



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des enfants citoyens engagés avec leurs pairs, leur environnement et leur éducatrice ou enseignante lors de jeux en nature

Auteurs

Elisabeth Jacob, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
ejacob@uqac.ca

Marie-Michèle Tremblay, candidate à la maîtrise en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
mmtremb@uqac.ca

Marie-Laurence Tremblay, candidate au doctorat en sciences de
l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada,
ml1tremb@uqac.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi
ISSN
2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Portant sur les jeux en nature et l'engagement civique des enfants, cet article présente les principaux résultats d'une recherche réalisée avec deux éducatrices et six enseignantes de maternelle 5 ans. L'article s'attarde principalement aux données issues des observations en milieu naturel pour mieux comprendre les actions civiques des enfants. Les résultats suggèrent que les enfants jouent à différents types de jeux en nature et que le jeu symbolique et le jeu de construction semblent être ceux joués le plus fréquemment. Les jeux en nature, dont le jeu symbolique, sont un contexte idéal pour permettre aux enfants de s'engager dans des actions civiques, puisque les enfants ont la liberté de choisir ou encore d'interagir avec leurs pairs et leur environnement.

Mots-clés : jeux, éducation par la nature; actions civiques; éducation préscolaire; petite enfance

Abstract

This article presents the main findings of a study conducted with two educators and six kindergarten teachers working with 5-year-olds, focusing on outdoor play and children's civic engagement. The article focuses primarily on data from observations in natural settings to better understand children's civic actions. The results suggest different types of play in nature and that symbolic play and construction play seem to be the most frequently observed. Nature play, including symbolic play, is an ideal context for children to engage in civic actions, as children have the freedom to choose and interact with their peers and their environment.

Keywords : play, nature education, civic engagement, preschool education, early childhood



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Mondialement, l'enfant est reconnu comme une personne citoyenne à part entière, notamment dans l'application de la loi 31 dans la Charte de la convention relative des droits des enfants (Nations Unies, 1989). Cette citoyenneté est aussi reconnue explicitement dans le programme Accueillir la petite enfance (Ministère de la Famille [MF], 2019) et elle se déploie à travers certains fondements du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Les expériences vécues quotidiennement dans les contextes éducatifs à la petite enfance permettent aux enfants d'être des citoyens actifs et des membres participatifs de cette communauté (Mac Naughton et al., 2007; Payne et al., 2020; Philips et Moroney, 2017). Ces contextes éducatifs leur donnent l'occasion d'exercer leur identité, leurs droits et leurs responsabilités par une participation active (Cohrssen et al., 2022). C'est en jouant que les enfants vont s'exercer à être des personnes citoyennes puisque les jeux sont riches en interactions sociales où ce contexte ludique représente une mini-société (Adair, 2014; Adair et al., 2017; Payne et al., 2020).

Dans les programmes éducatifs québécois de la petite enfance, le jeu occupe une place centrale. Il est le contexte idéal pour permettre aux enfants d'apprendre et de se développer (MEQ, 2023; MF, 2019). Il existe plusieurs types de jeux auxquels les enfants peuvent s'adonner, dont le jeu en nature qui se décrit comme des périodes fréquentes de temps ininterrompu passées dans des environnements naturels extérieurs comportant des éléments naturels multiples et variés (Haas et Ashman, 2014; Landry et al., 2021). Ces jeux en nature contribuent au développement des enfants, que ce soit sur le plan moteur, affectif, social, langagier et cognitif (Kemple et al., 2016), d'autant plus qu'ils sont bénéfiques pour leur santé (Dankiw et al., 2020; Herrington et Brussoni, 2015).

Au Québec, depuis quelques années, l'éducation par la nature tend à faire tranquillement sa place dans les pratiques éducatives, tant auprès des personnes éducatrices que des personnes enseignantes. Plusieurs initiatives locales et régionales y sont en émergence (p. ex. Projet Alex de l'Association québécoise des centres de la petite enfance, Garderie Nature, École en forêt dans le Bas-Saguenay), et ce, malgré des défis auxquels sont aux prises les personnes éducatrices, voire aussi les personnes enseignantes, dans l'utilisation de cette pédagogie (Lafontaine, 2020). Rappelons que l'éducation par la nature englobe l'apprentissage actif et la découverte des propriétés, des objets, des phénomènes et des processus dans un environnement naturel (Meier et Sisk-Hilton, 2013). En outre, cette pédagogie émergente permet aux enfants de jouer librement dans un milieu naturel et de développer leurs jeux (Bjørgen, 2015; Robertson et al., 2019). Cet environnement procure plus de temps, d'espace et de ressources (p. ex. matériel naturel, matériel flexible et ouvert) que



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'environnement intérieur pour permettre aux enfants de développer leurs jeux et leur créativité (Harris, 2016). Une recherche récente en petite enfance a démontré comment les enfants s'engagent envers leurs pairs, leurs éducatrices et leur environnement en contexte d'éducation par la nature (Couttet et al., 2023). Une autre a examiné les comportements prosociaux des enfants dans cet environnement naturel (Lévesque-Desrosiers, 2020). Toutefois, ces recherches n'abordent pas de manière spécifique la manière dont les enfants exercent leur citoyenneté, et ce, même si les comportements prosociaux sont associés à la citoyenneté des enfants (Ryder et Krieken Robson, 2023). De plus, la majorité des recherches portant sur le jeu et la citoyenneté des enfants se réalise dans des environnements intérieurs et néglige l'environnement extérieur (Li et al., 2016). Bien que l'éducation par la nature en petite enfance ait tranquillement fait sa place dans les milieux de pratique, ce champ de recherche est encore à explorer (Bouchard et Leboeuf, 2020). Par conséquent, de nouvelles recherches seront nécessaires pour comprendre la manière dont les environnements des enfants, y compris les espaces de jeu naturels, leur permettent d'agir en tant que personnes citoyennes (Brown et Kaye, 2017; Payne et al., 2020; Philips et al., 2020).

La citoyenneté est un concept encore peu documenté dans les recherches en petite enfance (Xu, 2023), particulièrement au Québec, et il y a lieu de s'y intéresser dans un contexte ludique d'apprentissage tel le jeu (Jan, 2004; Larkins, 2014). Par ailleurs, cette recherche, qui s'inscrit dans l'approche d'éducation par la nature (Hunter et al., 2019), permettra de comprendre quels rôles les personnes éducatrices et enseignantes mettent en place pour développer les jeux en nature ainsi que ceux permettant de cultiver et de soutenir les actions des enfants à la vie citoyenne (Astuto et Ruck, 2017; 2010; Haas et Ashman, 2014; Richie et Lambert, 2018). Cet article a ainsi pour objectif de présenter une partie des résultats de ce projet.

Cadre théorique ou conceptuel

La citoyenneté des enfants et l'éducation à la citoyenneté

La citoyenneté des enfants est différente de celle des adultes (Jans, 2004; Lister, 2007; Xu, 2022). Ce concept est reconnu comme une construction historique et culturelle dans laquelle les enfants s'engagent dans un processus dynamique et continu de l'apprentissage (Philips et al., 2020; Xu et Richie, 2024; Jans, 2004). Le concept de la citoyenneté des enfants est complexe à définir en raison de son évolution au cours des dernières années et du fait qu'elle touche à plusieurs domaines et disciplines (Constans et al., 2017). Toutefois, il y a un certain consensus chez les auteurs qui définissent la citoyenneté des enfants selon certaines dimensions, comme les droits (Jans, 2004; MacNaughton et Smith, 2007),



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les responsabilités (Pagé, 2001; Jans, 2004; Philipps et Moroney, 2017), l'identité (Jans, 2004; Pagé, 2001; Philipps et Moroney, 2017) et la participation au sein de la communauté (Pagé, 2001; Philipps et Moroney, 2017; Philipps et al., 2020; Ritchie et Lambert, 2018; Sierra-Cedillo et al., 2019).

En éducation à la petite enfance, les travaux de Philips (2010) et de Philipps et Moroney (2017) ont mis en évidence cinq composantes de la citoyenneté des enfants : l'identité civique, la responsabilité collective, la faculté d'agir, la délibération civique et la participation civique. Les auteures décrivent l'identité civique comme la façon dont l'identité est définie dans la participation à la communauté. La responsabilité collective concerne la prise en charge et le souci des autres ou encore la responsabilité envers la communauté. La faculté d'agir comprend les possibilités et les paramètres d'action des membres dans la participation communautaire. La délibération civique est la prise en compte des valeurs et des points de vue de diverses communautés. La participation civique est l'action collective pour le bien de tous dans la communauté. Le tableau 1 identifie des actions civiques qui peuvent être exercées par des enfants en contexte éducatif de la petite enfance pour chacune des composantes.

Aujourd'hui, l'éducation à la citoyenneté reconnaît que les enfants sont des personnes compétentes et des personnes citoyennes à part entière (Bath et Karlsson, 2016; Philipps, 2010). Selon Hass et Ashman (2014), le contexte d'éducation par la nature serait idéal pour permettre aux enfants de développer leur citoyenneté (Hass et Ashman, 2014). Les milieux de la petite enfance sont une première représentation de la société pour les enfants et ils initient ces derniers aux processus et aux valeurs démocratiques (Adair et al., 2017). En outre, ils sont de puissants agents de socialisation (Astuto et Rock, 2010). L'objectif de l'éducation à la citoyenneté est de permettre aux enfants de développer un sentiment d'efficacité et un sentiment d'appartenance pour exercer leur citoyenneté dans l'ici et maintenant (Adair et al., 2017; Constans et al., 2017). Pour instaurer de telles pratiques, les adultes doivent écouter les enfants et leur redonner un statut social (Barry, 2008). L'installation d'une relation collaborative et démocratique avec les enfants afin de leur (re)donner le pouvoir est aussi une pratique à envisager, bien qu'elle demeure un défi en fonction du contexte, des valeurs et des interventions des adultes (Le Gal, 2008; Ryder et Robson, 2023; Sierra-Cedillo et al., 2019). Encourager les actions civiques des enfants et les soutenir est, de fait, un autre élément de la pratique à mettre en place en contexte éducatif de la petite enfance (Philips et al., 2020).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Actions civiques des enfants en fonction de chacune des
composantes de la citoyenneté de Philipps et Moroney (2017)

Identité civique	
<ul style="list-style-type: none">• S'identifier à soi ou aux autres (p. ex. caractéristiques personnelles ou de groupe)• Être fier de ses réalisations et vouloir le montrer aux autres• Identité de groupe• Honorer les responsabilités culturelles du groupe d'appartenance	<ul style="list-style-type: none">• Nommer la communauté à laquelle les enfants appartiennent• Nommer des lieux dans leur communauté• Intérêt pour l'héritage culturel (p. ex. fêtes, traditions)
Responsabilités collectives	
<ul style="list-style-type: none">• Procurer du réconfort à un autre enfant• Nettoyer les endroits collectifs• Veiller sur quelqu'un• Identifier les problèmes de santé et les dangers de l'environnement• Aider à retrouver les biens d'autrui	<ul style="list-style-type: none">• Partager de la nourriture• Subvenir aux besoins des autres• Entretien du matériel partagé• Suppression du danger• Prendre l'initiative de mettre en place des ressources pour les soins de routine
Faculté d'agir	
<ul style="list-style-type: none">• Saisir les ressources/occasions disponibles• Exprimer ses préoccupations	<ul style="list-style-type: none">• Se déplacer librement et interagir avec l'environnement physique• Demander l'aide d'un adulte au nom du groupe
Délibération civique	
<ul style="list-style-type: none">• Répondre au désaccord par une offre alternative• Varier le langage pour soutenir l'accord	<ul style="list-style-type: none">• Prendre en compte d'autres perspectives• Prendre une décision collective
Participation civique	
<ul style="list-style-type: none">• Inclure les autres• Collaborer avec les autres pour atteindre des objectifs communs	<ul style="list-style-type: none">• Accomplir collectivement les tâches courantes de la communauté



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les jeux en nature

Le jeu est depuis longtemps étudié par les chercheurs et ceux-ci reconnaissent son importance pour le développement des enfants (Pellegrini et al., 2007). Brostöm (2017) le définit comme une activité productive et créative à laquelle les enfants participent activement et durant laquelle ils peuvent interagir et communiquer avec les autres, ce qui ouvre ainsi la voie à leurs apprentissages. Le jeu comprend certaines caractéristiques, comme celles de la frivolité, de la liberté et du choix, de l'absence de règles externes et du plaisir (Brougères, 2005; Lemay et al., 2019). La caractéristique « libre » qu'on donne à l'expression *jeu libre* est un attribut donné par les adultes pour la distinguer d'une activité plus structurée ou d'une activité ludique (Leclaire, 2021). Toutefois, les enfants définissent le jeu comme une activité plaisante et libre, où ils ont l'occasion de faire semblant et de décider (Einarsdottir, 2017; Pyle et Acala, 2018). En considérant leur point de vue, le concept du jeu est en soi une activité « libre » pour les enfants.

Dans les jeux en nature, plusieurs autres types de jeux peuvent apparaître (Landry et al., 2021). Plusieurs auteurs ont catégorisé le jeu selon diverses taxonomies, que ce soit en fonction des interactions sociales, des caractéristiques du jeu ou encore de l'utilité du jeu pour le développement des enfants (Cante et al., 2023; Landry et al., 2021). Tout récemment, les jeux en nature ont aussi fait l'état d'une catégorisation (Loebach et Cox, 2020). Dans le cadre de cette étude, le classement de Landry et al. (2021), qui comprend 7 types de jeux, a été utilisé, puisqu'il offre plusieurs possibilités pour s'arrimer au contexte éducatif québécois de la petite enfance. D'abord, dans le jeu exploratoire, les enfants évaluent les possibilités d'un objet ou d'un environnement donné, par exemple en découvrant le fonctionnement d'un objet ou en manipulant des branches d'arbre ou des textures inhabituelles comme la terre (Gweon et Schulz, 2019). Ensuite, dans le jeu de construction, les enfants créent une structure (Thériault et Doucet, 2018). En nature, il pourrait notamment s'agir de construire une cabane avec des branches. Le jeu symbolique, quant à lui, consiste en un jeu de faire semblant où les enfants peuvent transformer des objets (p. ex. transformer une branche en épée) en un scénario de jeu plus complexe (p. ex. faire semblant d'être des loups dans la forêt). Il y a également le jeu de règles, qui comporte un code à respecter (Landry et al., 2021). Bien que souvent associé à des jeux de tables avec des règles, il se décline en différentes catégories (Filion, 2021). En nature, il serait possible d'observer un jeu sportif et moteur. Landry et al (2021) incluent aussi le jeu turbulent, parfois appelé le jeu de bagarre ou le jeu tumultueux : les enfants jouent à se battre, à se pousser et à se tirer. Les auteurs détaillent par la suite le jeu risqué, lequel comprend six variétés de jeu qui amènent les enfants à prendre des risques (Sandseter, 2007). En nature, il pourrait notamment s'agir d'un jeu où des enfants grimpent à un arbre, sautent d'un rocher ou font semblant de disparaître. Enfin, le jeu actif à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'extérieur est un jeu d'intensité varié où les enfants expérimentent la liberté de mouvement (p. ex. courir, sauter, lancer, grimper).

Les objectifs de la recherche

Le projet de recherche plus vaste dans lequel s'inscrit cet article avait pour but : 1) de raconter les scénarios de jeu conçus par des enfants dans un environnement naturel; 2) d'identifier les situations de jeu durant lesquelles les enfants s'engagent dans des actions civiques au sein d'un environnement naturel avec ou sans l'aide de l'adulte; 3) de décrire des exemples de pratiques d'éducatrices et d'enseignantes qui soutiennent les jeux et les actions civiques des enfants; 4) de partager ces exemples de pratiques entre les deux contextes éducatifs de la petite enfance. Le présent article s'attardera aux objectifs 2 et 3 de cette étude.

Méthodologie

Pour répondre aux objectifs de la recherche, une recherche collaborative selon le modèle de Desgagné (2001) a été menée. La recherche collaborative considère les praticiens comme des experts de leurs pratiques (Aurousseau et al., 2020; Desgagné, 2001; Jacob et al., 2021). Cette recherche s'inspire de quelques fondements de la recherche participative avec les enfants et leur éducatrice ou enseignante (Flewitt et Ang, 2020). La recherche participative avec les enfants et les personnes éducatrices ou enseignantes suppose que ces dernières et les enfants sont des acteurs-experts internes de leur milieu, alors que la personne chercheuse est perçue comme une actrice-experte externe, tous les trois travaillant ensemble pour coproduire de nouvelles connaissances (Flewitt et Ang, 2020). Les principales tâches de recherche sont effectuées par la chercheuse et son équipe de recherche, mais la collaboration de tous est nécessaire.

Les participants

Deux éducatrices et six enseignantes à l'éducation préscolaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont été recrutées et invitées à participer au projet de recherche selon une technique non probabiliste d'échantillonnage (Beaud, 2009; Fortin et Gagnon, 2022). Un service de garde avait déjà été ciblé par la chercheuse et une lettre de partenariat avait été signée lors de la rédaction de la demande de financement. Pour participer à la recherche, les personnes éducatrices et enseignantes devaient répondre à deux critères de recrutement : avoir de l'intérêt pour le projet et déjà mettre en pratique la pédagogie de l'éducation par la nature. Les conseillères et conseillers pédagogiques des quatre centres de services scolaires de cette région ont ensuite aidé au recrutement des enseignantes. Les deux éducatrices participantes organisaient



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

quotidiennement une sortie en nature avec les enfants de leur groupe (10 enfants par groupe). Au total, six enseignantes de maternelle 5 ans, dont trois enseignent dans la même école, ont participé au projet. Le nombre de sorties variait entre une et deux fois par semaine selon l'enseignante.

Par la suite, un formulaire de consentement a été envoyé à toutes les familles des enfants dont l'éducatrice ou l'enseignante souhaitait participer au projet. Les familles étaient libres d'accepter ou de refuser que leur enfant y participe et pouvaient se désister à tout moment. Pour obtenir l'assentiment des enfants, la chercheuse est allée leur présenter le projet; ils se sont également familiarisés avec la recherche. Chaque enfant était libre de dessiner un autoportrait, d'y écrire son prénom ainsi que de dessiner la caméra, objet qui était à leurs yeux représentatif du projet. L'image 1 montre l'assentiment de certains enfants. Au total, 114 enfants répartis dans 8 groupes ont participé au projet.

Image 1
Assentiment des enfants dans une classe d'éducation préscolaire



Les outils de collecte de données

Un entretien semi-dirigé a été réalisé avec chacune des participantes pour mieux comprendre ses pratiques en éducation par la nature. Ensuite, une activité réflexive, au cœur de la démarche participative des recherches collaboratives (Bednarz et al., 2020; Desgagné et al., 2001), a permis au groupe de participantes et aux membres de l'équipe de recherche de réfléchir collectivement aux pratiques qui soutiennent les jeux en nature et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les actions civiques des enfants. Durant ces trois rencontres, chacune était libre de s'exprimer ou non et de partager des pratiques. Des séquences de jeu filmées par la chercheuse étaient montrées aux participantes afin de servir de point de discussion. Des observations non participantes (filmées et photographiées) se sont déroulées principalement de janvier à mai 2023 en vue de rendre compte plus finement des pratiques, mais aussi pour tenir compte de l'agir des enfants (Robert-Mazaye et al., 2021), c'est-à-dire des situations de jeu dans lesquelles ils s'engagent et des actions civiques qu'ils mettent en pratique (objectifs 1 et 2.). Pendant cette période, deux observations par mois ont été réalisées dans chacun des milieux, d'une durée approximative d'une heure trente minutes. La chercheuse ou une assistante filmait une séquence de jeu (début, milieu, fin). Chaque séquence pouvait durer environ six minutes. Lorsqu'un groupe d'enfants invitait la chercheuse ou son assistante, celle-ci se déplaçait pour les observer. Le tableau 2 montre le nombre d'observations réalisées dans chacun des milieux et le nombre de vidéos de jeu analysées. C'est à partir de ce dernier outil que seront principalement présentés les résultats de cet article.

Tableau 2
Nombre d'observations et nombre de vidéos de jeu analysées

Participantes	Nombre d'observations	Nombre total de séquences de vidéos	Nombre de vidéos de jeu analysées
Éducatrice 1	9	143	72
Éducatrice 2	8	133	59
Enseignantes 1, 2 et 3	11	112	85
Enseignante 4	8	94	57
Enseignante 5	8	116	89
Enseignante 6	8	133	98
Total	52	731	460

Le déroulement du projet

La première étape, celle de la familiarisation avec le contexte de la recherche (Barley et Bath, 2014), a duré environ deux semaines. Elle consistait pour la chercheuse et les assistantes de recherche à entrer dans chacun des milieux pour apprendre la routine et les règles, pour construire des relations avec les participantes et pour initier les enfants à la recherche (p. ex. en expliquant le projet, en leur décrivant la caméra et ce que nous allions faire). Cette première étape s'est déroulée à l'intérieur de la classe lors des moments des jeux libres.

La deuxième étape, le cœur de la collecte de données, a duré environ 6 mois et s'est échelonnée de novembre 2022 à la fin mai 2023. L'entretien semi-dirigé a été réalisé durant les mois de novembre et de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

décembre. Par la suite, beau temps ou mauvais temps, mais surtout selon le calendrier de sorties en nature des éducatrices et des enseignantes, la chercheuse ou une assistante était présente pour réaliser les observations. Même si ces sorties se déroulaient sur une base quotidienne pour les éducatrices et hebdomadaire pour les enseignantes, deux observations par mois étaient réalisées pour ce projet. Durant ces moments, la chercheuse ou l'assistante pouvait à tout moment questionner les enfants sur les jeux en nature. Toutefois, l'adulte présent prenait garde à ne pas brimer, voire arrêter le jeu des enfants, ou encore, à ne pas nuire aux actions civiques observées. En fait, la chercheuse ou son assistante devait maîtriser l'art d'interagir avec les enfants lorsque le jeu s'arrêtait (Jacob, 2024).

Les rencontres réflexives ont eu lieu à trois temps différents durant la collecte de données (janvier 2023, mars 2023 et juin 2023). Elles ont donné l'occasion aux enseignantes de valider leurs pratiques entre elles et d'échanger autour du concept des jeux en nature, mais aussi celui de la citoyenneté des enfants et des actions civiques. Durant ces rencontres, les échanges pouvaient donner lieu à de « nouvelles significations, de nouvelles ouvertures, de nouveaux possibles », ce qui constitue une joute narrative (Robichaud et Schwimmer, 2020). La vérité n'appartient pas seulement aux participants ou encore aux chercheurs, mais elle est bien coconstruite par le maillage des expertises (Jacob et al., 2021).

Le traitement et l'analyse des données

Pour analyser les données des objectifs 1 et 2, les scénarios filmés ont d'abord été classés en deux catégories : ceux qui constituaient des jeux et ceux qui constituaient du non-jeu. Seules les vidéos classées dans la première catégorie ont été analysées (voir tableau 1). Ensuite, chaque vidéo a été extraite et découpée en unités de sens, qui correspondaient au début, au milieu et à la fin du scénario (Theobald, 2017). L'utilisation du logiciel NVivo a permis de relier chacune des unités de sens aux différentes catégories (p. ex. formes de jeu, actions civiques, rôle des personnes éducatrices ou enseignantes). Pour l'objectif 2, une moyenne de la fréquence des thématiques (p. ex. actions civiques versus les formes de jeux) a aussi été réalisée. Chaque entretien, de même que la rencontre réflexive qui s'ensuivait, a été transcrit et analysé. Pour les quatre objectifs, une analyse thématique a aussi été conduite, qui consiste à utiliser un thème pour chaque élément en cohérence avec le cadre conceptuel et théorique (Paillé et Muchielli, 2021). Un arbre thématique est présenté à l'annexe 1 avec les principales catégories et sous-catégories utilisées dans le cadre de cette recherche.

La diffusion et la vulgarisation de la recherche

Durant la collecte de données, l'équipe de recherche s'est assurée de vulgariser rapidement la recherche aux participants, c'est-à-dire aux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

éducatrices, aux enseignantes, aux enfants et à leurs familles. La chercheuse s'est assurée que les outils de diffusion étaient accessibles pour les jeunes participants (Brown, 2021). Pour y arriver, certains outils utilisés en recherche participative avec les enfants ont servi d'outils de diffusion et de vulgarisation, notamment un livre des jeux en nature (Clark, 2017) et une vidéo éditée de 20 minutes (Hayashi et Tobin, 2012) de chacun des milieux éducatifs. Le livre a été produit au fur et à mesure des sorties en nature; la situation de jeu accompagnée de photos y est décrite en considérant la voix des enfants. Chaque vidéo de 20 minutes a été projetée aux familles et aux enfants lors d'une demi-journée à l'école ou au service de garde. Elle a aussi été partagée aux autres enseignantes et éducatrices lors de la rencontre réflexive 3, leur permettant ainsi de poursuivre la réflexion sur leur partage de pratiques.

Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus concernant les objectifs 1 et 2 de la recherche, qui sont respectivement de raconter les scénarios de jeu conçus par des enfants dans un environnement naturel et d'identifier les situations de jeu durant lesquelles les enfants s'engagent dans des actions civiques au sein d'un environnement naturel avec ou sans l'aide de l'adulte. Pour y arriver, nous identifions d'abord les types de jeux en nature réalisés par les enfants, puis les actions civiques des enfants en fonction des types de jeux. Trois jeux sont ensuite décrits en fonction des actions civiques qui leur sont associées.

Les types de jeux en nature

L'ensemble des 460 séquences de jeux analysées montre que les enfants jouent à différents types de jeux. Les jeux symboliques (occurrence = 224), les jeux de construction (occurrence = 146) et les jeux exploratoires (occurrence = 128) sont ceux joués en plus grand nombre sans distinction du milieu éducatif. Les jeux actifs à l'extérieur, les jeux risqués, les jeux turbulents et enfin les jeux de règles sont joués moins souvent. Le tableau 2 montre de façon précise les diverses fréquences des types de jeux observés en fonction des milieux éducatifs de la petite enfance.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 2
Types de jeux observés selon les milieux éducatifs

	Groupe de l'éducatrice 1	Groupe de l'éducatrice 2	Classes des enseignantes 1, 2 et 3	Classe de l'enseignante 4	Classe de l'enseignante 5	Classe de l'enseignante 6
Jeu exploratoire	31 (21,23%)	14 (14,74%)	20 (23,26%)	5 (6,49%)	27 (25,23%)	30 (19,48%)
Jeu de construction	25 (17,12%)	15 (15,79%)	19 (22,09%)	11 (14,29%)	31 (28,97%)	45 (29,22%)
Jeu symbolique	36 (24,66%)	41 (43,16%)	30 (34,88%)	35 (45,45%)	29 (27,10%)	47 (30,52%)
Jeu de règles	2 (1,37%)	2 (2,11%)	3 (3,49%)	0	5 (4,67%)	0
Jeu turbulent	10 (6,85%)	6 (6,32%)	7 (8,14%)	1 (1,30%)	1 (0,93%)	16 (10,39%)
Jeu risqué	12 (8,22%)	11 (11,58%)	3 (3,49%)	0	7 (6,54%)	6 (3,90%)
Jeu actif à l'extérieur	30 (20,55%)	6 (6,32%)	4 (4,65%)	25 (32,47%)	7 (6,54%)	10 (6,49%)
Total d'apparition des types de jeux	146	95	86	77	107	154

Comme le montre le tableau 2, le jeu symbolique est la forme de jeu la plus observée dans chaque milieu éducatif, que ce soit en classe d'éducation préscolaire ou encore en service de garde éducatif à l'enfance. Le jeu de construction est la deuxième forme de jeu la plus observée pour chaque milieu, à l'exception de la classe de l'enseignante 4, pour qui le jeu actif à l'extérieur semble celui le plus joué par les enfants.

La citoyenneté des enfants dans les jeux en nature

Les enfants vont s'engager dans différentes actions civiques avec ou sans l'aide de l'adulte. L'ensemble des 460 vidéos analysées montre que les enfants s'engagent avec leurs pairs, sans l'aide de l'adulte, dans des actions civiques dans une proportion de 64,13 % du temps (295 vidéos), alors que l'adulte intervient dans les situations de jeu dans une proportion de 35,87 % (165 vidéos) pour soutenir les jeux ou encore les actions civiques.

Le tableau 3 identifie les types de jeux en fonction des composantes de la citoyenneté. Les enfants exercent leur identité davantage dans les jeux symboliques, les jeux exploratoires et les jeux de construction. La responsabilité collective est plus présente dans les jeux de construction, les jeux exploratoires, les jeux symboliques et les jeux risqués. Les composantes de la faculté d'agir et de la participation civique s'observent plus souvent dans les jeux symboliques, exploratoires et de construction. Les enfants délibèrent davantage dans les jeux symboliques que dans les autres types de jeux.



Tableau 3
Occurrence et pourcentage des types de jeux observés en fonction des composantes de la citoyenneté

	Jeu exploratoire	Jeu de construction	Jeu symbolique	Jeu de règles	Jeu turbulent	Jeu risqué	Jeu actif à l'extérieur
Identité civique	27 (12,98%)	23 (9,20%)	47 (15,51%)	0	5 (8,47%)	8 (11,59%)	12 (10,43%)
Responsabilités collectives	26 (12,50%)	28 (11,20%)	21 (6,93%)	2 (20%)	9 (15,25%)	20 (28,99%)	18 (15,65%)
Faculté d'agir	99 (47,60%)	94 (37,60%)	117 (38,61%)	7 (70%)	31 (52,54%)	35 (50,72%)	66 (57,39%)
Délibération civique	13 (6,25%)	25 (10%)	56 (18,48%)	0	6 (10,71%)	3 (4,35%)	9 (7,83%)
Participation civique	43 (20,67%)	80 (32,00%)	62 (20,46%)	1 (10%)	8 (13,56%)	3 (4,35%)	10 (8,70%)
Occurrence totale	208	250	303	10	59	69	115

Afin de mieux expliquer comment les enfants s'engagent dans des actions civiques avec ou sans l'aide de l'adulte, trois jeux sont racontés et permettent d'analyser plus finement la manière dont les enfants exercent leur citoyenneté. Ces jeux ont été sélectionnés puisqu'ils présentaient des types de jeux différents et une variété d'actions civiques.

La description de trois jeux

Jeu 1 : Le jeu de la billetterie pour se glisser

Des enfants s'amuse à se glisser le long d'une butte de neige. Sophia a décidé de faire une billetterie pour la glissade afin d'assurer le bon fonctionnement de celle-ci. Elle gère l'achalandage et s'assure que tous puissent se glisser sécuritairement. Elle commence par ouvrir et fermer la barrière, représentée par un bâton de bois qu'elle a trouvé dans la forêt, lorsque les enfants se présentent à la glissade.

Son enseignante qui observait s'approche : « Combien c'est le billet pour l'entrée? » Sophia lui répond que les billets sont à 2 \$, mais elle change d'idée : « C'est 3 \$, les prix ont changé! ».

Lorsque les enfants veulent s'élancer dans la glissade, ils font semblant de lui donner de l'argent. Une fois qu'ils ont payé leur entrée, Sophia ouvre la barrière et les enfants peuvent se glisser. En faisant la gestion de l'entrée à la glissade, Sophia s'assure de la sécurité de ses amis. Par exemple, elle leur dit : « Attends, tu ne peux pas encore passer, il y a trop de monde. »

Dans cette situation, l'enfant pose plusieurs actions civiques. D'abord, Sophia supprime les possibles dangers en s'assurant qu'il n'y a pas trop d'enfants en même temps qui se glissent sur la butte (responsabilités collectives). De plus, lorsqu'il y a trop d'enfants sur la butte, elle demande aux amis en haut de celle-ci de patienter le temps que des enfants quittent la butte (responsabilités collectives). Elle saisit les ressources disponibles en utilisant un bâton trouvé dans la nature pour représenter une barrière (faculté d'agir). Les enfants se déplacent librement dans la forêt et utilisent une butte de neige pour se glisser (faculté d'agir).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En refusant l'entrée à son ami, elle varie son langage pour soutenir son accord afin de lui expliquer le danger potentiel si elle le laisse se glisser à ce moment précis (délibération civique).

Jeu 2 : La construction du piège

Quatre enfants, Eliott, Lucas, Nathan et Mathias, fabriquent un piège dans un trou de terre. Ils utilisent des cordes qu'ils ont trouvées pour créer leur piège.

Eliott : « Madame Enseignante 6, viens voir notre piège! »

En attendant madame Enseignante 6, Nathan se déplace et met son pied dans le piège.

Nathan : « Je vais l'essayer. »

Mathias : « Non! C'est seulement pour Lucas, le piège. »

Nathan enlève son pied du piège et retourne en arrière du piège.

Nathan recommence à taper la terre pour « fermer » le piège.

Madame Enseignante 6 arrive et leur demande comment ils ont fait pour fabriquer leur piège. Les enfants sont fiers de le lui expliquer. Ils tendent les cordes et lui expliquent le fonctionnement du piège.

Dans cette situation, les enfants sont fiers de montrer leur réalisation à leur enseignante (identité civique). Les enfants saisissent les ressources disponibles (faculté d'agir); ils creusent dans la terre un trou pour construire leur piège. De plus, ils utilisent des cordes qu'ils ont trouvées pour le construire. Les enfants prennent également en compte d'autres perspectives et varient leur langage pour soutenir l'accord (délibération civique). Lorsque Nathan veut vérifier si le piège fonctionne, Mathias n'est pas d'accord, il explique pourquoi il ne veut pas que Nathan essaye le piège. De plus, celui-ci respecte l'explication de Mathias et se retire du piège. Enfin, les enfants travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun (participation civique), celui de construire leur piège. C'est une collaboration, tout le monde participe et est inclus (participation civique).

Jeu 3 : Le jeu exploratoire : de quel arthropode s'agit-il?

Dans le groupe de l'éducatrice 1, Edouard, William et Marc-Olivier se préparent pour creuser un trou proche des racines d'un arbre. Ils distribuent des branches pour creuser.

William : Je te donne lui, toi tu as lui...



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Édouard : Trois bâtons pour moi.

William à Marc-Olivier : Tu as une bébête sur ton ça, sur ton bras regarde, c'est dangereux, c'est un scorpion ça pique vraiment.

Marc-Olivier : Où ça?

William : Regarde, je vais te le montrer.

Marc-Olivier crie.

William : Il y avait un scorpion sur le bras, sur le manteau à Marc-Olivier, j'aime pas les scorpions.

Édouard : C'était pas un scorpion, c'était une chenille.

William : C'est pas une chenille, ça a des petites pattes, pis une chenille ça n'a pas de pattes.

Édouard : Oui, une chenille ça a des mini-pattes.

Marc-Olivier : Ouais, il a raison.

William : Pis les scorpions aussi! Je te le dis!

Marc-Olivier : Les chenilles ont des pattes c'est juste qu'elles sont minuscules.

Dans cette situation, William identifie les dangers de l'environnement (responsabilités collectives) en avertissant son ami qu'il a un arachnide sur son bras. Sur le moment, il croit que c'est un scorpion. Il l'avertit que cet arachnide est dangereux puisqu'il pique. Les garçons saisissent les ressources disponibles dans la nature (faculté d'agir) et se préparent à utiliser des branches pour creuser un trou dans la terre. Les garçons vont tour à tour varier leur langage pour soutenir leur accord et répondre au désaccord par une offre alternative (délibération civique) en négociant par rapport au type d'arthropode qui se trouve sur le bras de Marc-Olivier. En effet, Édouard est en désaccord avec William; selon lui, sur le bras de Marc-Olivier se trouve une chenille et non un scorpion. Malgré cela, William réitère son point de vue que cela ne peut pas être une chenille, car l'arthropode a des pattes. De ce fait, il varie son argument pour soutenir l'accord. Édouard est d'accord avec William sur le fait que les scorpions ont des pattes, mais il lui affirme tout de même que les chenilles aussi.

Discussion

La discussion aborde deux principaux éléments, soit la variété des jeux en nature observés ainsi que le jeu symbolique comme forme de jeu pour s'exercer à la citoyenneté.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des jeux variés en contexte d'éducation par la nature

Les résultats montrent que les enfants âgés de 4 à 6 ans fréquentant des milieux éducatifs dont l'éducatrice ou l'enseignante utilise l'approche d'éducation par la nature jouent à différents types de jeux en nature. Le jeu symbolique est le jeu le plus souvent observé dans notre étude, ce qui correspond au stade de développement des enfants âgés de 4 à 6 ans (Bodovra et Leong, 2011; Vygotski, 1978; 1933/2022). De plus, l'environnement extérieur, avec les éléments naturels, permettrait de susciter des jeux symboliques plus matures chez les enfants (Deneault et al., 2024). D'ailleurs, dans une recherche comparant des environnements naturels de cour de récréation et des cours de récréation sans environnement naturel, des chercheurs ont démontré que les jeux symboliques des enfants duraient plus longtemps et étaient plus matures dans les cours de récréation naturalisées en raison du matériel flexible, polyvalent, ouvert et naturel (Morrissey et al., 2017). Les enfants s'engageaient davantage dans des rôles fantaisistes, utilisaient plus de transformation imaginative et substituaient davantage les objets (Morrissey et al., 2017), ce qui était aussi le cas dans notre étude. Le jeu de construction est également observé fréquemment dans chacun des milieux éducatifs. Ce type de jeu s'intègre souvent avec le jeu symbolique, puisque les enfants peuvent faire un aller-retour entre leur construction et un scénario imaginaire (Drew et al., 2008; Park, 2019), ce qui a aussi été le cas dans ce projet. Le temps de jeu passé en nature, mais aussi le fait que les enfants aient la possibilité d'utiliser l'environnement naturel (p. ex. branches, roches) pour construire un objet (p. ex. cabane, piège) sont deux éléments qui ont pu accroître le nombre de jeux de construction des enfants (Park, 2019).

Les jeux les moins souvent observés en nature sont le jeu de règles, le jeu turbulent et le jeu risqué. En ce qui concerne les jeux de règles, ce type de jeu consiste souvent à des jeux de table (Filion, 2021). Il est donc normal que ces jeux soient moins observés en nature. Lors des observations, des enfants faisaient semblant de se chamailler, se bataillaient avec des épées représentées par des branches d'arbres ou encore grimpaient aux arbres et sautaient d'une grande roche. Les éléments naturels présents dans cet environnement offraient aux enfants un large éventail de possibilités de jeux risqués (Cetken-Aktas et Sevimli-Celik, 2021). Même si dans cette recherche, les jeux turbulents et les jeux risqués étaient permis par les éducatrices et les enseignantes, il demeure que ces deux types de jeux sont souvent de moindre qualité et moins encouragés, et ce, même s'ils sont plus tolérés à l'extérieur (Storli et Sandseter, 2015). Cela s'explique notamment par l'importance accordée à la sécurité durant les jeux, par certaines restrictions émises par les adultes ou encore par les personnalités des enfants (Cetken-Aktas et Sevimli-Celik, 2021; Sandseter, 2013).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le jeu symbolique pour s'exercer à la citoyenneté

Les résultats montrent que les jeux en nature offrent un contexte idéal aux enfants pour exercer leur citoyenneté. Plusieurs actions civiques sont mises en pratique par les enfants, et ce, pour chacune des composantes de la citoyenneté (identité civique, responsabilités collectives, faculté d'agir, délibération civique et participation civique). Les éducatrices et les enseignantes de cette étude ont recours à certains principes d'éducation par la nature, comme la pédagogie émergente se centrant sur l'exploration et le jeu ainsi que l'éveil à la sensibilité écologique reposant sur une relation féconde avec la nature (Bouchard et al., 2022), ce qui encourage les actions civiques des enfants. Les participantes, en laissant les enfants explorer l'environnement naturel et jouer librement avec leurs pairs, soutiennent plusieurs des composantes de la citoyenneté. Les enfants découvrent, jouent, explorent, se posent des questions, délibèrent et s'entraident.

Dans cet article, les trois jeux décrits mettent en évidence des actions civiques mises en pratique par les enfants en fonction des types de jeux, que ce soit le jeu symbolique, exploratoire ou de construction. Comme le soulignent Baker et ses collègues (2021), les jeux fournissent un contexte qui permet aux enfants d'être les premiers acteurs de leurs apprentissages et d'agir, notamment en s'engageant dans diverses actions, dans la mesure où ils ont le choix et l'intérêt pour le faire. Dans cette recherche, les jeux en nature, puisqu'ils ont offert une liberté d'action aux enfants, leur ont permis de s'engager dans des actions civiques. Ces résultats confirment les propos de la majorité des auteurs qui affirment que le contexte ludique d'apprentissage que représente le jeu est essentiel à la pratique de la citoyenneté chez les enfants (Adair, 2014; Adair et al., 2017; Payne et al., 2020; Xu et al., 2022). Par ailleurs, dans cette recherche, les résultats font ressortir que le jeu symbolique et le jeu de construction sont deux types de jeux dans lesquels les actions civiques arrivent plus fréquemment. Comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, cela correspond au stade de développement des enfants, à la fréquence de ces jeux observés ou encore à l'intégration de ces deux types de jeux. De plus, lorsque les enfants inventent un scénario dans un jeu symbolique, ils collaborent, s'inventent différentes règles qu'ils peuvent ajuster et modifier ou encore mettent en scène différents arguments et points de vue selon leurs personnages. Ces différentes habiletés les aident à explorer leurs droits et à pratiquer leur citoyenneté (Elbers, 1996). Leur participation à des activités collaboratives et la promotion de leur prise de décisions sont essentielles à la pratique de la citoyenneté (Sierra-Cedillo et al., 2019), ce qui est cohérent avec le jeu symbolique. Le jeu symbolique, qu'on soit dans un environnement naturel ou dans un autre contexte de classe, serait donc un contexte à privilégier pour encourager les actions civiques des enfants. L'espace vaste réservé aux jeux en nature, comparativement à l'espace restreint des jeux libres intérieurs, peut laisser penser que les enfants vont davantage collaborer et s'entraider. Dans cette étude, les enfants ont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

exercé leur citoyenneté sans la présence de l'adulte dans plusieurs jeux observés. Les enseignantes et éducatrices, en adoptant le rôle d'observatrices de ces jeux, laissent l'occasion aux enfants d'être autonomes, de s'entraider et de négocier les règles de leurs jeux (Jacob et al., 2025).

Limites de la recherche et conclusion

Cette recherche comporte plusieurs forces, mais aussi des limites qui méritent d'être soulevées. Parmi les limites, nous savons que la caméra peut en partie influencer les jeux des enfants (Rønning Sanderud, 2020). De plus, seule la chercheuse ou une assistante de recherche était présente lors des observations filmées. Puisque l'espace naturel est vaste et étendu, et que les actions civiques peuvent être spontanées et subtiles (Richie et Lambert, 2018), il est tout à fait plausible de penser que d'autres jeux et actions civiques pouvaient se dérouler en parallèle de l'observation filmée. Deux personnes membres de l'équipe de recherche auraient pu être présentes pour contrer en partie cette limite, ce qui aurait pu nous permettre d'entrer dans notre rôle d'ethnographe et de joueurs (Rønning Sanderud, 2020; Smith Brennan, 2017). Ce dernier rôle, où le chercheur joue avec les enfants si ceux-ci l'invitent, le mène à entrer plus facilement dans leur culture de communication et à établir une relation de recherche avec eux (Christensen, 2004; Koch, 2019). Par ailleurs, même si les membres de l'équipe de recherche pouvaient discuter à tout moment avec les enfants durant les moments passés en nature, un retour avec les enfants sur la documentation produite aurait pu permettre de recueillir d'autres données. Certains enfants s'expriment mieux verbalement que d'autres et certains auraient pu communiquer leurs idées d'autres manières, par exemple en dessinant (Rønning Sanderud, 2020) ou en prenant eux-mêmes des photographies (Philips et al., 2020). L'importance de tenir compte de leurs voix et de leurs paroles est une préoccupation des chercheurs en petite enfance (Marchi, 2018; Rønning Sanderud, 2020) et de ceux qui s'intéressent à la citoyenneté (Marsh et al., 2020; Philips et al., 2020). Enfin, l'utilisation d'une grille pour observer et analyser les jeux en nature aurait pu rendre une analyse plus juste des données concernant les jeux en nature (Loebach et Cox, 2020).

En recherche collaborative, le chercheur jongle avec différentes postures, que ce soit d'être plus en retrait, d'analyser des pratiques ou d'aider à les développer (Arousseau et al., 2020). Le concept de citoyenneté chez les enfants semble encore en exploration dans les milieux ayant participé à ce projet, mais cette collaboration représentait une porte d'entrée à la discussion et à la réflexion autour des moyens mis en œuvre dans les milieux. Les observations filmées se sont avérées être un véritable bénéfice pour les personnes éducatrices et enseignantes, qui ont pu voir la diversité des jeux et des actions civiques des enfants, se rassurer sur leurs pratiques et en découvrir de nouvelles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise au primaire (MEQ, 2024) demandera la création d'un pont afin que les personnes éducatrices et enseignantes à l'éducation préscolaire puissent mieux comprendre le concept de citoyenneté des enfants dans l'intention de le promouvoir (Ritchie et Lambert, 2018). D'autres recherches seront nécessaires pour mieux comprendre comment les enfants du Québec exercent leur citoyenneté dans différents contextes culturels, et ce, dès la petite enfance. La pratique même de la citoyenneté des enfants est contextualisée en fonction des différentes valeurs et cultures véhiculées dans chaque milieu (Adair et al., 2017; Bath et Karlsson, 2016). La reconnaissance de cette complémentarité, entre la recherche et la pratique, sera un atout pour le développement d'une posture professionnelle à la petite enfance (Pirard, 2021) et contribuera par la même occasion à former les futures personnes éducatrices et enseignantes.

Remerciements

Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Nous le remercions pour le financement obtenu. Nous souhaitons également remercier les éducatrices, les enseignantes et les familles qui ont accepté de participer au projet, car sans leur engagement, cette recherche n'aurait pas pu être menée.

Références

- Adair, J. K. (2014). Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: what it could mean for young children. *Harvard Educational Review*, 84(2), 217-241. <https://doi.org/10.17763/haer.84.2.y46vh546h4112144>
- Adair, J., Phillips, L., Ritchie, J. et Sachdeva, S. (2017). Civic action and play: examples from Maori, Aboriginal Australian and Latino communities. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 798-811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1237049>
- Association québécoise des centres de la petite enfance. (2020). Alex. Cadre de référence. L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance. Québec.
- Astuto, J. et Ruck, M. (2017). Growing up in poverty and civic engagement: The role of kindergarten executive function and play predicting participation in 8th grade extracurricular activities. *Applied Developmental Science*, 21(4), 301-318, <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1257943>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Astuto, J. et Ruck, M. D. (2010). Early childhood as a foundation for civic engagement. Dans L. R. Sherrod, J. Torney-Purta et C. A. Flanagan (dir.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (p. 249-275). John Wiley & Sons, Inc.
- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Côté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>
- Barley, R. et Bath, C. (2014). The importance of familiarization when doing research with young children, *Ethnography and Education*, 9(2), 182-195. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841552>
- Barry, M. (2008). Sociologies de l'enfance. Dans G. Brougères et M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation du jeune enfant* (p. 77-102). Peter Lang.
- Bath, C. et Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*, 23(4), 554-565. <https://doi.org/10.1177/0907568216631025>
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 169-198). Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F. et Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative : analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 24-45. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.551>
- Bjørgen, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten: Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305-323. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1051512>
- Bouchard C., Leboeuf, M. et Point, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (3^e éd., p. 233-241). Les éditions CEC.
- Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2020). Cherche et prouve : regard scientifique posé sur les pratiques de l'adulte en contexte d'éducation par la nature. *Revue préscolaire*, 58(4), 14-16.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification, *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica.
- Brown, E. M. (2021). *Interpretations of pedagogical documentation in early learning and kindergarten settings by educators in Ontario, Canada* [thèse de doctorat, York University]. Yorkspace. <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/6a4d20cb-c401-4d52-805c-e215aa29d407/content>
- Brown, J. M. et Kaye, C. (2017). Where do the children play?: An investigation of the intersection of nature, early childhood education and play, *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1028-1041, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1227325>
- Cante, G., Nicolas, L., Point, M. et Dabaja, Z. (2023). Le « jeu libre en nature » : définitions, types et impacts de « la nature » sur les jeux libres d'enfants. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 18.2.
- Cetken-Aktas, S. et Sevimli-Celik, S. (2021). Examining opportunities for risky play in preschool outdoor play areas. *International Journal of Play*, 10(3), 285-301. <https://doi.org/10.1080/21594937.2021.1959227>
- Christensen, P. H. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176. <https://doi.org/10.1002/CHI.823>
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach* (3^e éd.), National Children's Bureau.
- Cohrssen, C., Rao, N., Kapai, P. et Londe, P. G. L. (2022). Kindergarten children's perceptions of the social unrest in Hong Kong. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2), 242-258. <https://doi.org/10.1177/1476718X211062728>
- Constans, S., Alcorta, M. et Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 41, 23-44. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0023>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Couttet, J., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2023). « Un bouillon pour le yéti! » : portrait de l'engagement d'enfants de 3 à 5 ans fréquentant des CPE œuvrant en éducation par la nature. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 280-306. <https://doi.org/10.7202/1110037ar>
- Dankiw, K. A, Tsiros, M. D, Baldock, K. L et Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLoS ONE*, 15(2), e0229006. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229006>
- Deneault, J., St-Jean, C. et Bouchard, S. (2024). Lire la forêt avec des yeux d'enfants : une lecture multimodale au service du développement global. *Multimodalité(s)*, 19, 120-141. <https://doi.org/10.7202/1112431ar>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J. E., Meckley, A. M. et Nell, M. L. (2008). Constructive play; A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children*, 38-44.
- Einarsdottir, J. (2017). Children's perspectives on play. Dans L. Brooker, M. Blaise et S. Edwards (dir.), *The SAGE Handbook of play and learning in early childhood* (p. 319–329). Sage publications Inc.
- Elbers, E. (1996). Citizenship in the making: Themes of citizenship in children's pretend play. *Childhood*, 3(4), 499-514. <https://doi.org/10.1177/0907568296003004006>
- Filion, R. (2021). *Le système ESAR : pour analyser, classifier des jeux et aménager des espaces*. Québec.
- Flewitt, R. et Ang, L. (2020). *Research methods for early childhood education*. Bloomsbury publishing Pic.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière.
- Gweon, H. et Schulz, L. (2019). From exploration to instruction: Children learn from exploration and tailor their demonstrations to observers'



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- goals and competence. *Child development*, 90(1), 148-164.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13059>
- Haas, C et Ashman G. (2014). Kindergarten children's introduction to sustainability through transformative, experiential nature play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 21-29.
<https://doi.org/10.1177/183693911403900204>
- Harris, K. I. (2016) Let's play at the park! Family pathways promoting spiritual resources to inspire nature, pretend play, storytelling, intergenerational play and celebrations, *International journal of children's spirituality*, 21(2), 90-103.
<https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1164669>
- Hayashi, A. et Tobin, J. (2012). Reframing a visual ethnography of a Japanese preschool classroom. *Visual Anthropology Review*, 28(1), 13-31. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7458.2012.01108.x>
- Herrington, S. et Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current obesity reports*, 4, 477-483.
<https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>
- Hunter, J., Brodal, K., Cherie Graves, S. et Bodensteiner, A. (2019). Balancing outdoor learning and play: Adult perspectives of teacher roles and practice in an outdoor classroom. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 34-50.
- Jacob, E., Tremblay, M.-M., Tremblay, M.-L. et Gauthier, M.-E. (2025). Des enfants citoyens engagés lors des jeux en nature. Dans I. Deshais et J. Valois (dir.), *Regards croisés! Des pratiques de qualité pour soutenir le développement global de l'enfant* (p. 407-424). JFD Éditions.
- Jacob, E. (2024). *Enjeux éthiques et innovation de trois recherches participatives avec des enfants de 4 à 6 ans [communication orale]*. Communication présentée au Colloque du doctorat réseau. Trois-Rivières.
- Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 431-457). Presses de l'Université du Québec.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation, *Childhood*, 11(1), 27-44.
<https://doi.org/10.1177/0907568204040182>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. et Smith-Bonahue, T. (2016). The power of outdoor play and play in natural environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>.
- Koch, A. B. (2019). Children as participants in research. Playful interactions and negotiation of researcher–child relationships. *Early Years*, 41(4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1581730>
- Lafontaine, A. (2020). Freins et leviers au développement de l'éducation par la nature au niveau préscolaire au Québec et comparaison avec les Forest Schools au Royaume-Uni [essai de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs Université de Sherbrooke.
- Landry, S., Point, M. et Jacob, E. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondement théoriques et pédagogiques* (p. 111-132). Presses de l'Université du Québec
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global des enfants* (3^e éd., p. 32-46). Les Éditions CEC inc.
- Larkins, C. (2014). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21(1), 7-21.
- Leclaire, É. (2021). *Exploration des manifestations du playfulness des enfants en classe maternelle 5 ans au Québec*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Apprendre et se développer en jouant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 17-59). Presses de l'Université du Québec.
- Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté* (2^e éd.). De Boeck.
- Lévesque-Desrosiers, C. (2020). Soutien des comportements prosociaux des enfants âgés de 3 à 5 ans par leur éducatrice en contexte d'éducation par la nature [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/67571>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Li, J., Hestenes, L. L. et Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0673-2>
- Lister, R. (2007) Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Loebach, J. et Cox, A. (2020). Tool for observing play outdoors (TOPO): A new typology for capturing children's play behaviors in outdoor environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5611. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155611>
- MacNaughton, G., Hughes, P. et Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21(6), 458-469. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00096.x>
- Marsh, M. M., Kenyon, E. A., Cardy, T. et West, E. M. (2020). That's my voice! Participation and democratic citizenship in the early childhood classroom. *Democracy & Education*, 28(2), 1-11.
- Meier, D. R. et Sisk-Hilton, S. (2013). *Nature education with young children: Integrating inquiry in practice*. Routledge.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2024). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-culture-citoyennete-quebecoise-Primaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de la Famille [MF] (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Morrissey, A. M., Scott, C. et Rahimi, M. (2017). A comparison of sociodramatic play processes of preschoolers in a naturalized and a traditional outdoor space. *International Journal of Play*, 6(2), 177-197. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348321>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Pagé, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté. Dans M. Page, F. Ouellet et L. Cortesao (dir.). *L'éducation à la citoyenneté* (p. 41-54). Éditions du CRP.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Park. J. (2019). The qualities criteria of constructive play and the teacher's role. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 126-132.
- Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M. et Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, citizenship and social justice*, 15(1), 35-46. <https://doi.org/10.1177/1746197919858359>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. et Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261-276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Phillips, L. G., Ritchie, J., Dynevor, L., Lambert, J. et Moroney, K. (2020). *Young children's community building in action*. Routledge.
- Phillips, L. G. (2010). Social justice storytelling and young children's active citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 363-376. <https://doi.org/10.1080/01596301003786993>
- Phillips, L. G. et Moroney, K. (2017). Civic action and learning with a community of Aboriginal Australian young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 87-96. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.10>
- Picard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 669-690). Presses de l'Université du Québec.
- Pyle, A. et Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1245190>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ritchie, J. et Lambert, J. (2018). Pedagogical strategies that support young children's civic action: An example from Aotearoa. *Early Childhood Folio*, 22(2), 8-13. <https://doi.org/10.18296/ecf.0053>
- Robert-Mazaye, C. Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte de la perspective des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.). *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (p. 319-350). Presses de l'Université du Québec.
- Robertson, N., Morrissey, A.-M. et Moore, D. (2019). From boats to bushes: Environmental elements supportive of children's sociodramatic play outdoors. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630714>
- Robichaud, A. et Schwimmer, M. (2020). Les impasses critiques de la recherche participative: leçons tirées de débats épistémologiques en sociologie critique. *Questions vives : recherche en éducation*, 33, Publication en ligne accélérée. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4518>
- Rønning Sanderud, J. (2020) Mutual experiences: understanding children's play in nature through sensory ethnography, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(2), 111-122, <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1557058>.
- Ryder, G. et Robson, J. (2023). Young children as citizens: Learning from practice in the early childhood setting. *Journal of Childhood, Education and Society*, 4(2), 114-123. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202342263>.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>.
- Sandseter, E. B. H. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Sierra-Cedillo, A., Sánchez, C., Figueroa-Olea, M., Izazola-Ezquerro, S. et Rivera-González, R. (2019). Children's participative citizenship within the context of integral care and daily life. *Early Child*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Development and Care, 189(6), 883-895.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345897>.

- Smith Brennan, H. (2017). Researching children's play as a playworker-ethnographer. Dans P. King et S. Newstead (dir.), *Researching Play from a Playwork Perspective* (p. 56-72). Routledge.
- Storli, R. et Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995-2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Theobald, M. (2017). Children as research participants in educational research using video-stimulated accounts. *International Journal of Educational Research*, 86, 131-143.
- Thériault, J. et Doucet, M. (2018). *En jouant avec les blocs de construction...l'enfant construit sa compréhension du monde* (2^e éd.). Éditions Nouvelles AMS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/2022). Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant (I. Leopoldoff Martin, Trans.). Dans B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin et D. N. Henrique Silva (dir.), *L. S. Vygotsky : Imagination (textes choisis)* (p. 41-55). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18754>
- Xu, P. (2022). *Discourses of citizenship in early childhood settings: a cross-national perspective in the global context* [thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. <https://doi.org/10.26686/wgtn.21708215>
- Xu, P. et Ritchie, J. (2024). Te whāriki, citizenship and young children: re-considering the 'pioneering' pedagogies of early childhood education in Aotearoa New Zealand. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(4), 967-984, <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2355095>