

Investissement des environnements extérieurs avec les enfants par des professionnels de la petite enfance en crèche: Étude de cas

Auteur : Peeters, Fanny

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10338>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education
Filière des Sciences de l'Education

Investissement des environnements extérieurs avec les enfants par des professionnels de la petite enfance en crèche : Étude de cas

Sous la direction de Mme. Florence Pirard

Mémoire présenté par Fanny PEETERS
En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education
Finalité Formation des Adultes

Année académique 2019 – 2020

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation
Filière des Sciences de l'Éducation

Investissement des environnements extérieurs avec les enfants par des professionnels de la petite enfance en crèche : Étude de cas

Sous la direction de Mme. Florence Pirard

Mémoire présenté par Fanny PEETERS
En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation
Finalité Formation des Adultes

Année académique 2019 – 2020

Table des matières

Remerciements.....	1
Introduction	2
Chapitre 1 : Investigation sur la question de l'IEE par les chercheurs scientifiques	5
1. Repères historiques	5
2. Repères sémantiques.....	6
2.1. Une polysémie des termes	6
2.2. De la notion d'extérieur au concept d'environnement	10
3. Impact de l'IEE dans le développement de l'enfant et influence de l'adulte sur cet impact	11
3.1. L'exploration comme facteur d'évolution de l'enfant.....	12
3.2. L'influence des environnements dans le développement de l'enfant.....	13
3.3. L'aménagement de l'extérieur et les opportunités de sorties	14
3.4. L'environnement : un dispositif pour modeler le rapport de l'enfant à l'extérieur	17
3.5. La temporalité	19
4. La notion de risque et ses répercussions sur l'IEE	19
4.1. La perception de risque, ses causes, ses conséquences.....	19
4.2. La responsabilité et la coresponsabilité éducative	23
4.3. L'espace public, l'espace privé	24
4.4. Limites matérielles, limites symboliques.....	25
4.5. Les règles en contexte : les limites de l'autonomie	27
Chapitre 2 : La place de l'<i>outdoor</i> dans la littérature prescriptive.....	30
1. Le curriculum de la petite enfance	30
2. Les curricula au niveau international et en Flandres.....	30
2.1. Le cas des pays nordiques et de l'Allemagne	30
2.2. Le cas de la France	32
2.3. Le cas de la Flandre.....	32
3. Le curriculum de la Fédération Wallonie-Bruxelles.....	33
4. La documentation pédagogique: un outil de professionnalisation en émergence, quel support au développement de pratiques <i>outdoor</i> ?	36
4.1. La pédagogie des « Cents Langages ».....	36
4.2. La documentation pédagogique	37
Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche	41

1. Objectifs	41
2. Questions de recherche	41
3. Hypothèses.....	42
4. Sélection d'un cas dans un contexte unique.....	43
4.1. Prise de contact et présentation de la recherche.....	43
4.2. Recrutement des participantes	44
5. Recueil et traitement des données et des traces	44
5.1. Recueil de traces.....	44
5.2. Entretiens semi-directifs.....	45
5.3. Crise sanitaire COVID-19.....	47
6. Traitement des données et des traces.....	48
6.1. Analyse des discours.....	48
7. Vigilance éthique	53
Chapitre 4 : Présentation et interprétation des résultats.....	55
1. Précaution de langage	55
2. Tableau-synthèse des résultats	56
3. Analyse des résultats	57
3.1. Intégrer l' <i>outdoor</i> dans le projet pédagogique de la crèche	57
3.2. Travailler comme puéricultrice.....	60
3.3. Travailler par projet	62
3.4. Investir les espaces extérieurs de la crèche.....	65
4. Conclusion	85
Discussion des résultats et perspectives.....	86
1. Assurer la continuité éducative dans l'équipe	86
2. Rencontrer des obstacles	87
3. Aménager les espaces extérieurs	87
4. Faire évoluer ses pratiques professionnelles	88
5. Pour aller plus loin	89
Limites méthodologiques.....	91
Conclusion	93
Bibliographie	95

Remerciements

D'abord, je tiens tout particulièrement à remercier Madame Florence PIRARD pour ses nombreux conseils qui m'ont aidée à aller toujours un pas plus loin dans ma réflexion, ainsi que pour sa bienveillance permanente et ses encouragements. Je tiens également à la remercier pour m'avoir impliquée dans diverses rencontres enrichissantes.

Ensuite, mes remerciements vont à l'équipe de la crèche qui fait l'objet de cette étude pour m'avoir permis de la rejoindre le temps de ce travail. Je les remercie notamment pour leur accueil chaleureux, leur implication malgré des circonstances particulières et pour avoir partagé avec moi une petite partie de leur quotidien.

Enfin, je souhaiterais remercier mes proches pour leur présence, leur patience et leur soutien. Mais tout particulièrement, j'aimerais remercier Marino, Odile et Olivier pour leurs relectures, leurs nombreux conseils constructifs et le temps qu'ils m'ont consacré.

Introduction

« *Children are not only the inheritors of the planet. They also actively shape it in the present* » (UNICEF, 2013). Les enfants ne sont pas seulement les héritiers du futur, ils ont aussi le droit de participer activement au présent et donner forme à leur avenir. Cet extrait provient d'un rapport du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) rédigé en 2013, sur le thème d'un « *monde plus digne pour les enfants après 2015* » (UNICEF, 2013). En effet, si les questions environnementales se sont invitées dans les programmes éducatifs de la petite enfance dès les années septante (Engdahl, 2015), l'UNICEF (2013), en plaidant pour l'intégration active des enfants dès le plus jeunes âge aux réflexions qui façonneront les politiques de développement durable et de protection de l'environnement naturel de demain, franchit un cap. Elle reconnaît dans cette jeune génération les partenaires cruciaux permettant d'obtenir des changements viables et durables.

Cette approche peut paraître audacieuse, mais l'agence internationale ne fait pourtant pas cavalier seul. Elle se rallie notamment aux conclusions de la vaste étude de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP) consacrée aux bénéfices de l'éducation au développement durable centrée sur l'enfant. Menée entre 2009 et 2014 à travers 28 pays et impliquant plus de 44.000 enfants et 13.000 enseignants, l'OMEP est parvenue à mettre en évidence l'impact d'une approche non plus basée sur une transmission cognitive et académique, mais bien centrée sur l'enfant comme acteur et partenaire de son apprentissage (Engdahl, 2015). Une démarche qui pourrait s'inscrire pour la sociologue Ingrid Engdahl (2015) comme l'un des futurs moteurs d'une éducation de la petite enfance de qualité.

Parmi les multiples pistes explorées au cours de ces cinq années d'études de terrain, repenser l'investissement des environnements extérieurs par l'enfant a fait l'objet d'une analyse approfondie (Engdahl, 2015). Les acteurs du monde de l'éducation se sont pour leur part déjà largement penchés sur les nombreux bienfaits de l'activité en plein air, qu'il s'agisse des effets positifs sur le développement et la santé (Charpentier, 2012), la stimulation de la motricité, de la perception par les sens, de l'imagination ou encore la créativité par le jeu (Wauquiez, 2011). Certains d'entre eux n'hésitent d'ailleurs pas à expliquer ces vertus par l'affinité naturelle des humains à la nature. Un lien avec la vie, une « biophilie », comme la surnomme volontiers Charpentier, inconsciente, qu'ils recherchent tout au long de leur existence (Cardinal, 2010 & Charpentier, 2012).

La thématique de l'investissement des environnements extérieurs (IEE) par l'enfant m'est pour ma part digne d'intérêt à plusieurs égards. D'une part, l'étude de l'IEE est intégrée par la littérature éducative sous l'appellation générale et peu définie d'« outdoor », terme anglais signifiant : « à l'extérieur ». Il s'agit par conséquent d'un champ offrant une liberté exploratoire vaste, peu verrouillée par des canons théoriques dont il serait résolument difficile de s'affranchir dans le cadre d'un travail de fin d'études. D'autre part, en dépit de la quantité non négligeable des travaux de recherche ayant été conduits sur ce thème, j'ai constaté que peu d'entre eux se consacrent à l'application de l'IEE chez les enfants de moins de trois ans. Or, dans la lignée des réflexions formulées par l'UNICEF (2013) et de l'OMEP (n.d.), auxquelles je souscris pleinement, c'est dès le plus jeune âge que les bases de l'instruction et de l'éducation s'établissent. Elles impacteront le développement de leur bénéficiaire tout au long de leur vie. A ce titre, les environnements extérieurs sont autant de lieux d'apprentissage, de découvertes, d'opportunités et d'exploration qu'il convient d'intégrer dans cet enseignement. Ces raisons m'ont donc convaincue de consacrer mon travail de fin d'étude à l'analyse de l'IEE par les professionnels de la petite enfance en région wallonne, où je réside actuellement.

Pour ce faire, je structurerai ce mémoire en plusieurs étapes. Tout d'abord, une présentation du contexte historique dans lequel s'inscrit l'IEE semble essentielle. Ensuite, un travail de clarification sémantique me paraît nécessaire, impliquant une maîtrise des principaux ouvrages scientifiques ainsi que la législation en vigueur sur le sujet. Cette première entreprise me permettra de cerner les ambivalences cachées derrière le concept « d'outdoor » et « d'activités extérieures », puis d'en dégager les principes sous-tendant leur application pratique dans le cadre des activités de développement des jeunes enfants, leurs potentialités mais également leurs limites.

Ensuite, je m'attellerai à la conduite d'une recherche de type qualitative, axée sur la récolte de données brutes au travers d'entretiens menés avec les professionnels du milieu d'accueil. J'ai choisi dans cette optique d'orienter cette démarche exploratoire au sein d'une crèche de la province de Liège, qui inscrit depuis plusieurs années, la démarche de l'IEE par les jeunes enfants dans son projet d'établissement. Je note à cet égard la souscription de l'établissement à la pédagogie dite « des Cent Langages » comme catalyseur de cette mise en œuvre de

l'investissement des environnements extérieurs, une approche spécifique qui se verra également consacrer la place requise dans le présent travail.

Enfin, je développerai le cœur de ma démarche, qui réside dans la confrontation des théories et idéaux poursuivis par les partisans de l'IEE à la réalité d'une application quotidienne de terrain par les professionnels de la petite enfance en crèche. Je souligne que le choix d'observer ce concept à travers le prisme de l'adulte se justifie par la finalité de mon Master en Sciences de l'éducation, orientée vers la formation pour adultes. De la sorte, sans aucunement prétendre à fournir une œuvre exhaustive de cette vaste thématique, j'ambitionne néanmoins de compléter utilement les résultats déjà obtenus dans d'autres études consacrées à ce sujet.

Chapitre 1 : Investigation sur la question de l'IEE par les chercheurs scientifiques

1. Repères historiques

L'Homme du 21^{ème} siècle est en train de vivre une période de remise en question profonde de son rapport à la nature. Selon Beck (1993), il entre dans une troisième ère de son histoire : (i) après des millénaires durant lesquels il étaient resté dépendant de cette nature et tentait, par des sacrifices, des prières, des rituels, d'amadouer les divinités ou les entités maléfiques ou bénéfiques qui selon lui, la régissaient (pré-modernité) ; (ii) après une libération progressive des liens entre les individus et du rapport au religieux, durant laquelle les communautés humaines se transformèrent en sociétés, ce qui marquera, selon Beck (1993), le passage progressif à une période d'industrialisation (modernité) durant laquelle les humains pensaient, grâce à la science et à la technologie, avoir réussi à maîtriser cette nature, et s'être libérés de leur dépendance et de leur vulnérabilité première face au caractère aléatoire des bienfaits qu'elle procure, mais aussi des dangers qu'elle recèle ; (iii) après l'avoir mise à distance et s'être mis à distance d'elle pour en faire un objet d'étude, en comprendre les mécanismes et en exploiter les ressources, il est en train de vivre un nouveau changement de paradigme. Il entre, selon Beck (1993), dans une période, appelée « société du risque » ou « société réflexive » (post-modernité) où la conception instrumentalisée de la nature est remise en cause suite à la constatation des catastrophes environnementales générées par le progrès (Diemer, Girardin & Marquat, 2015).

D'abord, les Hommes ont pris conscience que leur mode de vie, de production et de consommation, à l'échelle internationale, pouvait avoir un impact irréversible sur leur environnement naturel (déséquilibre des éco-systèmes, changements climatiques, épuisement des matières premières, pollution de l'air, pénurie d'eau potable, etc.) et des conséquences désastreuses au niveau économique et social (réfugiés climatiques, guerres pour l'accès aux ressources énergétiques et pour l'accès à l'eau, etc.) (Beck, 1993).

Ensuite, ils constatent que le développement des technologies numériques entraîne un changement dans le rapport au corps, au mouvement, à l'espace, au temps, à la communication, etc. (Beck, 1993).

Enfin, et surtout depuis peu, ils commencent à faire collectivement l'expérience concrète de leur vulnérabilité lorsqu'un changement rapide et imprévu vient perturber l'équilibre apparent (crise actuelle face à la pandémie mondiale du Covid-19).

Cette remise en question a fait naître, depuis quelques décennies, une réflexion de fond sur les habitudes, les comportements, les modes de vie, les valeurs et les représentations qui les sous-tendent, ... la culture.

2. Repères sémantiques

Cette partie permettra de clarifier les notions autour des activités « *outdoor* ». C'est en effet une étape indispensable, tant les représentations des différents acteurs sont diversifiées, pour poser les bases de cette démarche et en permettre ainsi une bonne compréhension.

2.1. Une polysémie des termes

Déconstruire les représentations des acteurs de terrain quant à l'investissement des environnements extérieurs (IEE) constitue une étape indispensable à sa compréhension. Les chercheurs scientifiques s'intéressent notamment aux termes employés et interrogent leur sens. Cette démarche n'est pas anodine. En effet, selon Razy et Willemsen (2020), deux anthropologues de l'enfance qui participent à un rapport de recherche multidisciplinaire autour de la question de l'*outdoor*, les différents acteurs de terrain ont des représentations souvent divergentes en ce qui concerne l'IEE, favorisant les contradictions et ambivalences sur le sujet. Des mots tels que « sortir », « activités » et « nature » peuvent, par exemple, renvoyer à des réalités bien différentes. La signification que chaque acteur donne aux termes employés aura des implications sur la manière dont il intégrera la démarche dans sa pratique éducative. Il est donc primordial de s'y intéresser. Cela permettra, entre autre, de repérer les points communs, les divergences et les zones de tension entre ces différents acteurs (Razy & Willemsen, 2020).

2.1.1. La notion d' « extérieur »

L'« *outdoor* », terme anglais qui signifie « à l'extérieur » et qui est employé dans la littérature éducative pour désigner toutes formes d'activités qui se déroulent en plein air, est une notion générale peu précise, utilisée pour désigner des expériences qui n'ont en commun que la pratique d'activités extérieures. Celles-ci ont lieu dans des environnements extérieurs très variés, investis différemment par les enfants et par les professionnels, qui vivent et pensent

ces environnements à leur façon. Cela explique que les notions d'« extérieur » et d'« investissement » restent floues, « *tant dans la littérature spécialisée, que dans les documents institutionnels (projet des structures, brochures de l'ONE, etc.) ou dans les points de vue exprimés par les adultes impliqués (professionnels au contact des enfants et auteurs d'écrits de type projets ou brochures, parents)* » (Razy & Willemsen, 2020, p.318).

2.1.2. La notion d'« investissement »

S'investir dans un environnement implique d'être parfois en mouvements et d'autres fois, plutôt statique. Par conséquent, l'investissement de l'environnement extérieur ne renvoie pas au simple fait de « *faire une activité* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 321) à l'extérieur au moment présent. D'une part, chaque action qui est investie là maintenant portera ses fruits dans le futur et laissera sa trace. D'autre part, « être dehors » ne signifie pas seulement l'investissement en termes d'activité ou d'action. C'est aussi observer ce dehors à l'aide de tous ses sens. Dans ce cas, l'expérience de l'extérieur par l'enfant est totale : « il prend l'extérieur et est pris par lui » (Razy & Willemsen, 2020).

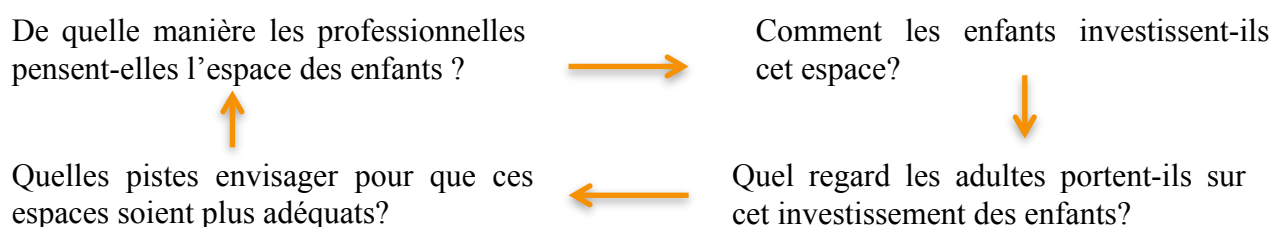
2.1.3. Les notions d'« espaces » et de « lieux » pour enfants

Les enfants mettent tacitement en avant qu'ils ont besoin d'endroits différents de ceux que les adultes ont créés pour eux (Rasmussen, 2004). Dès lors, une question se pose : les « espaces » ou « lieux » qui leur sont destinés sont-ils pensés par les adultes et/ou investis par les enfants ? Dans cette perspective, Rasmussen (2004) va proposer deux manières d'aborder les endroits dédiés aux enfants: l'« **espace** » et le « **lieu** ».

Concernant l'**espace**, Edward Relph (1976) indique qu'il représente une distance qui s'étend dans toutes les directions. Yi-Fu Tuan (1977) ajoute à cela que l'espace est plus abstrait que le lieu. Au départ indifférencié, il devient un lieu lorsque l'individu, par ses expérimentations, finit par apprendre à le connaître et lui donner une certaine signification. En effet, le **lieu** est défini comme une partie spécifique et reconnaissable de l'espace. Il est plus délimité, et détient des significations et des attributs particuliers aux yeux des individus. Pour l'être humain, le lieu a du sens, il lui attribue une localité donnée, son existence et son caractère (Rasmussen, 2004).

Pour les enfants, il s'agira donc de jouer dans des *lieux* investis de manière singulière auxquels ils attribueront, par leurs expérimentations, une signification particulière. Pour les adultes, il s'agira plutôt de proposer des *espaces* aménagés pour les enfants. Ces espaces, sans signification particulière préalable, seront pensés dans le but de laisser les enfants jouer dans un endroit qui leur est réservé.

Je considérerai cette distinction proposée par Rasmussen (2004) dans la crèche faisant l'objet de cette étude. Les questions suivantes pourraient ainsi être envisagées de manière cyclique :



2.1.4. La notion de « nature »

Razy et Willemsen (2020) veulent dépasser la vision dichotomique qui oppose souvent les environnements urbains aux environnements ruraux : quelle est la définition du terme « **nature** » qui permet de qualifier le départ « nature » des enfants campagnards de « *meilleur* » que celui des enfants des villes ? Il est vrai que rien n'empêche d'explorer une cour bétonnée comme un lieu extérieur à part entière pour réaliser de nouvelles expériences significatives. Par ailleurs, les différences de représentations d'un environnement « **naturel** » interpellent également. Les critères de ces environnements, s'ils existent toujours, sont-ils gages d'une expérience positive de l'enfant avec l'extérieur ? (Razy & Willemsen, 2020).

Lorsqu'un être humain définit le concept de nature, il l'envisage selon sa propre vision.

En Occident, par exemple, la nature est abordée par opposition à l'homme et à ses actions. En d'autres termes, nature et culture sont antagonistes (Guérin & Romanens, 2015). Les environnements nommés « naturels » seraient ceux qui n'auraient pas encore été modifiés par l'homme à l'inverse des environnements extérieurs modifiés, aménagés et « *pensés* » par l'homme, dans lesquels les enfants pourraient s'investir, mais qui auraient, eux, perdu de leur caractère naturel (Razy & Willemsen, 2020).

À l'inverse, dans d'autres sociétés dites « primitives », les plantes, les animaux et les êtres humains sont compris dans une même sphère globale (Guérin & Romanens, 2015). Cette nature est ce que l'humain vit en lui (sa nature humaine) et ce qu'il rencontre à l'extérieur de

lui (Guérin & Romanens, 2015). Ces éléments humains ou non-humains, Razy & Willemsen (2020) les nomment « des existants », c'est-à-dire « *toutes les entités qui peuplent le monde, humains, mais aussi non-humains, possédant une place sur terre au même statut et titre que les êtres humains* » (p. 321).

Fischer (2011), qui pense qu'« *il n'y a pas d'espace sans culture* » (p. 65), explique qu'une compréhension psychosociale de l'espace implique de prendre en compte la réalité de la culture, c'est-à-dire des éléments qui influencent la façon de vivre (croyances, lois, coutumes, connaissances, etc.). La culture est ainsi colorée par une société donnée dont elle dépend. « *Les traits culturels sont donc liés à une situation donnée: ils ne sont pas universels et donc non exportables en tant que tels* » (Fisher, 2011, p. 65).

Par ailleurs, dans le sens commun du terme, la nature regroupe les forces et les lois (physiques, géologiques, biologiques, etc.) qui animent les écosystèmes et créent l'univers ; les animaux, végétaux et les membres de chacune des espèces ; les milieux de vie des humains et non-humains ; et les écosystèmes qui résultent de leur coexistence (Guérin & Romanens, 2015).

En revanche, l'étymologie du mot « nature » renvoie plutôt à l'idée de naissance et donc plus largement, à ce qui n'a pas été modifié depuis la naissance, ce qui émerge et se produit par soi-même. L'étymologie est donc bien éloignée du sens commun de ce terme, qui fait échos à des situations et des phénomènes qui sont en perpétuelle évolution (par l'interaction des éléments entre eux, et avec l'homme) (Guérin & Romanens, 2015).

Il est encore à relever que le « retour » à la nature est souvent évoqué. Il veut « reconnecter » l'homme – et ici plus précisément les enfants – à la nature, comme si les êtres humains étaient à l'origine, et de manière innée, connectés à elle mais que leurs habitudes de vie les en éloignaient. L'environnement extérieur est souvent présenté comme un lieu idéal pour les enfants.

Je retiendrai dans cette partie que les notions d'extérieur, d'investissement, d'environnement, d'espace, de lieu et de nature peuvent revêtir différentes significations selon la personne qui les emploie. C'est pourquoi, j'ai décidé, dans ce mémoire, d'utiliser ces différentes notions comme elles ont été présentées dans cette partie. Ce sont donc précisément ces mots que j'utiliserai pour aborder la suite de mon travail et plus particulièrement, pour analyser mes résultats

2.2. De la notion d'extérieur au concept d'environnement

La notion d'extérieur reste donc difficile à définir tant les représentations des éléments qui la composent sont différentes. Pour en tracer les contours, l'utilisation du concept d'environnement, qui soulève diverses réflexions intéressantes, pourrait sembler plus appropriée. C'est à ce questionnement que la partie suivante apportera une réponse.

2.2.1. Espaces extérieurs, « nature » et environnements

La psychologie sociale met en avant une influence mutuelle entre l'homme et son environnement. Selon elle, il est primordial d'accorder de l'importance « *aux relations qui s'établissent entre l'homme et ses environnements ; elles donnent à nos conduites une structure tout à fait spécifique.* » (Fischer, 2011, p. 21). D'ailleurs, les représentations des adultes, qui bâtissent l'environnement extérieur afin que les enfants s'y investissent, définissent ces interactions, avec les humains comme avec les non-humains. Les espaces extérieurs sont pensés pour les relations que les enfants et les adultes entretiennent entre eux et avec leur environnement (Razy & Willemsen, 2020).

C'est pourquoi, un adulte qui définit la « nature » dans une société donnée à un moment donné souligne ce qui relève de cette nature et ce qui n'en fait pas partie. Mais, pour aller plus loin, il faut dépasser cette vision dichotomique. « *Mon environnement est le monde tel qu'il existe et acquiert une signification par rapport à moi. En ce sens, il naît et poursuit son développement avec moi et autour de moi. [...]* » (Ingold, 2013, p. 28). L'organisme et l'environnement ne forment donc plus qu'un, ils sont toujours en transformation et sont interdépendants (Razy & Willemsen, 2020).

Ainsi, chacun aura sa propre perception de la richesse d'un environnement en matière d'expériences à y vivre. Par exemple, une cour bétonnée est-elle plus pauvre en expériences qu'un environnement luxuriant en végétation ou pas ? (Razy & Willemsen, 2020). Un environnement qualifié de « pauvre » par l'adulte permet tout de même aux enfants de faire des expériences, comme gratter la terre qui se cache entre les dalles dans une cour. Ce concept, développé par Razy (2004), est appelé les « petits riens », c'est-à-dire « *ces gestes quotidiens a priori anodins qui peuvent passer inaperçus* » (p. 5) mais qui permettent pourtant de nombreuses découvertes pour les enfants.

Le concept d'environnement permet également de dépasser la différence que l'on fait entre intérieur et extérieur. Razy et Willemsen (2020) expliquent que « *les limites et les seuils entre intérieur et extérieur* » (p. 319), si l'on veut comprendre leur intérêt et leur complémentarité, devraient être envisagés selon la manière dont ils sont articulés plutôt qu'à travers les éléments qui les différencient.

2.2.2. Les espaces de jeu

Les espaces de jeu n'échappent pas aux diverses représentations des personnes qui les investissent : les enfants, les parents, les professionnels, les politiques, etc. Il est donc difficile de définir ces espaces selon des termes bien précis. Czalczyńska-Podolska (2014), par exemple, aborde les terrains de jeu selon leur caractère naturel et parle de terrains de jeu naturels ou de zones d'expériences naturelles en proposant des caractéristiques à prendre en compte lors de la conception des terrains de jeux. Pourtant, la revue de littérature (Fisher, 2011 ; Razy & Willemsen, 2020 & Ingold, 2013) aura montré que le caractère naturel d'un espace ainsi que les caractéristiques qui lui sont associées sont à remettre en question. En effet, n'importe quel environnement ne peut-il pas être appropriable et paraître magique pour les enfants, même si aux yeux des adultes il paraît banal ?

Rasmussen (2014) propose donc une piste possible pour améliorer l'aménagement de ces espaces : favoriser la participation active des enfants, dans la planification et l'organisation de leur environnement de jeu extérieur.

Je retiendrai dans cette partie que le concept d'environnements est plus approprié pour parler des espaces extérieurs dans lesquels les enfants s'investissent. C'est pourquoi, lorsque j'analyserai les données recueillies, je parlerai plutôt des environnements de l'enfant plutôt que de l'extérieur.

3. Impact de l'IEE dans le développement de l'enfant et influence de l'adulte sur cet impact

Les termes autour des activités « *outdoor* » ayant été clarifiés, cette partie s'intéressera à présent à l'exploration curieuse des enfants comme facteur d'évolution et à l'influence des environnements qu'ils investissent sur leur développement.

3.1. L'exploration comme facteur d'évolution de l'enfant

3.1.1. Les enfants dans leurs espaces du quotidien

David (2010), maître de conférence en géographie à l'Université Rennes 2, définit les espaces du quotidien de l'enfant comme des endroits « *appartenant à différents contextes de vie, et combinant plusieurs échelles, allant du micro (le logement) à un niveau plus large comprenant la proximité du domicile, le quartier, la ville ou le village* » (para.7). Envisager les enfants dans leurs espaces quotidiens permet d'observer la manière dont ils vivent (détournent, pensent, représentent, etc.) ces différents espaces ainsi que d'obtenir un indicateur concret des pratiques sociales, individuelles ou collectives. (David, 2010).

3.1.2. L'exploration curieuse chez les jeunes enfants

Anna Tardos (1977) a dirigé l'Institut Emmi Pikler, qui défend l'idée que le bébé a une énergie vitale et qu'il est acteur de son propre développement. Durant son parcours, elle s'est intéressée aux jeunes enfants jusqu'à trois ans et a remarqué que très tôt, l'enfant manipule les objets de son environnement, en commençant par ses propres mains. Il est capable *de tirer des conclusions de ses propres expériences. Il développe ses muscles, son adresse corporelle évolue et ses expériences accumulées favorisent le développement de son intelligence et de sa volonté* » (p. 3). Cette activité féconde chez l'enfant est encouragée par plusieurs facteurs.

Des conditions de bien-être physique et psychique. Grâce à l'intervention de l'adulte qui lui assure de bonnes relations et une vie bien organisée dans laquelle il ne manque de rien, l'enfant est serein vis-à-vis de lui-même et de son entourage (Tardos, 1977).

Un temps de jeu suffisant et régulier pour lui assurer la liberté d'agir et de découvrir par lui-même. L'enfant a besoin qu'on lui laisse du temps seul et qu'on lui propose des moments calmes pour favoriser ses explorations. Et ce, pour ne pas que l'adulte détourne son attention et que l'enfant reste passif dans ses découvertes. Toutefois, L'adulte doit rester présent, à distance, pour lui assurer une sécurité (Tardos, 1977).

Un espace suffisamment grand où il se sente en sécurité et où il puisse se mouvoir ou se déplacer. L'espace où l'enfant se meut doit être toujours suffisamment grand – mais pas trop, au risque de devenir anxiogène – pour qu'il puisse bouger et/ou se déplacer en fonction de son âge, tout en lui assurant assez de sécurité (Tardos, 1977).

Des objets qui sollicitent son activité autonome. Proposer à l'enfant du matériel avec lequel il peut jouer seul et sans danger permet à l'adulte de ne plus lui mettre d'interdits (Tardos, 1977).

L'attitude patiente des adultes qui lui laissent son indépendance d'action (Tardos, 1977).

Je retiendrai dans cette partie que pour se développer, l'enfant, qui investit différents environnements au quotidien, a besoin de les explorer. J'attacherai également de l'importance aux possibilités de découvertes que ces environnements offrent aux tout-petits.

3.2. L'influence des environnements dans le développement de l'enfant

3.2.1. La question de l'investissement

Acar (2014) dit que les enfants, particulièrement affectés par leurs environnements, peuvent s'y développer et y déployer leur intelligence. Dès que l'individu grandit dans le ventre de sa mère, il devient sensible à son environnement. Son développement physique, cognitif, social et émotionnel est influencé par tous les stimuli qu'il reçoit. Il est donc impossible de penser l'être humain comme séparé de son environnement. Ils s'affectent mutuellement.

Par ailleurs, les constats évoqués dans cette revue de littérature permettent de porter un regard nouveau sur les pratiques des enfants dans les environnements extérieurs. En effet, investir ces environnements prend un sens différent qui interroge les actions dans lesquelles les enfants s'impliquent. Il ne s'agira donc plus seulement de la réalisation d'une activité à l'extérieur dans l'ici et maintenant. Ainsi, un enfant qui observe de l'intérieur les feuilles d'arbres bouger avec le vent à travers la fenêtre et qui pour cela utilise tous ses sens, s'investit lui aussi dans les environnements extérieurs. Il mettra son énergie dans le fait de regarder, d'écouter, d'identifier, etc. Il explorera les environnements extérieurs avec ses sens. Il observera les éléments qui l'entourent, humains ou pas, statiques ou en mouvement (Razy & Willemsen, 2020). « *Il expérimente l'extérieur, mais autrement* » (p. 321).

3.2.2. Le cas particulier des promenades

La promenade, au sein d'une famille, est un événement du quotidien : aller dans son milieu d'accueil, faire les courses, etc. Au cours de ces promenades, l'enfant peut observer le monde,

se questionner, faire des liens avec ses connaissances et ainsi, enrichir ses expériences et ses connaissances sur certains sujets ou phénomènes. Grâce aux explications de l'adulte, il peut, petit à petit, relier les éléments observés entre eux et comprendre ce qui l'entoure. Cette exploration commence d'abord par l'environnement immédiat de l'enfant qui lui offre déjà la possibilité de créer du lien entre l'extérieur et son institution (Rasse & Kálló, 2015).

Lors de ces promenades, l'adulte, qui fait confiance à l'enfant et le laisse explorer, est présent pour l'aider à s'interroger et pour répondre à ses questions. Il lui apprend les comportements à adopter dans certains environnements (surtout, les règles liées à la sécurité). En lui accordant du crédit, l'adulte favorise son état affectif et le rend plus réceptif à son environnement et curieux de l'explorer. Cependant, les possibilités d'exploration de l'enfant peuvent être vite limitées car l'adulte sera sans doute contraint de demander à son groupe de se tenir par la main s'il est trop important (Rasse & Kálló, 2015).

Je retiendrai dans cette partie que l'investissement des enfants dans les environnements extérieurs peut avoir lieu de différentes manières : au cours d'une promenade lorsqu'ils observent ce qui se passe autour d'eux, lorsqu'ils investissent physiquement certains espaces extérieurs avec tous leurs sens mais aussi, lorsqu'ils sont à l'intérieur et qu'ils regardent, observe, écoute, etc. les environnements extérieurs avec leurs sens. Dans l'analyse de mes résultats, je serai donc attentive aux différentes façons dont les environnements extérieurs peuvent être investis.

3.3. L'aménagement de l'extérieur et les opportunités de sorties

Cette partie s'emploiera à présenter l'aménagement des environnements extérieurs selon leur organisation et les objets qui les composent. De plus, elle s'intéressera au concept d'*affordance*, c'est-à-dire aux possibilités d'utilisation de ces environnements et des objets qui les composent par les enfants.

3.3.1. Les objets qui composent l'extérieur et la place de l'imaginaire et de l'imprévu
L'aménagement des environnements extérieurs est fortement lié aux objets qu'il contient – qui selon leur forme peuvent déployer l'imaginaire de l'enfant – et aux comportements qui y sont possibles (Razy & Willemsen, 2020). L'environnement extérieur, tridimensionnel, ouvert et infini permet un grand nombre de possibilités pour interagir avec les éléments environnants

(autour, au-dessus, au sol, etc.) et ce, grâce aux sens de l'enfant (ouïe, vue, toucher, et odorat) et aux existants (Descola, 2002) qui le composent (feuilles, vent, avion, pigeons, mouches, etc.) (Razy & Willemsen, 2020).

C'est pourquoi, l'aménagement des environnements extérieurs avec des objets préconçus, pensés et adaptés sur base de l'aménagement des environnements intérieurs, est à questionner. N'entraveraient-ils pas l'exploration « libre » et la stimulation de l'imagination de l'enfant, qui pourrait détourner l'utilisation des objets déjà présents et réaliser des jeux inattendus ? Néanmoins, l'extérieur reste mouvant (températures variables, animaux, bruits, etc.) où l'on retrouve notamment des objets qui ne sont pas destinés aux enfants, que ceux-ci détournent de leur utilisation première. Mais cette exploration libre implique un manque de contrôle qui, associé aux notions de risques et de dangers, peut effrayer les adultes (Razy & Willemsen, 2020).

3.3.2. Les opportunités de sortie et le concept d'*affordance*

James Jerome Gibson, en 1977, crée le concept « d'*affordance* » – particulièrement présent en psychologie environnementale – qui correspond à « l'espace entre » l'environnement et l'agent humain (Waters, 2017). Gibson a en effet découvert que les enfants qui explorent des objets, les perçoivent grâce à leurs propriétés (texture, forme, etc.). Selon lui, ce ne sont pas leurs qualités qui sont perçues mais bien leur *affordance*, c'est-à-dire les possibilités d'utilisation renvoyées à travers leur manipulation. Par exemple, en fonction des caractéristiques qu'il distingue, l'enfant peut considérer une pierre comme un missile, un marteau, etc. Plus l'objet lui permettra d'utilisations, plus il sera perçu comme *affordant* (Waters, 2017). Par conséquent, il est opportun de se questionner quant à l'intérêt de catégoriser les objets avec et pour les enfants, comme certains professionnels le font.

L'*affordance* d'un environnement extérieur permet d'observer l'engagement d'un enfant dans son environnement, en fonction des possibilités et des éléments fonctionnels que celui-ci a à lui offrir. Eleanor Gibson, l'épouse de J.J. Gibson, a étendu ce concept au domaine des bébés, qui passeraient la première année de leur vie à découvrir l'*affordance* du monde qu'ils explorent, grâce à leurs expérimentations et leurs manipulations. Les *affordances* interviennent dans la manière dont les bébés interagissent avec ce monde exploré, se déplacent dedans et deviennent experts (Waters, 2017).

Heft (1988), quant à lui, propose une « taxonomie fonctionnelle » de l'environnement, c'est-à-dire une classification qui s'intéresse davantage **aux fonctions** des caractéristiques de l'environnement qu'à leur forme. Heft définit le concept d'*affordance* selon des propriétés fonctionnelles significatives, qui font sens pour quelqu'un en particulier. Ainsi, lorsqu'il arrive dans un espace, l'enfant note mentalement ce qu'il pourra en faire et y faire. Par exemple, dans une zone boisée, on peut présupposer que l'adulte identifiera de grands arbres alors que l'enfant s'imaginera peut-être y grimper. Néanmoins, Heft (1988) pense qu'il est possible de se tromper sur le comportement présupposé d'une personne, en fonction des ***affordances potentielles*** que l'on perçoit d'un lieu et de ce que l'on connaît de cette personne. Pour reprendre l'exemple de la zone boisée, l'enfant pourrait nous surprendre et utiliser l'arbre autrement.

Kyttä (2002) rejoint Heft (1988) en distinguant les *affordances* potentielles et les *affordances* actualisées, toutes les deux définies dans le tableau ci-dessous :

<i>Affordances potentielles</i>	<i>Affordances actualisées</i>
Elles sont perçues par quelqu'un qui observe les caractéristiques d'un environnement (observations objectives) et spécifiées selon l'enfant qui y jouera. Elles sont constituées de trois sous-ensembles : <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>L'action promue</u> : l'enfant comprend, grâce à des connaissances sociales et culturelles, les activités qui se déroulent habituellement dans un espace donné. ○ <u>L'action contrainte</u> : les caractéristiques physiques de cet espace limitent ou favorisent l'interaction entre lui et l'enfant. ○ <u>Le champ d'action libre</u> : l'enfant peut découvrir en toute autonomie les <i>affordances</i> de l'environnement. 	Elles sont révélées par les actions de l'enfant en fonction des interactions qu'il entretient avec son environnement.
Ex. : La personne qui observe l'environnement imagine l'enfant grimper dans les grands arbres.	Ex. : L'enfant utilisera l'arbre comme une maison, ce que cette personne n'avait pas imaginé.

Connaître les *affordances* d'un environnement peut donc aider d'une part, à comprendre l'attrait des terrains de jeux en se demandant si et quand les *affordances* poussent au comportement de jeu et d'autre part, à aménager ces terrains de jeux afin d'encourager les

enfants à s'investir dans des activités qui contribuent à leur développement (Prieske, Withhagen, Smith, & Zaal, 2014).

Je retiendrai de cette partie que, selon la manière dont les environnements extérieurs sont organisés et selon les objets qui les composent, les enfants pourront les investir différemment. L'importance d'offrir un maximum de possibilités d'explorations aux enfants pour encourager leur développement aura également retenu mon attention. C'est pourquoi, je serai vigilante quant à ces éléments dans l'analyse de mes résultats.

3.4. L'environnement : un dispositif pour modeler le rapport de l'enfant à l'extérieur

Cette partie s'emploiera à présenter la manière dont les enfants entrent en relation avec les animaux et surtout, l'influence importante des représentations des adultes sur la construction du lien qu'ils établissent avec ces animaux. Elle s'intéressera également au potentiel de classification d'une telle relation.

3.4.1. Le rapport aux animaux

Plusieurs types d'animaux sont à distinguer dans le lien enfant-animal. La relation que l'enfant entretient avec eux, influencée par la manière dont ils leur sont présentés, est totalement différente d'un genre d'animal à l'autre (Razy & Willemsen, 2020).

D'abord, les animaux exotiques ou peu rencontrés dans certains environnements (surtout urbains), qui sont souvent présents dans les objets ludiques (livres, jeux, modules, etc.) et dans les cours: crocodile balancelle, souris sur lesquelles monter, etc. Ceux-ci renvoient à l'imaginaire des enfants, mettant de côté l'aspect réel de l'objet. Il semble donc qu'il existe une certaine « *proximité spatiale et physique, un même espace partagé et une certaine intimité avec des animaux exotiques représentés* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 358).

Ensuite, les animaux « réels », qui font partie de l'environnement proche de l'enfant (chat, pigeons, mouches, araignées, etc.) mais qui, à l'inverse des animaux exotiques, ne sont pas aussi populaires. Dans les structures d'accueil, ces animaux sont souvent considérés comme des intrus. Ils peuvent susciter des émotions vives lorsqu'ils sont physiquement proches: du dégoût ou de la peur, par exemple, véhiculés, entre autre, par les adultes (« maman a peur des araignées ») ou de l'amusement, lorsqu'ils font partie d'un jeu. Par ailleurs, les enfants leur

associent souvent des caractéristiques morales telles que la gentillesse ou la méchanceté, souvent véhiculées, elles aussi, par l'adulte (Razy & Willemsen, 2020).

Enfin, d'autres animaux peu rencontrés dans la vie sont régulièrement présents dans les livres (comme ceux de la ferme). Ceux-ci, dont la place est normalement à l'extérieur, dans la « nature » lointaine ou dans un zoo, ou bien dans un espace séparé de l'habitation (par exemple, une étable), sont introduits à l'intérieur de la structure d'accueil à travers les médias utilisés avec les enfants (Razy & Willemsen, 2020).

3.4.2. Des expériences potentielles de classification

Le contact des enfants avec les animaux participe à leur construction des classifications des êtres vivants. C'est pourquoi, l'extérieur est un lieu idéal pour s'adonner à cet exercice et influencer le développement cognitif des enfants : Comment organisent-ils le monde ?

En identifiant leurs caractéristiques, les enfants se distinguent ou se rapprochent des autres êtres vivants, non-humains, auxquels ils attribuent des qualités mentales humaines. De plus, Montagner (2007) explique que la relation avec l'animal familier favorise l'élaboration de la sécurité affective de l'enfant. En lui parlant et en se confiant, il pourra déverrouiller son « monde intérieur » lui permettant ainsi de sortir de ses blocages et de ses inhibitions. L'enfant va alors révéler et structurer ses émotions.

Les enfants développent, entre eux, le cadre et le contenu des relations établies avec le vivant. Néanmoins, les adultes induisent, parfois, une classification contradictoire, dans laquelle les enfants doivent se retrouver. Par exemple, les chats avec lesquels ils aiment jouer sont considérés comme « sales ». Enfin, la construction des classifications est influencée par des supports et des objets, souvent choisis par les adultes, qui rendent les frontières entre ces classifications relativement floues (Razy & Willemsen, 2020).

Je retiendrai de cette partie que la relation que les adultes établissent avec les animaux influence largement celle de l'enfant avec ces derniers. C'est pourquoi, j'analyserai dans mes résultats comment l'enfant construit son rapport à l'animal, si et comment l'adulte l'influence et aussi, quel type d'animaux sont proposés aux enfants. Enfin, si les professionnels de l'enfance évoquent des situations de classification de ces animaux par les enfants, je les relèverai.

3.5. La temporalité

La temporalité doit être prise en compte dans l'analyse des représentations et des pratiques des environnements. Pourtant, l'idée de prendre son temps sans bousculer ni les professionnels, ni les enfants n'est pas partagée par toutes les structures d'accueil. Ce manque de temps pour sortir (il faut habiller les enfants, les déshabiller, etc.) est souvent justifié par un planning chargé ou un rythme effréné et des horaires à respecter. D'ailleurs, les institutions chargées de l'enfance et de la petite enfance ne tiennent pas compte dans leur programme de ce besoin de modifier la temporalité (Razy & Willemsen, 2020).

J'analyserai dans mes résultats si et comment les professionnels de l'enfance évoquent la temporalité comme facteur influençant leurs vécus par rapport à l'IEE avec les enfants.

4. La notion de risque et ses répercussions sur l'IEE

Les deux premières parties de cette revue de littérature auront permis de clarifier les termes autour des activités « *outdoor* », de comprendre la manière dont l'enfant investit ses différents environnements et l'influence des adultes dans sa construction du monde. À présent, cette partie s'intéressera aux représentations des différents acteurs de terrain (enfants et adultes) quant à la prise de risques par les tout-petits. Elle portera également son intérêt sur le potentiel fédérateur des activités parfois freiné par la peur du risque.

4.1. La perception de risque, ses causes, ses conséquences

Prendre en compte les situations considérées « risquées » pour les enfants est un enjeu de taille pour les professionnels de l'enfance. La question par rapport aux activités de plein air se pose alors de savoir si les risques sont davantage présents au sein des environnements extérieurs, plus difficiles à contrôler que les environnements intérieurs. Pour répondre à cette question, il est important de comprendre cette notion de risque.

4.1.1. Les représentations et les idées reçues quant au risque

En général, le terme « risque » comporte une connotation négative associée à la probabilité d'aboutir à l'issue négative d'une situation (Boyer, 2006). Pourtant, le risque peut être perçu différemment selon l'évaluation que chaque personne peut avoir de cette situation, selon ses affects et selon sa perception du contrôle possible (Nikiforidou, Pange, &

Chadjipadelis, 2012). La prise de risque, c'est-à-dire la probabilité de s'engager dans une activité « à risque » dépend donc de la personnalité et des expériences de chacun, mais aussi de la perception des conséquences positives ou négatives possibles d'une activité. Certains auteurs pensent donc qu'il serait préférable de parler du risque en termes de situations dont l'issue est incertaine (Aven & Renn, 2009). Plus les bénéfices sembleront l'emporter sur les conséquences négatives éventuelles, plus l'individu aura de chance de s'engager dans l'activité (Little, 2015).

En outre, il existe des confusions terminologiques entre, d'une part, ce terme de « risque » qui renvoie donc aux situations dont l'issue, positive ou négative, est incertaine et, d'autre part, le terme « danger » qui fait plutôt référence aux situations qui présentent une source identifiable de dommage entraînant très probablement des blessures graves ou un décès (Little & Eager, 2010).

4.1.2. La perception du risque par les adultes

Les défenseurs de l'*outdoor* déplorent le fait que les enfants grandissent dans une société qui s'inscrit dans une « culture de la peur » (Carver, Timperio, Crawford, 2008) où tous les risques sont supprimés. Les enfants seraient exclus de certains lieux publics et protégés de tout danger potentiel (Madge & Barker, 2007), surtout en raison de la surprotection et du contrôle des parents, même de ceux qui reconnaissent les bienfaits d'une prise de risque positive à l'extérieur et dont les expériences sur ce sujet sont de bons souvenirs. Leur désir de protéger leurs enfants prévaut, que leur crainte soit rationnelle ou non (Little, 2015). Cette peur du risque chez les adultes aurait entraîné une baisse considérable d'activités pour les enfants, (Gill, 2007), une importante réduction de leur mobilité indépendante et de leurs possibilités de prendre part physiquement à des jeux en extérieur. Les jeux des enfants deviennent plus structurés et contrôlés (Little, 2015).

En ce qui concerne la mobilité indépendante, c'est-à-dire la liberté d'exploration des enfants dans leur quartier ou leur communauté sans l'accompagnement d'un adulte, elle se réduit également de génération en génération, quel que soit le groupe d'âge concerné (Little, 2015).

Le problème, selon ces auteurs, est que cette restriction en termes de jeu libre, de mobilité indépendante et de risques sur les terrains de jeu peut entraver le développement et la santé des enfants. Elle ne laisse plus non plus assez de temps aux enfants pour évaluer les situations par eux-mêmes avant que les adultes ne s'immiscent. Les enfants ont donc moins souvent

l'occasion d'explorer par eux-mêmes leurs capacités, de réussir ou d'échouer (Lester & Russel, 2008). Elle engendre donc elle-même des risques.

Il semblerait d'ailleurs que la tendance commence à s'inverser et que la plupart des adultes reconnaissent l'importance des jeux de plein air et de leurs bienfaits physiques, affectifs, cognitifs et sociaux. Les parents seraient prêts à laisser les enfants prendre des risques pouvant conduire à des blessures mineures car ils sont inévitables dans le développement de l'enfant. Par contre, les activités à haut risque, sont jugées comme méritant leur intervention (Little, 2015).

Little (2015) explique que les mamans évoquent régulièrement leur rôle en ce qui concerne la consolidation de la capacité des enfants à évaluer les risques et à les gérer. Elles les aident en effet à analyser la situation puis, à identifier les liens existants entre leurs comportements et les résultats qui en découlent. Elles leur permettent donc de développer des stratégies pour l'avenir afin de mieux gérer ces situations à risques (Little, 2015).

Quoiqu'il en soit, les adultes, parents, et professionnels de l'éducation sont tiraillés entre deux prises de risque différentes : placer les enfants et toutes leurs activités sous contrôle en risquant d'entraver leur développement, ou lâcher davantage prise, sur les dangers potentiels pour favoriser l'autonomie des enfants. Selon Brussoni, Olsen, Pike et Sleet (2012), il est important d'offrir aux enfants des opportunités de jeux extérieurs dans des environnements « *d'un niveau de sécurité acceptable* » plutôt que « *d'un niveau le plus sécuritaire possible* » (p. 3134).

4.1.3. Les raisons qui expliquent la peur du risque

Les causes qui expliquent cette prudence jugée excessive sont souvent les mêmes : le sentiment de danger des étrangers et la crainte que les enfants soient enlevés ; un manque de connexion avec la communauté empêchant une confiance mutuelle entre les parents ; les dangers liés à l'augmentation de la circulation ; les dangers perçus selon les caractéristiques physiques d'un lieu, le manque d'entretien et les équipements qui ne sont pas aux normes de sécurité des terrains de jeux ; la peur du jugement de la part des autres parents et enfin ; les dangers confrontant les enfants aux brimades et aux comportements antisociaux d'autres enfants, souvent plus âgés (Little, 2015).

4.1.4. L'importance du jeu libre et du jeu risqué pour les enfants

Le jeu libre est défini par Brussoni, Olsen, Pike & Sleet (2012) comme un jeu dont la motivation est intrinsèque à l'enfant, qui ne suit pas de règles et n'est pas spécialement soutenu par un contexte environnemental particulier. Le jeu risqué, quant à lui, est défini par ces auteurs comme une activité physique stimulante et motivante dans laquelle l'enfant peut éventuellement se blesser. Elle permet en général à l'enfant de relever des défis liés à la hauteur, la vitesse, l'équipement ou une activité qui se déroule dans un environnement dont les composantes sont plus dangereuses (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012).

Le jeu libre est essentiel dans le développement de l'enfant aux niveaux physique, cognitif, créatif et social. Il permet en effet d'entrer en relation avec les autres, permettant ainsi de vivre des situations de prise de décision, de gestion des émotions et de résolution de conflits. Le jeu risqué, quant à lui, permet à l'enfant d'explorer ses limites physiques, de développer son schéma corporel, d'augmenter sa perception des limites ainsi que de contrôler le risque manifeste et les conséquences qui peuvent en découler (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012).

4.1.5. La perception du risque par les enfants

Les enfants, quant à eux, sont plutôt favorables aux jeux risqués et aiment d'ailleurs particulièrement s'investir dans des activités où le dépassement de soi et le risque sont possibles. D'ailleurs, si l'environnement extérieur dans lequel ils jouent ne leur semble pas acceptable en termes de risque et de dépassement, ils chercheront ces mêmes sentiments ailleurs (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012).

Les enfants semblent capables d'identifier leurs limites personnelles, contrairement à ce que pourraient penser les adultes. Ils arrivent également à percevoir le niveau de risque dans lequel ils se sentent confortables et admettent et tolèrent que les autres enfants aient leurs propres limites (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012).

Si les enfants s'ennuient, ils risquent de ne pas assez s'investir dans des activités physiques et utiliser le matériel mis à leur disposition de manière inadéquate, provoquant davantage de possibilités de se blesser. Il est donc primordial pour leur sécurité de les laisser prendre des risques : ils développeront des stratégies de contrôle du risque, pour eux-mêmes et envers les autres, diminuant ainsi les possibilités de se blesser (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012).

4.1.6. La perception du risque selon le lieu et les objets qui le composent

Certains environnements sont considérés plus « risqués » que d'autres par les adultes. Ils présentent en effet de nombreuses possibilités de grimper, de sauter, etc. et donc de tomber et de se blesser. C'est le cas par exemple des environnements dits « naturels » où les enfants peuvent notamment grimper dans les arbres. Ces perceptions du risque et du danger dans certains environnements doivent donc être clarifiées afin qu'elles n'entravent pas l'exploration des environnements extérieurs par l'enfant (Razy & Willemsen, 2020).

De même, certains objets qui composent les environnements extérieurs peuvent être porteurs d'ambiguïté. Bien qu'ils soient spécifiquement pensés par les adultes afin d'être adaptés aux enfants, il est tout de même possible que les enfants s'y blessent (Razy & Willemsen, 2020).

Je retiendrai de cette partie que la perception du risque est différente selon qu'elle est analysée du point de vue des adultes ou des enfants. C'est pourquoi, je serai attentive, dans l'analyse de mes résultats, à mettre ces différences en évidence. De plus, j'essaierai d'identifier comment les jeux des enfants sont perçus par les professionnels et quelle influence ces perceptions peuvent avoir sur la liberté qui leur est octroyée. Enfin, je m'intéresserai aux règles que les professionnels imposent aux enfants concernant la limitation des dangers.

4.2. La responsabilité et la coresponsabilité éducative

La question du risque soulève celle de la responsabilité, « *qui est une notion centrale dans l'identité et le travail des professionnel.le.s auprès des enfants* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 335). Il y a lieu de se demander où se situe le rôle de l'adulte dans cette gestion du risque et quelles sont ses limites. Ce concept de responsabilité renvoie aux idées d'état (« être responsable de »), de capacité (grâce à son discernement) et d'obligation (assumer ses actes) (Prairat, 2012). La responsabilité est donc évoquée d'un point de vue juridique où l'adulte est responsable de lui-même et de l'enfant mineur, et d'un point de vue moral et éthique où l'adulte est conscient qu'il est un être humain qui agit (Desbons & Ruby, 2004).

Ce concept de responsabilité soulève la question de coresponsabilité, lorsque plusieurs adultes responsables (parents, professionnels ou autres) doivent gérer simultanément la surveillance des enfants. A qui revient la responsabilité ? Cette coresponsabilité engage d'une part la diminution du contrôle qui influe sur la prise de risques et d'autre part, « *le potentiel*

fédérateur et formateur pour les adultes comme pour les enfants que permet le partage de la responsabilité, de l'autre » (Desbons & Ruby, 2004, p. 339).

Je m'intéresserai, dans l'analyse de mes résultats, à la façon dont les professionnels gèrent cette coresponsabilité entre eux, mais aussi avec les parents.

4.3. L'espace public, l'espace privé

Dans les espaces « publics », les comportements des enfants sont observables par tous. Par contre, on qualifie d'espaces « privés », ceux qui sont en retrait et ne sont pas accessibles au regard des adultes. Ce sont des espaces « secrets » où les enfants font « leurs bêtises ». Mais, ces espaces privés pourraient être aussi le reflet « *d'un espace public des cultures enfantines ayant une communauté de perceptions* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 336).

Ces cultures enfantines sont définies par Delalande (2003) comme l'« *ensemble de pratiques, de connaissances, de compétences et de comportements qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour intégrer le groupe de pairs* » (p. 3). Dans les environnements qu'ils investissent, les enfants développent certaines compétences communicatives, indispensables à maîtriser pour communiquer dans « *une communauté linguistique et sociale spécifique* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 336). Elles présument la présence de certaines règles culturelles qui permettent d'identifier le contexte et le sens de ce qui se passe au sein de la communication mais aussi, « *des processus interactionnels* » (Razy & Willemsen, 2020, p. 336). Ces règles culturelles font ainsi partie de la culture enfantine. On pourrait se demander, ici, ce qu'il en est pour les enfants migrants qui ne grandissent pas forcément avec les mêmes codes culturels que les autres enfants avec qui ils entrent en relation. Ces pratiques, mal comprises en raison d'un manque de connaissance des normes et des valeurs du « pays d'accueil », pourraient accentuer les préjugés et les stéréotypes à l'encontre de ces enfants (Razy & Willemsen, 2020).

Dans l'analyse de mes résultats, je serai attentive à identifier les situations dans lesquelles les enfants investissent des recoins dans les espaces extérieurs et à ce qui s'y joue. Je mettrai également ces constats en discussion avec la position du professionnel lors de ces moments particuliers.

4.4. Limites matérielles, limites symboliques

Cette partie présentera différents types de limites présents entre les divers espaces que l'enfant investit, notamment en définissant les extérieurs selon les intérieurs. Elle mettra également en évidence les frontières floues qui peuvent exister entre ces deux genres d'espaces.

4.4.1. Les extérieurs et leurs frontières floues avec les intérieurs

Se questionner quant à la pluralité des espaces extérieurs, notamment en termes de limites et de frontières, en s'intéressant à ce qui leur est opposé – c'est-à-dire les espaces intérieurs – en permet une compréhension plus fine: on peut en effet se demander en quoi l'(im)perméabilité réelle et/ou imaginaire des extérieurs et des intérieurs transmise par les adultes construit le rapport de l'enfant à l'environnement.

Les espaces extérieurs et les espaces intérieurs sont imbriqués les uns dans les autres. Il existe d'ailleurs des intérieurs au sein des extérieurs, comme les cabanes. De plus, certains objets transitent entre l'extérieur et l'intérieur. Ces échanges entre le « dedans » et le « dehors » amènent par conséquent à réinterroger les limites qui les séparent et peuvent être initiés par les adultes qui imposent une règle, ou par les enfants qui investissent ces espaces. Il s'agira ainsi d'aborder l'IEE d'une façon moins binaire et plus dynamique (Razy & Willemsen, 2020).

4.4.2. La question des limites spatiales

La limite correspond à une ligne qui distingue deux entités attenantes, deux ensembles spatiaux entre lesquels on souligne des différences. Elle est la fin ou l'extrémité d'une entité. On y retrouve les notions de séparation et de proximité (Belhedi, 2016). De plus, la limite sépare deux dynamiques différentes, ce qui leur donnent du sens, bien que des interférences aient lieu entre les deux (Belhedi, 2016) car les limites ne sont pas étanches (Razy & Willemsen, 2020). Elles marquent la fin d'un processus et le déclenchement d'un autre. Les limites dans l'espace changent en fonction des processus qui leur donnent naissance, elles expriment donc la façon dont l'espace est structuré (Belhedi, 2016).

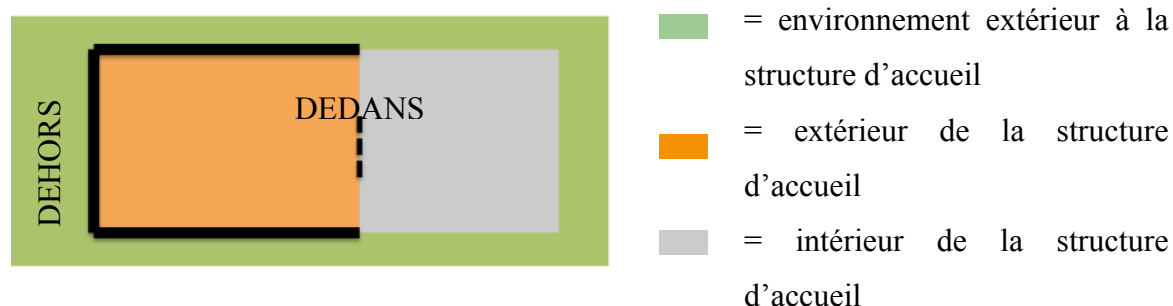
Ainsi, il existe bien une pluralité d'espaces extérieurs, chacun disposant de ses propres règles. Ces espaces extérieurs, comme les espaces intérieurs, ne peuvent être envisagés les uns par

rapport aux autres que par les limites - qu'elles soient matérielles ou non, fixes ou changeantes – qui les différencient les uns des autres et/ou par les objets qu'ils comportent.

Enfin, la limite peut être visible, c'est-à-dire correspondre « *aux formes et aux résultats de l'organisation de l'espace* » (Belhedi, 2016, p. 9). Elle passe toujours par l'existence d'un seuil, c'est-à-dire par une « *rupture dans la continuité d'un phénomène* » (p. 4). La limite désigne ainsi « *une démarcation, matérielle et/ou symbolique, de différenciation entre le dedans et le dehors, l'au-delà et l'en deçà* » (Belhedi, 2016, p. 7).

D'une part, les limites matérielles, délimitées par un objet concret (par exemple, un grillage, une barrière, etc.) peuvent se retrouver :

Entre l'espace extérieur d'une structure et l'environnement extérieur à celle-ci (traits noirs continus sur le schéma suivant).



Cet environnement extérieur est considéré comme le « dehors » de la crèche tandis que le « dedans » comprend en fait espaces intérieur et extérieur.

Entre le « dehors » et le « dedans » (traits noirs pointillés sur le schéma ci-dessus). Ce lieu de transition entre le « dehors » et le « dedans » est souvent important pour les enfants qui y jouent, interagissent avec et y provoquent les adultes qui rappellent alors les règles imposées. Cette frontière matérielle permet de tracer les limites du comportement qui est attendu de la part des enfants (Razy & Willemsen, 2020).

Par ailleurs, l'espace extérieur n'est pas seulement délimité par les frontières matérielles qui l'entourent, il prend place « *dans un environnement plus vaste, plus riche en mouvements et aléas divers* » (p. 342) : on y retrouve des animaux, des bruits, le temps y est changeant, des feuilles volent, etc. Ainsi, la question des limites et du contrôle de l'espace extérieur se pose.

D'autre part, il existe de nombreuses limites qui s'apparentent au symbolique, liées aux représentations. Ces limites immatérielles, « *idéelles* » (Belhedi, 2016, p. 9) appelées aussi « barrières invisibles » ou « barrières symboliques » (Razy & Willemsen, 2020) ne sont pas délimitées par des barrières physiques, bien que certains objets puissent tout de même aider à définir différents espaces. Elles permettent notamment de réfléchir à la manière dont sont agencées les différentes parties de l'espace en fonction d'activités particulières (Razy & Willemsen, 2020).

L'aménagement de l'espace extérieur peut donc être dynamique. Il n'est pas forcément figé une fois pour toute (Razy & Willemsen, 2020 ; Belhedi, 2016).

Je retiendrai de cette partie que les espaces extérieurs et les espaces intérieurs peuvent se penser en continuité. C'est pourquoi, je m'intéresserai, dans mes résultats, à la manière dont ces deux types d'espaces interagissent, notamment en observant si et comment les objets qui les composent transitent entre les deux.

4.5. Les règles en contexte : les limites de l'autonomie

Enfin, cette dernière partie portera sur un autre type de limites : les règles fixées par les professionnels. Elle s'emploiera à mettre en évidence que chacun détient ses propres représentations en terme de contraintes, que les adultes influencent également le rapport aux règles des enfants et pour finir, que ceux-ci peuvent socialement investir les environnements différemment selon les formalités qui y sont imposées.

4.5.1. Les représentations de chacun par rapport aux règles

Les limites ne concernent pas seulement la délimitation des espaces. Elles concernent aussi les mots utilisés (Belhedi, 2016) et les règles qui sont fixées pour les enfants. En leur offrant d'abord un rythme stable et des événements quotidiens prévisibles, les adultes peuvent apprendre aux enfants le cadre social et culturel dans lequel ils s'inscrivent. Ensuite, « *quand les progrès de la motricité du petit enfant élargissent son champ d'expérience, d'investigation et de découverte, ce rôle organisateur de l'environnement humain va se manifester par l'introduction de règles de vie* » (Mauvais, 2004, p. 89).

Par ailleurs, les règles engendrent inévitablement des frustrations chez l'enfant. C'est pourquoi, il est important que l'adulte puisse l'accompagner dans la gestion de ses émotions.

« Accompagner la limite donnée, c'est aussi présenter des perspectives positives, faire valoir à l'enfant le possible, le permis, ce à quoi on peut dire « oui ». Cela suppose et requiert de la disponibilité. » (Mauvais, 2004, p. 92).

En outre, par leur présence et leurs choix (ils négocient les règles avec les adultes) les enfants participent à la situation et donc, peuvent en partie la contrôler. En prenant une part active et participative dans la question de l'appropriation des règles, les enfants ont un rôle à jouer et une place à prendre au sein de la construction de l'IEE et du monde communément partagé (Razy & Willemsen, 2020).

Finalement, c'est un nombre réduit de limites qui est le mieux accepté par les enfants. Par conséquent, il est important que les adultes ne leur proposent que celles qu'ils pensent indispensables. C'est en mettant en place des aménagements facilitateurs, matériels et organisationnels qu'il est possible de les restreindre, surtout si elles sont énoncées et mises en place avec tranquillité et détermination (Mauvais, 2004). C'est grâce d'une part, à *« la ritualisation de la vie quotidienne, la constance et la prévisibilité de son organisation »* (p. 92) et d'autre part, à la présence de l'adulte, que l'enfant est préparé à intégrer les règles sociales (Mauvais, 2004).

Dans tous les cas, le rapport qu'entretient l'adulte avec les règles qu'il impose aux enfants est à prendre en compte. En effet, quand l'adulte ne respecte pas lui-même la règle ou bien qu'il n'existe aucun consensus entre les professionnels présents sur le terrain concernant la règle, il peut y avoir des tensions qui apparaissent (Razy & Willemsen, 2020). C'est dans ces situations, où les enfants apprennent à assimiler la règle, pourtant souvent aléatoire, que naissent des interstices qui laissent place à leur autonomie (Razy & Willemsen, 2020). Le contrôle total des professionnels n'est pas possible, ce qui représente une chance pour l'autonomisation de l'enfant.

4.5.2. Les comportements dans les différents espaces et les interactions sociales

Régulièrement, l'organisation des espaces, par rapport aux activités qui s'y déroulent, ainsi que les limites qui s'y rapportent, sont assez rigides : l'espace extérieur est réservé aux activités durant lesquelles les enfants bougent tandis que l'intérieur est plutôt retenu pour les activités plus calmes. La limite, souvent porteuse d'interdits et d'une part de mystère que les enfants cherchent à percer, est liée à l'envie de transgression. Or, le comportement d'un enfant qui ne concorderait pas avec l'espace où il se trouve peut influencer le désir des autres

enfants à faire de même (Belhedi, 2016), mais il peut aussi être perçu par les autres comme une auto-exclusion. Les enfants incorporent les règles fixées par les adultes et les imitent dans leur manière de les faire appliquer, ce qui peut les amener à des luttes de pouvoir entre eux (Razy & Willemsen, 2020).

Néanmoins, les groupes d'enfants disposent aussi de normes et de règles explicites et implicites qui leur sont propres et, qu'en général, les adultes ne connaissent pas. C'est pourquoi, s'intéresser à la manière dont ils utilisent et perçoivent l'extérieur peut aider l'adulte à comprendre que certains événements, qui paraissent pourtant anodins à ses yeux, sont véritablement importants pour les enfants ou que d'autres, considérés comme la transgression d'une règle par l'adulte, ne sont pas vécus comme tels par l'enfant (Razy & Willemsen, 2020).

Je mettrai en avant, dans mes résultats, les diverses règles fixées par les professionnels pour les enfants. Je m'intéresserai aux éléments qui motivent ces choix ainsi qu'aux différences existant entre les pratiques des professionnels. Enfin, je chercherai à savoir si les adultes ont identifié des règles spécifiques aux espaces extérieurs.

Chapitre 2 : La place de l'*outdoor* dans la littérature prescriptive

1. Le curriculum de la petite enfance

Identifier la manière dont l'*outdoor* s'est imposé dans certains pays du monde, notamment en s'intéressant à leur curriculum de l'accueil de la petite enfance, permet de terminer ce tour d'horizon de l'*outdoor* comme pratique éducative. En effet, selon le lieu concerné, les activités de plein air sont plus ou moins définies au sein des curricula spécifiques à l'Établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE). C'est pourquoi, cette partie visera à présenter ce qui a lieu au sein de divers pays et/ou régions en matière d'*outdoor*.

Mais d'abord, il semble important de définir ce terme « curriculum », tel qu'il est utilisé dans ce contexte. Selon Rayna, Bouve et Moisset (2009) le curriculum est :

Un cadre de référence pour les pratiques, au niveau national ou au niveau local. Il s'agit d'un texte qui, au-delà des seules indications réglementaires, présente un ensemble d'éléments explicites en termes d'objectifs, de normes, de valeurs, de connaissances, etc., orientant le fonctionnement et la culture des lieux d'accueil et d'éducation. (Rayna, Bouve et Moisset, 2009, p.18)

La suite de ce chapitre 3 présentera différents curricula. D'abord, ceux de l'Allemagne et des pays nordiques (et plus particulièrement la Suède) car les activités « *outdoor* » y sont particulièrement prégnantes. Ensuite, celui de la France, car il serait intéressant d'observer de ce qui a lieu dans un pays frontalier au nôtre en matière d'*outdoor* où ce sujet est moins pris en compte qu'en Allemagne (aussi limitrophe à la Belgique). Et enfin, en Belgique afin de comprendre de quelle manière s'y insère la notion d'activités de plein air. D'une part, en Flandres pour observer ce qui se passe chez nos voisins proches et d'autre part, en Fédération Wallonie-Bruxelles, car le milieu d'accueil qui fait l'objet de cette étude en fait partie.

2. Les curricula au niveau international et en Flandres

2.1. Le cas des pays nordiques et de l'Allemagne

En Allemagne et dans les pays scandinaves, regroupés ici car particulièrement investis dans l'*outdoor*, on trouve des institutions d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (ECEC) qui s'organisent autour du jeu en plein air et de l'apprentissage dans la nature. Ces milieux

justifient de telles pratiques en expliquant que, grâce au contact étroit avec la nature, les enfants peuvent acquérir certaines connaissances et une compréhension de celle-ci, ce qui favoriserait la préservation de leur patrimoine culturel (Lysklett, 2017). Cette partie se penchera particulièrement sur le cas de la Suède, et plus précisément sur les services d'accueil préscolaires « Förskola ».

Les Förskola (de 1 à 6 ans) font partie intégrante du système éducatif de la Suède et ont leur propre curriculum. Les jeunes enfants sont accueillis collectivement et une place est assurée à tous ceux qui en font la demande. L'adaptation de l'enfant se déroule sur une semaine durant une partie de laquelle au moins un des deux parents est présent. Ces milieux d'accueil se veulent ouverts à tous et proposent donc des horaires larges (souvent de 6h30 à 19h) pour correspondre aux besoins des parents qui travaillent. Ces services ne sont pas obligatoires. Pourtant, ils sont très fréquentés car ils sont *« perçus comme importants pour le bon développement et l'éducation des enfants »* (Morel, 2008, p. 2). *« Ainsi aujourd'hui ces services ne sont plus simplement considérés comme une mesure permettant aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle, mais bien comme un service d'éveil et d'éducation pour le jeune enfant »* (Morel, 2008, p. 2). Deux objectifs sont poursuivis par ces milieux d'accueil : le bien-être de l'enfant et celui de la société, en faisant des enfants, des *« citoyens adaptés »* (Morel, 2008).

Ces crèches se basent principalement sur l'envie de l'enfant d'explorer le monde qui l'entoure. On lui donne donc beaucoup de temps libre pour qu'il puisse entrer en interaction avec son environnement, avec les autres et avec les matériaux. Il y a aussi des ateliers et des animations qui sont encadrés par les professionnels. Ceux-ci, appelés *« éducateurs »*, sont là pour leur proposer des situations qui leur permettent de se développer. Chacun est libre de s'engager dans l'activité de son choix. Les jeux en extérieur, quelles que soient les conditions climatiques, ont une place privilégiée parmi les activités proposées aux enfants, qui sont toujours habillés en conséquence. De plus, lorsqu'ils jouent dehors, les enfants ont très peu d'interdits (Morel, 2008).

2.2. Le cas de la France

Le cas de la France est également intéressant à exploiter car il s'agit d'un pays limitrophe à la Belgique. Observer et comparer ce qui est réfléchi en matière d'*outdoor* au sein de deux pays qui présentent des similitudes, notamment linguistiques, est intéressant.

Dans les « dix grands principes pour grandir en toute confiance », proposés par le curriculum français (Cadre national pour l'accueil du jeune enfant, 2017), deux d'entre eux abordent la notion d'environnement.

D'une part, le sixième principe énonce pour le jeune enfant : « *le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement* ». Il rappelle que celui-ci va prendre connaissance du monde et apprendre à l'aimer et à le respecter grâce à sa sensibilité, à laquelle sont liés les aspects corporels, cognitifs, affectifs, émotionnels et sociaux. De plus, il insiste sur le fait que les environnements naturels peuvent être utilisés comme de très bons outils pédagogiques car ils offrent un grand panel de sources d'activités, notamment grâce à la manipulation, au partage, au tâtonnement et à l'exploration. Ce cadre voudrait également que l'enfant soit sensibilisé à la richesse et à la beauté de la nature. « *Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité* » (Cadre national pour l'accueil du jeune enfant, 2017, p.11).

D'autre part, le huitième principe, « *J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil* », aborde aussi cette notion d'environnement. Il explique qu'il faut favoriser autant que possible les sorties en extérieur et dans la nature. Ce document le rappelle : les enfants sont vulnérables, leur système immunitaire n'est pas encore développé, il est important donc qu'ils évoluent dans un environnement favorable pour leur santé, comme le plein air.

2.3. Le cas de la Flandre

La Belgique présente plusieurs curricula en matière d'accueil de la petite enfance selon la Communauté concernée. Cette partie s'intéressera à la Flandres et à ce qui est dit en matière d'*outdoor* au sein de son curriculum.

Bien que le Cadre pédagogique pour l'accueil de la petite enfance (2015), proposé par la région flamande, n'aborde pas l'*outdoor* en tant que tel, plusieurs idées correspondantes y transparaissent.

Premièrement, il aborde l'idée que l'enfant devrait pouvoir contribuer à la conscience écologique. Il parle ainsi d'approche respectueuse et durable pour l'environnement, pour en rendre les enfants et les adultes coresponsables.

Ensuite, ce cadre pédagogique suggère l'éducation au sein d'une société durable pour les jeunes enfants. Bien qu'il ne s'agisse pas que de l'environnement (car des facteurs sociaux et économiques y sont liés), ce point aborde tout même l'idée d'en tenir compte afin de responsabiliser les jeunes enfants à l'exploitation des ressources naturelles.

Enfin, ce document propose quatre domaines d'expérience, dont celui de « l'exploration du monde ». Dans leurs découvertes, les enfants pourront se familiariser avec les caractéristiques des matériaux (dont les éléments naturels), avec la manière dont les choses ont été construites (dont l'impact de l'Homme dans la nature), avec la nature elle-même et les phénomènes (par exemple, ceux liés aux saisons). De cette manière, les enfants pourront développer leur potentiel intellectuel. Il s'agit ainsi de leur donner la possibilité de s'approprier de nouvelles manières d'aborder le monde physique, de développer leur créativité, etc.

3. Le curriculum de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Bien que la thématique des environnements extérieurs, et plus précisément, des activités qui s'y déroulent, soit de plus en plus mise au centre des discussions entre les acteurs internationaux de la petite enfance, elle est relativement peu abordée au sein du curriculum de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le référentiel psychopédagogique « Accueillir les tout-petits, oser la qualité » (O.N.E., 2002) n'aborde que de manière implicite la notion d'espace extérieur en évoquant le soutien à l'activité de l'enfant et les liens interpersonnels. En effet, la notion d'aménagement d'un environnement favorable pour les enfants de deux mois à trois ans y est abordée de manière générale (intérieur et extérieur).

Ce référentiel explique que la découverte du monde par le jeune enfant peut se faire grâce à ses capacités sensorielles et à ses propres mouvements. Par la manipulation, il pourra mettre en œuvre sa capacité à reproduire un comportement acquis, et à en créer de nouveaux pour résoudre une situation-problème. Ce référentiel précise que le jeu représente une occasion pour l'enfant, dès le plus jeune âge, d'élargir son champ de compétences, d'installer et de développer les prémisses de sa pensée (O.N.E., 2002).

Par ailleurs, le document stipule que l'enfant qui explore le monde extérieur est également mobilisé par des émotions propres, qui traversent ses activités. Ce facteur émotionnel est important, il convient dès lors aux adultes de réfléchir à leurs interventions (O.N.E., 2002).

Ces deux aspects évoqués par le référentiel peuvent concerner aussi bien les activités en plein air que les autres formes d'activités de découvertes et d'exploration puisqu'elles peuvent toutes participer à l'acquisition de compétences et à la construction de l'équilibre émotionnel du jeune enfant.

Quelques années plus tard, la brochure « À la rencontre des enfants » (Camus et al., 2004), associée à ce référentiel, paraît. Elle aborde quant à elle l'*outdoor* de manière plus explicite : « *l'aménagement de l'environnement matériel, des espaces intérieurs et extérieurs, est conçu pour contribuer à la qualité du lien avec l'enfant et permettre à l'enfant de développer son activité* » (p.9). Il doit donc être organisé de façon à favoriser les actions, les interactions entre enfants mais aussi, la communication qui valorise les événements du quotidien. Cette brochure stipule que cet aménagement est la condition nécessaire pour :

Garantir un contact visuel entre enfant et adulte ; Permettre des moments privilégiés entre l'adulte et l'enfant ; Offrir à chaque enfant les conditions suffisamment paisibles d'activité ; Offrir une richesse et une variété d'expérimentations ; Permettre des activités et des rythmes différenciés (jeux, repas, repos,...) selon les enfants ; Favoriser les interactions entre enfants tout en limitant le nombre de conflits (Camus et al., 2004, p.9).

Cette brochure stipule également que :

L'espace extérieur est un prolongement de l'espace intérieur : les critères qui prévalent à l'organisation intérieure sont aussi indispensables pour les espaces extérieurs. L'enjeu est dès lors d'exploiter au maximum la richesse de l'environnement tant intérieur qu'extérieur. L'espace est aménagé pour permettre les actions et les interactions entre les enfants. Il gagne aussi à être conçu comme un espace de communication qui valorise les faits et événements de la vie quotidienne. Il peut en ce sens être un reflet du projet d'accueil et de son évolution. (Camus et al., 2004, p.9).

Par ailleurs, en 2016, l'ONE a collaboré avec l'asbl GoodPlanet afin d'éditer une brochure spécifique à la thématique de l'IEE pour les jeunes enfants (0 – 6 ans). Ce document, qui s'intitule « *Vitamine V(erte)* » (Eggermont, Cant, Van Ingelghem, Dallenogare, & Henriët, 2016) se veut être « *une ressource complémentaire aux référentiels existants dans la recherche de la qualité d'accueil et particulièrement dans l'investissement de l'espace extérieur* » (p. 5), ce dernier étant considéré comme « *une richesse inépuisable pour les jeunes enfants* » (p. 5).

Les auteurs de cette brochure émettent plusieurs questionnements concernant les habitudes de jeu des enfants à l'extérieur. Ils s'intéressent aux différents rôles que peuvent prendre les accueillantes lors des activités « *outdoor* » (observer, orienter, soutenir, participer, lâcher prise), au projet d'aménagement de l'espace extérieur, à l'espace extérieur idéal en rappelant qu'il faut y intégrer les 4 éléments (terre, eau, feu et air). De plus, après avoir rappelé l'importance de la relation avec les animaux, petits ou grands, ils insistent sur l'utilisation de matériaux de récupération pour aménager l'espace extérieur. Ils évoquent la gestion et l'entretien de ces espaces extérieurs, qui n'est en fait jamais abordée dans la littérature et enfin, terminent en donnant des exemples d'activités à réaliser toute l'année à l'extérieur, en fonction des saisons.

Je retiendrai de cette partie sur les curricula que les activités « *outdoor* » font partie des questions internationales en matière d'éducation du jeune enfant. Cependant, elles sont plus prégnantes dans certains pays qu'en Belgique, et plus précisément, qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est pourquoi, j'ai décidé de comprendre comment, dans ce contexte, ces activités « *outdoor* » s'intègrent concrètement dans une équipe qui s'y intéresse.

4. La documentation pédagogique: un outil de professionnalisation en émergence, quel support au développement de pratiques *outdoor* ?

La crèche qui fait l'objet de cette étude s'est appuyée, pour établir son projet pédagogique, sur la pédagogie des « Cents Langages » qui met la multiplicité des expressions de l'enfant au centre de sa démarche. Dans cette approche, le pédagogue utilise la documentation comme outil au service des activités.

4.1. La pédagogie des « Cents Langages »

Cette pédagogie a été développée en 1960 par Loris Malaguzzi, enseignant, à Reggio Emilia, une petite ville d'Italie. Après la Seconde Guerre mondiale, les habitants, traumatisés par la violence de ce qu'ils viennent de vivre, réfléchissent au rôle de l'éducation positive dans la lutte contre le fascisme. Ensemble, ils créent des lieux d'accueil pour les tout-petits qui reposent sur une pédagogie qui encourage « *l'émergence des potentialités et compétences de l'enfant : créativité, autonomie, expression. L'enfant est considéré comme un citoyen à part entière !* » (Mareuil, 2020, para. 1).

Loris Malaguzzi va en faire un vrai courant pédagogique : l'approche Reggio. C'est la première fois qu'une telle dynamique est créée : toute une ville, en coéducation, s'implique dans les mêmes pratiques autour du jeune enfant. C'est d'ailleurs Loris Malaguzzi qui a nommé cette nouvelle pédagogie « Les Cents Langages », en référence à un très beau texte qu'il a écrit (Mareuil, 2020). Vous le trouverez en **annexe 1**.

Dans cette démarche, l'environnement est considéré comme un éducateur dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi, il doit être conçu en fonction de l'enfant, de ses intérêts, de ses besoins. Au départ, il est plutôt neutre et se construit progressivement grâce aux projets menés dans le milieu d'accueil. En outre, l'environnement doit être beau, ordonné

et il doit aussi bénéficier d'une lumière naturelle. La lumière est en effet un facteur important dans ce type de crèche qui la propose sous diverses formes : la lumière naturelle, des tables lumineuses, des rétroprojecteurs, etc. Cet environnement doit être stimulant pour l'enfant et encourager la communication entre les enfants, mais aussi la collaboration et l'exploration. Il présente dès lors un matériel de qualité, esthétique, authentique et ouvert (qui offre de multiples possibilités aux enfants). Les espaces intérieurs et extérieurs ne sont pas scindés mais communiquent plutôt entre eux (Mareuil, 2020).

Enfin, en 1994, le centre international « reggio children » a vu le jour, présidé par Carlina Rinaldi. On y conduit des recherches et des formations dans le but d'étendre cette pédagogie. Ces études sont menées non pas dans des Universités, mais bien en contact direct avec le terrain, grâce à la **documentation** réalisée par les éducateurs (professionnels de la petite enfance en Italie) et les enseignants (Mareuil, 2020).

4.2. La documentation pédagogique

Emilie Dubois (2017), dans son article sur le sujet pour la revue [petite] enfance, explique que l'approche Reggio s'est construite à la manière d'un puzzle complexe, dont la documentation représente une des pièces. Mais quel est réellement l'intérêt de cette pratique ? Peut-elle être au service des activités de plein air ? Cet outil est en tout cas utilisé au quotidien par l'ensemble de la communauté éducative reggiane et poursuit plusieurs objectifs présentés ci-après.

4.2.1. Un outil de développement professionnel et de coéducation

Rinaldi (1998) évoque qu'être enseignant [entendons ici un professionnel de la petite enfance] c'est prendre une posture à la fois d'enseignant mais aussi de chercheur. C'est là un des rôles du professionnel : accompagner l'enfant dans ses actions (Dubois, 2017) en adoptant une posture active (Di Renzo, 2016). Pour cela, il doit s'inscrire dans une démarche de recherche, cultiver sa curiosité en récoltant des traces des activités des enfants. Ce sont ces traces qui sont alors nommées « documentation » (Dubois, 2017). Wurm (2005), donne une définition de la documentation, dont Emilie Dubois (2017) propose une traduction :

La documentation est le processus de collecte des preuves et des artefacts de ce qui se passe en classe [entendons ici dans le milieu d'accueil]. La documentation

n'est pas seulement le processus de récolte (...), c'est aussi la collection physique des preuves et des artefacts, et la présentation de cette collection, ou d'une partie de cette collection, de manière à rendre visible l'apprentissage des enfants aux enfants, aux enseignants, aux autres adultes en incluant les familles et les visiteurs. (p. 98).

Afin de constituer cette documentation, durant les activités, le professionnel va prendre des notes, utiliser des photos, des vidéos, des grilles d'observation, des journaux, des diapositives, etc. De cette manière, il pourra rendre le processus d'apprentissage de l'enfant, les aspects émotionnels et relationnels visibles (Rinaldi, 1998).

D'abord, ce processus sera visible par les enfants et leurs condisciples qui peuvent voir leurs productions. Grâce au groupe, les puéricultrices pourront repenser les situations pédagogiques et les projets mis en place dans le milieu d'accueil. Grâce à un doute systématique, elles pourront amener les enfants à penser leurs actes et à réfléchir à leurs actions antérieures et ultérieures (Dubois, 2017). Puis, les découvertes des enfants sont rendues visibles aux yeux des professionnels qui pourront les voir à l'infini (Dubois, 2017). Ensuite, Rinaldi (1998) ajoute que la documentation est un outil formidable pour les parents qui peuvent alors connaître le contenu des activités de leur enfant, mais aussi les processus qui l'ont guidé, ce qui leur permet de comprendre l'importance que l'enfant donne à ce qu'il fait. Pour finir, cette documentation sert ainsi de support à la communication entre ces différents acteurs de terrain (Dubois, 2017).

La documentation émerge ainsi d'une observation fine des enfants afin de bien les connaître et de comprendre comment chacun évolue. Plus les détails récoltés seront multiples, riches et diversifiés, plus les discussions qui s'en suivent seront enrichissantes. Puisque le développement d'un enfant est un processus complexe, le professionnel doit avoir une attitude d'écoute à la fois active et sensible, ce qui peut s'avérer parfois difficile (Dubois, 2017).

4.2.2. Un outil d'évaluation des pratiques collectives

Les observations réalisées par le professionnel sont alors utilisées dans un groupe de réflexion composé de collègues. Ceux-ci comparent leurs idées, ce qui peut les mener à modifier totalement les pensées du professionnel concerné, leurs conceptions sur les enfants et les

interactions qu'ils entretiennent avec eux (Rinaldi, 1998). Dans cette perspective, le professionnel se met à nu, il doit faire un gros travail sur lui-même afin d'être prêt à se voir et à ce que les autres le voient, ce qui n'est pas une démarche habituelle chez les professionnels de l'éducation. De plus, le groupe de réflexion en discute également avec les enfants et leurs parents (Dubois, 2017).

Enfin, cette démarche d'évaluation prend du temps (en individuel et en collectif), mais ce temps est une richesse que les professionnels de l'éducation ne peuvent pas souvent s'offrir. Ce moment est pourtant nécessaire aux professionnels qui « *prennent conscience des erreurs commises, de leurs failles et vont chercher les moyens d'y remédier. Ils prennent également conscience de leurs réussites, de leurs points forts, des singularités de chaque enfant.* » (Dubois, 2017, para. 15). C'est pourquoi, il est proposé aux professionnels de disposer quotidiennement d'un temps pour discuter de leurs pratiques (Di Renzo, 2016).

4.2.3. Un outil d'intelligibilité collective dynamique et marqueur pédagogique de mémoire

Toute cette démarche permet enfin de façonner la mémoire de Reggio Emilia, ce qui est essentiel pour mener des actions au plus près de la philosophie portée par cette pédagogie, pour en respecter l'héritage sociopolitique (Dubois, 2015). De cette façon, la pédagogie créée par Loris Malaguzzi est respectée, tout en donnant la possibilité de ne pas figer les actions éducatives (Dubois, 2017).

Par ailleurs, cette mémoire ne se construit pas par un praticien seul, elle est partagée. D'ailleurs, on retrouve dans les écoles reggiane un personnel éducatif multiple et multiprofessionnel (Dubois, 2017). En effet, on retrouve par exemple un *atelieristas* qui est présent tous les jours. Son rôle est de porter un regard plus artistique sur les pratiques de l'enfant (Dubois, 2017). Ces professionnels sont spécialisés dans les arts visuels. A travers des ateliers d'expression, ils travaillent les langages visuels des enfants mais aussi des adultes (Di Renzo, 2016). Ensuite, il existe des « *pedagogistas* », qui détiennent un diplôme en psychopédagogie. Ils travaillent avec quelques écoles municipales pour aider les enseignants à interpréter leurs processus d'apprentissage et les guider dans la pédagogie (Di Renzo, 2016).

Enfin, la pédagogie Reggio veut impliquer activement les parents dans la vie de la crèche. Ils sont en effet amenés à expliciter ce qu'ils pourraient apporter à celle-ci selon leurs compétences : bricoleur, artiste, etc. (Di Renzo, 2016).

Je retiendrai de cette partie que la documentation pédagogique peut être un réel support pour un professionnel de la petite enfance. C'est pourquoi, j'observerai si et comment l'équipe éducative du milieu d'accueil étudié utilise cet outil. Dans le cas où il est en effet mis à profit, je m'intéresserai aux motivations des puériculteurs.trices d'avoir choisi un tel outil, à ce qu'ils documentent, pour qui ils le font et à ce que ça leur apporte d'un point de vue professionnel. De plus, je chercherai à identifier de la documentation pédagogique réalisée par cette équipe spécifique aux activités « *outdoor* ».

Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

1. Objectifs

La littérature scientifique a permis de déceler différentes tensions entre les pratiques des professionnels de l'enfance et leur envie de s'investir dans des activités de plein air avec les enfants. De plus, divers constats sont apparus avec le postulat d'un décalage éventuel entre l'idéologie possible poursuivie par les acteurs de terrain, la littérature scientifique et les curricula de la petite enfance.

J'ai également mis en évidence, au sein de ma revue de littérature, que comme les acteurs de terrain ont des représentations très diversifiées quant aux activités « *outdoor* », la définition des notions qui entourent cette thématique reste particulièrement nébuleuse. Mes recherches scientifiques ont ainsi permis d'éclairer ces notions encore très vagues afin de se rapprocher d'un concept qui permet d'accorder davantage les représentations de chacun.

À partir de ces constats, j'ai voulu comprendre si et comment une équipe éducative de l'enfance, qui se dit impliquée dans les activités « *outdoor* », peut faire évoluer ses pratiques professionnelles quant à cette thématique.

2. Questions de recherche

A la lumière de cette exploration théorique du concept de l'*outdoor*, la perspective de sa mise en application pratique par les professionnels de la petite enfance suscite à mon sens plusieurs interrogations: comment, en sachant que les représentations des notions autour de l'*outdoor* sont si diversifiées, une équipe peut-elle mettre en place de nouvelles démarches de manière à assurer la continuité éducative entre tous les membres ? ; Comment, dans cette perspective de mise en projet, cette même équipe fait-elle pour d'une part, répondre aux objectifs qu'elle s'est fixés et d'autre part, respecter les normes légales qui lui sont imposées ? ; Comment, concrètement, cette équipe peut-elle exploiter au maximum les espaces dont elle dispose ? Comment les professionnels imaginent-ils leurs environnements extérieurs de manière idéale ? À quoi accordent-ils de l'importance lorsqu'ils observent ce qui se déroule dans ces environnements ? Comment assurent-ils une continuité entre les espaces intérieurs et les espaces extérieurs ? Etc.

Cette revue littéraire m'a par ailleurs permis de constater que les chercheurs se sont peu concentrés sur les enfants âgés de moins de trois ans concernant les activités « *outdoor* ». Cibler cette tranche d'âge m'a dès lors paru relever d'une démarche intéressante pour ma recherche, en ce qu'elle aborde l'*outdoor* dans une nouvelle perspective. La mise en application se fera à travers le secteur de la petite enfance et plus particulièrement, dans un milieu d'accueil où les membres se disent impliqués dans les activités « *outdoor* » pour les tout-petits.

Encore peu exploré par la littérature, le choix de ce secteur offre à mon sens une problématique de recherche riche et de larges perspectives d'analyse, évitant l'écueil d'une réflexion cadencée par l'étroitesse du champ d'observation. Par conséquent, la problématique que je cherche à comprendre dans ce travail est la suivante :

« Comment des professionnelles intègrent-elles ou s'approprient-elles la notion d'activités « outdoor » (vague par essence), dans le milieu de l'accueil de la petite enfance ? ».

3. Hypothèses

Cette étude est une recherche exploratoire de type qualitative. Il s'agit en effet d'une démarche qui vise la compréhension fine d'une situation complexe, à savoir les vécus des puéricultrices qui intègrent l'investissement des environnements extérieurs par les enfants du milieu d'accueil dans leurs pratiques professionnelles.

Afin de mener cette étude, j'émetts des hypothèses à partir des questionnements qui m'ont conduite à ma problématique de recherche, que je tenterai d'infirmer ou de confirmer selon les données récoltées :

- L'équipe éducative décide ensemble des projets concernant l'*outdoor* et utilise des stratégies de communication et de fonctionnement dans le but d'assurer une continuité éducative entre les membres de l'équipe ;
- L'équipe éducative cherche ensemble des alternatives aux contraintes imposées par la loi ;
- L'équipe éducative se forme, s'informe, se remet en question et réfléchit ensemble pour aménager au mieux les espaces extérieurs ;

- L'équipe éducative imagine ensemble l'extérieur idéal pour le milieu d'accueil et cherche des alternatives aux éléments impossibles à mettre en place pour atteindre cet « extérieur idéal »;
- Les membres de l'équipe éducative sont attentifs au matériel qu'ils mettent à disposition des enfants, à la manière dont ils agencent les espaces extérieurs, aux relations que ces choix suscitent, aux comportements des enfants et aux risques qu'ils prennent dans ces espaces ;
- L'équipe éducative pense la transition entre les espaces intérieurs et les espaces extérieurs et impose des règles différentes aux enfants dans les deux types d'espace.

4. Sélection d'un cas dans un contexte unique

4.1. Prise de contact et présentation de la recherche

Afin de récolter des données de terrain pour mener cette recherche, j'ai contacté une crèche qui s'intéresse notamment à la question de l'*outdoor*. En effet, suite au conseil d'un professeur de l'Université de Liège, j'ai pris contact avec la responsable d'un milieu d'accueil de la Province de Liège car cet établissement remplit les critères requis, à savoir (i) porter de l'intérêt aux activités de plein air et (ii) et à la documentation pédagogique et, (iii) être d'accord de participer à la recherche.

En effet, cette crèche, se dit « investie » dans une démarche de mise en projet autour des activités « *outdoor* », et représente par conséquent un terrain fertile pour cette étude. De plus, pour établir son projet pédagogique, elle s'est appuyée sur la pédagogie des « Cents Langages », qui met la multiplicité des expressions de l'enfant au centre de son travail. Dans cette approche, la documentation est utilisée comme un outil au service des activités. C'est pourquoi, dans ma démarche méthodologique, j'aimerais mettre à profit l'intérêt de cette démarche en utilisant les productions des puéricultrices comme traces à analyser.

Plus précisément, je voudrais identifier si les professionnelles utilisent ou non cette documentation pour rendre compte de ce qui se déroule dans les environnements extérieurs de la crèche ainsi que dans un environnement hors de celle-ci. Par conséquent, j'aimerais comprendre ce qui motive les puéricultrices à entrer dans cette démarche, ce qu'elles documentent, de quelle façon elles s'y prennent et ce qu'elles mettent particulièrement en avant avec cet outil.

Je pense donc que, comme elle inscrit l'*outdoor* depuis plusieurs années au sein de son projet d'établissement, cette crèche est un terrain particulièrement propice à cette étude. D'ailleurs, afin d'approfondir ses connaissances sur ce courant, une partie de l'équipe éducative a pris part – parfois à maintes reprises – à des voyages d'études sur ce sujet dans divers pays du globe : l'Italie, la Crète, la Lettonie, la Finlande, etc. Par conséquent, il s'agit d'une équipe pédagogique particulièrement impliquée dans la thématique des activités de plein air, qui se questionne dans une perspective d'évolution.

4.2. Recrutement des participantes

D'abord, j'ai téléphoné à la directrice du milieu d'accueil afin de savoir si elle envisagerait éventuellement une collaboration dans le cadre de cette recherche. Elle m'a dirigée vers l'infirmière de la crèche qui s'occupe des projets menés au sein de l'établissement. Après lui avoir exposé l'objectif et les modalités de cette étude, nous avons convenu qu'elle en discuterait avec son équipe et qu'elle reviendrait vers moi. Lorsque j'ai obtenu l'accord de la crèche pour débiter ma recherche, j'ai finalisé le dossier à rendre au comité d'éthique afin d'obtenir également leur approbation.

Suite à cela, j'ai rencontré l'infirmière de la crèche qui m'a présentée à chacune des puéricultrices (une dizaine). En discutant avec celles-ci, je voulais évaluer environ combien de professionnelles seraient intéressées par une participation. Toutes ont répondu à l'appel. Ce large panel de profils me permet d'obtenir des réponses diversifiées qui peuvent nourrir mes réflexions. Vous trouverez en **annexe 2** un tableau qui présente chaque puéricultrice. Cependant, dans le cadre de cette recherche, il ne me sera pas possible d'interroger chacune des professionnelles car elles sont trop nombreuses. C'est pourquoi, j'ai rencontré six puéricultrices lors d'entretiens. D'un autre côté, cela ne me semble pas nécessaire pour obtenir des résultats variés afin d'obtenir une vue d'ensemble de la situation dans cette crèche.

5. Recueil et traitement des données et des traces

5.1. Recueil de traces

5.1.1. Traces récoltées dans la crèche

Pour commencer, j'ai décidé de récolter différentes traces au sein de la crèche concernant les sujets abordés dans ma revue de littérature : le projet d'établissement de la crèche, des photos

prises par les professionnelles durant les activités menées avec les enfants ou pendant les sorties avec les parents, des panneaux de documentation réalisés sur les activités « *outdoor* » ou sur les voyages d'étude ainsi que des photos des espaces intérieurs et extérieurs.

Ces traces me serviront (i) soit à illustrer les propos relevés chez les puéricultrices interrogées, (ii) soit à servir de support pour mener ma réflexion ou (iii) soit à apporter de nouveaux éléments que je n'avais pas encore envisagés.

5.1.2. Traces récoltées lors d'observations du terrain

Ensuite, j'ai décidé d'observer les puéricultrices sur le terrain. De cette manière, je pourrai prendre des notes sur des situations qui me semblent significatives pour ma recherche, dont les professionnelles ne sont d'ailleurs peut-être elles-mêmes pas conscientes. Ces réflexions me serviront également de traces que j'analyserai de la même manière que les photos, panneaux, etc.

5.1.3. Traitement d'analyse des traces

C'est à la lumière des encadrés mis en évidence dans ma revue de littérature que je vais sélectionner et analyser les traces récoltées dans le milieu d'accueil. En effet, afin de choisir les documents, panneaux, photos, etc. qui présentent les activités de la crèche et afin de guider mes notes pendant mes observations, j'ai utilisé les éléments épinglés dans mon cadre de référence pour en faire des grandes thématiques : la relation aux animaux ; la notion de responsabilité ; les promenades et les sorties ; la relation risque – danger – bénéfice ; l'aménagement des espaces extérieurs ; les règles ; la continuité intérieur – extérieur. J'y ai également ajouté les voyages à l'étranger car ils auront sans doute une grande importance dans la compréhension de l'évolution des pratiques de ces professionnelles quant aux activités « *outdoor* ».

De cette manière, je saurai à quels éléments je devrai être attentive lors de ma récolte de traces.

5.2. Entretiens semi-directifs

Enfin, je compte utiliser « *l'entretien approfondi de recherche ou d'études* » (Guittet, 2013, P.5) qui permet de viser la compréhension des réactions d'un participant face à une problématique spécifique. « *L'enquêteur s'intéresse [...] à la façon dont l'individu vit et*

ressent son environnement » (Guittet, 2013, p.5). Ces entretiens seront composés de questions ouvertes qui me permettront de conduire la discussion sur la problématique étudiée mais qui laisseront également une place à l'imprévu et donc plus de spontanéité de la part des professionnelles interrogées.

5.2.1. Préparation des entretiens

Pour commencer, j'ai réalisé un guide d'entretien à destination des puéricultrices (**annexe 3**). Pour ce faire, je suis partie du cadre de référence utilisé pour l'analyse des traces et j'y ai ajouté des sous-thématiques et quelques questions. J'ai également pris soin d'intégrer des thématiques qui impliquent une réponse personnelle ou individualisée, à l'instar de leur parcours professionnel, leur expérience, etc.

Cependant, en fonction des rencontres précédentes et de mes nouvelles recherches, celui-ci a évolué (**annexe 4**). Il s'agit en effet d'une démarche itérative dans laquelle la littérature scientifique nourrit mes entretiens et inversement. En outre, j'ai créé un guide d'entretien qui concerne l'infirmière (**annexe 5**) car son rôle est différent : superviser les puéricultrices qui mènent des projets au sein de la crèche.

Par ailleurs, c'est à partir des éléments de littérature mis en évidence dans les encadrés que j'ai élaboré mes guides d'entretien.

Guittet (2013) propose quant à lui de préparer à l'avance plusieurs questions à poser lors des entretiens. Il conseille notamment de commencer par interroger la personne interviewée sur son vécu, son expérience et sa représentation de la question à traiter. Il pense en effet utile de « *prévoir plusieurs questions d'entrée, de trouver des formulations simples qui auront un effet d'entraînement, de mise en confiance* » (p. 38). Cependant, Guittet (2013) insiste aussi sur l'importance de poser des questions spontanées qui « *prolongent la production immédiate de l'enquête, apparaissent naturellement dans le cheminement de son discours et se révèlent plus pertinentes et productives* » (p.46). Les quelques questions que j'aurai préparées seront ouvertes car elles permettent d'explorer le vécu de la personne interrogée en facilitant la prise de parole. Elles l'invitent en effet à développer sa pensée et donnent déjà quelques indications sur la manière dont elle perçoit la situation étudiée (Guittet, 2013). À l'inverse, Lejeune (2019) conseille plutôt de ne pas préparer trop de questions à l'avance mais plutôt des mots-clés qui permettront de guider l'entretien.

Pour ma part, j'ai décidé de réaliser mes guides d'entretien par mots-clés thématiques (voir titres des encadrés dans les guides d'entretien (**annexe 4**). Néanmoins, je les ai agrémentés de certaines questions qui me permettront, si besoin, de relancer la conversation en me basant sur le vécu de la personne interrogée.

De plus, en accord avec les recommandations de Lejeune (2019), j'ai décidé de mener conjointement mes entretiens et mes lectures scientifiques. Néanmoins, j'ai tout de même réalisé beaucoup de recherches dans la littérature scientifique afin de démarrer les premiers entretiens avec des bases solides.

5.2.2. Passation des entretiens

Guittet (2013) utilise le terme « *enquête* » pour évoquer la récolte des données. Il ajoute qu'il est important de mettre en place une « *stratégie d'enquête* » (p. 46) qui « *demande à la fois organisation et souplesse* » (p. 46). Il propose dès lors que l'enquête suive « *une chronologie* » (p. 46) qui démarre des faits pour se diriger vers les éléments plutôt subjectifs comme les sentiments et les impressions ou au contraire, qui s'intéresse à la subjectivité pour comprendre la trame du discours.

Il s'agira alors de partir « *du moins impliquant – ce qui est du domaine public, connu et admis de tout le monde – vers ce qui ressort du domaine privé et personnel* » (Guittet, 2013, p. 47). De cette manière, je chercherai à lever progressivement les barrières afin d'obtenir les informations désirées. (Guittet, 2013). Vous trouverez les entretiens des six puéricultrices au sein des **annexes 6 à 11**.

5.3. Crise sanitaire COVID-19

La crise sanitaire du « covid-19 » a eu quelques répercussions sur ma façon de procéder.

D'une part, en accord avec la responsable de la crèche, j'ai décidé de réaliser certains de mes entretiens par téléphone, bien que ce moyen de communication soit moins chaleureux. Sans contact visuel, il ne me permet pas non plus de prendre en compte ce que la personne exprime dans son comportement. Cette situation, bien qu'indépendante de ma volonté, pourrait donc appauvrir les rapports établis avec les puéricultrices interrogées.

D'autre part, étant donné que j'ai étalé ces entrevues sur plusieurs semaines, j'ai pu retourner dans la crèche pour réaliser les derniers entretiens, moyennant quelques aménagements. D'abord, j'ai pris le temps de rappeler la raison de ma présence. Ensuite, j'ai reçu mes interlocutrices une à une dans un local où nous avons respecté au moins deux mètres de distance entre nous. Puis, j'ai laissé chaque puéricultrice m'expliquer, si elle en avait envie, comment elle a vécu le confinement et le retour à la crèche. Enfin, j'ai étalé ces entretiens sur plusieurs jours afin de libérer les professionnelles avant midi car je sais que c'est un moment où leur présence dans le service est requise.

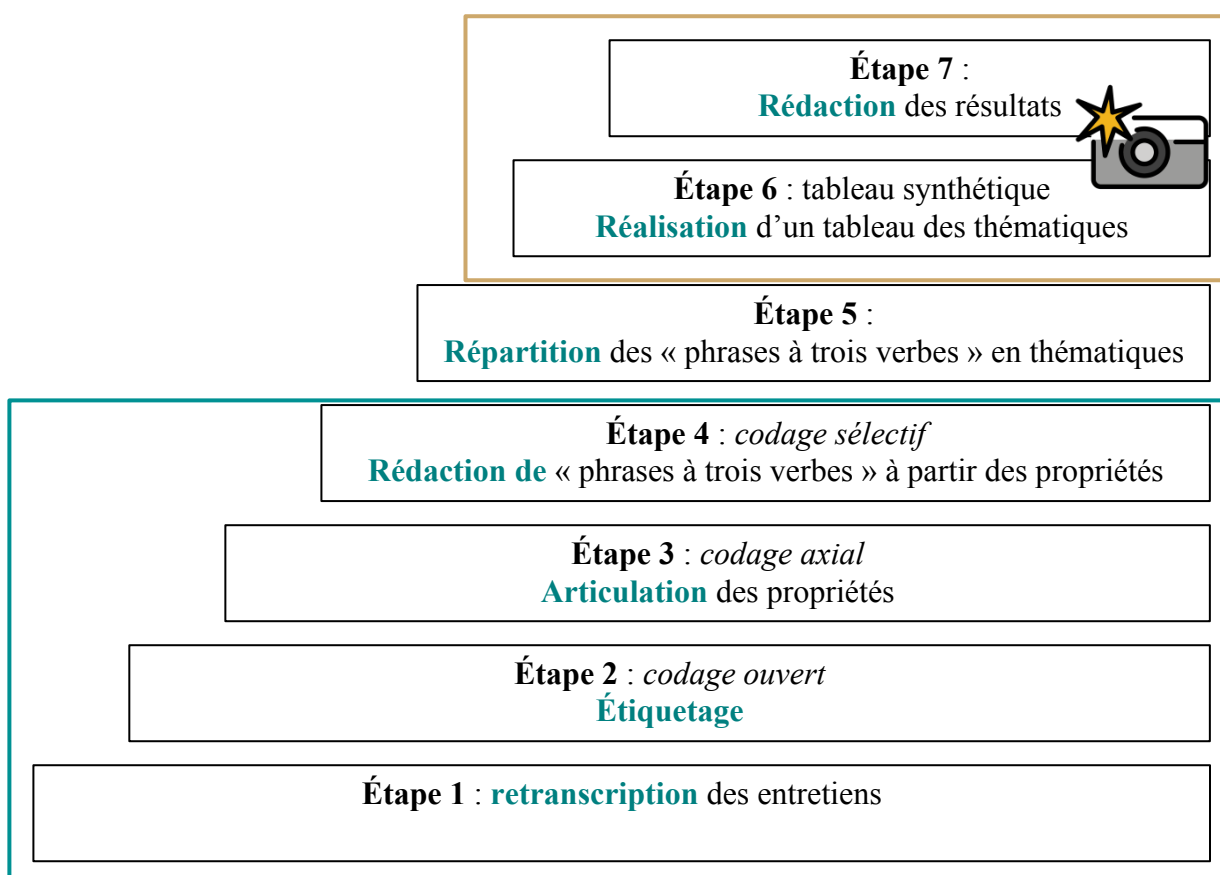
Enfin, je me suis vue contrainte de devoir abandonner les observations prévues car tout contact physique est pour quelques temps interdit.

6. Traitement des données et des traces

6.1. Analyse des discours

Voici à présent les différentes étapes par lesquelles je suis passée afin d'analyser les données récoltées lors des entretiens, représentées dans le schéma ci-dessous. Les quatre premières étapes (cadre vert) impliquent le traitement des données brutes à partir du livre « *Manuel d'analyse qualitative, analyser sans compter ni classer* » de Christophe Lejeune (2019). Pour réaliser les trois étapes suivantes, j'ai décidé d'organiser les données par thématiques en m'inspirant du livre de Paillé et Mucchielli (2016) « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* ».

J'ai décidé de présenter ces différentes étapes d'analyse des données sous la forme d'un escalier car chaque marche permet d'atteindre un niveau de précision supérieur. De plus, j'ai inséré au sein de ce schéma l'utilisation de traces à analyser, sous forme d'un appareil photo. Ces traces seront insérées dans les deux dernières étapes, d'abord au sein de mes thématiques et ensuite, pour appuyer mes résultats (cadre orange).



Étape 1 : J'ai enregistré puis retranscrit chacun des entretiens dans un document, appelé *verbatim*. Lors de ces retranscriptions, j'ai veillé à être la plus fidèle possible aux paroles des deux locuteurs.

Étape 2 : J'ai ensuite procédé au codage ouvert (Lejeune, 2019) durant lequel j'ai étiqueté mes entretiens. En d'autres termes, j'ai qualifié les vécus des acteurs pour amorcer une conceptualisation (Lejeune, 2019) du phénomène analysé. Les caractéristiques épinglées durant ce processus sont appelées par Lejeune (2019) des « propriétés ».

Pour chaque phrase ou groupement de phrases, j'ai identifié le plus précisément possible le vécu que la puéricultrice désirait transmettre. Je l'ai alors étiqueté en l'inscrivant dans la marge prévue à cet effet. L'**annexe 12** est un exemple de verbatim étiqueté.

Voici un exemple tiré de l'entretien de Carine (p.5):

« Par exemple ben s'ils peuvent monter sur un module avec des jeux c'est valable pour tout le monde et pas une qui dit « oui mais avec moi tu peux, non toi tu ne peux pas » parce qu'on a beau dire qu'ils s'adaptent, le temps qu'ils comprennent c'est... Fin, c'est eux qui doivent s'adapter. C'est ... Alors que ce serait à l'adulte de le faire plutôt. »

Voici l'étiquette que j'ai apposée à cet extrait : Considérer que c'est à l'adulte de s'adapter et non à l'enfant.

Pour réaliser et faciliter cet étiquetage, Lejeune (2019) propose plusieurs conseils à suivre, appelés « des ficelles » :

La ficelle de l'expérience : l'analyste se concentre davantage sur le vécu des acteurs, ce qu'ils expriment plutôt que sur le sujet qu'ils abordent.

La ficelle de la variation : la mission d'une bonne étiquette n'est pas de classer les participants en les figeant dans un rôle ni en leur affectant une constante (Lejeune, 2019). La bonne étiquette « désigne [plutôt] *ce qui varie, ce qui diffère en fonction des situations, des circonstances et des contextes* » (p. 72). Il s'agira donc ici de privilégier ce type d'étiquette afin, par la suite, de les regrouper et de les analyser ensemble.

La ficelle de la première personne : « *En parlant des autres, les acteurs affirment quelque chose sur eux-mêmes* » (Lejeune, 2019, p. 72). C'est pourquoi, ces considérations sur les personnes dont parle le locuteur sont aussi à prendre en compte car elles nous apprennent des éléments importants sur les attentes des acteurs et leur vécu.

Par exemple, lorsque Carine me dit en parlant des parents : « Non, enfin moi j'ai eu l'impression que c'était « oui si on n'apporte pas, ils n'iront pas ». Parce que les parents c'est toujours « ah oui mais si on va dehors, si tu dois aller dehors ils vont être malades, elle a une santé fragile » (p. 12).

Mon rôle de chercheuse est alors ici d'interpréter ce que Carine me dit derrière ces propos attribués aux parents. Peut-être que d'après elle les enfants ne risquent pas davantage de tomber malades lorsqu'ils vont dehors et que les sorties en extérieur sont importantes. D'ailleurs, le reste de l'entretien le confirmera.

Lejeune (2019) conseille d'ailleurs de se poser ces deux questions :

- « *Lorsqu'il parle d'autres personnes ou des institutions, qu'exprime l'acteur de sa propre expérience ?*
- *S'il parle du futur (ou du passé), qu'exprime l'acteur à propos de son expérience présente ? » (p.73)*

Pour identifier ce que la participante exprime d'elle-même quand elle pense des autres, je devrai formuler mes étiquettes à la première personne (Lejeune, 2019).

La ficelle des verbes : rédiger les étiquettes en commençant par un verbe permet de rendre le vécu de la participante plus dynamique.

Par exemple, dans l'entretien de Camille (p.7) : au lieu de parler de « *La gestion des frustrations de l'enfant* », dire plutôt : « *Accompagner l'enfant dans la gestion de ses frustrations* ». De cette manière, on comprend que :

- La puéricultrice a un rôle à jouer ;
- Le verbe accompagner met l'accent sur l'idée de processus (et non d'état), de progression (Lejeune, 2019).

Les étiquettes rédigées sous la forme verbale permettent de réaliser des distinctions plus pointilleuses que les noms (Lejeune, 2019).

Étape 3 : Lors de cette étape, j'ai réalisé un codage axial (Lejeune, 2019), c'est-à-dire « *l'articulation, deux à deux, de ces propriétés* » (p. 43). Pour ce faire, j'ai identifié toutes les propriétés qui pouvaient varier ensemble ou bien qui s'influençaient mutuellement. De cette manière, j'ai pu identifier des cas négatifs (Lejeune, 2019), en d'autres termes des situations dans lesquelles ces propriétés varient.

Par exemple, dans l'entretien de Marine :

À la page 34, Marine me dit : « voilà il y a une petite table et un petit banc comme ça de table ben voilà s'ils se mettent debout sur cette table-là, là par contre ça va me faire peur parce que les enfants ils vont dessus aussi pour s'asseoir du coup, ils vont se mettre debout et à un moment donné, ça va se pousser, ça va crier car il n'y a pas place donc après s'ils tombent de là sur les dalles, voilà. Là j'aurais pas bon. »

Tandis qu'à la page 34, elle me dit : « Par contre, il y a des petits bancs contre les fenêtres qu'on met à leur hauteur ben ils se mettent souvent debout dessus. Là par contre, je vois pas trop le risque donc ça je les laisse faire. »

Ces deux passages montrent que dans certains cas, Marine a peur de laisser les enfants monter sur le mobilier placé à l'extérieur tandis que dans d'autres cas, elle les laisse faire car elle estime le risque peu élevé.

Étape 4 : Je me suis ici inspirée du codage sélectif de Lejeune (2019). En effet, j'ai articulé entre elles deux propriétés qui commencent par un verbe. Pour parler de ces articulations, Lejeune (2019) utilise le terme « *phrases à trois verbes* » dont les deux propriétés donnent le premier et le troisième verbe. Le deuxième verbe, quant à lui, marque la manière dont une propriété en fait varier une autre.

Par exemple, dans l'entretien de Camille :

Propriété 1 : *Éviter de surcharger les locaux de documentation* (p. 42)

Propriété 2 : *Mettre en valeur la documentation relative aux nouveaux apprentissages* (p. 42)

J'ai alors créé cette articulation : « **Éviter** de surcharger les locaux de documentation permet de mettre en valeur la documentation relative aux nouveaux apprentissages ».

Étape 5 : Pour cette étape, je me suis inspirée de Paillé et Mucchielli (2016) qui proposent d'organiser les informations en thèmes et sous-thèmes afin de préciser petit à petit le résultat de cette recherche. J'ai ainsi organisé mes phrases à trois verbes dans ces thèmes et sous-thèmes que j'aurai distingués grâce au cadre de référence construit à partir de la revue de littérature.

Par exemple, la phrase à trois verbes « Ecouter des CD avec des bruitages de l'extérieur permet de faire entrer l'extérieur à l'intérieur » entre dans le thème « Lien entre l'intérieur et l'extérieur ».

Étape 6 : J'ai ensuite réalisé un tableau reprenant les thèmes et sous-thèmes abordés et illustrant ainsi l'ensemble de mes résultats.

Étape 7 : Sur base de ce tableau et de mes phrases à trois verbes, j'ai rédigé les résultats de mes analyses.

En conclusion, il était indispensable que je passe par les quatre premières étapes qui m'ont permis d'obtenir mes phrases à trois verbes. J'ai alors pu les étoffer, les préciser et les approfondir pour vous présenter mes résultats finaux.

7. Vigilance éthique

D'abord, j'ai été amenée à remplir un dossier pour le comité d'éthique, validé au mois de mars 2020. En rédigeant ce document, j'ai pu anticiper d'éventuels problèmes éthiques.

J'ai enregistré chacun des entretiens que j'ai passé afin de ne perdre aucune information. J'ai fourni à la crèche le formulaire « *d'information et de consentement pour des recherches impliquant des participants humains* » proposé par le Comité éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation (**annexe 13**). J'ai demandé aux participantes de compléter et de signer ce document lors des entretiens.

De plus, étant donné que l'objectif de ce mémoire est de recueillir et d'interpréter le vécu de puéricultrices ainsi que d'en rendre une représentation la plus fidèle possible, j'ai choisi de réaliser des entretiens pour récolter mes données. Cependant, je suis consciente que ceux-ci peuvent déclencher de fortes émotions chez les participantes. Par exemple, si un point lié à un vécu plus sensible pour la professionnelle interrogée est abordé. Par conséquent, je prévois toujours un débriefing à la fin de l'entretien (hors enregistrement) durant lequel je pose à la participante plusieurs questions : Est-ce que vous avez bien vécu cet entretien ? Partez-vous sereine ? Si ce n'est pas le cas, voulez-vous en parler ? Il m'est arrivé une fois de rencontrer (par téléphone) une participante qui a eu une vive émotion en se remémorant un souvenir difficile. J'ai donc été particulièrement attentive à cette puéricultrice.

Puis, j'ai stipulé à chacune des puéricultrices qu'elle pouvait interrompre ou mettre un terme à l'entretien si elle le désirait ou ne pas répondre à certaines questions et ce, sans avoir besoin de se justifier. Lors de cet échange, je leur ai également rappelé que l'entretien serait enregistré puis retranscrit dans sa globalité. J'ai expliqué aux puéricultrices que, si elles le désiraient, je pouvais leur envoyer le verbatim afin qu'elles le relisent au cas où elles voudraient que je supprime certains passages. Cependant, aucune ne m'en a fait la demande.

J'ai également été attentive à modifier le prénom de chacune des participantes afin de préserver leur anonymat. De plus, lorsque l'une d'entre elles citait une collègue, j'ai remplacé le prénom de cette dernière par *[sa collègue]*.

En outre, afin que personne d'autre que moi ne puisse écouter ces entretiens, je les ai gardés sur un disque dur enfermé dans une armoire à mon domicile. J'ai également rappelé aux puéricultrices que ces entretiens seraient effacés lorsque ce mémoire serait terminé.

Enfin, je me suis engagée auprès du milieu d'accueil à leur fournir un exemplaire de ce mémoire lorsqu'il serait fini. De cette manière, je peux d'une part, les remercier pour leur accueil et leur investissement et d'autre part, les informer des résultats de cette recherche.

Chapitre 4 : Présentation et interprétation des résultats

Je vais à présent exposer les éléments qui permettent de présenter la réalité de terrain dans la crèche qui a fait l'objet de cette étude. Pour rappel, ma problématique de recherche est la suivante : « *Comment des professionnelles intègrent-elles ou s'approprient-elles la notion d'activités « outdoor » (vague par essence), dans le milieu de l'accueil de la petite enfance ?* ». Pour ce faire, j'ai distingué différentes thématiques et sous-thématiques, que j'ai développées selon les propos des puéricultrices et des traces recueillies. À la page suivante, vous trouverez un tableau qui les synthétise.

Au sein de cette partie, je présenterai le discours des puéricultrices d'une même voix, sans les séparer, auquel j'ajouterai parfois le point de vue de la responsable des projets. De cette manière, je pourrai rendre compte de la dynamique générale de la crèche autour de l'*outdoor* sans tomber dans des généralités. J'apporterai donc de la nuance dans les résultats présentés. En effet, mon objectif n'est pas de savoir quelle puéricultrice a tenu quels propos mais plutôt de comprendre comment ces professionnelles intègrent l'investissement des environnements extérieurs de la crèche par les enfants dans leurs pratiques. Toutefois, j'utiliserai des parties de *verbatim* (encadrées dans le texte) afin d'appuyer les éléments soulevés dans mon analyse et ce, de manière à représenter le plus fidèlement possible mes résultats.

De plus, plusieurs photos me permettront d'illustrer les propos retenus dans le discours des puéricultrices. En effet, j'utiliserai les traces récoltées soit pour appuyer ce que les professionnelles évoquent, soit pour apporter de nouveaux éléments. De cette manière, je pourrai rendre plus concrets certains aspects abordés au sein de cette partie.

1. Précaution de langage

D'une part, je me permets ici de ne parler que de « puéricultrices » car la crèche n'emploie pas d'hommes puériculteurs. Les propos relevés sont donc exclusivement féminins.

D'autre part, j'évoque particulièrement la cour des grands dans la crèche car j'ai relevé une quantité importante d'informations sur cet espace en particulier. À l'inverse, l'espace extérieur dédié au plus petit n'a été que très peu évoqué.

2. Tableau-synthèse des résultats

Thématiques	Sous-thématiques
Intégrer l'<i>outdoor</i> dans le projet pédagogique de la crèche	Fixer des objectifs triennaux pour la crèche
	Découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques à l'étranger
Travailler comme puéricultrice	Accompagner le développement de l'enfant
	Construire un travail en équipe
Travailler par projets	S'impliquer dans un projet
	Avoir peur du changement
	Profiter des leviers
	Rencontrer des obstacles
	S'inscrire dans des projets d'investissement des environnements extérieurs
Investir les espaces extérieurs de la crèche	Réaliser des activités dans les espaces extérieurs de la crèche
	Aménager les espaces extérieurs de la crèche
	Exploiter la continuité entre les espaces extérieurs et les espaces intérieurs dans la crèche
Investir des environnements extérieurs à la crèche	Investir les alentours de la crèche
	Organiser des sorties dans des environnements extérieurs à la crèche
Construire le rapport des enfants à l'animal	¹
Prendre en compte la relation risques – dangers - bénéfiques	²
S'adapter aux contraintes liées à la crise sanitaire du COVID - 19	Garder le contact avec les enfants
	Adapter ses habitudes en matière d'IEE
	Prendre en compte l'influence du confinement sur le groupe
Documenter ses pratiques pédagogiques	Documenter pour présenter la crèche et ses activités
	Documenter pour soi
	Documenter pour les autres
	Mettre la documentation pédagogique en valeur dans la crèche

¹ Je n'ai ici identifié aucune sous-thématique

² Je n'ai ici identifié aucune sous-thématique

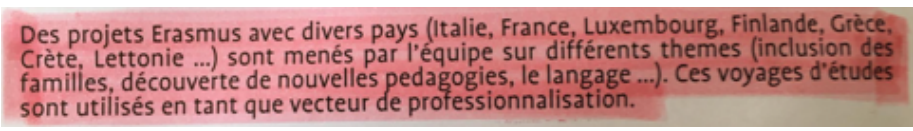
3. Analyse des résultats

3.1. Intégrer l'*outdoor* dans le projet pédagogique de la crèche

3.1.1. Fixer des objectifs triennaux pour la crèche

La responsabilité de mettre en place des projets dans la crèche appartient à ses membres. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'infirmière du milieu d'accueil a pris en charge officieusement le poste de « responsable de projets ». Toutefois, la crèche doit rendre des comptes à l'ONE et au PAQ (Plan d'Amélioration de la Qualité), ce dernier imposant de fixer des objectifs pour la crèche tous les trois ans tels que l'inclusion des familles, des partenariats particuliers, l'*outdoor*, etc. Les responsables de la crèche ont le droit de choisir ces objectifs mais doivent les faire valider par une coordinatrice d'accueil désignée par le PAQ.

Cette perspective de mise en projet a d'ailleurs incité la responsable des projets à proposer sa candidature pour accompagner les élèves du Lycée en voyage à l'étranger. En effet, collaborer avec le Lycée Technique Jean Boets permet de saisir des opportunités comme celle-ci. D'ailleurs, elle espère plus tard donner envie à d'autres puéricultrices de participer à ces voyages. En effet, elle estime que les puéricultrices qui ont un rôle de tutorat par rapport aux stagiaires qu'elles accueillent et qu'elles forment dans la crèche, peuvent tout aussi bien assumer ce rôle de tutrices dans un autre environnement. Ainsi, la responsable des projets espérait que faire évoluer l'idée de participer à ces voyages pendant des années permettrait d'ouvrir la voie pour ses collègues, ce qui fût le cas.



Des projets Erasmus avec divers pays (Italie, France, Luxembourg, Finlande, Grèce, Crète, Lettonie ...) sont menés par l'équipe sur différents thèmes (inclusion des familles, découverte de nouvelles pédagogies, le langage ...). Ces voyages d'études sont utilisés en tant que vecteur de professionnalisation.

Projet d'accueil de la crèche, version 2019, p. 24

Enfin, les responsables aimeraient que les puéricultrices puissent participer à des formations sur les objectifs sélectionnés pour la crèche. Malheureusement, elles se rendent compte que les journées pédagogiques qui permettent à toute l'équipe de participer ensemble à la même formation posent problème à la Province étant donné qu'il faut fermer la crèche. Elles regrettent que les autorités ne voient pas l'intérêt de ces journées, ce qui amène les responsables à penser que la crèche est toujours réduite à une simple garderie. Pourtant, elles veulent s'ouvrir vers l'extérieur et se questionner.

« [...]on doit vraiment se battre pour avoir une journée pédagogique donc vous voyez, tu vois, même au niveau des instances supérieures, c'est ... Ils ne voient pas encore toujours l'intérêt que... Qu'on se forme. Parce que c'est de la garderie quoi. » (Entretien de Zoé, p. 30).

Les responsables veulent donc dépasser la vision sanitaire de l'enfant, qui considère celui-ci comme un élément à façonner et non comme une personne :

« [...] le bébé, c'était pas une personne. Le bébé, c'était un objet... [...] Voilà. Et puis les choses ont évolué, les mentalités ont changé [...] - et c'est vrai que c'est important et que c'est la base et que ça doit être bien fait - que l'enfant est nourrit, soigné, qu'il ait bien dormi, qu'il a fait deux fois caca et qu'il a mangé sa panade, le travail est accompli. » (Entretien de Zoé, p. 10).

Parmi les objectifs fixés pour la crèche, on retrouve l'investissement des environnements extérieurs. Ce choix a été motivé par les voyages d'étude qu'une partie de l'équipe a réalisés.

3.1.2. Découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques à l'étranger

En encourageant les puéricultrices à participer aux voyages, les responsables ont voulu leur offrir des opportunités de s'enrichir mais aussi, éviter de leur rapporter un savoir empirique.

De plus, elles ont fait vivre des expériences qu'elles-mêmes ont vécues en Italie aux puéricultrices pour leur en faire ressentir les effets et leur donner envie de participer aux voyages.

« Mais c'est vrai qu'entre expliquer quelque chose comme je disais tout à l'heure,[...] La conscientisation, ce n'est pas grave, et l'expérimentation il y a une grande différence. Quand on est là-bas sur place et qu'on vit des choses et qu'on ressent tout le bienfait de cette chose, et quand on vous l'explique, vous avez déjà perdu cinquante pourcents du bénéfice. » (Entretien de Zoé, p. 8).

La puéricultrice qui a participé à ces voyages désire s'impliquer dans son travail et s'intéresser aux pédagogies étrangères avec un regard professionnel. Elle s'en est d'ailleurs inspirée pour mettre de nouveaux projets en place à la crèche.

Les puéricultrices ont documenté leur voyage en Finlande en affichant un panneau dans le couloir qui présente leurs découvertes sur l'IEE. Elles montrent donc clairement qu'elles s'investissent dans l'*outdoor* → Voir **annexe 14**.

S'inspirer de ces visites a également permis à l'équipe de prendre conscience de l'importance d'investir les environnements extérieurs, ce qui l'a conduite à vouloir insérer davantage la nature à l'intérieur de la crèche. **Ces voyages ont donc convaincu les responsables de choisir l'*outdoor* comme l'un des objectifs poursuivis pour la crèche et ainsi, de l'inscrire dans leur projet d'établissement.**

- Des activités extérieures sont organisées (visite d'une ferme pédagogique, balade dans les bois, théâtre pour enfants ...). Une fois par séjour, les familles sont invitées à y participer. Les déplacements effectués à l'occasion des activités extérieures sont assurés par les véhicules provinciaux munis de rehausseurs.
- L'espace extérieur est aménagé et protégé. Celui-ci permet aux enfants de l'étage des grands de mener des activités diversifiées par tout les temps (coin potager, modules divers, tableau et craies, jeux muraux, matériel informel ...)

Projet d'accueil de la crèche, version 2019, p. 14

La puéricultrice a installé de nouveaux éléments dans les espaces extérieurs du milieu d'accueil. Par contre, elle a sélectionné ce qui l'intéresse afin de ne pas reproduire à l'identique ce qu'elle a vu pendant ces voyages. Elle doit en effet tenir compte du contexte de la crèche (4 – 4) pour l'aménager. Voici quelques exemples de changements mis en place depuis ces périples: animer des activités sensorielles comme des sentiers pieds nus ; utiliser des objets du quotidien et des matériaux de récupération ; instaurer des activités au quotidien ; laisser les enfants choisir les jeux avec lesquels ils ont envie de jouer ; proposer des activités variées ; se centrer davantage sur l'enfant, le jeu et les manipulations ; changer sa façon de choisir les jeux pour les enfants.

« Nous on est plus dans les jeux, ben voilà, les jeux tout faits, les jeux de construction. Mais eux, fin grâce à eux on s'est ouverts sur des jeux qu'on pense un peu plus dangereux, jouer avec des petites pièces car c'est de la motricité fine. Jouer avec des jeux tous les jours, donc je ne sais pas si vous avez vu dehors, ben nous on les a vite du côté des plus petits, on a mis d'autres jeux mais chez les plus grands ben voilà on a mis des casseroles aux barrières pour, pour le bruit et voilà c'est des choses qu'on n'aurait pas spécialement pensées je pense si on ne l'avait pas vu ailleurs et voir les enfants y jouer, et voir le bonheur que ça leur procure. » (Entretien de Line, p. 2)

Tous ces éléments ont encouragé l'équipe à accueillir positivement les changements instaurés au sein de la crèche.

« Du coup, je trouvais ça chouette de pouvoir y aller avec un autre œil parce que j'avais déjà deux, trois ans derrière moi où je travaillais et... et de voir eux ce qu'ils mettent en place, et ce qu'on pourrait reprendre justement de chouette ici, mais, mais « à la belge » on va dire. Donc... donc voilà. C'est vraiment ça qui m'a motivée : pouvoir avoir d'autres idées, pas rester sur notre routine, voilà. Faire des changements. Et ça a beaucoup changé la crèche. » (Entretien de Marine, p. 16)

3.2. Travailler comme puéricultrice

3.2.1. Accompagner le développement de l'enfant

a) Assurer la continuité éducative

La puéricultrice instaure une cohérence pour l'enfant entre ce qui se passe à la maison et ce qui se passe à la crèche.

« Parce qu'il ne faut pas qu'il pleure toute la journée non plus le pauvre enfant ! Parce que s'il est bien assis à la maison et puis qu'on lui dit « ah ben non ben t'es couché à la crèche, c'est comme ça », ça ne va pas non plus donc je pense qu'il faut proposer des alternatives comme : « ah ben on va le mettre un peu plus dans un relax pour qu'il puisse être un peu plus apaisé » parce que s'il est couché et qu'il n'aime pas et qu'il pleure ça na va pas»(Entretien de Camille, p. 7)

Si ce n'est pas le cas, la puéricultrice propose des alternatives afin de respecter le développement et les besoins de l'enfant. De plus, afin de le rassurer, elle lui explique ses gestes, ce qui permet d'accompagner l'enfant dans la gestion de ses frustrations.

« Et puis s'il pleure quand on est loin de l'enfant on va lui expliquer aussi « tu n'es pas content, je vais changer le copain mais je reviendrai après » ou des choses comme ça. Donc je pense qu'il faut pouvoir aussi expliquer à l'enfant, s'il y a des choses qui sont déstabilisantes pour lui mais qu'on ne peut pas forcément faire tout comme à la maison ou euh... »(Entretien de Camille, p. 7)

b) Adopter des attitudes professionnelles

La puéricultrice respecte des valeurs afin de construire le lien qu'elle a avec les enfants. En effet, elle adopte à l'égard des enfants et de leurs parents une attitude bienveillante et s'interdit d'émettre des jugements envers eux. De plus, la puéricultrice considère les enfants comme son égal : elle apprend à mieux les connaître et essaie de les comprendre. Puisqu'elle

veut se mettre à leur niveau, elle se montre patiente avec eux, elle adopte une attitude calme et posée et elle prend le temps de les observer et de dialoguer avec eux.

3.2.2. Construire un travail en équipe

La confiance mutuelle dans un travail en équipe permet d'atteindre une bonne harmonie au sein du groupe et ainsi, de qualifier son environnement de chaleureux. D'ailleurs, la puéricultrice accorde beaucoup d'importance à la communication entre collègues pour éviter les malentendus, surtout dans une grosse équipe comme la sienne.

« [...] donc on est quand même une grosse équipe. Chacun a ses fonctions. Euh, mais voilà, si on ne communique pas tous ensemble, euh, le déroulement, il ne se passe pas bien, alors il y a des malentendus, des échos : une est au courant, l'autre pas. Donc ça on essaye vraiment d'accentuer là-dessus, vraiment. Dont les carnets de communication ou euh post-it, ou on se sonne, il y a des téléphones dans tous les services. » (Entretien de Marine, pp. 3-4)

Toutefois, il arrive que la puéricultrice rencontre des désaccords avec ses collègues. Dans ce cas, elle essaie d'argumenter son avis et d'écouter celui des autres pour chercher des solutions. Par contre, la puéricultrice peut aussi être amenée à se fâcher, par exemple si sa collègue ne lui donne aucun retour sur la question qui les anime. Il est donc important d'établir un climat de confiance dans l'équipe. De plus, en respectant l'avis de la majorité pour prendre des décisions ou en cherchant des alternatives, il est possible de contenter un maximum de personnes dans l'équipe en cas de désaccord.

D'autre part, la puéricultrice éprouve des difficultés à travailler dans le « même sens » qu'une collègue qui ne partage pas les mêmes valeurs qu'elle. Pourtant, cela permet d'assurer une stabilité pour les enfants en leur donnant les mêmes repères. Certains éléments facilitent d'ailleurs ce travail dans le « même sens » : garder l'esprit ouvert ; informer l'enfant sur ses pratiques ; justifier ses actions ; suivre une ligne de conduite commune dans l'équipe éducative ; expliquer ce qu'elle fait avec les enfants à ses collègues ; dialoguer ; travailler en cohérence avec le projet pédagogique et donc, vouloir travailler avec des collègues motivées ; promouvoir les mêmes valeurs que celles instaurées par la hiérarchie ; suivre les mêmes règles dans l'équipe éducative, notamment en considérant que c'est à l'adulte et non à l'enfant de s'adapter.

Enfin, la puéricultrice a besoin d'avoir des preuves que ses pratiques ne sont plus adaptées pour les remettre en question. D'ailleurs, pour affiner ses pratiques, elle a besoin d'échanger avec d'autres professionnels, notamment grâce aux feedbacks constructifs de ses collègues.

3.3. Travailler par projet

3.3.1. S'impliquer dans un projet

Lorsqu'elle lance un nouveau projet, la puéricultrice prend en compte l'évolution des représentations autour du développement du bébé, c'est-à-dire en le considérant comme une personne à part entière. De cette manière, elle répond aux demandes des parents qui sont preneurs du travail par projet et évite que la crèche soit réduite à une garderie.

La responsable des projets, quant à elle, espère donner envie à certaines puéricultrices de devenir des moteurs dans le travail en incitant ses collègues à la suivre. Comme elle se rend compte que le travail par projet est important, elle essaie de dégager du temps dans son agenda pour soutenir les puéricultrices. Cependant, elle attend surtout que celles-ci la sollicitent pour intervenir.

« Voilà, maintenant si elles ne nous sollicitent pas, on ne va pas nécessairement aller les solliciter. Mais si elles... elles viennent nous demander, on essaye d'être le plus disponibles possible. » (Entretien de Zoé, p. 16)

Enfin, grâce au travail par projet, la crèche se différencie d'autres milieux d'accueil. En effet, les responsables pensent que c'est le travail par projet qui fait le succès de leur établissement car elles remarquent que les parents sont ravis que des projets soient mis en place au sein de la crèche.

3.3.2. Avoir peur du changement

Néanmoins, les responsables n'oublient pas que les changements peuvent faire peur. En effet, une puéricultrice qui lance dans un projet se met à nu. C'est pourquoi, elles comprennent que certaines collègues puissent montrer une résistance au changement et évitent donc d'être dans le jugement. Pourtant, elles estiment que cultiver l'incertitude encourage les professionnelles à se remettre en question.

« Cette position d'incertitude qui est pour nous... est super et importante et même à cultiver, ben elle est compliquée parce qu'elle met dans une certaine... dans un certain mal-être et surtout dans une remise en question, et ça demande un effort. Donc c'est sûr que voilà, c'est... c'est pas toujours confortable. Mais, ça permet d'avancer. »(Entretien de Zoé, p. 6)

3.3.3. Profiter des leviers

Le travail par projets au sein de la crèche est encouragé par différents facteurs, cités ci-après, qui permettent de faciliter leur mise en place et d'aider à dépasser les éventuelles craintes des puéricultrices.

Premièrement, la puéricultrice est amenée à collaborer avec ses collègues étant donné que le travail par projet est énergivore. Les professionnelles peuvent se motiver mutuellement en se concertant et par exemple, en couplant une puéricultrice débutante avec une autre plus expérimentée. Si chacune peut argumenter ses idées, elles pourront prendre du recul sur la situation problématique, trouver des compromis et ainsi, changer éventuellement d'avis.

Deuxièmement, la puéricultrice est encouragée à mettre des projets en place lorsqu'elle se sent écoutée par ses supérieures et qu'elle ressent de la bienveillance de leur part.

« Au fur et à mesure de parler, de faire des concertations qu'on a mis en place, de faire des projets, autant une plus âgée avec une plus jeune, finalement, la dynamique de groupe a vraiment changé, en fait. On s'est tous un peu boostés. » (Entretien de Marine, p. 20)

Enfin, la puéricultrice travaille dans une crèche provinciale. C'est pour cette raison qu'elle dispose de plus de moyens que dans la plupart des milieux d'accueil, ce qui facilite aussi la mise en place des projets. Par contre, dépendre des subsides de la Province peut aussi être un frein. Par exemple, la responsable des projets ne peut pas renouveler entièrement le matériel abîmé sans en avoir l'autorisation.

3.3.4. Rencontrer des obstacles

Cependant, les contraintes de la Province ne sont pas les seuls freins à la mise en place des projets.

Premièrement, les membres de l'équipe n'ont pas tous la même vision du métier et de la charge de travail, ce qui implique que la responsable des projets éprouve parfois des difficultés à emmener les puéricultrices avec elle dans de nouveaux défis. Cependant, même

si elle le regrette de faire face à cet obstacle, elle veut le contourner en prouvant à son équipe que c'est bénéfique de travailler de cette façon.

Deuxièmement, la puéricultrice est contrainte d'obtenir l'accord de toute l'équipe pour mener un projet dans son groupe. Pour ce faire, elle doit justifier son point de vue auprès de ses collègues. Si celles-ci ne sont pas d'accord avec sa proposition, la puéricultrice devra se résigner à abandonner son projet. D'un autre côté, elle estime que ce qu'elle fait dans son groupe ne regarde qu'elle et sa collègue directe. Elle a donc du mal à comprendre les raisons pour lesquelles elle doit demander l'autorisation de l'équipe pour mener un projet avec son propre groupe d'enfants.

« Donc j'ai dit ben je n'ai pas besoin de l'avis de l'équipe alors qu'on travaille à deux dans le groupe et voilà donc il faut chaque fois l'avis de toute l'équipe et ça doit se discuter en concertation quoi, enfin en réunion. »(Entretien de Carine, p. 16)

Troisièmement, la puéricultrice regrette le manque de participation des parents. Par exemple, ils n'apportent pas les vêtements et chaussures adéquats pour sortir alors que cela leur est demandé. La puéricultrice en déduit qu'ils le « font exprès » car ils préfèrent que leurs enfants ne sortent pas dans la cour afin qu'ils ne tombent pas malades.

« Non, enfin moi j'ai eu l'impression que c'était « oui si on n'apporte pas, ils n'iront pas ». Parce que les parents c'est toujours « ah oui mais si on va dehors, si tu dois aller dehors ils vont être malades, elle a une santé fragile » Euh... ben moi ça ne m'empêche pas d'aller dehors et puis ben tant pis ils sont mouillés je les change après et voilà quoi. »
(Entretien de Carine, p. 12)

Par ailleurs, la puéricultrice ressent parfois le besoin de faire des pauses sans les enfants. Lorsqu'elle réalise trop d'activités avec eux, elle a le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour en préparer de nouvelles. C'est pourquoi, elle apprécie qu'on lui libère des temps de concertation, c'est-à-dire qu'elle peut sortir du service pour travailler sur un projet seule ou avec ses collègues, grâce à une puéricultrice volante qui prend ses enfants en charge. Elle a également demandé l'installation d'un ordinateur dans la crèche afin d'avoir le matériel nécessaire à la bonne mise en œuvre des projets.

3.3.5. S'inscrire dans des projets d'investissement des environnements extérieurs

La puéricultrice pense qu'en profitant de l'air extérieur elle pourra favoriser le bien-être des enfants étant donné qu'elle trouve par exemple qu'il fait trop chaud à l'intérieur.

« Si parce que moi j'aime bien aller dehors, prendre l'air ça fait du bien. Enfin c'est autre chose que d'être renfermée dans la crèche où il fait 28° en plus. Euh... Ben moi d'un point de vue bienfait sur ma santé je trouve, mais je ne le fais pas pour moi, c'est pour eux de toute façon. » (Entretien de Carine, p. 19)

D'ailleurs, elle aimerait que tous les enfants puissent sortir tous les jours pour profiter des bienfaits qu'offre particulièrement l'extérieur (prendre l'air, courir, manipuler des éléments végétaux, etc.) C'est pour cette raison qu'elle désire s'investir dans des activités de plein air. L'idée de s'impliquer dans l'*outdoor* a donc été bien accueillie par l'équipe éducative. Toutefois, les avis divergents de certaines collègues empêchent l'équipe d'approfondir le sujet de l'investissement des environnements extérieurs.

3.4. Investir les espaces extérieurs de la crèche

3.4.1. Réaliser des activités dans les espaces extérieurs de la crèche

a) Observer l'enfant en activité

En se plaçant en retrait, la puéricultrice observe les réactions des enfants lorsqu'ils sont en activité et qu'ils font une découverte à l'extérieur.

« Et alors, plutôt leurs réactions sur ce qu'ils découvrent avec l'extérieur aussi. Donc des fois, ils nous ramènent des escargots, ils nous ramènent des pierres, euh, des petites feuilles et je regarde beaucoup leurs expressions par rapport à ça. Qu'est-ce qui... qu'est-ce qui les attire là-dedans, en fait... Bien que... oui, c'est beaucoup leurs expressions oui, sur ce qu'ils découvrent. » (Entretien de Marine, p. 22)

D'ailleurs, la puéricultrice estime qu'en étant titulaire de son groupe elle peut plus aisément observer les enfants. De cette manière, elle peut distinguer un enfant investi dans une activité, un enfant conflit avec un autre ou dans la frustration.

« En les observant, on voit ce qu'ils font et on peut les amener soit dans le jeu, soit dans les conflits... Il y a plein de choses... Les conflits, les jeux, la frustration aussi. » (Entretien de Line, p. 27)

Dans cette posture d'observatrice, la puéricultrice est donc attentive aux éléments permettant de penser que les enfants sont investis dans son activité : ils jouent longtemps avec le même jeu; ils répètent les mêmes gestes; ils sont calmes et concentrés pendant qu'ils jouent; ils parlent tout seuls. D'ailleurs, la puéricultrice essaie de limiter l'intrusion dans leurs activités afin de ne pas bloquer leurs expérimentations.

De plus, la puéricultrice met du matériel sensoriel à disposition de l'enfant, comme des casseroles sur lesquelles frapper pour faire du bruit, afin de développer ses sens. Elle accompagne donc l'enfant dans son développement sensoriel et psychomoteur et recherche des activités qui aident à le stimuler.

«Pour ne pas juste voilà être puéricultrice, c'est juste s'occuper de l'enfant, faire ses besoins, le mettre au lit, lui donner à manger, mais vraiment l'accompagner au développement sensoriel et psychomoteur qui est très important surtout de 0 à 3 ans, c'est très important.» (Entretien de Nadia, p. 3)

Enfin, lorsque la puéricultrice se met elle-même en activité à l'extérieur, elle suscite la curiosité des enfants qui l'observent. D'ailleurs, quand elle montre aux enfants qu'elle est à l'aise dans une activité, elle les aide à s'y sentir bien à leur tour.

« [...] ça m'arrive des fois, je ne sais pas j'invente, de prendre deux morceaux de bois, de chipoter avec, de voir leur réaction euh... Mais pas, pas leur dire « oh tiens tu peux faire ça ! ». Non, à la limite le faire moi et euh eux alors en m'observant vont peut-être reproduire mais euh...» (Entretien de Carine, p. 22)

b) Sortir par tous les temps

La puéricultrice observe que les enfants sont épanouis lorsqu'ils sont dehors, peu importe le temps qu'il fait. Elle est donc enthousiaste à l'idée d'inscrire l'*outdoor* dans les objectifs de la crèche et donc d'utiliser davantage la terrasse avec les enfants pour mener des activités en plein air. Elle veut également leur montrer que l'extérieur c'est « plus que sortir de chez soi pour aller à la crèche.

« Puis après quand j'ai vu l'épanouissement des enfants quand il neige ou quand il pleut ou même quand il fait beau, franchement ça m'a poussée à me dire « j'utiliserais bien cette terrasse qui n'est pas fort utilisée ». Je l'utiliserais bien pour sortir avec les enfants et profiter de cet extérieur, qu'ils ne pensent pas l'extérieur c'est juste on prend la voiture on va à la crèche on sort ou ... On a quand même le droit nous aussi de marcher, d'être bien à l'extérieur. J'ai vraiment bien aimé cette pédagogie par la suite de sortir dehors. »
(Entretien de Nadia, p. 9)

En outre, la puéricultrice adhère à l'adage « il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que de mauvais vêtements », découvert en Finlande. D'ailleurs, elle est enthousiaste à l'idée que les enfants jouent sous la pluie. D'un autre côté, elle regrette de ne pas toujours avoir l'habillement nécessaire pour chaque enfant afin de sortir sous la pluie. D'ailleurs, dans ces cas-là, elle les garde sous le préau afin d'éviter qu'ils soient mouillés.

« [...] on les a retrouvés trempés parce que ben ils étaient hors du préau alors qu'il pleuvait. Et, justement, je trouve ça chouette parce que c'est bien la preuve que eux-mêmes, ça donne envie aussi euh... des différents temps... donc moi : qu'il pleuve, qu'il fasse froid, qu'il neige, euh, je vais découvrir ça avec les enfants c'est pas ça qui va me ... »
(Entretien de Marine, p. 13)

Pourtant, la puéricultrice présente le projet pédagogique aux parents à plusieurs reprises et les informe préalablement sur l'équipement nécessaire aux sorties extérieures. D'ailleurs, lors de ces réunions, elle leur explique en quoi les sorties sont bénéfiques pour les enfants, ce qui encourage la participation des parents.

c) Entrer en relation

La puéricultrice remarque que les enfants sont fort excités s'ils restent longtemps dans la cour, c'est pourquoi elle évite de sortir avec eux toute la journée. D'ailleurs, elle a l'habitude d'utiliser l'espace intérieur pour une remise au calme.

« Et encore, on ne sait pas sortir toute la journée non plus parce qu'un moment donné, ils vont aussi être fort excités dehors. Donc, après, je fais une remise au calme à l'intérieur. »
(Entretien de Marine, p. 38)

Dans la cour, la professionnelle remarque aussi beaucoup de conflits entre les enfants et doit intervenir régulièrement. Mais, elle ne le fait que si l'un d'entre eux le réclame afin d'éviter de briser ce qui se joue dans leurs échanges : la négociation, l'entraide, etc. En effet, elle

pense qu'intervenir trop vite dans une altercation entre deux enfants empêche d'observer des moments relationnels précieux entre eux.

« Par exemple un enfant qui pique une sucette à un autre enfant, ben si l'autre enfant ne dit rien et ça ne le dérange pas ben je ne vais pas aller crier car c'est une interaction entre eux. Même quand je suis dans la cour si l'enfant, je laisse toujours l'enfant venir vers moi quoi. » (Entretien de Nadia, p. 14)

Par contre, la professionnelle a constaté que les enfants sont plus violents quand ils se retrouvent avec d'autres petits qu'ils ne connaissent pas. À ce moment-là, elle intervient plus souvent. La puéricultrice remarque aussi que parfois elle se trompe quant au comportement des enfants et donc, qu'elle a une perception du conflit différente de la leur.

« [...]s'il y a un enfant qui tire les cheveux d'un autre enfant, ben moi j'attends toujours un petit peu avant de voir parce que parfois l'enfant est plus brusque. Des fois, c'est pas vraiment tirer les cheveux, c'est des doudouces mais bon, qui dévient. » (Entretien de Marine, p. 27)

Pour éviter cela, elle n'intervient dans la dispute que si elle se rend compte que la situation ne se résout pas. Elle cherche en effet à éviter que les enfants aient toujours besoin d'elle et fait en sorte qu'ils apprennent à se défendre par eux-mêmes. De plus, la puéricultrice pense qu'en laissant les enfants négocier les jeux entre eux, elle leur donne la possibilité de s'affirmer face aux autres.

Du reste, observer particulièrement l'aspect relationnel dans les activités extérieures permet à la puéricultrice de remarquer que les enfants jouent davantage ensemble quand ils sont dehors qu'à l'intérieur. De plus certains jeux favorisent la coopération entre les enfants. Par exemple, jouer dans la maisonnette de la cour, où elle constate que les enfants font preuve d'empathie les uns envers les autres; organiser des jeux d'eau, qui favorisent l'entraide entre eux; jouer sur le crocodile à bascule; entretenir le potager, etc. À l'inverse, certains jeux suscitent plutôt la compétition entre eux, tels que les voitures.

Enfin, la puéricultrice a remarqué que le jeu peut amener un enfant à se mettre en retrait par rapport aux autres s'il n'a pas envie de participer à l'activité. Dans ce cas, elle regrette qu'il mette un terme à l'interaction qu'il a avec les autres enfants qui sont en train de jouer et que

ceux-ci n'aillent pas le rechercher. C'est pourquoi, elle essaie d'identifier pourquoi il réagit de cette manière en mettant les jeux à sa disposition.

« [...] je ne rappelle pas l'enfant au jeu. Non j'essaie de communiquer avec lui en lui disant ben voilà les autres copains jouent pour, tu ne veux pas venir jouer ? Qu'est-ce qu'il y a ? Donc je ramène le jeu à lui pour voir si en retrait il va quand même jouer avec ou c'est vraiment le jeu le problème. » (Entretien de Marine, p. 27)

3.4.2. Aménager les espaces extérieurs de la crèche

a) *Vouloir améliorer les espaces extérieurs de la crèche*

La puéricultrice espère que les enfants réalisent davantage de découvertes avec les éléments de la nature et veut donc que les espaces extérieurs de la crèche soient mieux aménagés, par exemple en mettant de l'herbe. En valorisant l'extérieur mis à sa disposition, la puéricultrice donne la possibilité aux enfants de faire de nouvelles expérimentations. C'est d'ailleurs en leur offrant un maximum de possibilités d'exploration qu'elle leur donnera envie de découvrir l'extérieur.

b) *Imaginer l'espace extérieur idéal*

Lorsque la puéricultrice se projette dans son espace extérieur idéal, elle rêve d'avoir plus d'espace, c'est-à-dire un espace extérieur plus grand. D'ailleurs, dès qu'elle est vide, elle profite de la cour des secondaires qui jouxte la leur. Elle voudrait également un espace extérieur vert avec un potager et des modules, ou au moins un coin d'herbe plutôt que des dalles. D'ailleurs, elle regrette l'herbe qui était présente dans la cour de la crèche autrefois et qui a dû être enlevée suite à des problèmes d'évacuation des eaux. Elle voudrait en effet un coin d'herbe dans la cour pour donner la possibilité aux enfants de découvrir de nouvelles textures et pour protéger les enfants des dalles bouillantes à cause du soleil. En effet, elle voudrait être mieux équipée dehors pour pouvoir s'adapter aux conditions climatiques.

«Voilà, il n'y a toujours pas de verdure donc ça je trouve que c'est un peu dommage, pour le toucher, qu'il y aurait des fleurs... Puis même, s'asseoir dans l'herbe je trouve que c'est un peu plus gai que d'être tout le temps sur le béton car en plus quand il fait super chaud, il faut faire attention que... parce que les dalles sont bouillantes... Et aussi ce qui serait très bien, c'est d'avoir [...] un truc qui coupe le vent. Parce que voilà, du côté des moyens ça va mais des côtés des grands quand il fait chaud ils ne peuvent pas aller dehors car il fait bouillant. (Entretien de Line, p. 18)

Par contre, la puéricultrice regrette qu'un espace vert ait besoin d'être entretenu (tondu, taillé, etc.) car elle refuse de le faire en plus de ce qu'elle fait déjà. En effet, elle trouve qu'elle remplit déjà beaucoup de missions pour devoir faire cela en plus. Elle préférerait avoir un concierge qui s'en charge.

Imaginer l'espace extérieur idéal pour la crèche amène aussi la puéricultrice à regretter qu'il n'y ait pas un coin où les enfants puissent rouler en voiture. À l'inverse, la professionnelle préférant donner la priorité à la verdure, regrette qu'il y ait autant de voitures et de maisons dans la cour.

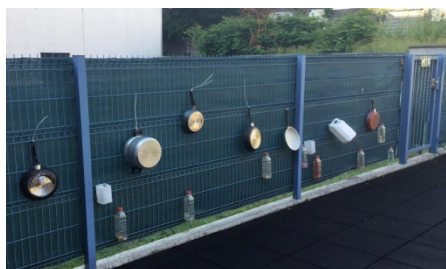
c) Aménager des changements dans la cour de la crèche

La puéricultrice profite que ses proches aient des compétences manuelles pour pouvoir instaurer des changements progressifs dans la cour. Par exemple, l'un d'eux a réalisé des pontons en bois sur lesquels les enfants peuvent grimper (cf. photo) ou rouler.



Ponton en bois dans la cour

Enfin, la puéricultrice pense qu'installer des changements progressifs dans la cour et exploiter chaque partie de celle-ci permet de rendre l'extérieur plus joli et donc d'encourager les enfants à l'explorer davantage. Par exemple, la puéricultrice donne un aspect particulier à la clôture en y fixant **des marmites et des claviers d'ordinateur** (pas visibles sur la photo). Elle a aussi installé des tuyaux le long de la petite barrière pour que les enfants puissent y faire passer des balles. Puisque la professionnelle doit « faire avec les moyens mis à sa disposition », elle réutilise des objets du quotidien pour aménager la cour extérieure.



Marmites et claviers sur la clôture



Tuyaux sur la petite barrière

D'autre part, **un potager** a été installé dans la cour. La puéricultrice apprécie sa présence pour plusieurs raisons: réaliser plus d'activités culinaires qu'avant; faire participer les enfants à sa mise en place et à son entretien; permettre aux enfants de planter des légumes et des plantes et observer leur évolution ; être dans le jeu d'imitation, comme c'est aussi le cas pour la cuisinette.



Potager dans la cour des grands



Les enfants mangent la salade du potager



Les puéricultrices ont créé un panneau qui est affiché dans le hall d'entrée de la crèche pour présenter les enfants en activités dans le potager.

Par contre, la puéricultrice se rend compte qu'elle manque d'aide pour la surveillance de l'espace extérieur. Pour cette raison, elle empêche les enfants d'accéder au potager en dehors des activités qui y sont dédiées.

d) Favoriser la participation des enfants à l'aménagement des espaces extérieurs

En destinant des coins à certains jeux spécifiques, la puéricultrice offre des repères aux enfants. Elle les aide à savoir quelle est la place de chaque objet, cela afin qu'ils puissent participer au rangement des espaces extérieurs. Offrir des repères aux enfants fait partie des enjeux poursuivis par la crèche. D'ailleurs, ce point est repris dans le projet d'établissement :

observés, du moment de la journée, du nombre d'enfants présents. Certains changements se font avec les enfants dans le but de maintenir les repères. Les

Projet d'accueil de la crèche, version 2019, p. 14

De plus, attribuer une tâche aux enfants pendant un nouvel aménagement, par exemple leur demander de tenir les marmites qui vont être fixées sur le grillage, permet de les faire participer à l'évolution de leur cour. Au contraire, installer des nouveautés dans la cour sans leur participation permet de les laisser découvrir les changements.

e) Organiser l'espace

Lorsqu'il passe chez les grands, le groupe d'enfants change d'étage, et donc de cour. L'aménagement de l'espace est alors modifié selon le groupe qui l'investit, ce qui impose de choisir l'organisation de l'espace entre collègues de service. Pour ce faire, la puéricultrice tient compte des besoins identifiés chez les enfants.

«Je pense que c'est par rapport à nos idées en tant que collègue de service. On va regarder un petit peu ce qui nous plait, et ce qui serait bien pour les enfants de notre groupe, et on va mettre tout en place. Donc celles qui vont descendre en septembre, elles vont encore avoir d'autres envies, d'autres idées ou par rapport à leur groupe, peut-être que eux la cuisinette ça va pas du tout aller, ils vont devoir la bouger, mettre autre chose... Donc voilà, pour ça, ça change tout le temps. »(Entretien de Marine, pp. 11-12)

Par ailleurs, la puéricultrice remarque que les enfants adorent se cacher sous le module de la cour ou bien se rassembler dans l'allée hors du préau (qui n'est pas visible à ses yeux). Lorsque les enfants se retrouvent dans ces recoins, la puéricultrice ignore ce qui s'y passe. Elle jette un œil seulement de temps à autre. D'ailleurs, elle apprécie d'avoir des miroirs dans la cour pour avoir un accès visuel, mais de loin, à chaque aux enfants dans les endroits cachés. Pourtant, elle regrette que la cour dispose de peu d'endroits similaires. Elle voudrait d'ailleurs installer des draps dans la cour en été pour que les enfants puissent se cacher derrière. De plus, la puéricultrice veut éviter de se mêler des activités des enfants dans les recoins cachés. Elle estime qu'elle doit les laisser « dans leur bulle » s'ils en ont besoin. Par contre, elle commence à s'interroger lorsque les enfants sont silencieux. À ce moment-là, elle va vérifier qu'ils vont bien. Enfin, la professionnelle cherche parfois après les enfants qui se sont cachés pour leur montrer qu'ils sont importants à ses yeux.

En outre, la puéricultrice donne aux enfants du matériel en nombre suffisant mais pas excessif, c'est-à-dire qu'elle veut éviter de leur donner trop de matériel qui les empêcherait de d'avoir assez d'espace pour courir et passer entre les jeux avec les voitures. Il arrive également que la puéricultrice aménage des coins thématiques. Ces endroits amènent de la

lumière et des couleurs dans les extérieurs de la crèche. Ces coins évitent de donner l'impression que l'espace est vide, les enfants ont alors davantage envie d'investir la cour. D'ailleurs, la puéricultrice consacre des parties de la cour à certains jeux lorsque celle-ci est composée d'objets fixes ou que la professionnelle veut profiter de l'exposition du soleil.

«Ben, il y a chez les grands, il y a un **tableau** que ben on leur donne des craies ou alors de l'eau avec des éponges pour qu'ils dessinent sur le tableau. Donc ça ben c'est vraiment quelque chose qui ne bouge pas, c'est fixe, c'est contre le mur dans le fond à gauche. Le **potager** est au soleil et les **maisonnettes** sont un peu mises de part et d'autre mais c'est bien espacé pour que les enfants puissent courir ou alors passer avec leur petite auto.»(Entretien de Line, p. 22)



Cour des grands

f) Promouvoir l'affordance des espaces extérieurs et des objets qui les composent

Offrir un paysage magique aux enfants permet de laisser les enfants investir l'espace et les objets qui le composent selon leur imagination.

«[...] où c'était des grands draps blancs cachés avec des coussins etc. Donc ça faisait un peu montagnes russes et avec plein d'objets de couleurs dedans et donc des tissus et tout et du coup on a joué à ça. Ils montaient sur les coussins, ils retombaient, ils trouvaient des petits trésors que j'avais cachés. Puis après ils se couchaient, ils disaient qu'ils faisaient la sieste et c'était vraiment l'éclate. [...]Et alors on pouvait raconter une histoire avec ça en disant qu'on allait à la montagne, qu'on allait grimper super haut puis qu'on allait se rouler dans la neige car c'était blanc puis qu'on allait trouver un trésor car j'avais caché des petits trucs dans un bac et quand on a trouvé le trésor, ils étaient tout contents.»(Entretien de Line, p. 40)

La puéricultrice profite des herbes et des fleurs qui poussent entre les dalles de la cour pour donner la possibilité aux enfants de découvrir de nouvelles expérimentations à l'extérieur. En effet, les laisser jouer avec les mauvaises herbes, comme avec les feuilles mortes, les

encourage à découvrir « la nature » et à jouer avec elle. La puéricultrice remarque d'ailleurs que ça participe à leur émerveillement et à leur questionnement.

«Et alors, ben oui, la verdure, rien que le fait de toucher, en plus ils adorent dès qu'il y a une petite crasse, ils adorent venir nous l'amener car parfois quand les feuilles tombent etc. avec les arbres, ça tombe dans la cour et ils viennent nous les montrer »(Entretien de Line, p. 18)

Ensuite, la puéricultrice pense que disposer d'un espace extérieur composé d'objets diversifiés lui permet d'offrir une multitude de possibilités de jeux aux enfants. Elle observe en effet que ceux-ci se promènent avec les cuillères de la dinette, utilisent les bacs extérieurs de différentes façons et montent parfois sur le module avec leurs vélos.



Ils jouent avec du **sable** dans les bacs



Ils jouent avec de l'**eau** dans les bacs

En outre, les enfants adorent frapper partout dans la cour avec divers objets (et évitent ainsi de frapper sur les fenêtres). Ils entraînent leur motricité et éveillent leurs sens. Les pontons en bois placés dans la cour permettent aussi aux enfants d'utiliser les voitures de différentes manières: marcher ou rouler.

Elle remarque ainsi que les enfants détournent l'utilisation habituelle de certains objets, surtout les éléments plus petits qu'ils savent prendre en mains. En les laissant se servir du matériel comme ils en ont envie, la puéricultrice espère favoriser leur exploration. Par contre, elle observe aussi que certains enfants font davantage l'usage habituel des objets mis à leur disposition, comme le montre l'extrait suivant :

«[...] dans l'ensemble, ils font quand même... ils font quand même ben je vais pas dire correctement car c'est pas le bon mot parce qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent avec tout en fait, mais voilà. Ils prennent une voiture, c'est pour aller rouler ou ils vont prendre un gobelet, ils vont venir tout près de nous pour qu'on boive un coup enfin voilà c'est plus... » (Entretien de Marine, p. 25)

De plus, la puéricultrice tient compte des envies du moment et de l'âge des enfants pour sélectionner les objets qui composent l'extérieur. Par exemple, elle remarque qu'à un moment, les enfants ont particulièrement envie de jouer avec les ballons. Elle est donc aller en chercher plusieurs pour les mettre à leur disposition.

En fin de compte, en observant des enfants utiliser différemment les maisonnettes, le toboggan, les voitures et les jouets sensoriels, la puéricultrice remarque que certains jeux sont flexibles d'un point de vue psychomoteur: les enfants peuvent courir, sauter, rouler, grimper, etc. D'ailleurs, ils se servent de ces jeux pour se mettre au défi.

« [...] *je pense que les voitures ça les poussent à aller plus vite* » (Entretien de Nadia, p. 19)

Elle apprécie donc que certains jeux permettent aux enfants de se dépasser. Il arrive toutefois que la puéricultrice observe des enfants qui s'ennuient, elle aimerait donc avoir plus de jeux à l'extérieur qui présentent cette flexibilité.

3.4.3. Exploiter la continuité entre les espaces extérieurs et les espaces intérieurs dans la crèche

a) *Observer une influence mutuelle entre les intérieurs et les extérieurs*

La puéricultrice désire que les jeux restent à l'intérieur ou à l'extérieur mais pas dans les deux types d'espace. C'est pourquoi, elle interdit que des objets transitent entre l'intérieur et l'extérieur et ce, afin d'éviter de les abîmer. D'ailleurs, comme les jeux d'extérieur s'abîment plus vite, la puéricultrice choisit des jeux qui sont plus résistants. De plus, en dédoublant les jeux, la puéricultrice évite de laisser des objets transiter entre l'intérieur et l'extérieur et écarte le risque que les enfants ne ramènent des saletés à l'intérieur.

Ensuite, la puéricultrice remarque que les enfants veulent sortir quand ils sont à l'intérieur et veulent rentrer quand ils sont dehors car ils regardent par la vitre. C'est pourquoi, elle leur propose un autre jeu afin que leur envie changer d'espace passe. D'ailleurs, la puéricultrice pense que lorsque les enfants regardent la cour par la fenêtre, c'est qu'ils sont attirés par le potentiel de liberté de l'extérieur de la crèche.

« *Oui, oui, oui ils recherchent l'extérieur parce qu'on a des vitres de haut en bas quand il fait beau, voilà pour eux dehors c'est waw, on crie, on court, c'est un peu plus de libertés car l'espace est plus grand quoi.* » (Entretien de Nadia, p. 20)

De plus, la puéricultrice apprécie d'avoir des portes qui donnent directement accès à l'extérieur à partir des services, cela lui permet de sortir avec les enfants en toute sécurité.

La puéricultrice évoque également deux règles qui sont liées à la transition entre les espaces intérieurs et les espaces extérieurs :

- (i) Autoriser l'enfant à prendre son doudou dehors seulement s'il en a besoin afin d'éviter qu'il ne le salisse, notamment pour le moment où il doit aller au lit;
- (ii) Interdire à l'enfant de rentrer lorsque le groupe est dehors pour ne pas le laisser sans surveillance. La puéricultrice a en effet peur qu'il ne fasse des bêtises ou qu'il ne fugue. Par conséquent, elle préfère avoir toujours un œil sur chaque enfant.

b) Transformer des espaces intérieurs avec des éléments de dehors

La puéricultrice aimerait réintégrer des éléments « naturels » au sein du milieu d'accueil. C'est pourquoi, elle transforme les espaces intérieurs de la crèche pour reproduire « la nature ». De cette manière, elle égaye l'établissement en le rendant plus « accueillant » et plus « naturel ». Par exemple, elle a transformé les poteaux de la crèche en arbres, dont la décoration change en fonction des saisons. Dans le même ordre d'idée, le reste de la crèche est décoré avec des éléments qui rappellent la nature. Certains sont de « vrais » éléments végétaux tandis que d'autres ne le sont pas.



L'arbre aux couleurs d'automne



Monsieur Hibou, la mascotte, est perché dans son arbre dans le puits de lumière



Le puits de lumière est décoré avec du faux lierre



Chaque service porte un nom de fruit
« Bienvenue chez les framboises »

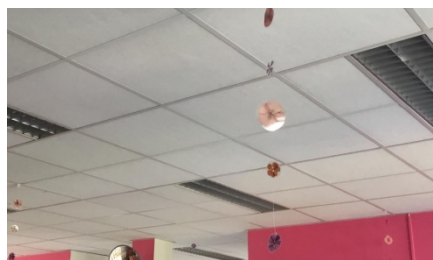


Le plafond d'un service

La puéricultrice a aussi placé des ballons ou des feuilles d'automne sur les vitres à l'intérieur des services. Ces feuilles sont mises au niveau des enfants pour qu'ils puissent les toucher et les observer. Elle en a également fait pendre aux plafonds.



Feuilles d'automne sur les fenêtres



Feuilles d'automne au plafond

c) Animer des activités sur l'extérieur à l'intérieur de la crèche

La puéricultrice mène plusieurs activités au sein de la crèche qui prennent en compte des éléments faisant plutôt partie des espaces extérieurs : lire des histoires aux enfants sur des thèmes liés à l'extérieur ; écouter des CD avec des bruitages de l'extérieur; profiter du puits de lumière et d'une pièce destinée aux activités pour réaliser des activités sur les saisons; laisser les enfants manipuler de la neige et de la glace dans le milieu d'accueil pour qu'ils puissent en découvrir les propriétés et ainsi, développer leurs sens; observer et écouter par la fenêtre ce qui se passe dehors ; animer des ateliers thématiques sur l'extérieur afin de mener des projets longitudinaux au sein de la crèche.

La puéricultrice évite de réaliser certaines activités à l'intérieur car l'espace extérieur y est plus adapté : profiter du vent pour voir les bulles de savon voler; les activités salissantes; les voitures qui demandent d'avoir assez d'espace ; etc.

3.4.4. Investir des environnements extérieurs à la crèche

a) Investir les alentours de la crèche

La puéricultrice estime que disposer d'un espace vert à côté du milieu d'accueil comme en Finlande permettrait de sortir en toute sécurité avec les enfants. Par ailleurs, il existe à deux rues de la crèche un parc qui est accessible à tous. Pourtant, la puéricultrice ne veut pas s'y rendre avec les enfants car elle se sent en insécurité dans le quartier où se situe la crèche, ce qui l'incite à refuser de s'y promener. Pourtant, elle estime que l'environnement urbain est tout aussi intéressant que les espaces dits « verts » c'est pourquoi elle regrette d'avoir peur de sortir dans le quartier et de s'empêcher d'exploiter le parc qui se trouve tout près.

b) Organiser des sorties dans des environnements extérieurs à la crèche

Profiter du car provincial permet à la puéricultrice de mettre en place des activités qui se déroulent dans un environnement extérieur à celui de la crèche. Par contre, elle regrette que les sièges ne soient pas adaptés à chaque enfant en termes de sécurité (siège auto selon l'âge des enfants, ceintures, etc.) car cela empêche d'assurer leur sécurité. De plus, la puéricultrice ne peut sortir dans un environnement extérieur à la crèche que si le personnel encadrant est suffisant. De même, s'occuper d'un groupe d'enfants qui ne marchent pas encore l'empêche de participer régulièrement à ce genre de sorties car elle a, dans ce cas, besoin de plusieurs accompagnants pour pousser ou porter les enfants.

La puéricultrice se sent parfois stressée par les chutes potentielles dans une sortie. Dans ce cas, elle agit de manière « très carrée », c'est-à-dire qu'elle impose beaucoup de règles pour éviter une situation problématique, et elle instaure un climat tendu dans le groupe. En effet, elle met la pression aux enfants et entrave ainsi leur liberté pourtant essentielle à leur bien-être. C'est pourquoi, elle préfère les activités libres pour les enfants en extérieur, comme la ferme ou les sentiers pieds nus.

« Parce que je pense qu'ils apprennent plus en découvrant, en manipulant, en faisant par eux-mêmes qu'en, qu'en ayant des activités, des activités à la limite toute prêtes. »
(Entretien de Carine, p. 22)

La surveillance des enfants est également un point important à prendre en compte lors de ces sorties. En effet, comme la puéricultrice veut pouvoir toujours garder un œil sur eux lorsqu'ils sont dans un environnement extérieur à la crèche, elle limite l'espace dans lequel ils peuvent jouer. Pour ce faire, elle utilise des éléments présents dans l'espace. Elle utilise également des astuces pour repérer les enfants durant les sorties hors de la crèche, par exemple elle leur met à tous le même bonnet de bain à la piscine.

« À partir du moment où on prend, on part en excursion en général ils ont presque deux ans donc ils sont tout à fait capables de comprendre et généralement je dis « ben on ne peut pas dépasser l'arbre qui est là-bas » ou « on ne dépasse pas euh... » Voilà, limiter l'espace dans lequel on peut voyager euh de façon à toujours avoir une visibilité sur eux. »(Entretien de Carine, p. 23)

En participant à ces sorties, la puéricultrice est encouragée à mettre en place des activités thématiques en continuité avec l'endroit où elle est allée. Par exemple, elle va animer des

ateliers sur la ferme si elle y est allée avec les enfants. Fonctionner de cette manière l'aide d'ailleurs à structurer son travail ce qui facilite le classement des découvertes qu'elle réalise avec les enfants.

Enfin, la puéricultrice encourage la participation des parents à ces sorties afin de réaliser davantage de partenariat avec les familles, ce qui fait notamment parties des objectifs que les responsables de la crèche se sont fixés. La puéricultrice peut dès lors instaurer une relation privilégiée avec les parents et permettre de renforcer le lien entre les parents et leurs enfants. Par ailleurs, lorsque les parents sont présents lors d'une de ces sorties, la puéricultrice leur laisse la surveillance de leurs enfants. Elle estime en effet dans ce cas que c'est leur rôle de faire des remarques à leurs enfants. Elle n'interviendra que si les parents l'y invitent ou si elle a leur consentement.



Le parent accompagne son enfant dans ses découvertes



Les parents accompagnent leur enfant dans ses activités

3.4.5. Construire le rapport des enfants à l'animal

Le rapport que la puéricultrice entretient avec les « petites bêtes » (insectes, araignées, etc.) peut influencer celui des enfants. En effet, lorsqu'elle fuit devant ces animaux, elle constate que les enfants imitent ses réactions. Elle veut donc réussir à surmonter sa peur, par exemple en attrapant les araignées. De cette manière, elle peut les faire découvrir aux enfants et éviter qu'ils en aient peur.

De plus, lorsqu'elle discute avec les enfants de leurs découvertes à l'extérieur, la puéricultrice les sensibilise à la vie des animaux. Elle préfère également mettre de vraies photos d'animaux à disposition des enfants, par exemple dans une activité ou pour décorer le local, plutôt que des images stylisées.



La puéricultrice a mis la photo d'un âne à hauteur de l'enfant pour qu'il puisse l'observer



L'enfant apprend à s'occuper d'un animal lors d'une sortie à la ferme



L'enfant apprend à ne pas avoir peur des animaux

3.4.6. Prendre en compte la relation risques – dangers – bénéfices

Selon la puéricultrice, certains éléments encouragent la prise de risque des enfants tandis que d'autres, au contraire, la restreignent.

D'un côté, la puéricultrice qui mesure les risques arrive à accepter que les enfants en prennent. Par exemple, elle est d'accord qu'ils montent sur les bancs qui sont contre les murs de la cour mais pas sur la petite table, comme le montre l'extrait ci-dessous :

«[...] ben voilà s'ils se mettent debout sur cette table-là, là par contre ça va me faire peur parce que les enfants ils vont dessus aussi pour s'asseoir du coup, ils vont se mettre debout et à un moment donné, ça va se pousser, ça va crier car il n'y a pas place donc après s'ils tombent de là sur les dalles [...] Par contre, il y a des petits bancs contre les fenêtres qu'on met à leur hauteur ben ils se mettent souvent debout dessus. Là par contre, je vois pas trop le risque donc ça je les laisse faire. Maintenant, ils se sont déjà trébuchés mais après ils ne se sont jamais fait mal non plus.» (Entretien de Marine, p. 34)

De plus, faire confiance à l'enfant dans sa capacité à gérer les risques qu'il prend amène la puéricultrice à canaliser ses angoisses en acceptant qu'il s'engage dans des jeux risqués. Elle le prévient tout de même qu'il prend un risque mais le laisse choisir, ce qui permet de responsabiliser l'enfant. Par ailleurs, la puéricultrice remarque que les enfants prennent souvent des risques et ont envie d'expérimenter des sensations fortes. Toutefois, elle reste toujours visuellement présente auprès d'eux pour les rassurer s'ils en ont besoin. D'ailleurs, elle ne réagit que si l'enfant tombe et se fait mal et met des mots sur ses émotions.

Bien que la puéricultrice intervient dans le jeu des enfants seulement s'ils se mettent en grand danger, elle comprend que certaines de ses collègues ne partagent pas les mêmes règles qu'elle car leur perception du risque est différente. Par exemple, elle aime observer les enfants qui se cachent dans le lierre de la cour alors que ses collègues l'ont fait couper pour sa toxicité, ce qu'elle regrette.

D'un autre côté, la puéricultrice angoisse s'il y a un risque qu'un enfant puisse tomber et se blesser gravement elle évite donc les situations dans lesquelles les enfants se mettent en danger : monter sur le toboggan avec des jeux en mains pour éviter qu'il ne tombe ou qu'il jette son jeu sur un autre enfant ; se pencher au-dessus du module alors qu'il n'y a pas de tapis en dessous ; courir avec une cuillère en bois en bouche ; etc. La puéricultrice préfère également réparer ou supprimer les objets cassés dans la cour afin d'éviter que les enfants ne se blessent.

3.4.7. S'adapter aux contraintes liées à la crise sanitaire du COVID-19

a) Garder le contact avec les enfants

Afin de mettre le confinement à profit, la puéricultrice, avec les encouragements de ses responsables, a instauré des projets, tels que la création d'une vidéo où elle se filme en train de raconter une histoire ou bien, un document rassemblant des idées d'activités à faire chez soi. Elle a également envoyé des mails aux parents pour leur proposer des activités à réaliser avec les enfants et ainsi, garder un lien avec eux.

De plus, en envoyant des photos et des vidéos aux parents durant le confinement, la puéricultrice s'assure que les enfants reviennent sereinement à la crèche après cette période. En effet, garder contact permet notamment de demander aux parents de préparer les enfants aux changements qu'ils vont rencontrer lorsqu'ils reviendront, tels que le retour à la crèche et le changement de service.

b) Adapter ses habitudes en matière d'IEE

Composer avec les impératifs sanitaires pendant le coronavirus a empêché la puéricultrice de faire rentrer la nature au sein de la crèche. D'ailleurs, elle s'est réjouie que cette période soit terminée afin de pouvoir mettre plus de jeux à disposition des enfants. En effet, pour s'adapter aux règles d'hygiène pendant cette période, la puéricultrice doit désinfecter plus souvent les

jeux que d'habitude en les lavant tous les jours au lave-vaisselle à 60°. Par conséquent, elle en propose moins aux enfants.

En outre, durant le confinement, la puéricultrice a eu l'impression de manquer d'espace, voire même d'étouffer avec les enfants dans les services. Cela l'a encouragée à profiter davantage de la cour avec eux. Sortir plus à cause du coronavirus lui a fait prendre conscience des nombreuses possibilités d'activités à faire à l'extérieur avec son groupe.

c) Prendre en compte l'influence du confinement sur le groupe

Par ailleurs, la limitation du nombre d'objets accessibles durant la période de coronavirus, rend les enfants particulièrement possessifs avec leurs jouets. En effet, elle a remarqué de nombreux conflits entre eux. Elle leur explique donc, afin de les conscientiser et non de les punir, qu'il est possible de trouver des compromis. En choisissant ses mots en fonction de l'âge de l'enfant à qui elle s'adresse, la puéricultrice inculque progressivement à l'enfant des valeurs qui lui sont difficiles à assimiler.

3.4.8. Documenter ses pratiques pédagogiques

a) Documenter pour présenter la crèche et ses activités

Présenter la crèche ou un service avec un diaporama de photos avant que l'enfant n'arrive dans un service ou qu'il change d'étage permet de le préparer lui et ses parents aux changements qu'ils vont vivre.

De plus, la puéricultrice s'est rendu compte qu'elle n'avait pas pour habitude de documenter les activités extérieures. Pourtant, elle pense parfois que la documentation peut être un bon support pour montrer ce qui s'y passe.

Dans d'autres cas, la puéricultrice considère que faire des photos des enfants pendant les activités de plein air s'apparente une « perte de temps » car elle est moins concentrée sur sa présence avec les enfants. C'est pourquoi, elle refuse de le faire. En effet, elle ne veut pas avoir à « vendre son travail » aux parents, aux responsables et à ses collègues en réalisant des panneaux avec des photos. Elle préfère donner la priorité au temps passé avec les enfants et ainsi, se concentrer sur l'être plutôt que sur le paraître.

b) Documenter pour soi

En documentant, **la puéricultrice** se rend service. En effet, en rendant visibles les activités réalisées avec les enfants elle se souvient de ce qu'elle a déjà fait auparavant. De plus, la puéricultrice a envie d'observer davantage les enfants ce qui l'encourage à documenter les activités avec des photos pour rendre visibles leurs démarches.

Les enfants jouent avec l'eau et des récipients. Ils s'entraînent à transvaser l'eau d'un pot à un autre et découvrent les notions de contenu/contenant. Ils éveillent leurs sens → voir **annexe 15**.

Avec ces clichés, elle peut par exemple réaliser une farde regroupant toutes ses idées d'activités et ainsi, mettre son travail en évidence. De plus, cette farde lui permet de garder une trace de chaque activité. Documenter permet également à la puéricultrice de mettre son travail en valeur.

c) Documenter pour les autres

La puéricultrice documente aussi pour **ses collègues**. En effet, elle espère qu'en documentant ses pratiques, elle pourra inspirer ses collègues et ainsi, leur éviter une certaine routine. De plus, en réalisant une farde regroupant toutes ses idées d'activités, la professionnelle espère aussi inspirer les stagiaires et donner une bonne image de son travail face aux puéricultrices qui n'en voient pas le sens. Par ailleurs, mettre son travail en valeur permet aussi de montrer à ses cheffes qu'elle poursuit un objectif pédagogique.

« Et puis au niveau des cheffes parce que voilà elles nous engagent quand même pour une mission et pas juste pour venir prendre un salaire et rentrer chez nous. »(Entretien de Nadia, p. 25)

La puéricultrice recourt à la documentation afin d'informer **les parents**. En effet, en rendant visibles les activités réalisées avec les enfants, elle prouve aux parents que, même s'ils ne le réalisent pas, elle fait beaucoup d'activités avec eux. Cela lui permet de réconforter les parents qui aiment prendre connaissance de la journée de leurs enfants, tout en assurant la continuité de la communication. Dans ces deux cas, la documentation sert de support à la discussion.

Ce panneau présente les enfants qui jouent dans les feuilles mortes avec des explications imagées et des petites phrases à la portée des enfants. Il montre aussi leur investissement grâce à des photos d'eux. Il permet enfin de présenter un support aux parents et aux enfants à partir duquel engager la discussion → voir **annexe 16**.

Par contre, dans d'autres cas, la puéricultrice préfère ne pas documenter les parents. Par exemple, elle souhaite éviter que les parents regrettent de ne pas voir leur enfant ou qu'ils comptent combien de fois leur enfant se trouve sur les photos. Pour cette raison, elle préfère que ses collègues affichent un seul panneau par manipulation et un seul panneau par sortie extérieure qui restent dans le temps plutôt que de les démultiplier à chaque activité.

Par ailleurs, la documentation est utile à l'inclusion des familles et à l'*outdoor*. En effet, la puéricultrice demande aux parents d'envoyer des photos d'activités réalisées avec leurs enfants à l'extérieur et elle en fait un panneau de documentation sur les activités de plein air. Dans le même ordre d'idée, organiser des réunions avec les parents permet de leur expliquer l'importance d'aller à l'extérieur. Le Power Point avec les photos des enfants en activité aide alors à soutenir la présentation. Il en serait d'ailleurs de même pour la farde regroupant toutes les idées d'activités de la puéricultrice et éventuellement, celles de ses collègues.

Dans le couloir, on peut observer des panneaux qui présentent la première journée passée avec les familles dans un environnement extérieur à la crèche (ici, la mer) en 2019. Ils sont visibles par tous. Chaque photo expose un enfant et sa famille. Une légende l'accompagne pour citer le prénom de l'enfant et expliquer ce qu'il fait sur la photo → voir **annexe 17**.

Enfin, la puéricultrice documente aussi **les enfants**. En effet, puisqu'elle les place au cœur de ses pratiques professionnelles, la puéricultrice approuve l'idée de leur montrer les panneaux de documentation. Ainsi, elle leur rappelle des souvenirs d'activités et met en valeur leur travail.

d) Mettre la documentation pédagogique en valeur dans la crèche

Manquer d'organisation entre collègues dans l'agencement de la documentation au sein des espaces communs donne une impression de chaos. Pourtant, en évitant de surcharger les

locaux, la puéricultrice peut mettre en valeur la documentation relative aux nouvelles découvertes et espérer ainsi susciter la curiosité des parents. En changeant aussi la manière de les présenter, par exemple en formant les lettres EAU avec les photos pour montrer les jeux d'eau, la puéricultrice peut attirer le regard des parents sur la nouvelle documentation. De même, placer celle-ci davantage à l'extérieur du service encourage les parents à l'observer. Par contre, mettre les panneaux au niveau des adultes pour attirer leur regard empêche de laisser les enfants les observer mais permet d'éviter à ces derniers de les arracher ou de les abîmer.

Enfin, prendre des photos de l'aménagement de la cour permet de mettre en valeur les idées de chaque groupe qui y passe et qui la réaménage. En outre, lorsqu'elle commente les photos sur les panneaux, la puéricultrice met en avant les bienfaits des activités de plein air pour les enfants.

4. Conclusion

Cette analyse de traces et de données montre bien qu'il y a une réelle envie de la part des puéricultrices de faire évoluer leurs pratiques professionnelles. On constate en effet que de nombreux changements sont mis en place au sein du milieu d'accueil (potager, documentation, choix des photos plutôt que des images, etc.). Cependant, cette partie aura aussi prouvé que la professionnelle doit faire face à de nombreux obstacles, notamment des différences de points de vue entre collègues, un manque d'effectifs physique et matériel, le manque d'un responsable pédagogique pour coordonner tous les projets, etc.

La mise en place des activités « *outdoor* » reste donc difficile à mettre en œuvre au sein de la crèche étudiée. Néanmoins, une importante remise en question semble s'installer, ce qui laisse raisonnablement penser qu'une réelle évolution de la perception de l'impact de l'outdoor dans les activités de la crèche est à l'ordre du jour.

Discussion des résultats et perspectives

Dans le cadre de cette recherche, je me suis intéressée à l'investissement des environnements extérieurs par les enfants, vu par les professionnelles d'un milieu d'accueil. Grâce à ma récolte de traces et de données et à leur analyse, j'ai identifié neuf thématiques (subdivisées en sous-thématiques) qui participent à la façon dont ces professionnelles ont intégré les activités « *outdoor* » dans leurs pratiques.

Je vais à présent reprendre les éléments concordants qui me permettent de confirmer les hypothèses et au contraire, ceux qui me poussent à les infirmer.

1. Assurer la continuité éducative dans l'équipe

Il me semble qu'il existe encore peu de continuité au sein de l'équipe quant aux activités « *outdoor* ». Pourtant, Marchal et Bourguignon (n.d.), coordinatrice et conseiller pédagogique à l'ONE, rappellent que la continuité est essentielle au « *développement psychosocial de l'enfant et pour guider les pratiques d'accueil.* » (p.1). Il apparaît en effet dans la crèche que chaque puéricultrice doit prendre elle-même la responsabilité de mettre en place des activités de plein air avec son groupe. Bien sûr, il existe des collaborations qui font naître des projets et les puéricultrices discutent souvent ensemble. Cependant, les réunions organisées avec toute l'équipe éducative, qui permettraient de prendre des décisions communes, sont inexistantes.

La responsable des projets regrette de rencontrer des difficultés à organiser ces réunions car elle est consciente de leur nécessité. C'est pourquoi, elle souhaiterait bénéficier d'un apport pédagogique qui permettrait de coordonner tous les projets et de développer « *un potentiel humain partagé* » (Faulx & Danse, 2015, p. 247) au sein de l'équipe, c'est-à-dire « *de faire en sorte que se développe le potentiel présent chez chaque être humain et plus précisément son autonomie, sa capacité de prise de conscience, de participation active et de responsabilité sociale* » (p. 247). C'est donc en considérant « *chaque apprenant comme une personne en processus d'autoréalisation et disposant de ressources pour ce faire* » (p. 247) que ce responsable pédagogique pourrait aider les professionnelles à atteindre leurs objectifs. Cette contribution pédagogique, concrètement, permettrait de proposer des lignes directrices aux puéricultrices afin notamment, d'assurer la continuité éducative du projet d'établissement.

2. Rencontrer des obstacles

De plus, il serait intéressant d'approfondir les normes législatives en vigueur qui régissent les activités des puéricultrices. Mieux connaître ces éléments, notamment pour l'aménagement d'espaces de jeux, permettrait d'identifier d'autres obstacles et ainsi, d'affiner la compréhension des difficultés rencontrées par la puéricultrice.

En effet, peu de résultats concernent les contraintes imposées par la loi. Il en existe pourtant. Par exemple, les Arrêtés Royaux (AR) du 28 mars 2001 concernent l'exploitation des aires de jeux et la sécurité de leurs équipements. Les puéricultrices ne peuvent donc pas choisir n'importe quel jeu à placer pour les enfants. Par exemple, Marine dit « *On parlait aussi des pneus mais ça il faut voir si c'est légal par rapport aussi à tous les produits dans les pneus pour comment dire... les mettre, les colorer, pouvoir faire des pots enfin à l'extérieur, ça pourrait être sympa.* » (p. 26).

Je constate également que les puéricultrices s'accordent pour interdire aux enfants de transiter entre les espaces intérieurs et extérieurs, surtout pour leur sécurité et l'hygiène. Cependant, certaines règles semblent floues concernant ces espaces (par exemple, le doudou est-il autorisé dehors ?). Elles dépendent de la puéricultrice en charge du groupe et non d'un ensemble de règles communes à l'équipe. Pourtant, Marchal et Bourguignon (n.d.) rappellent que les gestes des professionnelles doivent être « *similaires et répétés, assurant une cohérence dans les pratiques des différents intervenants éducatifs.* » (p. 1). Je remarque d'ailleurs qu'il y a très peu de règles spécifiques aux espaces extérieurs.

3. Aménager les espaces extérieurs

Les résultats montrent que les puéricultrices sont attentives aux éléments suivants : le matériel mis à disposition des enfants, l'agencement des espaces extérieurs, les relations que ces choix suscitent, les comportements des enfants et les risques qu'ils prennent dans ces espaces. D'ailleurs, les espaces extérieurs de la crèche changent en fonction du groupe qui les investit. Cependant, chaque puéricultrice détient sa propre vision quant à ces éléments. Il lui est donc parfois difficile de trouver un terrain d'entente avec ses collègues.

Chaque puéricultrice a sa propre représentation de l'extérieur idéal pour la crèche. Cependant, j'ai tout de même remarqué qu'elles désiraient toutes avoir davantage de verdure dans la cour.

D'ailleurs, elles y ont placé un potager afin que les enfants puissent tout de même observer, planter, toucher, sentir, etc. les plantes et les légumes. Je remarque également que les puéricultrices ont placé un grand nombre d'objets qui permettent d'augmenter le potentiel d'explorations des espaces extérieurs (clavier, tuyaux, marmites, etc.). Sans doute y a-t-il encore beaucoup d'autres possibilités mais je fais l'hypothèse que tous les objets ne sont pas autorisés dans la cour, d'où l'importance d'approfondir la législation.

4. Faire évoluer ses pratiques professionnelles

Par ailleurs, il semblerait que les puéricultrices aient envie de s'investir encore davantage dans l'aménagement de leurs espaces extérieurs et des activités « *outdoor* ». Certaines désirent d'ailleurs continuer à se former, s'inspirer des autres et des voyages mais aussi, devenir des moteurs dans la mise en place de ces projets. Je pense qu'il serait intéressant, dans cette optique, que les puéricultrices rencontrent des partenaires extérieurs. Par exemple, l'Institut d'Éco-Pédagogie de Liège propose une formation sur ce sujet.

Pour conclure, je dirais qu'à part le postulat selon lequel « l'équipe éducative cherche ensemble des alternatives aux contraintes imposées par la loi », toutes les hypothèses sont confirmées, mais à des degrés divers. Je remarque aussi que les habitudes des puéricultrices en matière de sorties hors de l'environnement de la crèche ont évoluées. En effet, dans un esprit d'inclusion, les familles sont invitées à y participer. De plus, les sorties sont choisies davantage selon leur potentiel d'exploration et de contact avec des environnements extérieurs.

Par ailleurs, la documentation pédagogique est très présente dans l'établissement. Les puéricultrices ne partagent pas toutes le même point de vue quant à son utilité et à sa gestion. Elle permet toutefois d'informer les parents sur la journée de leur enfant, de s'inspirer mutuellement et de valoriser son travail. De plus, elle leur est utile pour présenter les activités réalisées dans les espaces extérieurs.

Par conséquent, je pense qu'il existe une réelle volonté dans cette équipe de faire évoluer ses pratiques mais que les moyens mis à sa disposition restent insuffisants. Un apport pédagogique leur permettrait dès lors d'être accompagnées dans ces changements.

5. Pour aller plus loin

D'autres éléments mériteraient d'être approfondis au sein de cette recherche. Notamment, je pense qu'il serait particulièrement intéressant d'analyser les médias mis à disposition des enfants à l'intérieur de la crèche qui portent sur les éléments évoqués dans la revue de littérature : les livres, les peluches, les images, les figurines, etc. qui portent sur les animaux, les éléments « naturels », etc.

Par exemple, se pencher sur le matériel didactique proposé aux enfants, pensé et apporté par les adultes, est intéressant pour la compréhension de la place des animaux au sein des structures d'accueil. Ce matériel représente le reflet des représentations des adultes par rapport à l'extérieur et ses usages. Ils induisent le rapport de l'enfant avec l'extérieur. Par exemple, les livres sont un média riche en possibilités d'interactions verbales avec l'enfant. Ils rappellent et réactivent ses souvenirs avec les environnements extérieurs ainsi que ceux de l'adulte. Mais, ils véhiculent aussi certaines représentations de l'environnement et des existants qui s'y trouvent, contribuant ainsi à modeler le rapport de l'enfant avec l'IEE (Razy & Willemsen, 2020).

Je pense également qu'il serait intéressant de creuser les idées concrètes à mettre en place à l'extérieur. Évidemment, j'ai remarqué que beaucoup d'éléments avaient déjà été pris en compte. Cependant, j'ai ressenti le besoin chez ces professionnelles de trouver davantage d'idées concrètement réalisables dans leur contexte professionnel. Ce constat m'a d'ailleurs quelque peu étonnée car la documentation – que ce soit dans les livres ou sur Internet – regorge de suggestions. Je fais le postulat que là encore, il manque peut-être une certaine continuité au sein de l'équipe qui lui permettrait de réfléchir ensemble à de nouveaux projets et de les choisir conjointement.

J'ai d'ailleurs été étonnée que, pour une crèche qui se dit impliquée dans les activités « *outdoor* », je n'aie pas senti davantage que cette démarche était un moteur dans l'équipe. J'ai pourtant remarqué une grande volonté de la part des professionnelles de s'y investir. C'est pourquoi, je fais le postulat que plusieurs facteurs peuvent freiner leur implication : une charge de travail trop importante ; un manque d'encadrement ; une inégalité quant à leur participation aux voyages et donc à leur implication ; d'autres priorités ; l'envie de travailler plus en solitaire, etc.

Enfin, étant donné que le sujet des activités « *outdoor* » est encore peu abordé au sein du domaine de la petite enfance, il serait intéressant de l'approfondir. Je pense notamment que mener cette recherche dans un autre contexte (comme une autre crèche par exemple), permettrait d'observer les éléments concordants et les éléments discordants entre les deux terrains. Cependant, j'émetts tout de même l'hypothèse que les résultats seront différents car ils dépendent de l'équipe concernée et du contexte dans lequel celle-ci travaille.

Limites méthodologiques

Plusieurs éléments auront retenu mon attention tout au long de cette recherche. J'ai essayé d'y être particulièrement vigilante.

Pour commencer, j'ai été à plusieurs reprises tentée d'écrire ce mémoire à la manière d'un plaidoyer défendant la cause des activités de plein air. En effet, comme je suis moi-même particulièrement impliquée dans cette thématique, j'oubliais parfois de prendre le recul nécessaire. C'est pourquoi j'ai relu attentivement, à maintes reprises, chacune des parties de ce travail afin de vérifier qu'il s'agissait bien d'un compte-rendu des réalités de terrain et des informations connues à ce jour dans la littérature scientifique et non d'une prise de position en faveur des activités « *outdoor* ».

Ensuite, tout au long de cette année, je me suis outillée au mieux afin de prévenir toute subjectivité – outre ma position vis-à-vis des activités extérieures. Concrètement, j'ai pris la décision de suivre plusieurs cours du Professeur Lejeune sur l'analyse qualitative. Ces cours m'ont permis de confronter mes préjugés, assertions, etc. avec d'autres étudiants, d'aborder les données de manière plus fine et plus fidèle et de m'inspirer d'une technique d'analyse qualitative pour collecter et interpréter mes données.

De cette manière, j'ai pu d'une part assurer la neutralité de ma thématique de recherche et, d'autre part, formuler mes questions lors de mes entretiens de façon à minimiser son influence sur la réponse. Par exemple, au lieu de demander « *La collaboration avec vos collègues est-elle importante pour vous ?* », j'ai plutôt posé la question « *Quelles sont les valeurs importantes à vos yeux dans la relation avec vos collègues ?* ».

De même, je suis restée ouverte aux informations que je n'avais pas envisagées durant les entretiens. En effet, il n'était pas possible que j'identifie l'entièreté des éléments dont nous allions parler lors de ces entrevues. Je me suis donc laissée surprendre volontairement par les puéricultrices et j'ai rebondi au mieux par rapport à ces nouveaux éléments, souvent riches, qu'elles évoquaient.

De plus, je me suis rendu compte, plusieurs fois pendant les entretiens, que mes questions n'étaient pas très claires. Par exemple, dans les premiers entretiens, lorsque je parlais de « l'extérieur » je ne faisais pas la distinction entre l'espace extérieur de la crèche (la cour) et

l'environnement extérieur de la crèche (hors de la crèche). Je pense que cela a pu contribuer à instaurer une certaine confusion dans la discussion. D'ailleurs, plusieurs fois la puéricultrice m'a demandé de clarifier en employant d'autres termes. J'ai donc été attentive à mieux structurer mes entretiens par la suite, tout en laissant un espace de liberté pour pouvoir rebondir sur les éléments apportés par mes interlocutrices.

Du reste, j'ai conscience que bien qu'elles constituent une source précieuse d'informations brutes dans le cadre de ma recherche, il est nécessaire de garder à l'esprit que les données fournies par les puéricultrices sont personnelles et donc non généralisables à l'ensemble des professionnel.le.s de la petite enfance et des milieux d'accueil de la petite enfance. De plus, les informations récoltées concernent la situation actuelle des puéricultrices. Il est donc important de garder à l'esprit que, dans le futur, leurs opinions aient évolué au gré de leurs expériences futures.

Enfin, il est possible que mes interlocutrices aient été influencées par le fait d'être enregistrées ainsi que par les propos qu'elles pensaient que j'espérais entendre. Il y a donc un risque que ces deux biais aient coloré les réponses des participantes.

Conclusion

Les adultes (parents, professionnels de l'éducation et autres) ont des représentations bien différentes des environnements dits « naturels » et de leurs relations avec l'humain. Ces divers points de vue influencent la façon dont ils vont penser et aménager ces environnements et, notamment, ceux qui sont consacrés aux enfants.

En milieu éducatif, et en ce qui concerne la thématique de cette étude, à savoir « *l'investissement des environnements extérieurs avec les enfants par des professionnelles de la petite enfance en crèche* », cette réalité revêt une importance particulière. En effet, toute une série de facteurs auront une influence sur la relation que l'enfant va, lui-même, développer avec ses environnements : la manière dont les adultes vont penser l'aménagement de ces espaces, dont ils vont organiser le temps passé à l'extérieur, dont ils vont choisir les activités pour les tout-petits, des règles qu'ils vont y imposer, de leurs interventions, etc.

Les puéricultrices du milieu d'accueil étudié expriment, à des degrés divers, leur envie de participer davantage à l'aménagement des espaces extérieurs de la crèche et plus largement, aux activités « *outdoor* ». Elles reconnaissent en effet l'importance de cette démarche dans la construction et le bien-être de l'enfant, qu'elles mettent au cœur de leurs pratiques professionnelles. Toutefois, elles insistent sur les obstacles rencontrés qui freinent leur implication : un manque d'effectif, peu de continuité au sein de l'équipe éducative en ce qui concerne les projets, la peur du changement, des visions différentes du métier, etc.

Toutes ces contraintes et barrières survenant simultanément, cela peut expliquer que les professionnelles éprouvent des difficultés à assurer la continuité éducative dans la mise en place de nouveaux projets. C'est pourquoi, elles désirent particulièrement bénéficier d'un encadrement pédagogique approprié qui permettrait d'accompagner chaque puéricultrice dans sa remise en question, dans ses doutes, dans ses découvertes et dans les défis qu'elle se lance. Cet apport pédagogique permettrait de surcroît de coordonner tous les projets menés dans la crèche et d'assurer la communication au sein de l'équipe quant à ceux-ci.

Ce mémoire apporte par conséquent un éclairage quant à la manière dont des professionnelles de la petite enfance en crèche intègrent l'investissement des environnements extérieurs avec les enfants dans leurs pratiques professionnelles.

En revanche, cette réalité n'est pas transposable à tous les contextes de la petite enfance, même s'ils présentent des similitudes. Il s'agira de prendre ces données comme propres au milieu d'accueil étudié et de réitérer la recherche dans le cas où l'on désire comprendre comment d'autres professionnelles de ce secteur s'insèrent dans ce type de démarche.

Sans compter qu'il s'agit ici du reflet des représentations de six professionnelles de la crèche concernée. Par conséquent, il est possible que si j'avais interrogé d'autres puéricultrices dans ce milieu d'accueil, les résultats diffèrent légèrement. En effet, même si elles travaillent au sein du même établissement, leurs vécus peuvent être différents à bien des égards.

Cette recherche m'a fait prendre conscience d'une partie du vécu de cette équipe. Je me suis rendu compte de l'importance de la communication qui permet de contrer les malentendus et d'avancer ensemble dans la même direction. Plusieurs puéricultrices ont notamment relevé cet élément dans les valeurs qu'elles pensent indispensables au fonctionnement d'une équipe.

De même, j'ai pris conscience que l'enfant a un potentiel en lui que les professionnels de l'éducation se doivent de développer par des activités riches de sens, l'impliquant dans le développement de son autonomie. Par conséquent, il paraît inenvisageable de réfléchir à ce qui est bon pour l'enfant, sans l'impliquer lui-même directement dans son développement. Il est en effet primordial de lui faire confiance car il représente une source infinie de potentialités. Il serait donc dommage de ne pas lui donner le premier rôle.

C'est pourquoi, en tant que formatrice d'adultes, je pense qu'il est important de rappeler aux professionnels de l'enfance qu'envisager de devenir un chercheur du quotidien par une action réflexive, individuelle et collective, est indispensable pour affiner sa compréhension de l'enfant et pour proposer des ajustements adéquats. De cette manière, si chaque adulte au sein d'un même établissement s'implique dans une telle démarche, la cohérence éducative pourra être appliquée au mieux.

Pour conclure, je voudrais attirer l'attention sur le travail passionné que chacune de ces professionnelles met en œuvre au quotidien dans cette crèche. En effet, je pense que, malgré les difficultés rencontrées, c'est bien cette envie d'aider l'enfant à grandir et à s'épanouir qui anime les puéricultrices que j'ai rencontrées. Et je pense que, tout bien considéré, c'est là que se trouve le moteur qui pousse cette équipe à donner le meilleur d'elle-même.

Bibliographie

- Acar, H. (2014). Learning Environments for Children in Outdoor Spaces. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.141, pp.846-853. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.147
- Aven, T., & Renn, O. (2009). On risk defined as an event where the outcome is uncertain. *Journal of Risk Research*, 12(1), 1–11. doi:10.1080/13669870802488883
- Beck, U. (1993). *Risk society: Towards a new modernity*. London, UK: Sage Publications Bundy.
- Belhedi, A. (2016). *Les limites en géographie. Pertinence et limites d'un concept et d'une pratique*. Unpublished document, Université de Tunis, Tunis.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26, 291–345.
- Brussoni, M., Olsen, L.L., Pike, I., & Sleet, D.A. (2012). Risky play and children's safety balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 3134-3148. doi:10.3390/ijerph9093134
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L., Pereira, L., Petit, P., & Pirard, F., (2004) *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*. Bruxelles : ONE.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Montréal: Québec Amérique.
- Carver, A., Timperio, A., & Crawford, D. (2008). Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity—A review. *Health & Place*, 14, 217–227.
- Charpentier, A. (2012). *Mieux vivre la nature à travers une visite au musée*. La Lettre de l'OCIM, 144 | 2012, DOI : 10.4000/ocim.1139
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142. doi : 10.1016/j.jenvp.2014.01.006
- David, O. (2010). Introduction générale. In : *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. doi : <https://doi.org/10.4000/books.pur.27148>.

- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40, 99-114. doi : 10.4000/terrain.1555
- Desbons, D. & Ruby, C. (2004). *La responsabilité*. Paris : Quintette.
- Descola, P. (2002). Anthropologie de la nature. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 57, 9-25.
- Diemer, A., Girardin, M., & Marquat, C. (2015). *Revue de la littérature sur l'éducation relative à l'environnement et l'éducation au développement durable*. Unpublished document, Université Blaise Pascal, Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand.
- Di Renzo, A. (2016). *La documentation pédagogique, de son origine à Reggio Emilia à sa transposition en milieu d'accueil belge : Quelle signification pour les professionnels de la petite enfance ?* Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Dubois, E. (2017). Documenter sa pratique éducative : pour quoi faire ? *Revue [petite] enfance*, n°120. Retrieved from <http://www.revuetpetiteenfance.ch/?p=1129>
- Eggermont, B., Cant, J. Van Ingelghem, K., Dallenogare, X., & Henriët, C. (2016). *Vitamine v(erte)*. Belgique : GoodPlanet Belgium.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347-366. doi:10.1007/s13158-015-0149-6
- Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Fischer, G-N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement (2^e éd.)*. Toulouse : Éditions Privat/BO-PRÉ
- Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Guérin, P. & Romanens, M. (2015). *La relation Homme/Nature*. Retrieved juillet 4, 2020 from <http://eco-psychologie.com/recherche/la-relation-hommenature/>

- Guittet, A. (2013). *L'entretien : technique et pratique* (8^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Heft, H. (1988). Affordance of children's environments : A functional approach to environmental description. *Children's environments quarterly*, 29-37. Université de New-York, New-York.
- Ingold, T. (2013). *Marcher avec les dragons*. Bruxelles, Belgique : Zones Sensibles.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123. doi : 10.1006/jevp.2001.0249
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lester, S., & Russell, W. (2008). *Play for a change. Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives*. Play England. Retrieved from <http://www.playengland.org.uk/media/120438/play-for-a-change-low-res.pdf>
- Little, H. (2015). Mother's belief about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15, 24-39. doi : 10.1080/14729679.2013.842178.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-514. doi:10.1080/1350293X.2010.525949
- Lysklett, O.B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway : characteristics and differences. In E. Ärlemalm-Hagsér, E. Beate Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, T. Waller & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning*, 242-250. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne : SAGE Publications Ltd.
- Madge, N., & Barker, J. (2007). *Risk and childhood*. London: Risk Commission; Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures & Commerce (RSA).
- Marchal, N. & Bourguignon, L. (n.d.). *La continuité*. Retrieved from https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRO/Milieux_accueil/Flash_accueil/Reperes-psychopedagogique/FA6-continue.pdf

- Mareuil, É. (2020). *L'approche Reggio: encourager toutes les formes d'expression chez l'enfant. Comment est né le courant pédagogique Reggio ?* Retrieved from <https://lesprosdela petiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/lapproche-reggio-encourager-toutes-les-formes-dexpression-chez-lenfant/comment-est-ne-le-courant-pedagogique-reggio>
- Matagne, P. (2013). Education à l'environnement, éducation au développement durable : la double rupture. *Education et socialisation, Vol 33*. doi : <https://doi.org/10.4000/edso.94>
- Mauvais, P. (2004). Savoir dire non » ou du bon usage des règles et limites. *Dialogue, 165 (3)*, 88-94. doi : 10.3917/dia.165.0088.
- MeMoQ. (2015). Cadre pédagogique pour l'accueil de la petite enfance. Retrieved from Kind en Gezin, Web site : <https://www.kindengezin.be/img/pedagogische-raamwerk-frversie.pdf>
- Ministère des familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. (2017). Cadre national pour l'accueil du jeune enfant. Retrieved from http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Cadre_national_pour_l_accueil_du_jeune_enfant.pdf
- Montagner, H. (2007). L'enfant et les animaux familiers. Un exemple de rencontre et de partage des compétences spécifiques et individuelles. *Enfances & Psy, 35(2)*, 15-34. doi : doi:10.3917/ep.035.0015.
- Morel, N. (2008). Les services d'accueil préscolaire en Suède: entre dispositif de garde d'enfants et dispositif d'éducation. *Nordiques, 16*, 27-46. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00823537/document>
- Nikiforidou, Z., Pange, J., & Chadjipadelis, T. (2012). Risk literacy in early childhood education under a lifelong perspective. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 46*, 4830–4833. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.343
- OMEQ. (n.d.). *Objectifs*. Retrieved from https://worldomeq.org/fr/index.php?hCode=INTRO_01_02
- O.N.E. (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Bruxelles. Office de la Naissance et de l'Enfance, Fonds Houtman.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin. doi : 10.3917/arco.paill.2016.01.
- Prairat, E. (2012). Notion : La responsabilité. *Le Télémaque*, 42, 35-40.
- Prieske, B., Withhagen, R., Smith, J. & Zaal, F.T.J.M. (2014). Affordances in a simple playscape : are children attracted to challenging affordances ? *Journal of Environmental Psychology*, 41, 101 – 111. doi : 10.1016/j.jenvp.2014.11.011
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's place. *SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi, Vol 11(2): 155–173*. doi : 10.1177/0907568204043053
- Rasse, M. & Kálló, E. (2015). La promenade comme expérience de découverte et de connaissance de son environnement. *Spirale*, 73(1), 246-249. doi:10.3917/spi.073.0246.
- Rayna, S., Bouve, C., & Moisset, P. (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : Quel curriculum*. Toulouse : Erès.
- Razy, É. (2004). Le corps et la personne du petit enfant. Ethnographie des petits riens du quotidien soninké. *L'Autre. Cliniques, Cultures et Sociétés : Revue Transculturelle*, « Bébés sublimes, bébés étranges » 5(2), Éditions La Pensée sauvage, Grenoble. Retrieved from <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/24964/1/ArticleL%27Autre1E.Razy.pdf>
- Razy, É. & Willemsen, É. (2020). *Analyse anthropologique longitudinale*. In A-F. Dusart, B. Jidovtseff, J. Mottint, F. Pirard, É. Pools, É. Razy, A. Vidal, & É. Willemsen (Eds.), *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel.le.s*. (pp. 286-395). Unpublished document, RIEPP, Université de Liège, Liège.
- Relph, E. (1976) *Place and Placelessness*. London: Pion Ltd.
- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation – Progettazione an interview with Lella Gandini. In Edwards, C., Gandini, L. Forman, G. (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections* (2^e éd.). Westport, Etats-Unis: Ablex Publishing

- Tardos, A. (1977). Une vie active : l'activité de l'enfant de 2 mois à 3 ans. *Vers l'éducation nouvelle*, n°311. pp.12-23
- Tuan, Y.-F. (1977) *Space and Place: The Perspective of Experience*. London: Edward Arnold.
- UNICEF. (2013). Le développement durable commence avec des enfants en sécurité, en bonne santé et bien éduqués. Retrieved from https://www.unicef.be/content/uploads/2014/06/SD_children_FINAL_FRENCH.pdf
- Waters, J. (2017). *Affordance theory in outdoor play*. In E. Ärlemalm-Hagsér, E. Beate Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, T. Waller & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 40-53). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne : SAGE Publications Ltd.
- Wauquiez, S. (2011). Histoire des crèches et jardins d'enfants en nature. *Revue [petite] enfance*. 104, 16-20.
- Wurm, J.P. (2005). *Working in the Reggio Way, A Beginner's Guide for American Teacher*. Saint Paul, Etats-Unis : Redleaf Press.

Abstract

À l'heure où la préservation de l'environnement est au cœur de toutes les discussions, les acteurs de l'éducation, au niveau international, s'intéressent de plus en plus aux activités « *outdoor* », c'est-à-dire celles qui se déroulent en plein air.

D'une part, certains pays, par exemple ceux du Nord de l'Europe, sont particulièrement investis dans cette démarche. En Belgique, et plus particulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'*outdoor* est par contre un sujet encore relativement méconnu. De plus, les représentations et les pratiques de ces acteurs de terrain à propos de ces activités de plein air sont très diversifiées.

D'autre part, de nombreux chercheurs du monde entier se penchent de plus en plus sur l'importance de proposer des activités qui reconnectent l'enfant avec ses environnements. Néanmoins, ils se concentrent davantage sur les enfants à partir de trois ans plutôt que sur les « tout-petits ». C'est pourquoi, j'ai décidé de me pencher sur « *l'investissement des environnements extérieurs avec les enfants par des professionnels de la petite enfance en crèche* ».

Mon analyse met en évidence neuf thématiques, subdivisées en vingt-et-une sous-thématiques, qui semblent participer à la manière dont ces professionnelles ont intégré et vécu les activités « *outdoor* » dans leurs pratiques.