Rapport
Évaluation de la formation de l'approche Attention ! Enfants en mouvement - volet éducatif à l'enfance.

Approche développée par la direction de santé publique du Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval en partenariat avec le Groupe Promo-Santé Laval[1]

Noémie Cormier, coordonnatrice de recherche
Cindy Landry, assistante de recherche
Vicky Lafantaisie, professeure responsable de l'évaluation
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

2021

[1] Lafantaisie, V., Cormier, N., & Landry, C. (2021) Évaluation de la formation de l'approche "Attention ! Enfants en mouvement". Rapport d'évaluation pour la Direction de santé publique du Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval et le Groupe Promo-Santé Laval, Université du Québec en Outaouais.

1. Mise en contexte *3*

2. Description de la formation *3*

3. Objectifs d'évaluation *4*

4. Méthode d'évaluation *5*

4.1 Échantillon **5**

4.1.1 Description des répondantes. 6

4.1.1.1 Questionnaire de satisfaction (Bédard & Côté, 2015). 6

4.1.1.2 Questionnaire d'évaluation (Bédard & Dufour, 2015). 7

4.1.1.3 Focus group et entretien. 9

4.2 Description des méthodes et outils de collecte **10**

4.3 Déroulement de la collecte **11**

4.4 Cadre d'analyse **11**

4.4.1 Données quantitatives. 11

4.4.2 Données qualitatives. 12

4.5 Matrice d'évaluation **13**

5. Résultats *14*

5.1 Satisfaction des participantes **14**

5.1.2 Pistes d'amélioration. 17

5.2 Facilitateurs et obstacles à l'implantation de pratiques favorisant le jeu actif ..**19**

5.2.1 Les facilitateurs à l'implantation. 20

5.2.1.1 Facilitateurs : questionnaire d'évaluation – groupe expérimental. 20

5.2.1.2 Facilitateurs : questionnaire d'évaluation - Groupe témoin. 21

5.2.1.3 Facilitateurs : focus group et entretien. 21

Selon les agentes de soutien pédagogique 21

Selon les éducatrices 24

Selon les RSG 25

5.2.2 Les obstacles à l'implantation. 26

5.2.2.1 Obstacles : questionnaire d'évaluation – groupe expérimental. 26

5.2.2.2 Obstacles : questionnaire d'évaluation – groupe témoin. 27

5.2.2.3 Obstacles : focus group et entretien. 27

Selon les agentes de soutien pédagogique 27

Selon les éducatrices 29

Selon les RSG 29

5.3 Changements suscités pendant ou après la formation AEM **32**

5.3.1 Évaluation du niveau de connaissance avant et après la formation. 32

5.3.2 Niveau d'intérêt par rapport au jeu actif avant et après la formation. 35

5.3.3 Effets perçus sur les pratiques, les intervenantes, les enfants et les parents. 37

5.3.3.1 Selon les agentes de soutien pédagogique. 37

Effets sur les pratiques et les intervenantes 37

Effets sur les enfants 39

Effets sur les parents 39

5.3.3.2 Selon les éducatrices. 40

Effets sur les pratiques et les intervenantes 40

Effets sur les enfants 41

Effets sur les parents 42
5.3.3.3 Selon les RSG. 42
Effets sur les pratiques et les intervenantes 42
Effets sur les enfants 44
Effets sur les parents 44
5.4 Effets sur les pratiques adoptées : comparaison groupe expérimental et groupe témoin 46
5.4.1 Changements prévus et changements réalisés. 46
5.4.1.1 Changements prévus suite aux modules de formation. 46
5.4.1.2 Changements réalisés suite aux modules de formation. 48
5.4.2 Différence entre les pratiques adoptées par le groupe expérimental et celles adoptées par le groupe témoin. 50
6. Conclusion 52
7. Références bibliographiques 55
Annexe A 56
Annexe b 60
Annexe C 65

1. Mise en contexte

« L'approche *Attention ! Enfants en mouvement* (AEM) offre un soutien au changement quant à la manière de percevoir le mouvement dans le développement global et le processus d'apprentissage de l'enfant. C'est une démarche réflexive qui vise l'ensemble des milieux dans le but de favoriser une vision partagée qui permettra aux enfants d'amorcer davantage leur jeu et d'augmenter le temps actif au quotidien » (tiré du Guide du formateur, Attention ! enfants en mouvement). La formation à l'approche *Attention ! Enfants en mouvement* (AEM) a été dispensée entre 2014 et 2018 à 750 éducatrices[2] dans 19 services de garde, 6 bureaux coordonnateurs[3] et 8 organismes communautaires à Laval[4]. De plus, 13 régions du Québec ont une licence pour déployer la formation dans leur région[5]. Elle s'offre également dans les milieux scolaires dans la région de Laval depuis 2016.

2. Description de la formation

La formation se déroule en trois temps et chaque module de formation est d'une durée approximative de 3 heures. Deux mois s'écoulent entre chacun des modules pour permettre l'appropriation et l'application des connaissances par les éducatrices.

1. Le **module 1** aborde les contenus suivants :
    a. Le développement moteur par le jeu actif pour un développement global optimal ;
    b. L'influence de la préparation motrice sur les apprentissages ;
    c. Les recommandations sur le temps actif et les concepts d'intensité ;
    d. Les barrières et les aspects facilitant le jeu actif.
2. Le **module 2** explore les sujets suivants :
    a. L'horaire d'un service de garde : que pouvons-nous améliorer ? ;
    b. La passion et la qualité de l'encadrement ;

[2] Comme la majorité des personnes ayant participer à l'évaluation s'identifie comme femme, le féminin sera utilisé dans le rapport. Ainsi, les termes comme « éducatrice » et « participante » désignent autant désignent autant les personnes qui s'identifient comme femme, homme, personne non-binaire, etc.

[3] L'approche a été déployée par le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de Laval en partenariat avec le Groupe Promo-Santé Laval.

[4] Ces chiffres s'appuient sur le bilan réalisé à l'automne 2018. Il est possible que d'autres milieux aient été formé depuis.

[5] Le CISSS de Laval détient les droits d'auteur de l'approche AEM. Une demande doit être adressée au CISSS de Laval afin d'acquérir une licence régionale d'implantation de l'approche AEM.

c. L'importance du rôle du personnel éducateur pour favoriser l'activité chez les enfants ;
d. L'analyse du milieu de garde ;
e. La collaboration avec les parents : des outils disponibles ;
f. Les moyens pour passer à l'action.

3. Le **module 3** soutient les milieux dans l'implantation de pratiques basées sur le jeu actif en s'attardant aux thématiques suivantes :
   a. Aménagement des lieux ;
   b. Utilisation du matériel ;
   c. Outil d'observation ;
   d. Planification ;
   e. Politiques et règlements.

   Il est important de noter que le module 3 ne prend pas la forme d'un atelier comme c'est le cas pour les 2 premiers modules. Il s'agit d'un accompagnement personnalisé offert dans chacun des milieux.

3. Objectifs d'évaluation

Étant donné l'important déploiement de la formation AEM au Québec et l'intérêt que cette approche suscite, les responsables de ce projet ont souhaité y porter un regard évaluatif. Une équipe de l'Université du Québec en Outaouais[6] a donc procédé à une évaluation d'implantation et des effets de la formation.

Les objectifs de l'évaluation sont les suivants :

1. Évaluer la satisfaction des participantes par rapport à la formation reçue (implantation);
2. Mieux comprendre les éléments qui facilitent ou qui nuisent à l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif (implantation);
3. Décrire les changements (ou l'absence de changement) qui se sont produits pendant et après le processus de formation AEM (effets);

[6] Dirigée par une professeure du département de psychoéducation et de psychologie ainsi qu'une équipe composée d'une coordonnatrice de recherche et de trois assistantes de recherche.

4. Sur la base des réponses au questionnaire d'évaluation, comparer les pratiques des éducatrices qui ont reçu la formation AEM et celles des éducatrices qui ne l'ont pas reçu (effets).

4. Méthode d'évaluation

Un devis mixte, qui combine l'utilisation de méthodes quantitatives et qualitatives, a été utilisé dans le cadre de cette évaluation. Bien que la collecte de données quantitatives ait précédé la collecte de données qualitatives, les analyses ont été réalisées de manière concomitante afin de fournir une lecture et une compréhension intégrée de l'ensemble des données (Bourgault et al., 2010).

4.1 Échantillon

La collecte de données a permis de recueillir le point de vue de quatre types de participantes :

1. Des agentes de soutien pédagogique travaillant dans des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ;
2. Des éducatrices en CPE et des éducatrices en garderies privées ;
3. Des directrices de CPE ;
4. Des responsables de service de garde en milieu familial (RSG).

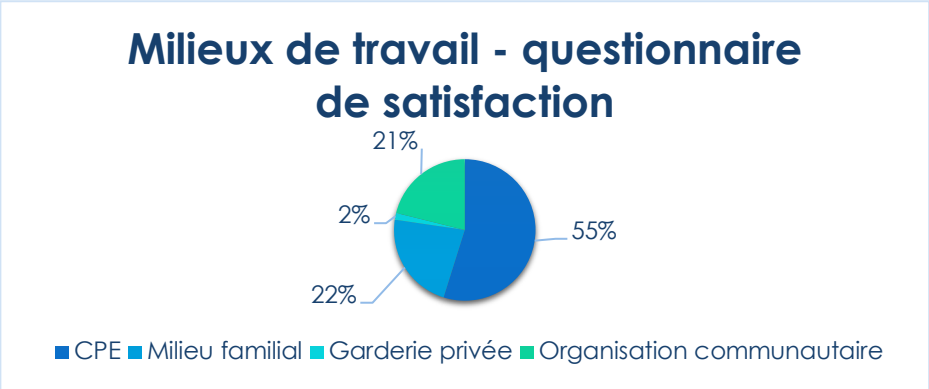
Le tableau qui suit fait état du nombre de questionnaires remplis et du nombre de personnes ayant pris part aux entretiens individuels et de groupe.

Description de l'échantillon				
Méthode/Outils	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Total
Questionnaire de satisfaction	n = 297	n = 219	--	n = 516
Questionnaire d'évaluation ⇒ Groupe expérimental ⇒ Groupe témoin	n = 271 n = 221 n = 50	n = 132 n = 97 n = 35	n = 85 n = 54 n = 31	n = 497[7] n = 379[8] n = 118[9]
Focus group – agentes de soutien pédagogique	--	--	--	n = 4
Focus group – RSG	--	--	--	n = 5
Focus group – éducatrices et directrice d'un CPE	--	--	--	n = 4
Entretien individuel – agente de soutien pédagogique	--	--	--	n = 1

4.1.1 Description des répondantes.[10]

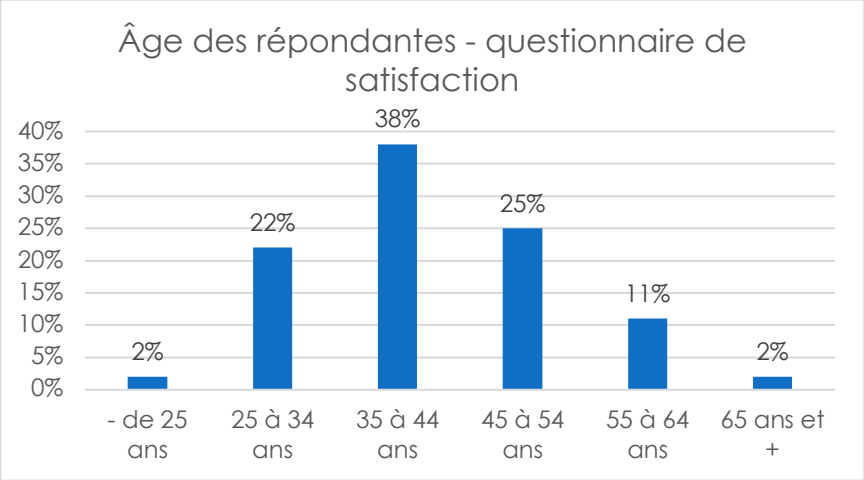
4.1.1.1 Questionnaire de satisfaction (Bédard & Côté, 2015).

98% des questionnaires ont été remplis par des femmes. Les répondantes travaillent dans quatre types de milieux.



[7] L'information n'est pas disponible concernant le temps de mesure (1, 2 ou 3) pour 9 questionnaires.
[8] L'information n'est pas disponible concernant le temps de mesure (1, 2 ou 3) pour 7 questionnaires.
[9] L'information n'est pas disponible concernant le temps de mesure (1, 2 ou 3) pour 2 questionnaires.
[10] Il est important de noter que les données présentées dans cette section portent sur l'ensemble des questionnaires remplis. Il est possible qu'une répondante ait rempli un questionnaire à plus d'un temps de mesure. Il faut donc lire les descriptions comme suit : X% des questionnaires ont été remplis par des personnes qui travaille dans X milieu (par exemple).

Les participantes se sont identifiées comme éducatrices en CPE (62 %), gestionnaires (20 %), agentes de conformité ou conseillères pédagogiques (2 %) ou comme RSG (16 %). La majorité des questionnaires ont été remplis par des personnes de 35 à 44 ans.



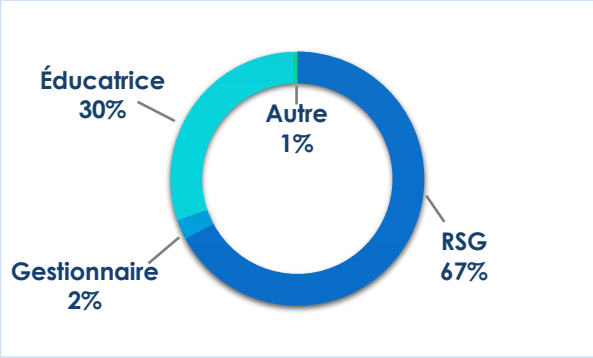
4.1.1.2 Questionnaire d'évaluation (Bédard & Dufour, 2015).

Trois informations qui caractérisent le travail des répondantes ont été récoltées dans le questionnaire d'évaluation. Ces caractéristiques seront décrites en fonction de chacun des groupes : expérimental (personnes qui ont reçu la formation : n = 379) et témoin (personnes qui n'ont pas reçu la formation : n = 118).

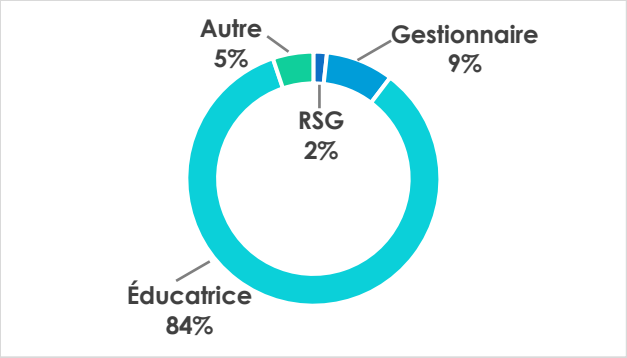
Type de milieu de travail des participants				
Milieu de travail	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Milieux	%	Milieu	%
	CPE	31,0%	CPE	100,0%
	Milieu familial subventionné	63,0%		
	Milieu familial non subventionné	0,2%		
	Garderie privée subventionnée	0,8%		
	Garderie privée non subventionnée	5,0%		

Statut d'emploi des participantes

Groupe expérimental



Groupe témoin



Type de groupe avec lesquels les éducatrices travaillent		
	Groupe expérimental	Groupe témoin
Pouponnière	16%	25%
Multi-âge	52%	28%
Groupes d'âge définis	13%	34%
Autre	19%	13%

4.1.1.3 Focus group et entretien.

Voici maintenant les caractéristiques des participantes aux trois *focus group*.

Caractéristiques des répondantes des *focus group*				
		Agentes de soutien (n = 4)	RSG (n = 5)	Éducatrices et directrice CPE (n = 4)
Sexe	Femme	75%	100%	75%
	Homme	25%	--	25%
Lieu de naissance	Canada	75%	20%	100%
	À l'extérieur du Canada	--	80%	--
	Inconnu	25%	--	--
Tranche d'âge	Entre 35 et 44 ans	50%	20%	75%
	Entre 45 et 54 ans	25%	60%	25%
	Entre 55 et 64 ans	25%	--	--
	65 ans et +	--	20%	--
Nombre d'années d'expérience (emploi actuel)	- de 5 ans	25%	--	
	Entre 5 et 10 ans	--	--	25%
	Entre 10 et 15 ans	--	100%	25%
	15 ans et +	75%	--	50%
Nombre de modules suivis (formation AEM)	2 modules	--	80%	100%
	3 modules	100%	20%	--
Temps écoulé entre chacun des modules	Entre 4 et 6 mois	25%	--	--
	+ de 6 mois	75%	100%	100%

Finalement, notons qu'une agente de soutien pédagogique a participé à un entretien individuel téléphonique.

4.2 Description des méthodes et outils de collecte

Trois méthodes ont été utilisées :

1. **Questionnaires** : Les données récoltées dans le déroulement normal des activités d'AEM ont été analysées. Ces données ont été collectées au moyen de deux questionnaires : (a) Questionnaire de satisfaction[11](Bédard & Côté, 2015) (voir annexe a), (b) Questionnaire d'évaluation[12] (Bédard & Dufour, 2015) (voir annexe b). Ces deux questionnaires ont été remplis à trois reprises : le questionnaire de satisfaction a été rempli à la fin de chacun des modules de formation et le questionnaire d'évaluation a été rempli (1) avant le premier module de formation, (2) avant le 3e module, (3) six mois après le 3e module. Il est important de noter que le questionnaire d'évaluation a été proposé à des éducatrices qui ont reçu la formation (groupe expérimental) et à des éducatrices qui n'ont pas reçu la formation (groupe témoin).
2. ***Focus group*** **:** Trois *focus group* d'une durée variant de 1 heure à 2 heures ont été animés entre le 12 mars et le 6 mai 2019 : un avec des agentes de soutien pédagogique, un avec des éducatrices et la directrice d'un CPE et un avec des RSG (voir annexe c pour le canevas d'animation). Les thématiques suivantes ont été abordées : appréciation de la formation, définition et compréhension des environnements favorables, mise en place de pratiques favorisant le développement moteur par le jeu actif, facilitateurs et obstacles à la création d'environnements favorables, changements que la formation a amenés (p.ex. croyances, pratiques, aménagements, etc.) et collaboration avec les parents.

---

[11] Le questionnaire de satisfaction contient trois sections :

- Section 1 : 10 questions avec réponse à encercler quant à l'appréciation globale de la formation
- Section 2 : 3 questions à encercler sur les données sociodémographiques
- Section 3 : 2 questions à court développement

La première section évalue le niveau de satisfaction des participantes quant à la formation en lien avec les objectifs, le contenu, le niveau de maitrise des informations par les formatrices ainsi que les connaissances/intérêts avant et après la formation. La deuxième section permet de dresser un portrait sociodémographique des participants (statut emploi, groupe d'âge et genre). La dernière section aborde la mise en pratique par les participantes des informations, techniques et activités vues durant la formation.

[12] Le questionnaire d'évaluation est divisé en trois sections :

- Section 1 : 36 questions avec réponse à cocher (échelle likert en 4 points)
- Section 2 : 4 questions à court développement
- Section 3 : 3 questions à choix de réponse

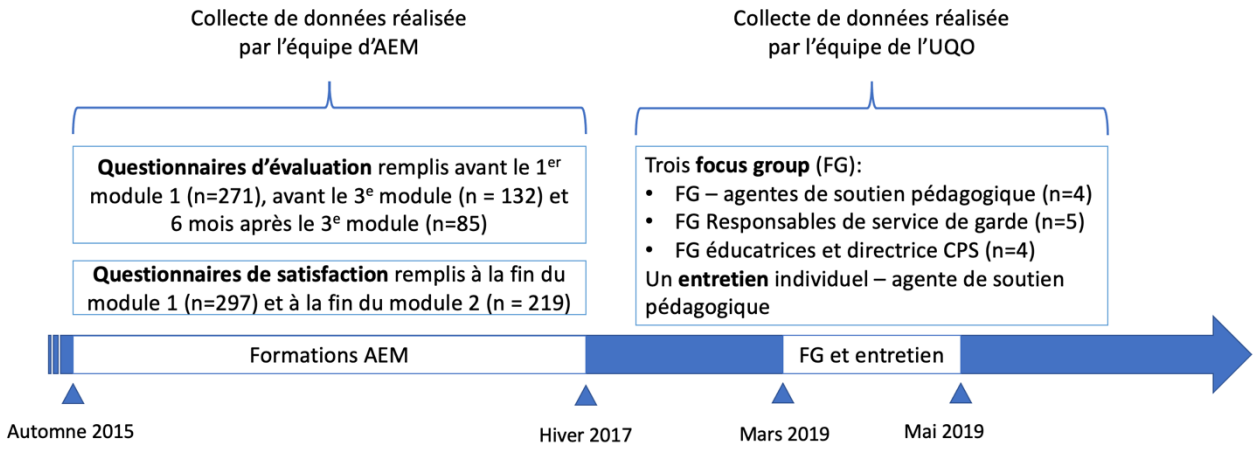
Les deux premières sections abordent essentiellement des éléments relatifs à l'implantation des pratiques basées sur le jeu actif et aux effets de la formation sur la transformation du milieu et de la vision des éducatrices. La dernière section permet de décrire le statut des participantes.

3. **Entretien individuel :** Un court entretien téléphonique, d'une durée de 15 minutes, a été réalisé avec une agente de soutien pédagogique pour bonifier les informations reçues lors des *focus group*.

4.3 Déroulement de la collecte

La collecte de données s'est déroulée en deux phases (voir figure 1). La première phase a été pilotée par l'équipe responsable d'AEM qui a élaboré le questionnaire de satisfaction et le questionnaire d'évaluation. La deuxième phase a été dirigée par l'équipe de l'UQO qui a mené un entretien et des *focus group* (FG) auprès de différentes catégories de participantes.

Déroulement de la collecte de données



4.4 Cadre d'analyse

L'ensemble des données (1re et 2e phase de collecte) ont été analysées par l'équipe de l'UQO. L'analyse des données quantitatives a débuté au mois de décembre 2018 et les données qualitatives ont été analysées au mois de mai 2019.

4.4.1 Données quantitatives.

Deux types d'analyse ont été réalisés sur les données quantitatives, c'est-à-dire les données collectées au moyen des questions fermées dans les deux questionnaires. Des analyses statistiques descriptives (p.ex. minimum, maximum, moyenne, médiane, mode) ont été effectuées pour répondre aux objectifs 1 et 3 et des tests paramétriques (test T)

ont été utilisés pour répondre au 4e objectif afin de comparer les réponses du groupe expérimental et celles du groupe témoin.

4.4.2 Données qualitatives.

Les données qualitatives comprises dans les questionnaires (réponses aux questions ouvertes) ont d'abord été extraites et regroupées dans un seul fichier. Les *focus group* et l'entretien ont été enregistrés sur un support audionumérique pour ensuite être transcrits (verbatim).

L'ensemble de ces données a été traité selon les étapes classiques de l'analyse de contenu thématique décrite par Braun & Clarke (2006). Les données issues des questionnaires ont été soumises à une grille d'analyse constituée de thématiques émergentes (l'ensemble des thématiques ont été formées de manière inductive à partir des éléments récurrents repérés dans les réponses écrites) tandis qu'une grille d'analyse mixte (certaines thématiques proviennent des canevas d'entretien et d'autres sont issues du discours des participantes) a été appliquée aux verbatim des *focus group* et de l'entretien.

4.5 Matrice d'évaluation

Objectifs	Méthode/outils	Répondantes	Type d'analyse
(1) Évaluer la satisfaction des participantes par rapport à la formation reçue.	Questionnaire de satisfaction (questions fermées et questions ouvertes)	Temps 1 : n = 297 Temps 2 : n = 219	Statistiques descriptives (questions quantitatives) et analyse de contenu (questions qualitatives)
	Focus group	Agentes de soutien pédagogique (n=4), RSG (n=5), éducatrices et directrices (n=4)	Analyse de contenu thématique
(2) Mieux comprendre les éléments qui facilitent ou qui nuisent à l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif.	Questionnaire d'évaluation (questions ouvertes)	Temps 1 : n = 271 Temps 2 : n = 132 Temps 3 : n = 85	Analyse de contenu thématique
	Focus group et entretien	Agentes de soutien pédagogique (n=5), RSG (n=5), éducatrices et directrice (n=4)	
(3) Décrire les changements (ou l'absence de changement) qui se sont produits pendant et après le processus de formation AEM.	Questionnaire satisfaction (questions fermées et questions ouvertes)	Temps 1 : n = 297 Temps 2 : n = 219	Statistiques descriptives (questions quantitatives) et analyse de contenu (questions qualitatives)
	Focus group et entretien	Agentes de soutien pédagogique (n=5), RSG (n=5), éducatrices et directrice (n=4)	Analyse de contenu thématique
(4) Sur la base des réponses au questionnaire d'évaluation, comparer les pratiques des éducatrices qui ont reçu la formation AEM et celles des éducatrices qui ne l'ont pas reçu.	Questionnaire d'évaluation (questions ouvertes)	Temps 1 : groupe expérimental (n=221), groupe témoin (n=50) Temps 2 : groupe expérimental (n=97), groupe témoin (n=35) Temps 3 : groupe expérimental (n=54), groupe témoin (n=31)	Analyse de contenu thématique
	Questionnaire d'évaluation (questions fermées)	Groupe expérimental (n=110) Groupe témoin (n=116)	Test paramétrique : Test T

5. Résultats

Les résultats seront présentés en fonction des quatre grands objectifs de l'étude évaluative. Les pages qui suivent abordent ainsi successivement (1) la satisfaction des participantes par rapport à la formation (2) les facilitateurs et les obstacles à l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif, (3) les effets de la formation sur différents acteur s et (4) les effets sur les pratiques adoptées par les participantes du groupe expérimental en comparaison aux participantes du groupe témoin.

5.1 Satisfaction des participantes

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questionnaires de satisfaction (questions ouvertes et fermées) et des *focus group*.

D'abord, la grande majorité des participantes présentent un niveau de satisfaction général élevé. En effet, les trois quarts des participantes disent être satisfaites à plus de 80% et ce pour les deux modules.

Niveau de satisfaction général pour les deux modules		
	Module 1	**Module 2**
Entre 0 et 20 % de satisfaction	1%	0,5%
Entre 21 et 40% de satisfaction	--	--
Entre 41 et 60% de satisfaction	3%	1,5%
Entre 61 et 80% de satisfaction	21%	24%
Entre 81 et 100% de satisfaction	75%	74%

Le niveau de satisfaction quant à certains éléments de la formation est présenté dans le tableau qui suit. Encore une fois, on comprend que l'ensemble des participantes ont apprécié la formation.

Niveau de satisfaction par rapport à différents éléments de la formation			
		Module 1	**Module 2**
Objectifs de la formation atteints	Entièrement d'accord	71%	71%
	Plutôt d'accord	25%	25%
	Ni en accord ni en désaccord	2%	1%
	Plutôt en désaccord	1%	1%
	Entièrement en désaccord	1%	2%
Les formateurs maitrisent le contenu	Entièrement d'accord	85%	84%
	Plutôt d'accord	13%	13%
	Ni en accord ni en désaccord	1%	1%
	Plutôt en désaccord	--	--
	Entièrement en désaccord	1%	2%
Documentation utile pour le futur	Entièrement d'accord	80%	80%
	Plutôt d'accord	16%	18%
	Ni en accord ni en désaccord	2%	--
	Plutôt en désaccord	--	--
	Entièrement en désaccord	2%	2%
Documentation facilite l'apprentissage	Entièrement d'accord	79%	79%
	Plutôt d'accord	17%	19%
	Ni en accord ni en désaccord	2%	1%
	Plutôt en désaccord	--	--
	Entièrement en désaccord	2%	1%
Les formateurs ont présenté le contenu de sorte à susciter l'intérêt	Entièrement d'accord	78%	73%
	Plutôt d'accord	17%	22%
	Ni en accord ni en désaccord	3%	3%
	Plutôt en désaccord	1%	--
	Entièrement en désaccord	1%	2%

De nombreux commentaires positifs ont été émis dans les questionnaires.

« C'est dans le top 3 des meilleures formations que j'ai vues depuis 23 ans. »

Les répondantes indiquent avoir grandement apprécié :

- La compétence, la maitrise du sujet et le dynamisme des formatrices ;
- Les exemples concrets et les capsules vidéos ;

- Les idées d'activités *« qui sortent des sentiers battus »* ;
- Le matériel utilisé ;
- Les outils offerts ;
- Le contenu de la formation.

De manière plus spécifique, les éducatrices mentionnent que la formation permet de **sensibiliser** toute l'équipe du milieu de garde à l'importance du rôle du jeu actif chez l'enfant. Elles soulignent également que la formation permet une certaine **remise en question des pratiques actuelles** et met de l'avant l'importance de **favoriser la discussion** entre les éducatrices. Une éducatrice affirme avoir apprécié l'ajout d'informations théoriques concernant la présentation de statistiques sur le développement des enfants. Une autre mentionne que les **valeurs véhiculées** dans la formation la rejoignent et favorisent ainsi le changement.

« La formation me fait me remettre en question ? ça m'a rafraichi »

Le même constat de satisfaction générale se dégage des *focus group*. L'ensemble des participantes soulignent **la pertinence et l'importance de cette formation**. Le site internet avec les fiches supplémentaires, les capsules sur le jeu libre, les histoires actives, la compétence des formatrices et leur capacité à bien « gérer » un groupe dans lequel différents points de vue contradictoires peuvent être amenés, la qualité du matériel offert et la possibilité d'utiliser l'approche dans tous les milieux (elles ont remarqué l'effort qui a été fait pour adapter le contenu aux milieux familiaux) sont des éléments qui ont été particulièrement appréciés par les agentes de soutien pédagogique. Une d'elles souligne également à quel point l'étude qui a été présentée sur le niveau d'activité physique des enfants l'a marqué.

« Moi je pense que c'est l'étude (…) quand ils ont demandé à des éducatrices pensez-vous que les enfants bougent et que les éducatrices étaient convaincues que les enfants bougeaient (…), mais quand tu les regardes un par un c'est vrai qu'il y en a qui sortent en courant dans la

cour, mais ils s'assoient dans le carré de sable et ils restent là une heure et demie, deux heures. Donc il a pris de l'air, mais il n'a pas bougé.»

Le **dynamisme de la formation**, la **présentation d'éléments théoriques** (p.ex. certaines statistiques) et la **qualité du matériel** offert ont été soulignés par les éducatrices. Elles mentionnent que le fait d'avoir des exemples visuels et de pouvoir débattre et discuter de certains points avec les autres participantes favorise grandement les apprentissages. Les RSG ont particulièrement apprécié l'équipe de formatrices très dynamique, le fait que l'approche soit pour les enfants de 0 à 5 ans spécifiquement, le matériel de qualité offert gratuitement (les histoires actives, le cube, les fiches d'activité) la documentation bien expliquée qui est disponible pour les parents et l'information reçue sur le développement de l'enfant.

«Ce n'est pas juste le mouvement ou l'enfant en mouvement. La documentation rejoint beaucoup d'aspects du développement de l'enfant. C'est une formation du développement de l'enfant presque complète qu'on a dans un même classeur.»

5.1.2 Pistes d'amélioration.

Dans les questionnaires, une faible proportion de participantes ont inscrit des critiques et/ou des suggestions pour améliorer la formation. Des éducatrices indiquent qu'elles auraient apprécié davantage d'exemples de jeux actifs. Certaines mentionnent que le fait que la formation soit offerte le soir a pu influencer leur intérêt et leur appréciation de celle-ci. Une agente de soutien ajoute qu'il serait pertinent de spécifier davantage que les jeux libres doivent toujours être encadrés par l'éducatrice et que «jeux libres» ne signifient pas laisser les enfants faire ce qu'ils veulent : le rôle de l'éducatrice est d'organiser l'environnement afin que l'enfant explore adéquatement. Une RSG souligne qu'il y a certaines répétitions et une autre mentionne qu'il est *«parfois difficile de se retrouver dans les documents pendant la formation»*. Quelques RSG mentionnent que certaines pratiques ne peuvent être appliquées dans leur milieu de garde en raison des règlements de leur bureau coordonnateur (BC).

« Plusieurs éléments de la formation vont à l'encontre de ce que les BC demandent au RSG. Certains de ces éléments sont non sécuritaires et ils priorisent les bricolages et jeux dirigés. »

« Je ne peux malheureusement mettre en pratique plusieurs points de la formation due aux sévères réglementations de mon BC (bureau coordonnateur) et sur les points particuliers que nous devons barrer ou mettre sous clés. »

Dans les focus group, les agentes de soutien pédagogique nomment qu'elles souhaiteraient avoir des capsules vidéo simples à comprendre pour les parents (considérant notamment que la barrière de la langue peut être présente) afin de favoriser leur compréhension du jeu actif et de les amener à en faire à la maison. Elles aimeraient également recevoir des pistes pour soutenir les éducatrices et assurer la pérennité de l'approche une fois la formation terminée. L'équipe d'éducatrices rencontrée s'est dite déçue du 3e module. Elles croyaient que ce module leur permettrait de bonifier leur environnement de manière concrète (par la création d'un coin moteur dans leur local par exemple). Selon les informations reçues dans les premiers modules, elles s'attendaient à avoir un accompagnement personnalisé pour aménager chacun des locaux.

« Pour le module 3, la personne devait revenir et nous donner des trucs selon le local pour voir ce qu'on pourrait aménager comme coin fixe, mais ça ne s'est jamais vraiment fait. La personne est venue, mais ce n'était pas ce qu'on recherchait, elle m'a juste posé des questions et fait le tour vite vite alors que chaque éducatrice s'attendait à avoir des idées pour le type de local qu'elles ont. »

Elles croient que le fait que les formatrices aient changé d'un module à l'autre n'a pas favorisé la continuité entre les modules. Finalement, les RSG nomment qu'il serait utile

d'avoir une deuxième phase à la formation pour poursuivre leurs apprentissages (elles ont beaucoup aimé la formation). Elles soulignent qu'il serait intéressant de mettre en place une formation pour les parents et elles trouveraient vraiment pertinent que les milieux scolaires reçoivent la formation. Une RSG se questionne par rapport au nom de la formation qui peut amener une perception « négative » des enfants qui bougent.

« Quelqu'un qui n'a pas suivi ou qui ne sait pas de quoi on parle quand il entend "Attention", il peut comprendre que c'est dangereux. »

Finalement, elles aimeraient recevoir davantage d'histoires actives. À ce sujet, une RSG a souligné que les histoires actives ont été, pour elle, un coup de cœur.

À retenir !

- La grande majorité des participantes se sont dites satisfaites ou très satisfaites de la formation reçue ;
- Les nombreux commentaires positifs rédigés dans les questionnaires témoignent de la reconnaissance des participantes par rapport à la qualité de la formation ;
- Les éléments les plus appréciés qui reviennent fréquemment sont :
  - La compétence et le dynamisme des formatrices ;
  - Les idées d'activités concrètes et « différentes » ;
  - La qualité du matériel offert ;
  - Le contenu général de la formation qui permet de « rafraichir » et/ou de développer des connaissances relatives au développement de l'enfant.
- La pertinence d'offrir une formation sur cette thématique aux parents et/ou de développer du matériel spécifique pour les parents a été soulignée.

5.2 Facilitateurs et obstacles à l'implantation de pratiques favorisant le jeu actif

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questions ouvertes des questionnaires d'évaluation, de l'entretien et des *focus group* réalisés auprès de RSG, d'éducatrices en CPE, d'agentes de soutien pédagogique et d'une directrice en CPE ayant suivi la formation.

5.2.1 Les facilitateurs à l'implantation.

5.2.1.1 Facilitateurs : questionnaire d'évaluation – groupe expérimental.

Plusieurs facteurs incitatifs, par rapport à la mise en place de pratiques favorisant le jeu actif, ont été inscrits dans les questionnaires d'évaluation. D'abord, **l'attitude positive des éducatrices, gestionnaires et RSG** sur les bienfaits de l'exercice semble être un facteur incitatif central pour le jeu actif. En effet, elles nomment souvent le fait de voir le côté positif de l'exercice (p.ex. : amène une bonne forme physique, le bien-être et la santé, permet d'évacuer le stress) et le fait de comprendre l'importance du jeu actif dans le développement global des enfants.

« Il faut croire que le jeu actif favorise le développement de l'enfant au niveau de toutes les sphères. »

Le fait d'**être motivée et d'avoir du plaisir avec les enfants** durant ces périodes de jeu est aussi un facteur qui favoriserait le jeu actif. Par ailleurs, les répondantes ont nommé différentes méthodes/activités prévues pour favoriser le jeu actif (p. ex. : courir, jouer à la chaise musicale, grimper des escaliers et rouler par terre) et mentionnent l'importance d'avoir **accès à du matériel varié** et une **banque d'idées pour les activités** pour les inciter au jeu actif. Certaines nomment que la formation a permis de trouver de nouvelles idées d'activités et d'avoir *« des trucs pour ne pas perdre le contrôle »*, malgré le jeu actif. La formation *Attention ! Enfants en mouvement* semble aussi avoir inspiré certaines participantes à **adopter une nouvelle routine**, à **changer des activités** pour faire bouger davantage les enfants, à **adapter leur environnement** (p.ex. *« Je vais agrandir ma garderie, en utilisant l'autre côté de mon sous-sol »*) et à **être plus souple dans les règlements** déjà établis. Notons que quelques répondantes disent avoir déjà un milieu favorisant les jeux actifs et donc ne nomment pas de « nouveaux » facteurs incitatifs. Selon les gestionnaires, le fait de **mobiliser, d'encadrer les employées et d'établir un mandat d'équipe commun** serait un facteur incitatif prévu.

5.2.1.2 Facilitateurs : questionnaire d'évaluation - Groupe témoin.

Le groupe témoin nomme plusieurs facteurs incitatifs qui sont comparables à ceux nommés par le groupe expérimental. Par exemple, les répondantes ont prévu **utiliser une banque d'idées** pour trouver de nouvelles activités, **augmenter le temps** déjà établi pour le jeu actif, **reconnaitre le besoin de bouger** des enfants, **assouplir les règlements** et **exploiter le matériel et l'espace disponible**.

Toutefois, contrairement au groupe expérimental, autant les gestionnaires que les employées mentionnent la nécessité de **mobiliser et d'accompagner les employées** (soit en motivant le personnel à se mettre en action et à changer leur routine pour intégrer davantage de jeux actifs) et d'**adopter une vision commune pour l'équipe**. Par ailleurs, quelques facteurs incitatifs se distinguent spécifiquement pour le groupe témoin. D'abord, elles nomment la nécessité de recevoir une **formation et des ateliers** sur le jeu actif, ainsi que la **mise en place d'un nouveau budget** destiné au jeu actif. Elles soulignent également la pertinence d'**aménager l'espace différemment** (p.ex. installer un nouveau module, créer une salle multifonctionnelle), d'avoir des **journées spéciales** pour regrouper tous les groupes du milieu et de **mettre en place un comité** en lien avec le jeu actif.

5.2.1.3 Facilitateurs : focus group et entretien.

<u>Selon les agentes de soutien pédagogique</u>

Pour faciliter la mise en place de pratiques axées sur le jeu actif, les agentes de soutien pédagogique soulignent **l'importance que toutes les actrices impliquées aient accès à la formation** Attention ! Enfants en mouvement (autant les agentes de conformité, les agentes de soutien pédagogique, les gestionnaires, les éducatrices que les RSG). Cela favorise le développement d'une vision commune et vient soutenir la cohérence du message puisqu'à la base, tout le monde n'a pas la même vision du jeu actif.

« Quand tout le monde a le même discours, la même formation, ça aide à développer un langage commun et c'est encore plus fort. Quand il y a une cohérence dans l'équipe, quand tout le monde sait de quoi on parle, quand les décisions sont claires. Et quand, par exemple, il y a une direction qui n'est pas au fait des informations qu'on

a, l'efficacité est de beaucoup diminuée parce que tu es toute seule à pédaler : il faut que tu éduques tes parents, tes RSG et ta direction. Dans ce temps-là tu as beaucoup plus de travail à faire pour arriver au même objectif. »

Elles notent que l'**utilisation du cartable**, la **participation des éducatrices** dans les jeux actifs (elles ne doivent pas avoir un rôle passif), l'**aménagement du milieu** et la **diversité du matériel disponible,** le fait que l'**horaire soit plus flexible** en milieu familial (p.ex. elles peuvent rester un peu plus longtemps que prévu au parc puisqu'elles ne sont pas attendues par la cuisinière) sont également des facilitateurs. Il a été souligné que les RSG qui ont reçu la formation bougent davantage et qu'il y a plus d'intensité et de variété dans les activités. Toutefois, elles révèlent que ce sont toujours les mêmes éducatrices qui participent (aux formations et à la réalisation des changements) et qu'il faut ainsi trouver une façon de rejoindre celles qui sont moins motivées. Il semble que **le choix du titre « Attention ! enfant en mouvement »** soit particulièrement intéressant puisqu'il vient en quelque sorte expliquer ce pour quoi le milieu peut avoir l'air désorganisé, même s'il ne l'est pas pendant les activités qui bougent.

« Ça a aidé les RSG pour dire "oui ça peut avoir l'air du n'importe quoi, mais non je suis en contrôle, je suis là, c'est décidé, c'est prévu et dans 15-20 minutes ça va arrêter et on va passer à autre chose". »

L'importance de **sensibiliser les parents à l'approche** a également été soulevée : *« L'affiche, ça aide pour ça ! »*

« Beaucoup d'éducatrices nous ont dit qu'il faudrait offrir cette formation-là aux parents parce que les parents ne comprennent pas la prise de risque, les parents ne comprennent pas pourquoi on dit qu'il faut aller jouer dehors souvent que c'est important »

Il semblerait facilitant d'**inclure les parents** dans la mise en place de certaines pratiques. Une agente de soutien donne un exemple intéressant :

> *« L'année passée, les filles de l'installation ont fait un parcours intérieur justement parce qu'il y avait plusieurs journées où il n'avait pas fait beau. Elles se sont données à fond et elles ont mis les matelas dans les escaliers. Elles ont fait exprès pour faire ça en fin de journée pour que les parents glissent pour aller chercher leurs enfants en bas. »*

Le fait qu'il y ait plusieurs formations qui soulignent l'importance des saines habitudes de vie aiderait à maintenir des pratiques sur le jeu actif.

Différents moyens d'accompagner et de soutenir les RSG dans la mise en place de pratiques axées sur le jeu actif ont été mentionnés :

- **Développer un bon lien** avec les RSG pour pouvoir bien les accompagner ;
- Faire parvenir de l'information et/ou du matériel, par courriel (p.ex. des « infos bulle », des rappels de la formation, des statistiques) qui vient appuyer l'importance de l'approche AEM ;
- **Utiliser les sorties et activités** (p.ex. journée dans un parc) pour soutenir les RSG dans leurs pratiques de jeu actif. Par exemple, elles peuvent profiter de ces sorties pour renforcer les pratiques qui favorisent le jeu actif (souligner directement les bons coups) et pour dédramatiser (en revenant notamment sur la notion de risque) certaines situations auprès des RSG, par exemple en disant *« il s'agit d'un petit risque »* ;
- **Ajouter des questions par rapport au jeu actif** (p.ex. activités à haute intensité, le niveau d'aisance avec la prise de risque) dans l'évaluation des RSG pour voir si les pratiques sont mises en application. Certaines ont également inséré des questions dans la grille de conformité (p.ex. « Quelle sorte de jeux moteurs fais-tu ? As-tu un coin moteur ? ») ;
- **Utiliser la page Facebook du bureau coordonnateur** pour donner de l'information, partager les différentes activités organisées par le BC et lancer des défis. Ces

informations peuvent aussi être partagées aux parents par courriel ce qui peut agir comme incitatif ;

« Chez quelques RSG, des parents ont cogné pour dire "comment ça que tu n'as pas été là toi". (…) On a vu que les parents ont adoré ça [le partage d'informations par courriel] et ça a poussé des RSG à faire comme "OK mon parent est au courant de tout ce qui se passe au BC, de telle sortie, de telle activité" et elles se font demander "comment ça que tu n'as pas participé toi, comment ça tu n'es pas allée" alors elles se disent qu'elles devraient peut-être participer. »

Selon les éducatrices

Les éducatrices soulignent l'importance de **faire confiance aux enfants** plutôt que de toujours être inquiètes de ce qu'il pourrait arriver.

« Souvent les enfants vont nous demander "est-ce qu'on peut faire ça" et dans la formation ils nous disaient : "Questionne-toi à savoir, si tu lui dis non, il faut que tu aies un bon argument. Si ta réponse c'est non, c'est dangereux, ça ne fonctionne pas". Il faut que tu évalues et finalement : "vas-y". Tu sais, les laisser aussi faire leurs expériences. »

Du côté de l'espace, elles mentionnent que l'idéal serait d'**avoir une salle de motricité ou un gymnase** à l'intérieur. Il ne faut toutefois pas avoir peur de bouger le mobilier (p.ex. *« Je sors les tables de mon local si je veux faire une activité où j'ai besoin d'espace pour bouger »*) et de profiter de tous les espaces (p.ex. corridors, vestiaires) notamment pour faire des déplacements actifs. Elles **exploitent beaucoup l'extérieur** : elles ont une grande cour, un sentier et plusieurs parcs à proximité. Elles soulignent que le jeu actif est beaucoup plus « visible » à l'extérieur. Elles sortent donc le plus possible dehors pour pouvoir bouger davantage. Elles **apportent du matériel qui est normalement utilisé**

à l'intérieur (p.ex. des déguisements) dans la cour pour favoriser le mouvement chez les enfants.

L'**implication des éducatrices** viendrait également jouer un grand rôle dans la mise en place d'activités motrices. Il est souligné que, quand la majorité de l'équipe est favorable au jeu actif, cela aide à généraliser ces pratiques.

Finalement, un **onglet « jeu actif » a été développé sur leur site internet** pour que les parents puissent le consulter et suivre la vague.

Selon les RSG

Avoir un grand espace autant à l'intérieur qu'à l'extérieur est nommé comme un facilitateur. Toutefois, celles qui n'ont pas accès à un très grand local affirment qu'il est possible d'**utiliser sa créativité pour exploiter l'espace** notamment en utilisant l'intérieur lorsque la température ne permet pas de sortir, en courant sur place, en délimitant l'espace autrement, en n'ayant pas peur déplacer le mobilier et de l'utiliser différemment pour faire bouger les enfants.

« Chez moi les chaises roulent et ils courent avec les chaises. Ils sont bien, tout le monde avec une chaise ».

Les RSG notent que **cela ne prend pas nécessairement beaucoup de matériel** pour favoriser le jeu actif. On peut, par exemple, faire des boules avec du papier et les lancer dans un panier, bouger/danser sur de la musique, faire du *braingym*.

Également, le fait que **les RSG soient convaincues de l'approche** et **la confiance attribuée par les parents** sont des incitatifs. Quand elles réussissent à développer une relation de confiance avec les parents, cela augmente la chance qu'elles promeuvent les jeux actifs dans leur milieu. D'ailleurs **un parent qui est ouvert à la prise de risque** est nommé comme un facilitateur. Pour encourager cela, des RSG remettent du **matériel provenant du cartable** aux parents pour qu'ils comprennent comment les activités motrices aident pour l'ensemble du développement.

Lors de l'entrevue téléphonique, en complément aux éléments déjà abordés, l'agente de soutien pédagogique a ajouté qu'il faut accepter que certaines RSG vont

changer à petits pas et qu'il faut continuer de **répéter** et de **donner de l'information**. Elle souligne qu'il peut être utile de :

- Faire entendre des témoignages qui montrent par exemple que des blessures, il n'y en a pas tant que ça, même quand on donne plus de permissions ;
- Continuer de fournir du matériel varié pour entretenir la créativité (ex : d'autres histoires actives) ;
- Faire en sorte que l'information vienne de plusieurs endroits. Par exemple, donner la formation à l'école et aux parents pour que tout le monde ait le même message ce qui diminuerait la peur d'être jugé par ces autres « milieux » ;
- Proposer une phase deux de la formation ;
- Recevoir des petits courriels de rappel sur une base régulière (ex : c'est correct de monter dans une glissade).

5.2.2 Les obstacles à l'implantation.

5.2.2.1 Obstacles : questionnaire d'évaluation – groupe expérimental.

Les barrières pour les actions favorisant les jeux actifs qui ont été le plus souvent mentionnées sont en lien avec les **caractéristiques de l'environnement** et les **caractéristiques du personnel**. En effet, il a été nommé à plusieurs reprises que l'espace disponible, le peu de matériel, les règlements rigides du milieu et le mauvais climat (température) sont des obstacles pour le jeu actif. Quant aux caractéristiques du personnel, le manque de motivation et d'initiative des éducatrices, ainsi que leur rigidité face au changement ont été nommés à quelques reprises (autant par les employées, les gestionnaires, les agentes de soutien que parles RSG). De plus, certaines nomment que la peur de blessure chez les enfants et une vision surprotectrice (manque de distinction entre dangers et risques) sont des barrières pour la mise en place de jeux actifs. Les **caractéristiques des enfants** sont aussi mentionnées comme étant des barrières, puisque certains sont davantage timides et introvertis et d'autres sont parfois malades. L'âge des enfants, plus spécifiquement le fait d'avoir un groupe de poupons ou un groupe d'âge varié est aussi noté par les répondantes. Les **parents craintifs** par rapport aux accidents peuvent être une barrière, ainsi que le **manque de financement**. Enfin, plusieurs ont mentionné ne voir aucune barrière pour les actions favorisant les jeux actifs.

5.2.2.2 Obstacles : questionnaire d'évaluation – groupe témoin.

Les répondantes du groupe témoin nomment toutes les mêmes barrières que celles du groupe expérimental. Elles ajoutent les obstacles suivants : le **manque de créativité** des éducatrices, la **faible ouverture au changement,** un **ratio enfants/éducatrice trop élevé** ainsi que les règlements restrictifs établis par le ministère.

5.2.2.3 Obstacles : focus group et entretien.

Selon les agentes de soutien pédagogique

Plusieurs obstacles en lien avec l'implantation de pratiques qui favorisent le jeu actif ont été nommés par les agentes de soutien pédagogique. D'abord, les réticences de certaines RSG sont entretenues par **différentes craintes** : la peur des blessures, de perdre le contrôle du groupe d'enfants, d'être jugées par d'autres personnes (parfois ça peut avoir l'air d'une perte de contrôle de laisser les enfants bouger). D'ailleurs, certaines **normes sociales** viennent parfois à l'encontre des pratiques axées sur le jeu actif :

Les normes sociales de « à l'intérieur on ne court pas, on ne s'énerve pas, tu as envie de bouger, de crier, ça va être dehors »».

L'**aménagement du milieu**, l'**espace limité** et le **manque d'idées** pour les activités ont également été soulignés comme des obstacles potentiels. En milieu familial, il peut être plus difficile de bouger à l'intérieur parce qu'il y a moins d'espace. Cela demande donc aux RSG d'être créatives pour trouver des manières de faire bouger les enfants dans un endroit plus restreint surtout lorsque la **température** ne permet pas de sortir à l'extérieur.

Les agentes soulignent qu'elles rencontrent parfois des messages contradictoires entre la formation AEM et les règles du ministère :

« Il ne faut pas avoir peur du risque, mais faites attention avec le petit module de plastique qui a quatre pieds de haut, il faut une surface absorbante d'au moins six pouces… À un moment donné, il y a des choses qui ne marchent pas là. C'est un double discours. »

Par ailleurs, **les parents** sont parfois un obstacle puisqu'ils ne sont pas tous favorables au jeu non structuré. De plus, certains sont extrêmement craintifs face aux blessures et d'autres ne souhaitent pas toujours que leur enfant aille à l'extérieur.

« Une RSG m'a raconté qu'un parent partait avec le manteau d'hiver quand il venait porter son enfant pour être certain que son enfant n'aille pas dehors. »

Les **caractéristiques de l'enfant** peuvent aussi être un obstacle. Par exemple, s'il y a beaucoup de poupons dans un milieu familial il est certain que ça rend les déplacements plus difficiles et que ça limite certaines activités. La même chose se produit s'il y a un enfant « à défis » dans le groupe (p.ex. un enfant qui a un handicap ou des besoins particuliers). Les agentes soulignent cependant plusieurs bons coups de RSG qui ont su s'adapter malgré les caractéristiques de certains enfants pour pouvoir tout de même favoriser le jeu actif.

« Des fois elles ont des contraintes pis elles peuvent s'arrêter à ça, mais ça se fait de trouver des moyens pour contourner ça ».

Finalement, il est noté que certaines RSG comprennent moins bien le français et qu'il peut donc être difficile pour elles de bien comprendre l'ensemble de l'information transmise lors de la formation. Si elles ne comprennent pas bien, il est évidemment plus difficile de transférer ces connaissances dans leur milieu. Une RSG a trouvé une solution par rapport à cette barrière comme en témoigne une agente de soutien :

« On a une RSG qui a beaucoup de difficulté avec la lecture au niveau du français et suite à la formation, elle a demandé à sa fille de lui traduire en espagnol. »

Selon les éducatrices

Deux grands obstacles sont nommés par les éducatrices : le **manque d'espace** et la **réticence des éducatrices**. L'espace intérieur restreint rendrait plus difficile la pratique de certaines activités motrices. Une éducatrice souligne d'ailleurs qu'il y a peut-être un manque d'imagination lié au fait qu'elles sont habituées à leurs coins fixes (p.ex. coin lecture, coin calme, coin bloc, coin imitation…).

« C'est parce qu'on est tellement habitué à nos coins plus fixes, c'est comme si l'actif arrive comme en dernier et il prend la place qui reste, mais on pourrait surement penser autrement. »

On peut ici penser que le 3e module, tel qu'il était prévu, aurait pu combler cette lacune et favorisé un aménagement plus optimal des locaux.

La réticence de certaines employées a également été nommée par les éducatrices comme une barrière. Certaines peuvent avoir peur du jugement, par exemple si elles vont au parc et que les enfants montent par la glissade, et d'autres ont simplement peur qu'il arrive un accident.

« Ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise avec ça [la modification des règles qui laisse plus de place au risque]. Ce n'est pas une question d'être en accord ou pas en accord, c'est une question d'être à l'aise ou pas. »

Elles soulignent cependant que lorsqu'une éducatrice n'est pas à l'aise, elle se retire simplement et laisse les autres « gérer » ces situations, ce qui fait que les activités se déroulent tout de même bien.

Selon les RSG

Il n'a pas été simple pour les RSG rencontrées de nommer des obstacles. Elles sont tellement convaincues de l'approche qu'elles contournent habilement les obstacles

qu'elles peuvent percevoir (p.ex. *« l'escalier qui semblait être un obstacle à la base est finalement devenu un allié »*). Ces obstacles sont la météo parfois difficile, l'espace restreint à l'intérieur, la fatigue et la motivation qui peut parfois être moins présente autant chez les RSG (*« je travaille 50 heures par semaine alors ce n'est pas vrai que je suis toujours pleine d'énergie »*) que chez les enfants, et la rigidité des parents face aux risques liés au jeu actif (p.ex. des parents qui ne veulent pas que leur enfant se salisse, qu'il ne se fasse pas une égratignure). Certains parents ont aussi des attentes qui sont très « académiques » et ils voient donc moins la nécessité de bouger comparativement à l'importance de travailler à une table avec feuille et crayon. Finalement une RSG mentionne que, contrairement aux éducatrices en installation, elles n'ont pas accès à des collègues avec lesquelles elles peuvent se motiver et partager des idées d'activité et de matériel. Le BC permet un certain réseautage et il existe des plateformes (p.ex. sur Facebook) sur lesquelles elles peuvent échanger, mais ce n'est pas la même chose que de fréquenter au quotidien d'autres éducatrices/RSG.

Considérant que les RSG qui ont participé au focus group étaient toutes des participantes assez convaincues par l'approche AEM, il nous a semblé pertinent de faire un court entretien avec une agente de soutien pédagogique qui a eu la chance d'entendre et d'observer différentes RSG pour lesquelles il n'est pas toujours facile d'appliquer une approche comme AEM. Voici quelques autres obstacles et/ou résistances (en plus de ceux qui ont été nommés) qui ont été observés ou entendus chez les RSG :

- Distinguer le risque et le danger n'est pas toujours facile. Pour certaines, il peut être difficile de laisser les enfants monter sur une chaise par exemple dans un parcours moteur.
- Répondre d'abord aux demandes des parents (qui ne veulent pas que leur enfant se blesse ou qu'il aille dehors) plutôt que de suivre leur programme éducatif, parce qu'elles ne peuvent pas se permettre de « perdre » ces enfants (il est possible que le parent décide d'aller dans un autre milieu de garde) :
    - Il peut y avoir des différences au niveau culturel. Des fois, des parents vont dire : *« non on ne va pas dehors c'est l'hiver il fait froid »*.
- Avoir peur du jugement puisque ce n'est pas tout le monde qui a la même vision par rapport à ce qu'on peut laisser un enfant faire. Des enfants en mouvement,

ça peut avoir l'air d'une perte de contrôle. Par exemple, lors d'une sortie à la cabane à sucre, une RSG avait acheté des imperméables qui vont de la tête aux pieds et elle laissait les enfants jouer dans l'eau et dans la boue. Il y avait des commentaires de parents qui disaient : *« non non on ne joue pas dans l'eau »*. Il y aurait ainsi plusieurs croyances et habitudes à défaire.

- Pour certaines, il est difficile d'accepter que les enfants bougent à l'intérieur, puisqu'il existe une « norme » qui dit que dans une maison, on ne crie pas, on ne court pas.
- Pour certaines, l'espace à l'intérieur est plutôt restreint. Dans ces cas-là ça prend de la créativité et de l'imagination pour faire bouger les enfants dans de plus petits espaces. *« Il est possible d'utiliser les meubles pour faire un parcours moteur, mais elles ne veulent pas toujours nécessairement faire ça »*.
- Les RSG devraient être des modèles pour les enfants, mais certaines ne bougent pas beaucoup ou n'aiment pas l'hiver, ce qui vient limiter les possibilités de faire des jeux actifs (ex : une RSG qui n'a pas de pantalon de neige lors d'une sortie de neige).

À retenir !

- Certaines contraintes et certains leviers sont observés dans chacun des types de milieux[13], mais il semble qu'il n'y ait pas un type de service de garde qui soit plus avantagé que l'autre pour favoriser la mise en place de pratiques axées sur le jeu actif. « Il y a des avantages et des désavantages, mais au bout de la ligne ça s'équivaut ».

- Des facilitateurs et des obstacles à la mise en place de pratiques centrées sur le jeu actif sont nommés à plusieurs niveaux que ce soit par rapport au personnel lui-même (éducatrices, RSG, gestionnaire), à l'équipe, à l'espace, au matériel, à la température, à l'accessibilité des trois modules de formation AEM, aux parents, aux enfants, à la disponibilité du soutien et de l'accompagnement de même qu'aux normes sociales, culturelles, organisationnelles et ministérielles.

- Les obstacles sont contournables !

- La créativité des éducatrices et des RSG et le fait qu'elles soient convaincues par l'approche AEM et ses bienfaits semblent être des éléments centraux dans la mise en place de pratiques favorisant le jeu actif.

[13] Par exemple, en milieu familial il y a plus de flexibilité dans l'horaire, mais l'espace peut être plus restreint. En installation les éducatrices peuvent bénéficier de la motivation fournie par l'équipe, mais il peut y avoir certaines contraintes émises par le milieu.

- La contradiction entre certains principes abordés dans la formation et les règlements imposés (par le BC et/ou le ministère) semble préoccuper des répondantes (cela était également nommé par des RSG dans la section *évaluation de la satisfaction*). Serait-il intéressant de les aborder de front dans la formation pour permettre aux participantes d'explorer différentes manières de conjuguer jeu actif et respect de la réglementation ? On peut penser que cela pourrait contribuer à diminuer les craintes et les réticences de certaines.

- Les agentes de soutien pédagogique peuvent jouer un rôle intéressant auprès des RSG et des éducatrices pour faciliter le maintien des pratiques favorisant le jeu actif. En effet elles assurent un suivi et font des rappels ce qui permet de garder les apprentissages de la formation vivants.

- Il serait pertinent que toutes les personnes impliquées (autant dans les services de garde que les parents) suivent la formation pour augmenter la cohérence entre les interventions.

- Il est soulevé qu'il y a un nombre important de RSG qui n'a pas le français comme langue maternelle. Il peut donc être difficile pour elles de bien comprendre l'information reçue dans la formation. Il faudrait ainsi se questionner pour voir comment ces RSG peuvent recevoir et intégrer les notions partagées lors des formations. Devrait-il y avoir une traduction du matériel écrit ? Faudrait-il faire appel à des interprètes lors des formations ?

5.3 Changements suscités pendant ou après la formation AEM

Les méthodes de collecte et outils mobilisés pour cette évaluation permettent d'apprécier les changements perçus par les participantes suite à leur participation à la formation *Attention! enfants en mouvement*. Dans cette section les effets perçus sur 1) le niveau de connaissance, 2) le niveau d'intérêt, 3) les pratiques, les intervenantes, les parents et les enfants sont présentés.

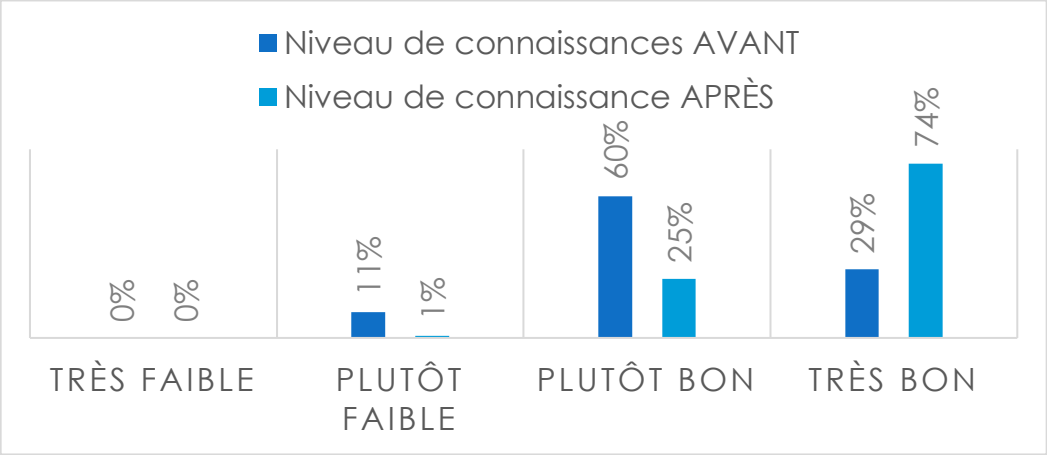
5.3.1 Évaluation du niveau de connaissance avant et après la formation.

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questions fermées des questionnaires de satisfaction (les participantes devaient situer leur niveau de connaissance sur le développement moteur et le jeu actif avant et après les deux premiers modules de formation sur une échelle *Likert* de 4 points allant de très faible à très bon) et sur l'analyse du discours des participantes aux *focus group*.

On voit, chez l'ensemble des répondantes, une progression dans l'évaluation qu'elles font de leur niveau de connaissance avant et après la formation. Avant la formation, 79% des répondantes situaient leur niveau de connaissance dans les catégories *plutôt bon* ou *très bon* et 99% des répondantes indiquent se classer dans ces catégories suite à la formation. Le graphique qui suit montre l'évolution de l'évaluation que font les répondantes. On retrouve le même genre d'évolution pour toutes les catégories de répondantes (éducatrices, gestionnaires, agentes de soutien et RSG). Elles considèrent donc, en moyenne, que leur niveau de connaissances sur le développement moteur et le jeu actif est meilleur suite aux deux premiers modules de formation.

Évaluation du niveau de connaissances des participantes avant et après la formation



Dans les focus group (FG), on remarque que plusieurs participantes utilisent des termes et concepts relatifs au jeu actif lorsqu'elles parlent de leur quotidien. Elles vont aborder notamment la **distinction entre le risque et le danger**, l'importance d'avoir une **zone où l'enfant peut bouger dans le local**, les **activités de grande énergie** et les **activités à haute intensité.**

« On va dehors, mais on se rend compte, avec la formation, qu'on ne bouge pas tant que ça à haute intensité »

« On peut aussi utiliser des activités de grande intensité pour faire les transitions »

Elles abordent des manières d'utiliser un **espace restreint** pour bouger, des notions liées à l'**autonomie dans le jeu,** à l'**activité initiée par l'enfant** et au **développement moteur et global.**

« Il faut que l'enfant soit actif dans ses jeux, que l'activité soit initiée par l'enfant aussi. L'adulte n'est pas là tout le temps pour proposer des jeux, pour proposer des choses. Il faut laisser, comme autrefois l'enfant était dehors, il s'inventait ses jeux et l'adulte est là pour voir à la sécurité et si l'enfant a besoin de soutien. Donc vraiment laissé libre action à l'enfant. »

Lors d'un FG, une RSG a expliqué en détail comment des activités de motricité globale ont un impact sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Bref, malgré le fait que plusieurs mois (voire même quelques années pour certaines) se soient écoulés depuis qu'elles ont suivi la formation plusieurs apprentissages semblent perdurer dans le temps.

Voici comment l'*environnement favorable* a été défini dans les FG :

- Selon les **agentes de soutien pédagogique**, la mise en place d'environnements favorables repose d'abord sur les acteurs (éducatrices, parents) qui entourent l'enfant. Elles mentionnent que les personnes doivent elles-mêmes bouger, comprendre les bienfaits des activités motrices, permettre à l'enfant de prendre des risques en adaptant les règles qui empêchent les enfants de bouger réellement. Sans laisser l'enfant tout faire, elles notent qu'il est important de nuancer la conception de risque avec le défi. C'est-à-dire que ce qui est un défi pour l'enfant n'est pas nécessairement un risque. Ainsi, il faut faire confiance à l'enfant dans son exploration de l'environnement, tout en le supervisant adéquatement.
- Selon les **éducatrices**, la définition d'un environnement favorable pour le jeu actif est un espace dégagé et invitant, qui offre une diversité de matériel. Les affiches visuelles sont appréciées pour rappeler l'importance du jeu actif (elles font notamment référence aux pancartes « Zone de grande énergie »), tant par les éducatrices, que par les parents et les enfants. Enfin, avoir une cour qui est certifiée

sécuritaire par le ministère fait partie de ce qui peut être considéré un environnement favorable.

- Selon les **RSG**, un environnement favorable est adapté pour permettre aux enfants de se développer à leur manière et pour leur donner la possibilité de mettre en œuvre leurs propres jeux. Ainsi, les enfants peuvent découvrir leur propre façon d'apprendre, puisqu'une même activité ne développe pas la même chose chez un enfant et chez l'autre. L'environnement favorable permet aux RSG d'observer où chaque enfant est rendu dans son développement. C'est aussi décrit comme un environnement sécuritaire où il est possible pour les enfants d'avoir du plaisir.

« Dans le plaisir, chaque enfant développe sa façon d'apprendre et développe certaines choses. »

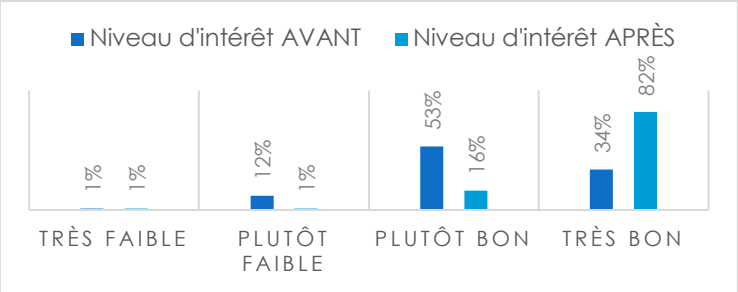
5.3.2 Niveau d'intérêt par rapport au jeu actif avant et après la formation.

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questions ouvertes et fermées des questionnaires de satisfaction. Pour les questions fermées, les répondantes devaient situer leur niveau d'intérêt à favoriser le jeu actif au quotidien avant et après les deux premiers modules de formation sur une échelle Likert de 4 points allant de très faible à très bon.

On voit, chez l'ensemble des répondantes, une progression dans l'évaluation qu'elles font de leur niveau d'intérêt à mettre en place des pratiques qui favorisent le jeu actif avant et après la formation. Avant la formation, 87% des répondantes situaient leur niveau d'intérêt dans les catégories *plutôt bon* ou *très bon* et 98% indiquent se classer dans ces catégories suite à la formation. Le graphique qui suit montre l'évolution de l'évaluation que font répondantes. On retrouve le même genre d'évolution pour toutes les catégories de répondantes (éducatrices, gestionnaires, agentes de soutien et RSG). Elles considèrent donc, en moyenne, que leur niveau d'intérêt à favoriser le jeu actif au quotidien est plus élevé suite aux deux premiers modules de formation.

Évaluation du niveau d'intérêts des participantes avant et après la formation



Après avoir participé aux deux premiers modules de formation, les participantes ont indiqué, dans le questionnaire, de quelle manière elles souhaitaient appliquer leurs apprentissages dans leur milieu de garde (question ouverte). Leurs réponses sont résumées dans le tableau suivant en fonction des statuts d'emploi.

Résumé des éléments que les répondantes souhaitent mettre à place pour que les enfants bougent davantage				
	Employée	**Gestionnaire**	**Agente de soutien**	**RSG**
Modification de l'espace/du local	✓	✓	✓	✓
Réaménagement de la cour		✓		
Accessibilité du matériel	✓	✓		✓
Achat de nouveau matériel		✓		
Augmentation des activités physiques et des jeux actifs	✓	✓	✓	✓
Diminution des restrictions imposées	✓	✓		✓
Sensibilisation des parents	✓	✓	✓	
Soutien aux éducatrices*		✓	✓	
Travail en équipe pour réaliser des jeux actifs	✓			
Travail en équipe pour uniformiser les activités	✓			
Création coin moteur	✓	✓		
Utilisation des idées et matériels de la formation	✓	✓		✓
Considérer les intérêts/besoins des enfants	✓			
Soutenir enfants dans jeux actifs	✓			
Écoute des besoins de l'enfant		✓	✓	
Sensibiliser les parents			✓	

** Les gestionnaires souhaitent soutenir les éducatrices dans l'application des notions transmises durant la formation en favorisant le partage d'informations et en encourageant les initiatives des employés. Elles aimeraient également accompagner leur équipe dans leurs réflexions au sujet des moyens qui pourraient être mis en place, du matériel nécessaire, de l'assouplissement des règles de sécurité dans la cour et dans le milieu de garde, etc. Les agentes de soutien souhaitent offrir du soutien aux éducatrices qui ont des enfants dans leur groupe ayant un besoin plus grand de bouger.*

5.3.3 Effets perçus sur les pratiques, les intervenantes[14], les enfants et les parents.

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des *focus group* réalisés auprès de RSG (n=5), d'agentes de soutien pédagogique (n=4), d'éducatrices (n= 4) et d'une directrice d'un CPE ainsi qu'un entretien individuel réalisé auprès d'une agente de soutien pédagogique.

Dans les *focus group*, les participantes ont été invitées à explorer les effets que la formation AEM a pu avoir (de manière directe ou indirecte) à différents niveaux. Les résultats seront présentés pour chaque groupe de participantes en fonction de la présence d'effets : sur les pratiques et les intervenantes, sur les enfants et sur les parents.

5.3.3.1 Selon les agentes de soutien pédagogique.

Effets sur les pratiques et les intervenantes

À la suite de la formation, plusieurs changements ont été observés par les agentes de soutien pédagogique. Par exemple, une RSG qui laisse les enfants se promener avec des branches alors qu'avant elle n'aurait pas laissé les enfants prendre des branches, une autre qui, plutôt que de marcher simplement comme ils le faisaient à l'habitude, se déplaçait avec son groupe en imitant différents animaux. Elles remarquent aussi que cela a pu **susciter un intérêt pour d'autres formations qui sont reliées au jeu actif**.

Plusieurs milieux ont **modifié les règlements** afin de favoriser le jeu actif. C'est-à-dire que certaines règles qui empêchaient les enfants de bouger dans des circonstances où le développement moteur serait favorisé ont été modifiées ou simplement enlevées.

[14] « Intervenantes » est ici utilisé au sens large. Ce terme regroupe l'ensemble des adultes impliqués dans la mise en place de pratiques favorisant le jeu actif dans les différents services de garde : RSG, éducatrice, gestionnaire et agente de soutien.

« Ça nous a fait prendre conscience qu'on avait beaucoup trop de règles. On s'est demandé : dans ce coin-là, qu'est-ce qui est vraiment dangereux ? »

Les listes de règlements sont donc devenues plus courtes, ce qui permet de s'amuser avec les enfants sans trop de restrictions : *« l'enfant avant la règle »*. Le nombre d'interventions sur la cour a, par le fait même, diminué.

La **prise de risque est davantage acceptée** par plusieurs, ce qui permet aux enfants d'explorer et d'exploiter davantage l'environnement.

Elles soulignent également que la notion de *« faire bouger les enfants »* a changé : l'importance du **niveau d'intensité des activités** est davantage considérée. Les agentes de soutien peuvent d'ailleurs donner des repères pour expliquer ce qu'est une activité de grande intensité (p.ex. avoir les joues rouges, le cœur qui bat vite, avoir chaud). Les RSG vont ainsi inclure davantage d'activités qui répondent à ces repères.

En somme, les agentes remarquent les différences suivantes entre celles qui ont suivi la formation et celles qui ne l'ont pas reçue : le vocabulaire utilisé, l'intensité et la variété des activités, la créativité pour amener plus de mouvement dans les activités.

« OK tu as fait une activité de faire du beurre c'est super génial, mais pourquoi les enfants étaient tous assis autour de la table ? Tandis qu'une autre responsable qui a fait la formation va dire : j'enlève les chaises, j'ai mis le papier là-bas, ils viennent chercher le crayon à la table, ils s'en vont dessiner plus loin. Avant c'était tout le monde s'assoit, on est obligé d'être assis et là maintenant elles essaient de trouver des façons pour faire bouger. »

Elles soulignent cependant que plusieurs RSG ont amené des changements, mais que certaines ont suivi la formation et n'ont pas retouché au cartable.

Quant au maintien des changements après quelques mois suivant la formation, il est mentionné que la politique sur les saines habitudes de vie favorise le maintien de l'approche AEM, puisqu'elle est toujours considérée lors de la planification des activités.

De leur côté, les agentes de soutien pédagogique soulignent que la formation a permis de **mettre des mots sur des connaissances** qu'elles avaient déjà en plus de leur donner accès à un vocabulaire commun.

« Avant aux olympiades on avait un coin course, mais maintenant on l'a appelé coin grande dépense d'énergie. On plante des petites pancartes avec le logo, etc. »

Selon elles, cela contribue à « pérenniser » leurs connaissances et à promouvoir des pratiques centrées sur le jeu actif : *« Dans 5 ans on va en parler encore d'Attention ! Enfants en mouvement »*. D'ailleurs, il semble que les agentes de soutien pédagogique et les RSG soient elles-mêmes **plus sensibles à l'adoption de saines habitudes de vie** depuis la formation.

Suite à la formation, des agentes ont également mis sur pied des ***bacs à prêter*** : *« un bac moteur d'été et un bac moteur d'hiver »*, dans lesquels on retrouve beaucoup de matériel pour favoriser le jeu actif.

Effets sur les enfants

Les agents de soutien pédagogique mentionnent que les principaux effets perçus chez les enfants suite aux changements apportés dans les milieux sont une **diminution des problèmes de comportement**, plus spécifiquement durant la période de la sieste ou du diner et une **diminution du niveau de stress** à la suite d'une période de jeu actif.

Effets sur les parents

Les participantes affirment que les RSG qui sont vraiment convaincues ont été en mesure de **transmettre certaines informations et d'argumenter certaines décisions** (par exemple, aller dehors même s'il fait froid) auprès des parents ce qui peut avoir contribué à sensibiliser des parents à l'importance du jeu actif.

5.3.3.2 Selon les éducatrices.

Effets sur les pratiques et les intervenantes

Chez les éducatrices, la formation est venue soutenir l'idée qu'**il est important de permettre aux enfants d'expérimenter dans leur environnement et d'exploiter le matériel disponible**. Cela leur a notamment demandé d'assouplir leurs règlements. Elles vont maintenant amener du matériel à l'extérieur et le mettre à la disposition des enfants le plus souvent possible, laisser les enfants monter par la glissade, les laisser grimper dans les montagnes de neige, utiliser du mobilier pour faire un jeu actif (p.ex. grimper sur la table pour sauter sur un matelas).

> *« C'est une chose qu'avant on ne faisait pas vraiment. Avant la table c'était juste pour être assis, manger, jouer un jeu à la table. »*

La formation permettrait de comprendre l'importance des jeux moteurs : *« c'est comme si on avait développé une conscience par rapport à ça et là tranquillement c'est comme en train de devenir naturel. »*

L'**achat de nouveau matériel** qui favorise le jeu actif a été effectué dans l'année qui a suivi la formation et la liste de consignes a vraiment diminué : *« Il y a maintenant moins d'interdiction, plus de permissions »*. Différentes **activités motrices** ont également été mises en place (p.ex. sessions de danse et d'exercices), et les **transitions actives** (p.ex. faire les animaux en allant aux toilettes) sont favorisées. Elles souhaitent aussi **faire l'accueil et la fermeture dehors** pour être le plus possible à l'extérieur. Finalement un **comité *Jeu actif*** a été implanté au moment de la formation (c'est notamment dans ce comité que les consignes de la cour ont été abordées), mais malheureusement ce comité n'existe plus. Elles songent à le remettre sur pied.

Les éducatrices pensent que celles qui n'ont pas eu la formation demeurent peut-être plus réticentes à mettre en place des **pratiques dans lesquelles il peut y avoir un risque**.

« La formation nous a amené aussi a… tu sais, tu entends un peu tout le monde là-dessus et tu débats sur ce qui est pour ou contre ou sur ce qui, pour toi, est plus difficile et vu qu'on en parle je pense que, vu qu'on débat sur ce sujet-là ça t'amène à changer, à évoluer, à prendre un recul. »

Par ailleurs, elles nomment que, même si leur niveau de connaissance n'a pas nécessairement augmenté, la formation leur a permis de **prendre un recul et de se questionner sur les règles mises en place** (*« pourquoi je dis non »*) afin de les adapter pour favoriser la mise en place de jeu actif. En somme, la formation a renforcé les pratiques des éducatrices qui mettaient déjà beaucoup de jeux moteurs en place et a entrainé les autres à en faire davantage.

Effets sur les enfants

Il semble que lorsque les enfants bougent davantage, cela augmente leur attention et leur concentration (ce qui permet aussi de favoriser l'apprentissage des enfants lors des activités éducatives) et ils s'endorment plus rapidement lorsque vient le temps de la sieste. De plus, elles soulignent que les enfants apprennent davantage par le jeu et que, contrairement à l'idée populaire, les pratiques axées sur le jeu actif ne causent pas plus d'accidents.

« C'est sûr qu'il y a plus de risque qu'il arrive quelque chose parce qu'on laisse plus de liberté, mais ça arrive partout. Je ne peux pas dire qu'on signe plus de rapports d'incidents. »

Les éducatrices soulignent que d'offrir une plus grande liberté permet en fait à l'enfant de **faire de nouveaux apprentissages** et ça leur permet de voir où sont leurs limites et leurs forces.

« Les enfants, parce qu'on leur laisse plus de permissions, ils apprennent par leurs propres limites jusqu'où ils peuvent aller. Tandis que quand on essaie de trop les encadrer, de trop leur dire "non non tu ne peux pas faire ça", et bien ils ne savent pas, et bien à un moment donné ils essaient quelque chose, mais ils ne sont pas sûrs. »

De plus, elles observent que ça amène plus d'entraide entre les enfants.

« Des fois ils s'entraident aussi ente eux. Ils demandent à l'autre peux-tu me tenir pendant que je vais monter, peux-tu me pousser, quand ils sont aux balançoires et "oh OK OK c'est assez". »

Effets sur les parents

Les éducatrices ont été amenées à faire de la **sensibilisation auprès de certains parents** (p.ex. pour expliquer pourquoi on peut maintenant monter par la glissade). C'est surtout au début qu'elles ont eu des questions, mais maintenant les parents se sont adaptés et ça fait partie du quotidien. Elles soulignent qu'il ne fait pas oublier d'avertir les remplaçantes ou les stagiaires des « nouvelles règles », mais elles disent qu'il est assez facile de leur expliquer. Elles mentionnent qu'elles pourraient faire davantage de sensibilisation auprès des parents (en référant notamment au site internet).

5.3.3.3 Selon les RSG.

Effets sur les pratiques et les intervenantes

Les RSG comprennent davantage l'importance de laisser les enfants bouger, courir et s'exprimer dans leur environnement. Elles disent avoir développé de **nouvelles connaissances** autant au niveau du développement global que sur les différents aspects qui touchent au jeu actif. Il semble qu'une modification importante qui s'est opérée est **une nouvelle vision du risque**.

« Au début de la formation, on entendait tout le monde qui avait peur [de prendre certains risques]. Il faut faire la différence entre le risque et le danger ».

Cela a amené notamment la **remise en question de certaines règles** qui étaient établies (p.ex. interdiction de courir à l'intérieur).

« Moi avant de faire le cours je ne laissais pas bouger beaucoup les enfants, pas courir. Parce que pour moi c'était toujours dangereux avant de faire le cours. »

La formation leur a donné beaucoup de **nouvelles idées pour les activités quotidiennes** notamment en rendant les histoires « actives » plutôt que de simplement raconter un conte et en intégrant le mouvement dans les périodes de transition.

« J'ai appris qu'aller aux toilettes, ça peut être le fun. On peut faire le serpent, le jeu des animaux, c'est rendu qu'on fait l'éléphant, on marche à quatre pattes et on s'en va aux toilettes ».

L'extrait suivant montre comment une RSG a **changé ses pratiques** en considérant l'importance de l'intensité des activités et la prise de risque.

« Promenade ça ne veut pas dire intensité. Mais là, en ce moment on fait notre promenade, on fait le marathon. (…) C'est une rue qui n'est pas passante alors on le sait, dès que je vois une auto, moi si je suis en arrière et que je ne vois pas, c'est eux mes yeux, ils disent "c'est une auto, c'est une auto, stop tout le monde". Donc on fait le marathon on saute, on court, on fait des pas de géant. Donc même en faisant la promenade c'est avec une intensité et ça te permet de réaliser que

quand tu fais des mouvements en même temps tout au long de la promenade, en plus ça dort bien pendant la sieste. Donc c'est juste de penser intensité et de l'intégrer. »

Finalement, la formation a **augmenté leur motivation à bouger** et elles ont fait l'**achat de nouveau matériel moteur** (p.ex. ballon sauteur, autres images pour le cube…)

Effets sur les enfants

Plusieurs effets ont été perçus chez les enfants par les RSG suite aux changements apportés. D'abord, une **augmentation au niveau de l'initiative et de l'épanouissement** chez ceux-ci a été observée (les enfants inventent eux-mêmes des mouvements pour jouer, ils sont moins gênés). De plus, elles nomment que le jeu actif permet aux enfants de **prendre conscience de leurs symptômes physiques** liés à l'activité physique et qu'ils sont **plus calmes** à la suite d'une période de jeu actif.

Effets sur les parents

Les RSG notent que les **parents ont pris conscience que le développement moteur est un besoin** chez l'enfant. Certaines ont fait des photocopies des histoires en mouvements et de la documentation « théorique » pour les remettre aux parents. Elles soulignent qu'il est important de leur expliquer que le jeu actif n'est pas une perte de contrôle, mais bien une façon d'optimiser le développement chez l'enfant.

« Moi je leur ai présenté ce qu'on a appris, j'ai affiché dans mon milieu, j'ai mis la pancarte "enfants en mouvement" en bas, ils m'ont posé des questions. Ils savent, ils sont au courant. »

« Pour expliquer aux parents [que ce n'est pas une perte de contrôle et qu'ils ont besoin de bouger] j'ai pris l'expression dans le cartable, l'enfant est comme l'arbre, il faut qu'il développe le tronc pour avoir de bonnes branches. C'est ce que j'ai dit aux parents. »

La formation leur a aussi permis de **trouver des arguments pour discuter avec les parents qui sont réticents** aux pratiques favorisant le jeu actif.

« Moi ça m'a permis de dire, regarde si le parent vient me voir et me dit "mon enfant s'est blessé dans le service de garde", et bien moi j'ai eu une formation et le risque est là et l'enfant a développé autre chose. Le développement global ça passe par ça. »

À retenir !

- La formation semble permettre aux participantes d'augmenter (1) leurs connaissances par rapport au développement moteur et au jeu actif et (2) leur intérêt à agir de manière à offrir aux enfants davantage d'occasions d'amorcer des jeux où ils seront physiquement actifs ;

- Suite à la formation, les participantes sont en mesure d'imaginer plusieurs manières d'intégrer l'approche *Attention ! Enfants en mouvement* dans leur milieu que ce soit en modifiant l'aménagement, en utilisant du matériel, en diminuant les restrictions imposées, en étant davantage à l'écoute des besoins des enfants, en augmentant le nombre d'activités physiques et de jeux actifs ou en sensibilisant les parents par exemple ;

- On remarque que les agentes de soutien, les éducatrices et les RSG rencontrées ont intégré et se sont approprié plusieurs notions abordées lors de la formation. Elles utilisent du vocabulaire propre à l'approche et les activités de leur quotidien sont teintées par les principes d'*Attention ! Enfants en mouvement*. On peut déduire que les connaissances acquises sont appliquées, et ce, même plusieurs mois après qu'elles aient suivi la formation.

- Dans les focus group, on note que les effets les plus importants se retrouvent surtout au niveau des pratiques et des intervenantes elles-mêmes. La formation est venue soutenir l'importance du développement moteur et motiver le changement de certaines pratiques (p.ex. assouplissement des règles, augmentation des activités motrices tout au long de la journée). Elle a ainsi apporté des « arguments » aux éducatrices, RSG et agentes de soutien pédagogique qui sont convaincues par l'approche pour continuer de soutenir notamment le jeu actif et la prise de risque.

- Notons également que la modification des pratiques permet d'observer certains effets indirects chez les enfants (p.ex. développement de l'autonomie, augmentation de la concentration) et chez les parents (p.ex. sensibiliser aux bienfaits de l'activité physique).

5.4 Effets sur les pratiques adoptées : comparaison groupe expérimental et groupe témoin

5.4.1 Changements prévus et changements réalisés.

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questions ouvertes des questionnaires d'évaluation des groupes témoins (n=118) et expérimentaux (n=379).

5.4.1.1 Changements prévus suite aux modules de formation.

Dans le questionnaire d'évaluation, les répondantes ont indiqué si, oui ou non, elles souhaitaient apporter des changements, dans les 30 prochains jours, dans leur milieu pour favoriser les jeux actifs. Le tableau qui suit montre le pourcentage de participantes, des groupes expérimental et témoin, qui avaient prévu effectuer des changements suite à chacune des prises de mesure.

Pourcentage de participantes qui souhaitent effectuer des changements dans leur milieu dans les 30 prochains jours			
	1er temps de mesure[15]	2e temps de mesure[16]	3e temps de mesure[17]
Groupe expérimental	71%	86%	60%
Groupe témoin	76%	59%	54%

C'est au 2e temps de mesure (au début de l'accompagnement du module 3) qu'on remarque une plus grande distinction entre les deux groupes. À ce moment, les participantes du groupe expérimental avaient reçu les deux premiers modules. On peut donc penser qu'elles avaient acquis plusieurs connaissances qui leur permettaient de voir plus clairement le type de changements qu'elles pourraient apporter dans leur milieu.

Il est important de noter que plusieurs participantes qui ont indiqué qu'elles n'avaient pas l'intention d'apporter de changement dans leur milieu dans les 30 prochains jours ont inscrit que leur milieu était, par exemple, *« déjà aménagé pour les jeux actifs »*.

Plusieurs changements prévus sont nommés par les répondantes. On remarque peu de différences en fonction du milieu (installation ou milieu familial) et des groupes

[15] 1er temps de mesure : au début du 1er module de formation
[16] 2e temps de mesure : au début de l'accompagnement du module 3
[17] 3e temps de mesure : six mois après le module 3

d'âge (pouponnière, multi âge, groupe d'âge défini, autre) dans les changements envisagés. Le tableau qui suit regroupe les différentes catégories de changements prévus pour chacun des groupes (expérimental et témoin) au 1er temps de mesure.

Changements prévus au 1er temps de mesure	
Groupe expérimental	**Groupe témoin**
Aménager différemment l'espace	Faire davantage de jeux de groupe
Faire l'achat de matériel	Avoir davantage de matériel
Rendre le matériel plus accessible et diversifié	Rendre le matériel plus accessible
Planifier des jeux actifs, réviser la planification	Réaliser des activités motrices à l'intérieur
Augmenter l'activité physique	Augmenter les activités motrices, diversifier les activités
Faire plus de jeux extérieurs	Modifier les règlements de la cour
Gestionnaire : sensibiliser leur équipe	Créer des journées thématiques
Participer au défi Pierre Lavoie	Participer au défi Pierre Lavoie
	Aller au parc plus fréquemment et faire des marches dans le boisé

On remarque que plusieurs changements sont nommés par les répondantes du groupe témoin. **Il est possible de penser que le simple fait de se faire interpeller pour un projet portant sur le jeu actif puisse agir à titre de rappel sur l'importance de l'activité motrice.** En effet, il existe actuellement plusieurs discours qui vont dans le sens du jeu actif et l'approche AEM s'inscrit dans ce courant (voir notamment le *Projet Alex*).

Au 2e temps de mesure, les mêmes changements prévus reviennent pour les répondantes du groupe expérimental, mais à ceux-ci s'ajoutent des éléments particulièrement intéressants :

- Diminuer les restrictions et la crainte que l'enfant se blesse (augmenter la tolérance au risque) ;
- Sensibiliser les parents à l'approche ;
- Encourager l'enfant à explorer et le laisser choisir ses activités ;
- Réaliser des jeux selon les intérêts des enfants ;
- Limiter les jeux dirigés et augmenter les jeux libres ;
- Diminuer l'utilisation les chaises lors des activités afin de minimiser les activités sédentaires (p.ex. mélanger bricolage et jeu actif) ;

- Augmenter les échanges entre éducatrices pour partager des idées et des activités.

Ces changements prévus montrent qu'une modification relative aux conceptions de base et aux croyances par rapport au développement de l'enfant et aux meilleures pratiques à mettre en place semble s'opérer chez les participantes après qu'elles aient suivi les deux premiers modules de formation. D'ailleurs certaines ajoutent qu'il peut être ardu de réaliser ces changements dans les 30 jours suivant la formation. Ceci est tout à fait cohérent avec le fait que ça prend du temps pour instaurer un changement de pratique. En effet, un changement de pratique, qui repose sur une modification du paradigme de base, demande plus de temps qu'un simple changement plus « technique » (Dellisse & Galand, 2021). Dans le groupe témoin, un seul nouvel élément apparaît au 2e temps de mesure : faire des jeux en fonction des intérêts des enfants.

Au 3e temps mesure, un seul nouvel élément apparaît soit intégrer des jeux actifs dans la routine.

5.4.1.2 Changements réalisés suite aux modules de formation.

Dans le questionnaire d'évaluation, les répondantes ont indiqué si elles avaient entrepris des actions pour favoriser le jeu actif dans leur milieu depuis la dernière prise de mesure. Le tableau qui suit montre le pourcentage de participantes, des groupes expérimental et témoin, qui ont effectué des changements au 2e et au 3e temps de mesure.

Pourcentage de participantes qui ont effectué des changements dans leur milieu		
	2e temps de mesure	3e temps de mesure
Groupe expérimental	64%	49%
Groupe témoin	67%	75%

Au 2e temps de mesure, une proportion importante de participantes ont effectué des changements, et ce, pour les deux groupes. On voit cependant une légère baisse au 3e temps de mesure pour le groupe expérimental. D'une part, on peut penser que plusieurs changements avaient déjà été effectués suite aux deux premiers modules et d'autre part, il est possible que, comme c'est le cas pour le groupe d'éducatrices

rencontrées lors du *focus group*, le 3e module n'ait pas été suivi par l'ensemble des répondantes ce qui expliquerait un certain essoufflement. Toutefois, il est important de noter que près de la moitié des répondantes disent avoir effectué des changements au 3e temps de mesure ce qui n'est pas négligeable.

Le tableau qui suit regroupe les différentes catégories de changements qui ont été effectués pour chacun des groupes (expérimental et témoin) au 2e temps de mesure.

Changements effectués au 2e temps de mesure	
Groupe expérimental	**Groupe témoin**
Ajout de matériel moteur accessible aux enfants	Jeux extérieurs variés
Aménagement de l'espace	Aménagement de l'espace
Encouragement des enfants à bouger	Création de journées de motricité
Assouplissement des règles	Modification des règlements
Augmentation du temps consacré aux activités motrices	Augmentation de la fréquence des activités physiques
Instauration de nouveaux jeux moteurs	Utiliser des activités motrices pour travailler le langage
Augmentation des jeux extérieurs	Laisser les enfants explorer
Diversification des jeux actifs	
Augmentation de la participation de l'adulte	
Retrait des chaises	
Participation au défi Pierre Lavoie	
Intégration de jeux actifs dans la routine	

En plus des changements nommés au 2e temps de mesure, les modifications suivantes ont été apportées par les répondantes du groupe expérimental au 3e temps de mesure :

- Adaptation des activités aux intérêts des enfants ;
- Utilisation du matériel moteur ;
- Augmentation des jeux libres ;
- Augmentation des jeux extérieurs ;
- Réalisation d'activités touchant plusieurs sphères de développement

Pour ce qui est des participantes du groupe témoin, les modifications suivantes s'ajoutent au 3e temps de mesure :

- Aménagement d'un coin où les enfants peuvent se « tirailler » ;
- Mise en place de rencontre d'équipe abordant l'activité physique ;

- Achat et utilisation de matériel moteur ;
- Participation des adultes aux jeux actifs.

On observe que plusieurs changements prévus ont effectivement été réalisés dans les différents milieux. Cependant, il semble qu'il n'y ait pas d'actions relatives à la sensibilisation des parents à l'approche AEM qui ait été réalisée.

5.4.2 Différence entre les pratiques adoptées par le groupe expérimental et celles adoptées par le groupe témoin.

Rappel

Les résultats présentés dans cette section reposent sur l'analyse des questions fermées des questionnaires d'évaluation. Le test T a été utilisé pour comparer les réponses fournies par le groupe expérimental et le groupe témoin. Cela nous permet de déterminer s'il existe une différence significative entre les pratiques adoptées par les répondantes qui ont suivi la formation et celles qui ne l'ont pas suivi. Afin de comparer des groupes semblables (seul le CPE était représenté comme milieu dans le groupe témoin), seuls les questionnaires remplis par répondantes qui travaillent en CPE ont été considérés (groupe expérimental : n = 110, groupe témoin : n = 116).

En comparant les résultats des groupes expérimental et témoin, on observe une différence significative (c'est-à-dire que la différence observée ne peut être due au hasard) pour 5 items du questionnaire :

1) Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **escalader ou grimper** ;
2) Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **attraper** ;
3) Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **lancer de différentes façons** ;
4) Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **botter des objets** ;
5) Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **frapper des objets**.

Cela signifie qu'après avoir suivi la formation les participantes du groupe expérimental sont significativement plus en mesure de mettre en place des conditions qui permettent aux enfants de pratiquer ces différentes habiletés.

On dénote une différence qui est marginalement significative (ce qui veut dire que les résultats n'atteignent pas tout à fait le seuil de signification normalement retenu en analyse statistique)[18] pour les items suivants :

- Les enfants ont accès à du matériel ou à un espace suffisant pour **sauter** ;
- Les activités proposées pour favoriser le développement de la **dimension langagière** incluent des jeux actifs ;
- Le **matériel disponible favorisant le jeu actif est en quantité suffisante** pour permettre à tous les enfants de jouer en même temps.

Ainsi, les participantes du groupe expérimental auraient davantage de matériel et/ou d'espace pour permettre aux enfants de sauter et utiliseraient davantage le jeu actif pour favoriser le développement du langage. Toutefois on observe la direction inverse pour le dernier item. C'est-à-dire que ce sont les participantes du groupe témoin qui disposeraient d'une plus grande quantité de matériel disponible.

À retenir !

- Un changement de vision semble s'opérer dans le groupe expérimental après avoir suivi les deux premiers modules de formation. En effet, les répondantes paraissent plus conscientisées par rapport à l'importance du jeu actif, du jeu initié par l'enfant et à la distinction entre le risque et le danger notamment. Ceci est particulièrement intéressant puisqu'on sait que les changements qui reposent sur une modification du paradigme de base ont plus de chance de demeurer que les changements « techniques » qui surviennent sans remettre en question les conceptions du développement de l'enfant et les meilleures pratiques à adopter.

- Plusieurs changements prévus par les répondantes ont effectivement été réalisés dans les différents milieux. Cependant, on remarque qu'elles ne nomment pas d'actions pour sensibiliser les parents à l'approche AEM alors que cela était pourtant prévu par certaines répondantes.

- On remarque une différence significative entre les groupes (expérimental et témoin) par rapport à la présence de matériel ou d'espace pour que les enfants puissent escalader ou grimper, attraper, lancer de différentes façons, botter des objets et frapper des objets. Ainsi les personnes qui ont suivi la formation seraient

[18] Il est important de mentionner que la présentation de résultats qui n'atteignent pas tout à fait le seuil de signification théorique (dont le « p » - *probability value* – est généralement fixé à 0,05) fait écho aux critiques relatives aux tests de signification statistique (voir notamment Mbengue, 2010). Il est ainsi fréquent de présenter des résultats qui sont marginalement significatifs puisqu'ils sont tout de même pertinents.

plus en mesure de mettre en place des conditions qui permettent aux enfants de pratiquer ces habiletés. De plus, on voit une tendance, chez les personnes qui ont reçu la formation, à utiliser davantage le jeu actif pour développer les habiletés langagières.

6. Conclusion

Cette démarche d'évaluation a permis de croiser plusieurs regards sur la formation et la mise en place de l'approche *Attention ! Enfants en mouvement* dans différents milieux.

Un premier constat important à dégager est que l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées a manifesté beaucoup d'enthousiasme face à l'approche et à la formation *Attention ! Enfants en mouvement*.

Deuxièmement, un niveau de satisfaction élevé est perceptible pour la grande majorité des participantes. Il est possible de penser que la manière dont est donnée la formation (entre autres, le dynamisme des formatrices, l'implication des participantes dans le déroulement – exercices, discussions –, les idées d'activités concrètes qui sont présentées et le matériel attrayant utilisé) contribue à son appréciation. Notons d'ailleurs que très peu de critiques ont été formulées relativement à la formule utilisée (p.ex. format, durée et fréquence des ateliers).

Troisièmement, selon l'évaluation des répondantes, la formation permettrait généralement aux participantes de bonifier leurs connaissances par rapport au développement moteur (et, en fait, même par rapport au développement global de l'enfant) et au jeu actif et d'augmenter leur intérêt à multiplier les occasions pour permettre aux enfants d'amorcer des jeux où ils seront physiquement actifs. Cela se remarque notamment dans leur vocabulaire (on observe l'utilisation de plusieurs mots et expressions liés aux notions abordées dans la formation AEM) et dans la manière dont elles décrivent les activités qu'elles mettent en place au quotidien (on voit l'inspiration et l'influence de l'approche).

Quatrièmement, du côté des facilitateurs et des obstacles à l'adoption de pratiques favorisant le jeu actif, on constate que la majorité des obstacles nommés sont « contournables ». En effet, plusieurs répondantes ont expliqué, notamment lors des focus group, de quelle manière il était possible d'intégrer quotidiennement, et ce, tout au long

de la journée, des activités motrices en *« pensant intensité »*. Le fait d'être convaincue de l'approche, la motivation et la créativité des éducatrices et RSG seraient des éléments centraux dans la mise en place de jeux actifs. Ainsi, l'escalier qui peut sembler être un obstacle peut devenir un « outil » à utiliser pour pratiquer différentes habiletés, la température non clémente peut amener les éducatrices et les RSG à développer de nouvelles idées pour bouger davantage à l'intérieur, les transitions et les déplacements peuvent être transformés en activité de grande intensité, le mobilier peut être utilisé différemment pour devenir un élément de parcours moteur, etc. Il semble que l'accompagnement offert par les agentes de soutien vient contribuer à la mise en place et la pérennisation de ces pratiques. Dans un souci de faciliter l'adoption plus globale de pratiques favorisant le jeu actif et de diminuer les réticences de certaines par rapport aux jugements qui peuvent être émis parce qu'elles font les choses différemment (p.ex. laisser les enfants monter par la glissade au parc), il serait pertinent que l'ensemble des personnes impliquées, directement ou indirectement, auprès des enfants (agentes de conformité, agentes de soutien, gestionnaires, éducatrices, RSG et parents) reçoivent la formation AEM. Certaines ont également proposé que les milieux scolaires soient également ciblés pour favoriser la continuité des interventions qui vont dans le sens du jeu actif. On peut d'ailleurs penser que si des personnes qui occupent des postes dans différentes organisations et à différents niveaux (allant même jusqu'au ministère) sont formées, cela favoriserait la cohérence entre les principes de l'approche et les règles imposées (qui peuvent être une entrave au jeu actif).

Finalement, il est important de mentionner que la formation semble avoir amené les participantes à modifier leur vision du développement moteur et du jeu actif. On remarque qu'elles comprennent l'importance de favoriser des pratiques qui favorisent le jeu actif puisqu'elles voient les bienfaits qui y sont associés. Cette modification de leurs conceptions se trouve en amont de la mise en place de plusieurs nouvelles pratiques. Parmi celles-ci, on note l'assouplissement et le changement des règles qui étaient mises en place dans les milieux, une plus grande tolérance face à la prise de risque, l'augmentation des activités de grande intensité, la « transformation » des transitions et déplacements en activités actives et le fait d'utiliser l'espace de manière plus créative. Ce « changement de pratiques » permet d'observer certains effets positifs chez les enfants et les parents. Toutefois, il est important de noter que la sensibilisation auprès des

parents gagnerait à être bonifiée pour que l'enfant puisse être soutenu dans tous ses environnements.

En somme, comme le dit une participante, l'approche AEM *« nous amène à modifier des petites choses au quotidien qui peuvent avoir un grand impact. »*

7. Références bibliographiques

Bédard, J., Dufour, C. (2015). Questionnaire sur les pratiques du personnel éducateur qui offrent aux enfants des occasions d'amorcer le jeu où ils sont physiquement actifs avant, pendant et après avoir participé aux modules de formation. Dans le cadre de la formation de l'approche « Attention ! Enfants en mouvement ! ». Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval, Direction de santé publique en collaboration avec le groupe Promo-Santé. 3 pages.

Bédard, J., Côté, K. (2015). Fiche de satisfaction. Formation sur le développement moteur par le jeu actif. Dans le cadre de l'Approche "Attention! Enfants en mouvements!". Centre intégré de santé et de services sociaux de Laval, Direction de santé publique. 1 page.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C., & Tribble, D. S. C. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 20-28.

Mbengue, A. (2010). Faut-il brûler les tests de signification statistique ? *Management, 13*(2), 100-127.

Annexe A

Questionnaire de satisfaction (Bédard & Dufour, 2015)

Dans le but d'évaluer l'activité de formation du **module 1**, nous aimerions que vous preniez quelques minutes pour répondre à ce court questionnaire. Cela nous permettra de savoir si la formation donnée est appropriée, pertinente et appréciée et d'y apporter les ajustements nécessaires. Pour chacune des questions, vous êtes invité(e) à **encercler le chiffre** associé à votre réponse.

APPRÉCIATION GLOBALE DE LA FORMATION				
VOICI L'ÉCHELLE À UTILISER POUR ENCERCLER LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE				
1 Entièrement en désaccord	**2** Plutôt en désaccord	**3** Ni en accord ni en désaccord	**4** Plutôt d'accord	**5** Entièrement d'accord

A) Les objectifs visés par le module 1 de la formation ont été atteints.

1 **2** **3** **4** **5**

B) Le ou les formateur(s) maîtrisai(en)t bien le contenu.

1 **2** **3** **4** **5**

C) Je pense utiliser la documentation fournie dans le futur.

1 **2** **3** **4** **5**

D) La documentation fournie a facilité mon apprentissage.

1 **2** **3** **4** **5**

E) Le ou les formateur(s) a (ont) présenté le contenu de manière à susciter mon intérêt.

1 **2** **3** **4** **5**

VOICI L'ÉCHELLE À UTILISER POUR ENCERCLER LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE			
1 Très faible	**2** Plutôt faible	**3** Plutôt bon	**4** Très bon

F) Avant cette formation, mon niveau de connaissance sur le développement moteur et le jeu actif est:

1 **2** **3** **4**

G) Avant cette formation, mon niveau d'intérêt pour agir de façon à offrir aux jeunes enfants davantage d'occasions d'amorcer des jeux où ils seront physiquement actifs est :

1 **2** **3** **4**

H) Suite à cette formation, mon niveau de connaissance sur le développement moteur et le jeu actif est :

1	**2**	**3**	**4**

I) Suite à cette formation, mon niveau d'intérêt pour agir de façon à offrir aux jeunes enfants davantage d'occasions d'amorcer des jeux où ils seront physiquement actifs est :

1	**2**	**3**	**4**

ENCERCLER LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE

J) Quel est votre niveau de satisfaction générale de l'activité?

1 entre 0% et 20% de satisfaction	**2** entre 21% et 40% de satisfaction	**3** entre 41% et 60% de satisfaction	**4** entre 61% et 80% de satisfaction	**5** entre 81% et 100% de satisfaction

ENCERCLER LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE			
RENSEIGNEMENTS SUR VOTRE ORGANISATION			
B) Quel est votre principal statut d'emploi?			
1 Employé(e)	**2** Gestionnaire	**3** Agent(e) de soutien ou conseiller(ère) pédagogique	**4** Responsable en service de garde en milieu familial

ENCERCLER LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE					
RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES					
A) Indiquer votre sexe					
1 Femme			**2** Homme		
B) Indiquer à quel groupe d'âge vous appartenez					
1 Moins de 25 ans	**2** Entre 25 et 34 ans	**3** Entre 35 et 44 ans	**4** Entre 45 et 54 ans	**5** Entre 55 et 64 ans	**6** 65 ans et plus

À la suite de la formation, qu'est-ce que je suis prêt à mettre en pratique dans les prochaines semaines pour que les enfants bougent plus ?

_____

_____

_____

COMMENTAIRES :

_____

_____

_____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

Annexe b

Questionnaire d'évaluation (Bédard & Dufour, 2015)

Code d'identification :

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Date : _____/_____/_____

Questionnaire : ◯ 1er ◯ 2ième ◯ 3ième

Vous participez ou avez déjà participé (à cocher) : Projet *Petite Enfance, Grande Forme* ◯ Formation *Attention! Enfants en mouvement* ◯ Aucune participation ◯

Nous aimerions que vous preniez quelques minutes pour répondre à ce questionnaire. L'objectif est d'évaluer les pratiques adoptées dans votre milieu de garde avant, pendant, et après votre participation aux modules de formation. Voici les consignes :

- ✓ Répondre le plus honnêtement possible aux réponses. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Les données recueillies sont strictement confidentielles ;
- ✓ Sélectionner la réponse qui correspond le mieux à la situation de votre milieu de garde (tous groupes d'âge inclus), s'appliquant à une journée typique, excluant les périodes de repos et de repas.

Pour chacune des questions, veuillez choisir une seule réponse (celle qui s'applique le mieux à votre milieu).		**Plus d'une fois par jour**	**Une fois par jour**	**Parfois, mais pas à tous les jours**	**Jamais**	**Ne sait pas**
1.	Est-ce que les poupons de votre milieu de garde passent du temps au sol (dans un endroit sécuritaire)? ➢ *S'il n'y a pas de poupon dans votre milieu, ne répondez pas et passez à la question suivante (2).*					
2.	Pendant les périodes de jeux libres, les enfants ont-ils la possibilité de choisir un jeu de grande énergie? Exemples : cœur bat vite, sueur, joues rouges.					
3.	Pendant les activités de transition, est-ce que les jeux actifs sont intégrés? Exemples : sauter à cloche-pied, se tenir sur une jambe.					
4.	Encourage-t-on les garçons à choisir des activités de grande énergie?					
5.	Encourage-t-on les filles à choisir des activités de grande énergie?					
6.	Est-ce que le personnel éducateur participe aux jeux actifs avec les enfants afin de leur montrer l'exemple et être un modèle?					
Les enfants ont-ils accès à du matériel ou à un espace suffisant leur permettant de :						
7.	Sauter					
8.	Sauter à cloche-pied					
9.	Monter des marches					
10.	Escalader ou grimper					
11.	Attraper					

Pour chacune des questions, veuillez choisir une seule réponse (celle qui s'applique le mieux à votre milieu).		Plus d'une fois par jour	Une fois par jour	Parfois, mais pas à tous les jours	Jamais	Ne sait pas
12.	Lancer de différentes façons					
13.	Botter des objets					
14.	Frapper des objets					
15.	Marcher					
16.	Courir					
17.	Galoper					
18.	Ramper ou rouler					
19.	Faire des pas chassés					
20.	Dribbler					
21.	Se tenir en équilibre					
Pour chacun des énoncés, veuillez choisir une seule réponse (celle qui s'applique le mieux à votre milieu).		Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord	Ne sait pas
22.	Le matériel disponible favorisant le jeu actif est adapté au stade de développement des enfants.					
23.	Le matériel disponible favorisant le jeu actif est adapté aux champs d'intérêts des enfants.					
24.	Le matériel disponible favorisant le jeu actif est en quantité suffisante pour permettre à tous les enfants de jouer en même temps.					
25.	Un coin libre de mobilier est aménagé pour rendre accessible aux enfants l'utilisation du petit matériel? Exemples : balles, foulards, poches de sable, cerceaux, éponges.					
26.	Les enfants ont accès à un espace **à l'intérieur** assez grand où ils peuvent jouer à des jeux de grande énergie.					
27.	Peu importe la saison, les enfants ont accès à un espace **à l'extérieur** assez grand où ils peuvent jouer à des jeux de grande énergie? Exemples : cours attenante, parc, boisé.					
28.	Les politiques et règlements sont connus par tout le personnel.					
29.	L'application des règlements est la même d'un employé à l'autre dans le milieu de garde.					
30.	Les comportements attendus des enfants sont les mêmes d'un employé à l'autre.					
31.	La plupart des politiques et règlements favorisent le jeu actif et le développement moteur au quotidien.					
32.	Les activités proposées pour favoriser le développement de la dimension langagière incluent des jeux actifs.					
33.	Les activités proposées pour favoriser le développement de la dimension sociale et morale incluent des jeux actifs.					
34.	Les activités proposées pour favoriser le développement de la dimension cognitive incluent des jeux actifs.					
35.	Les activités proposées pour favoriser le développement de la dimension affective incluent des jeux actifs.					
36.	Les jeux actifs proposés touchent à plus d'une dimension du développement global de l'enfant (sociale, affective, cognitive et langagière).					

37. Au cours des 30 prochains jours, avez-vous l'intention d'apporter des changements dans votre milieu de garde pour favoriser le jeu actif?

a. Oui
b. Non

Indiquez les actions que vous voulez mettre en place.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Si vous complétez pour la première fois le questionnaire, ne répondez pas à la prochaine à cette question et passez à la question suivante (39).

38. Depuis le dernier questionnaire complété, avez-vous entrepris des actions pour favoriser le jeu actif dans votre milieu ?

a. Oui
b. Non

Indiquez les actions que vous avez mises en place.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

39. Indiquez les barrières dans votre milieu de garde à la mise en place des actions favorisant le jeu actif ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

40. Indiquez les facteurs qui vous inciteraient à mettre en place au cours des 30 prochains jours des actions favorisant le jeu actif dans votre milieu ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

41. Quel est votre principal statut d'emploi ?

a. Responsable en service de garde en milieu familial
b. Gestionnaire
c. Employé (e)
d. Autre ____

42. Dans quel type de service de garde éducatif à l'enfance travaillez-vous ?

a. Centre de la Petite Enfance (CPE)
b. Milieu familial subventionné
c. Milieu familial non-subventionné
d. Garderie privée subventionnée
e. Garderie privée non-subventionnée
f. Autre ____

42. Si vous êtes responsable d'un groupe d'enfants, quel type de groupe avez-vous ?

a. Pouponnière (0 à 18 mois)
b. Multi-âge (plus de 18 mois)
c. Groupes d'âge définis (Plus de 18 mois)
d. Autre ____

Merci de votre collaboration !

Annexe C
Canevas focus group

Éducatrices, directrice, et RSG

Brève description du projet d'évaluation et du déroulement du focus group. Explication et signature du formulaire de consentement.

Introduction

Nous proposons une petite « activité » en introduction pour permettre aux participantes de se remettre tranquillement dans l'esprit de la formation et de l'approche AEM.

Prenez un moment en individuel pour repasser l'expérience dans votre tête et inscrire sur un post-it un mot ou une phrase qui témoigne de quelque chose que vous avez gardé en tête suite à la formation, de quelque chose qui a particulièrement retenu votre attention. Lorsque c'est fait vous pouvez aller coller ce post-it sur le grand carton.

Lorsque tout le monde est allé coller son post-it les participantes peuvent raconter et expliquer ce qu'elles ont écrit.

En regardant l'ensemble des post-it, que pouvez-vous dégager de commun par rapport à l'ensemble de ces expériences individuelles ? Quel fil conducteur semble se dessiner ? Quel genre de message collectif ressort de cette mosaïque d'expériences ?

Les environnements favorables : définition

1) Suite à votre participation à la formation AEM, comment définiriez-vous un *environnement favorable* ?

   (Explorer leur compréhension et leur définition)

   a. Selon les informations reçues lors de la formation, quelles peuvent être les pratiques mises en place pour créer cet environnement ?
   b. Pourquoi est-il important de mettre en place des environnements favorables ?

Les environnements favorables : mise en place / implantation

2) À la suite des formations, est-ce qu'il y a eu des changements réalisés dans votre milieu afin de favoriser le jeu actif ? Si oui, lesquels ? (Décrire la nature des changements : espace, matériel, activité, planification, etc.)
    a. Y a-t-il eu des changements entre les modules de la formation ? (2 mois s'écoulent entre chaque module)
    b. Est-ce que ces changements se maintiennent quelques mois après la formation?
    c. Est-ce que de nouveaux changements sont adoptés quelques mois après les formations ? (Explorer si les changements sont durables et si de nouveaux changements continuent de se produire quelques mois après les formations parce que la réflexion et l'implication se poursuivent)

Effets de la formation AEM

3) Quels effets avez-vous perçus suite aux changements que vous avez apportés dans votre milieu ?
    a. Chez les enfants ? (Explorer les changements au niveau du comportement, de l'humeur, de la concentration, etc.)
    b. Chez les parents ? (Explorer si les parents favorisent à leur tour la création d'un environnement favorable au développement moteur et s'il y a une collaboration intéressante avec les parents)
    c. Chez vous-mêmes ? (Explorer si les croyances et attitudes par rapport au développement moteur ont été modifiées)
        i. Avez-vous été surpris par certains éléments théoriques présentés dans la formation ?
        ii. Ces formations vous ont-elles permis d'approfondir vos connaissances sur le développement moteur et son

importance ? (Explorer leur niveau de connaissance quant au développement moteur et ses impacts)

Facilitateurs et obstacles

4) Selon vous, quels sont les éléments qui nuisent ou qui font obstacle à l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif ?
   (Explorer les différents types d'obstacles : matériel, espace, quartier, attitude des éducatrices, formations pouvant différer entre les éducatrices, groupe d'âge, restrictions gouvernementales, parents, etc.)
   a. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour diminuer l'impact de ces obstacles ?
      i. Est-ce que des démarches ont été faites pour contourner ces obstacles ?

5) À l'inverse, quels sont les éléments qui facilitent l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif ?
   (Explorer les différents types de facilitateurs : matériel, espace, quartier, attitude des éducatrices, formations pouvant différer entre les éducatrices, groupe d'âge, parents, etc.)

6) Quel rôle joue l'équipe dans la mise en place de pratiques favorisant le jeu actif ?
   (Explorer les différentes attitudes, l'importance du travail d'équipe, les rôles que jouent chacun des acteurs – éducatrice, direction, parent)

7) Selon vous, est-ce que le type de milieu (CPE, milieu familial subventionné ou non subventionné, garderie privée subventionnée ou non) peut venir influencer la mise en place de pratiques favorisant le développement moteur et les jeux actifs ? (Explorer les limites de l'espace, des groupes multi âge, du matériel disponible, au niveau budgétaire, etc.)

Appréciation de la formation

8) De manière générale, quelle est votre appréciation de la formation ?
    a. Qu'avez-vous particulièrement apprécié et pourquoi?
    b. Qu'est-ce qui, selon vous, devrait être amélioré et pourquoi?

Possibilité de relancer les participantes à propos des aspects suivants :

- Nécessité d'approfondir certains aspects ou module ? (explorer les aspects peu abordés ou trop abordés)
- Pertinence des modules
- Cartables d'idées d'activités (est-ce que les éducatrices utilisent ce cartable?)
- Durée des formations (environ 3 heures par module) et fréquence des rencontres

Agentes de soutien pédagogique

Brève description du projet d'évaluation et du déroulement du focus group. Explication et signature du formulaire de consentement.

Introduction

Nous proposons une petite « activité » en introduction pour permettre aux participantes de se remettre tranquillement dans l'esprit de la formation et de l'approche AEM.

Prenez un moment en individuel pour repasser l'expérience dans votre tête et inscrire sur un post-it un mot ou une phrase qui témoigne de quelque chose que vous avez gardé en tête suite à la formation, de quelque chose qui a particulièrement retenu votre attention. Lorsque c'est fait vous pouvez aller coller ce post-it sur le grand carton.

Lorsque tout le monde est allé coller son post-it les participantes peuvent raconter et expliquer ce qu'elles ont écrit.

En regardant l'ensemble des post-it, que pouvez-vous dégager de commun par rapport à l'ensemble de ces expériences individuelles ? Quel fil conducteur semble se dessiner ? Quel genre de message collectif ressort de cette mosaïque d'expériences ?

Les environnements favorables : définition

9) Suite à votre participation à la formation AEM, comment définiriez-vous un *environnement favorable* ?
   (Explorer leur compréhension et leur définition)
   a. Selon les informations reçues lors de la formation, quelles peuvent être les pratiques mises en place pour créer cet environnement ?
   b. Pourquoi est-il important de mettre en place des environnements favorables ?

Les environnements favorables : mise en place / implantation

10) À la suite des formations, est-ce que vous avez observé des changements afin de favoriser le jeu actif dans les différents milieux de garde? Si oui, lesquels ?
   (Décrire la nature des changements : espace, matériel, activité, planification, etc.)
   a. Y a-t-il eu des changements entre les modules de la formation ? (2 mois s'écoulent entre chaque module)
   b. Est-ce que ces changements se maintiennent quelques mois après la formation?

c. Est-ce que de nouveaux changements sont adoptés quelques mois après les formations ? (Explorer si les changements sont durables et si de nouveaux changements continuent de se produire quelques mois après les formations parce que la réflexion et l'implication se poursuit)

Effets de la formation AEM

11) Quels effets avez-vous perçus suite aux changements apportés dans les milieux ?
    a. Chez les enfants ? (Explorer les changements au niveau du comportement, de l'humeur, de la concentration, etc.)
    b. Chez les parents ? (Explorer si les parents favorisent à leur tour la création d'un environnement favorable au développement moteur et s'il y a une collaboration intéressante avec les parents)
    c. Chez les éducatrices, RSG et directrices ? (Explorer si les croyances et attitudes par rapport au développement moteur ont été modifiées)
    d. Chez vous-mêmes ? (Explorer si les croyances et attitudes par rapport au développement moteur ont été modifiées)
        i. Avez-vous été surpris par certains éléments théoriques présentés dans la formation ?
        ii. Ces formations vous ont-elles permis d'approfondir vos connaissances sur le développement moteur et son importance ? (Explorer leur niveau de connaissance quant au développement moteur et ses impacts)

Facilitateurs et obstacles

12) Selon vous, quels sont les éléments qui nuisent ou qui font obstacle à l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif ?

(Explorer les différents types d'obstacles : matériel, espace, quartier, attitude des éducatrices, formations pouvant différer entre les éducatrices, groupe d'âge, restrictions gouvernementales, parents, etc.)

a. Qu'est-ce qui pourrait être fait pour diminuer l'impact de ces obstacles ?
    i. Est-ce que des démarches ont été faites pour contourner ces obstacles ?

13) À l'inverse, quels sont les éléments qui facilitent l'implantation de pratiques qui favorisent le développement moteur par le jeu actif ?
(Explorer les différents types de facilitateurs : matériel, espace, quartier, attitude des éducatrices, formations pouvant différer entre les éducatrices, groupe d'âge, parents, etc.)

14) Quel rôle joue l'équipe dans la mise en place de pratiques favorisant le jeu actif ?
(Explorer les différentes attitudes, l'importance du travail d'équipe, les rôles que jouent chacun des acteurs – éducatrice, direction, parent)

15) Selon vous, est-ce que le type de milieu (CPE, milieu familial subventionné ou non subventionné, garderie privée subventionnée ou non) peut venir influencer la mise en place de pratiques favorisant le développement moteur et les jeux actifs? (Explorer les limites de l'espace, des groupes multi âge, du matériel disponible, au niveau budgétaire, etc.)

16) Observez-vous des différences entre les milieux ayant reçu la formation et ceux ne l'ayant pas reçu quant aux pratiques favorisant le développement moteur ?

a. Et les éducatrices ? (Explorer s'il y a une différence entre l'éducatrice jeune qui a terminé depuis peu l'école versus celle qui a beaucoup d'expérience)

Appréciation de la formation

17) De manière générale, quelle est votre appréciation de la formation ?
    a. Qu'avez-vous particulièrement apprécié et pourquoi?
    b. Qu'est-ce qui, selon vous, devrait être amélioré et pourquoi?

Possibilité de relancer les participantes à propos des aspects suivants :

- Nécessité d'approfondir certains aspects ou module ? (explorer les aspects peu abordés ou trop abordés)
- Pertinence des modules
- Cartables d'idées d'activités (est-ce que les éducatrices utilisent ce cartable?)
- Durée des formations (environ 3 heures par module) et fréquence des rencontres