailloux.



Photo #3 : Feuille d'automne qui sera utilisée pour un bricolage (Photographie prise par la chercheuse à la demande de l'enfant #2, Jour 9)

La sécurité

La sécurité est un thème abordé par l'éducatrice. Selon elle, la crainte des adultes de perdre le contrôle peut conduire à des interventions qui peuvent inhiber l'exploration des enfants. « *Trop souvent j'entends, oh non, faut pas qu'il y ait dans les buissons, oh non, c'est dangereux les branches. Oh non... Mais pourquoi? Oui, on peut! Est-ce qu'on peut explorer?* » (Éducatrice, entretien de début).

Bien que ce ne soit pas interdit, ce ne sont pas toutes les éducatrices du CPE qui sont à l'aise avec le lieu secret dans les buissons, car elles perdent le contact visuel avec les enfants. Selon l'éducatrice, il y a moyen que les adultes se positionnent afin d'avoir une vision globale de ce qui s'y déroule. « *Moi, je défends les buissons. On va se positionner pour vérifier. C'est ça que je trouve dur en ce moment, c'est qu'on empêche les enfants d'explorer en raison de notre peur. Tu sais positionnes-toi, mets-toi là puis voilà!* » (Éducatrice, entretien de début). L'éducatrice constate qu'il existe différentes écoles de pensée au regard des lieux secrets d'enfants. Elle déplore que les craintes d'adultes, liés à la sécurité, briment les enfants de se cacher. Pour sa part, elle dit faire confiance aux enfants : « *Ils aiment beaucoup se cacher derrière les buissons. Il y a plein d'écoles de pensée. Il y a d'autres éducatrices qui ne veulent pas. Moi, je fais confiance aux enfants et il y en a d'autres qui font « non, non, non, moi, il ne faut pas qu'ils aillent dans les buissons. Mais en ce moment, ils ont seulement les buissons et ils peuvent se créer un monde à partir de là. »* » (Éducatrice, entretien de début).

Elle évoque également l'exemple des enfants qui utilisent des bâtons pour jouer. L'éducatrice les autorise à jouer avec des bâtons, même si certains milieux les interdisent. Cependant, les enfants doivent suivre des consignes claires : le bâton ne peut pas être plus long que le bras de l'enfant et le bâton ne doit pas s'approcher du visage de ses pairs. Si cette dernière règle n'est pas respectée, le bâton est retiré à l'enfant. Encore une fois, l'éducatrice estime qu'il est regrettable de limiter l'exploration et l'expression des enfants à cause des peurs des adultes.

4.1.2 Les activités

Comme nous l'avons défini au chapitre 2, les activités comprennent les jeux proposés par l'éducatrice, les jeux des enfants et le matériel. Nous y ajoutons également l'habillement adéquat lors des activités, un thème qui a été soulevé par l'éducatrice et qui s'est imposé de lui-même en raison de la météo changeante en automne, saison où la coconstruction a été effectuée.

Les jeux proposés par l'éducatrice

L'éducatrice explique qu'elle aime jouer à des jeux coopératifs avec le groupe à l'extérieur : « *J'aime faire des jeux coopératifs avec eux pour qu'après ça ne soit pas toujours l'adulte qui gère le jeu, mais que ça soit ça vient d'eux. C'est ce que j'aime, qu'on explore.* » (Éducatrice, entretien de début). Un des objectifs est que les enfants deviennent autonomes pour reproduire ces jeux coopératifs sans la présence de l'adulte.

Lors de l'entretien de fin, la chercheuse demande à l'éducatrice si elle avait observé les enfants reprendre, de façon autonome, les jeux coopératifs dont elle avait parlé au premier entretien. L'éducatrice explique que non, et pense qu'ils ont encore besoin de l'adulte pour ce jeu. Lorsqu'elle tente de se retirer, le jeu devient rapidement ennuyeux pour les enfants : « *Comme jouer au loup, on dirait qu'ils ont besoin que l'adulte. Parce que moi l'autre fois je les ai laissés faire par eux-mêmes. C'est toi qui vas être le loup, puis c'était plate. Comme s'il manquait un entraînement. Ils ont réussi au début, mais à la fin, ça pas duré.* » (Éducatrice, entretien de fin). Elle raconte qu'elle proposait une variété de jeux de tag en début d'année : « *On faisait plein de jeux de tag où ont étaient des animaux et tout. En me disant, je me retire un peu là. Ils les faisaient. Ça a duré peut-être 2 semaines, c'est tout. Mon but dans ça, c'est qu'ils puissent être outillés pour le faire par eux-mêmes. Maintenant, ils ont encore besoin que l'adulte dirige le jeu.* » (Éducatrice, entretien de fin). Bien que son objectif soit que les enfants soient outillés pour faire les jeux de groupe par eux-mêmes, elle comprend qu'ils peuvent avoir encore besoin de l'adulte pour diriger le jeu.

L'éducatrice confie que son approche a évolué en 32 ans de métier. Désormais, les activités sont proposées aux enfants qui, eux, sont libres d'y participer. Lorsque le groupe est à l'extérieur, elle laisse les enfants jouer librement. Selon elle, l'extérieur est plus propice à la liberté d'exploration des enfants. Elle mentionne « *En tant qu'adulte, quand je sors dehors, c'est comme un ok go, faites ce que vous voulez. C'est comme si cet endroit-là est plus propice à être libre. Je me dis, si je peux juste apporter une activité pour qu'après ils puissent la répéter. C'est ma vision pour l'extérieur.* » (Éducatrice, entretien de fin).

Les jeux des enfants

Lorsqu'on lui demande quel est le jeu préféré des enfants en ce moment, l'éducatrice répond : « *En ce moment, ils sont beaucoup dans le coin sable. Ils découvrent par eux-mêmes. Comme aujourd'hui, on a bien pu le constater, c'était l'eau qui était là. Ils ont créé des scions. La semaine dernière, ils ont joué dans le sable, ils disaient qu'il y avait un trésor sans que je leur aie parlé de trésor. Mais, ils ont aussi besoin de courir, d'explorer. On peut leur permettre, le parc est grand. Ils ont besoin d'espace. En ce moment c'est ça, mais ça aurait pu être les vélos.* » (Éducatrice, entretien de début). Selon l'éducatrice, les intérêts des enfants évoluent au fil du temps et des saisons. La coconstruction ayant eu lieu à l'automne, il a plu à quelques reprises. L'éducatrice observe l'intérêt des enfants à jouer dans les flaques d'eau et dans la boue. « *Ce sont trop souvent les éducatrices qui empêchent l'enfant d'exprimer des choses. Je me dis toujours ben OK, il y a de l'eau, c'est ce qu'on a présentement. Ben, habillons-les convenablement avec des bottes et allons jouer dans l'eau, mettons des pantalons. Puis oui, c'est mouillé, ce n'est pas grave, mais pour que l'enfant puisse explorer, c'est là mon rôle.* » (Éducatrice, entretien de début).

Lors du dernier entretien, l'éducatrice raconte la fin de journée de la veille où deux enfants creusaient un trou pour nourrir les oiseaux. « *C'est comme hier en fin de journée [l'enfant #2 et l'enfant #6] faisaient un trou pour nourrir les oiseaux. En fait, ils ont mis des feuilles et ils sont allés chercher les petites baies dans les arbres. Ils ont créé comme un environnement. Ils sont venus me chercher, et m'ont dit « viens voir le trou qu'on a fait! ». Dans ma tête d'adulte, j'imaginai un grand trou pour piéger quelqu'un, mais c'était tout petit! Je me disais wow, ils ont*

travaillé là-dessus de 4h à 5h30, et ils étaient encore là-dessus. Avec rien, ils ont pu créer quelque chose. Moi ça m'a épatée de voir leur capacité. Je pensais à eux hier, j'ai fait wow, c'est beau! » (Éducatrice, entretien de fin). L'éducatrice s'émerveille qu'avec presque rien, ces deux enfants puissent se concentrer sur leur création pendant si longtemps. Ils l'épatent par leur créativité, leur persévérance et la beauté de leur création.

Le matériel

Au sujet du matériel, l'éducatrice aborde deux autres éléments, à savoir les bacs d'ateliers et le matériel disponible dans le cabanon.

L'éducatrice explique que lors des fins de journée, les éducatrices du CPE fonctionnent avec des bacs contenant des ateliers. Ce sont des ateliers d'intérieur qui, lorsqu'ils sont sortis à l'extérieur du CPE, permettent d'être explorés d'une autre façon. Par exemple, avec les bacs de vaisselle et de poupées, les enfants créent des pique-niques en ajoutant des éléments comme le sable pour cuisiner des plats imaginaires.

Toujours au sujet du matériel, l'éducatrice nomme le matériel disponible dans le cabanon et utilisé par les enfants : des vélos, des ballons, des sceaux, des pelles, des blocs, des livres, des poupées, des camions et des petites autos. Cependant, elle souhaite offrir davantage de matériel aux enfants. Au moment de l'entretien, le CPE éprouvait des difficultés avec les commandes de matériel éducatif dû à une pénurie chez les fournisseurs. Elle mentionne également que ce sont les éducatrices qui, au sein du comité cabanon, font le tri du matériel qui s'y trouve.

L'habillement

L'habillement est un thème s'étant imposé de lui-même lors de la coconstruction qui se tenait en automne. En effet, il y a eu quelques jours de pluie, des pluies légères et des averses. Le temps était particulièrement doux pour cette période de l'année. Le jour de l'entretien de début avec

l'éducatrice, il y a eu une averse qui a laissé des flaques d'eau à l'extérieur. Il y avait de grandes flaques, surtout dans le sable. Ce jour-là, les enfants participant à la recherche avaient tous leurs vêtements de pluie. En revanche, certains enfants des autres groupes ne les avaient pas. Ces enfants n'ont pas pu jouer dans l'eau. Certains des enfants des autres groupes avaient apporté leurs vêtements de pluie, mais leur éducatrice ne leur avait pas demandé de les mettre avant de sortir. Ceci a été soulevé comme étant un irritant pour l'éducatrice qui, elle, doit intervenir auprès des enfants non adéquatement habillés en leur interdisant de jouer dans l'eau malgré leur intérêt. L'éducatrice confie que certaines éducatrices peuvent être réticentes à l'idée de laisser les enfants jouer dans l'eau. Dans le même ordre d'idée, elle salue les initiatives des CPE qui adhèrent à l'éducation par la nature et se sent interpellée par ces pédagogies émergentes. Elle se réjouit de l'ajout de cours sur les jeux à l'extérieur à la formation technique en petite enfance.

4.1.3 Les interactions

Les interactions auxquelles nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche sont les interactions entre les pairs et celles entre l'éducatrice et les enfants.

Les interactions entre pairs

Les interactions entre pairs réfèrent aux interactions entre les enfants. Toutefois, lors de la coconstruction avec l'éducatrice, les interactions entre pairs ont été peu discutées. Parmi ces interactions, les conflits entre enfants ont été brièvement mentionnés. L'éducatrice a signalé que la principale source de ces conflits réside dans la difficulté à partager le matériel, notamment les balançoires.

Les interactions entre l'éducatrice et les enfants

Bien que la coconstruction avec l'éducatrice a mis en évidence l'importance des consignes, des interventions et de la liberté des enfants, les interactions entre l'éducatrice et les enfants sont un élément qui est peu ressorti. Or, la chercheuse a pu observer quelques interactions entre l'éducatrice

et les enfants. Aussi, l'éducatrice est souvent amenée à interagir avec des enfants d'autres groupes lorsqu'elle est à l'extérieur.

Concernant les consignes, l'éducatrice donne l'exemple du respect des consignes d'utilisation des bâtons : « *On laisse jouer les enfants avec des bâtons. Puis, on le dit quand on voit qu'ils sont trop longs. Les bâtons, il faut qu'ils soient de la longueur de ton bras. Je te laisse avec un bâton, mais il y a des consignes, tu vas pas aller dans le visage des amis. S'il y a de quoi, ben je vais te l'enlever.* » (Éducatrice, entretien de début).

En ce qui concerne les interventions, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'éducatrice souligne que : « *les interventions c'est que trop souvent les éducatrices qui empêchent l'enfant d'exprimer des choses.* » (Éducatrice, entretien de début). L'exploration et la liberté des enfants sont des éléments importants pour l'éducatrice : « *C'est comme si cet endroit-là [l'extérieur] est plus propice à être libre.* » (Éducatrice, entretien de fin). Elle les a soulignés lors des deux entretiens. En effet l'éducatrice explique que l'extérieur est l'endroit où les enfants peuvent être libres d'explorer, de jouer avec leurs pairs et que son rôle est plutôt de leur fournir les éléments nécessaires à cette exploration. Elle affirme que son approche a changé en 32 ans de métier et que, maintenant, l'enfant choisit lui-même son activité et que l'extérieur est l'endroit le plus propice pour le faire. Pour l'éducatrice, l'extérieur appelle à la liberté des enfants.

Bien que l'éducatrice n'ait pas évoqué ces interactions avec les enfants, des interactions entre l'éducatrice et des enfants d'autres groupes ont été observées, particulièrement lorsqu'un enfant est triste ou s'ennuie. L'éducatrice l'a consolé et a tenté de lui changer les idées en parlant, en se promenant et en jouant avec lui. L'éducatrice a également interagi avec les enfants d'autres groupes, alors que ceux-ci n'avaient pas leurs vêtements de pluie pour jouer dans les flaques d'eau.

L'éducatrice a aussi été observée en train d'animer des jeux coopératifs avec les enfants, d'expliquer les règles de ces jeux et d'y participer avec les enfants, tout en les soutenant dans les

jeux coopératifs menés par l'adulte (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 10). Aussi, l'éducatrice a été observée lorsqu'elle était interpellée par des enfants qui voulaient lui montrer une construction de sable et des insectes qu'ils avaient trouvés, par exemple (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 10). Les interactions, qu'elles soient entre les enfants ou entre l'éducatrice et les enfants, sont peu ressorties de la coconstruction avec l'éducatrice.

En résumé, la perspective de l'éducatrice au regard du contexte extérieur est, dans un premier temps, centrée sur l'enfant et ses besoins. Par exemple, l'éducatrice se soucie du développement des enfants, de leur besoin d'intimité, de leurs intérêts de jeux. Deuxièmement, l'éducatrice accorde une importance à l'apprentissage actif, notamment en ce qui concerne la liberté des enfants, les explorations motrices et sensorielles ainsi que la concentration. Elle leur permet de recourir à leur imagination, à leur créativité et à leur expression. De plus, la coconstruction permet de soulever le rôle d'accompagnatrice de l'éducatrice en contexte extérieur par ses observations, son soutien, la gestion de conflits, ses réponses aux besoins socio-émotionnels et la direction de jeu avec pour objectif d'étayer vers les jeux autonomes.

4.2 La perspective d'enfants de 4-5 ans

Cette section présente les résultats de la perspective d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions. Les thèmes abordés ont été définis en collaboration avec les participants et les participantes lors de l'activité de catégorisation effectuée en grand groupe lors de la dernière journée de coconstruction. La perspective des enfants a été documentée à l'aide d'outils de coconstruction, tant individuels que collectifs. Les outils de coconstruction individuels permettent de quantifier précisément combien d'enfants ont abordé un thème donné. En revanche, les outils de coconstruction collectifs ne permettent pas cette précision, mais ils permettent de déterminer si un thème a été abordé et d'identifier les idées exprimées, faisant fi du nombre d'enfants ayant partagé ces idées. Le Tableau 4.2 présente la compilation, selon les outils de coconstruction, des thèmes abordés par chacun des enfants à qui un chiffre de 1 à 10 a été attribué. Quant à lui, le Tableau 4.3 présente les thèmes abordés par les enfants selon les outils de coconstruction en groupe.

Tableau 4.2 Fréquences des thèmes par enfant et selon les outils de coconstruction

	Tour guidé	Entretien enfant	Photo enfant	Album photo	Cahier de notes de terrain de la chercheuse
Abeille à ressort	2, 4, 5, 6, 9	1, 2, 4, 5, 6, 9	1, 4, 5, 9	1, 4, 9	
Améliorations	8				
Arbres	1, 2, 5, 6, 9, 10	1, 2, 4, 5, 6, 10	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10	1, 2, 5, 6, 9, 10	1, 3, 6, 8, 10
Balais	3, 9	3, 9	1, 3, 8, 9	3, 9, 10	1, 3, 5, 6, 8
Balançoires	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9	1, 3, 6, 8
Ballons	2	2			
Bancs		5	6	5, 6	5
Bateau	1, 2, 4, 6, 8, 9	1, 2, 4, 6, 9	1, 2, 5, 6, 8, 9	1, 2, 6, 8, 9	1, 6, 8, 9
Bâtiment		5	2, 5	2	
Buissons	4, 5, 6, 9	4, 6, 9	1, 4, 5, 6	6	1, 5
Cache-cache	5				
Cailloux	3				
Clôture	5	3, 5	4, 5, 8, 9	4, 8, 9	
Conflits	2, 8	1, 2			
Eau	2	2, 5			1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10
Éducateurs (autre groupe)	3		3	3	
Éducatrice			1	1	3, 10
Endroits secrets	4, 5, 6, 9	4, 6, 9		8	1, 6, 8
Escargot à ressort	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9	1, 2, 5, 6, 9	1, 2, 4, 5, 6, 9	1, 4, 5, 6, 9	
Feuilles d'automne	2	2	2, 4		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Glissade	1, 2, 4, 6, 8, 9	1, 2, 3, 4, 6, 9	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9	1, 4, 6, 8, 9	3, 9
Grimper	3, 5, 6, 9	9			9
Insectes	10	4, 10	1, 10	1, 10	1, 5, 8
Jeu animé par l'éducatrice	1	1, 6			2, 3, 4, 6, 7, 9, 10
Jeux de faire semblant	1, 2, 5, 6, 8, 9, 10	1			1, 6, 8, 9
Livre			5	5	5
Module de jeu	8				

Montagne	8	1, 4			2, 4
Nuages		2	2	2	
Pairs	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10	1, 3, 4, 5,	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Pelles	2, 3, 5, 9	1, 3, 9	3, 4, 8, 9	3, 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10
Petite cour	1, 5	1, 3, 5, 6	1, 3, 5, 6	1, 3	3
Petites balançoires	3, 4, 5	4	4, 5, 6	4, 6	9
Petites tables	6, 9	9	4, 6, 9	4, 6, 9	
Plantes	9	4, 6, 9	9	9, 10	
Poubelle			2, 9	2, 9	
Sable	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10
Sceau		5	4, 5, 9	9	2, 3, 4, 5, 8, 10
Se reposer	1	1			
Souches			4, 5	4, 5	
Trottinettes	5, 9	5, 9	5, 9	5, 9	
Vélos	5, 6, 9	5, 6, 9	5, 9	5, 9	5, 10
Voitures	2, 6, 10	2, 6, 10	10		

Tableau 4.3 Fréquence des thèmes selon les outils de coconstruction de groupe

	Albums photo discussions	Plan de la cour Discussion	Plan de la cour Images	Catégorisation
Ajout de module		X	X	
Ajout d'une maisonnette		X	X	
Ajout de trampoline		X	X	
Arbres	X			
Balançoires	X	X	X	X
Ballons		X	X	
Ballons sauteurs		X	X	
Bateau	X	X	X	X
Bâtiment		X	X	
Cerceaux				X
Clôture	X	X	X	
Eau	X			
Éducatrice				X

Escargot à ressort	X			
Glissade	X		X	X
Grimper				
Insectes	X			
Jeux animés par l'éducatrice				X
Jeux de faire semblant		X		X
Mécontentement du module existant				X
Montagne				X
Pairs			X	
Pelles	X			
Petite cour				X
Poubelle	X			
Rubans rythmiques				X
Sable	X	X	X	
Vélos		X		
Voitures				X

4.2.1 L'environnement

Nous présentons les résultats de la perspective d'enfants au regard de l'environnement selon les thèmes suivants : les modules de jeux, les lieux secrets, le mobilier et la nature.

Les modules de jeux

Lors des différents tours guidés, les enfants ont présenté les différents modules de jeux à la chercheuse. Les modules de jeux du CPE comprennent des balançoires pour bébé, quatre balançoires régulières, un petit module éléphant muni d'une glissade, un escargot et une abeille sur ressort.

Selon les différents outils de coconstruction, les balançoires ont été soulevées par les enfants comme étant un élément important pour eux. Elles ont été photographiées par sept des neuf enfants lors du tour guidé et figurent dans chacun de leur album photo respectif. Les balançoires ont été également prises en photo tout au long de la coconstruction. Il en est mention à plusieurs reprises dans le cahier de notes de terrain de la chercheuse, dans les entretiens avec les enfants et à trois reprises sur les plans de la cour. Lors du tour guidé, l'enfant #3 a demandé à la chercheuse de le photographier en action sur la balançoire en lui disant : « *Moi j'adore faire de la balançoire. Je vais te montrer comment je me balance tout seul comme un grand!* » (Enfant #3, tour guidé). De plus, lors de l'activité des albums photo, l'enfant #4 a aidé la chercheuse à ramasser le matériel, dont l'enregistreuse. Il a profité de ce moment pour parler dans l'enregistreuse et répéter deux fois la même phrase : « *J'aime la glissade et les balançoires! J'aime la glissade et les balançoires, les balançoires!* » (Enfant #4, album photo). Puis, lors de la confection des plans de la cour, le tout premier élément qu'un enfant a nommé vouloir dessiner était les balançoires. Six des sept enfants participant à l'entretien ont mentionné les balançoires. La chercheuse a noté dans son cahier de notes de terrain à plusieurs reprises que les enfants se balancent. Seul l'enfant #2 a exprimé qu'il n'aimait pas les balançoires parce qu'il n'est pas encore capable de se balancer seul. Finalement, le dixième jour, alors que le groupe jouait dehors, deux enfants ont demandé à la chercheuse de les prendre en photos pendant qu'ils montraient comment ils peuvent tourner avec les balançoires en les enroulant.



Photo #4 : Les balançoires (Enfant #1, tour guidé)

Ce n'est qu'à la fin de la coconstruction, soit à partir de l'administration de l'outil plan de la cour, que les premiers souhaits d'amélioration ont été exprimés. Les enfants ont exploré des catalogues de matériel extérieur. À partir des images de ces catalogues, ils ont manifesté le désir d'améliorer leur environnement. Ils ont alors découpé et collé plusieurs modules de jeux et des maisonnettes. Ensuite, ils ont imaginé de nouveaux jeux de rôles qu'ils pourraient faire avec leurs amis s'ils avaient accès à ce type de module. Dans le même ordre d'idées, l'enfant #8, lors de l'entretien, a dit qu'elle voulait ajouter une toile d'araignée pour grimper et aussi une petite cabane avec une table à pique-nique où elle pourrait jouer à servir des repas (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 4). Le thème des modules de jeux est le seul à propos duquel deux enfants ont exprimé une insatisfaction. Au-delà de l'insatisfaction, ils ont manifesté un désir d'amélioration des modules de jeux. Les modules présents dans le milieu sont jugés trop petits et peu stimulants par les enfants, surtout le module éléphant muni d'une glissade. Concernant la glissade, l'enfant #1 a dit : « *Ben, pas très chouette parce qu'il y a juste une glissade de bébé* » (Enfant #1, catégorisation). Les enfants nomment qu'il est trop facile de monter par cette glissade : « *C'est trop*

facile, regarde! En fait, j'aime bien grimper. » (Enfant #9, entretien). Cependant, « *L'enfant #1 est venu me voir pour me dire qu'il avait oublié de me dire qu'il aime faire semblant que la glissade est un camion de poubelles.* » (Journal de recherche, jour 9).



Photo #5 : La glissade (Enfant #4, tour guidé)

Les lieux secrets

Les enfants ont identifié différents lieux secrets qu'ils utilisent pour se cacher, socialiser, être seul et se créer un monde imaginaire. Les deux prochains tableaux présentent les lieux secrets. Le Tableau 4.4 soulève le nombre d'occurrences des lieux secrets. Plus précisément, ce tableau présente le nombre d'enfants ayant soulevé les lieux secrets selon chacun des outils de coconstruction individuels. Pour chacun des outils, le nombre d'enfants (n) ayant participé est indiqué. Le Tableau 4.5, quant à lui, présente le nombre d'occurrences des lieux secrets qui ont été

abordés selon chacun des outils de coconstruction administrés en contexte de grand groupe, soit avec tous les enfants.

Tableau 4.4 Nombre d'occurrences des lieux secrets selon les outils de coconstruction individuels

Les lieux secrets	Tour guidé n = 9 enf.	Entretien enfant n = 8 enf.	Photo enfant n = 9 enf.	Album photo n = 9 enf.	Cahier de notes de terrain de la chercheuse n =10 enf.
Bateau	6	5	6	5	4
Buissons	4	3	4	1	2
Derrière le cabanon	1	1	1	0	1
Derrière les arbres	1	1	0	0	5
Prison	1	2	4	3	0
Sous les bancs	2	2	1	1	0

Tableau 4.5 Les lieux secrets selon les outils de coconstruction de groupe

	Albums photo Discussions n =10 enf.	Plan de la cour Discussion n =10 enf.	Plan de la cour Images n =10 enf.	Catégorisation n =10 enf.
Bateau	X	X	X	X
Derrière les arbres	X			
Prison	X	X	X	

Dans le parc, il y a un racoin entouré de clôtures que les enfants utilisent. Ce lieu secret ne leur permet pas d'être à l'abri de la vue des autres enfants et des adultes. Ils l'utilisent comme une prison lorsqu'ils jouent aux méchants et pour grimper sur le bas de la clôture.



Photo #6 : La prison (Enfant #4, tour guidé)

Les enfants ont également identifié l'arrière des grands arbres comme un lieu pour être un peu moins à la vue des adultes. Ils l'utilisent également pour se cacher de leurs pairs, ou pour les espionner lorsqu'ils jouent à se capturer. Il arrive qu'en l'absence de l'éducatrice titulaire du groupe d'autres éducatrices interviennent auprès des enfants pour leur demander de sortir de ce lieu secret. Bien que l'éducatrice titulaire donne la permission aux enfants de son groupe d'utiliser le lieu secret, lorsqu'une autre éducatrice leur demande de le quitter, les enfants respectent sa demande (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 14).

Le dessous des bancs est également un lieu secret pour deux enfants. Lors du tour guidé, l'enfant #5 explique à la chercheuse qu'elle aime se cacher sous les bancs avec l'enfant #4. De plus, l'enfant #5 a présenté à la chercheuse l'arrière du cabanon comme un passage secret où elle peut se cacher. Elle est la seule à avoir abordé ce lieu secret.

Lors des jeux de poursuite, l'arrière du bateau est l'endroit de prédilection des enfants pour se cacher afin de ne pas se faire attraper. Les enfants ont abordé le lieu secret derrière le bateau dans l'ensemble des outils de coconstruction. Cependant, ils ont nommé un autre lieu comme étant le lieu secret qu'ils préfèrent.



Photo #7 Le lieu secret dans les buissons. Photo prise par la chercheuse à la demande de l'enfant #4 (tour guidé)

Ce lieu secret préféré des enfants est les buissons. De petits passages secrets conduisent à un espace. Entouré de buissons, à l'abri des regards, il est aménagé de souches d'arbres qui sont utilisées en guise de sièges. Le premier endroit qu'a présenté l'enfant #9 lors du tour guidé est cette cachette dans les buissons. Quant à lui, l'enfant #4 a expliqué qu'auparavant, il y avait un arbre dans les buissons : « *J'aime les buissons. Dans les buissons à l'arbre qui a été coupé. Il a un chemin secret ici.* » (Enfant #4, tour guidé). Cet enfant a expliqué que la plus haute souche est l'endroit où s'assoit le chef et que les autres souches sont pour les autres. Puis, l'enfant #4 a confié qu'il aime se cacher dans les buissons et attendre que quelqu'un passe à proximité pour crier « wouah » et lui faire un saut. Les buissons sont également un endroit d'exploration pour les enfants. Ils y ont trouvé des

coccinelles : « *L'enfant #5 et l'enfant #1 ont rejoint l'enfant #8. Elles jouaient avec des coccinelles dans le buisson et dans le sable. Elles m'ont demandé de prendre les coccinelles en photos.* » (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 10). L'enfant #4 a raconté qu'il voyait parfois des escargots. Il a regardé les feuilles avec attention et en a déduit que des escargots étaient passés par là puisqu'ils ont mangé des feuilles.



Photo #8 : La coccinelle trouvée dans les buissons. (Photo prise par la chercheuse à la demande des enfants #1, #5 et #8).

Le mobilier

Les éléments du mobilier évoqués par les enfants lors de la coconstruction sont les bancs, le bateau (lit de parc), la clôture, de petites tables, la poubelle et des souches d'arbres. Le mobilier est utilisé pour grimper, sauter, se cacher et se reposer.

Lors des tours guidés, les enfants #3 et #9 ont abordé le sujet de grimper. L'enfant #9 a déploré que grimper par la glissade du module soit trop facile et qu'il y arrive sans aucun effort. Dans le

même ordre d'idées, l'enfant #3 a expliqué grimper sur les rebords des clôtures, le seul endroit qu'il a trouvé pour grimper. Lors de son entretien, l'enfant #5 a expliqué également qu'elle grimpe sur les clôtures et qu'elle voit d'autres enfants du groupe faire de même. Elle a raconté qu'à son ancien CPE, il y avait une échelle pour grimper et qu'elle aimerait avoir une échelle dans son nouveau CPE.

L'enfant #9 est le seul enfant à avoir abordé le thème de sauter lors de la coconstruction à l'aide des outils individuels. L'enfant #9 a confié que pour sauter, il monte sur les petites tables, se donne un élan et saute : « *Je monte dessus! Et après, je prends un élan et je saute.* » (Enfant #9, tour guidé). L'enfant #1 et l'enfant #8 ont été observés en train de sauter à répétition du haut du bateau (Cahier de notes de terrain de la chercheuse, jour 13).



Photo #9 : La petite table (Enfant #6, tour guidé)

Seulement une enfant a abordé le thème du repos. Sur le bateau, elle aime contempler les sapins et se reposer. Elle a mentionné : « *On joue sur le bateau à la princesse ou des fois se reposer, j'aime regarder aussi les arbres.* » (Enfant #1, entretien).

Quant à l'enfant #9, il aime jouer à naviguer jusqu'à une île déserte. Le bateau devient également un camion pompier pour l'enfant #2.

La nature

Bien que le CPE se trouve dans un quartier central de Montréal, la nature revêt une grande importance pour les enfants qui participent à cette recherche. Les éléments de la nature qu'ils ont abordés sont multiples et variés : les buissons, le ciel, les nuages, les feuilles d'automne, les arbres, le sable, les insectes, les roches et les plantes. Le Tableau 4.6 présente les différents éléments liés à la nature soulevés par les enfants selon les outils de coconstruction individuels. Les sections qui suivent traitent des différents éléments de la nature soulevés par les enfants.

Tableau 4.6 Nombre d'occurrences des éléments de la nature par les enfants et selon les outils de coconstruction individuels

	Tour guidé n =9 enf.	Entretien enfant n =8 enf.	Photo enfant n =9 enf.	Album photo n =9 enf.	Cahier de notes de terrain de la chercheuse n =10 enf.
Arbres	6	6	7	6	5
Buissons	4	3	4	1	2
Cailloux	1				
Eau	1	2			8
Feuilles d'automne	1	1	2		10
Insectes	1	2	2	2	3
Montagne	1	2			2
Nuages		1	1	1	

Plantes	1	3	1	2	
Sable	6	6	6	7	9
Souches d'arbres			2	2	

Plusieurs photos montrent des enfants du groupe jouant dans l'eau, dans la boue, avec des pelles, des seaux et des balais. Lors des jours de pluie, l'eau s'accumule à certains endroits créant de grosses flaques que les enfants ont utilisées pour créer des rigoles. Ils ont poussé l'eau des flaques à l'aide de balais. Ils ont rempli des seaux de boue pour ensuite les vider un peu plus loin. En groupe, ils ont creusé une rivière : « *Moi, je trouve vraiment beaux les chemins d'eau dans le sable!* » (Enfant #2, entretien). D'ailleurs, les enfants ont souligné à plusieurs reprises la beauté des éléments de la nature comme prétexte à les photographier. L'eau, le sable et la boue sont des éléments importants pour eux. La coconstruction se déroulant à l'automne, la pluie et les flaques d'eau ont alimenté cet intérêt.



Photo #10 : Les rigoles (Photo prise par la chercheuse à la demande des enfants#3 et #4, jour 14)

L'autre élément ayant été mentionné le plus fréquemment par les enfants est les arbres. Que ce soit dans les tours guidés, lors des entretiens, dans les photos prises par les enfants et dans leur album photo, les arbres sont présents. L'enfant #10 a pris en photo un nouvel arbre planté quelques jours plus tôt en remplacement d'un arbre mort qu'il avait pris en photo lors du tour guidé. « *L'arbre là-bas, je le trouve beau parce qu'il est rouge.* » (Enfant #10, tour guidé). Deux enfants ont parlé spécifiquement des conifères pendant leur tour guidé : « *J'aime aussi cet arbre-là parce qu'on peut prendre des épinettes* » (Enfant #4, tour guidé) et « *Tu savais pourquoi ils ont mis ce paillis? Parce qu'ils vont planter de nouveaux arbres. J'ai envie de les prendre en photo. Aussi, j'adore faire des batailles de cocottes, avec les cocottes.* » (Enfant #6, tour guidé). Lors de l'entretien, la chercheuse a demandé à l'enfant #6 ce qu'il aimerait améliorer ou changer et il a répondu : « *J'aimerais qu'ils ne coupent pas les arbres.* » (Enfant #6, tour guidé). Lors de son entretien, l'enfant #2 est questionné sur ce qu'il aime à l'extérieur. Il répond : « *Les arbres, les sapins! Parce qu'ils sont beaux.* » (Enfant #2, entretien). Lors de son tour guidé, l'enfant #1 a présenté les arbres à la chercheuse et a dit que les sapins sont ses arbres préférés. Puis, l'enfant #1 a pris les sapins en photo et a expliqué « *comme ça, tu pourras toujours imaginer les sapins.* » (Enfant #1, tour guidé). Puis, elle a dirigé la chercheuse vers les arbres récemment plantés qu'elle a également photographiés. L'enfant #9 a à son tour pris en photo ce qu'il trouvait beau, soit des plantes. Il a mentionné : « *J'ai pris des photos des plantes parce que je les trouve belles.* » (Enfant #9, tour guidé).



Photo #11 : L'arbre préféré de l'enfant #1 (Enfant #1, tour guidé)

Le sable était présent sur un nombre important de photos prises par les enfants. Il a également été dessiné sur les plans de la cour. « *J'aime ça jouer dans le sable.* » (Enfant #1, tour guidé). Sept enfants sur neuf ont choisi des photos du sable pour leur album photo.



Photo #12 : Le sable (Photo prise par la chercheuse à la demande des enfants #1 et #8, jour 14)

Les enfants ont abordé le thème des insectes. Les enfants #1 #5 ont photographié des coccinelles trouvées dans les buissons. L'enfant #10 a pris en photo une toile d'araignée et a expliqué : « *Tu vois la toile d'araignée? Tu sais ce qu'elles mangent les araignées? Elles mangent les insectes qui piquent et les mouches.* » (Enfant #10, tour guidé). Lors de son tour guidé, l'enfant #4 observait les feuilles des buissons et a remarqué que certaines avaient été mangées. Il a alors expliqué à la chercheuse que des escargots devaient être passés par là : « *Ça ressemble à des tomates. On peut observer. Comme ça, ici, on voit des anguilles et des escargots. Comme ici, ça veut dire qu'ils sont passés par ici.* » (Enfant #4, tour guidé).



Photo #13 : La toile d'araignée (Enfant #10, tour guidé)

4.2.2 Les activités

Les résultats quant à la perspective d'enfants au regard des activités sont abordés par les thèmes suivants : les jeux proposés par l'éducatrice, les jeux des enfants et le matériel.

Les jeux proposés par l'éducatrice

Les enfants ont été peu éloquents quant aux jeux proposés par leur éducatrice. Lors des entretiens, la chercheuse a demandé aux enfants ce qu'ils aiment faire avec leur éducatrice à l'extérieur. Seulement deux enfants ont formulé une réponse. Ils ont exprimé qu'ils aiment jouer à *Monsieur le loup* lorsque ce jeu est organisé par l'éducatrice. Neuf des dix enfants ont été observés à une occasion en train de jouer à *1, 2, 3, soleil* animé par l'éducatrice.

Les jeux des enfants

Les enfants se sont exprimés avec plus d'enthousiasme à l'égard de leurs propres jeux. Les jeux dans le sable, l'eau et la boue sont populaires auprès des enfants.

Plusieurs photos montrent des enfants du groupe jouant dans l'eau, dans la boue, avec des pelles, des seaux et des balais. Lors des jours de pluie, l'eau s'accumulait à certains endroits créant de grosses flaques d'eau que les enfants ont utilisé pour créer des rigoles. Des enfants ont poussé l'eau des flaques à l'aide de balais. Ils ont rempli des seaux de boue qu'ils ont vidés ici et là. En groupe, ils ont creusé une rivière. Quant à lui, l'enfant #6 a dit adorer creuser des trous dans le sable et jouer à trouver des trésors. Il utilisait les petites tables pour cuisiner, à l'aide du sable.

Les jeux de faire semblant prennent aussi une place importante. Lors des entretiens individuels, trois enfants (#2, #9 et #10) ont confié aimer jouer aux Ninjas avec leurs amis. L'enfant #9 a indiqué aimer également creuser des pièges, à l'aide de pelles, faire semblant que le coin de la clôture est une prison où il attache des méchants et imagine aussi des lasers et des robots. Quant à lui, l'enfant #2 a utilisé le bateau comme camion de pompier. Deux filles du groupe ont creusé un trou dans le sable qui servira de piège afin de capturer les garçons du groupe lors d'un jeu de faire semblant. Pour l'enfant #3, le petit module avec une glissade est devenu un camion de pompier. Le même module s'est transformé en château pour les enfants #8 et #1, lorsqu'elles ont joué ensemble aux princesses. Elles ont aussi utilisé le bateau pour leur jeu de princesse, mais aussi pour se reposer. Ce même bateau a également pris la forme d'un réel bateau lorsque ces mêmes enfants (#1 et #8) ont ramé avec des bâtons pour se sauver des requins. Lors du plan de la cour, les enfants ont nommé vouloir une petite maison puisqu'ils jugeaient les modules de jeux trop petits pour pouvoir imaginer des jeux de plus grande ampleur. Ils ont vu dans le catalogue une maison qui leur a donné l'idée de jouer à être des petits lutins. La maison ressemblait, selon eux, à une maison de lutins. L'enfant #5 a dit aimer jouer à la famille avec l'enfant #4 et une autre enfant d'un groupe plus jeune. L'enfant plus jeune fait le bébé, l'enfant #4, joue le rôle du papa, et elle-même (enfant #5) prend celui de la maman. L'enfant #5 a ajouté qu'elle aime également jouer à cache-cache avec ses pairs, faire des châteaux de sable et des gâteaux qu'elle décore avec de petites branches et des pissenlits. Quant à

lui, l'enfant #6 a mentionné aimer faire des batailles pendant lesquelles les enfants se lancent des cocottes. Les enfants ont joué fréquemment dans le sable. Ils ont construit des banquettes et des bâtiments, et ils ont creusé. Pour ce faire, ils ont utilisé des seaux, de petites pelles, de petits râteaux et des balais. Lorsqu'il a plu, les enfants ont utilisé l'eau dans les flaques et ont fait des rigoles. Toujours en lien avec le sable, mais aussi avec les jeux de faire semblant, l'enfant #8 a préparé un repas pour l'enfant #1 qu'il a cuisiné à l'aide de sable, d'une pelle et de seaux. Puis, elle a expliqué son menu, a pris la commande des clients et leur a servi leur repas.



Photo #14 : Les maisonnettes souhaitées par des enfants (Détail du plan de la cour)

Le matériel

Parmi le matériel offert, les éléments qui ressortent de la coconstruction avec les enfants sont les balais, les ballons, les jeux de sable (pelles, seaux, râteaux), les trottinettes, les vélos et les livres.

Le Tableau 4.7 présente le nombre d'occurrences de matériel de jeux selon les outils de coconstruction individuels.

Tableau 4.7: Nombre d'occurrences de matériel de jeux selon les outils de coconstruction individuels

	Tour guidé n =9 enf.	Entretien enfant n =8 enf.	Photo enfant n =9 enf.	Album photo n =9 enf.	Cahier de notes de terrain de la chercheuse n =10 enf.
Balais	2	2	4	3	5
Ballons	2	2			
Jeux de sable	6	6	6	7	9
Livre			5	5	5
Trottinettes	2	2	2	2	
Vélos	3	3	2	2	2

D'abord, les enfants apprécient les balais qu'ils ont utilisés pour balayer le sable sec ou mouillé ainsi que les flaques d'eau. Cette appréciation est démontrée dans le Tableau 4.7 avec le nombre d'occurrences du balai selon les outils de coconstruction individuels.

Le matériel de jeux de sable, quant à lui, est populaire auprès de plusieurs enfants. Les pelles, les sceaux et les petits râteaux ont servi aux enfants à construire des « bâtiments » de sable, des rigoles, chercher des trésors, creuser des pièges, cuisiner des gâteaux, etc. Le Tableau 4.8 présente le « jeux de sables », selon les outils de coconstruction administrés en grand groupe.

Tableau 4.8 Nombre d'occurrences du thème « jeux de sable » selon les outils de coconstruction en groupe

	Discussion Albums photo	Discussion Plan de la cour	Images Plan de la cour	Catégorisation
Jeux de sable	X	X	X	

Certains types de matériel de jeux sont ressortis chez peu d'enfants. Par exemple, les ballons ont été abordés par l'enfant #3 seulement lors de son entretien et de son tour guidé. L'enfant #3 a également découpé de gros ballons sauteurs dans un catalogue pour coller l'image sur l'un des plans de la cour. À propos des livres, une seule enfant, l'enfant #5, a pris une photo d'un livre disponible à l'extérieur. Elle a retenu cette photo dans son album. Puis, les trottinettes sont ressorties auprès de deux enfants. L'enfant #5 a nommé que c'est difficile de faire de la trottinette. Finalement, les vélos sont ressortis lors de la catégorisation avec les enfants lors du plan de la cour.

4.2.3 Les interactions

Les résultats quant à la perspective d'enfants au regard des interactions sont abordés par les thèmes suivants : les interactions entre pairs, les interactions entre l'éducatrice et les enfants.

Les interactions entre pairs

L'interaction entre pairs est un thème important pour les enfants, comme le démontre le Tableau 4.9. Lors du tour guidé, huit enfants sur neuf ont parlé des amis avec qui ils aimaient jouer à l'extérieur et à quels jeux ils jouaient ensemble. Lors des entretiens, sept des huit enfants ont parlé de leurs pairs. De plus, neuf enfants ont pris des photos de leurs pairs et quatre d'entre eux ont ajouté ces photos dans leur album photo.

Tableau 4.9 Nombre d’occurrences de l’interaction avec les pairs selon les outils de coconstruction individuels

	Tour guidé n = 9 enf.	Entretien enfant n = 8 enf.	Photo enfant n = 9 enf.	Album photo n = 9 enf.	Cahier de notes de terrain de la chercheuse n = 10enf.
Interactions avec les pairs	8	7	9	4	10

Certains enfants ont photographié leurs pairs spontanément. Les enfants ont également demandé à la chercheuse de les prendre en photo avec leurs pairs en action. Un enfant a également dessiné des enfants sur le plan de la cour.

Les enfants ont dit mettre en œuvre différents types de jeux avec leurs pairs comme jouer à des jeux de poursuite, faire des constructions de sable, se balancer, faire semblant d’être une princesse, une maman et un papa, un cuisinier, un ninja, un pompier, un prisonnier, jouer dans l’eau et se cacher. Un enfant a explicité « *J’aime jouer aux Tortues Ninja avec mes amis* » (L’enfant #2, tour guidé). Les enfants ont également nommé des pairs d’autres groupes avec qui ils aimaient jouer à l’extérieur. L’enfant #6 a nommé s’ennuyer d’un ami qui a quitté pour l’école à la rentrée, mais que depuis, il s’était fait beaucoup de nouveaux amis.

L’enfant #2 a parlé de conflits avec ses pairs en raison du manque de matériel, il souhaiterait ajouter un module abeille sur ressort et un module escargot sur ressort afin qu’il y ait moins d’enfants sur chacun d’eux. Il dit : « *Quand je vais dessus, un ami s’ajoute et toute la gang vient dessus.* » (Enfant #2, tour guidé). Il a mentionné que c’était trop intense lorsqu’il y avait beaucoup d’enfants en même temps sur ces modules. L’enfant #1 est la seule autre enfant à avoir abordé des conflits avec ses

pairs. Elle a dit que, parfois, elle jouait avec une copine, que les garçons avaient envie de jouer à les attaquer et qu'elle n'aimait pas ça : « *Des fois on veut attaquer les garçons, mais des fois ça ne nous tente pas, mais les garçons veulent quand même nous attaquer pis on n'aime pas ça.* » (Enfant #1, tour guidé).

Les interactions entre l'éducatrice et les enfants

Les interactions avec l'éducatrice sont très peu ressorties des outils de coconstruction selon la perspective d'enfants comme le démontre le Tableau 4.10.

Tableau 4.10 : Nombre d'occurrences des interactions entre l'éducatrice et les enfants selon les outils de coconstruction individuels

	Tour guidé n = 9 enf.	Entretien enfant n = 8 enf.	Photo enfant n = 9 enf.	Album photo n = 9 enf.	Cahier de notes de terrain de la chercheuse n = 10enf.
Autre éducateur	1		1	1	
Éducatrice titulaire			1	1	2
Jeu animé par l'éducatrice	1	2			7

Lors des différents tours guidés, seule l'enfant #1 a parlé de ce qu'elle aime faire avec l'éducatrice à l'extérieur: « *On chante la chanson du loup dans les bois et jouer à cache-cache. Elle [l'éducatrice] compte avec nous et les autres se cachent.* » (Enfant #1, tour guidé). Lors des entretiens, l'enfant #1 et l'enfant #6 ont parlé de l'éducatrice ou plutôt des jeux animés par l'éducatrice : « *J'aime ça faire le jeu quand [l'éducatrice] vient nous attraper, quand on joue au loup.* » (Enfant #6, entretien). Les deux enfants ont mentionné aimer jouer au Loup avec leur éducatrice, surtout lorsqu'elle tentait de les attraper. Dans le même ordre d'idée, lors de l'entretien, l'enfant #2 a expliqué préférer jouer avec ses amis à l'extérieur et sans l'éducatrice. Seule l'enfant #1 a pris l'éducatrice en photo et a

mis cette photo dans son album. Cependant, l'enfant #3 a parlé de l'éducateur de la pouponnière qu'il a photographié à travers la fenêtre du local. Il a ajouté cette photo à son album et demandé à la chercheuse, lors de l'activité d'album photo, d'écrire le nom de cet éducateur sur la page couverture de son album.

4.3 Les harmonies et les désaccords entre les perspectives d'enfants et de leur éducatrice

Cette section aborde les harmonies et les désaccords entre les perspectives de l'éducatrice et celles des enfants au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Les harmonies concernent les thèmes témoignant d'une similarité entre les deux perspectives, alors que les désaccords font état des thèmes qui divergent entre elles.

4.3.1 L'environnement

Parmi les harmonies, nous constatons tant chez l'éducatrice que chez les enfants, l'expression d'un désir d'amélioration de l'environnement. L'aménagement, en particulier les modules de jeux, est déficient selon l'éducatrice et les enfants. Lors du plan de la cour, l'éducatrice a pu relever le désir des enfants d'améliorer les modules de jeux : « *Tu as terminé? Oh, c'est cute, tu as fait la balançoire et tu as choisi aussi des choses. Oh là là! Je pense qu'un module, vous aimeriez ça. Je pense que c'est très clair.* » (Éducatrice, plan de la cour). Il s'agit d'ailleurs du seul point sur lequel les enfants ont exprimé un désir d'amélioration au regard de l'environnement, mais aussi des activités et des interactions.

Nous observons également des harmonies concernant les lieux secrets, plus spécifiquement le besoin des enfants de se créer un monde imaginaire dans les buissons qu'ils ont nommé. L'éducatrice s'est révélée être sensible au besoin des enfants de se retirer pour être tranquille et pour discuter à l'abri des regards. Les buissons sont le lieu secret de prédilection selon l'éducatrice et les enfants.

Une autre des harmonies est au sujet du mobilier. L'éducatrice a nommé que les enfants utilisent le bateau pour discuter avec leurs amis, ce que corrobore plusieurs enfants. L'éducatrice a expliqué que les tables à pique-nique étaient parfois utilisées pour créer des parcours moteurs. Les enfants ont parlé des bancs, sous lesquels ils aimaient se cacher, la clôture et les petites tables sur laquelle ils grimpaient, ainsi que les souches d'arbres utilisées pour s'asseoir. L'éducatrice et les enfants ont rapporté utiliser le mobilier urbain afin de pallier les lacunes concernant les modules de jeux.

De l'autre côté, des désaccords ressortent entre la perspective de l'éducatrice et des enfants. L'éducatrice a soulevé le nombre insuffisant de balançoires causant des conflits chez les enfants. Cependant, les enfants n'ont pas exprimé cette problématique de conflits entre eux.

Un autre désaccord concerne l'aménagement. L'éducatrice a évoqué les besoins d'amélioration de l'environnement en lien avec l'été, plus spécifiquement le manque de jeux d'eau fixes. Quant aux enfants, ils ont exprimé le désir d'avoir une maisonnette où ils pourraient se prêter à des jeux de rôles avec leurs pairs.

4.3.2 Les activités

Parmi les harmonies au regard des activités, nous retrouvons la liberté, l'imagination et l'autonomie. L'éducatrice a évoqué l'importance du jeu mené par l'enfant, en particulier à l'extérieur. Les enfants vont également dans ce sens. Lorsqu'ils sont interrogés sur les activités à l'extérieur, peu d'entre eux ont parlé des activités proposées par un adulte, abordant plutôt des jeux qu'ils aimaient faire avec leur pair, et particulièrement des jeux de faire semblant.

Une autre harmonie concerne le jeu préféré des enfants. L'éducatrice et les enfants sont unanimes, les jeux de sable sont ceux préférés par les enfants. Les jeux de sable incluaient les jeux de boue et aussi les différents éléments de la nature que les enfants ont utilisés comme des feuilles, des baies et des branches.

Pour ce qui est des désaccords, l'éducatrice a abordé les jeux coopératifs qu'elle propose aux enfants et son souhait que les enfants reproduisent entre eux ces jeux. Cependant, les enfants ont peu abordé les jeux coopératifs. Lorsqu'ils sont relevés par certains enfants, les jeux coopératifs sont une réponse à ce que les enfants aiment faire avec leur éducatrice à l'extérieur. D'ailleurs, l'éducatrice convient que les enfants ont encore besoin du soutien de l'adulte pour diriger ces jeux.

Un autre désaccord concerne l'habillement. L'habillement adéquat selon les activités plus spécifiquement lors des jours de pluie a été abordé par l'éducatrice uniquement et concernait des enfants d'autres groupes. Les enfants participant à la recherche, qui avaient les vêtements adéquats pour jouer à l'extérieur selon la météo, n'ont pas abordé ce sujet.

Le dernier désaccord concerne la sortie de bacs d'ateliers en fin de journée, abordée par l'éducatrice. Cependant, les enfants ne les ont pas mentionnés. La coconstruction se déroulant en matinée, ces bacs n'ont pas été utilisés en la présence de la chercheuse.

4.3.3 Les interactions

Au sujet des interactions, les désaccords sont importants entre la perspective de l'éducatrice et celle des enfants. Le sujet des interactions entre pairs est peu ressorti de la coconstruction avec l'éducatrice. À l'opposé, il est un sujet important pour les enfants. Parallèlement, les interactions entre l'éducatrice et les enfants sont peu ressorties de la coconstruction avec l'éducatrice et les enfants.

Nous observons des désaccords entre la perspective de l'éducatrice et celles des enfants au regard des interactions entre eux. L'éducatrice a abordé ses interactions avec les enfants sous l'angle des consignes et des interventions. L'éducatrice s'est dit se soucier de l'apprentissage actif, de son rôle de soutien émotionnel, de l'organisation et de la gestion (surveillance, conflit, occuper le temps). Quant aux enfants, peu d'entre eux ont abordé les interactions avec l'éducatrice en contexte extérieur. Ce qui ressort est davantage de la coconstruction avec eux est leur besoin d'avoir un lieu

de liberté, de plaisir et de socialisation. En outre, les interactions avec l'éducatrice ont été abordées par les enfants sous l'angle des jeux coopératifs qu'elle propose et du plaisir qu'ils éprouvent à jouer avec elle dans ces moments précis. La place de l'éducatrice est autrement peu marquée en contexte extérieur cependant, la place des enfants est centrale selon eux.

Des désaccords sont également ressortis de la coconstruction concernant les interactions entre les enfants. Les conflits entre les enfants et le partage du matériel ont été les sujets abordés par l'éducatrice, ainsi que par deux des enfants participants. Or, l'interaction entre pairs est importante pour les enfants qui en ont parlé bien au-delà des conflits. Non seulement les enfants ont nommé aimer jouer avec les pairs de leur groupe, mais aussi, qu'ils aimaient jouer avec des enfants d'autres groupes à l'extérieur. En effet, avoir des amis avec qui jouer à l'extérieur semble précieux pour les enfants.

4.4 Synthèse des résultats

Le chapitre 4 a servi à présenter les résultats des perspectives de l'éducatrice et des enfants de 4-5 ans du groupe dont elle est la titulaire au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur à partir de la coconstruction. Cette coconstruction a permis de faire ressortir des thèmes abordés soit par l'éducatrice, soit par les enfants ou encore par l'éducatrice et les enfants. Nous observons qu'à certains égards, les différentes perspectives sont similaires. L'éducatrice et les enfants sont d'accord sur le besoin d'améliorer les structures de jeux afin d'offrir des défis moteurs qui leur soient adaptés. À l'inverse, certains thèmes suscitent une perspective différente chez l'éducatrice et chez les enfants. C'est d'ailleurs le cas pour les activités, alors que l'éducatrice s'est exprimée sur l'importance des jeux coopératifs tandis que les enfants préfèrent jouer à des jeux de rôles avec leurs pairs. Cette divergence dans les différentes perspectives a été abordée avec l'éducatrice lors du deuxième entretien et a suscité une réflexion chez celle-ci. « *Tout ça me fait prendre conscience que mon regard sur eux, faut que je le mette à un regard d'enfant.* » (Éducatrice, entretien de fin). Finalement, la mise en commun de la perspective de l'éducatrice et celle des enfants, au regard des interactions, permet de mettre en lumière des désaccords marqués. L'éducatrice aborde peu les relations entre les pairs, tandis que pour les enfants ces relations sont

essentielles. De plus, les enfants abordent peu les interactions avec l'éducatrice, alors que l'éducatrice se soucie de son rôle dans l'apprentissage actif des enfants, du soutien émotionnel, et d'étayage de jeu de règle.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre discute des résultats en lien avec les trois objectifs spécifiques de cette recherche : 1) décrire la perspective d'éducatrice en CPE, 2) documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE et 3) identifier les harmonies et les désaccords entre la perspective d'éducatrice en CPE et celles d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. Nous abordons la mise en commun des perspectives en soulignant les thèmes qui sont en harmonie, d'après les points de vue des enfants âgés de 4 à 5 ans ainsi que de leur éducatrice, ainsi que ceux qui génèrent des désaccords. Puis, nous mettons ces résultats en relation avec d'autres recherches qui ont mis en évidence l'importance des différents thèmes, soit du point de vue des enfants ou des éducatrices, soit des deux à la fois. Nous abordons ensuite la valeur ajoutée de la présente recherche qui permet de rapprocher ces deux perspectives et soulignerons l'importance de poursuivre le dialogue réflexif. Nous discutons également des implications pour la recherche et pour la pratique, en soulignant l'importance de coconstruire les connaissances et de faire participer les enfants à la réflexion pour que les différentes perspectives puissent s'enrichir mutuellement. Ensuite, nous soulignons les avantages de la coconstruction tel qu'effectuée dans la présente recherche dans le processus de définition de ce qui « fait sens ». Enfin, les limites de la recherche, suivies de ses forces, sont présentées.

5.1 La mise en commun des perspectives

Cette section aborde la mise en commun des perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leur éducatrice grâce à laquelle la présente recherche est parvenue à faire ressortir des harmonies et des désaccords.

Nous discuterons de ceux-ci au regard d'autres recherches portant sur les perspectives d'éducatrice et/ou d'enfants.

5.1.1 Les harmonies

Lorsque les résultats sont examinés à la lueur des ceux des recherches ayant permis aux enfants d'exprimer leur voix, il est possible de constater une cohérence entre les résultats obtenus dans la présente recherche et dans celles qui concluent que l'extérieur est l'endroit de jeu préféré des enfants (Clark, 2007; Ernst, 2018; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015), ainsi que celles qui accordent une grande importance à cet environnement (Clark, 2007; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015) et à l'accès à des espaces verts (Clark, 2007). En harmonie avec la perspective de leur éducatrice, les enfants considèrent l'extérieur comme un espace empreint de liberté qui leur permet de développer leur autonomie (Clark, 2007). Les enfants vivent l'extérieur comme un endroit où ils peuvent laisser libre cours à leur imagination, éprouver du plaisir et socialiser lors des jeux libres, des jeux de faire semblant et des jeux coopératifs. Le jeu y occupe une place prépondérante pour les enfants selon Robledo Castro et ses collaborateurs (2015). Nos constats sont similaires.

Concernant les jeux appréciés des enfants, la recherche de Greenfield (2011) pointe leur préférence à l'égard du toboggan, de la nature, du sable et des balançoires. Les résultats de la présente recherche sont dans la même veine que ceux de Greenfield (2011). Le sable s'avère le jeu de prédilection des enfants. Tant l'éducatrice que les enfants sont unanimes sur ce point. Le toboggan, la nature et les balançoires sont également des éléments de jeux soulevés par les enfants et leur éducatrice.

De plus, dans le cadre de cette recherche, lorsque nous permettons aux enfants d'exprimer leur perspective concernant leurs activités préférées à l'extérieur, peu d'entre eux mentionnent les activités dirigées par un adulte, mais tous abordent une préférence marquée pour les jeux qu'ils partagent avec leurs pairs. D'autres recherches relèvent comme nous que les enfants accordent de l'importance aux espaces extérieurs où ils rencontrent leurs amis (Azunre et Sowrirajan, 2021). En ce sens, Robledo Castro et ses collaborateurs (2015) soulignent que ce qui importe aux enfants en

SGEE est de fréquenter d'autres enfants. L'importance des interactions entre pairs est également ressortie de la perspective des enfants, malgré qu'elle ne soit pas ressortie de la perspective de l'éducatrice. Nos résultats concordent également avec ceux de Clark (2007) en ce qui concerne le besoin des enfants de socialiser avec leurs amis, mais également de pouvoir profiter de moment seul.

Concernant ce besoin d'être seul, les résultats de Moore (2015) ont fait ressortir qu'il est vital pour les enfants d'avoir accès à des endroits secrets où ils peuvent se cacher. Nos résultats démontrent que la perspective de l'éducatrice est également au diapason de celle enfants quant à l'importance qu'ils accordent aux lieux secrets pour se retirer et discuter à l'abri des regards, à leur besoin de se créer un monde imaginaire, d'être libre et de faire preuve d'autonomie dans leurs jeux. Plusieurs études suggèrent que les adultes ont souvent le contrôle sur les lieux que les enfants fréquentent et que leur perspective domine celle des enfants (Chawla, 1992; Koller et Farley, 2019; Rasmussen, 2004; Simkins et Thwaites, 2008). Nos résultats abondent en ce sens, démontrant que les adultes contrôlent l'accès aux lieux secrets et que cet accès est variable d'un adulte à l'autre. Par exemple, dans cette recherche, l'éducatrice principale du groupe a favorisé l'accès des lieux secrets en présence de la chercheuse, mais, en son absence, il en était autrement. En effet, en présence de l'éducatrice de rotation et d'une éducatrice remplaçante, les enfants se voient l'accès à ces lieux secrets restreint.

Parmi les éléments positifs notables, il est également important de mentionner que les résultats font ressortir que tous les enfants et leur éducatrice souhaitent améliorer l'environnement de jeu afin qu'il corresponde davantage aux besoins et aux intérêts des enfants, en mettant notamment l'accent sur les défis moteurs et la proximité avec la nature, bien que les choix spécifiques d'améliorations puissent varier.

5.1.2 Les désaccords

Des désaccords sont aussi ressortis de la mise en commun des différentes perspectives, soit au sujet des améliorations précises. On en retrouve certains en ce qui a trait à l'aménagement de la cour

extérieure. Lorsqu'ils abordent l'amélioration de l'aménagement, l'éducatrice exprime son souhait d'avoir des jeux d'eau fixes, alors que les enfants expriment plutôt leur désir d'avoir une maisonnette pour jouer avec leurs amis. D'une part, l'éducatrice se préoccupe du bien-être des jeunes enfants en anticipant les chaleurs estivales qui peuvent être inconfortables en ville, bien que nous soyons en automne. D'autre part, les enfants, quant à eux, aspirent à jouer avec leurs pairs et à s'immerger dans des jeux de rôle, en imaginant une petite maison où ils pourraient donner vie à des scénarios, tels que jouer à la famille, aux ninjas, aux princesses, et bien d'autres encore. On peut aussi constater que les améliorations proposées concernent toutes deux des besoins importants, physiologiques pour l'éducatrice et de socialisation pour les enfants. Les propositions d'amélioration de l'aménagement extérieur, faites à la fois par l'éducatrice et les enfants, peuvent être en désaccord, mais leurs idées se complètent. En effet, la superposition des idées de l'éducatrice et des enfants, comme l'a mis en évidence la recherche de Kok et Yang (2022) enrichit ce qui fait sens dans le milieu et favorise une réponse adaptée aux besoins et aux intérêts des enfants. Les résultats de Kok et Yang (2022) ont montré que cette superposition des idées favorise non seulement un environnement où les enfants se sentent valorisés et écoutés, mais elle contribue également à développer leurs compétences en pensée critique et en résolution de problèmes. Cette coconstruction où chaque participant, indépendamment de son rôle, enrichit ce qui fait sens avec ses propositions uniques.

Les désaccords sont toutefois présents de façon plus importante lorsqu'il est question des interactions avec l'éducatrice et entre les pairs. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons constaté que les interactions entre pairs ressortent peu de la perspective de l'éducatrice, contrairement aux enfants pour qui ces interactions revêtent une grande importance. À l'inverse, bien que les enfants mentionnent peu les interactions avec leur éducatrice lors de la coconstruction, ceux-ci ont tous été observés par la chercheuse lors de leur participation à des jeux animés par l'éducatrice comme 1, 2, 3 soleil et lors d'interaction avec elle, par exemple, lorsqu'elle leur demandait ce qu'il avait construit : « *Les enfants #3 et #10 construisaient un bâtiment dans le sable avec une route pour aller travailler. J'ai pris des photos. Le groupe et l'éducatrice se sont approchés d'eux et les garçons ont expliqué leur construction.* » (Journal de recherche, jour 10). Nos résultats présentent toutefois une contradiction par rapport à la recherche menée par Norðdahl

et Einarsdóttir (2015) dans laquelle les enfants participant à leur recherche accordent une importance quant aux interactions avec les adultes à l'extérieur. Nos résultats détonnent également de la vision quantitative de la qualité qui accorde une grande place aux interactions avec l'éducatrice afin de déterminer le niveau de qualité éducative, comme c'est le cas dans l'outil d'observation CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008) qui s'intéresse aux interactions efficaces entre l'éducatrice et les enfants. De plus, nos résultats vont dans le sens contraire des résultats obtenus par Robledo Castro et ses collaborateurs (2015), qui mettent en lumière les relations de pouvoir qui encadrent les interactions entre les enfants et les adultes, empreintes d'autorité et de limites. Nos résultats démontrent plutôt que l'éducatrice adopte une approche démocratique dans ses relations avec les enfants. Par exemple, lorsqu'elle se trouve à l'extérieur avec les enfants, elle leur fait confiance en respectant leur jeu et en imposant seulement des limites sécuritaires.

Pour toutes ces raisons, la nature des interactions gagne à être approfondie afin de mieux comprendre ces résultats et d'explorer ce qui pourraient les expliquer. Il est possible que l'environnement extérieur dans lequel se déroule l'étude, ainsi que les caractéristiques spécifiques de l'éducatrice et des enfants participants, puissent influencer leur perspective sur les interactions et la nature de celles-ci. En somme, une recherche spécifique au regard des interactions entre l'éducatrice et les enfants en contexte extérieur permettrait d'approfondir les connaissances à cet égard.

La qualité et la fréquence des interactions, observées au sein de cette étude, entre l'éducatrice et les enfants nous amènent à nous intéresser au rôle que s'attribue l'éducatrice à l'extérieur. En ce sens, Lespérance (2020) soulève que les responsables de service de garde en milieu familial se perçoivent comme des surveillantes à l'extérieur, que l'accompagnement des enfants est faible à l'extérieur et qu'elles planifient peu les activités extérieures. Or, nos résultats sont plus ou moins cohérents avec ceux de Lespérance (2020). Selon la perspective de l'éducatrice de notre recherche, elle favorise intentionnellement l'apprentissage actif en permettant la liberté, l'exploration motrice et sensorielle. La perspective de l'éducatrice au regard du contexte extérieur suggère un désir d'équilibre entre les jeux libres et l'étayage du jeu de règles coopératif. Pour l'éducatrice,

l'exploration chez les enfants est essentielle, car elle leur permet de recourir à leur imagination, de s'exprimer, de créer et de s'approprier le monde qui les entoure, ce qui est en accord avec la perspective des enfants recueillie dans le cadre de notre recherche. L'éducatrice se donne un rôle de soutien émotionnel, de soutien aux apprentissages actifs, d'organisation et de gestion, d'étayage du jeu de règles et d'observation. Pour l'éducatrice, l'extérieur est centré avant tout sur l'enfant et sur ses besoins. Celle-ci souligne qu'elle accorde une importance qu'elle qualifie de primordiale quant à l'extérieur en petite enfance et porte un intérêt aux pédagogies émergentes liées à l'éducation par la nature.

Contrairement à ce qui précède, certaines recherches démontrent que le jeu extérieur n'est pas valorisé chez les éducatrices (Hu et al., 2015) et qu'elles présentent une faible connaissance du potentiel du jeu extérieur sur les apprentissages, en plus d'émettre des inquiétudes quant à la sécurité des enfants à l'extérieur (Leggett et Newman, 2017). Ce n'est pas le cas de nos résultats qui suggèrent que l'éducatrice valorise le jeu extérieur, la liberté d'exploration motrice et sensorielle, en plus des aménagements naturels, alors que les personnes étudiantes en éducation à l'enfance perçoivent les parcs aménagés plus propices aux activités éducatives comparativement aux aménagements naturels selon Ernst et Tornabene (2012). Ainsi, s'intéresser aux interactions entre le personnel éducateur et les enfants en contexte extérieur semble pertinent pour la recherche, mais aussi pour la formation initiale et continue qui lui est destinée.

5.1.3 La nécessité de regards multiples pour une vision enrichie

Pour terminer, nous savons que les recherches réalisées à l'aide d'outils comme l'observation ne peuvent donner une voix aux enfants, car la méthodologie ne leur permet pas de s'exprimer (Leggett et Newman, 2017). C'est pourquoi on dit de cette recherche qu'elle est faite *sur* les enfants. Or, l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) est un outil éducatif pour respecter les droits de l'enfant en leur permettant de s'exprimer, tout en rehaussant leur estime de soi et leur capacité à nouer des relations de qualité (Rouvali et Riga, 2019). La perspective des enfants est d'autant pertinente considérant qu'ils sont des êtres compétents pour évaluer et améliorer la qualité de leur propre SGEE (Kok et Yang, 2022). À cet égard, dans une étude menée auprès de 20 enfants âgés

de 5 à 13 ans vivant dans les banlieues de Milan, majoritairement issus de populations immigrées, Azunre et Sowrirajan (2021) ont utilisé l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) pour évaluer leur participation à la planification urbaine. Les enfants ont identifié des activités de certains gitans comme un désagrément majeur dans leur quartier. Cette recherche conclut que les enfants sont non seulement capables d'évaluer la qualité de leur environnement, mais aussi de relever les éléments problématiques dans ce contexte et de proposer des solutions spécifiques pour y remédier. Ainsi, pour respecter les droits de l'enfant, il est possible de réaliser des recherches dites « avec les enfants ».

Les enfants semblent démontrer des préférences au regard de l'environnement extérieur qui leur sont propres (Ernst, 2018). En effet, nous constatons que la perspective des enfants peut diverger de celle des adultes (Norðdahl et Einarsdóttir, 2015). Les désaccords entre les perspectives des enfants et de leur éducatrice présents dans cette recherche se sont avérés être essentiels à l'évolution des perspectives respectives lors de la coconstruction d'une définition de ce qui « fait sens » dans leur contexte spécifique. En ce sens, l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) favorise une écoute intergénérationnelle pour enrichir ce qui « fait sens » (Kok et Yang, 2022). Dans cette optique, la participation des enfants à la définition de ce qui « fait sens » pourrait être une alternative aux évaluations standardisées de la qualité (Botsoglou et al., 2019). Ainsi, les enfants peuvent jouer leur rôle de créateurs de savoirs (Ernst, 2018). En ce sens, les prochaines recherches ont avantage à examiner les impacts de cette participation sur le développement des enfants, leur estime de soi, leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages. En outre, il serait intéressant d'explorer comment cette approche peut être mise en œuvre à grande échelle dans les SGEE, en tenant compte des défis et des occasions spécifiques à chaque contexte. En résumé, en intégrant davantage les perspectives des enfants, il est possible d'enrichir les pratiques éducatives du personnel éducateur et ainsi de s'assurer qu'elles répondent véritablement à leurs besoins et à leurs réalités.

5.2 Les avantages de la coconstruction

Cette section traite de l'importance de la coconstruction lors du processus de définition de ce qui « fait sens » dans le cadre de cette recherche. Nous abordons comment les perspectives peuvent initialement différer, mais comment la coconstruction leur permet de se développer au fil du temps de façon approfondie (Merewether, 2018). Puis, nous présentons différentes implications de la coconstruction dans la pratique.

Lors de l'entretien final avec l'éducatrice, la chercheuse a partagé les thèmes les plus fréquents selon la perspective des enfants et a discuté des observations initiales issues de la coconstruction. Certains commentaires ont surpris l'éducatrice, tandis que d'autres étaient prévisibles pour elle. Les divergences entre l'insatisfaction de l'éducatrice au regard d'éléments de la cour extérieur et la satisfaction des enfants sur ces mêmes éléments ont conduit à une modification de la perspective de l'éducatrice. Ainsi, elle confie que : « *Ça m'a fait prendre conscience que les enfants n'ont pas la même vision que nous sur leurs besoins* » (Éducatrice, entretien de fin). Une étude menée par Spencer et ses collaborateurs (2019), en Nouvelle-Écosse, a examiné l'implantation de *Loose Parts* dans 19 centres de la petite enfance accueillant des enfants de 3 à 5 ans. Des groupes de discussion ont eu lieu 3 et 6 mois après le début de la recherche, plus précisément 15 groupes de discussion comptant chacun entre 3 à 5 éducatrices. Les résultats de cette étude ont révélé que la coconstruction avec les enfants a fait évoluer la perspective des éducatrices au sujet du matériel mis à leur disposition. Les résultats de la présente étude ont révélé que la coconstruction avec les enfants a fait évoluer la perspective de l'éducatrice. D'autres recherches ont aussi souligné le rôle important joué par les enfants dans le changement de perspective des éducatrices (Botsoglou et al., 2019; Moore, 2015; Norðdahl et Einarsdóttir, 2015; Spencer et al., 2019). L'étude sur les *Loose Parts* (Spencer et al., 2019), par exemple, révèle que les enfants peuvent démontrer une grande créativité et innovation. Lorsque les éducatrices observent et interprètent ce matériel avec les yeux des enfants, elles découvrent souvent des manières inédites de l'utiliser, ce qui enrichit considérablement l'expérience d'apprentissage. Les travaux sur les lieux secrets (Moore, 2015) illustrent comment ces espaces, chers aux enfants, favorisent une autonomie accrue et un sentiment de propriété sur leur environnement. Des éducatrices, en percevant l'importance des lieux secrets,

tendent à soutenir plus activement l'autonomie et l'exploration spontanée des enfants, modifiant ainsi leur posture éducative. En ce qui concerne l'importance du contexte extérieur dans la vie quotidienne des enfants, la recherche de Norðdahl et Einarisdóttir (2015) montre que permettre d'intégrer des éléments de la nature et des activités en plein air répond aux besoins sensoriels et émotionnels profondément ancrés chez les enfants. Les éducatrices, en collaborant avec les enfants et en adoptant leurs perspectives, tendent à valoriser davantage ces expériences extérieures, intégrant des moments en plein air dans leurs pratiques pédagogiques. Enfin, l'étude de Botsoglou et ses collaborateurs (2019) démontre que lorsque les enfants sont directement impliqués dans les processus de planification et de mise en œuvre, cela conduit à des environnements d'apprentissage plus dynamiques et adaptés. Les enfants contribuent ainsi à l'évaluation et à l'amélioration continue garantissant que celle-ci reste pertinente et stimulante. En somme, la collaboration entre les enfants et les éducatrices ne se limite pas à une simple réflexion théorique, mais engendre des améliorations concrètes et adaptées au contexte spécifique de chaque milieu éducatif. En intégrant les perspectives des enfants, les éducatrices peuvent non seulement mieux répondre à leurs besoins individuels, mais aussi enrichir leur propre pratique professionnelle, rendant l'apprentissage en petite enfance plus interactif, inclusif et pertinent.

À la suite de la confection des plans de la cour, les enfants ont, eux aussi, commencé à manifester leur besoin d'amélioration de l'aménagement extérieur, notamment en lien avec les modules de jeux qu'ils jugent inadaptés à leur âge. Les échanges lors de la confection des plans de la cour ont permis aux enfants d'entendre la perspective de leur éducatrice et d'entamer une réflexion critique sur l'aménagement. Par la suite, et jusqu'à la fin de la coconstruction, les enfants ont manifesté clairement leur besoin d'amélioration de l'aménagement. Ainsi, à la fin de la coconstruction, les enfants partageaient le souhait de leur éducatrice d'améliorer l'aménagement extérieur.

En utilisant l'approche Mosaïque dans le cadre de cette recherche, nous avons pu bénéficier de la perspective des enfants, ce qui n'est pas possible dans l'approche objective et quantitative de la qualité. En effet, dans cette approche, les outils standardisés d'évaluation de la qualité utilisés ne permettent pas de recueillir la perspective des enfants ni celle de leur éducatrice de manière

approfondie et personnalisée. Ils ne permettent pas non plus de mettre en commun ces deux perspectives afin d'obtenir une vision compréhensive de la qualité de l'éducation à la petite enfance. Dans le cadre de la présente recherche, la triangulation des données nous a permis de documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur. L'accès à la perspective des enfants a rendu possible une meilleure compréhension de la manière dont ils perçoivent leurs pairs, leur environnement et leur éducatrice lorsqu'ils évoluent à l'extérieur. Nous avons découvert que les enfants attachent une grande importance aux interactions avec leurs pairs à l'extérieur, et également qu'ils sont sensibles à l'environnement extérieur. Ils s'approprient cet environnement en utilisant leur imagination pour créer leurs propres univers. Ils ont un regard attentif sur la nature; les insectes, les végétaux et les minéraux. De plus, ils vivent pleinement les changements de température et de climat, profitant de la pluie pour s'amuser dans la boue et de l'arrivée de l'automne pour ramasser les feuilles tombées des arbres. Nous avons également constaté que les enfants accordent peu d'importance à la présence des adultes à l'extérieur, ce qui est en contradiction avec l'approche objective de la qualité qui met l'accent sur la qualité des interactions entre adultes et enfants. Il paraît pertinent de réfléchir à la manière dont nous évaluons la qualité offerte à l'extérieur. À ce propos, l'application des différentes versions du CLASS; le CLASS infant (Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2014), le CLASS toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) et le CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008a) dans les SGEE en Europe suscite des préoccupations, selon 117 professionnels et professionnelles de la petite enfance, 8 coordonnateurs et coordonnatrices pédagogiques et 3 experts et expertes interrogés dans le cadre de groupe de discussion menés en Italie. Les participants et participantes soulignent que le CLASS Pre-k (Pianta et al., 2008) est un instrument utile, mais que certains aspects ne correspondent pas aux interactions efficaces entre le personnel enseignant et les enfants dans le contexte italien. Notamment, le CLASS Pre-k (Pianta et al., 2008) mettrait l'accent sur la relation adulte-enfant au détriment des interactions entre pairs valorisées dans leur contexte (Pastori et Pagani, 2017). Or, le rôle de l'adulte dans la promotion de ces interactions entre pairs n'est pas pris en compte par le CLASS Pre-k (Pianta et al., 2008), ce qui occulte le potentiel des enfants selon Pastori et Pagani (2017). D'ailleurs, certaines personnes éducatrices italiennes remettent en question l'idée d'intervenir systématiquement auprès des enfants lorsqu'ils jouent à l'intérieur ou l'extérieur, préférant adopter des stratégies de non-intervention et

observer d'abord les réactions des enfants avant de décider des actions à prendre (Pastori et Pagani, 2017). L'utilisation indiscriminée d'outils d'évaluation limiterait notre compréhension des interactions et des pratiques pédagogiques dans les structures de la petite enfance qui varient selon les cultures et les contextes. Au lieu de mesurer uniquement la qualité, ces outils deviennent la seule référence de ce qui constitue la qualité. Une approche culturelle critique encourage le dialogue interculturel et la réflexion des professionnels et professionnelles, améliorant ainsi le processus d'évaluation. Pastori et Pagani (2017) proposent l'adoption d'une approche inverse qui stimule la réflexion et le dialogue des professionnels et professionnelles via les outils d'évaluation. En ce sens, il paraît pertinent d'évoquer que les outils d'évaluation conçus pour l'intérieur peuvent ne pas être adaptés à ce contexte extérieur spécifique et même empêcher de saisir pleinement la richesse des interactions et des apprentissages qui se produisent de manière naturelle. Par conséquent, il est pertinent de nous demander si les normes de qualité établies pour les espaces intérieurs devraient être appliquées et évaluées de la même manière au contexte extérieur en petite enfance.

Nous considérons les implications de la coconstruction pour la pratique en petite enfance comme étant importantes. Des chercheurs, tels que Rouvali et Riga (2019) ainsi que Kok et Yang (2022), ont conclu que l'approche Mosaïque peut non seulement être utilisée comme une méthode de recherche, mais également comme un outil pédagogique dans la pratique éducative. L'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) offre aux enfants la possibilité de participer aux processus décisionnels qui les concernent, en particulier pour ce qui est de leur milieu, comme le démontre la recherche de Botsoglou et ses collaborateurs (2019). Cette recherche menée auprès de 29 enfants âgés de 4 à 5 ans sur une période de 23 mois a démontré que la participation des enfants pourrait être une alternative aux évaluations standardisées. En effet, Botsoglou et ses collaborateurs concluent que les outils polyvalents et participatifs privilégiés dans l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) peuvent être combinés à des outils standardisés d'évaluation de la qualité tel le ECERS-R (Harms et al., 1998; 2004) et ainsi donner une place à la perspective des enfants. Cette participation à l'évaluation de la qualité augmente la motivation, le sentiment de satisfaction personnelle, la confiance en soi et le bien-être des enfants. Il est essentiel de reconnaître la compétence des enfants pour évaluer et améliorer la qualité de leur SGEE puisqu'ils posent un

regard différent des adultes et sans contraintes. Ainsi, mettre en place une approche qui leur permet d'exprimer leur voix pourrait être bénéfique dans le but d'améliorer les contextes éducatifs pour les jeunes enfants, en prenant en compte ce qui a du sens pour chaque milieu. Il serait aussi pertinent d'instaurer des mesures permettant aux enfants d'évaluer et d'améliorer leur propre SGEE, en leur proposant différents outils pour s'exprimer, tout en favorisant également la prise en considération des perspectives des adultes. De cette manière, il serait possible d'approfondir la réflexion sur la qualité des divers SGEE au Québec au-delà des critères normatifs de la qualité. Par ailleurs, ces dernières années, plusieurs chercheurs soulignent la pertinence d'une hybridation de ces approches de la qualité afin de compléter l'approche normative de la qualité, avec le faire sens afin de ne pas simplement respecter des critères prédéfinis, mais de développer une compréhension profonde et nuancée des besoins spécifiques des enfants et des dynamiques uniques de chaque milieu éducatif (Lemay et al., 2017; Pastori et Pagani, 2017). Cette hybridation peut mener à l'établissement de pratiques plus flexibles qui tiennent compte des contextes culturels, sociaux et environnementaux. Les éducatrices peuvent ainsi intégrer des stratégies qui valorisent l'authenticité des expériences vécues par les enfants, tout en s'assurant de respecter des standards élevés de qualité.

5.3 Les limites de la recherche

Chaque recherche apporte sa vision partielle. D'une part, la chercheuse seule ne peut pas voir l'ensemble du portrait, mais ajoute une contribution qui permet l'approfondissement des connaissances (Roberts-Holmes, 2018). D'autre part, la présente recherche ne permet pas de mettre en commun les perspectives de l'ensemble des acteurs et actrices du CPE, puisque les perspectives des parents et des gestionnaires n'ont pas été colligées.

Néanmoins, les enfants et les éducatrices qui participaient à cette recherche ont abordé leurs perspectives respectives. Comme chaque perspective est influencée par plusieurs facteurs (Clark, 2017; Clark et Moss, 2005; 2011), celles des participants et participantes de cette recherche ne nous permettent pas de connaître l'ensemble des perspectives d'enfants et d'éducatrices en ce qui concerne le contexte extérieur de tous les CPE du Québec. De plus, la présence de la chercheuse

dans la vie des enfants peut créer de l'incertitude chez ces derniers. Sans le vouloir, la chercheuse peut influencer les réponses des enfants et leur vie en leur demandant simplement de lui faire visiter les lieux (Clark et Moss, 2005/2011). Aussi, il est possible que la chercheuse ait pu déformer la perspective de l'enfant et n'ait pas su reconnaître les spécificités des perspectives de chacun (Robert-Mazaye et al., 2021).

Dans cette étude, la coconstruction, centrée sur la période automnale, permet ainsi d'obtenir une image complète et précise de cette saison spécifique. De plus, il convient de souligner que les perspectives des enfants et des éducateurs reflètent exclusivement le contexte d'un seul groupe d'enfants âgés de 4 à 5 ans dans ce CPE en particulier. Par conséquent, les résultats et les conclusions de cette recherche ne peuvent être généralisés à d'autres groupes d'âge ou à d'autres CPE.

5.4 Les forces de la recherche

Malgré ces limites, il est important de reconnaître que la généralisation n'est pas l'objectif de la recherche menée avec l'approche Mosaïque. La présente recherche permet de questionner l'application des outils d'évaluation de la qualité en petite enfance au Québec, en se concentrant particulièrement sur les contextes extérieurs. Les outils d'évaluation de la qualité sont traditionnellement conçus pour être utilisés à l'intérieur. Par conséquent, les critères d'évaluation de la qualité, tels que les interactions fréquentes entre l'adulte et l'enfant, ne semblent pas applicables à l'extérieur. D'après cette recherche, il apparaît que les interactions entre l'adulte et les enfants à l'extérieur ne suivent pas les mêmes tendances au regard des critères normatifs d'évaluation de la qualité en contexte intérieur. De plus, les enfants remettent eux-mêmes en question ces critères, car ils accordent peu d'importance aux interactions avec l'adulte à l'extérieur. Les enfants participants à la présente étude ont clairement exprimé que les interactions avec leurs pairs sont prioritaires pour eux à l'extérieur, contrairement aux interactions avec les adultes. Malheureusement, les outils standardisés pour évaluer la qualité, tels que le CLASS Pre-k (Pianta et al., 2008), ne rendent pas tout à fait compte de la nature des interactions entre pairs. De plus, le temps passé à l'extérieur offre la possibilité

d'observer la nature, de se reposer et de contempler. Cependant, les outils d'évaluation de la qualité mettent l'accent sur la maximisation du temps consacré à l'apprentissage au détriment de la flânerie.

Cette recherche représente une avancée importante, car elle est la première, à notre connaissance, à appliquer l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) dans des contextes extérieurs en petite enfance au Québec. Grâce à cette méthodologie novatrice, nous avons pu recueillir les perspectives uniques des enfants et de leur éducatrice sur ce qui est réellement significatif pour eux en contexte extérieur. Cela contribue à une meilleure compréhension de leurs besoins et de leurs expériences dans ce contexte spécifique. En utilisant une diversité d'outils de coconstruction, cette étude a permis de rassembler une variété de données complémentaires, offrant ainsi une vision plus nuancée et globale du contexte extérieur en CPE. De tels résultats, sans exiger un relativisme total, plaident en la faveur d'une hybridation des approches, bonifiant l'approche normative de la qualité s'avérant utiles pour informer certaines décisions prises à large échelle, des perspectives des enfants et de leur éducatrice sur ce qui « fait sens » dans leur milieu de sorte à les adapter aux spécificités locales (Pastori et Pagani, 2007).

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Ce mémoire porte sur les perspectives des enfants âgés de 4 à 5 ans et de leur éducatrice sur le contexte extérieur en CPE. L'utilisation de l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) a permis aux participants et aux participantes de coconstruire leur définition de ce qui fait sens pour eux au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur de leur propre CPE. Cette coconstruction s'est faite à travers plusieurs outils, tels que des entretiens semi-dirigés avec l'éducatrice réalisés au début et à la fin de la coconstruction, des tours guidés, des entretiens avec les enfants, la prise de photographies par les enfants, la création d'albums photo et la catégorisation effectuée par les enfants. Les résultats de cette recherche ont permis de répondre aux objectifs initiaux, à savoir : 1) décrire la perspective d'éducatrice en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur; 2) documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur; 3) identifier les harmonies et les désaccords entre la perspective d'éducatrice en CPE et celles d'enfants de 4-5 ans au regard de l'environnement, des activités et des interactions en contexte extérieur.

Cette recherche apporte de nouvelles connaissances sur le sens attribué aux expériences vécues par les enfants et leur éducatrice en contexte extérieur de CPE. Nous constatons que, pour les enfants, le contexte extérieur est une affaire d'enfants, un moment où ils peuvent socialiser, explorer et être libres. De plus, cette recherche soulève que ceux-ci accordent une grande importance aux endroits secrets, mais moins d'importance aux interactions avec l'adulte. La mise en commun des perspectives des enfants et de leur éducatrice permet à chacune de s'enrichir de celle de l'autre, et

ainsi d'évoluer. Qui plus est, les enfants de 4 à 5 ans manifestent un enthousiasme à exprimer leur propre perspective au sein de la recherche, ainsi qu'un désir d'être entendu.

L'utilisation de l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) dans le cadre de la présente recherche est innovante. Son application en contexte extérieur de CPE a permis d'obtenir des résultats prometteurs et des informations pertinentes sur ce qui « fait sens » dans cet environnement. En donnant une voix aux enfants, cette approche offre une meilleure compréhension de la perspective de ceux et celles qui y évoluent quotidiennement. De plus, elle ouvre la porte de nouvelles possibilités en recherche (p. ex., devis, outils de coconstruction, analyses de données) pour parvenir à des résultats détaillés les pratiques favorables au développement global des enfants, prenant en compte la réalité des enfants et des éducatrices dans leur contexte.

En ce sens, Rouvali et Riga (2019) ainsi que Kok et Yang (2022) ont mis en évidence l'efficacité de l'approche Mosaïque (Clark, 2001, 2005) tant au niveau de la méthodologie de recherche qu'en tant qu'outil pédagogique. De plus, Botsoglou et ses collaborateurs (2019) concluent que les enfants âgés de 4 à 5 ans sont aptes à évaluer la qualité de leur SGEE. Leur participation active peut donner lieu à une approche centrée sur l'enfant qui est complémentaire à l'utilisation aux outils standardisés d'évaluation de la qualité.


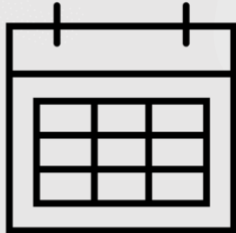
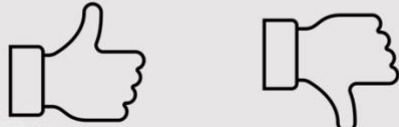



Il semble donc essentiel de trianguler les points de vue et les perspectives afin de tenir compte davantage de la diversité des enfants, des éducatrices et des contextes éducatifs. En effet, les outils standardisés négligent les particularités propres à chaque enfant et à chaque SGEE. En recueillant des données autrement qu'avec de tels outils, nous offrons également aux enfants et aux éducatrices la possibilité de participer activement au processus d'évaluation. Ils peuvent ainsi utiliser des outils plus flexibles et adaptés à leur contexte spécifique, ce qui favorise la compréhension des besoins de tous.

Lors de futures recherches, il serait pertinent d'approfondir la question des interactions entre le personnel éducateur et les enfants en contexte extérieur et de regarder les harmonies et les

désaccords avec leurs perspectives au sujet du contexte intérieur. Une analyse du sens attribué aux interactions dans ces deux contextes peut être particulièrement intéressante. Par ailleurs, il nous paraît pertinent de réaliser une étude qui permettrait aux enfants et aux éducatrices de participer à la définition de ce qui fait sens pour eux dans leur propre SGEE. Ainsi, les différentes perspectives pourraient être entendues, allant ainsi au-delà des outils d'évaluation standardisés de la qualité en petite enfance.

ANNEXE A

ALBUM PRÉSENTÉ AUX PARTICIPANTS

<p>Bonjour!</p> <p>Mon nom est Anabelle et je suis étudiante à l'université.</p>		<p>Je vais passer cinq semaines avec ton groupe et ton éducatrice.</p> <p>Je vais te proposer des activités pour que tu m'apprennes des choses.</p>	
<p>Tu peux dire oui ou non pour chacune des activités et même changer d'idées quand tu veux.</p>		<p>J'amènerai une enregistreuse pour ne pas oublier les choses que tu dis.</p>	
<p>Nous allons parler de ce que tu penses de la cour du CPE.</p> <p>Mon rôle sera de t'écouter et de bien comprendre ce que tu dis.</p>		<p>Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.</p> <p>C'est ton opinion à toi qui compte.</p>	

Moi, je vais garder secret tout ce que tu me dis.
Toi, tu peux choisir de dire ce que nous avons fait ensemble à qui tu veux.



Si tu te sens fatigué, tu peux prendre une pause.

Tu peux aussi décider de ne pas répondre aux questions ou arrêter de faire l'activité.



En participant à mon projet, tu m'aides à comprendre ce que tu penses de la cour.



Tu peux poser les questions que tu veux au moment que tu veux et j'y répondrai avec plaisir.



C'est à toi de dire si tu veux participer.

Si tu dis oui, tu me donne la permission de te proposer des activités.



Ne t'inquiète pas, personne ne sera fâché si tu dis non!



ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC L'ÉDUCATRICE

Ce canevas est inspiré de Clark (2017)

1. D'après vous, quels sont les bienfaits pour les enfants, de jouer à l'extérieur au CPE?
2. D'après vous, quel est l'endroit de jeu préféré des enfants dans la cour du CPE?
3. Que pensez-vous que les enfants n'aiment pas dans la cour du CPE?
4. Où peuvent-ils aller pour se cacher?
5. Où peuvent-ils aller pour discuter avec un ou des amis?
6. Où peuvent-ils aller pour courir et grimper?
7. Qu'appréciez-vous faire avec les enfants dans la cour du CPE?
8. Que pensez-vous qui manque dans la cour du CPE?
9. Qu'aimeriez-vous ne plus avoir dans la cour du CPE?
10. Qu'aimeriez-vous pouvoir utiliser chaque jour dans la cour du CPE?
11. Quels autres changements aimeriez-vous apporter dans la cour du CPE?
12. Souhaitez-vous ajouter quelque chose, en lien avec la cour, qui n'a pas été abordée dans l'entretien?

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT

Ce canevas est inspiré de Clark (2017)

1. Je suis _____ (nom)
2. J'ai ___ ans
3. Où vas-tu dans la cour lorsque tu veux te cacher?
4. Où vas-tu dans la cour pour discuter avec des amis?
5. Où vas-tu dans la cour pour courir et grimper?
6. Que fais-tu lorsque tu veux être avec un adulte dans la cour?
7. Qu'aimes-tu dans la cour?
8. Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans la cour?
9. Quel est ton endroit préféré dans la cour?
10. Qu'aimerais-tu faire plus souvent dans la cour?
11. Avec qui aimes-tu jouer dans la cour?
12. Est-ce qu'il manque quelque chose dans la cour?
13. Y a-t-il autre chose que tu aimerais dire sur la cour?

ANNEXE D

CALENDRIER DE RÉALISATION

Méthodes	Dates	Participants et participantes
Prise de contact et familiarisation	Semaine 1	Enfants #1 à #10 Éducatrice
Entretien de début avec l'éducatrice	Jour 3	Éducatrice
Tour guidé	Jour 4 à 9	Enfants #1 à #8 et enfant #10
Entretien avec les enfants	Jour 4 à 9	Enfants #1 à #8 et enfant #10
Photographies prise par les enfants	Jour 4 à 14	Enfants #1 à #8 et enfant #10
Album photo	Jour 11	Enfants #1 à #10 Éducatrice
Discussions (album)	Jour 12	Enfants #3 et #10
Plan de la cour	Jour 13	Enfants #1 à #8 et #10 Éducatrice
Catégorisation	Jour 14	Enfants #1 à #10
Entretien de fin (éducatrice)	Jour 14	Éducatrice

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **Le contexte extérieur en Centre de la petite enfance vu de l'intérieur: perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leurs éducatrices**
- Nom de l'étudiant : **Anabelle Guérette**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (didactique)**
- Direction(s) de recherche : **Lise Lemay; Annie Charron**

Modalités d'application

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

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

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-04-29**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Élise Ducharme

Pour **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



Signé le 2022-05-16 à 17:12

ANNEXE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE CENTRE DE LA
PETITE ENFANCE (GESTIONNAIRE)

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LE CENTRE DE LA PETITE ENFANCE (GESTIONNAIRE)

Titre du projet de recherche

Le contexte extérieur en Centre de la petite enfance vu de l'intérieur : perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leurs éducatrices.

Étudiant-chercheur

Anabelle Guérette, Maitrise en éducation, guerette.anabelle@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Lise Lemay, Département de didactique, lemay.lise@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 3883

Annie Charron, Département de didactique, charron.annie@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5017

Nature de la participation de votre personnel

Nous demandons à l'éducatrice responsable du groupe de 4-5 ans et de l'éducatrice assurant son jour de congé de participer à un projet de recherche qui implique d'accueillir la chercheuse dans le groupe pendant cinq semaines, de permettre aux enfants de participer aux activités de collecte de données (entretiens, prise de photographies, causeries, dessin) et de participer à deux entretiens d'une durée estimée à 30 minutes chacun. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

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

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude vise à documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions dans la cour du CPE. *Ce projet s'intéresse à la perspective des enfants et de leurs éducatrices.* La durée prévue du projet est de cinq semaines, au cours desquelles l'étudiante-chercheuse intégrera le groupe selon un horaire déterminé avec l'éducatrice. *Pour cette recherche, un seul groupe d'enfants de 4 à 5 ans en CPE a été sélectionné. Nous voulons comprendre le point de vue des enfants de 4 à 5 ans et leurs éducatrices sur les activités dans la cour, l'aménagement de la cour et les interactions entre les enfants et l'éducatrice dans la cour.*

Nature et durée de votre participation

Des entretiens se dérouleront en deux temps avec chacune des éducatrices (éducatrice titulaire du groupe et, le cas échéant, éducatrice de rotation). Le premier entretien aura lieu lors de la première semaine et le deuxième entretien a lieu à la toute fin des cinq semaines. Ces entretiens individuels se dérouleront dans le lieu choisi par l'éducatrice (salle des employés, local disponible, cour extérieure, etc.). Les entretiens seront enregistrés sous forme audio, avec le consentement des éducatrices. Les activités auxquelles participeront les enfants auront lieu dans le local du groupe et dans la cour du CPE et seront enregistrées sous forme audio et/ou vidéo. L'implication des éducatrices consiste à coopérer avec la chercheuse et à demeurer la personne responsable du groupe d'enfants.

Avantages liés à la participation

La participation d'un ou des membre(s) de votre personnel éducateur approfondira leur compréhension des besoins et des intérêts des enfants de leur groupe en ce qui concerne la cour extérieure du CPE. Il se peut que les enfants retirent un bénéfice personnel de la participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Les enfants pourraient ressentir une fierté à montrer ce qu'ils aiment, ou encore se sentir valorisés à ce qu'on écoute leur point de vue. De plus, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. De plus, cette participation contribuera à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Les informations personnelles et concernant le CPE ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et

du numéro qui leur aura été attribué. Les images (vidéo et photos) et le son seront brouillés. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits 5 ans après la publication. Les données numériques seront détruites (reformatage d'un disque dur) et les données papier seront déchiquetées

Participation volontaire et retrait

La participation est entièrement libre et volontaire. Ainsi, vous acceptez que le ou les membre(s) de votre personnel participe(nt) au projet sans contrainte ou pression extérieure, et vous être libre de vous retirer en tout temps de cette recherche, sans préjudice et sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Anabelle Guérette verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Lise Lemay (lemay.lise@uqam.ca (514) 987-3000 poste 3883), Annie Charron (charron.annie@uqam.ca (514) 987-3000 poste 5017), Anabelle Guérette (guerette.anabelle@courrier.uqam.ca (438) 871-8211)

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

Remerciements

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

Consentement

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

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

Prénom Nom

Signature

Date

Accès aux résultats de recherche

- Je souhaite qu'on me fasse parvenir un résumé des résultats de la recherche par courriel

Adresse courriel

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉDUCATRICE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

Le contexte extérieur en Centre de la petite enfance vu de l'intérieur : perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leurs éducatrices.

Étudiant-chercheur

Anabelle Guérette, Maitrise en éducation, querette.anabelle@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Lise Lemay, Département de didactique, lemay.lise@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 3883

Annie Charron, Département de didactique, charron.annie@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5017

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique d'accueillir la chercheuse dans votre groupe pendant cinq semaines, de permettre aux enfants de participer aux activités de collecte de données (entretiens, prise de photographies, causeries, dessin) et de participer à deux entretiens d'une durée estimée à 30 minutes chacun. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

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

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude vise à documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions dans la cour du CPE. *Ce projet s'intéresse à la perspective des enfants et de leurs éducatrices* La durée prévue du projet est de cinq semaines, au cours desquelles l'étudiante-chercheuse intégrera votre groupe selon un horaire déterminé avec vous. *Pour cette recherche, un seul groupe d'enfants de 4 à 5 ans en CPE a été sélectionné. Nous voulons comprendre le point de vue des enfants de 4 à 5 ans et leurs éducatrices sur les activités dans la cour, l'aménagement de la cour et les interactions entre les enfants et l'éducatrice dans la cour.*

Nature et durée de votre participation

Des entretiens se dérouleront en deux temps avec chacune des éducatrices (éducatrice titulaire du groupe et, le cas échéant, éducatrice de rotation). Le premier entretien aura lieu lors de la première semaine et le deuxième entretien a lieu à la toute fin des cinq semaines. Ces entretiens individuels se dérouleront dans le lieu choisi par l'éducatrice (salle des employés, local disponible, cour extérieure, etc.). Les entretiens seront enregistrés sous forme audio, avec le consentement des éducatrices. Les activités auxquelles participeront les enfants auront lieu dans le local de votre groupe et dans la cour du CPE et seront enregistrés sous forme audio et/ou vidéo. Votre implication consiste à coopérer avec la chercheuse et à demeurer la personne responsable du groupe d'enfants.

Avantages liés à la participation

Vous approfondirez votre compréhension des besoins et des intérêts des enfants de votre groupe en ce qui concerne la cour extérieure du CPE et vous participerez, avec eux, à une réflexion à ce sujet. De plus, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les images (vidéo et photos) et le son seront brouillés. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits 5 ans après la publication. Les données numériques seront détruites (reformatage d'un disque dur) et les données papier seront déchetées.

Participation volontaire et retrait

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

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Lise Lemay (lemay.lise@uqam.ca (514) 987-3000 poste 3883), Annie Charron (charron.annie@uqam.ca (514) 987-3000 poste 5017), Anabelle Guérette (querette.anabelle@courrier.uqam.ca (438) 871-8211)

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

Remerciements

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

Consentement

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

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

Prénom Nom

Signature

Date

Accès aux résultats de recherche

- Je souhaite qu'on me fasse parvenir un résumé des résultats de la recherche par courriel

Adresse courriel

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT/REPRÉSENTANT LÉGAL D'UNE
PERSONNE MINEURE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT Parent / représentant légal d'une personne mineure

Titre du projet de recherche

Le contexte extérieur en Centre de la petite enfance vu de l'intérieur : perspectives d'enfants de 4 à 5 ans et de leurs éducatrices.

Étudiant-chercheur

Anabelle Guérette, Maitrise en éducation, guerette.anabelle@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Lise Lemay, Département de didactique, lemay.lise@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 3883

Annie Charron, Département de didactique, charron.annie@uqam.ca, (514) 987-3000 poste 5017

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent / représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

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

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

Description du projet et de ses objectifs

Cette étude vise à documenter les perspectives des enfants de 4-5 ans en CPE au regard de l'environnement, des activités et des interactions dans la cour du CPE. Nous voulons comprendre le point de vue des enfants de 4 à 5 ans et leurs éducatrices sur les activités dans la cour, l'aménagement de la cour et les interactions entre les enfants et l'éducatrice dans la cour. La durée prévue du projet est de cinq semaines, au cours desquelles l'étudiante-chercheuse intégrera le groupe de votre enfant selon un horaire déterminé avec l'éducatrice.

Nature et durée de la participation de votre enfant

Votre enfant sera invité à participer à des activités de collecte de données. Chacune des activités de collecte de données ressemblera à une activité parfois faite dans les CPE.

Dans un premier temps, les enfants pourront faire visiter la cour à la chercheuse, seul ou en petit groupe. La durée dépendra de l'intérêt de l'enfant. Avec la permission de l'enfant, la chercheuse pourra photographier ce que lui présente l'enfant et enregistrer, sous forme audio et vidéo, leurs échanges. L'enfant pourra également faire un dessin de la cour.

Dans un deuxième temps, les enfants seront invités à participer à un court entretien d'au plus 15 minutes afin de brosser un portrait de ce qu'ils aiment dans la cour et de ce qu'ils souhaitent améliorer ou changer. L'entretien se fera dans la cour ou à l'intérieur, au choix de l'enfant. Les entretiens pourront être individuels ou en petits groupes, selon le choix de chaque enfant. Les entretiens seront enregistrés sous forme audio et vidéo.

Lors de la durée de la recherche, les enfants pourront photographier des éléments de la cour, leurs jeux, le matériel à leur rythme et selon leur intérêt. Les enfants seront invités à confectionner un album photo lors d'une activité de groupe. Les échanges tenus lors de cette activité seront enregistrés sous forme audio. Cette activité aura lieu dans le local du groupe.

À la fin de la présence de la chercheuse, les enfants seront invités à dessiner un grand plan de la cour lors d'une activité de groupe. Les enfants pourront le dessiner seuls ou en groupe, selon leur choix. Les échanges tenus lors de cette activité seront enregistrés sous forme audio. Cette activité aura lieu dans le local du groupe.

Avantages liés à la participation

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Votre enfant pourrait ressentir une fierté à montrer ce qu'il aime, ou encore se sentir valorisé à ce qu'on écoute son point de vue. De plus, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche. Cependant, l'enfant pourrait ressentir une certaine gêne. Pour réduire cet inconfort, présentation graduelle de la chercheuse et l'écoute des signaux verbaux et non verbaux des enfants seront mis en place.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à la chercheuse responsable de ce projet. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce, nonobstant votre consentement. Toutes les données le concernant seront détruites.

Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable recueillera, dans un dossier de recherche, les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet seront recueillis. Les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les visages sur les photographies et les vidéos ainsi que le son seront brouillés. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à l'entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits 5 ans après la publication. Les données numériques seront détruites (reformatage d'un disque dur) et les données papier seront déchiquetées.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Anabelle Guérette (guerette.anabelle@courrier.uqam.ca)

Lise Lemay (lemay.lise@uqam.ca) (514) 987-3000 poste 3883)

Annie Charron (charron.annie@uqam.ca) (514) 987-3000 poste 5017),

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

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

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

Prénom Nom du représentant légal

Date

Signature

Prénom Nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

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

Prénom Nom

Signature

Date

Accès aux résultats de recherche

- Je souhaite qu'on me fasse parvenir un résumé des résultats de la recherche par courriel

Adresse courriel

BIBLIOGRAPHIE

- Aasen, W., Grindheim, L. T. et Waters, J. (2009). The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education 3-13*, 37(1), 5-13.
<https://doi.org/10.1080/03004270802291749>
- Azunre, G. A. et Sowrirajan, T. M. (2021). The mosaic approach as a tool to facilitate participatory planning with children: Insights from Milan, Italy. *Education 3-13*, 49(5), 529-544. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1739727>
- Baillargeon, D. (1996). Les politiques familiales au Québec. Une perspective historique. *Lien social et Politiques*, 36, 21-32. <https://doi.org/10.7202/005052ar>
- Baird, K. (2013). Exploring a Methodology with Young Children: Reflections on Using the Mosaic and Ecocultural Approaches. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 35-40. <https://doi.org/10.1177/183693911303800107>
- Barros, S. et Leal, T. B. (2015). Parents' and teachers' perceptions of quality in Portuguese childcare classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 30(2), 209-226.
<https://doi.org/10.1007/s10212-014-0235-4>
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Becker, D. R., Grist, C. L., Caudle, L. A. et Watson, M. K. (2018). Complex physical activities, outdoor play, and school readiness among preschoolers. *Global Education Review*, 5(2), 110-122. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/388>
- Bellemare, G. et Briand, L. (2012). La syndicalisation des services de garde au Québec : à pratiques innovatrices, des concepts nouveaux. *La Revue de l'Ires*, 75, 117-141. <https://doi.org/10.3917/rqli.075.0117>
- Berti, S., Cigala, A. et Sharmahd, N. (2019). Early childhood education and care physical environment and child development: State of the art and reflections on future orientations and methodologies. *Educational Psychology Review*, 31, 991-1021.
<https://doi.org/10.1007/s10648-019-09486-0>

- Bigras, N. (2010). Comprendre les perspectives particulières des parents sur la qualité des services pour favoriser la collaboration famille service de garde. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (dir.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité: La coéducation est-elle possible?* (p. 37-58). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., & Cantin, G. (2008). *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec: Recherches, réflexions et pratiques*. PUQ.
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35, en ligne. <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N. et Gagné, A., L'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance et Paquette, A. (collab.) (2016). *Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance*. Mémoire présenté aux audiences publiques d'experts de la Commissions sur l'éducation de la petite enfance. Montréal : Institut du Nouveau Monde. <https://archipel.uqam.ca/12024/>
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret G. et 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). Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 21-82). Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E. et Vlachou, M. (2019). Listening to children: using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Bouchard, C., Parent, A. S., Leboeuf, M., Couttet, J., & McKinnon-Côté, É. (2024). L'éducation par la nature. Un rempart de la qualité des interactions en centre de la petite enfance en temps de pandémie. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Brown, C. P. et Lee, J. E. (2012). How to teach to the child when the stakes are high: Examples of implementing developmentally appropriate and culturally relevant practices in

- prekindergarten. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 322-348.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2012.732665>
- Bush, J. et Phillips, D. (1996). International approaches to defining quality Dans S. L. Kag et N. E. Cohen (dir.), *Reinventing Early Care and Education: A Vision for a Quality System* (p. 65-80). Jossey-Bass Inc.
- Bullough Jr, R. V., Hall-Kenyon, K. M., MacKay, K. L. et Marshall, E. E. (2014). Head start and the intensification of teaching in early childhood education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.09.006>
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555-566.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525961>
- Caublot, M., Poli, G. et Deu, É. A. (2014). Intérêts de l'approche écosystémique de la qualité de l'accueil... des structures de la petite enfance pour la recherche et les pratiques professionnelles. *Spirale*, 70, 137-150. <https://doi.org/10.3917/spi.070.0135>
- Cele, S. (2006). *Communicating place: methods for understanding children's experience of place* [Thèse de doctorat, Stockholm University]. Acta Universitatis Stockholmiensis.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:186613/FULLTEXT01.pdf>
- Chawla, L. (1992). Childhood place attachments. Dans I. Altma et S.M. Low (dir.), *Place Attachment* (p. 63-86). Human Behavior & Environment: (volume 12). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8753-4_4
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341. <https://doi.org/10.1080/13575270108415344>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Dans A. Clark, A. T. Kjørholt et P. Moss (dir.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (p. 29-50). Policy Press.
<https://doi.org/10.51952/9781447342403.ch003>
- Clark, A. (2007). Views from inside the shed: young children's perspectives of the outdoor environment. *Education 3-13*, 35(4), 349-363.
<https://doi.org/10.1080/03004270701602483>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. et Moss, P.(2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781447342403>

- Clark, A., Moss, P., & Kjørholt, A. T. (Eds.). (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Correia, N., Aguiar, C. et Amaro, F. (2023). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 313-332. <https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation* (H. Maury, trad.). *Erès*. (Texte original publié en 2007).
- Danic, I., Delalande, J. et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Presses universitaires de Rennes.
- Delaney, K. K. (2018). Looking away: An analysis of early childhood teaching and learning experiences framed through a quality metric. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 167-186. <https://doi.org/10.1177/1463949118778023>
- 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), e261-e266. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2498>
- Draghici, C. C. et Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants: enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39, en ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.300>
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-degarde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Ducharme, A., Paquette, J., et Daly, S., (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/developpement-enfants-maternelle-2022>
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541. <https://doi.org/10.1080/03004430500131320>

- Einarsdóttir. (2017). Points de vue des enfants: expériences de recherche en Islande. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales* (p. 39-56). Peter Lang.
- Ernst, J. (2018). Exploring Young Children's and Parents' Preferences for Outdoor Play Settings and Affinity toward Nature. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(2), 30-45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180029.pdf>
- Ernst, J. et Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640749>
- Flannigan, C. et Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Flouri, E., Midouhas, E. et Joshi, H. (2014). The role of urban neighbourhood green space in children's emotional and behavioural resilience. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.06.007>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fourez, G. et Larochelle, M. (2002). Avant-propos. L'épistémologie, qu'est-ce ? Dans G. Fourez, M. Larochelle et R. Urbain (dir.), *Apprivoiser l'épistémologie* (p. 9-22). Éditions de Boeck Supérieur.
- Fournier, A. C. (2018). Le rôle de l'État dans les enjeux de formation issus de la coexistence des groupes professionnels des éducatrices à la petite enfance et des enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(1), 106-116.
- Francis, M. et Lorenzo, R. A. Y. (2002). Seven Realms Of Children's Participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 157-169. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0248>
- Frost, J. et Sutterby, J. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *Young children*, 72(3), 82-85. <https://www.jstor.org/stable/90013690>
- Garnier, P. et Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron, et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance: Origines, méthodes et applications* (p. 651-668). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin éditeur.

- Gingras, L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 : Portrait québécois et régional*. Institut de la statistique du Québec
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-sur-lutilisation-les-besoins-et-les-preferences-des-familles-en-matiere-de-services-de-garde-2009-portrait-quebecois-et-regional.pdf>
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs—Grandir en qualité 2014 (Tome 2). Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-2-qualite-des-services-de-garde-educatifs-dans-les-centres-de-la-petite-enfance-cpe.pdf>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
<https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Greenfield, C. (2011). Personal Reflection on Research Process and Tools: Effectiveness, Highlights and Challenges in using the Mosaic Approach. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 109-116. <https://doi.org/10.1177/183693911103600314>
- Greenfield, C. F. (2007). *A case study of children's and adults' perceptions of 'being outside' in one early childhood centre* [Mémoire de maîtrise, Massey University]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10179/7735>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). SAGE Publications.
- Hamre, B.K., La Paro, K.M., Pianta, R. C. & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASSTM) manual*, Infant, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998/2004). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. Teachers College Press.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D. et Norris, D. J. (2007). Defining quality child care: Multiple stakeholder perspectives. *Early education and development*, 18(2), 305-336.
<https://doi.org/10.1080/10409280701283106>
- Hart, C. S. et Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293-309.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12284>

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF, Innocenti Essay, 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0907568206059972>
- Howe, N., Perlman, M., Bergeron, C. et Burns, S. (2021). Scotland embarks on a national outdoor play initiative: Educator perspectives. *Early Education and Development*, 32(7), 1067-1081. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1822079>
- Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A. et Chen, Y. (2015). Examining the Quality of Outdoor Play in Chinese Kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47(1), 53-77. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0114-9>
- Institut de la statistique du Québec. (ISQ). (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde 2021*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-accessibilite-utilisation-services-garde-2021-portrait-statistique.pdf>
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance: résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/1079098ar>
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T. et Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Early education and development*, 27(7), 1004-1017. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156989>
- Kalish, M., Banco, L., Burke, G. et Lapidus, G. (2010). Outdoor play: A survey of parent's perceptions of their child's safety. *Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, 69(4), S218-S222. <https://doi.org/10.1097/TA.0b013e3181f1eaf0>
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Ablex Publishing Corporation.
- Knight, S. (2013). *Forest School and outdoor learning in the early years*. London: Sage.
- Kok, X. W. et Yang, W. (2022). Quilting's a play-based anti-bias curriculum for very young children: the Mosaic Approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 827-851. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2009534>
- Koller, D. et Farley, M. (2019). Examining elements of children's place attachment. *Children's Geographies*, 17(4), 491-500. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1574336>

- Kuh, L. P. (2014). *Thinking critically about environments for young children: Bridging theory and practice*. Teachers College Press.
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Presses de l'Université du Québec.
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Innocenti Insights no, 11.
<https://www.unicef-irc.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Lansdown, G., Jimerson, S. R. et Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of school psychology, 52*(1), 3-12.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, toddler*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Lapointe, F. et Gingras, L. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs : Grandir en qualité 2014*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-tome-1-methodologie-et-description-de-l-enquete.pdf>
- Laroche, K. (2016). *Étude de l'implantation d'un programme d'activité pleine nature en centre de la petite enfance* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8048>
- Laurin, I., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2015). La fréquentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Revue canadienne de sante publique, 106*(7), eS14-eS20.
<https://doi.org/10.17269/cjph.106.4825>
- Leboeuf, M. et Pronovost, J. (2020). *Cadre de référence: L'éducation par la nature en services de garde éducatifs à l'enfance*. Association québécoise des centres de la petite enfance.
https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2023/04/ALEX_cadre-de-reference2023.pdf
- Lespérance, A. (2020). *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 de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/15729/>
- Little, H., Wyver, S. et Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 113-131.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>

- Lundy, L., McEvoy, L. et Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*, 22(5), 714-736.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Foreman (dir.), *The Hundred Languages of Children Norwood*. Ablex Publishing Corporation.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Children. Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Maybin, J. et Woodhead, M. (2003). *Childhoods in context* (vol. 2). Wiley.
- McEwan, M. et Wills, E. M. (2023) *Theoretical basis for nursing* (6e éd.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108.
<https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>
- Milne, B. (2005). Is 'Participation' as it is described by the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) the key to children's citizenship. *Journal of Social Sciences*, 9, 31-42.
- Ministère de la Famille (MF). (2014). *Gazelle et potiron*. Direction des communications, ministère de la Famille.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille (MF). (2023). *Portrait du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/napperon-explicatif-SGEE.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). (2007). *Accueillir la petite enfance Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

- 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*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532166>
- Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M. et Ceciliani, A. (2019). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, 189(6), 867-882.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896>
- Moore, D. (2015). 'The teacher doesn't know what it is, but she knows where we are': young children's secret places in early childhood outdoor environments. *International Journal of Play*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/21594937.2014.925292>
- Moore, G. T. et Sugiyama, T. (2007). Children's physical environments rating scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood education facilities. *Children Youth and Environments*, 17(4), 24-53.
<https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.17.4.0024>
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A. L., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D. et Hvit, S. (2015). Children's voices—Differentiating a child perspective from a child's perspective. *Developmental neurorehabilitation*, 18(3), 162-168.
<https://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>
- Norðdahl, K. et Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(2), 152-167.
- Olsen, H. et Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1055-1068. doi: 10.1080/03004430.2017.1282928
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. *Nations-Unies: Recueil des Traités*, 1577.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pastori, G. et Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682-697.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356545>
- Pearson, R. et Howe, J. (2017). Pupil participation and playground design: Listening and responding to children's views. *Educational Psychology in Practice*, 33(4), 356-370.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1326375>

- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K*. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System K-3*, Baltimore: Brookes.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2012). Chapitre premier. Modernité - postmodernité. Dans J.-P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *L'éducation postmoderne* (p. 25-38). Presses Universitaires de France.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – Children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>
- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte de la perspective des enfants dans la recherche à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin, (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 319-350). Presses de l'Université du Québec.
- Roberts-Holmes, G. (2018). *Doing your early years research project: A step by step guide*. SAGE Publications.
- Robledo Castro, C., Córdoba Andrade, L. et Del Basto Sabogal, L. M. (2023). Child-Centered Multimethod Design: An Approach to Social Representations in Childhood Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2048754>
- Rouvali, A. et Riga, V. (2022). Redefining the importance of children's voices in personal social emotional development curriculum using the Mosaic Approach. Dans M. Brundrett, G. Beauchamp, P. Latham, M. Mistry, M. Murray, B. Taylor et P. Wood (dir.), *Contemporary Issues in Primary Education* (p. 155-170). Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal.
- Schäffer, S. D. et Kistemann, T. (2012). German forest kindergartens: Healthy childcare under the leafy canopy. *Children Youth and Environments*, 22(1), 270-279. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0270>
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec.

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

- Simkins, I. et Thwaites, K. (2008). Revealing the hidden spatial dimensions of place experience in primary school-age children. *Landscape Research*, 33(5), 531- 546.
<https://doi.org/10.1080/01426390802323765>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care A literature review*. Éditions OCDE.. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. et Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., McIsaac, J.-L. D., Cawley, J., Rehman, L., Kirk, S. F. et Stone, M. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS public health*, 6(4), 461-476.
<https://doi.org/10.3934/publichealth.2019.4.461>
- Storli, R. et Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_3
- Tonge, K. L., Jones, R. A. et Okely, A. D. (2019). Quality Interactions in Early Childhood Education and Care Center Outdoor Environments. *Early Childhood Education Journal*, 47, 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Waller, T., Ärlemalm-Hagser, E., Hansen Sandseter, E. B., Lee-Hammond, L., Lekies, K. et Wyver, S. (2017). *The SAGE handbook of outdoor play and learning*. SAGE Publications.
- Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large-Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. *Early Childhood Development: Practice and Reflections Number 10*. Bernard van Leer Foundation, PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, Netherlands
- Yilmaz-Uysal, S. (2016). The Importance of Listening the Voices of Children from their Immediate Outdoor Environments of their Early Childhood Centers. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 187-207.

Zamani, Z. (2017). Young children's preferences: What stimulates children's cognitive play in outdoor preschools? *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 256-274. <https://doi.org/10.1177/1476718X15616831>

Zhang, Q. (2015). The voice of the child in early childhood education research in Australia and New Zealand: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 97-104. <https://doi.org/10.1177/183693911504000313>

Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., Crozier, M., Hunter, S., Predy, M. et Carson, V. (2021). Associations Between the Child Care Environment and Children's In-Care Physical Activity and Sedentary Time. *Health Education & Behavior*, 48(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/1090198120972689>