Université de Strasbourg

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

École doctorale
Sciences humaines et sociales | ED 519
Université de Strasbourg

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES – PERSPECTIVES EUROPÉENES

Unité de recherche Sport et Sciences Sociales E3S - UR 1342

Et

En co-direction avec le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication LISEC – UR 2310

THÈSE présentée par / DISSERTATION presented by :

Gillian CANTE (née PIPE)

soutenue le /defended on : **05 juin 2026**

pour obtenir le grade de / to obtain the grade of **:**

Docteure de l'Université de Strasbourg / Strasbourg University Doctor

Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation

L'émergence de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance :

Enjeux, représentations et pratiques autour de l'objet « enfant-nature » en France et au Québec

TOME I

THÈSE dirigée par :

Gilles VIEILLE - MARCHISET	Professeur, Université de Strasbourg
Co-direction - Emmanuel TRIBY	Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Ghislain LEROY	Professeur, Université Sorbonne Paris Nord
Florence PIRARD	Professeure, Université de Liège

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Caroline BOUCHARD	Professeure, Université Laval
Julie DELALANDE	Professeure, Université de Caen Normandie
Pascale GARNIER	Professeure Émérite Université Sorbonne Paris Nord

Licence attribuée par l'auteur / Licence attributed by the author

Gillian CANTE (née PIPE)

L'émergence de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance : Enjeux, représentations et pratiques autour de l'objet « enfant-nature » en France et au Québec

Résumé

Cette thèse de doctorat examine le rôle de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance, en s'appuyant sur des cadres théoriques issus de la sociologie de l'action publique et la sociologie de l'enfance. À l'aide d'une méthodologie de recherche qualitative et comparative comprenant l'analyse de textes, des entretiens semi-structurés et des observations sur le terrain, l'étude explore l'émergence de la nature en tant que thème nouveau dans le domaine de la petite enfance. Adoptant une approche comparative axée sur la France et le Québec, la thèse montre comment l'émergence de la nature est liée aux actions prioritaires dans le secteur de chaque pays et se concrétise par des pratiques spécifiques. L'analyse montre que la relation « enfant-nature » dans les politiques publiques est façonnée par des négociations institutionnelles visant à définir les principes nationaux du bien-être des enfants et les normes de qualité des services de garde. Si les parties prenantes s'accordent largement sur l'importance d'offrir aux enfants des occasions de contact direct avec la nature, les résultats mettent également en évidence des tensions persistantes qui compliquent la mise en œuvre des pratiques liées à la nature. Ces tensions sont particulièrement évidentes en ce qui concerne l'accès aux espaces extérieurs, les contraintes d'hygiène et de sécurité, et la manière dont les différentes parties prenantes interprètent la réglementation. Enfin, sur la base d'observations du jeu libre des enfants dans divers contextes et en s'appuyant sur la théorie de l'affordance, cette thèse examine en quoi les activités fondées sur la nature peuvent être particulièrement bénéfiques pour les jeunes enfants. Ces résultats contribuent à une nouvelle compréhension de l'*agency* des très jeunes enfants, en mettant en évidence la manière dont ils produisent activement du sens à travers le jeu et l'interaction avec leur environnement. Plus largement, la thèse suggère que les expériences vécues par les enfants peuvent éclairer et remettre en question les définitions dominantes de la qualité dans les politiques d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Mots clés : Nature, petite enfance, politiques publiques, affordances, agency

Abstract

This doctoral dissertation examines the role of nature in public policies related to early childhood, drawing on theoretical frameworks from the sociology of public action and childhood studies. Employing a qualitative and comparative research methodology involving text analysis, semi-structured interviews and field observations, the study explores the emergence of nature as an emerging issue in early childhood. Adopting a comparative approach focused on France and Quebec, the dissertation illustrates how the emergence of nature is connected to priority actions in each country's sector and is implemented through specific practices. The analysis shows that the "child-nature" relationship in public policy is shaped by institutional negotiations to define national principles of children's well-being and quality childcare standards. While stakeholders broadly agree on the importance of providing children with opportunities for direct contact with nature, the findings also highlight persistent tensions that complicate the implementation of nature-related practices. These tensions are particularly evident with regard to access to outdoor spaces, hygiene and safety constraints, and how different stakeholders interpret regulation. Finally, based on observations of children's free play in various settings and supported by affordance theory, this thesis examines how nature-based activities can be particularly beneficial for young children. These findings contribute to a renewed understanding of the agency of very young children, highlighting how they actively produce meaning through play and interaction with their environment. More broadly, the thesis suggests that children's lived experiences can shed light on and challenge the dominant definitions of quality in early childhood education policies.

Key words : Nature, early childhood, public policy, affordances, agency

SOMMAIRE

Liste des Tableaux ix

Liste des Abréviations, Sigles et Acronymes xi

Avant-Propos et Remerciements xiv

Introduction 1

CH.1 L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES 13

1.1 GENESE D'UN *GLOBAL* AUTOUR DE LA TRANSITION ECOLOGIQUE 13

1.2 LA RESTRUCTURATION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE EN FRANCE 19

1.3 L'EMERGENCE DES ETUDES SCIENTIFIQUES SUR LES BIENFAITS DES EXPERIENCES EN NATURE : « *NATURE EXPOSURE* » 24

1.4 CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE « ENFANT-NATURE » ET SA PROBLEMATISATION 28

1.5 UN PAS-DE COTE AU QUEBEC 30

CH.2 L'EVOLUTION DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE : PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE 33

2.1 L'ENFANT, SUJET DE LA FAMILLE CHRETIENNE DE L'ÉTAT INDUSTRIEL 34

2.2 VERS UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DU SECTEUR 48

2.3 LES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE AU QUEBEC CONSTRUITES A PARTIR DES MOUVEMENTS CITOYENS ET ANCREES DANS LA POLITIQUE FAMILIALE 52

2.4 DES POLITIQUES NATALISTES VERS LES POLITIQUES DU BIEN-ETRE - UN MOUVEMENT D'ACTEURS CITOYENS ET FEMINISTES 53

2.5 CONCLUSION DE L'EVOLUTION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 66

CH.3 CADRE CONCEPTUEL 69

3.1 LE CADRE CONCEPTUEL ANALYSER DES POLITIQUES PUBLIQUES DE PIERRE MULLER 70

3.2 L'ENFANT - ACTEUR DE POLITIQUES PUBLIQUES 83

3.3 LE CADRE CONCEPTUEL D'*AFFORDANCE* ... ET LA NATURE, QUEL ROLE ? 97

3.4 UNE APPROCHE POUR MENER LA RECHERCHE COMPARATISTE DES POLITIQUES PUBLIQUES - HASSENTEUFEL 108

CH.4 METHODOLOGIE DE L'ENQUETE ET TRAITEMENT DES DONNEES 113

4.1 UNE DEMARCHE D'INVESTIGATION HEURISTIQUE MENEE PAR UNE PLURALITE DE METHODES 113

4.2 METHODES POUR TRAITER LA PREMIERE PARTIE DE NOTRE ENQUETE : IDENTIFICATION DE CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » AU SEIN DES POLITIQUES PUBLIQUES 127

4.3 DISTINCTION DES CATEGORIES D'ACTEURS DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE 144

4.4 METHODE POUR LA DEUXIEME PARTIE DE NOTRE ENQUETE : L'OBSERVATION *IN SITU* DES PRATIQUES 165

4.5 PRESENTATION DU TERRAIN EN FRANCE 167

4.6 PRESENTATION DU TERRAIN QUEBEC : COMPARE CE QUI EST COMPARABLE 178

4.7 OBSERVATION DES ENFANTS EN JEU LIBRE EN NATURE 186
4.8 LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS (KAUFMANN) POUR MENER L'ENQUETE AUPRES DES ACTEURS DE LA 2EME CATEGORIE 197

CH.5 ANALYSE DU PROCESSUS D'ELABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 203

5.1 IDENTIFICATION DES CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES PETITE-ENFANCE 205
5.2 LES *DITS* DES ACTEURS DES POLITIQUES PUBLIQUES 257
5.3 DISCUSSION DE LA PREMIERE ANALYSE : LES CONTOURS DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » AU SEIN DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 334
5.4 CONCLUSION DE L'ANALYSE IDENTIFIANT DES CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES 344

CH.6 ANALYSE DU TERRAIN AUPRES DES PROFESSIONNELLES 349

6.1 TRAJECTOIRE DE VIE – LA NATURE, C'EST DEPUIS TOUJOURS ? 350
6.2 IDENTIFICATION DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » 353
6.3 LES AFFORDANCES ET LE SENS DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » 367
6.4 LES RETOMBEES – LES BENEFICES DE LA NATURE 379
6.5 IDENTIFICATION DES FREINS, LEVIERS – QUELLES TENSIONS ? 388
6.6 CONCLUSION DES ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE LA 2EME CATEGORIE EN FRANCE ET AU QUEBEC 409

CH.7 L'AGENTIVITE DU JEUNE ENFANT, ACTEUR DES POLITIQUES PUBLIQUES 411

7.1 LES AFFORDANCES DES LIEUX OU LES ENFANTS JOUENT 413
7.2 LES TYPES DE JEU D'ENFANT - IDENTIFICATION DES TYPES DE JEU SELON TOPO (LOEBACH ET COX, 2020) 426
7.3 LA MEDIATION DE LA NATURE PAR LE CORPS 435
7.4 L'AGENTIVITE DES TOUT-PETITS : UNE DISCUSSION ELARGIE SUR L'INTERET DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » ET LEUR EMERGENCE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE 443
7.5 CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE 455

CONCLUSION GENERALE 458

Bibliographie 481

L’université n’entend ni approuver ni désapprouver les opinions particulières du candidat.

Liste de Figures

Figure 1 -Les politiques publiques Petite-enfance en France 51
Figure 2 – L'approche écologique 63
Figure 3 - Shéma de l'élaboration d'une politique publique sectorielle 73
Figure 4 - Méthode heuristique d'investigation de l'émergence de l'objet "enfant-nature" 114
Figure 5 -Exemple de recherche lexique dans le fonds documentaire 141
Figure 6 - Exemple d'application des codes dans MAXQDA 142
Figure 7 - Les cercles d'acteurs 147
Figure 8 -Exemple de l' étape 4 – Appliquer des sous-codes In-vivo aux thèmes dans MAXQDA 163
Figure 9 - Exemple de l'étape 5 – Regroupement des sous-thèmes 164
Figure 10 - l'ÉAJE 1 : Crèche forêt 170
Figure 11 Images des sorties l'ÉAJE 1 :Crèche forêt 172
Figure 12 - Crèche extérieure végétalisée 173
Figure 13 -Images ÉAJE 2 : Extérieure végétalisé 175
Figure 14 -Plan du jardin de l'ÉAJE 3 177
Figure 15 - Images du jardin ÉAJE 3 177
Figure 16 - Images du CPE 1 : Cour Naturelle 182
Figure 17- Image du CPE 2 : Forêt, champs et cour naturelle 183
Figure 18 - Images des lieux « nature » CPE 2 : Forêt, champs et cour naturelle 184
Figure 19 - Image du CPE 3 : Forêt – rivière 185
Figure 20 - Images du CPE 3 : Lieux des sorties en forêt et rivière 185
Figure 21 - Table de taxonomie functionnel de Heft (1988) 195
Figure 22- Graphique des occurrences « nature » FR 212
Figure 23 - Graphique des occurrences « nature » QBC 223
Figure 24 - Graphique radar comparant des valeurs FR et QBC 235
Figure 25- Graphique radar comparant les normes FR et QBC 239
Figure 26 - Graphique radar comparant les algorithmes FR et QBC 245
Figure 27- Graphique radar comparant les images FR et QBC 252
Figure 28 - Schéma des problèmes systémiques des politiques publiques relatives à la Petite -enfance en France 275
Figure 29 -Cartographiques des acteurs de la 1ère catégorie en France 277
Figure 30- Les lieux de pratiques enfant-nature - Forêt / parc boisé 416
Figure 31- Les lieux de pratiques enfant-nature - Cour naturelle et jardin 417
Figure 32 - Le lieu de pratiques enfant-nature - Lit de rivière 418

Figure 33 - Le lieu de pratiques enfant-nature - Champs.....419
Figure 34- Les résultats des observations des types de jeu selon l'échelle TOPO-9.....427
Figure 35 - Les écarts-types observés par séquence 1 de jeu et par séquence 2 de jeu.....428
Figure 36-Creuser et gratter.....436
Figure 37 - Transporter.....438
Figure 38-Dissimuler et révéler.....439
Figure 39 -Prendre des risques corporels.....440
Figure 40 - Jouer sur les troncs d'arbre.....441
Figure 41 - Déplacement de l'eau.....441

Liste des Tableaux

Tableau 1 - Cycles de l'État de Pierre Muller et l'évolution des représentations et acteurs de la petite enfance 33
Tableau 2 - Comparatif des politiques publiques Petite-enfance - l'objet "enfant-nature" à l'appui des sept points de convergence (Hassenteufel, 2005, p.123) 126
Tableau 3 - Types de texte du fonds documentaire France 133
Tableau 4 Types de texte du fonds documentaire Québec 136
Tableau 5 - Termes d'inclusion et d'exclusion dans la recherche lexique 142
Tableau 6 - Les définitions des composants des représentations servant à identifier les sous-codes à appliquer aux textes. 143
Tableau 7 - Entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie en France et au Québec 153
Tableau 8 - Table d'analyse des réponses acteurs 1ère catégorie 160
Tableau 9 - Heures d'observation du jeu libre en nature 187
Tableau 10 - Descriptif des 9 types de jeu - TOPO-9 (Loebach et Cox, 2020) 190
Tableau 11 - Méthode de saisi – 9 types de jeu - TOPO (Loebach et Cox, 2020) 191
Tableau 12 - Grille d'analyse des entretiens acteurs 2ème catégorie 200
Tableau 13- Processus d'identification des codes nature 208
Tableau 14 -1ère analyse des textes et des notes du terrain dégageant un premier niveau des sous-codes pour les 4 composants des représentations de Muller 231
Tableau 15 - 2ème niveau des sous-codes affinés après les avoir appliqués aux textes dans l'outil MAXQDA 231
Tableau 16 - Exemple d'analyse suivant les sous-codes 232
Tableau 17 - Table de convergence de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance 330
Tableau 18 - Typologie des actions publiques autour de l'objet « enfant-nature » 339
Tableau 19 - Identification des pratiques « enfant-nature » 367
Tableau 20 - Pratiques et Représentations de l'objet « enfant-nature » 378
Tableau 21 - Les Retombées constatées par des professionnelles 387
Tableau 22 - Contexte propice pour la mise en œuvre et la pérennisation des pratiques « enfant-nature » 403
Tableau 23 - Analyse thématique des lieux de pratiques enfant-nature dans les deux pays 419
Tableau 24 - Tableau 1 Taxonomie fonctionnelle des affordances (Heft, 1988) appliquée aux lieux de pratiques « enfant-nature » 422

Liste des Encadrés

Encadré 1 -Les dix principes de la charte nationale 47
Encadré 2 - Systèmes d'accueil d'enfant au Québec 58
Encadré 3 - Les huit principes de l'éducation par la nature du Cadre de référence - Alex (2020) 64
Encadré 4 - L'évolution des cycles de l'État selon Pierre Muller (2015) 76
Encadré 5 - L'Agentivité de l'enfant 87
Encadré 6 - Exemple des affordances d'une chaise 100
Encadré 7- Les affordance, quelques contradictions 104
Encadré 8 - Démarche pour l'analyser les politiques publiques 115
Encadré 9 - Différents méthodologies des travaux comparatistes : France – Québec 124
Encadré 10 - Rapports et enquêtes des organismes non étatiques rendus publics et médiatisés en France 131
Encadré 11 - Une étude pilote TOPO réalisée en amont 191
Encadré 12 - Les dix-huit termes identifiés dans les textes pour parler de la nature 208
Encadré 13 - Vers une cartographie des acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance 276
Encadré 14 - Synthèse des priorités pour le secteur de la Petite-enfance en France 293

Liste des Abréviations, Sigles et Acronymes

ACEPP	Association Collectifs Enfants, Parents Professionnel·les
AFEAMA	Aide à la Famille pour l'Emploi d'une Assistante Maternelle Agrée
AGED	Allocation de Garde d'Enfant à Domicile
AGJE	Apprentissage et la Garde des Jeunes Enfants
ALEX	Le programme éducatif À L'EXtérieur
ANAPSY	Association NAtionale des PSYchologues pour la petite enfance
APE	Allocation Parentale d'Éducation
AQCPE	Association Québécoise des Centres de la petite enfance
ASAP	Accélération et Simplification de l'Action Publique
AMAT	Assistante maternelle
CAD	Dollar canadien
CAQ	Coalition Avenir Québec
CAF	Caisse d'Allocation Familiale
CEQ	Centrale de l'Enseignement du Québec
CFE-CGC	Confédération Française de l'Encadrement - Confédération Générale des Cadres
CFDT	Confédération Française Démocratique du Travail
CFTC	Confédération Française des Travailleurs Chrétiens
CGT	Confédération Générale du Travail
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CCMSA	Caisse Centrale de la Mutualité Sociale Agricole
CNAF	Caisse Nationale des Allocations Familiales
CMG	Complément de libre choix du mode de garde
COG	Convention d'Objectifs de Gestion
CPE	Centre petite enfance
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DECOLLAJE	DÉfense COLLective des Amis des Jardins d'Enfants
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DJE	Développement des Jeunes Enfants
DREES	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

DSP	Délégation de Service Public
ECERS-S	Early Childhood Environment Rating Scale
EQDEM	Enquête Québécoise sur le Développement des Enfants à la Maternelle
Elisfa	Syndicat national pour la branche des centre socio-culturels et les services de la petite enfance
EOQE	Échelle d'Observation de la Qualité Éducative
ÉPN	Éducation Par la Nature
FEHAP	Fédération des Établissements Hospitaliers et d'Aide à la Personne
FFEC	Fédération Française des Entreprises de Crèches
FLAC	Fondation Lucie et André Chagnon
FO	Force Ouvrière
FTQ	Fédération des Travailleurs et travailleuses du Québec
GIEC	Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat
HCFEA	Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Âge
ICIDJE	Initiative Concertée d'Intervention pour le Développement des Jeunes Enfants
IGAS	Inspection Générale des Affaires Sociales
IMDPE	Instrument de Mesure du Développement de la petite enfance
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
ISQ	Institut de la Statistique du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation Québécois
MSA	Mutuel Social Agricole
MSSS	Ministère de la Santé et des Services Sociaux
NORMA	NORmes applicables aux Modes d'Accueil du jeune enfant
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONAPE	Observatoire National de la petite enfance
ONU	Organisation des Nations Unies
OSGE	Office des services de garde de l'enfance
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis
PPN	Pédagogie Par la Nature
PSU	Prestation de Service Unique
RAPC	Régime d'Assistance Publique du Canada
RGQ	Regroupement des Garderies sans but lucratif du Québec

RICD	Rencontres Internationales de la Classe Dehors
RQAP	Régime Québécois d'Assurance Parentale
SGÉE	Services de Garde Éducatifs à l'Enfance
SNPPE	Syndicat National des Professionnel·les de la petite enfance
SPPE	Service Public de la petite enfance
UFNAFAAM	Union Fédérative Nationale des Associations de Familles d'Accueil et Assistants Maternels
UNIOPSS	Union Nationale Interfédérale des Oeuvres Privées Sanitaires et Sociales

Avant-Propos et Remerciements

Il est important de présenter brièvement le travail exposé ici. On pourrait se demander comment une Britannico-Canadienne, spécialisée dans les relations internationales et le commerce textile, a pu se retrouver à mener des recherches sur la petite enfance, *agency*, les pratiques liées à la nature et les politiques publiques.

Ayant grandi au Canada et aux États-Unis, où les carrières empruntent souvent des chemins très variés, j'étais déjà bien préparée à la possibilité de changer d'orientation professionnelle à mon arrivée en France. Ainsi, lorsque je suis devenue présidente de la crèche parentale où était accueilli mon fils, il m'a semblé tout à fait naturel que le domaine de la petite enfance en France puisse constituer une voie à suivre. En effet, il y avait beaucoup à dire sur ce secteur d'activité à l'époque, qui semblait constituer un système riche de relations interpersonnelles et institutionnelles.

Au fil du temps, et surtout après la naissance de ma fille, j'ai ressenti un désir croissant de créer un projet ancré dans la nature et les pratiques écologiques. En 2011, j'ai rencontré Marie-Nicole Rubio, directrice du Furet, avec qui j'ai approfondi ma compréhension des dimensions nationales et européennes complexes de ce secteur. Cette expérience, combinée à un vif intérêt pour les dynamiques sociales et le rôle de la petite enfance dans la société, m'a conduite à fonder une crèche parentale, *Giving Tree*, en 2013, aux côtés d'une équipe exceptionnelle et d'un groupe de parents engagés. En 2015, j'ai été invitée à rejoindre l'association de l'Académie de la Petite Enfance, créée par les Diaconesses de Strasbourg et Le Furet. J'ai pu bénéficier d'une grande liberté pour explorer et développer des idées à la croisée de la petite enfance, du développement durable et des pratiques fondées sur la nature. À l'époque, ces sujets étaient encore peu explorés en France.

C'est au cours de cinq années passées à concevoir et à animer des programmes – à commencer par la création du *festival* Terra Symbiosis *Enfance & Nature*, devenu par la suite les *Rencontres Enfance & Nature* – que j'ai rencontré Iris Trinkler et Christophe Schnitzler, du laboratoire E3S de l'université de Strasbourg. À l'époque, ils travaillaient sur des questions liées au développement durable et aux pratiques éducatives en plein air, en mettant particulièrement

l'accent sur l'expérience incarnée de la nature. Encouragée par nos échanges, j'ai lancé un projet de recherche afin d'explorer plus en profondeur les liens émergents entre le développement durable et les pratiques fondées sur la nature dans les programmes éducatifs destinés à la petite enfance. Dès le départ, ce travail s'est concentré sur le rôle du jeu libre dans la nature pour les très jeunes enfants.

Il est important de noter que les études concernant les écoles du dehors et les impacts de la nature sur la santé commençaient tout juste à émerger en France à l'époque. Ma décision de travailler avec le laboratoire E3S en sciences sociales du sport reflétait une intention délibérée de collaborer avec d'autres chercheurs pour examiner l'activité physique des enfants dès le plus jeune âge, tout en m'engageant à mieux connaitre les pratiques de développement durable et les politiques publiques.

La nature interdisciplinaire du laboratoire m'a permis d'aborder des perspectives issues de la psychologie, de l'anthropologie, de la sociologie et de l'histoire. Cette approche interdisciplinaire a favorisé une exploration plus approfondie des représentations sociétales du corps, du jeu et des politiques publiques autour de la santé et l'activité physique.

Je me suis également tournée vers le Département des sciences de l'éducation et de la formation, où j'ai trouvé une communauté riche de professeurs et de doctorants talentueux travaillant notamment sur l'ergonomie dans l'éducation des adultes. Leurs travaux, qui explorent comment les environnements éducatifs et l'action individuelle façonnent le processus d'apprentissage, m'ont apporté des perspectives précieuses qui ont à la fois enrichi ma recherche et m'ont incitée à mener une réflexion critique sur mes choix épistémologiques.

Je suis profondément reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont soutenue pour mener à bien ce travail. Je remercie sincèrement mes directeurs de thèse, Gilles Vieille-Marchiset, dont la confiance et les encouragements m'ont permis d'explorer librement, tout en me ramenant sur la bonne voie lorsque cela était nécessaire, et Emmanuel Triby pour sa codirection, son soutien dans le développement de ma rédaction académique, et nos discussions stimulantes qui m'ont encouragé à remettre en question les normes éducatives et à explorer l'intégration du risque dans la pratique.

Je tiens tout particulièrement à remercier Maryvonne Lyzid et Didier Ernest, sans qui ce projet n'aurait pas été possible. Je remercie également l'équipe d'EDIAC Formations pour ses

encouragements et son soutien tout au long de ma période CIFRE, et avec laquelle j'ai eu l'occasion de créer une crèche en pleine nature, alliant ainsi la théorie à la pratique.

Je suis également reconnaissante à Caroline Bouchard de m'avoir accueillie au Département des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour un stage de deux mois en 2022, et pour le travail inspirant mené avec Michèle Leboeuf et l'équipe de l'AQCPE. Je tiens également à remercier Elodie Oursel pour sa relecture attentive au début de ce parcours d'écriture, grâce à laquelle elle m'a fourni des outils précieux pour aborder la rédaction académique en français.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement Louis et Filippa, dont le jeu spontané a été une grande source d'inspiration, ainsi que Jean-Charles pour son soutien et ses encouragements constants tout au long de ce projet.

-

The child, like the poet, is his own instrument.
His whole body erotized and highly sensitized by the
necessities of nurture and touch, is the tool of his mind and serves
with a passionate enjoyment in a creative engagement with the
forces of nature

- Edith Cobb

The Ecology of Imagination in Childhood, 1959

Introduction

La genèse de ce travail de recherche remonte à la pandémie de SARS-CoV-2 en 2020, période durant laquelle de nombreux constats relatifs à l'incompatibilité des modes de vie modernes avec la nature entraînant une perte accélérée de la biodiversité et une dégradation des écosystèmes[1], ont été mis en lumière et largement médiatisés auprès du grand public. Ces observations contribuent à une prise de conscience croissante de la codépendance de notre santé à celle de l'environnement. Le réchauffement climatique, ainsi que les transformations environnementales qui en résultent, appellent à une remise en question profonde de notre rapport au vivant afin de garantir la pérennité de l'espèce humaine (Morizot, 2023). Les actions nécessaires pour faire face aux enjeux de la perte de biodiversité et du réchauffement des territoires font désormais l'objet de débats à tous les niveaux de la société. Dans ce contexte, certaines critiques pointent les logiques du marché néolibéral comme responsables de la déstabilisation des relations entre les humains et le reste du vivant (Harvey, 2007 ; Bakker, 2010 ; Holin, 2023). Ce modèle économique semble révéler des limites particulièrement marquées lorsqu'il est appliqué aux politiques de l'action sociale, comme en témoignent les enquêtes journalistiques sur les Ehpad et cliniques du groupe Orpea (Castanet, 2022), ainsi que celles portant sur les entreprises de crèches privées lucratives (Lepetit et Marnette, 2023 ; Gastaldi et Périsse, 2023 ; Castanet, 2024).

Notre travail aurait pu approfondir davantage les hypothèses quant aux impacts du néolibéralisme sur la biodiversité et sur la santé de nos enfants ; il aurait été soutenu par les méta-analyses mettant en lumière les déséquilibres que cette politique génère (Huet, 2023), notamment pour l'éducation (Achard *et al.*, 2021) et pour les familles avec jeunes enfants (Carbonneau et Morache, 2021 ; Vandenbroeck, 2024). Nous avons néanmoins choisi de concentrer notre étude sur l'évolution du secteur de l'action sociale en lien avec les jeunes

[1] La publication du 6e rapport du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), le 20 mars 2023, dresse un constat alarmant quant aux impacts déjà observables du réchauffement climatique, et formule plusieurs centaines de pages de recommandations à destination des décideurs publics. Le message est sans équivoque et empreint d'urgence : selon Huet (2023, p. 15-16), « cette situation dangereuse exige des décisions et des actions fortes si l'on veut, non pas écarter – c'est déjà trop tard – mais diminuer l'intensité de cette menace et s'adapter à sa part inéluctable ».

enfants, en particulier ceux de moins de trois ans accueillis en Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE). Les politiques publiques encadrant ce secteur sont aujourd'hui confrontées aux nouveaux défis imposés par les déséquilibres économiques et climatiques globaux, contribuant à une crise structurelle du secteur (Synthèse France Stratégie et HCFEA sur le séminaire *Premiers Pas*, p.13-14 ; Conseil national de la refondation sur le service public de la petite enfance : Restitution de la concertation, 1 juin 2023).

L'usage du terme « petite » dans l'expression « petite enfance » en France renvoie à une double représentation de l'enfant de moins de six ans : il souligne à la fois sa fragilité et sa position sociale subalterne par rapport aux « grands ». Le « petit » n'atteint pas les standards ou les mesures jugées ordinaires ; il est souvent réduit à une série de stéréotypes tels que « petites mains, petite tête » [2], qui traduisent une longue tradition de marginalisation des jeunes enfants dans l'espace public et politique. Historiquement, l'enfant en bas âge a été tenu à l'écart des priorités de l'État et peu reconnu comme un sujet de droits ou d'investissements structurels. Or, le champ de la Petite-enfance[3], en tant que secteur d'activité à part entière, est extrêmement vaste. Il englobe une pluralité de professions et de domaines : accueil collectif et individuel, santé, accompagnement à la parentalité, protection de l'enfance, interventions pédagogiques et éducation préscolaire. Sur le plan politico-administratif, le terme « petite enfance » constitue également un secteur transversal, impliquant plusieurs ministères et niveaux de gouvernance.
Ces dernières années, une succession de crises et de dysfonctionnements a propulsé le secteur de la Petite-enfance au cœur des préoccupations politiques. Parmi les problématiques les plus saillantes figurent la pénurie de professionnel·le·s qualifié·e·s, les inégalités persistantes dans l'accès aux modes de garde, ainsi que les inquiétudes croissantes concernant la qualité de l'accueil, notamment dans les structures gérées par des opérateurs à but lucratif. Face à ces tensions, une reconfiguration du pilotage national a été engagée, marquée par la création du Service Public de la Petite Enfance (SPPE). Ce nouveau cadre institutionnel vise à soutenir la mise en œuvre des politiques publiques dans ce champ, en posant les bases d'une réforme structurelle du secteur. Ses instruments clés constituent la charte nationale d'accueil du jeune

[2] En janvier 2017, lors du 1er séminaire, la ministre socialiste Laurence Rossignol a partagé avec une salle comble de 300 professionnels de la Petite-enfance que les autres ministères du gouvernement Hollande avaient employé cette phrase en décrivant l'objet de sa mission en tant que Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes.

[3] Nous établissons ici une distinction dans l'usage syntaxique du terme « petite enfance ». Dans l'ensemble du texte, nous employons la graphie « Petite-enfance » avec un trait d'union et une majuscule pour désigner le secteur et les politiques qui l'encadrent. Lorsqu'il s'agit de la période de la vie de l'enfant ou comme adjectif pour définir les acteurs qui travaillent avec les enfants, le terme est écrit en minuscules et sans trait d'union : « petite enfance ».

enfant ainsi que l'élaboration de référentiels nationaux destinés à harmoniser les pratiques professionnelles autour d'une vision partagée de la « qualité de l'accueil » : qualité des interactions et de l'écoute, qualité des soins, qualité éducative, mais aussi qualité des conditions de travail (Caublot et Blicharski, 2013). L'importance croissante accordée à la qualité de l'accueil durant la petite enfance semble refléter un changement de paradigme désormais orienté vers le bien-être de l'enfant. Les nourrissons et les tout-petits sont appréhendés non seulement comme des personnes à charge nécessitant des dispositifs de prise en charge afin de permettre la participation des parents au marché du travail, mais également comme des acteurs sociaux à part entière, dotés de capacités cognitives et développementales dont les effets s'inscrivent à long terme sur les performances économiques et l'équité sociale (Neyrand, 2005). Depuis le début des années 2000, nous assistons à une évolution des interventions publiques qui visent désormais à garantir des environnements physiques et sociaux favorables pendant la petite enfance sont de plus en plus considérées comme essentielles (Périvier, 2012).

Cependant, les actions nécessaires pour faire évoluer le secteur de la Petite-enfance implique une approche systémique, centrée sur les besoins de l'enfant et sur les conditions de l'accueil et soulève alors de nouveaux défis, notamment quant à l'articulation entre les besoins fondamentaux de l'enfant, des besoins des familles, et les contraintes économiques. Au-delà des ajustements portant sur la qualité de l'environnement affectif et physique de l'accueil, l'évolution du secteur implique une redéfinition des rôles et des responsabilités des acteurs existants, ainsi que la nécessité d'intégrer de nouveaux acteurs (Chanut-Guieu *et al.*, 2014). Elle appelle les pouvoirs publics à définir des priorités claires et à concevoir des actions publiques à même de répondre à ces enjeux dans un contexte de transformations profondes.

Le renouvellement des politiques publiques dans ce domaine ne constitue toutefois pas une rupture radicale, mais s'inscrit dans un continuum d'adaptations successives, reflétant ainsi les tentatives des acteurs institutionnels de s'ajuster aux transformations économiques, sociales ainsi qu'environnementales du XXIe siècle (Neyrand, 2008). Dans ce cadre, notre objectif vise à analyser la façon dont ces transformations globales impactent le secteur de la Petite-enfance, en redéfinissant ses priorités et en reconfigurant les référentiels d'action publique qui le structurent. Les évolutions sociétales mettent en lumière les limites et les incohérences des initiatives antérieures et inscrivent à l'agenda politique la nécessité d'une attention renouvelée portée aux politiques publiques dès les premières années de vie. C'est dans ce cadre, marqué notamment par la prise de conscience récente des conséquences de la dérégulation climatique et de l'effondrement de la biodiversité sur la santé humaine, que nous observons l'émergence

d'un dispositif original : celui de favoriser le contact direct et régulier des jeunes enfants avec la nature.

Cette orientation peut paraître singulière à plusieurs égards. D'une part, elle rompt avec un demi-siècle de politiques centrées sur l'hygiénisme et la sécurisation des espaces de vie, qui ont progressivement relégué la nature hors des environnements accueillant les jeunes enfants, au profit de lieux clos, normés et stérilisés. D'autre part, elle interroge par la complexité même de ce qu'implique « la nature » : sa définition, son intégration dans des cadres normatifs, sa traduction en dispositifs éducatifs restent des chantiers ouvertes. Comment, en effet, standardiser ce qui, par essence, échappe à la fabrication humaine, ce qui relève du vivant, du « sauvage », voire de l'imprévisible ? Pour autant, l'introduction de la nature comme critère de qualité d'accueil ne peut être écartée : elle répond à une mobilisation citoyenne croissante, portée par les mouvements écologistes, les professionnel·les de la santé, et certains acteurs éducatifs, qui alertent sur la dégradation simultanée de la planète et de la santé des enfants. Cette mobilisation dénonce les normes sociales et éducatives dominantes qui tendent à produire des enfants « d'intérieur »[4], sédentarisés, surexposés aux écrans, et éloignés de leur environnement naturel immédiat.

Ainsi, la nature, au regarde de l'hygiène qui peut être perçue comme facteur de risque, est désormais réhabilitée comme une ressource éducative et thérapeutique, voire comme un enjeu d'égalité sociale, malgré les paradoxes qu'elle soulève. Son intégration dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance marque alors un tournant à la fois symbolique et pratique dans la conception de l'accueil et soin du jeune enfant, révélateur potentiel d'un changement plus profond dans la manière de penser l'enfant, ses besoins et ses droits. La restructuration des actions menées dans le secteur est marquée également par un transfert des ressources des politiques familiales axées sur la prise en compte des enfants dans le contexte de l'aide et des prestations familiales, traditionnelles de l'État providence, vers une restructuration des besoins

[4] Le terme « enfant d'intérieur » est employé sur France Culture (« Une génération d'enfants d'intérieur a vu le jour » dans l'émission *Et maintenant ?*, le 7 janvier 2022) ensuite dans des articles du journal *Le Monde* («Où sont passés les enfants des villes ? », 14 sept 2022, « Les 'enfants d'intérieur', un remède pour les parents anxieux ? » le 23 juillet 2023). Le terme est repris par le HCFEA dans son rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du 17 octobre 2024 *Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et nature ?* qui produit un buzz médiatique pendant les semaines qui suivent : BFMTV (« Des 'enfants d'intérieur' : le Haut conseil de la famille alerte sur une génération coupée de la nature » le 12 novembre 2024), *Le Figaro* (« 'Enfants d'intérieur' : cette jeune génération qui disparaît des villes et vit coupée de la nature », le 11 novembre 2024), La revue *Parents* (« 'Les enfants d'intérieur' : cette génération qui inquiète les autorités », le 13 novembre 2024), *20 minutes* (« Coupés de la nature, les enfants deviennent des 'enfants d'intérieur', alerte un rapport », le 12 novembre 2024), émission RTL (« Qui sont les 'enfants d'intérieurs', ces adolescents qui ne sortent plus de chez eux ? », le 13 novembre 2024), *TF1info* (« 'Enfants d'intérieur' : 3 choses à savoir sur cette génération qui inquiète les autorités », le 14 novembre 2024).

et du bien-être des enfants grâce à la redistribution des pouvoirs à de nouveaux acteurs publics et privés de la société contemporaine (Dubois, 2010). Dans le prolongement de notre démarche d'investigation, nous portons une attention particulière à l'émergence de nouveaux acteurs participant à l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance , en nous intéressant aux dynamiques de leur rôle *agentic* dans la structuration, voire l'institutionnalisation, des actions à mener dans ce secteur.

Cette étude se situe à l'intersection de la sociologie de l'action publique et de la sociologie de l'enfance et vise à explorer l'enjeux que porte l'émergence de la nature au sein des politiques publiques relatives au secteur de l'activité de la Petite-enfance, identifiée dans les textes en étant « essentiel » pour le jeune enfant. Dans un premier temps notre analyse examine la manière dont les politiques relatives à la Petite-enfance ont été reconfigurées pour intégrer le bien-être et les besoins développementaux des enfants comme principes normatifs guidant les pratiques professionnelles. Ces politiques intègrent ainsi la nature, ou le « contact direct », comme un principe fondamental de la qualité d'accueil du jeune enfant.

S'appuyant sur les concepts de la sociologie de l'action publique, nous nous intéressons aux différentes dimensions sociales impliquées dans la construction de ces politiques publiques : qui sont les acteurs participant à leur élaboration, quelles actions sont désignées, par quels mécanismes elles sont mises en œuvre, et finalement comment elles se traduisent ensuite en pratiques appliquées sur le terrain. La construction des actions publiques ne résulte pas selon Boltanski et Thévenot, d'un simple mise en accord du sens commun ou d'un « naturalisme tacite » concernant ce qui est nécessaire pour la société (ou pour l'enfant), mais émerge d'un « artificialisme explicite », contextualisé par une société qui construit et préserve « les artefacts qui permettent de vivre ensemble » (2022, p. xxxvii). Dans cette perspective, l'action publique peut être analysée comme le produit d'une construction sociale à double sens. D'une part, elle fournit les justifications à travers lesquelles les acteurs attribuent du sens à ce qu'ils considèrent comme nécessaire ; d'autre part, elle reflète les contraintes institutionnelles par lesquelles la société organise et structure ce qui fait sens. L'étude vise ainsi à mettre en lumière la manière dont la nature émerge dans les textes encadrant le secteur de la Petite-enfance, ainsi que les enjeux que cela soulève au sein d'un secteur en pleine transformation.

Nous nous intéressons ainsi à la manière dont les acteurs justifient les actions conférant à la nature une place dite « essentielle » pour le jeune enfant, en examinant de près le processus de construction des actions publiques, ce que le politologue Pierre Muller (1990, 2018) désigne comme l'élaboration d'un référentiel. L'analyse de ce processus nous conduit à explorer

plusieurs dimensions de cette construction. Une première dimension consiste à situer la construction de politiques publiques par rapport à ce que Pierre Muller nomme le « *global* ». Cette approche permet de mieux comprendre les facteurs d'influence qui interviennent dans les processus par lesquels une société est conduite à (re)penser les transformations nécessaires à son adaptation aux changements du monde. Une deuxième dimension de l'analyse porte sur l'identification des acteurs impliqués et sur leurs rôles dans le processus d'élaboration du référentiel. En tant que « médiateurs », au sens où l'entend Pierre Muller, ces acteurs traduisent les transformations du monde social en actions publiques. L'analyse se concentre ainsi sur les représentations que les acteurs construisent et qui orientent l'identification des actions à développer. L'étude de ces représentations permet d'analyser, ou, à tout le moins, d'interpréter, le sens que les acteurs attribuent aux enjeux émergents. Il s'agit ici de comprendre la manière dont ils se représentent la nature, la priorité qu'ils lui accordent dans le développement de l'enfant, ainsi que la façon dont, à partir de ces représentations, ils élaborent et justifient les actions à mettre en œuvre. Au cœur de l'analyse se trouvent les représentations que les acteurs se font de la nature, de l'enfant, ainsi que de la capacité de l'un à agir sur l'autre.

C'est alors en mobilisant la sociologie de l'enfance, inspirée notamment par les travaux des chercheurs pluridisciplinaires francophones Régine Sirota, Pascale Garnier, Laurence Gavarini Julie Delalande, Isabelle Danic, et Patrick Rayou, que l'étude interroge davantage le rôle de l'enfant dans la formation des représentations adultes les menant à définir les actions nécessaires. Elle examine d'abord les représentations des enfants eux-mêmes de leurs expériences de la nature, puis les met en dialogue avec les perspectives des adultes afin d'évaluer comment les enfants peuvent influencer les politiques conçues pour eux. L'interprétation des significations attribuées par les enfants s'appuie sur le concept d'affordance (Gibson, 1979/1986), qui permet de conceptualiser le jeu en nature à partir de la perception qu'ont les enfants des possibilités d'action (Lerstrup et Konijnendijk Van Den Bosch, 2017), porteuses de sens (Løkken, 2009) et investies d'une signification psychologique (Heft, 2010). Ce faisant, l'étude s'intéresse au jeune enfant non seulement comme des sujet de la politique publique, mais aussi comme acteur social ayant de l'*agentivité* (Garnier, 2015) capable à participer, à son « hauteur d'enfant », dans la transformation des représentations de la société.

Pour ce faire, notre enquête se concentrera sur les différentes étapes du processus de formulation et de mise en œuvre des politiques publiques dans le domaine de la Petite-enfance. Notre

méthodologie s'inscrit dans une démarche qualitative en sociologie. D'une part, elle vise à analyser la manière dont le dispositif « nature » émerge au sein des politiques publiques, en identifiant les enjeux et la manière dont son « essentialité » s'articule aux priorités du secteur. L'étude se focalise également sur les acteurs impliqués dans la construction de ces politiques, afin d'analyser leurs représentations de la nature, de l'enfant et du lien entre les deux, justifiant ces actions comme des principes garantissant la qualité de l'accueil. D'autre part, notre approche s'inspire des méthodes ethnographiques, nous conduisant sur le terrain pour observer la mise en œuvre des pratiques éducatives avec le jeune enfant « en nature ». Cette démarche permet d'intégrer la voix de l'enfant, ou du moins une interprétation de celle-ci (Gavarini, 2006) notamment à travers l'observation de son jeu libre lors de ces sorties. En combinant l'analyse des processus de construction des politiques publiques et les observations de terrain, nous visons à mieux comprendre non seulement la manière dont les acteurs représentent et justifient les besoins de nature chez le jeune enfant, mais également comment ses expériences en nature peut avoir du sens pour l'enfant lui-même. Trois volets méthodologiques structurent notre démarche :

1. Analyse documentaire

Nous réalisons une analyse approfondie des documents relatifs aux politiques publiques de la Petite-enfance, couvrant l'accueil en établissement, la santé et l'éducation, ainsi que les prescriptions liées à l'environnement et à son aménagement destinés aux enfants. Cela inclut les textes réglementaires mais aussi les rapports, études et guides qui préconisent les actions nécessaires. Cette phase vise à identifier les normes, prescriptions et référentiels d'action structurant le secteur, tout en repérant l'émergence de la dimension « nature » en lien avec le tout-petit au sein de l'agenda politique.

2. Entretiens semi-directifs

Nous menons une série d'entretiens semi-directifs avec des acteurs clés impliqués à différents niveaux du système d'action publique, notamment des représentants des administrations de l'État et des collectivités, des réseaux et fédérations, ainsi que des acteurs d'associations dédiées à la petite enfance. Nous échangeons également avec des praticien·nes du terrain qui ont mis en place des projets éducatifs impliquant un temps dehors avec les enfants « en nature ». Ces entretiens visent à recueillir les représentations, les interprétations et les logiques d'action des

personnes interrogées, ainsi que les tensions ou controverses éventuelles autour de la mise en œuvre des pratiques autour de l'enfant et la nature.

3. Observations de terrain (approche ethnographique)

Nous prévoyons d'observer, *in situ*, plusieurs centres d'éducation et accueil des jeunes enfants[5], dont des Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) en France et les Services de Garde Éducatif d'Enfance (SGÉE) au Québec. Ces structures d'accueil du jeune enfant mettant en œuvre des pratiques éducatives intégrant la nature (sorties régulières, aménagements extérieurs, crèches « écologiques », etc.). Les observations nous permettront d'analyser la mise en œuvre concrète des pratiques prônées par les politiques publiques. Il s'agira de repérer les écarts éventuels entre les principes fondés par les politiques publiques et les pratiques effectives, ainsi que les ajustements, les bricolages, ou les résistances qui peuvent émerger sur le terrain. De plus, en observant la manière dont les enfants investissent les espaces naturels et interagissent avec leur environnement, nous chercherons à mieux comprendre comment ils participent eux-mêmes à la construction du sens de ces expériences et influencent les représentations que les adultes se font de ce qui est essentiel pour eux.

Les matériaux recueillis seront analysés et interprétés selon une approche thématique et inductive. Nous procédons par une triangulation d'analyse des données dont :

- Les discours institutionnels (analyse de contenu du fonds documentaire),
- Les discours d'acteurs (analyse des entretiens compréhensifs),
- Les pratiques observées (analyse des grilles d'observation et des carnet de terrain).

Nos travaux s'appuient également sur une expérience de quinze années dans le champ de la petite enfance, fondée sur l'observation des pratiques, la conception et la mise en œuvre de projets, ainsi que des échanges avec de multiples acteurs, des deux côtés de l'Atlantique.

Nous prolongeons notre enquête par une analyse comparative entre la France et le Québec suivant les propositions de Patrick Hassenteufel (2005). Ce détour comparatif a pour but d'éclairer les spécificités nationales dans la manière dont le lien enfant-nature est pensé, prescrit, et expérimenté. En adoptant une démarche comparatiste, notre recherche vise à faire émerger

[5] L'OCDE identifie les lieux qui accueillent des très jeunes enfants comme Centre d'éducation et accueil du jeune enfant (Rapport OCDE (2021) : *Petite enfance, grands défis VI: Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*)

les différences et les convergences culturelles dans les représentations de l'enfant, de ses besoins, et de ce qui est considéré comme « bon » ou « nécessaire » à prendre comme action. Cette analyse comparative permet de mettre en lumière les significations que peut revêtir le lien entre la nature et le jeune enfant lorsqu'il est inscrit dans des politiques publiques. Cette approche met également en lumière des singularités structurelles dans les modes de gouvernance et de pilotage des politiques publiques. Par la diversité d'approches nous tentons de mieux comprendre les articulations « les agencements, coopérations, conflits » (Evrard *et al.,* 2019, p. 34) liant les acteurs aux actions, et faire ressortir le sens structurant l'action publique. En ce sens, nous mettons au cœur de notre travail les discours, les pratiques et les représentations des acteurs, en les analysant comme des éléments constitutifs d'un référentiel émergent autour de l'objet « enfant-nature ».

Notre recherche vise les deux objectifs suivants.

- Identifier les contours de l'objet « enfant-nature » en analysant les processus d'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance et les enjeux de son articulation avec les référentiels existants. Cette analyse repose sur une comparaison de l'émergence de l'objet « enfant-nature » en France et au Québec, et vise à :
    - examiner les termes et éléments de langage par lesquels la nature apparaît dans les textes encadrant le secteur ;
    - identifier les acteurs impliqués dans ces processus, en portant une attention particulière aux représentations qu'ils construisent de la nature, de l'enfant et du lien entre les deux ;
    - analyser les tensions qui émergent de l'articulation des dispositifs liés à la nature avec les autres priorités du secteur de la Petite-enfance.

- Analyser les pratiques « enfant-nature » dans le secteur de la Petite-enfance en France et au Québec, afin de mettre en évidence les tensions qu'elles génèrent :
    - mettre en lumière les représentations mobilisées par les professionnel·les pour justifier leurs choix de pratiques ;
    - identifier les freins et les leviers influençant la mise en œuvre de ces pratiques ;
    - observer le jeu du jeune enfant dans le cadre de ces dispositifs, afin de discuter le sens que pourrait revêtir pour lui l'expérience de la « nature ».

Notre travail se déploie en trois temps complémentaires pour répondre à ces objectifs.
Dans une première partie - *«L'enfant-nature» : l'émergence d'un objet hautement politique* - nous situons les contextes socio-politiques contemporains qui nourrissent notre questionnement sur l'émergence de la nature dans les politiques publiques de la Petite-enfance . Inspirée par le concept de *global* du politologue Pierre Muller, cette analyse se concentre sur les facteurs exogènes, à l'échelle nationale et internationale, qui influencent les représentations que les acteurs des politiques publiques se font de ce qui est nécessaire pour agir. À partir de l'analyse de documents institutionnels, d'alertes scientifiques (GIEC, OMS) et de discours d'acteurs, nous montrons comment la nature tend à réapparaître comme une réponse possible à certaines dérives du monde contemporain, dont l'artificialisation des environnements et la croissance de pathologies infantiles. Nous adoptons également une approche socio-historique, afin de retracer l'évolution des représentations de l'enfant depuis les premières préoccupations de l'État jusqu'aux prescriptions les plus récentes. Cette perspective permet de mettre en lumière les continuités ainsi que les ruptures qui ont marqué les représentations de l'enfant et de ses besoins au fil de l'évolution des politiques publiques relatives à sa prise en charge, à sa santé et à son éducation.

Dans une deuxième partie - *L'exploration heuristique de l'émergence de la nature dans les politiques publiques de la Petite-enfance* - nous présentons les cadres conceptuels qui guident notre analyse, en mobilisant notamment les apports de la sociologie, dont la sociologie de l'action publique (référentiels, dispositifs, instruments, jeux d'acteurs), et la sociologie de l'enfance proposant des fondements des recherche autour de l'enfant en tant qu'acteur de son développement. Nous proposons également dans cette partie de fournir un cadre d'analyser la construction de sens de la nature en tant qu'actant et objet de l'action à l'appui de la théorie des affordances (Gibson, 1979/ 1986). Dans cette partie, nous exposons ensuite notre démarche méthodologique concernant la collecte et d'analyse des données (analyse documentaire, entretiens semi-directifs, observations), les critères de sélection des textes et des acteurs, et enfin la cartographie des réseaux d'acteurs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et ceux du terrain. Dans cette démarche, nous précisons également notre posture d'observation adoptée sur le terrain, en particulier lors de l'étude des jeu libre en nature, en mettant l'accent sur les affordances, dont la qualité et caractéristiques des environnements extérieurs, les modalités d'encadrement, et les dynamiques relationnelles observées. Une

description fine des terrains permet aux lecteurs de mieux comprendre les spécificités des contextes étudiés, en France comme au Québec.

Dans la troisième partie - *Analyse et discussion autour des représentations de l'objet « Enfant-Nature »,* nous menant une analyse croisée des matériaux empiriques recueillis, dont le fonds documentaire (textes réglementaires, guides, rapports), les entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) menés auprès des différents groupes d'acteurs (décideurs administratifs, élus, représentants et professionnel·les), et les observations de terrain portant sur les pratiques d'exposition à la nature et les interactions des enfants en milieu extérieur. Notre analyse, tentera de mettre en lumière d'une part les représentations des acteurs autour de l'enfant et la nature et d'autres part, les enjeux et les tensions que soulève l'intégration de la nature dans les politiques publiques de la Petite-enfance . Enfin, nous discutons les formes de convergence ou de divergence entre les discours institutionnels, les discours des professionnelles, et les expériences des enfants.

Notre posture s'inscrit dans une démarche résolument heuristique, soucieuse d'éviter, selon les termes de Combessie (2007), une recherche « en aveugle, pour voir » (p. 9), qui se contenterait de décrire des phénomènes sans en interroger les structures profondes. Nous nous intéressons donc à l'articulation entre enfant et nature dans les référentiels émergents, à travers une lecture située au croisement de plusieurs champs de l'action publique. En effet, les politiques relatives à la Petite-enfance se télescopent entre les politiques de transition écologique, qui redéfinissent les usages de l'espace, les normes éducatives et les représentations de la nature, et les politiques de cohésion sociale et de santé, au sein desquelles le domaine de la Petite-enfance occupe une place croissante. Notre projet vise ainsi à éclairer les logiques de construction d'un nouveau référentiel, dans lequel l'enfant et la nature sont pensés conjointement, au sein d'une action publique traversée par des impératifs écologiques et sociaux.

Cette réflexion s'inscrit dans un contexte marqué par une prise de conscience accrue des enjeux de la transition écologique et par l'évolution des politiques à agir. Elle explore l'articulation entre l'enfant et la nature, et plus largement l'évolution des représentations de l'enfant, en particulier de son *agency*, en tant qu'acteur à part entière, porteur de significations symboliques et de potentialités pour l'émergence d'une société plus humaniste et écologiquement soutenable.

Première partie
« Enfant-Nature » : l'émergence d'un objet hautement politique

Ch.1 L'émergence de l'objet « enfant-nature dans les politiques publiques

Élaborer une politique publique consiste donc d'abord à construire une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir. C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs organisent leur perception du problème, confrontent leurs solutions et définissent leurs propositions d'action : cette vision du monde est le référentiel d'une politique.

Pierre Muller (2018)

Dans ce premier chapitre, le contexte dans lequel s'inscrit ce travail de recherche est présenté. La réflexion s'ouvre sur sa dimension politique, à partir des travaux du politiste Pierre Muller (1990, 2011, 2018), afin de décrire la genèse d'un référentiel global influençant l'élaboration des politiques publiques. Il s'agit d'identifier les facteurs globaux qui participent à la transformation des politiques publiques relatives à la Petite-enfance et qui contribuent à l'émergence de la notion de besoin de nature chez les jeunes enfants. Dans un second temps, cette partie examine les objectifs poursuivis par les politiques publiques, justifiant la nécessité de faire évoluer les actions du secteur afin d'harmoniser sa gouvernance et les pratiques éducatives. Enfin, le champ de la recherche est mobilisé à travers un état des lieux situé au croisement des enjeux du secteur de la Petite-enfance et aux enjeux que peuvent présenter les pratiques en lien avec la nature. Cette revue permet de justifier la construction de l'objet de recherche, désigné par le terme « enfant-nature », avant de préciser la problématique qui guide ce travail.

.

1.1 Genèse d'un *global* autour de la transition écologique

Afin de définir l'objet de recherche, il convient de présenter le contexte élargi dans lequel il s'inscrit. Dans l'étude des politiques publiques, il est en effet essentiel de prendre en compte la pluralité des dimensions en jeu, notamment les relations entre les acteurs, les processus d'élaboration, mais aussi les représentations, afin de comprendre la manière dont ces politiques se construisent (Dubois, 2010). Selon le sociologue et politologue Pierre Muller, ces dimensions sont à la fois abstraites, renvoyant aux croyances, attitudes et idées des acteurs, et concrètes, c'est-à-dire relatives aux événements observables tels que la production d'un rapport ou la mise en place d'une concertation. Elles doivent être appréhendées à partir de la façon

dont les acteurs articulent ce qu'il nomme le « *global* » (Muller, 2018), entendu comme la manière dont ils traduisent leur compréhension des transformations du monde en actions jugées nécessaires. Si le concept d'un *global* sera développé plus en détail dans le chapitre 3, il est mobilisé ici afin d'identifier les enjeux de la transition écologique comme un premier fait social influençant le processus d'élaboration des politiques publiques de la Petite-enfance. Bien que cette notion demeure en partie « fantomatique », existant davantage par évocation que sur la base de démonstrations empiriques (Ravinet et Palier, 2015, p. 27), elle offre néanmoins un cadre pertinent pour articuler les grandes transformations sociétales avec les reconfigurations observables dans les politiques publiques sectorielles, en particulier dans le champ de la Petite-enfance.

Dans le cadre de ce *global*, la transition écologique apparaît comme une préoccupation majeure, portée conjointement par des organisations internationales (GIEC, ONU, OMS), par des mobilisations citoyennes, par des initiatives municipales et par une médiatisation accrue des enjeux environnementaux. Ce contexte contribue à l'émergence de ce que Hassenteufel (2022) qualifie de « nouveaux risques », face auxquels l'État se trouve à nouveau sollicité, notamment à travers la mise en œuvre de politiques publiques destinées à anticiper et protéger. Ces transformations touchent également les politiques relatives à la petite enfance. Les attentes à l'égard de ce secteur évoluent : les actions ciblent de plus en plus le bien-être de l'enfant, en s'appuyant sur l'identification de ses besoins fondamentaux et sur la qualité de l'accueil, désormais considérée comme une priorité. C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre objet de recherche, qui interroge l'émergence du lien « enfant-nature » comme nouvel enjeu de l'action publique.

La section suivante précise quatre faits sociaux et politiques qui influencent aujourd'hui la gouvernance du secteur de la Petite-enfance et orientent les types d'actions envisagées. Parmi ces facteurs figurent :

- les prescriptions des organisations internationales en matière d'environnement et de santé publique ;
- les projets de refondation de l'action publique pour répondre aux défis écologiques ;
- les mobilisations écocitoyennes, particulièrement actives au niveau local ;
- et la médiatisation croissante des préoccupations relatives à l'éloignement des enfants de la nature.

Notre premier identification du contexte *global* s'agit des travaux du Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (GIEC) ainsi que les comptes-rendus annuels de la Conférence des Parties sur le climat (COP). Ces deux instances annoncent le déclin de la biodiversité, les innombrables impacts de celui-ci sur l'état de notre santé, et soulignent le besoin urgent pour tous les secteurs de notre société d'agir pour limiter le réchauffement climatique dans le monde. C'est dans ce contexte mettant en évidence l'interdépendance entre notre santé et celle de l'environnement[6] que les politiques publiques sont appelées à ajuster les dispositifs pour proposer des solutions durables. Les objectifs de la transition écologique rentrent dans l'agenda politique et font l'objet de concertations pour construire des programmes d'action. À travers ce concept de *global*, nous discutons de l'impact des défis de la transition écologique sur les politiques publiques, en examinant comment les événements récents influencent potentiellement le sens que les acteurs des politiques publiques formulent des changements du monde et justifient les actions envers le secteur de la Petite-enfance comme nécessaires. Dans cette section, nous mettons en lumière les dimensions du *global* qui contribuent à faire émerger de notre objet d'étude dont la prise de conscience sociétale des enjeux climatiques et les constats récents soulignant la séparation des enfants de la nature.

En plus des constats internationaux sur les enjeux de la transition écologique, ces études ont mis en évidence le besoin des politiques d'agir. En septembre 2022, le gouvernement Macron a lancé l'initiative du Conseil National de la Refondation invitant le public à s'exprimer sur les sujets prioritaires de son mandat et à « rétablir la confiance » dans le dialogue social[7]. 308 076 personnes y ont participé. Parmi les dix thèmes abordés, la question de la crise climatique et de

[6] Dans le rapport de l'OMS *Nature, biodiversité et santé : Un Panorama des interconnexions* (2023), les auteures identifient huit interconnexions entre l'environnement et notre santé, dont les systèmes des eaux douces ; la qualité d'air ; les littoraux, mers et océans ; les terres, agriculture, alimentation et sécurité alimentaire ; les maladies infectieuses, microbes dans l'environnement et dans le corps humain, médicaments et soins de santé ; et l'accès à la nature (Wheeler *et al*., 2023, p. 11).
Par ailleurs, dans leur étude sur l'impact du réchauffement climatique sur l'asthme et les maladies allergiques de l'enfant, les chercheurs Amat et Labbé (2024) pointent la perte de la biodiversité aggravant les allergies et les problèmes respiratoires chez les jeunes enfants. « L'exposition et l'interaction avec les espaces verts et les environnements riches en biodiversité sont associées à de nombreux bénéfices sur la santé physique, y compris sur le plan immunitaire. Plusieurs hypothèses soutiennent la relation entre la biodiversité et la santé humaine, notamment les pathologies allergiques et l'asthme [12]. Ainsi, l'allergie pourrait être une « maladie sentinelle » importante de la santé planétaire, reflet d'un dysfonctionnement immunitaire en lien avec l'état du monde qui nous entoure » (p. 2).
[7] https://conseil-refondation.fr/.

la perte de la biodiversité a été identifiée comme la première préoccupation « urgente »[8]. La concertation a mis en exergue le caractère *global* du problème de la crise écologique :

> 1) l'évidence d'une longue liste de « problèmes » écologiques (par exemple : réchauffement climatique, perte de la biodiversité, raréfaction des ressources, crise énergétique),
>
> 2) la corrélation indissociable entre ces problèmes et leur impact néfaste et systémique sur la santé humaine (par exemple maladies chroniques, dépression, pandémie), et finalement,
>
> 3) le manque d'actions politiques coordonnées pour répondre à ces problèmes.

Quelles actions les politiques publiques devraient-elles dès lors préconiser ? Cette question, en apparence simple, s'avère particulièrement complexe en ce qu'elle engage l'ensemble des sphères sociales, notamment à travers les enjeux de santé publique et de soutenabilité économique. Elle alimente ainsi un débat central autour de la gouvernance de la transition écologique. Ce débat est d'autant plus vif que le modèle néolibéral, souvent présenté comme inévitable (Gauchet, 2024) et comme l'unique cadre possible des sociétés contemporaines (Denord, 2007), oppose une résistance structurelle aux propositions d'actions susceptibles d'en infléchir les logiques. Inscrite dans ce cadre économique, la société peine dès lors à formuler des réponses consensuelles à des interrogations fondamentales telles que la nature des changements à opérer, leur coût, ou encore la hiérarchisation des priorités entre transition écologique, niveau de vie, pouvoir d'achat des populations et marges de profit des acteurs économiques. Les positions divergent selon les groupes d'acteurs, les orientations politiques et les domaines d'intervention, en particulier lorsque le sens de l'action publique implique un ralentissement de l'activité économique. Le rapport du GIEC (2023) met en évidence l'ampleur des transformations nécessaires et souligne la multiplication des actions à engager dans l'ensemble des domaines de l'intervention étatique afin de limiter le réchauffement climatique et l'érosion de la biodiversité. Ces transformations concernent non seulement les secteurs de l'énergie, des transports et de l'industrie, mais également ceux de l'éducation et de l'action sociale.

[8] Le Conseil National de la Refondation du 23 novembre indique « La thématique Climat et Biodiversité est celle qui a suscité le plus grand nombre de contributions (89 746). Cet intérêt peut s'expliquer par l'inquiétude exprimée par les contributeurs à l'égard de ces enjeux, notamment suite à un été 2022 caniculaire. Le lexique est plutôt catastrophiste (Q.1) et la dynamique de cette consultation est empreinte de négativité. » 18 novembre 2022, Conseil National de la Refondation (conseil-refondation.fr).

Suite à la pandémie SARS COVID-19, nous identifions un troisième fait sociétal : une accélération de la prise de conscience du grand public sur l'impact de l'environnement sur les enjeux économiques poussant les politiques à chercher à mettre en place des leviers pour agir sur la transition. À cet effet, le groupe interministériel en charge du plan national santé environnement[9] a sorti son quatrième plan 2020-2024 en invitant entre autres les acteurs des politiques publiques à l'échelle locale à « s'informer, former, et informer » pour mieux connaître l'environnement de proximité et les bonnes pratiques de gestion à adopter. Cela a fait écho aux plans locaux d'urbanisme déjà en cours ciblant la promotion des activités et des loisirs qui font découvrir la nature, et le développement des moyens de transports à faible émission de gaz à effets de serre[10]. Depuis l'arrivée de la « vague verte » en 2020[11], les grandes villes ont musclé leurs politiques pour sortir les voitures des centres villes, transformer les parkings en « îlots de fraicheur », et végétaliser les cours des écoles et des crèches. En plus des politiques territoriales favorisant les mobilités douces, le développement des espaces verts, et les loisirs en nature, les acteurs de l'éducation, formelle et informelle, s'organisent en réseaux[12] pour proposer l'accompagnement des classes dehors et pour promouvoir les activités en plein air. Parmi les actions identifiées dans les programmes politiques autour de la transition écologique touchant l'énergie, le transport, le logement et la protection de la biodiversité[13], l'éducation a

[9] Le groupe interministériel en charge du plan est composé de trois ministères : Ministère du Partenariat avec les territoires et de la Décentralisation, Ministère de la Transition écologique, de l'Énergie, du Climat et de la Prévention des risques, et Ministère du Logement et de la Rénovation urbaine. Le rapport constate le lien entre la probabilité de contracter la COVID et la qualité de l'environnement « Cette crise a également exacerbé les écarts de santé entre les territoires et nous réinterroge sur leurs causes. Elles sont en partie liées à la qualité de notre environnement et nos modes de vie. Ainsi, les personnes atteintes d'une maladie chronique, qui peut être en lien avec notre environnement, sont plus à risques de formes graves de la Covid-19. » (Ministre de la Transition Ecologique, et Ministre des Solidarités et de la Santé, *Projet pour le 4e Plan National Santé Environnement*, 2019, p.3).

[10] Nous pouvons citer par exemple le Plan Local d'Urbanisme (PLU) de l'Eurométropole de Strasbourg développé le 16 décembre 2016 et révisé le 27 septembre 2019 qui a pour objectif de définir un projet de territoire en matière d'environnement, de déplacements, d'habitat et d'économie et d'établir les dispositions réglementaires pour sa mise en œuvre. Il a été modifié le 31 mai 2024 (https://www.strasbourg.eu/plan-local-urbanisme-eurometropole-strasbourg).

[11] La « vague verte » fait référence à la victoire aux élections municipales en 2020 du parti politique Europe Ecologie-Les Verts (EELV) à Bordeaux, Grenoble, Lyon, Poitiers et Strasbourg, et en participant à la victoire à Paris ou Marseille. Le Monde, article « Municipales 2020 : avec EELV, une vague verte historique déferle sur les grandes villes françaises » de Abel Mestre, publié le 29 juin 2020 à 05h50, modifié le 29 juin 2020 à 10h36.

[12] En plus des réseaux d'éducation à l'environnement installés en France depuis 40 ans (le FRENE anciennement appelé Réseau école nature, les Scouts de France, et les multiples CINE et GRAINES), trois nouveaux collectifs ont vu le jour depuis 2020 : le collectif Classe Dehors, le collectif Tous Dehors France, le Réseau de la Pédagogie par la nature. Le collectif Classe dehors a organisé les premières Rencontres Internationales de la Classe Dehors (RICD) à Poitiers du 31 mai au 4 juin 2023, sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale regroupant ainsi plusieurs centaines de professeurs d'écoles, animateurs nature, élus, membres associatifs, et parents autour des pratiques de classe dehors. Ces rencontres ont été à nouveau reconduit à Marseille entre le 13 au 17 mai 2025.

[13] Le plan *France relance* dédie 30 milliards d'euros à huit mesures de la transition écologique : les transports (les infrastructures et les mobilités vertes), l'énergie, dont la recherche et l'innovation dans les technologies vertes, le

également été ciblée comme puissant levier pour modifier les comportements des jeunes enfants, futurs citoyens, et ainsi agir en faveur de la préservation de la nature (Mainella *et al.,* 2011 ; Bentsen *et al.,* 2013 ; Cottereau, 2017 ; Ernst *et al.*, 2021). À cet effet, les enjeux du développement durable sont devenus des sujets inscrits dans les programmes scolaires ; les écoles sont appelées à créer des couloirs de biodiversité[14] et à réfléchir à des projets citoyens ayant souvent comme objectif de mieux connaître la nature afin de la préserver.

Par ailleurs, la médiatisation croissante de l'éloignement des enfants de la nature, appuyée sur une quinzaine d'années de recherches (Skar *et al.,* 2016 ; Tillmann *et al*., 2018 ; Dodd *et al*., 2021), a mis en lumière de nouveaux enjeux pour la santé infantile. Cet éloignement s'explique, d'une part, par un développement immobilier agressif qui contribue à la disparition des espaces naturels, des friches et des terrains vagues (Cardinal, 2010 ; Nesme, 2020), et, d'autre part, par la présence accrue des écrans, lesquels accaparent le temps et l'attention des jeunes enfants au détriment d'activités autrefois plus physiques et extérieures (Tisseron, 2013). Ce cumul de facteurs alimente, dans les médias, l'hypothèse d'un enfant qui grandirait « hors-sol » : un enfant ayant peu de connaissances de la nature (Pyle, 2003), disposant de rares occasions de jeu libre et bénéficiant d'expériences sensorielles limitées en extérieur.

Le journaliste Richard Louv (2005) avance l'hypothèse d'une corrélation plausible entre la diminution du temps passé par les enfants à explorer et à jouer librement dans la nature et la dégradation de leur santé physique et psychique. Selon lui, mais aussi selon les milliers d'enseignants et de professionnel·les de santé aux États-Unis ayant rejoint son mouvement « Vitamin N » [15], l'enfant du XXIe siècle souffrirait d'un « syndrome du manque de nature »[16]. En France, des études récentes se penchent sur la santé des enfants et constatent qu'ils adoptent un comportement de plus en plus sédentaire en lien avec un usage accru des écrans, et cela à partir d'un très jeune âge (ONAPE, 2021). Ce comportement de « l'enfant d'intérieur » (*Le*

logement et la rénovation énergétique des bâtiments, l'économie circulaire et les circuits courts, la lutte contre l'artificialisation des sols, la biodiversité, l'eau potable et l'assainissement, et la transition agricole (Rapport de l' Inspection générale des finances, *Rapport du Comité d'évaluation du plan France Relance*, décembre 2022).

[14] La circulaire n°2019-121 du 27-08-2019 préconise une série de mesures visant à inscrire les objets du développement durable dans les programmes scolaires, *Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable* - EDD 2030, NOR : MENE1924799C, MENJ – DGESCO.

[15] *Vitamin N*, N pour Nature est un livre du journaliste Richard Louv encourageant les parents et les enfants à sortir en proposant des activités et des idées de sorties. Louv, R., (2016), *Vitamin N : 500 ways to enrich the health and happiness of your family and community.* Algonquin Books, p. 304.

[16] Le syndrome du manque de nature est une traduction de l'anglais de « *Nature deficit disorder* » que Louv emploie pour expliquer une condition non-médicale par laquelle la diminution du temps que les enfants passent dehors modifie les comportements des enfants (Louv, 2005).

Monde, 14 sept 2022, Rapport du HCFEA (2024), *Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature ?*) aurait des conséquences visibles sur la santé des enfants, avec entre autres une baisse des capacités cardio-vasculaires (Carré, 2013) et une augmentation des cas de myopie (Tideman *et al.* 2018 ; Li *et al.,* 2024) et d'obésité juvénile (Troy, 2024 ; Rapport du HCSP (2025), *Trente ans d'évolution de la santé des adolescents : tendances, changements et défis*). Le temps passé en intérieur, en plus de favoriser la sédentarité, soulève la question de l'impact des polluants sur la santé du jeune enfant. Les recherches menées par les Agences Régionales de Santé (ARS) et l'Agence Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie (ADEME) énumèrent une quantité alarmante de particules trouvées dans les intérieurs sous la forme de perturbateurs endocriniens, ceux-ci identifiés comme cause principale du taux croissant des maladies chroniques chez les enfants de plus en plus jeunes (Rapport sur la *Deuxième Stratégie nationale sur les perturbateurs endocriniens 2019-2022*, 2019). Dans ce contexte *global* d'un monde qui change, la crise écologique impacte notre société et fait naître un faisceau de nouveaux problèmes sanitaires[17].

1.2 La restructuration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance en France

Reconnue par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) adoptée en 1989, la notion de petite enfance désigne généralement la période s'étendant de la naissance à l'âge de sept ans, soit jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire[18]. Toutefois, en France, cette période est institutionnellement fragmentée en deux phases distinctes. D'une part, la prime enfance, qui couvre les premières années de vie, de la naissance jusqu'à trois ans, relève principalement du

[17] De nombreuses études scientifiques ont établi un lien direct entre l'exposition prolongée à certains polluants (particules fines, dioxyde d'azote, pesticides, métaux lourds) et la survenue de pathologies telles que l'asthme (Keleb *et al.*, 2024 ; Tian *et al.*, 2025), les maladies cardiovasculaires (Islam *et al.*, 2025), les cancers (Shim *et al.*, 2009), ou encore le diabète de type 2 (Von Hertzen *et al.*,2011 ; Lein, 2025). L'Organisation mondiale de la santé (OMS) estime que la pollution de l'air extérieur serait responsable de plus de 4 millions de décès prématurés chaque année dans le monde, dont une part importante liée à des maladies chroniques non transmissibles (https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/ambient-(outdoor)-air-quality-and-health).

[18] En Europe l'âge obligatoire pour commencer l'école varie entre 3 et 7 ans.
En France et en Hongrie la scolarisation est obligatoire à partir de trois ans. En Irlande du nord, la Grèce et la Suisse c'est à partir de quatre ans, tandis que dans les pays, Autriche, Bulgarie, Kosovo, Lettonie, Pays Bas, Royaume-Uni, République Tchèque, Serbie, Turquie l'école obligatoire commence à partir de cinq ans. Pour tous les autres européens la scolarisation se fait à partir de six ans, à l'exception de l'Estonie où les enfants ne rentrent à l'école qu'à partir de sept ans. (European Éducation and Culture Executive Agency: Eurydice, Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report, Publications Office of the European Union, 2025, https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224)

champ de l'accueil, de la santé et de la protection de l'enfant. D'autre part, la période de l'école maternelle, de trois à six ans, marque l'entrée progressive dans le système éducatif, moment à partir duquel l'enfant est considéré comme élève et pour qui son accueil et éducation relève officiellement de l'Éducation nationale. Cette distinction engendre une répartition politico-administrative complexe, impliquant plusieurs ministères, dont principalement deux, le ministère des Solidarités, en charge des politiques de santé, de soutien à la parentalité, d'accueil du jeune enfant et de lutte contre la pauvreté , et le ministère de l'Éducation nationale, responsable de la scolarisation obligatoire à partir de trois ans révolus et les loisirs extra curriculaires.

Parmi les acteurs institutionnels impliqués dans la structuration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance , figurent les services de Protection Maternelle et Infantile (PMI), présents au sein des collectivités territoriales. Ces structures remplissent une triple mission : assurer le suivi de la santé des enfants de la naissance jusqu'à six ans en accompagnant les familles ; délivrer les agréments nécessaires aux établissements d'accueil ; et contrôler l'application des normes réglementaires fixées par les textes législatifs. Leur rôle est donc central dans la mise en œuvre concrète des politiques publiques en faveur des jeunes enfants, en particulier pour garantir leur santé, leur sécurité et leur bien-être. Depuis l'adoption de la Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant en 2021[19], qui affirme la nécessité de prendre en compte les besoins fondamentaux, déclinés en dix principes, de l'enfant et de promouvoir des pratiques pédagogiques respectueuses de son développement *global*, les missions des PMI ont été étendues. Elles sont désormais également chargées de l'évaluation des projets éducatifs portés par les structures d'accueil. Toutefois, leur mission première reste centrée sur les aspects de santé, de sécurité et d'hygiène.

Ce recentrage prioritaire sur les dimensions sanitaires produit des effets contrastés : les critères d'appréciation des pratiques pédagogiques peuvent varier d'un territoire à un autre selon l'interprétation des directives par les responsables départementaux des PMI. Par exemple, une pratique consistant à laisser les enfants explorer librement un environnement naturel, comme

[19] Dans le cadre de la réforme des NORmes applicables aux Modes d'Accueil du jeune enfant (NORMA), 7 décrets et 7 arrêtés ont été adoptés en 2021, dont l'Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant. Ce dernier stipule dix principes des besoins fondamentaux du jeune enfant et rend un caractère obligatoire d'intégrer les principes dans les projets éducatifs des établissements (*cf.* encadré 1 pour la liste des dix principes).

jouer dans la boue, peut être jugée favorable dans un département et interdite dans un autre, en se justifiant sur la réglementation autour de la sécurité et les mesures sanitaires, la boue étant alors perçue comme un facteur de risque en raison de la présence potentielle de bactéries ou de la salissure de l'enfant. Cette variabilité d'interprétation confère aux rapports de contrôle un certain caractère arbitraire, source de tensions entre les professionnel·les du secteur et les instances de contrôle. Elle contribue également à des inégalités territoriales en matière de qualité d'accueil, comme l'ont souligné plusieurs travaux récents (Peyron, 2019 ; Rapport du HCFEA (2021), *Accueil des enfants de moins de 3 ans : Relancer la dynamique ?*).

L'absence d'un organisme national spécifiquement dédié à l'enfance constitue une singularité du modèle français par rapport à celui d'autres pays européens (Thévenon, 2016). Cette configuration institutionnelle favorise l'intervention d'une multiplicité d'acteurs issus à la fois des administrations publiques et de la société civile (Petrella et Richez-Battesti, 2012 ; Evrard *et al.*, 2019), ce qui complexifie fortement la gouvernance du secteur. Dans ce contexte, la coordination des actions, tant au niveau national qu'au niveau territorial, apparaît particulièrement alambiqué (Séraphin *et al.*, 2021 ; Mossé *et al.*, 2021). Ce système, souvent qualifié de gestion en « millefeuille » administratif (France Stratégie, Synthèse du Séminaire : *Premiers Pas*, 2021), engendre un processus décisionnel fragmenté et peu lisible. L'élaboration d'un consensus entre les multiples parties prenantes devient ainsi un enjeu majeur, car elle suppose une volonté politique de coordination entre les différents niveaux de collectivités, notamment les communes, historiquement compétentes en matière de politique de petite enfance, mais non tenues à une obligation d'action. Cette fragmentation institutionnelle compromet l'efficacité opérationnelle des dispositifs sur le terrain (Tremblay et Barrère-Maurisson, 2008 ; Bouve, 2015 ; Crépin et Boyer, 2021), en particulier la mise en œuvre de politiques nationales telles que le programme « Agir tôt », inscrit dans la stratégie de lutte contre la pauvreté, lequel repose sur une articulation étroite entre les services sociaux, sanitaires et éducatifs, ainsi que les collectivités territoriales.

Face à ce constat, lors de son premier mandant et suivant les travaux déjà en cours sous le Président Hollande pour structurer une politique nationale de la petite enfance, le Président Macron a mobilisé son gouvernement pour réformer le secteur. Lors de sa réélection en 2022, il a renforcé sa politique avec l'appui de l'avis du Conseil Social Économique et

Environnemental et a missionné le ministre Jean-Christophe Combes[20] pour ouvrir une concertation nationale[21] dans le but de construire un Service Public petite enfance (SPPE). Ce dernier aurait pour objectifs de :

- ⇨ informer, orienter, accompagner les parents jusqu'à l'obtention d'une solution d'accueil adaptée ;
- ⇨ développer et diversifier les solutions d'accueil pour garantir aux familles une offre accessible sur tous les territoires et adaptées aux besoins spécifiques ;
- ⇨ financer les places d'accueil – la petite enfance s'inscrit dans une logique d'investissement social et sera incluse dans le « Pacte des solidarités » ;
- ⇨ accompagner et contrôler la qualité de l'offre d'accueil[22].

Pendant cette concertation, un enfant décède dans une crèche privée à Lyon[23]. Le Ministre Combes a lancé une enquête par l'Inspection générale de l'Action sociale (IGAS) pour investiguer la qualité d'accueil dans les crèches. Le rapport rendu en mars 2023 met en évidence les disparités entre les territoires et entre les types de structures. Les crèches d'entreprise lucratives, mal notées, deviennent la cible d'une nouvelle enquête cette fois-ci parlementaire questionnant le modèle économique mené par actions publiques la dernière décennie[24]. Les constats tirés du rapport IGAS pointent le nombre important d'anomalies dans les pratiques de gestion et de pédagogie des structures privatives. Une nouvelle mission[25] voit le jour : construire un référentiel national autour de la qualité d'accueil basé sur la charte nationale décrétée en

---

[20] Jean-Christophe Combes est ministre des Solidarités, de l'Autonomie et des Personnes handicapées du 4 juillet 2022 au 20 juillet 2023.

[21] Lancé le 8 décembre 2022, le comité filière « Petite-enfance » (sous la direction d'Élizabeth Laithier, ancienne adjointe au Maire de Nancy en charge de la Petite-enfance) est formé pour mener la concertation à travers la France. Il a pour missions de :

- ⇨ mettre en place une gestion prévisionnelle territoriale et nationale des emplois pour répondre à la pénurie de professionnels et ainsi favoriser le développement futur de l'offre d'accueil ;
- ⇨ valoriser le métier afin de mieux reconnaître les professionnels et rendre plus attractif le métier sur les plans de la rémunération et du parcours de carrière (https://solidarites.gouv.fr/comite-de-filiere-petite-enfance).

[22] Objectifs annoncés lors d'une conférence de presse le 8 décembre 2022 au Ministère des solidarités.

[23] Le 22 juin 2022 à Lyon, après avoir été empoisonnée par l'une des salariées, un enfant de 11 mois décède dans la micro-crèche Danton Rêve, gérée par l'entreprise People & Baby.

[24] En 2023, le délégué L.F.I. William Martinet de la 11e circonscription des Yvelines a lancé la proposition d'enquête parlementaire sur le modèle économique des crèches et la qualité d'accueil dans les établissements d'accueil du jeune enfant. Le rapport rendu le 27 mai 2024 à l'Assemblée Nationale critique le modèle économique en place qui aurait favorisé le prix le plus faible au détriment de la qualité d'accueil et énumère 73 Recommandations (Rapport N°2660, 2024).

[25] La ministre Aurore Bergé ayant remplacé Jean-Christophe Combes a remissionné l'IGAS le 1er septembre 2023 pour mener les travaux de concertation pour la création de ce référentiel.

septembre 2021[26]. Le référentiel a pour objectif de détailler l'ensemble des thèmes de la charte afin d'approfondir les critères d'évaluation de la qualité d'accueil[27] : besoins fondamentaux du jeune enfant, modes de gestion et pratiques à favoriser (Bohic et Khoun, rapport provisoire, juillet 2024). Ce rapport, mobilisant plus de 200 professionnel·les, élabore les préconisations nécessaires pour garantir la qualité au sein des établissements d'accueil du jeune enfant et à harmoniser les pratiques sur l'ensemble du territoire. À travers ces initiatives, on observe que la question de la qualité de l'accueil s'impose comme une priorité explicites des politiques publiques de la Petite-enfance , constituant ainsi un pilier central dans l'élaboration d'un référentiel national du secteur.

C'est dans ce contexte que nous observons un changement de paradigme en cours dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance , tant sur le plan structurel que conceptuel. D'un point de vue structurel, l'émergence de nouveaux textes juridiques vient renforcer la gouvernance locale, en confiant aux communes une responsabilité accrue dans l'organisation de l'offre de services d'accueil sur leur territoire[28]. Ce mouvement redéfinit également les équilibres entre les sphères publique et privée dans la gestion des établissements d'accueil du jeune enfant. Sur le plan conceptuel, les représentations de la Petit-enfance semblent également évoluer. Les avancées en neurosciences du développement mettent en évidence la plasticité cérébrale dès les premières années de vie, soulignant le rôle déterminant de cette période pour le développement *global* de l'enfant. Dans cette perspective, les facteurs environnementaux, tels que le contexte socio-économique et démographique de la famille, ainsi que la qualité de l'accueil reçu durant les premières années, sont désormais considérés comme des éléments clés de sa future réussite sociale. Un enfant évoluant dans un environnement identifié comme « bienveillant » serait ainsi perçu comme ayant davantage de facilités à s'intégrer socialement

[26] Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, NOR : SSAA2128574A.

[27] Le Directeur de la filiale Petite-enfance, Jean-Baptiste Froussard, a posté sur Linked'In « Le référentiel de qualité d'accueil n'est pas l'équivalent d'un livre et n'a pas la même finalité. Il a pour but de poser des principes communs nationaux, qui s'imposeront aussi bien aux professionnels qu'aux gestionnaires, aux administrations, aux PMI, aux RPE, et permet de clarifier et de définir ce qui est attendu des institutions dans leur mission de soutien à la qualité. » le 10 sept 2024, https://www.linkedin.com/in/jean-baptiste-frossard-904039b7/.

[28] La sortie en septembre 2024 du livre *Les Ogres* du journaliste Vincent Castenet (édition Flammarion collection : Enquête) avance que des dérives inquiétantes sont survenues suite à la place croissante prise par les gestionnaires des crèches lucratives et les lobbys qui les représentent depuis 20 ans dans l'élaboration des politiques publiques. Castenet déduit de ses investigations : 1) des abus du financement public au bénéfice des grandes sociétés cotées en bourse, 2) des négligences et des pratiques questionnables dans les structures appartenant aux groupes privés par rapport aux normes de qualité, 3) un accès et une influence directe que ces sociétés privées auraient sur le programme politique et la communication du ministre Aurore Berger.

à l'école, première instance d'évaluation de la réussite de l'enfant (Carbuccia *et al.*, 2020 ; Troupel et Zaouche-Gaudron, 2017). Cette reconnaissance s'accompagne d'une attention politique croissante portée à ses besoins fondamentaux (*cf.* encadré 1). L'essor des connaissances en neurosciences s'accompagne notamment d'une préoccupation émergente pour la santé mentale du jeune enfant. Les politiques publiques se mobilisent dans une perspective de prévention précoce, en agissant contre la pauvreté et les formes d'exclusion sociale, identifiées comme des facteurs de risque majeurs pour le développement cognitif, affectif, moral et moteur de l'enfant (Neyrand, 2019).

Parallèlement, la reconnaissance de l'impact de l'environnement socio-affectif de l'enfant, contribue à l'émergence d'une nouvelle logique : le bien-être de l'enfant devient également un sujet économique, par lequel les politiques publiques justifient les orientations visant à mesurer la performance sociale à l'aune de l'investissement dans la petite enfance (Vandenbroeck, 2024). Ainsi, le secteur de la Petite-enfance se transforme sous l'effet de débats et de concertations impliquant une pluralité d'acteurs, issus d'horizons divers, chacun porteur de ses propres représentations des enjeux sociétaux et de ses priorités d'action. Cette diversité renforce la complexité des arbitrages politiques, tout en reflétant les tensions entre logiques éducatives et sanitaire, et logiques sociales et économiques dans un contexte de transition.

1.3 L'émergence des études scientifiques sur les bienfaits des expériences en nature : « *Nature exposure* » [29]

La nature constitue depuis longtemps un outil éducatif central dans certaines pédagogies reconnues, comme en témoignent des traditions anciennes ancrées dans divers contextes culturels (Myers, 2012 ; Moussy, 2022). Pourtant, ce n'est que récemment que la recherche scientifique s'intéresse de manière croissante au contact direct entre les jeunes enfants et la nature, notamment dans le cadre d'études empiriques (Gifford et Chen, 2016). Initialement portées par les pays scandinaves et anglo-saxons, les recherches menées au cours des vingt

[29] Le terme « *nature exposure* » peut se traduire par l'exposition d'une personne à la nature. En anglais, le terme fait référence au lien entre l'interaction d'un individu avec les environnements naturels et l'impact que ces interactions ont sur sa santé mentale. Ce terme englobe l'idée que toute interaction avec la nature est une forme d'exposition à celle-ci, comme une promenade en forêt ou dans un parc, ou une sortie au bord de l'eau ou en montagne. (Norwood *et al.*, 2019 ; Moll *et al.*, 2022)

dernières années ont progressivement mis en évidence les nombreux bénéfices associés au temps que l'enfant passe dehors en contact direct avec le monde de vivant, autrement dit du temps à « l'exposition à la nature » (*nature exposure*), pour le développement *global* du jeune enfant (Prins, 2022), et plus récemment encore, pour sa santé physique et mentale (Kuo *et al.,* 2019 ; Mygind *et al*., 2019). Une revue de littérature récente de ces études met en exergue les effets positifs de ces expériences en nature, tant sur le bien-être et la santé globale des enfants que sur le développement d'une forme de sensibilité éducative humaniste et biophilique (Cante, 2022). Les résultats de cette revue ainsi sont présentés ci-dessous d'une manière synthétique pour reprendre les faits saillants sur l'état de nos connaissances sur l'impact de la « *nature exposure* » pour les jeunes enfants.

L'impact de « *nature exposure* » sur la santé globale

Ces dernières années, un nombre croissant d'études issues des sciences humaines et du développement de l'enfant soulignent les bénéfices considérables de l'exposition à la nature sur la santé globale et le développement ontologique du jeune enfant (Cante, 2022 ; Cante *et al.,* 2023). Ces recherches mettent en lumière l'effet amplificateur de cette exposition sur les apprentissages et sur le développement de compétences physiques, cognitives, émotionnelles et sociales.

1. Effets cognitifs, émotionnels et psychosociaux

L'environnement naturel agit comme un facteur apaisant, contribuant à une amélioration de l'attention, de la concentration et à une réduction des comportements agressifs ou d'agitation (Belknap & Hazler, 2014 ; Coe, 2017 ; Puhakka *et al.*, 2019 ; Moll *et al.*, 2022).

Les enfants exposés régulièrement à la nature présentent de meilleurs résultats scolaires et une estime de soi renforcée (Kuo *et al.*, 2019 ; Dankiw *et al.*, 2020). Le fait de jouer régulièrement dans des environnements naturels contribue à enrichir le vocabulaire productif des enfants, tant en nombre de mots qu'en diversité lexicale (Prins, 2024).

L'expérience de la nature favorise également le développement socio-émotionnel, en aidant l'enfant à réguler ses émotions, à nouer des relations positives et à coopérer avec ses pairs (Mygind *et al.*, 2021 ; Wojciehowski et Ernst, 2018).

2. Bien-être et qualité du sommeil

Plusieurs études montrent que les enfants dormant à l'extérieur durant l'année présentent une meilleure qualité de sommeil et dorment plus longtemps que ceux dormant à l'intérieur (Tourula *et al.*, 2010 ; Rheinheimer *et al.*, 2024). De même, les enfants ayant joué dehors au cours de la journée bénéficient d'un sommeil plus profond et plus réparateur (Söderström *et al.*, 2013 ; Xu *et al.*, 2016).

3. Développement physique et moteur

Le jeu libre en extérieur, particulièrement les jeux non structurés et à risque, stimule l'engagement corporel intense des enfants. Il en résulte une amélioration des capacités motrices, notamment en termes d'équilibre, de souplesse et de coordination (Fjørtoft, 2001 ; Branje *et al.*, 2021). Ces types de jeux incitent également à une activité physique plus soutenue et prolongée (Monti *et al.*, 2019 ; Storli & Sandseter, 2019 ; Tandon *et al.*, 2019), renforçant ainsi la santé physique globale.

4. Santé physique et microbiologique

L'exposition régulière à la nature contribue également à des bénéfices biologiques mesurables. Elle favorise une diversité accrue du microbiote des enfants, ce qui soutient leur immunité (Roslund *et al.*, 2020), participe au développement osseux (Sleurs *et al.*, 2024), et pourrait réduire le risque de myopie par l'exposition à la lumière naturelle (Li *et al.*, 2024).

Impact de « *nature exposure* » sur l'éducation

Outre ses bénéfices immédiats sur la santé et le développement global de l'enfant, l'exposition précoce à la nature est également étudiée pour ses effets à long terme sur les attitudes et comportements pro-environnementaux. La recherche formule l'hypothèse que la quantité et la qualité de temps passé dans la nature durant la petite enfance influencent profondément les croyances (Ernst, 2014), les attitudes écologiques (Wells et Lekies, 2006) et la prédisposition à prendre soin de l'environnement à l'âge adulte - une disposition que l'on désigne couramment par le terme anglais « care » (Ewert *et al.,* 2005 ; Williams et Chawla, 2016 ; Robert-Mazaye *et al.*, 2021 ; McKinnon-Côté *et al.*, 2025). Dans cette perspective, la psychologue américaine Louise Chawla (2009) a proposé le concept de « *Growing-up green* » [30], selon lequel les enfants ayant bénéficié d'expériences positives et régulières dans la nature sont plus susceptibles de

[30] Toute tentative de traduction de cette expression ne fait pas honneur à la complexité du concept, c'est pourquoi nous avons décidé de nous abstenir et de n'utiliser que l'expression en anglais.

devenir des adultes soucieux de l'environnement. Cette transmission intergénérationnelle de l'attention portée à la nature serait à même d'engendrer une chaîne éducative durable : les enfants devenant adultes écoresponsables, transmettant à leur tour des valeurs écologiques aux générations futures.

L'émergence de ce comportement serait en partie liée à la construction d'une « identité environnementale » (Clayton, 2003), reposant sur deux composantes essentielles dont un sentiment de connexion à l'environnement naturel non humain, et l'*agency* de l'enfant, c'est-à-dire la capacité perçue de pouvoir interagir volontairement avec cet environnement (Chawla et Cushing, 2007). De plus, les expériences de nature vécues dans le cadre scolaire, notamment lorsqu'elles s'inscrivent dans des pédagogies actives et pro-environnementales, renforcent cette construction identitaire. Elles sont associées au développement d'une empathie accrue envers la nature (Cottereau, 2017 ; Liu et Green, 2024), surtout lorsque ces expériences s'accompagnent d'une médiation positive (Bogner, 2018).

Dans un contexte global marqué par les objectifs de transition écologique et de développement durable, qui appellent à une redéfinition des rapports aux écosystèmes, les hypothèses causales établissant un lien entre les expériences positives de nature et le développement d'attitudes écologiquement durables constituent un levier stratégique. Elles fournissent un cadre de légitimation pour les enseignants engagés dans des pratiques d'enseignement en nature (Jidovsteff *et al.*, 2020 ; Zwang *et al*., 2021 ; Vitores, 2023) et contribuent à l'essor du mouvement des écoles de forêt, aujourd'hui en expansion dans plusieurs pays (Boileau et Dabaja, 2020 ; England *et al.,* 2024).

Compte tenu de ces nombreux avantages, il convient toutefois de tempérer la tentation de généraliser ces résultats en affirmant, sur une base scientifique, l'axiome selon lequel le contact avec la nature ou toute forme d'exposition à la nature serait universellement bénéfique pour tous les enfants. En effet, la nature demeure un concept difficile à définir, notamment en raison de la diversité et de la complexité des contextes sociaux dans lesquels elle s'inscrit (Eder, 1996 ; Descola, 2005). D'une part, les termes mobilisés pour la décrire, « environnement », « forêt », « extérieur », « milieu naturel » etc., sont hétérogènes, créant un paradoxe méthodologique lorsqu'il s'agit de mesurer précisément ses effets. D'autre part, de nombreux facteurs, tels que les attitudes et croyances des adultes (professionnel·les comme parents), leur formation, la

temporalité des expériences (durée, fréquence), la qualité de celles-ci pour l'enfant (jeu libre versus activité dirigée), ou encore les caractéristiques du lieu (une nature aménagée et « sous contrôle » (Génot, 2017) versus une nature plus sauvage, peu transformée par l'homme), influencent vraisemblablement les retombées observées (Gifford et Chen, 2016 ; Salazar *et al.,* 2020 ; Vitores, 2023) et les représentations construites de la nature (Wintz, 2019). Cependant, les réserves n'invalident toutefois pas les recherches convergentes présentées précédemment. En dépit de limites méthodologiques réelles, nous concluons que les études disponibles indiquent de manière relativement robuste que les expériences ludiques passées dans la nature durant l'enfance exerce un impact globalement positif sur le développement de l'enfant, qu'il soit physique, cognitif, émotionnel ou relationnel.

C'est donc dans un triple contexte que notre recherche se situe :

- L'impact du global autour de la transition écologique, sur des enjeux d'aménagement du territoire, d'éducation à la durabilité et de préservation de la biodiversité, et la santé publique ;
- La restructuration de la gouvernance des politiques publiques relatives à la Petite-enfance en France centrée sur la qualité d'accueil, et ;
- L'émergence d'un consensus scientifique sur les bienfaits d'une exposition précoce à la nature pour le développement *global* de l'enfant.

1.4 Construction de l'objet de recherche « enfant-nature » et sa problématisation

La définition d'un objet de recherche constitue une étape essentielle dans l'analyse des actions publiques. Comme le souligne Muller (2018, p. 87), cette étape permet d'identifier les acteurs ainsi que les cadres cognitifs et normatifs à partir d'un « ensemble des questions que l'on se pose sur une politique ou un processus plus général d'action publique ». Dans une perspective sociologique, Durkheim (2013 [1937]) rappelle que les faits sociaux ne sont pas réductibles à leurs éléments constitutifs : ils émergent de combinaisons d'idées qui produisent des réalités nouvelles. C'est dans cette logique que nous avons construit notre objet d'étude : « enfant-nature », conçu comme une figure conceptuelle composite et socialement construite. Ce concept s'inspire notamment des travaux du psychologue Olin Myers (2012), qui met en évidence l'émergence d'un *children–nature* paradigme en tant que construction historique et

sociale de la période de l'enfance. Selon lui, l'association entre l'enfant et la nature existe depuis plusieurs siècles et reflète des idéologies ayant influencé les théories du développement de l'enfant : « *The history of the child-nature association highlights how it reflects the material, social, and ideological constructions within which childhood takes place.* » (Myers, 2012, p. 115).

Toutefois, si l'association entre l'enfant et la nature peut être analysée dans une perspective socio-historique, son émergence au sein des politiques publiques, où la nature est désormais identifiée comme un principe fondamental de la qualité de l'accueil, soulève des interrogations à plusieurs niveaux. En effet, affirmer que la nature est « essentielle » dans ce cadre relève d'une logique qui semble rencontrer peu de résistances explicites. En revanche, la possible institutionnalisation de cette association entre l'enfant et la nature soulève des enjeux plus larges quant au rôle des politiques publiques dans la désignation des actions jugées nécessaires et dans la garantie de leur opérabilité. D'une part, les dispositifs favorisant le lien à la nature pour le jeune enfant se trouvent confrontés à des normes fortement encadrées par des exigences sanitaires et hygiénistes. Dans ce contexte, les questions de savoir quelles pratiques sont autorisées, quelle forme de nature est mobilisée et selon quelles modalités peuvent entrer en tension avec les réalités liées à l'accessibilité des espaces naturels et aux moyens disponibles selon les territoires. D'autre part, les modalités d'évaluation de ces dispositifs mettent en évidence des positions parfois divergentes quant aux capacités d'agir des différents acteurs : entre ceux chargés du contrôle et de l'application des normes, et ceux responsables de la qualité de l'accueil et de la mise en œuvre des projets éducatifs.

En adoptant le terme « enfant-nature », nous désignons donc un concept hybride offrant un cadre d'analyse des politiques publiques relatives à la Petite-enfance. Le premier élément de cet objet de recherche vient compléter des représentations de l'enfant menées en sociologie depuis un siècle dont :

- l'enfant un sujet dominé par l'éducation selon Max Weber (Vincent, 2009) ;
- l'enfant un symbole de la société moderne pour Durkheim (Gavarini, 2006) ;
- l'enfance comme moment de préfiguration de l'habitus selon Bourdieu (Lignier *et al.*, 2012) ;
- l'enfant en tant que preuve d'un acte de désir parental selon Foucault (Bachler, 2021).

Nous proposons ainsi d'envisager le jeune enfant, à la fois comme objet de l'action publique - autour duquel les acteurs institutionnels se mobilisent pour définir des normes, des dispositifs

réglementaires et des formes d'intervention sociale - et comme sujet social reconnu, capable de produire des relations sociales (Delalande, 2001) et d'influencer, directement ou indirectement, les orientations des politiques publiques. Le second élément, la nature, n'est pas appréhendé uniquement comme un environnement physique, mais comme un cadre idéologique à partir duquel l'éducation et le *care* peuvent être repensés (Næss, 1989). Du point de vue des politiques publiques, la nature peut être mobilisée à la fois comme une alternative aux espaces conventionnels d'accueil et de jeu, et comme une réponse critique aux normes éducatives et sanitaires dominantes. En tant qu'objet de recherche, « enfant-nature » est alors analysé comme une construction sociale émergente à travers laquelle s'articulent les définitions politiques contemporaines du bien-être des enfants et à travers laquelle de nouvelles formes de pratiques professionnelles de la petite enfance peuvent être légitimées.

Nous proposons donc de considérer l'objet « enfant-nature » comme une «chose politique» , c'est-à-dire un construit à travers lequel on peut interroger les significations attribuées par les acteurs publics à cette articulation entre l'enfant et la nature. En analysant les formes de justification mobilisées pour en faire un enjeu d'action publique, nous cherchons à mieux comprendre les logiques culturelles et sociales à l'œuvre dans la fabrication de cette catégorie. Le trait d'union dans le terme « enfant-nature » n'est donc pas anodin. Il marque au contraire le questionnement central de notre recherche : L'objet « enfant-nature » renvoie-t-il à l'émergence d'une représentation renouvelée de l'enfant, de ses besoins, de son *agentivité* ?

1.5 Un pas-de côté au Québec

Notre recherche s'efforcera d'apporter des éléments de réponses à l'ensemble de ces questions. Chemin faisant, notre attention se portera sur les échanges entre les acteurs chargés de formuler les dispositifs encadrant le secteur. En effet, nous avons pu voir que les priorités, les intérêts et les points de vue des différents acteurs peuvent ne pas vraiment converger, voire diverger totalement. À cette fin, nous nous intéressons au Québec afin de suivre l'émergence de pratiques fondées sur la nature auprès des jeunes enfants. Nous examinons à la fois l'intention des politiques publiques d'inclure la nature comme moyen d'offrir des services de garde de qualité, et leur impact sur des pratiques.

Notre intérêt pour la comparaison des perspectives avec le Québec est motivé par plusieurs facteurs. D'une part, nos connaissances et notre expérience antérieures à cette étude, ayant vécu et étudié les politiques publiques et les relations internationales au Québec, nous offrent une perspective unique sur la culture québécoise. D'autre part, bien que les âges des enfants accueillis par les systèmes de services prévus par les politiques publiques diffèrent dans les deux pays[31], les systèmes sont comparables à bien des égards, notamment car tous deux relèvent des services publics et bénéficient d'une réglementation et d'un financement de l'État. Ainsi, la collecte d'informations et la comparaison des processus et des mécanismes conçus pour soutenir le secteur, pourraient nous amener à mieux comprendre des enjeux des et des potentielles tensions que l'introduction de la nature provoque dans le secteur. Troisièmement, le Québec constitue également un point de comparaison pertinent en raison des distinctions culturelles qui caractérisent deux pays francophones. Ces différences se traduisent notamment dans les approches éducatives (Bigras *et al.*, 2020) et les références théoriques relatives au développement de l'enfant. En France, les cadres théoriques sous-tendant les politiques publiques sont largement d'inspiration psychanalytique (Speranza et Ferrari, 2012 ; Ohayon, 2016)[32], tandis qu'au Québec, le référentiel de la petite enfance repose sur un système éducatif influencé par les approches écosystémiques[33] (Grevot et Lacharité, 2009).

Tous les deux sont traditionnellement gouvernés par un système d'État-providence qui a subi ces dernières années des transformations importantes dans leur système de gouvernance afin de faire face aux enjeux économiques produits par la globalisation. Dans ce contexte de transformation vers une gouvernance dites durable, les politiques l'action sociale ont été restructurées dans les deux pays pour faire place au secteur marchand (Ledoux, 2022). Dans le

[31] Au Québec les Services de Garde d'Enfant Éducatifs (SGEÉ) accueillent des enfants de leur naissance jusqu'à l'enseignement primaire ou, au plus tard, jusqu'au premier jour de la rentrée scolaire de l'année que l'enfant atteint ses six ans (Ch. S- 4.1.1de la Loi sur les services de garde éducatif à l'enfance). En France, les services équivalant appelés les Établissements d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) accueillent des enfants de dix semaines jusqu'à leurs trois ans révolus (Code de la Santé publique Ch. I, art. R2324-1 à R2324-61).

[32] L'approche psychanalytique considère le développement de l'enfant comme un processus complexe de maturation et de transformation, intégrant des axes psychomoteur, affectif et cognitif. Le processus du développement est alors influencé par des facteurs internes (patrimoine génétique) et interactifs (milieu), la relation mère-enfant étant primordiale dès la naissance pour l'expression du potentiel évolutif de l'enfant. Plusieurs théories ont été proposées par des psychanalystes depuis le début du XXe tel que Freud, Meltzer, Tustin et Bion et ont largement contribué aux théories fondant les bases de connaissance de l'enfant en France (Ohayon, 2016, p. 241).

[33] Au Québec, l'approche écosystémique pour expliquer le développement de l'enfant est fondé sur les principes du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Le modèle de Brofenbrenner sert de référence pour analyser l'ensemble des influences sur le développement d'une personne. L'auteur y énumère six systèmes interagissant entre eux : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. Il accorde une attention particulière aux interactions et aux interdépendances entre les individus et leurs environnements sociaux et physiques. À chaque niveau, les facteurs peuvent être modifiés par un autre.

contexte mondial en mutation décrit précédemment, une comparaison de la manière dont les deux États adaptent leurs politiques relatives à la petite enfance pourrait nous éclairer sur l'évolution des croyances et des représentations autour des enfants, de leur lien à la nature et des actions publiques nécessaires pour leur venir en aide.

Sur la base des trois éléments de contexte que nous avons posés : de la genèse d'un référentiel global, de la restructuration des politiques publiques et de l'émergence d'un consensus scientifique sur les bienfaits de la nature (symptomatiques de changements dans notre société et de notre relation avec l'enfant et avec la nature), nous partons à l'exploration de l'objet « enfant-nature » au sein des actions visant la santé et l'éducation des tout-petits. Notre investigation, structurée par une analyse des politiques publiques de Pierre Muller, nous permettra de mieux saisir en quoi la période de la petite enfance devient un objet hautement politique pour « agir tôt » sur la société. Dans le chapitre qui suit, nous décrypterons l'évolution socio-historique des politiques publiques de la Petite-enfance avant de creuser les concepts-clés de l'analyse des politiques publiques qui serviront d'échafaudage à notre recherche.

Ch.2 L'évolution des politiques publiques de la Petite-enfance : perspective socio-historique

« L'enfant serait cette page blanche sur laquelle
s'impriment peu à peu les signes de la culture. »

Gérard Lenclud, (2003, p.6)[34]

Il existe une longue tradition de débats politiques touchant la famille et la condition de la femme (Bouve, 2001 ; Cadart, 2006). Notre objet de recherche « enfant-nature » se situe au sein de cette tradition. Dans ce chapitre, nous emprunterons une perspective socio-historique pour l'examiner. L'étude de l'évolution des actions prises en direction de l'enfance est nécessaire pour comprendre la construction des politiques publiques (Boussaguet et Surel, 2015), mais elle est aussi révélatrice des aspects culturels ayant façonné les représentations actuelles de l'enfant. En effet, au fil des années, il est devenu, un sujet social ayant des besoins spécifiques (de santé, de protection, d'éducation), et les politiques publiques ont pu être mobilisées pour y répondre. En suivant les cycles de l'État que propose Pierre Muller (*cf.* encadré 3), nous identifions les moments clés de l'histoire qui ont marqué la construction des dispositifs de prise en charge de l'enfant. Ainsi, nous mettons en lumière l'évolution des représentations de l'enfant qui ont émergé au long de l'histoire en même temps que de nouveaux acteurs sont apparus, influençant les actions visant sa prise en charge.

Tableau 1 - Cycles de l'État de Pierre Muller et l'évolution des représentations et acteurs de la petite enfance

Cycle de l'État selon Pierre Muller (*cf.* encadré 4)	**Représentation de l'enfant**	**L'enfant entre problème et potentiel de la société**	**Émergence des nouveaux acteurs**	**Dispositifs en faveur de la prise en charge de l'enfant**
Industriel Fin XIXe	Sujet de la famille chrétienne	Mœurs, Insalubrité	▪ État ▪ Église	⇨ Asiles ⇨ Crèches religieuses
Providence Après-guerre	Sujet vulnérable	Mortalité infantile et natalité	▪ PMI ▪ UNAF ▪ CNAF ▪ Associations d'inclusion et d'éveil culturel	1. Institutions hospitalières 2. Diplôme de puéricultrice 1947 3. Diplôme Jardinière d'enfant 1962

[34] Cité dans le chapitre *Le défi d'une sociologie de la prime enfance* de Liane Mozère, (2006, p.143).

(… mouvement féministe 1970s – 1980s)	… Sujet à part entier	…. Mode de garde	▪ Psychanalyste ▪ Syndicats ▪ Collectivité Territoriale	4. Diplôme Éducateur de jeunes enfants 1973 5. Statut d'Assistante maternelle 1977 6. Rapport Bouyala 1982 7. APE 1985, 8. AGED 1986 (ensuite AFEAMÀ 1990) 9. 1989 CIDE[35]
Entreprise 1990 – 2010	Sujet économique	Égalité des chances Protection Pauvreté Innocence et délinquance	⇨ Associations de parents ⇨ Neurosciences ⇨ OCDE	▪ Décret du 1er janvier 2000 ▪ AFEEAMÀ 1990 ▪ 1ère Convention d'objectifs et de gestion (C.O.G) 1996 ▪ Proposition de la Loi n°433 2006 ▪ Dispositif de Prestation du service unique (PSU) 2002 ▪ Décret 22 fév. 2007 ▪ Décret Morano 7 juin 2010
Gouvernance durable >2010	Sujet politique	Bienêtre Potentialité Qualité	⇨ Entreprises lucratives ⇨ HCFEA ⇨ Lobbyistes	▪ Guide ÉAJE 2017 ▪ Stratégie de la lutte contre la pauvreté 2018 ▪ 1000 premiers jours 2020 ▪ La réforme NORMÀ 2021 ▪ Référentiel (IGAS) 2023 ▪ Loi n°2023-1196 plein emploi 2023

Dans ce tableau, les représentations de l'enfant, les problèmes liés à sa condition et à sa prise en charge, les acteurs impliqués et les dispositifs prévus pour résoudre lesdits problèmes sont présentés à travers les cycles de l'État de Pierre Muller (2015).

2.1 L'enfant, sujet de la famille chrétienne de l'État industriel

La fin du XIXe siècle fut marquée par une activité économique florissante grâce à l'industrialisation de la production. Comme nous décrit Muller, l'État occupait un rôle de plus en plus central dans la protection et la prévention, autrefois du ressort des patrons des entreprises, principalement industrielles. Dans la société bourgeoise chrétienne, largement dominée par l'homme, la femme au foyer, féconde et obéissante, représentait une figure de bonté dans la société française (Bouve, 2020). L'État l'encourageait à avoir des enfants et à les élever en famille suivant les valeurs patriarcales. À l'inverse de cette image de la femme bourgeoise, celle de la femme ouvrière, marginalisée et considérée de petites mœurs et inculte (Cadart, 2006) : en tant que membre de la classe ouvrière, la mère pauvre avait peu de moyens

[35] La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) a été adoptée par l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1989 sur la base des idées fondées en 1923 par le médecin pédiatre polonais Janusz Korczak. La CIDE ne constitue pas un texte de loi cependant crée des droits virtuels pour chaque État de s'inspirer, s'emparer, et améliorer son droit interne. Tous les États membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU) ont adopté la Convention à l'exception des États-Unis d'Amérique. La France a ratifié la CIDE le 7 août 1990 et le Canada le 13 décembre 1991.

pour s'occuper de l'éducation de ses enfants. La charge des enfants a progressivement été reprise par l'État, afin de garantir la « bonne » éducation des enfants défavorisés. C'est pendant ce cycle d'industrialisation que la France a ouvert les premières institutions, nommées « asiles », pour accueillir les jeunes enfants. En même temps, avec l'appui de l'Église, les organisations chrétiennes ouvraient les premières crèches[36] pour prendre en charge des nourrissons dans les prémices de ce qui deviendra plus tard le système de protection sociale (Jenson, 2009). Ces institutions servaient d'« appareils idéologiques de l'État » (Bouve, 2001, p.17) avec pour mission d'instaurer des « habitudes saines » (Cadart, 2006, p.124) et une éducation stricte, en miroir des valeurs de la société de l'époque. Les femmes des classes ouvrières pouvaient voir dans ces institutions une opportunité de promotion sociale pour leurs enfants, car pris en charge par l'État, ils bénéficieraient d'une éducation (Bouve, 2001).

À la fin du XIXe , les politiques de l'État visaient donc une double mission : encourager les femmes à agrandir leurs familles avec des primes de natalité, et créer des institutions pour prendre en charge les enfants des familles ouvrières afin qu'elles puissent continuer à travailler en usine.

2.1.1 L'enfant, sujet vulnérable dans la société de l'État-providence

Au début du XXe siècle, la France a subi une série de crises sanitaires et démographiques dues à la Première Guerre mondiale et à la baisse de la natalité. Cette période d'après-guerre marque l'intervention croissante de l'État providentiel dans la vie des familles, à la fois pour réduire la mortalité infantile en améliorant les conditions sanitaires, et pour promouvoir la natalité en créant des aides à la famille[37]. À cet effet, la Protection Maternelle Infantile (PMI) a été créée en 1945 pour assurer le soin et la protection des mères et des enfants. En même

[36] La première crèche fut ouverte en 1844 par l'homme politique et philanthrope Firmin Marbeau avec l'appui de l'Église Catholique. La sociologue Catherine Bouve décrit en quoi les mouvements socio-démocrates de l'époque cherchaient à faire de la crèche un lieu idéologiquement orienté qui promouvait une société égalitaire ouverte aux nouvelles pédagogies par rapport aux enseignements et pratiques religieuses (2001, p. 41-42).

[37] Plusieurs dispositifs voient le jour en soutien aux familles (Letablier, 2022) :
1932, Loi Landry : à partir de deux enfants, les familles reçoivent les aides de l'État, initiative démarrée par les entreprises industrielles patriarcales et catholiques,
1938, décret-loi : allocations familiales indépendantes des salaires – cette loi propose de monter en progression les allocations selon le nombre d'enfants dans une famille, indépendamment des salaires,
1939, code de la famille et de la natalité française : toute mère au foyer reçoit une récompense de prime de naissance,
1940-44, Vichy - politique familiale explicite : mère au foyer, père ressource économique,
1945-65, "âge d'or" (Prost, 1984 cité dans Letablier p.61) : en 1945, la branche familiale devient l'un des 4 domaines de la sécurité sociale, 1) maladie, 2) vieillissement 3) risques professionnels 4) famille.

temps, l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF)[38] a vu le jour dans le but de soutenir « la prospérité des familles » pour repeupler la France d'après-guerre (Bouve, 2020).

2.1.1.1 L'enfant vulnérable ayant besoin d'affection

Ce contexte a conduit à un virage vers l'hygiénisme par lequel la prévention des maladies et la sécurité physique des enfants sont devenues une priorité pour l'État. Les crèches étaient conçues comme des institutions hospitalières employant des puéricultrices[39], pour protéger les enfants vulnérables des maladies et des conditions de vie insalubres des familles défavorisées. Dans ces institutions, les parents étaient exclus car ils étaient considérés comme vecteurs de germes pouvant contaminer l'enfant. Selon la chercheure Sarra Mougel (2016), à partir des années 1930, l'approche hygiéniste, maintenue par les politiques des crèches hospitalières, a été progressivement critiquée à la lumière des nouvelles connaissances de la psychanalyse. Les travaux du psychiatre René Spitz ont peint un tableau inquiétant sur l'absence de la mère. Spitz, en observant les orphelinats, a décrit le phénomène « d'hospitalisme », où les enfants privés de contact affectif développaient des troubles psychologiques, qui conduisaient à des retards de développement notables (Mougel, 2016, p.91). De son côté, le médecin anglais John Bowlby a développé la théorie de l'attachement, soulignant la nécessité des relations précoces avec les figures parentales pour le développement psychologique de l'enfant. La théorie de l'attachement a apporté de nouvelles représentations des besoins de l'enfant au-delà des aspects sanitaires et a permis aux psychanalystes de prendre une place autour de la table des acteurs des politiques publiques (Mougel, 2016 ; Cadart 2016).

Dans les années 1950 et 1960, des figures comme Françoise Dolto et Myriam David ont continué à mettre l'accent sur l'affectivité et l'importance de la proximité parentale (Neyrand, 2019). Ce virage vers une approche plus holistique marque un adoucissement de l'hygiénisme strict du début du siècle, avec une prise de conscience de l'importance du bien-être

[38] L'UNAF occupe depuis 1945 un rôle d'acteur dans l'élaboration des politiques publiques autour de l'enfant et se dote de 4 missions :

- ⇨ donner son avis aux pouvoirs publics sur les questions d'ordre familial et leur proposer les mesures qui paraissent conformes aux intérêts matériels et moraux des familles,
- ⇨ représenter officiellement l'ensemble des familles auprès des pouvoirs publics,
- ⇨ gérer les services familiaux confiés par les pouvoirs publics,
- ⇨ défendre les intérêts matériels et moraux des familles, s'ils sont mis en cause, en exerçant l'action civile devant les juridictions. »

(Pris du site internet https://www.unaf.fr/qui-sommes-nous/histoire-union-nationale-des-associations-familiales/ le 30 septembre 2024).

[39] Le diplôme d'État de puériculture a été créé en 1947.

psychologique et émotionnel des enfants (Cadart, 2016). L'évolution vers des structures d'accueil centrées sur les besoins émotionnels et sociaux de l'enfant a été également soutenue par la formation des personnels, de plus en plus sensibilisés aux questions du développement psychique et affectif. Ainsi, l'État a créé le diplôme du jardinier de l'enfant en 1962 qui deviendra en 1973 le diplôme d'Éducateur de jeunes enfants.

2.1.1.2 La prise en charge de l'enfant, un critère pour l'égalité homme-femme

Le mouvement social de mai 1968 a contribué à l'évolution de l'égalité entre les femmes et les hommes. Les crèches parentales sont nées de ce mouvement en réaction aux institutions, qui étaient considérées bornées par l'hygiénisme et dont les normes posaient les parents comme ignorants et incompétents pour assurer la bonne éducation de leur enfant (Cadart, 2006). Appelées au départ « les crèches sauvages », ces structures représentaient une forme d'alternative aux institutions en place en reconnaissant le parent comme premier éducateur de l'enfant. À la fin des années 1970, la configuration des politiques familiales en France a changé de manière significative. La société patriarcale et catholique, jusque-là dominante, a commencé à s'éroder, tandis que le rôle des femmes a évolué (Letablier, 2022).

Le mouvement féministe des années 1970, combiné à la crise pétrolière, a fait naître de nouveaux enjeux économiques et a forcé l'État à développer des politiques favorisant la conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée. En plus des crèches parentales et des crèches institutionnelles, des dispositifs pour faciliter la garde individuelle ont été créés avec la reconnaissance du statut des assistantes maternelles en 1977 (Jenson, 2009), permettant ainsi une plus grande diversité des modes de garde pour les familles. C'est à partir du premier gouvernement socialiste sous la présidence Mitterrand, au début des années 1980, que la France a montré un intérêt renouvelé à l'égard des modes de garde. L'accent n'était plus uniquement mis sur la santé publique et la natalité, mais s'est déplacé vers des préoccupations économiques et sociales (Ledoux et Perrier, 2022). La politique de l'époque a favorisé une augmentation des nouvelles mesures d'accueil des jeunes enfants et une réduction de la régulation de l'État dans le secteur, ceci dans l'objectif de réduire des dépenses de l'État (Letablier et Saint Amour, 2010). La loi de décentralisation (1982) va dans ce sens en attribuant aux collectivités départementales la compétence de la protection de l'enfant, avec la création de la fonction publique territoriale. Cette ouverture politique coïncidant avec les politiques de coupures budgétaires de l'État, les collectivités deviennent les nouveaux acteurs invités à concevoir les modes de garde sur leurs territoires (Jenson, 2009 ; Letablier, 2022).

2.1.1.3 L'enfant, un sujet à part ayant besoins d'une politique spécifique

La loi sur la décentralisation de 1982 a eu pour effet de renforcer le rôle de l'État dans les politiques familiales tout en attribuant un rôle financier[40] plus important aux collectivités territoriales et de nouvelles responsabilités dans la gouvernance (gestion et mise en œuvre) des actions sociales. À cet effet, le Rapport Bouyala-Roussille, *L'enfant dans la vie, une politique pour la petite enfance* (1982), est rédigé pour mettre en avant les principes[41] d'une politique d'accueil du jeune enfant, et ainsi constituer la pierre angulaire d'une politique publique de la petite enfance pour les territoires (Fagnani, 2001). Cette politique, soutenue par les gouvernements successifs sous la présidence de Mitterrand, a permis de mettre en place une triade de dispositifs pour mener des actions contre les inégalités et la pauvreté : des mécanismes de financement à destination des communes pour créer des structures d'accueil, des subventions visant les initiatives associatives dont les crèches sauvages, et la formation pour assurer un nombre suffisant de professionnel·les pour répondre aux besoins des familles. Ce rapport a également changé le statut de l'enfant afin de reconnaître celui de sa famille en même temps. Des mesures telles que l'Allocation Parentale d'Éducation (APE) en 1985 ou l'Allocation de Garde d'Enfant à Domicile (AGED)[42] en 1987 ont été mises en place pour encourager l'éducation des enfants à domicile et soutenir l'emploi dans ce secteur. Cependant, les politiques de cette période ont également reflété des tensions idéologiques (Pioli, 2003 ; Neyrand, 2019). D'un côté, le modèle familial traditionnel, avec la femme au foyer, a été promu par les conservateurs. De l'autre, la politique visant l'émancipation des femmes et l'intégration sociale des familles défavorisées s'est développée. En 1996, l'État missionne la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), créée en 1967, afin d'établir des objectifs pour la branche familiale, dont la petite enfance, et des moyens financiers pour mettre en œuvre les actions prévues. Ceci a pris la forme d'une première Convention d'objectifs de gestion (désormais

[40] À noter que 40 % du financement des ÉAJE vient des collectivités territoriales. Ceci entraine de grandes disparités entre les différents territoires.

[41] Le Rapport Bouyala-Roussille (1982) met en évidence quatre principes pour former les premières politiques de la Petite-enfance :

1. Citoyenneté de l'enfant - un être humain à part entière : l'enfant sujet ;
2. La famille est la "pierre angulaire de la politique de la Petite-enfance" ;
3. Les parents participent à la vie de la crèche ;
4. Les structures d'accueil ne sont pas des simples gardiennages, mais des lieux propices au développement de l'enfant - les lieux doivent être structurés autour des besoins de l'enfant.

[42] Deux mesures pour inciter l'embauche des assistantes maternelles ont été créés : les Allocations de Garde d'Enfants à Domicile AGED en 1987 et l'Aide à la Famille pour l'Emploi d'une Assistante Maternelle Agréée, AFEAMA, en 1990 (Jenson, 2009).

COG)[43] donnant aux collectivités la feuille de route des priorités de dépenses. Ainsi les nouveaux acteurs sont invités à prendre la parole – non seulement sur les actions de gestion et de financement des moyens, mais également sur la conception même de ces politiques. Cela marque également l'entrée en scène des spécialistes des questions économiques et des fonctionnaires territoriaux dans les politiques sociales, qui prendront progressivement le pas sur les experts de la santé (Mougel, 2012).

2.1.1.4 L'enfant, un sujet à « éveiller »

Cette période est aussi marquée par une politique autour de l'éveil culturel qui fait intervenir des professionnel·les extérieurs (artistes, psychomotriciens) au sein de la structure. Les politiques ont cherché à faire valoir les crèches non plus comme de simples institutions sanitaires, mais comme des lieux d'intégration sociale, pour renforcer leur caractère enrichissant et épanouissant, via des pratiques éducatives fondées sur le bien-être de l'enfant (Bouve, 2001). Cette politique a été en miroir du basculement d'une économie patronale à une économie libérale, où la réussite sociétale et économique dépendrait de la réussite individuelle et scolaire (Bouve, 2001 ; Vandenbroeck, 2024). Les politiques éducatives de l'époque visaient alors à enrichir les pratiques dans les crèches, en introduisant des activités culturelles et artistiques.

2.1.2 L'enfant, sujet économique de « l'État entreprise »

Au début des années 1990, les politiques publiques relatives à la Petite-enfance se voient modifiées pour répondre aux nouveaux enjeux socio-économiques qui ont émergé lors de la période précédente : d'un côté, dorénavant reconnu comme sujet de droit par la CIDE, l'enfant représentait la possibilité d'une société plus juste et égalitaire ; de l'autre, la reconnaissance de son individualité faisait de lui également un sujet posant potentiellement un problème pour la société. Ce dernier lien a été mis en exergue en 2010 par le rapport Bockel[44], qui critiquait les politiques de l'éveil et du bien-être de l'enfant. Selon ce rapport, celles-ci favoriseraient une forme de lassitude de responsabilité et seraient le symbole d'une société délinquante manquant de respect pour la sagesse et l'autorité (Mallard, 2012).

[43] La COG est négociée depuis tous les quatre ans.

[44] Missionné par le Président Nicolas Sarkozy, le Secrétaire de la Justice Jean-Marie Bockel a remis un rapport de 94 pages en novembre 2010 rappelant entre autres la responsabilité que portent les parents et proposant des sanctions en cas de défaillance.

2.1.2.1 L'enfant, une cible pour agir sur l'égalité

Les politiques mises en place pendant les années 1980 favorisant le libre choix du mode de garde (dont APE, AGED, et AFEAMÀ ont eu pour effet de creuser davantage le fossé des inégalités (Jenson, 2009). Ces dispositifs, qui visaient l'accueil individuel par des assistantes maternelles, ont surtout bénéficié aux familles aisées capables d'avancer les salaires de leurs nourrices (Cresson *et al.*, 1997). Les familles les plus pauvres se voyaient oubliées dans ces dispositifs, car les places en accueil collectif étaient insuffisantes et difficiles d'accès (*ibid.)*. On a reproché aux politiques de l'époque d'avoir eu pour effet d'éloigner encore plus les familles à faibles revenus du recours aux modes de garde (Jenson, 2009)[45], imposant à l'un ou l'autre parent de prendre ce rôle à temps plein. Suite aux constats de l'époque, et dans un but de rendre plus égalitaire l'accessibilité, les collectivités locales, en partenariat avec les CAFs du territoire, ont investi dans la création des places en structure dans les quartiers autrement peu fournis.

À partir des années 1990, les CAFs ont commencé à développer des politiques encourageant l'inclusion et la valorisation de la diversité culturelle au sein des structures en invitant les parents à devenir acteurs[46]. Pendant cette période, les structures étaient vues comme des leviers de la politique d'égalité, car elles préparaient les enfants à la société du futur en assurant une certaine diversité (Cadart, 2006). Les structures jouaient également un rôle éducatif pour éveiller le jeune enfant : les politiques d'accueil incitaient à la participation d'intervenants artistiques, à l'organisation de sorties, aux temps cadencés pendant la journée pour permettre à l'enfant de vivre des expériences éducatives et bénéfiques à son développement.

2.1.2.2 De l'enfant à garder à l'enfant à accueillir

Le décret du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans formalise une transition dans la représentation de l'enfant : du besoin d'un mode de

[45] Jenson (2009) remarque la façon dont ces dispositifs ont créé une forme de « ghettoïsation des femmes » occupant le rôle d'assistante maternelle, car peu formées et « chichement » payées (p. 198), l'État ne s'est pas préoccupé de la valorisation de leur statut.

[46] À cet effet, un dispositif de la CAF voit le jour en 1998 pour mieux accompagner les parents : le réseau d'écoute, d'appui, et d'accompagnement des parents (REAAP). De plus, l'association ACEPP développe davantage son réseau en mettant en contact les parents, les professionnels et les partenaires politiques et associatifs (Cadart, 2006).

garde au besoin d'être accueilli, et implicitement, stimulé (*ibid.*)[47]. La différence entre les termes employés pour décrire les besoins de l'enfant, entre « mode de garde » et « structure d'accueil », marque une volonté des politiques de reconnaître l'individualité de l'enfant et la spécificité de sa famille. Le décret du 1er août 2000 visait ainsi à mettre en place des outils pour veiller sur le développement global de l'enfant et accordait intentionnellement une place aux parents au sein des structures.

En même temps que les collectivités territoriales investissaient dans le secteur, l'État cherchait à réduire davantage son budget de la politique familiale, et avec l'intérêt croissant de la valeur économique de l'enfant, l'enfant « à charge » devient au fur et à mesure un coût à calculer (Rayna et Brougère, 2014 ; Neyrand, 2019). En 2002, un dispositif pour moduler la tarification des services de gardes par rapport aux besoins de familles voit le jour établissant ainsi un algorithme pour calculer à l'heure les prestations de service d'accueil du jeune enfant. Ce dispositif, nommé Prestation de Service Unique (PSU)[48], avait un double objectif : premièrement, proposer un mode de financement unique sur tous les territoires, et deuxièmement, permettre aux familles une plus grande souplesse pour accéder aux services. Avec la mise en vigueur de la PSU, les familles pouvaient désormais contractualiser avec les crèches des services individualisés en fonction de leurs besoins de mode de garde – grâce à la mise en place de l'accueil occasionnel, et en fonction de leurs revenus – grâce au barème des allocations familiales. Cependant, ce dispositif prévu initialement pour faciliter la gestion des ÉAJE a eu pour effet de poser une nouvelle contrainte pour les structures d'accueil, les obligeant à se soucier désormais du taux d'occupation afin d'assurer la pérennité de leurs financements (Van Compernol et Piermattéo, 2016). En adoptant les logiques économiques de rentabilité, de

[47] Le décret du 1er août 2000 va notamment donner un cadre souple et évolutif pour les familles selon leurs besoins, et ainsi décloisonner les types d'accueil. Ce décret structure les taux d'encadrement, l'obligation d'un projet d'établissement, et la qualification, la professionnalisation et la pluridisciplinarité des équipes. Il réglemente les modes de financement par rapport au barème des familles et apporte une attention particulière à la diversité sociale et à la nécessité d'un accompagnement parental par les crèches.

[48] La PSU a été développée en réponse à un besoin constaté par les politiques autour de l'égalité et de la lutte contre la pauvreté. Ce dispositif vise à assurer que les familles ayant un modeste ou faible revenu puissent avoir accès aux modes de garde. Les coûts horaires facturés à la famille dépendent de leur revenu, et sont fixés par un barème national tous les ans. Le dispositif PSU est accordé aux ÉAJE ayant signé une convention respectant entre autres trois critères : que les réservations de place et la facturation se fassent à l'heure, que le montant de la PSU demandé à la CAF soit calculé sur la base des heures facturées, et que le décompte des heures se fasse en heures de présence et heures facturées en arrondissant à la demi-heure près. À travers ce dispositif, les structures ÉAJE peuvent bénéficier d'un financement à hauteur de 66% du prix de revient dans la limite d'un plafond déterminé en fonction des heures d'accueil des enfants, pour un « service rendu ». La PSU s'accompagne généralement d'une aide contractualisée avec une commune ou une structure tierce, par exemple une administration publique ou une entreprise privée. Dans la logique de la PSU, les prix de l'heure d'accueil sont plafonnés et fixés selon un barème de revenus familiaux (Source : *La PSU : Guide pratique pour les gestionnaires* avril 2023, en ligne https : //www.caf.fr/sites/default/files/medias/493/Partenaires/Petite%20enfance/Les%20ÉAJE/Guide_PSU_MAJ(_2023.pdf).

coût horaire, et de taux d'occupation, l'État, par le biais de la CNAF, est critiqué pour avoir compromis la qualité d'accueil dans de nombreuses structures (Rapport HCFEA (2019) *Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant* ; Bohic et Kahn, 2023 ; Gorge, 2024)

2.1.2.3 L'enfant, un bénéficiaire des politiques économiques de l'État

En 2000, lorsque l'économiste James Heckman reçoit le Prix Nobel pour son hypothèse d'un retour d'investissement de chaque dollar investi dans la petite enfance sur l'économie du pays, une nouvelle représentation se forme autour de l'enfant : il devient un enjeu économique et un potentiel levier à la disposition de l'État pour agir sur les problèmes sociaux (Hanson, 2016). Cette dimension corrélant potentialité de l'enfant et réussite économique d'un pays a fait entrer le domaine de la Petite-enfance dans les orientations de l'OCDE. En 2006, l'organisme international a sorti un rapport, *petite enfance, grands défis*[49], pointant du doigt l'éducation et l'emploi des parents comme facteurs présageant du bien-être de l'enfant et de son potentiel impact sur l'économie. Le rapport a invité les pays à cibler les politiques d'emploi et d'éducation, notamment pour les femmes, et de créer davantage de modes de garde pour agir sur l'égalité des chances, le taux de pauvreté, et la santé.[50]

À partir des constats de l'OCDE de 2006 associant la réussite économique des familles aux possibilités de faire garder son enfant, les politiques publiques en France ont agi en priorisant des solutions offrant le libre choix aux parents, afin de leur permettre de reprendre le travail[51]. Ces politiques ont été renforcées à l'époque par l'entrée de la compétition dans les secteurs de l'action sociale, notamment avec l'adoption de la Directive de Bolkenstein par le Parlement européen en 2005[52] et la mise en place du décret du 22 février 2007 créant le dispositif de

[49] Le rapport *Petite-enfance, grands défis* (OCDE, 2006), en s'appuyant sur les données de 20 pays ayant participé à l'étude, relève des bonnes pratiques en matière des politiques de systèmes éducatifs dans la Petite-enfance.

[50] La chercheur Mallard (2012) souligne le caractère économique des préoccupations européennes en faisant remarquer que le champ de la culture et la participation des enfants sont omis des rapports et travaux de l'OCDE.

[51] Philippe Bas, Ministre délégué à la Sécurité sociale, aux Personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la Famille propose dans son Plan pour la Petite-enfance (2006) des mesures pour faciliter la création de plus de place en crèche, dont la création des micro – crèches et l'assouplissement des formations des professionnels. Ces dernières mesures sont ensuite adoptés dans le Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires). (Ricaud-Droisy, 2010).

[52] La directive Bolkenstein avait pour but d'assurer la libre circulation des services en Europe. Ceci a eu pour effet de simplifier les procédures pour répondre aux marchés européens dans le secteur social pour les entreprises privées. Elle a rencontré de l'opposition en France et en Belgique, menée en grande partie par les syndicats. La directive fut adoptée par le Parlement européen le 15 novembre 2006 dans sa version retravaillée. La directive modifie marginalement la législation sur le marché des services au sein de la Communauté européenne, en

micro-crèche. Ce décret ouvrait la possibilité pour les services d'aide à la personne à but lucratif de gérer les réseaux de crèches de petite taille. Dans ce contexte, le modèle néolibéral a proposé des solutions « acceptables » avec les dispositifs individualisés pour valoriser les parents – les ultimes responsables (Pioli, 2006 ; Jenson, 2009 ; Neyrand, 2019 ; Vandenbroeck, 2024), et par l'ouverture du secteur aux entreprises privées et lucratives – les incontournables partenaires (Denord, 2007 ; Ledoux, 2022).

2.1.2.4 L'enfant, un moyen d'action sur la délinquance pour l'État

Cette période du début du XXIe coïncide aussi avec les politiques de prévention de la délinquance sous la présidence de Sarkozy : il a proposé de mener une politique de dépistage de la délinquance dès le plus jeune âge[53] afin de déterminer les mesures nécessaires pour dépister toute anomalie de sociabilité (Cadart, 2016)[54]. Les politiques de dépistage proposées par cette loi avaient pour effet de considérer l'enfant non seulement comme un sujet à protéger mais potentiellement comme une menace pour laquelle les parents pouvaient être tenus responsables (Mallard, 2012). Le projet a été contesté par un mouvement social mené par le collectif *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans*[55] et le projet fut retiré. Cependant, les tensions créées à cette époque ont eu pour effet que de nouveaux acteurs venant des collectifs citoyens entrent dans la construction des politiques publiques. Ces nouveaux venus mettaient en lumière le manque d'une politique nationale cohérente autour de l'enfance (Cadart, 2016).

Le rapport Tabarot et le rapport de l'IGAS en 2008 ont fait ressortir l'urgence de créer des places en crèche pour soutenir les politiques d'inclusion et d'égalité. En 2010, la Secrétaire

simplifiant pour un prestataire de services d'un État membre les conditions dans lesquelles il peut opérer dans un autre État membre.

[53] Inspiré des travaux au Québec sur les politiques « d'agir tôt » pour remédier à la délinquance, en 2006, Nicolas Sarkozy, nommé en 2005 ministre d'État, ministre de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, ministre et futur président de la République (2007-2012), propose un projet de loi (N°433) de prévention de la délinquance qui prévoit un bilan de santé obligatoire des enfants de 3 ans, réalisé à l'école maternelle par des médecins de PMI, pour dépister des comportements précurseurs de délinquance. Le projet s'appuie sur un rapport rendu par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), *Le Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent* (Cohen-Salmon *et al.*, 2005) qui entre autres, pointe la méconnaissance de la langue française comme potentiel présage aux problèmes de délinquance (Mallard, 2012).

[54] Selon un rapport en 2008 du Think Tank indépendant Terra Nova, l'acquisition de la langue française dès le plus jeune âge serait aussi un facteur pour la réussite scolaire et l'inclusion. Suite aux propositions du rapport, le programme pour « apprendre » le français aux enfants moins de 3 ans, nommé *Parler Bambin* est testé à Grenoble et ensuite déployé dans 94 ÉAJE en France à partir de 2015. Le programme a rencontré de fortes critiques, l'accusant de stigmatiser les enfants non francophones, de les marquer comme potentiels problèmes de la société.

[55] Le collectif *Pas de 0 conduite pour les enfants de trois ans* a été créé en 2005 en réaction du rapport INSERM par les pédopsychiatres et les psychologues dont Sylviane Giampino pour contester la scientificité du rapport et le danger psychique d'évaluer les comportements des enfants de moins de trois ans comme indicateur d'une possible future délinquance. Le collectif a créé une pétition et a recueilli 200 000 signatures. Le projet de loi concernant le dépistage par un carnet de comportement en maternelle a été retiré.

d'État en charge de la famille, Nadine Morano, modifie le décret de 2007[56] pour rendre plus souple la réglementation concernant la procédure d'ouverture d'une nouvelle crèche et le taux d'encadrement des enfants[57]. Ceci a ainsi permis aux entreprises de crèche de bénéficier de normes favorables pour agrandir leur activité lucrative[58]. Les entreprises de crèche se sont organisées en fédération[59] pour se faire entendre et se sont ainsi ajoutées à la liste grandissante d'acteurs désormais impliqués dans la construction des politiques publiques de la Petite-enfance .

Pendant la première décennie 2000, au gré des changements de parti politique en pouvoir, l'action sociale en France a succombé à un morcellement des politiques concernant la petite enfance entre l'État et les collectivités territoriales et les nouveaux acteurs européens et du secteur marchand, formant une politique à millefeuille descendante dans laquelle de multiples d'acteurs occupaient une place décisionnelle, mais la voix aux usagers concernés, à savoir les parents et les enfants, étaient peu audibles (Mallard, 2012 ; Garnier et Rayna, 2017). Dans cette nouvelle configuration de politiques découpées, l'application des logiques économiques dans les politiques familiales a été renforcée avec d'une part, la mise en place de la PSU (2002), et d'autre part, le décret Morano (2010) ouvrant l'opportunité pour les groupes d'entreprises de crèche de prendre « une part du marché ». Les dernières années marquent également le constat d'une diversification de l'offre d'accueil au vu de la présence croissante des modes de garde privés et lucratifs (Virot, 2017 ; ONAPE Rapport 2018, 2019, Rapport HCFEA sur le *Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant*, 2019) obligeant les autorités à réfléchir aux actions pour accorder les pratiques.

2.1.3 L'enfant, sujet politique de l'État de gouvernance durable

[56] Le décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans crée le dispositif des micro-crèches, initialement prévu à titre expérimental (Art. 2 modifiant l'alinéa 1er de l'Article R. 2324-17).

[57] Les micro-crèches bénéficient d'un taux d'encadrement moins qualifié par rapport à d'autres crèches. Les micro-crèches ont la même obligation d'un référent technique, mais cette personne n'a pas besoin d'être présente dans la crèche, notamment lorsqu'un gestionnaire détient plusieurs structures (Art. 14 insérant un Article R2324-36). Les années d'expérience de gestion demandées au référent technique ont été abaissées de 5 à 3 ans (Art. 19 ajoutant un alinéa au R2324-42).

[58] Entre 2010 et 2020, 47 000 nouveaux berceaux ont été créés en micro-crèches par les entreprises soit près de 50% des créations de place en ÉAJE sur la période. 75% de ces micro-crèches ont été ouvertes par les sociétés lucratives (Bredin *et al*., 2024).

[59] La Fédération Française des Entreprises de crèche a été créée en 2006 et réunit les entreprises offrant des services d'accueil pour les enfants de moins de 3 ans.

Ce cycle de l'État, mettant en avant une gouvernance durable, est marqué par des politiques de la petite enfance davantage à l'écoute des travaux scientifiques sur les facteurs environnementaux touchant le très jeune enfant. Devant la difficulté à coordonner les actions, une nouvelle gouvernance est organisée.

2.1.3.1 La petite enfance comme levier de performance et d'équité éducatives

Les études récentes en neurosciences sont venues confirmer l'hypothèse développée par l'économiste du Prix Nobel James Heckman (2000) sur l'importance de « bien grandir » dans un environnement socio-affectif de qualité pour la réussite scolaire et sociale (Carbuccia *et al.*, 2020). De plus, ces dernières années, les rapports PISA ont encore pointé du doigt la France en matière de performance académique faiblissante (*Résultats du PISA 2022 (Volume I): Apprentissage et équité dans l'éducation*, OCDE, 2022)[60], ce qui incite à « agir tôt » sur les facteurs environnementaux dans la petite enfance. Depuis 2017, les discours neuroscientifiques sur le développement du cerveau du bébé ont à nouveau attiré l'attention des politiques. Pendant le premier mandat du Président Macron, l'agenda politique s'est vu chargé d'une refondation des actions publiques de la petite enfance visant a) la qualité d'accueil de l'enfant[61] fondée sur son bien-être, et b) une gouvernance simplifiée pour répondre aux besoins prioritaires des territoires. Ainsi, entre 2017 et 2021, est tombée une cascade de textes pour encadrer et normaliser les actions politiques dans la petite enfance, dont la stratégie de lutte contre la pauvreté[62], la loi de l'école de la confiance rendant l'école obligatoire à partir de 3 ans[63], le

[60] Le Rapport PISA 2023 montre que le niveau scolaire en France (7e pays économique du monde) se positionne en 23e place. Cette baisse notamment en mathématiques et en français suit une tendance depuis 2020. Chiffres pris sur le site https : //www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2022-volume-iii-version-abregee_b04a0009-fr.html.

[61] En 2020, les politiques publiques consacrent 14,7 milliards d'euros à l'accueil du jeune enfant de moins de 3 ans (Conseil Économique, Social et Environnemental, *Avis sur le Service public de la Petite enfance* 2022).

[62] Le rapport interministériel sur la Stratégie de lutte contre la pauvreté est sorti en septembre 2018 et énumère cinq actions prioritaires envers le jeune enfant. Nous pouvons ainsi lister : l'égalité des chances, la garantie des droits fondamentaux des enfants, la formation pour les jeunes jusqu'à leurs 18 ans, l'accessibilité des droits sociaux pour les familles, un renforcement des dispositifs pour accompagner la formation des professionnels. (Délégation interministérielle de la prévention et la lutte contre la pauvreté sur la *Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté : Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous*, 2018).

[63] Dans l'ouvrage *Préparer les petits à la maternelle* (2019), de Boris Cyrulnik, le Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Jean-Michel Blanquer justifie la loi « Pour une école de la confiance » qui vient en réponse à une politique de « justice sociale » et en soutien aux valeurs de la république : « l'école est au cœur du projet d'émancipation individuelle et de bonheur collectif poursuivi par les Républicains, héritiers des Lumières » (p. 228). La France est devenue le premier et unique pays en Europe à rendre ainsi l'école obligatoire à partir de trois ans.

rapport des *1000 premiers jours de la vie*[64], et la réforme des normes applicables à la petite enfance connu sous le nom NORMA de 2021[65] restructurant les modalités d'accueil et imposant une charte de qualité d'accueil du jeune enfant.

2.1.3.2 Les besoins de l'enfant, une priorité nationale

Le projet de créer un texte encadrant le secteur est né de recherches menées dans secteur de la Petite-enfance depuis le début des années 2000. Dans leur livre *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (2014), les sociologues Sylvie Rayna, Catherine Bouve et Pierre Moisset avaient mis en lumière l'intérêt d'intégrer une forme de curriculum basé sur la qualité pédagogique et les connaissances sur les spécificités développementales du bébé, et ils avaient souligné l'engagement nécessaire des politiques : « tout acte pédagogique est un acte politique. Tout projet éducatif est une utopie » (*ibid.*, p.8). Ces travaux ainsi qu'une forte conviction de la part du collectif *Pas de bébé à la consigne*[66], composé de psychologues, d'associations parentales et de professionnel·les du terrain, ont abouti à convaincre des politiques de créer un texte encadrant les normes éducatives. La psychologue et membre fondatrice du collectif Sylviane Giampino a été missionnée par la Ministre Laurence Rossignol pour étudier les représentations de l'enfant, ses besoins et les actions publiques à mener. Six ans plus tard, les propositions du groupe de travail mené par Giampino ont donné lieu à la mise en place d'une

[64] « Les 1 000 premiers jours de la vie » a été lancé par le Président Macron en septembre 2019, invitant le neuropsychiatre Boris Cyrulnik et des spécialistes de l'éducation ou de l'éveil des enfants, acteurs de terrain de l'accompagnement social des parents, cliniciens spécialistes de la grossesse et du jeune enfant, et sage-femmes, à rédiger un rapport sur le développement de l'enfant de sa conception et jusqu'à ces deux ans et demi, ainsi que ses besoins fondamentaux et les actions à prévoir pour accompagner les parents. Ce rapport a été inspiré d'un rapport britannique « The First 1.000 Days of Life » (2019) et des actions politiques mises en place en Angleterre à partir de 2009. Le suivi des travaux a été confié à Adrien Taquet, Secrétaire d'État à l'Enfance et aux Familles auprès du Ministre des Solidarités et de la Santé (Cyrulnik *et al*., 2020).

[65] La réforme NORMA s'appuie sur la Loi n°1525 du 7 décembre 2020 d'Accélération et de Simplification de l'Action Publique (ASAP) devenue la Loi n°2021-1774 du 24 décembre 2021 – accélérer l'égalité économique et professionnelle (AVIP) et regroupe 7 décrets et 7 arrêtés (*cf.* Annexe 7), dont l'Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant. La réforme avait pour but de rendre cohérent l'ensemble des textes encadrant l'accueil du jeune enfant, en établissement collectif ou en accueil individuel, sur la base des dix principes de la charte de qualité. La réforme adoptée en septembre 2021 a fait l'objet de critiques, remontés notamment de la part du syndicat SNPPE et de l'association parentale l'ACEPP, qui ont questionné les contradictions de la réforme avec les principes de la charte nationale, notamment autour du taux d'encadrement unique de 1 pour 6 appliqué à la fois aux bébés et aux plus grands, la réduction de l'espace accordé par enfant à 5,5m², et l'ouverture des postes de direction aux professionnelles n'ayant pas de connaissances de terrain. (https ://www.acepp.asso.fr/).

[66] Le Collectif a été créé en 2014, faisant suite au collectif *Pas de 0 conduite pour les moins trois ans,* qui avait réussi à bloquer le projet de dépistage de délinquance proposé par le Président Sarkozy dans le projet de loi n°433 en 2006.

Charte nationale d'accueil du jeune enfant (Arrêté du 23 septembre 2021) prenant ainsi acte des besoins fondamentaux de l'enfant à travers dix principes[67].

Encadré 1 -Les dix principes de la charte nationale

Dix grands principes pour grandir en toute confiance », dans l'Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant :

1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.

2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.

3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.

4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.

6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.

7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.

9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bientraitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.

[67] En 2015-2016, lors de l'élaboration du rapport *Développement du jeune enfant, Mode d'accueil, Formation professionnelle* (2016), la psychologue et psychiatre Sylviane Giampino a formé un groupe de travail qui fut également missionné par la Ministre des Familles, de l'Enfance, et des Droits des femmes Laurence Rossignol pour mener des réflexions dont a résulté la charte de qualité d'accueil dans sa forme actuelle. Dix principes sont nommés pour définir les besoins fondamentaux de l'enfant et ainsi proposer une harmonisation des connaissances autour de son développement. Les principes sont détaillés pour une première fois dans le texte de dix-sept pages posant un cadre national d'accueil du jeune enfant en mars 2017 intitulé « La charte nationale pour l'accueil du jeune enfant : dix principes pour grandir en toute confiance » (Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 2017). La charte nationale est mise en vigueur avec l'arrêté du 23 septembre rendant ainsi ces principes obligatoires pour toutes les structures collectives et l'accueil individuel.

10. Des professionnel·les qualifiés et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité.

La mise en vigueur de la charte en septembre 2021 a marqué un changement majeur dans la représentation du jeune enfant au niveau politique :

- premièrement, pour la première fois, la parole est donnée à l'*infans* dans les politiques publiques, les auteurs ayant délibérément rédigé le texte des dix principes en utilisant la première personne ;
- deuxièmement, une nouvelle orientation politique est donnée, avec, au-delà des questions d'hygiène et de sécurité, la nécessité de mener des projets pédagogiques et éducatifs « de qualité » dès le plus jeune âge ;
- troisièmement, parmi les dix principes, figure le principe numéro six : « Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement », posant la nature comme un axiome de qualité[68].

Le texte, rendu canonique, porte donc une double mission, celle de donner un caractère obligatoire aux projets pédagogiques et celle de hisser les valeurs éducatives au niveau des valeurs sanitaires.

Au début du deuxième mandat du Président Macron en 2022, le gouvernement a donc entendu et réagi aux signaux d'alarme sur le bien-être dans la petite enfance, et, constatant que le processus décisionnel était devenu trop complexe pendant le premier mandat, a lancé une réflexion pour répartir des dépenses de la petite enfance vers les priorités ciblées, dont l'harmonisation des textes encadrant le secteur et l'amélioration de la gouvernance par la construction d'un Service Public petite enfance (désormais SPPE).

2.2 Vers une nouvelle gouvernance du secteur

Le but du SPPE était d'avoir une organisation centrale pour répondre aux problèmes de la gouvernance éclatée du secteur, dont la pénurie de professionnel·les et l'accessibilité des services pour les familles les plus éloignées. Par ailleurs, toujours pour améliorer la gouvernance du secteur, la ministre Aurore Berger[69] a rendu plus clairs les rôles et les responsabilités des collectivités territoriales. Pendant l'été 2023, elle s'est appuyée sur la proposition de loi sur le plein emploi pour inscrire les communes en tant qu'autorités organisatrices du développement

[68] Cependant, comme nous le verrons plus tard, elle n'est pas pour autant définie.
[69] Aurore Berger (LR), ministre des Solidarités et des Familles du 20 juillet 2023 au 10 janvier 2024.

de l'offre d'accueil sur leur territoire (titre IV, art. 17,18, 19, adoptée en décembre 2023). Leur compétence « petite enfance », jusque-là optionnelle, est devenue une obligation. Dans cette configuration politique déjà multidimensionnelle, la loi sur le plein emploi a ajouté un autre niveau à la cohésion des actions nationales, obligeant les communes à faire partie du débat sur les politiques d'accueil de la petite enfance. Dotées de la responsabilité d'organiser le développement de l'offre d'accueil sur leur territoire, les communes peuvent, de ce fait, décider quels gestionnaires seront invités à ouvrir des structures et lesquels seront exclus.

Les communes sont désormais rentrées dans le cercle des acteurs incontournables en charge du secteur petite enfance au côté des autres acteurs occupant leur place traditionnelle :

- l'État, ayant la responsabilité de la réglementation autour de la construction, la gestion, la formation, et la qualité d'accueil,
- les régions, ayant la responsabilité politique de l'attractivité professionnelle par le biais de la formation et l'alternance, et
- les départements, opérant comme organismes de contrôle des normes et d'attribution d'agréments pour l'ouverture des établissements à travers les PMI,
- la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF) continue d'occuper un rôle central pour élaborer tous les trois ans le plan de financement du secteur pour la négociation et la mise en place de la COG

Cette dernière sert à alimenter les caisses de toutes les CAF[70] des départements, et permet aux collectivités territoriales de mener leurs politiques de création de places, de soutien à la parentalité, et d'investissement dans les structures d'accueil, faisant ainsi de la CNAF un acteur clé dans l'élaboration des politiques publiques.

2.2.1 Conclusion de l'évolution des politiques publiques Petite-enfance en France

En France, la construction des politiques publiques relatives à la Petite-enfance s'ancre historiquement dans une conception normative de la famille, fondée sur les bonnes mœurs patriarcales, où l'obéissance était une valeur cardinale de la société. Le statut d'infans, étymologiquement « celui qui ne parle pas », renvoyait à l'image d'un enfant vulnérable et dépendant, devant être protégé par des institutions de soin et éduqué selon les normes morales de l'Église (Bouvé, 2001 ; 2020). Ces représentations ont progressivement conduit à une

[70] Caisse d'Allocation Familiale est présente dans chaque département

hiérarchisation des droits de l'enfant, dans laquelle les droits reconnus à l'enfant étaient subordonnés à ceux jugés être « dans son intérêt », définis par des adultes, souvent dans une perspective tutélaire. À partir de la fin du XIXe e siècle, la montée de l'hygiénisme place le corps de l'enfant au cœur des préoccupations des institutions sanitaires, faisant de la santé une priorité de l'action publique.

Au XXe siècle, ce statut évolue : l'enfant est désormais perçu comme un acteur socio-économique, pour lequel il s'agit de garantir des modes de garde accessibles et efficaces, notamment pour favoriser la participation des femmes au marché du travail (Cadart, 2016 ; Van Compernol, 2020). L'action publique s'oriente vers des politiques de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle.

Plus récemment, le champ de la petite enfance est devenu un secteur marqué par une grande diversité d'acteurs et de modèles de financement, reflétant une gouvernance fragmentée et parfois difficilement lisible (Mossé *et al.*, 2008). Cette période contemporaine, que l'on peut inscrire dans le cycle d'un État en quête de gouvernance durable, voit se multiplier les dispositifs et les normes visant à garantir la qualité des services d'accueil. Dans ce contexte, la petite enfance apparaît comme un espace privilégié d'incorporation des normes sociales et éducatives, où l'enfant reste largement tributaire du bon vouloir des adultes (Mallard, 2012, p. 51), et donc soumis à des représentations qui orientent les politiques publiques. Comme le souligne Neyrand (2019, p. 16), ce secteur est également un lieu stratégique de production de subjectivités, où se construisent les attitudes, comportements et valeurs attendus dans une société.

Aujourd'hui, les politiques publiques de la Petite-enfance sont traversées par des logiques de normalisation, de performance éducative et sociale, impliquant une multiplicité d'acteurs, un élargissement des champs d'intervention (éducation, santé, environnement, parentalité), et une structuration complexe des modes de gouvernance, conditionnant la mise en œuvre des actions à l'échelle des territoires.

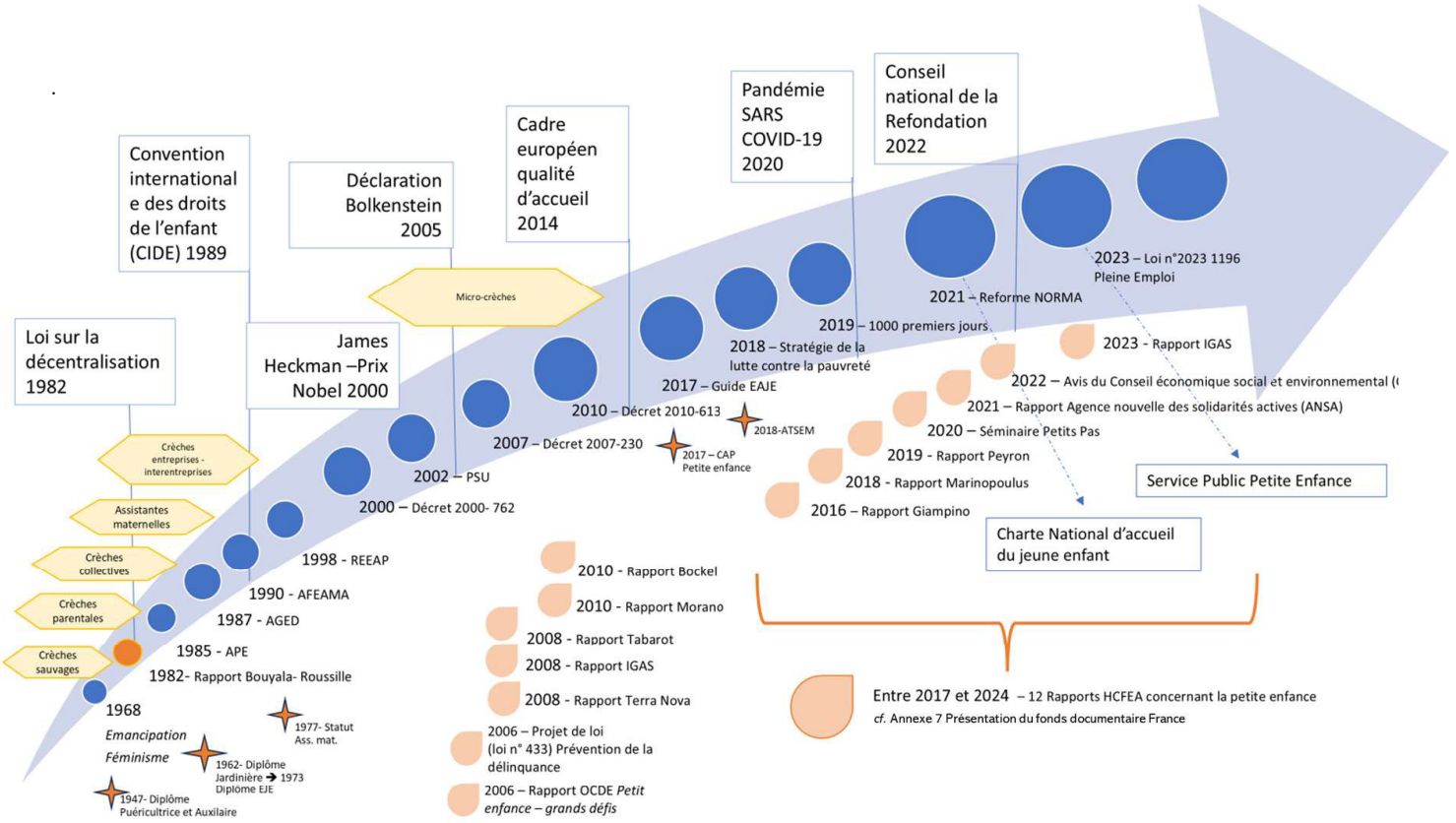


Figure 1 -Les politiques publiques Petite-enfance en France

Cette frise chronologique retrace l'évolution des politiques publiques de la petite enfance en France. Les événements globaux ayant impacté l'évolution des actions du secteur sont marqués en haut de la figure. La création des différentes catégories de crèches est indiquée en jaune. Les points de la flèche indiquent les dispositifs formant les politiques publiques de la petite enfance relatives à l'accueil du jeune enfant. En dessous, les marqueurs orange indiquent les rapports ayant servi de base à la mise en place des dispositifs.

2.3 Les politiques publiques de la Petite-enfance au Québec construites à partir des mouvements citoyens et ancrées dans la politique familiale

Les politiques publiques de la Petite-enfance au Québec font l'objet d'une responsabilité exclusive de la province[71], gérées par le Ministère de la Santé et des Services sociaux, le Ministère de la Famille, regroupant les services de garde de la naissance au sixième anniversaire de l'enfant et par le Ministère de l'Éducation en charge des écoles maternelles[72]. Elles s'inscrivent dans une perspective socio-historique croisée avec celle de la France depuis la fin du XIXe siècle. Tout comme en France, le Québec a été confronté à des changements démographiques dont la baisse de la fécondité et l'accroissement de la participation des femmes au marché du travail qui ont fait naître la nécessité de construire des nouvelles politiques publiques en faveur de la petite enfance. Cependant, l'évolution des actions publiques au Québec se distingue par une orientation spécifique, influencée par la mobilisation d'acteurs divers, notamment des mouvements citoyens et féministes, qui ont joué un rôle

[71] L'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, signé entre le Québec, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Ontario a créé la Fédération Canadienne par laquelle chaque province a gardé une souveraineté en matière de gestion sociale. Le Québec n'a pas adhéré à la Constitution de 1982 du Canada, et de ce fait maintient sa distinction constitutionnelle d'État souverain. De plus, *l'Accord asymétrique 2021 à 2026 concernant le volet pancanadien pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants* signé entre le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada en août 2021 reconnaît la responsabilité exclusive du Québec en matière d'apprentissage et de garde du jeune enfant et lui accorde un budget de 6 milliards de dollars canadiens (désormais CAD) entre 2021 et 2026. Ce montant vient s'ajouter au budget annuel de 3,2 milliards CAD que le Québec investit déjà dans le secteur.
À noter, le *Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants* (2017) entre le gouvernement fédéral et neuf provinces, à l'exception du Québec (l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ile-du-Prince-Edouard, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Ecosse, l'Ontario, la Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador), ainsi que les trois territoires fédéraux (les Territoires du Nord-Ouest, le Nunavut et le Yukon) fixe l'objectif d'établir une vision commune et à long terme pour l'éducation et les services de garde du jeune enfant. Le projet de loi C-35 du 19 mars 2024, *Loi relative à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants au Canada* prévoit de maintenir le soutien financier du gouvernement fédéral tel qu'il a été annoncé dans le *Cadre multilatéral* de 2017 et inclut la mise en place d'un Conseil consultatif national sur l'Apprentissage et la Garde des Jeunes Enfants (AGJE) duquel font partie les deux représentants du Québec.

[72] Au Québec, l'école est obligatoire à partir du 6 ans. Il existe également les écoles maternelles pour les enfants de 5 ans et depuis 2013, les école prématernelles pour les enfants à partir de 4 ans. Les parents ont donc le choix de mettre leur enfant à l'école avant 6 ans à titre gratuit selon les places disponibles ou d'inscrire leur enfant dans un service de garde qui accueille les enfants de 0 à 6 ans à un prix fixe journalier. Les services de garde proposés aux enfants moins de six ans sont gérés par le Ministère de la Famille, tandis que les prématernelles et les maternelles sont la compétence du Ministère de l'Éducation.
La qualité de l'accueil et l'impact des méthodes éducatives des écoles maternelles par rapport aux CPE fait débat au Québec. Dans un article sur le site *Conversation* (*CPE ou maternelle 4 ans ? Voici une analyse comparative* Publié : 28 septembre 2021, 15 : 40 CEST), les chercheuses québécoises Maude Roy-Vallières, Julie Pinel, et Nathalie Bigras (28 septembre 2021) ont mené une étude démontrant les intérêts des CPE pour les enfants de 4 ans par rapport aux maternelles, ceci dû principalement au taux d'encadrement plus important dans les CPE, aux formations des équipes spécifiques sur le développement de l'enfant, et aux équipements adaptés spécifiquement pour les plus jeunes enfants dans les services de garde.

central dans la création des services de garde d'enfants. Dans cette partie, nous présentons des différents mouvements qui ont façonné ces politiques publiques relatives à la Petite-enfance au Québec.

2.4 Des politiques natalistes vers les politiques du bien-être - un mouvement d'acteurs citoyens et féministes

Au Québec comme en France, l'enfant fut pendant longtemps une affaire de famille et une préoccupation de l'Église (Lalonde-Graton, 2002). Les croyances natalistes et chrétiennes ont dominé les pensées pendant la première partie du XXe siècle, ce qui s'est traduit par des politiques familiales favorisant les familles nombreuses[73]. Pendant les années 1960, avec le retrait progressif de l'Église des actions sociales, le gouvernement de Jean Lesage s'est emparé du sujet de la famille en créant un ministère dédié[74]. Le gouvernement du Québec a mis en place son propre système d'allocations familiales en 1967, et a ainsi réaffirmé son statut d'État souverain[75] en charge de l'action sociale (Jenson, 2009) et sa distinction d'identité culturelle par rapport au Canada anglophone. De même, les politiques familiales québécoises de cette période se distinguaient par rapport à celles en France en affichant la priorité de l'État de s'occuper du bien-être de l'individu et de la famille[76] (*ibid*., p.204).

À partir des années 1970, les politiques natalistes ont été confrontées aux critiques des mouvements féministes[77] qui ont dénoncé le manque de soutien aux actions sociales envers l'égalité homme-femme. Dans un contexte de tension sociale grandissante, le ministère en charge de la famille a constitué une commission pour enquêter sur les conditions d'emploi des

[73] Les premières allocations familiales ont été attribuées à partir du 5e enfant jusque dans les années 1960.
[74] En 1961, le Ministère du Bien-être social et de la Jeunesse devient le Ministère de la Famille et du Bien-être. René Lévesque en est nommé ministre.
[75] À noter que la gestion des services de santé et de bien-être au Canada s'agit d'une compétence provinciale, stipulée dans la Constitution. Cependant, pour garantir une certaine uniformité et équité dans les services offerts à la population, le gouvernement fédéral a mis en place des mécanismes de cofinancement. Cela a permis de créer des programmes où le gouvernement fédéral maintient un rôle du co-financer des initiatives provinciales touchant les politiques familiales, tout en respectant les compétences de chaque province. Cependant, le Québec a exercé son droit de retrait face aux mesures de cofinancement, en défendant qu'elles empiétaient sur ses compétences constitutionnelles. (Desjardins, 2002).
[76] Cependant, la vision du bien-être reposait encore sur une approche nataliste. Les allocations familiales considérées généreuses pour l'époque, continuaient à faire bénéficier des familles selon un critère du nombre d'enfants minimum, baissant le critère de cinq enfants minimum pour être attribuée des allocations à trois.
[77] Plusieurs mouvements existaient pendant cette période : le Front de libération des femmes du Québec (1969-1971), le Centre des femmes (1972-1975), le Réseau d'action et d'information pour les femmes (1973-1995) (https : //usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/dumont_1)

femmes. La commission nommée la *Commission Bird*[78] a publié son rapport[79] émettant 167 recommandations, dont la nécessité des services de garde pour permettre les femmes à accéder à la formation et à l'emploi et le besoin des fonds fédéraux canadiens afin que les provinces puissent mener des politiques créant ces services.

Le mouvement[80] a pris de l'ampleur avec l'appui des syndicats[81] demandant que le gouvernement du Québec finance un « réseau universel » de garderies (Benbachir, 2014). Pendant cette période, des initiatives locales et des associations de soutien aux jeunes à la recherche d'emploi (*ibid.*) ont ouvert des garderies à but non lucratif visant ainsi à répondre aux besoins des parents. Ces groupes civiques revendiquaient une aide financière du gouvernement pour soutenir leurs services existants, afin de garantir leur pérennité et d'accroître le nombre de places disponibles. Cependant, les fonds fédéraux[82] destinés au Québec ont été principalement dirigés vers l'aide aux familles à faibles revenus[83], laissant ainsi le financement des garderies existantes à la charge des parents. Cela a suscité des critiques de la part des associations[84] qui souhaitaient que davantage de fonds soient alloués à la création et au maintien des services de garde[85]. À nouveau face aux demandes de ce mouvement, le gouvernement du Québec a intégré des représentants ayant initié les premières garderies dans la création d'un nouveau Conseil interministériel pour élaborer des futures politiques publiques relatives à la Petite-enfance .

Cependant vers la fin des années 1970, face à une pénurie grandissante de places[86], le gouvernement a conclu que le Conseil n'a pas suffi pour résoudre le problème, et a pris pour

[78] La *Commission royale d'enquête sur la situation de la femme* est aussi connue sous le nom de *Commission Bird* en référence à la journaliste ontarienne Monique Bird, en charge de l'enquête.

[79] Le rapport a été publié en 1970 sous le titre La Commission royale d'enquête sur la situation de la femme.

[80] Le mouvement des parents se nommait le *Comité de liaison des garderies populaires*.

[81] Trois syndicats, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) se sont alignés sur les propositions du *Comité de liaison*.

[82] En 1974, le gouvernement fédéral a mis en place le *Régime d'Assistance Publique* (RAPC) pour venir en soutien aux provinces dans leur implantation des actions sociales, autrement une compétence exclusivement provinciale.

[83] Le plan de financement, appelé *plan Bacon* en référence à la ministre des Affaires sociales Lise Bacon, a prévu la mise en place de subventions pour la création des services de garde et une allocation aux familles dont les enfants fréquentent les services de garde.

[84] Les associations étaient : Le Regroupement des Garderies sans but lucratif du Québec (RGQ), SOS garderies, le Regroupement des garderies de la Région 6C, l'Association de propriétaires de garderies privées du Québec, l'Association des garderies de la région 04, l'Agence de garde en milieu familial du Lac Etchemin et la Corporation garderie le Colombier inc. (Desjardins, 2002, p.65).

[85] En 1974, 250 garderies existaient et étaient pour la majorité financées uniquement par les associations et les parents qui les fréquentaient. Seulement dix structures bénéficiaient des aides du ministère à l'époque. Ceci a été critiqué par les syndicats qui jugeaient le nombre de place insuffisant.

[86] En 1977, 258 garderies existaient pour un nombre de 11 030 places. Cependant, le besoin de place estimé nécessaire à l'époque par le Comité interministériel sur les services d'accueil à la Petite-enfance (1978) était de 150 000 places. (Desjardins, 2002, p. 57).

décision d'élargir le développement des services de garde aux services privés et lucratifs à ouvrir les garderies. Pour ce faire, le gouvernement a créé l'Office des Services de Garde de l'Enfance (OSGE)[87]. Celle-ci a eu pour mission de gérer des fonds alloué au secteur, tout en intégrant le secteur lucratif. Le Conseil interministériel a cependant fortement critiqué ce tournant politique, craignant que les garderies lucratives allaient entrainer une baisse de qualité d'accueil (Tougas, 2002). En réponse des critiques, le gouvernement est revenu sur sa proposition initiale en reconfigurant la composition de l'OSGE afin que les parents en fassent partie[88]. De plus, il a attribué à l'Office la mission de rendre cohérent et égalitaire l'allocation des fonds aux différents types de services associatifs et lucratifs. La création de l'OSGE a marqué un tournant important dans les politiques publiques au Québec, permettant le gouvernement de développer le secteur tout en contrôlant des potentielles dérives des services lucratifs (Desjardins, 2002).

Pendant les années 1980, les politiques familiales au Québec ont dû faire face à de nouveaux enjeux : l'accroissement de la pauvreté et le besoin des services permettant des enfants et des adulte ayant un handicap d'être accueillis. Encore une fois, les mouvements citoyens ont impacté les politiques en demandant que le gouvernement développe des programmes adéquats pour assurer un accueil inclusif (Desjardins, 2002, p.76). L'OSGE a reçu pour mission d'améliorer l'accessibilité et de doubler le nombre de places d'accueil en cinq ans[89].

2.4.1 Le parent l'acteur central pour une qualité éducative dans les services

Au Québec pendant les années 1980, la baisse de la natalité a conduit l'OSGE à s'occuper du bien-être de l'enfant qui, plus souvent unique, avait moins d'opportunités de socialiser. Le potentiel éducatif des structures d'accueil a alors été considérée pour assurer le bon développement de l'enfant et de ses apprentissages sociaux. Le gouvernement provincial s'est ainsi vu ajouté, en plus du besoin de créer des places, le souci d'offrir une qualité

[87] L'OSGE a remplacé le Service des garderies qui avait jusque-là une mission plus restreinte : l'allocation des fonds aux structures existantes.
[88] L'Office a été constitué de dix membres, dont sept étant des parents de toutes les régions du Québec.
[89] À cet effet, cinq types de services de garde ont été identifiés comme axes de développement : Garderies d'accueil régulier, les haltes-garderies d'accueil occasionnel, les jardins d'enfants de 2 à 5 ans, les services de garde en milieu familial d'une personne à son domicile d'un groupe de quatre enfants, et les services de garde en milieu scolaire pour les enfants en maternelles et élémentaires.

éducative dans les services[90]. En se basant sur des études menées auprès des familles entre 1984 et 1985, les politiques familiales ont été orientées vers des nouveaux objectifs[91], dont la reconnaissance de la valeur collective des familles, de l'importance des parents comme premier responsable de l'enfant et de la diversité des situations familiales (*ibid.*, p. 102).

C'est alors à partir de 1987 que les parents ont été intégrés comme acteur incontournable en amont de l'élaboration de toute nouvelle proposition des politiques publiques relatives à la Petite-enfance . Entre 1987 et 1997, trois plans d'actions consécutifs ont été élaborés avec les différents acteurs dont les regroupements des parents[92]. Cependant, en 1996, en s'appuyant sur les statistiques des services canadiens des revenus et des dépenses des familles, les politiques du Québec ont constaté que les actions menées pendant la décennie précédente n'avaient pas réduit les inégalités. Le gouvernement a alors suspendu les dispositifs de création de places afin de trouver des solutions, ceci toujours en concertation avec des acteurs des réseaux. (Jenson, 2009, p. 211).

2.4.2 La réforme 1997, confirmant la place des parents et le besoin de l'État providentiel

Pour répondre aux nouveaux enjeux du secteur, le ministère de la Famille et de l'Enfance a consulté des acteurs du terrain pour élaborer des stratégies adaptées dans la forme d'un livre blanc. Parmi les mesures proposées figurait la création d'un réseau de services de garde visant à renforcer la cohérence de l'offre et à soutenir plus efficacement les parents, en particulier ceux en situation de précarité socio-économique (Mathieu et Tremblay, 2020). La ministre Pauline Marois en charge de l'Éducation et de la famille a mis en avant le double intérêt de reformer le secteur : d'une part, elle soutenait qu'en favorisant l'intégration des femmes sur le marché du travail, la création des places en garderie contribuerait à dynamiser l'économie ; d'autre part, elle défendait qu'en proposant des services de garde de qualité cela permettrait ainsi de prévenir l'échec scolaire et lutter contre la pauvreté (Tougas, 2002). La

[90] Témoigne de ce changement le premier colloque au Québec sur la qualité de vie dans les services de garde en 1985 : *Les besoins des petits sont grands* a eu lieu à Montréal en septembre 1985 et a réuni 1 500 personnes de tout le Québec.

[91] Les objectifs sont énumérés dans le document réalisé par le Secrétariat à la politique familiale du ministère de la santé et des services sociaux. *La politique familiale – Énoncé des orientations et de la dynamique administrative* (1987).

[92] Dans son livre retraçant l'histoire des politiques publiques de la Petite-enfance au Québec, Ghislaine Desjardins (2002) identifie la participation de 200 acteurs représentant 60 organismes communautaires, socio-économiques et gouvernementaux (p. 103) dans l'élaboration des plans d'action pendant cette période de 10 ans.

loi 145, adoptée en 1997, a concrétisé ses propositions en instaurant une politique familiale généreuse, et ceci malgré un contexte économique difficile marqué par des réductions budgétaires et une privatisation progressive du secteur public (Barrère-Maurisson et Tremblay, 2008). En somme, la loi 1997 a confirmé une démarche globale où l'investissement dans la secteur de la Petite-enfance a été perçu comme un levier stratégique pour le progrès social et économique.

Sur la base de ses propositions, la loi 145 a ainsi mis en place plusieurs actions confirmant l'intention du gouvernement d'engager des financements importants dans le secteur de la Petite-enfance. La loi 145 a établi :

- la création du Ministère de la Famille et de l'Enfance,
- la création des réseaux de Centres de petite enfance (CPE) à but non lucratif, ouverts et gérés par des conseils d'administration composés de parents,
- la mise en place d'un montant universel journalier de la garde d'un enfant à 5 CAD, peu importe les revenus des parents et peu importe le mode de garde, à l'exception des initiatives privées et non subventionnées,
- la création d'un Régime Québécois d'Assurance Parentale (RQAP), qui soutient les parents ayant un emploi à prendre congé lors de l'arrivée d'un nouveau-né ou d'un enfant adopté,
- et l'instauration d'un système d'allocations familiales offertes aux familles en situation précaire.

La réforme de 1997 au Québec a représenté une étape significative dans la reconnaissance de l'importance de la petite enfance. De plus, en 1997 un premier référentiel *Accueillir la petite enfance* (1997) a été rédigé indiquant les pratiques éducatives que les services de gardes devaient respecter.

Cette réforme a permis de distinguer le rôle spécifique du Québec en tant qu'État providentiel, en mettant l'accent sur le soutien aux familles et la qualité des services offerts à la petite enfance. En somme, cette réforme a marqué une volonté politique centrée sur l'accessibilité et la qualité éducative des structures d'accueil pour laquelle le gouvernement québécois a consacré un budget « exceptionnel » (Mathieu et Tremblay, 2020) entre 1997 et 2003, ainsi affirmant son engagement à investir dans les services suivant un modèle éducatif et social[93].

[93] Le nombre de place est passé de 78 000 avant 1997 à 139 683 en cinq ans. Le budget a passé de 240 millions CAD à 843 600 CAD en 2001 (Tougas, 2002, p. 9).

Encadré 2 - Systèmes d'accueil d'enfant au Québec

Le système de garde au Québec se différence de celui en France sur le fait que les services accueillent les enfants de leur dixième semaine jusqu'à compter du début de l'année scolaire de leurs six ans. L'école est obligatoire à partir de six ans. Les classes de maternelles sont optionnelles pour les enfants âgés de quatre à six ans. Les services de garde sont regroupé sous l'identité de Services de Garde Éducatifs à l'Enfance (SGÉE)

Le premier service reconnu se regroupe ainsi par quatre types :

Les centres de la petite enfance (CPE) – les CPE sont à but non lucratif et généralement subventionnés. Ils accueillent des enfants jusqu'à cinq ans nés avant le 30 septembre, et souvent pas avant 18 mois. Un CPE peut avoir plusieurs lieux d'accueil appelés des « installations » où jusqu'à 84 enfants peuvent être accueilli. Manifestation d'une politique inclusive des parents, la gouvernance des CPE est comprise d'au moins deux tiers de parents usagers et futurs usagers.

Les services de garde en milieu familial – les milieux familiaux sont reconnus par un bureau coordonnateur agréé. Ce service permet un accueil de jusqu'à neuf enfants chez le responsable de service de garde (RSG) dans une maison privée. Un deuxième adulte est requis à partir de sept enfants.

Les garderies subventionnées – Ce sont des structures privées. Essentiellement à but non-lucratif, elles peuvent également avoir un but lucratif. Elles ressemblent aux CPE en termes de nombres et d'âge des enfants accueillis, cependant elles n'ont pas l'obligation d'inclure les parents dans la gouvernance de la structure.

Les garderies non-subventionnées – De même que des garderies subventionnées, celles non-subventionnées n'ont pas de place au tarif fixé par le gouvernement et fixent leur propre tarif. Ils proposent des places donnant droit aux parents à un crédit d'impôt pour les frais liés à la garde.

2.4.2.1 Vers une approche évaluative

En 2003, suite à un changement de gouvernement au Québec, le Premier ministre Jean Charest du parti libéral a lancé une nouvelle approche pour évaluer et ajuster les politiques en matière de petite enfance. Dans en volonté de réduire le budget de l'État sur notamment en visant les actions sociales, le gouvernement de Charest a cherché identifier l'impact des programmes finançant des services de garde depuis 1997.

Il a missionné l'Institut de la statistique du Québec pour réaliser la première étude *Grandir en qualité 2003*. Celle-ci a mis en lumière trois constats : premièrement, des déséquilibres importants dans le secteur de la Petite-enfance, notamment entre les services collectifs (crèches, CPE) et les services familiaux (accueil en milieu familial), deuxièmement le manque

de formation des professionnel·les, puis troisièmement la faible qualité éducative en milieu familial. Face à ces constats, le gouvernement libéral a pointé du doigt les CPE, qu'il jugeait ne pas avoir apporté un soutien suffisant aux milieux familiaux et d'être limités dans leur capacité à créer de nouvelles places (Tougas, 2002). Cette étude a servi au gouvernement de Charest d'argumentaire pour proposer une nouvelle loi afin d'augmenter le nombre de places disponibles et mieux répondre aux besoins des familles, notamment en termes d'horaires. Inspiré du monde d'entreprise, Charest a visé le secteur privé et lucratifs pour créer ces places. La loi 124 adoptée en 2004 est venue remplacer celle de 1997. Elle a eu trois effets majeurs :

- ⇨ Elle a imposé un critère éducatif aux structures d'accueil, renforçant leur rôle éducatif[94],
- ⇨ Elle a permis aux garderies lucratives d'être éligibles aux subventions, favorisant ainsi leur développement,
- ⇨ Elle a augmenté le coût journalier pour les familles, passant de 5 à 7 CAD.

En plus, d'avoir favorisé le secteur des entreprises privées et lucratives, cette période a marqué un nouveau tournant dans le processus de l'élaboration des politiques ; d'une part, les évaluations mesurant l'impact des dépenses sur la qualité des pratiques éducatives sont devenues centrales pour identifier des actions à mener dans le secteur, d'autre part, d'élaboration a impliqué des nouveaux acteurs. Désormais, le gouvernement s'appuyait sur des universitaires pour élaborer des méthodes d'évaluation, des fondations philanthropiques[95] pour structurer le secteur suivant le modèle du monde des affaires (Ducharme, 2012), et l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) pour mesurer la réussite scolaire (Tougas, 2002). Dans un esprit de mise en conformité des pratiques, les études d'évaluation sont devenues une priorité pour le gouvernement de Charest qui servaient de ces données empiriques pour justifier sa politique préventionniste et positiviste[96] (Caublot et Blicharski, 2013). Toutefois,

[94] Dans la loi n°124, les services de gardes ont été renommés Services de Garde Éducatifs à l'Enfance (SGEE.) remplaçant le terme de *garderie*, soulignant ainsi l'intention du gouvernement de mieux préparer les enfants à la scolarité.

[95] En 2007, le gouvernement a invité l'une des plus grandes fondations du Canada, la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), à devenir partenaire des politiques Petite-enfance. Le programme *Avenir d'enfant* a obtenu pendant la période de 2009 à 2019 un investissement de 250 millions CAD de la part de la fondation et 150 millions CAD du ministère (Fortin, 2018).

[96] En 2008 dans son livre *Prévenir la violence dès la Petite-enfance*, Richard Tremblay, professeur de psychologie à Montréal, a avancé l'hypothèse que les comportements d'un jeune enfant sont les mêmes que ceux d'un adolescent, à la différence d'avoir une force musculaire moindre. Cette hypothèse qui a eu écho en France a été fortement critiquée par le collectif français *Pas de 0 conduite* d'être un raccourci sur le développement de l'enfant. Le collectif a souligné le caractère inquiétant une politique préventive fondée sur l'idée que le jeune enfant était une potentielle menace pour la société telle que cette citation de Tremblay pouvait suggérer : « Quand ils sont petits, les adultes arrivent à les maîtriser, mais plus ils deviennent grands et forts, plus ils sont menaçants, plus ils sont rejetés et plus les adultes font appel à la police et au système judiciaire. Ces jeunes deviennent alors

les politiques de Charest ont été critiquées[97] d'avoir réduit la question du bien-être[98] de l'enfant et celui des professionnel·les à une simple règle de calcul, délaissant la complexité des facteurs influençant le développement de l'enfant (Vandenbroeck, 2024).

Les politiques publiques relative à la petite enfance de cette période se caractérisent donc par une volonté forte du gouvernement d'accroître rapidement l'offre de places en classes de maternelle et en services de garde, notamment par l'implication accrue du secteur privé. Cette période a été marquée par normes réglementaires et une évaluation principalement quantitative des services, visant la standardisation des prestations (Tougas, 2002 ; Japel *et al.*, 2005 ; Ducharme, 2012). Lors de la deuxième étude *Grandir en qualité*[99] menée en 2014 les disparités notables en matière de qualité entre les différents types de services d'accueil ont été relevés : les modèles publics et associatifs (tels que les Centres de la petite enfance, CPE) ont continué à produire des résultats positifs, tandis que les services privés lucratifs ont obtenu des scores de qualité beaucoup plus faibles (Gingras *et al.,* 2015).

2.4.2.2 L'enfant au cœur de l'évaluation sur la qualité

Depuis la période de Charest, l'intégration des évaluations pour ajuster les actions publiques est devenue une pratique courante, visant à améliorer l'efficacité et la pertinence des interventions gouvernementales. Cependant en 2017, en plus d'évaluer régulièrement[100]

officiellement des délinquants. Les comportements qu'ils avaient à trois ans et qui faisaient peur à leurs petits amis ne sont plus tolérés parce qu'ils font peur maintenant aux adultes y compris aux autres délinquants qui sont les victimes les plus fréquentes de leur manque de contrôle » (Barrère-Maurrison et Tremblay, 2008, p. 138).

[97] En 2011, les syndicats et les regroupements de parents ont invité le collectif français de *Pas de 0 de conduite* à discuter les politiques de Charest (Cadart, 2016) qui ont partagé leur inquiétude quant à ses mesures préventifs.

[98] Le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), le ministère de la Famille, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), la Fondation Lucie et André Chagnon (FLAC), et l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) ont mis en place l'Initiative Concertée d'Intervention pour le Développement des Jeunes Enfants (ICIDJE) pour suivre le développement et le bien-être des enfants à l'école maternelle. À l'appui d'un Instrument de mesure du développement de la Petite-enfance (IMDPE) cinq critères pouvaient être mesurés : Santé physique et bien-être, Compétences sociales, Maturité affective, Développement cognitif et langagier, Habiletés de communication et connaissances générales.
Pris sur le site internet :
https://www.lavalensante.com/fileadmin/internet/cisss_laval/Documentation/Sante_publique/Feuillets/feuillet_EQDEM_Final__2013.pdf
Tous les cinq ans, l'ICIDJE réalise l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) sur la base des données collectées par les enseignants. La première EQDEM a été réalisée en 2012, ensuite en 2017, et puis en 2022.

[99] Dans l'étude de 2014 sur les , les points de mesure de qualité ont été attribués aux thèmes suivants : l'aménagement des lieux, le matériel, les interactions de l'éducatrice avec les enfants, la valorisation du jeu, l'intervention démocratique, la planification des activités par l'éducatrice, l'observation des enfants par l'éducatrice, les horaires, les activités ludiques, les interactions de l'éducatrice avec les parents et la collaboration et la continuité de l'intervention.

[100] Les évaluations *Grandir en Qualité* sont menées tous les cinq ans.

l'impact des actions publiques, le nouveau gouvernement de droit[101] a ajouté l'obligation des services de garde de mener deux nouvelles évaluations : une sur la qualité éducative des structures[102], et une évaluation sous la forme d'*un dossier éducatif*[103] pour chaque enfant indiquant les faits saillants sur son développement cognitif, langagier, moteur, et socio-émotionnel[104].

A partir de 2018, le nouveau gouvernement centriste de François Legault[105] a maintenu une logique d'évaluation pour ajuster les politiques publiques aux enjeux éducatifs mis en exergue depuis vingt ans. Cependant, là où ses prédécesseurs avaient privilégié le secteur privé et lucratif, le gouvernement de Legault a confirmé, en s'appuyant sur les conclusions de l'étude *Grandir en qualité 2014,* l'importance de l'intervention de l'État pour maintenir les services de garde de qualité. À cet effet, il a proposé un nouveau référentiel *Accueillir la petite enfance (2019)*[106] dans lequel le partenariat avec les parents et de la reconnaissance « d'un processus global et intégré » (*ibid.* p.7) du développement de l'enfant[107] ont été identifiés comme critères

---

[101] Philippe Couillard du Parti Liberal du Québec est devenu premier ministre en 2014. Il a battu Pauline Marois du Parti québécois après son court terme entre 2012- 2014. Marois connue d'avoir créé le réseau des CPE dont les places sont offertes à un coût modique aux familles, a dissolu l'Assemblée nationale en 2013 dans une manœuvre politique de gagner le soutien à son projet de loi sur l'éducation laïque.

[102] Différentes méthodes d'évaluation sont indiqué par le Ministère pour dresser les bilans de la qualité éducative au sein des SGÉE. Parmi ces méthodes, la méthode CLASS a été identifiée le plus adaptée pour son approche socio-constructiviste reconnaissant ainsi la multiplicité de facteurs impactant le développement de l'enfant (Cantin *et al*., 2017). Dans CLASS, les facteurs environnementaux tels que l'organisation et l'ambiance de la salle sont évalués en même temps que les facteurs relationnels tels que le soutien émotionnel de l'enfant et le soutien aux apprentissages. Cette obligation d'évaluation est inscrite dans l'article 5.1 de Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance

[103] En 2017 a été ajouté à la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance l'obligation des SGÉE de réaliser un « dossier éducatif » pour chaque enfant,– Ch. IV art.57.1 « Un prestataire de services de garde éducatifs doit tenir un dossier éducatif pour chaque enfant qu'il reçoit. Sont notamment versés dans ce dossier les renseignements concernant le développement de l'enfant, ceux permettant de renforcer la détection hâtive des difficultés qu'il peut rencontrer et ceux permettant de faciliter sa transition vers l'école.

Aucun des renseignements contenus dans le dossier ne peut être communiqué à un tiers, sauf s'il s'agit d'un bureau coordonnateur de la garde éducative en milieu familial agissant dans les limites de ses attributions ou d'un inspecteur autorisé en vertu de l'article 72, sans le consentement du parent de l'enfant concerné. Le dossier est remis au parent lorsque les services de garde ne sont plus requis.

Le gouvernement détermine, par règlement, les éléments qui composent le dossier éducatif, son support ainsi que les normes de tenue, d'utilisation, de conservation, de reproduction et de communication des renseignements qu'il contient. »

[104] Il s'agit d'un document à caractère obligatoire à remettre chaque année avant le 15 décembre aux parents. Sous l'autorisation du parents ou dans le cas d'un besoin formulé par le ministère de la Famille, le dossier peut être envoyer à une partie tiers. Le document doit être détruit une fois que l'enfant ait quitté la structure. (articles 123.0.4 et 123.0.6 du Règlement).

[105] François Legault, ancien PDG de l'entreprise aérienne Air Transat, a formé le parti politique *Coalition Avenir Québec* (CAQ). Il est premier ministère du Québec depuis que son parti a remporté les élections de 2018 et ensuite en 2022.

[106] Pour rappel le premier référentiel *Accueillir la Petite-enfance* date de 1997 et a été mis à jour en 2007. La version de 2019 est la 3e version du référentiel de 196 pages.

[107] Le référentiel stipule en total cinq principes pour les SGÉE à respecter : « 1) le partenariat entre le SGÉE et les parents est essentiel au développement harmonieux de l'enfant, 2) l'enfant apprend par le jeu, 3) l'enfant est l'acteur principal de son développement, 4) chaque enfant est unique, 5) le développement de l'enfant est un processus global et intégré. » (*Accueillir la Petite-enfance*, 2019, p.7)

de la qualité éducative. Ce référentiel est venu ainsi enrichir le cadre existant en complétant le *Cadre de référence Gazelle et Potiron* (2014) [108], qui se concentrait principalement sur la qualité des environnements éducatifs. En intégrant de nouvelles connaissances sur les facteurs influençant le développement global, notamment sur l'actualisation des connaissances en neuroscience[109], le référentiel de 2019 a été proposé des nouveaux principes pour guider les actions au soutien au développement des jeunes enfants dans leur contexte relationnel et environnemental. En plus des concepts déjà inscrits dans les premiers référentiels, dont de la théorie de l'attachement et de la théorie du développement écologique (fig. 2) plaçant l'enfant au centre des apprentissages, deux nouveaux principes du développement de l'enfant ont été ajoutée dans la version de 2019 : la première concernait une vision humaniste la considération de l'enfant comme personne entière ayant « la capacité de développer son plein potentiel » (*ibid.,* p.11), et la deuxièmement, la mise en place des approches d'apprentissage actif et accompagné[110]. Pour ce dernier, le rôle essentiel de l'éducateur a été souligné, encourageant des actions du soutien à la formation des professionnel·les . Désormais, toute structure accueillant le jeune enfant a été soumise à l'obligation de mettre en place des activités respectant les quatre fondements théoriques du référentiel, dont : 1) la perspective humaniste

[108] Le *Cadre de référence Gazelle et Potiron* vise l'ensemble des SGEE, non lucratifs et lucratifs, pour favoriser les environnements « à la saine alimentation, au jeu actif et aux développements moteurs ». Déjà dans cadre de référence, 7 pages sont dédiées au jeu libre en extérieur (orientation 11, p. 65).

[109] La recherche en neuroscience a suscité un engouement particulier des pouvoirs publics, d'autant qu'ils sont promus par des personnes influentes et des différentes instances de gouvernance internationale dont l'OCDE et la Banque mondiale. Celles-ci les préconisent et considèrent que cet investissement social dans la prévention précoce durant la Petite-enfance offre un retour d'investissement significatif à terme (McCandliss, 2010 ; Bradbury, 2021). La citation ci-dessous du World Bank souligne l'idée que les investissements dans la Petite-enfance peuvent agir favorablement sur le développement du cerveau de l'enfant :
"The emerging science of brain development shows that to develop properly, a child's growing brain needs nurturing long before formal schooling starts at age 6 or 7. Investments in prenatal health and early childhood development programs that include education and health are essential to realize this potential" (Chapko, 2015, p. 4).

[110] Le Ministère de la Famille définit l'apprentissage actif et accompagné par « un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers. » Dix pratiques d'apprentissage actifs sont indiquées :
« Observer les enfants.
Bien connaître le développement de l'enfant.
Respecter les moments de concentration des enfants.
Attendre consciemment le bon moment avant d'intervenir.
Laisser l'enfant choisir.
Offrir du matériel varié.
Profiter des occasions qui se présentent.
Offrir un déroulement de la journée prévisible, mais souple.
Mettre en place un environnement attrayant.
Être un modèle positif. » (source : Ministère de la Famille, *Fiche Pédagogique N.4 – Accueillir la Petite-enfance*, Octobre, 2019)

du développement de la personne, 2) l'approche écologique, 3) la théorie de l'attachement, et 4) la posture et les pratiques de l'apprentissage actif et accompagné (*ibid.*).

Les services de garde ont ainsi été investis de la mission d'assurer un cadre éducatif précoce, au sein duquel l'enfant est placé au centre de son propre développement et considéré comme un acteur majeur de son apprentissage. C'est dans ce contexte que le programme de recherche-action sur l'éducation par la nature a été élaboré, avec l'appui du Ministère de la Famille.

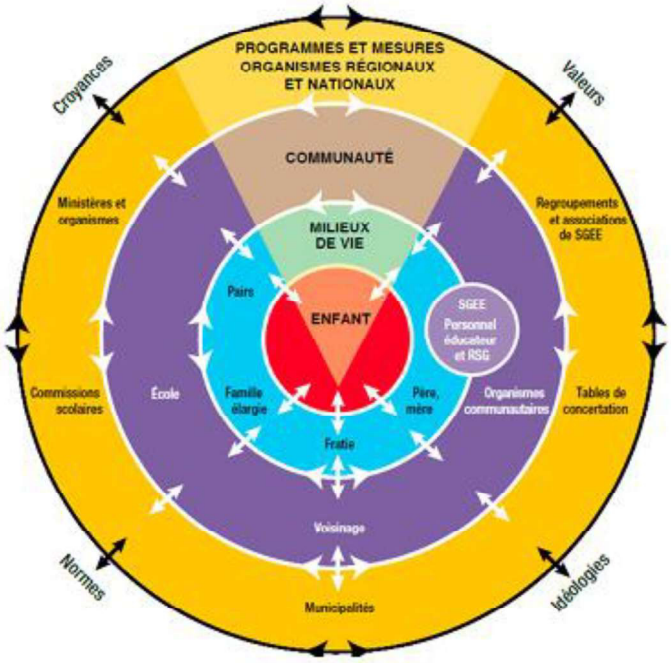


Figure 2 – L'approche écologique

«Schéma adapté de : Illustration de Paul Boudreault, inspirée du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986), consulté en février 2016 sur le site [https://www.psychotherapiepsychodrame.be/2016/02/03/modele-ecosystemique/]. » (Guide Accueillir la Petite Enfance, 2019, p.14)

2.4.3 L'Éducation Par la Nature pour soutenir les apprentissages de qualité

Déjà depuis plus de 40 ans, les écoles suivant une pédagoie en lien avec la nature[111], principalement dans des forêts avaient déjà été identifiées en Europe en offrant des moyens éducatifs favorables à la santé, au bien-être et aux apprentissages de l'enfant (Boileau et Dabaja, 2020 ; England *et al.,* 2024). En 2019, inspirés de ces approches et notamment par les écoles de

[111] Les programmes éducatifs ayant lieu dans en extérieur souvent dans les forêts sont connus sous les noms *nature preschools*, *forest schools, bush kindies*, *udeskole* (Boileau et Dabaja, 2020, p.2)

forêt allemandes, *Waldkindergarten*[112], les membres de l'Association Québécoise des Centres de la petite enfance (AQCPE) ont proposé auprès du Ministère de la Famille de mener un programme de recherche-action ayant pour but de former les éducateurs aux pratiques de l'Éducation Par la Nature (désormais ÉPN) au Québec. Le ministère a entendu des arguments scientifiques de l'AQCPE et a répondu favorable à la demande en subventionnant la formation de dix CPE volontaires[113] à mettre en places des pratiques. Le projet, nommé *Alex* (un acronyme pour « à l'extérieur ») a rassemblé pendant deux ans des acteurs des CPE, de l'association AQCPE et de l'université pour définir ensemble les principes de l'ÉPN adaptés au contexte des services de garde au Québec (encadré 3).

En appliquant des méthodes d'observations d'enfants dans leurs interactions avec la nature et en menant des entretiens avec les professionnel·les et les parents, l'équipe de recherche a constaté un nombre de retombées bénéfiques de l'ÉPN dans le contexte des SGÉE (Couttet *et al.*, 2023). Convaincu de l'intérêt de ces pratiques, notamment pour les possibles impacts au soutien à l'apprentissage, le Ministère de la Famille avec les services des loisirs et du sport du Ministère de l'Éducation ont confirmé leur financement à la rédaction d'un référentiel spécifique dédié à l'ÉPN. Une première version du Cadre de référence *Alex* est sorti en 2020[114]. Cependant, le Cadre de référence *Alex* à la différence des autres référentiels ministériels, n'a pas de caractère obligatoire. Les pratiques sortant le jeune enfant en nature reste une choix facultatif des éducateurs et éducatrices. Ceci marque une différence notable avec la France où le « contact direct » avec la nature est désormais prescrit dans la charte nationale.

Encadré 3 - Les huit principes de l'éducation par la nature du Cadre de référence - Alex (Leboeuf et Provonost, 2020)

1. Une autre vision du temps : lentement, souvent, régulièrement, longtemps et en tout temps.
2. Un lieu riche en biodiversité et en matériaux libres et polyvalents.

[112] Les *Waldkindergarten* sont des écoles maternelles publiques ou privées en Allemagne qui sont situées dans les forêts communales. Ces écoles s'appuient sur le jeu libre et les apprentissages centrés sur les expériences que l'enfant mènent, par exemple ; la cueillette des plantes initiée par l'enfant peut permettre l'éducateur à apprendre à l'enfant la taxonomie et l caractéristiques biologiques de celle-ci. Il existe plus de 1 500 *Waldkindergarten* outre-Rhin. https : //www-bvnw-de.translate.goog/angebote/wissenswertes/natur-und-waldkindergaerten-in-deutschland-eine-alternative-zum-regelkindergarten-in-der-vorschulischen-erziehung?

[113] Le projet *Alex* est né suite à une première initiative *Grandir en Forêt* mené par une formatrice des techniciens à la petite enfance et membre de l'AQCPE dans un quartier sud-est de la Ville de Québec. Fort du constat de l'intérêt que cela avoir produit auprès de l'équipe et les parents, l'AQCPE a proposé d'élargir l'action pour faire un groupe teste à travers toute la province de Québec en invitant l'unité de recherche de l'Université Laval à suivre les groupes afin de constater les bienfaits pour les enfants. Ensuite, un appel à candidature a été lancé sous le nom *Alex*. Un total de 77 structures a répondu favorablement cependant seulement 10 ont été retenu pour le démarrage.

[114] https : //www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2023/04/ALEX_cadre-de-reference2023.pdf

3. Une pédagogie émergente centrée sur l'exploration et le jeu : reconnaitre l'enfant dans ses compétences et sa globalité.
4. Des interactions éducatives de grande qualité : pour rehausser l'expérience de l'enfant.
5. Une dynamique partenariale avec les parents : reconnaitre, dialoguer, partager le pouvoir, valoriser la diversité et réseauter.
6. Une collaboration étroite avec la communauté : placer l'enfant au cœur d'un projet communautaire.
7. Pour une sécurité bien dosée : revaloriser la prise de risque acceptable.
8. L'éveil de la sensibilité écologique : favoriser une relation féconde avec la nature.

2.4.4 Conclusion de l'évolution des politiques publiques Petite-enfance au Québec

En conclusion, l'évolution des politiques familiales au Québec s'est construite en passant d'une approche d'abord nataliste, centrée sur la croissance démographique, à une approche davantage axée sur le bien-être de l'enfant et de la famille. Cette transformation s'est opérée sous l'impulsion de mouvements citoyens et féministes qui ont activement milité pour le développement de services de garde accessibles et de qualité. Dans le champ de la petite enfance, les choix de politiques publiques reflètent ainsi une tension persistante quant au rôle de l'État ayant d'un côté, une identité sociale et citoyenne, qui promeut l'universalité des services éducatifs, la reconnaissance du rôle des parents, et la recherche d'une égalité d'accès, et de l'autre, une identité économique, où l'accent est mis sur l'efficience des services, sous l'influence croissante d'experts, de fondations privées et d'acteurs du secteur entrepreneurial, qui participent à orienter les politiques publiques et les modalités d'action.

Ces dernières années, les politiques québécoises de la petite enfance ont mis l'accent sur l'évaluation de la qualité des services éducatifs, dans le but de les ajuster aux priorités politiques en matière de développement de l'enfant. C'est dans ce contexte que l'éducation par la nature a émergé comme levier pédagogique innovant, notamment à travers le Cadre de référence - *Alex* (2020). Ce document propose huit principes directeurs visant à soutenir le développement global et l'apprentissage des enfants par le contact avec la nature. Il s'inscrit dans la volonté politique de promouvoir une qualité éducative fondée sur l'expérience, l'autonomie, la créativité et le lien au vivant, en phase avec les objectifs contemporains du développement durable et du bien-être de l'enfant.

2.5 Conclusion de l'évolution des politiques publiques relatives à la Petite-enfance

L'analyse socio-historique et comparative des politiques publiques de la Petite-enfance en France et au Québec met en évidence une évolution progressive des conceptions de l'enfant, désormais reconnu comme un sujet à part entière, porteur de droits, ainsi que de la prise en compte de ses besoins éducatifs et de soin au sein des établissements qui l'accueillent. En France, la construction de l'action publique à destination des jeunes enfants s'est historiquement enracinée dans une vision normative et tutélaire de la famille, marquée par une forte hiérarchisation des rôles sociaux et des valeurs morales. L'enfant, longtemps envisagé comme un être vulnérable a été placé au cœur de dispositifs de protection et de moralisation, avant que son corps ne devienne un objet central de préoccupation à travers l'essor de l'hygiénisme à la fin du XIXe siècle. Le XXe siècle a marqué un tournant significatif avec la reconnaissance progressive de l'enfant comme acteur socio-économique, pour lequel l'État-providence a mis en place des dispositifs visant à répondre aux enjeux de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Au fur et à mesure de l'évolution de l'État et le sectorialisation de l'action sociale, l'accueil du jeune enfant est devenu un levier central des politiques familiales, en particulier pour soutenir l'activité professionnelle des femmes. Cette évolution a contribué à structurer un secteur de la Petite-enfance où la qualité de l'accueil fait l'objet d'une politique explicite, inscrite dans des réformes successives et encadrée par des normes réglementaires, incluant l'émergence d'une charte nationale reconnaissant le contact avec la nature comme un besoin fondamental de l'enfant. Toutefois, malgré cette reconnaissance croissante, le secteur de la Petite-enfance demeure en France un domaine d'activité éclaté de la politique publique, sans ministère dédié.

L'analyse du cas québécois permet d'éclairer ces dynamiques sous un autre angle. L'évolution des politiques familiales y révèle un passage progressif d'une logique nataliste à une approche centrée sur le bien-être de l'enfant et de la famille, fortement influencée par les mobilisations citoyennes et féministes. Le développement des SGÉE s'inscrit dans une tension persistante entre deux identités de l'État : l'une, sociale et citoyenne, promouvant l'égalité d'accès et la reconnaissance du rôle des parents ; l'autre, économique, valorisant l'efficience, l'évaluation de la qualité et l'optimisation des ressources. Cette tension se traduit par une place croissante accordée aux experts, aux fondations privées et aux acteurs du secteur entrepreneurial dans l'orientation des politiques publiques. Dans ce contexte, l'éducation par la nature émerge au Québec comme une innovation pédagogique soutenue par l'action publique, notamment à

travers le Cadre de référence - *Alex* (2020). Ce cadre illustre un renouvellement des pratiques éducatives en lien avec les enjeux contemporains du développement durable et du bien-être de l'enfant.

Ainsi, tant en France qu'au Québec, les politiques publiques relatives à la Petite-enfance se caractérisent par une dilution des responsabilités et une forte dépendance des orientations éducatives aux arbitrages budgétaires et aux rapports de force entre acteurs. Dans un contexte de redistribution des financements publics et de contraintes économiques croissantes, cette situation favorise l'ouverture du secteur à de nouveaux acteurs issus des milieux lucratifs et privés, redéfinissant progressivement les normes de partenariats public–privé. Si cette évolution peut offrir de nouvelles ressources et des marges d'innovation, elle interroge également les fondements éthiques, comme nous discuterons plus loin, et politiques autour de l'accueil du jeune enfant, en particulier en ce qui concerne l'égalité d'accès, la qualité des pratiques et la reconnaissance du travail des professionnel·les . L'absence de ministère dédié, conjuguée à l'arrivée de nouveaux acteurs, révèle les ambivalences d'un secteur quant aux moyens à mobiliser pour atteindre les objectifs de qualité. L'évolution socio-historique des politiques publiques relatives à la Petite-enfance montre une reconnaissance croissante de l'enfant en tant que sujet, mais dans un contexte de gouvernance complexe où de multiples acteurs interviennent pour déterminer ce qui est jugé nécessaire pour lui.

L'enfant, à la fois bénéficiaire et usager des dispositifs éducatifs, émerge progressivement comme acteur au sein d'un État en quête de gouvernance durable, dont les modalités restent encore à penser pleinement, notamment dans le cas du déploiement des actions. Cette émergence questionne l'articulation de son rôle en tant que porteur de valeurs humanistes et écologiques, ainsi que sa capacité à influencer les dynamiques sociales et symboliques d'une société moderne. Dans ce contexte, les pratiques éducatives et plus particulièrement celles liées à l'éducation par la nature apparaissent comme des espaces potentielles de résistance et d'innovation portés par des professionnelles face aux enjeux sociétaux.

Deuxième partie
L'exploration heuristique de l'émergence de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance

Ch.3 Cadre conceptuel

Ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche résolument sociologique, visant à interroger le binôme « enfant-nature » comme objet produisant « une réalité nouvelle » pour lequel les politiques publiques sont amenées à agir. En se détachant d'un postulat purement naturaliste, qui réduirait la compréhension de cette association à une simple « chose naturelle », l'hypothèse est posée que l'« enfant-nature » relève d'un processus d'interactions sociales par lesquelles le sens donné aux actions publiques est justifié. Cette posture situe notre analyse au cœur des tensions épistémologiques entre naturalisme et constructivisme, que Boltanski et Thévenot décrivent comme une « tension entre l'ancrage de l'humain dans le vivant et la confection de communautés non seulement relativement stables et ordonnées, mais aussi réflexives sur la définition partagée de l'humanité » (Boltanski et Thévenot, 2022 [1992], Préface, p. xxxvii). C'est ainsi, en croisant les représentations des acteurs des politiques publiques, que sont analysées les logiques mobilisées pour justifier la nécessité de la nature pour le jeune enfant. Afin d'explorer ces logiques d'association « enfant–nature », une pluralité de cadres conceptuels est mobilisée. Notre recherche se déploie selon une double entrée : d'une part, comprendre comment les politiques publiques relatives à la Petite-enfance se structurent autour de cette thématique ; d'autre part, interroger le sens que les acteurs, professionnel·les, institutions, mais aussi enfants, attribuent à la nature pour et avec le tout-petit.

Deux domaines épistémologiques sont alors mobilisés : dans un premier temps, la sociologie de l'action publique qui, selon Lascoumes et Le Galès (2018), invite à « regarder ailleurs », c'est-à-dire à dépasser une lecture strictement institutionnelle pour intégrer la diversité des acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques. Cette démarche conduit à élargir le spectre des acteurs habituellement considérés, en incluant notamment le jeune enfant comme sujet d'analyse à part entière. L'analyse s'appuie ainsi dans un deuxième temps sur les principes fondateurs de la sociologie de l'enfance afin de structurer le questionnement autour de l'enfant en tant qu'acteur social participant à la construction de représentations liées à l'objet « enfant–nature ». Les concepts de la sociologie de l'enfance, ainsi que les méthodes développées dans ce champ, sont mobilisés pour observer la manière dont les enfants vivent les pratiques institutionnelles qui les mettent en « contact direct avec la nature ».

En ce faisant, nous adoptons une posture qui prend au sérieux les formes spécifiques d'expression des enfants. Cela met en évidence un enjeu méthodologique central lié à

l'interprétation de ces expressions et interroge les modalités de recueil et de mise en sens des expériences enfantines, ainsi que les conditions de leur prise en compte dans l'élaboration des politiques publiques. Les travaux contemporains de la sociologie de l'enfance constituent, à cet égard, un appui structurant pour notre démarche. Dans la mesure où les très jeunes enfants n'ont pas toujours les mots pour exprimer ce que ces expériences signifient pour eux, nous nous intéressons plutôt aux expressions véhiculées par leur activité physique lors du jeu. Nous nous attachons ainsi à observer la manière dont ils interagissent avec les espaces, les éléments et les autres présents à l'extérieur, ouvrant la voie à une appréhension de leur point de vue de ce que ces pratiques de « contact direct avec la nature » représentent pour eux.

Par ailleurs, la nature est envisagée non pas comme un simple décor ou une simple ressource, mais comme un actant à part entière (Callon, 2001), c'est-à-dire comme « une chose sociale » perçue par les autres acteurs comme ayant une capacité d'agir pour et avec l'enfant. Dans cette perspective, l'analyse porte sur la manière dont la nature, en tant que terme ombrelle regroupant les représentations que les acteurs en construisent, influence les logiques justifiant les dispositifs mis en place ainsi que les pratiques éducatives. Face à la difficulté méthodologique consistant à « faire parler » la nature et à l'analyser comme actant dans le processus d'élaboration des politiques publiques, nous mobilisons la théorie de la perception écologique, et plus particulièrement le concept d'affordance développé par Gibson (1979/1986). Ce concept permet d'envisager la nature comme un objet identifiable, perceptible par l'individu et porteur de possibilités d'action spécifiques pour lui (Kyttä, 2003). A double usage, l'étude des affordances permet ainsi d'examiner les éléments de langages employés par des acteurs pour représenter cette nature en relation du jeune enfant et l'intérêt de leur association. Puis, deuxièmement, comme concept permettant de décrire les interactions de l'enfant sans son jeu en contexte avec la nature. Ainsi par les affordances nous tentons à décrire la perspective de l'enfant et comment son expérience contribue à influencer les représentations des autres acteurs et, ce faisant, participer à la construction de l'action publique.

3.1 Le cadre conceptuel analyser des politiques publiques de Pierre Muller

Nous nous tournons vers la sociologie de l'action publique et plus particulièrement l'approche d'analyse proposée par le politicologue Pierre Muller pour explorer l'émergence

de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques. Selon cette approche, l'élaboration des politiques publiques ne résulte ni d'une loi imposant un changement, ni d'une domination étatique, ni d'une réponse véritable à un problème identifié. Elle est l'aboutissement d'un processus rationnel d'échanges entre les différents acteurs qui interviennent activement, mobilisant leur capacité d'influence et leur expertise, pour faire émerger les actions publiques (Lascoumes et Le Galès, 2018). Cette approche selon Muller s'agit de regarder l'évolution d'action publique à travers une approche d'analyse cognitive qui orient le focus de « résoudre des problèmes » à une construction de sens à interpréter le monde (Muller, 2000, p.189). Sa proposition d'analyse alors se concentre alors sur les acteurs qui, à travers leurs échanges, construisent ce qu'il nomme le référentiel, ce qui oriente la conception et la mise en œuvre des politiques publiques (Ribémont *et al.,* 2018, p. 174) En France, l'approche sociologique pour analyser les politiques publiques est relativement récente (Boussaguet *et al*., 2015). Nous reviendrons sur l'apparition de cette approche avant d'explorer les notions et concepts spécifiques de Muller.

3.1.1 L'émergence de la sociologie de l'action publique

Le besoin de politiques publiques est survenu en même temps que l'économie des pays au XIXe siècle pendant lequel l'État avait pour rôle de traiter les « questions sociales » survenues des déséquilibres sociaux produites par l'industrialisation (Muller, 2018). Les salariés voyaient en l'État la légitimité pour agir en tant qu'intermédiaire de la solidarité. Pour répondre à la complexité des problèmes sociaux croissant de l'époque, l'État s'est organisé en secteurs pour construire des programmes d'actions au bénéfice des sujets de la société (Muller, 2015). Au grès de la complexification de la société, les politiques publiques ont été élaborées pour représenter, dans leur ensemble, une forme de rationalité au sommet de l'État (Duran, 1990). Les premiers travaux dans le domaine d'analyse des politiques publiques remontent au début du XXe siècle. Nous les devons aux économistes américains Harold Lasswell (1936) dans *Politics. Who Gets what, when, and how ?* qui a exploré les rapports du pouvoir au niveau du gouvernement (Marvick, 1980) et Daniel Lerner (1951) dans *Policy Sciences* qui a étudié l'élaboration des instruments administratifs (Flor, 1991). Ces premières approches d'analyse des politiques publiques (*policy analysis* en anglais) s'intéressaient aux objets techniques dans la production des actions tel que *polity* - la nature du pouvoir politique par rapport à l'État, *policy* – la production de pouvoir , et *politics* - le regroupement d'acteurs et le positionnement d'idées pour prendre et défendre le pouvoir (Hassenteufel, 2021). Les

travaux successifs, notamment de Max Weber sur la bureaucratie (1971 [1922]), des économistes James March, Herbert Simon et Harold Guetzkow (1958) sur la théorie des organisations, et puis ceux d'Annie Bartoli (1997) sur le management public ont contribué à la fin du XXe siècle à faire évoluer les méthodes d'analyse.

En France, la montée en puissance des politiques publiques sectorielles s'est accompagnée d'un affaiblissement du rôle central de l'État (Muller, 1990/2018). Cette transformation, amorcée dans les années 1980, s'inscrit notamment dans le cadre des lois de décentralisation, qui marquent une volonté politique de reconfigurer l'État-providence en renforçant les pouvoirs sectoriels et en ouvrant la construction de l'action publique à une multiplicité d'acteurs (*ibid.*). Dans un premier temps, les études issues de la *policy analysis* reposaient essentiellement sur des données empiriques et visaient à mesurer l'efficacité, l'effectivité et l'efficience des politiques publiques (Ribémont *et al*., 2018 ; Commaille, 2019). Progressivement, ces approches ont évolué pour intégrer le rôle des acteurs dans l'analyse, en dépassant la simple évaluation des résultats (*Ibid)*.

Dans ce nouveau contexte, marqué par la sectorialisation de l'action publique et la diversification des acteurs impliqués, les chercheurs se sont tournés vers la sociologie, afin d'analyser les processus d'échanges multidimensionnels entre ces acteurs (Lascoumes et Le Galès, 2018). L'analyse des politiques publiques s'est ainsi transformée en une sociologie de l'action publique, attentive aux logiques de pouvoir, aux représentations, et aux interactions qui façonnent les décisions publiques.

Jobert et Muller (1987) ont proposé d'élargir le champ d'analyse des politiques publiques en déplaçant l'accent mis sur les approches rationnelles et stratégiques de l'État vers les processus impliquant un plus grand nombre d'acteurs dans l'élaboration de *policy* (Rouban, 2021). Au cœur de leur analyse, les deux politologues développent le concept de Rapport *Global*-Sectoriel (RGS), par lequel ils expliquent comment les transformations des références touchant la société dans son ensemble sont traduites afin de prendre sens au niveau d'un secteur d'activité dans lequel l'État intervient (Jalbert, 1988). Ainsi, selon eux, en comprenant les nouveaux enjeux qui émergent dans le monde, les acteurs des politiques publiques deviennent des médiateurs pour interpréter ce que les auteurs nomment « le *global* » et ajuster les actions adéquates pour répondre aux besoins sectoriels. Les auteurs schématisent ce processus cognitif (fig. 3) en indiquant le rôle central des acteurs dans le décodage du RGS et l'élaboration du référentiel : « En effet, si le rapport *global*-sectoriel est l'expression de la place et du rôle du secteur (ou du domaine, ou du champ) dans la société, il constitue aussi l'objet

des politiques publiques, dont le but est précisément de tenter d'ajuster le fonctionnement du secteur par rapport au *global* » (Muller, 2005, p. 169).

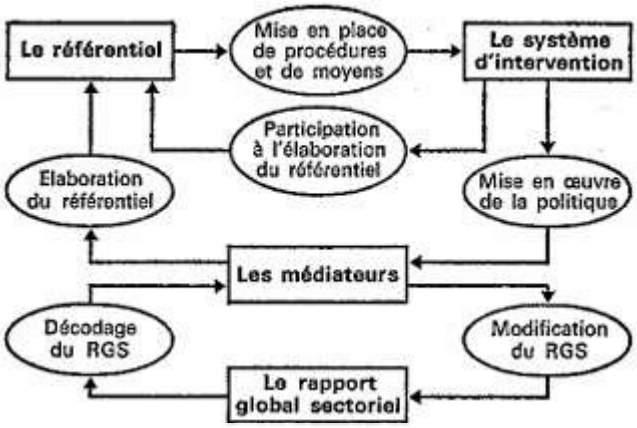


Figure 3 - Shéma de l'élaboration d'une politique publique sectorielle pris dans L'État en action: politiques publiques et corporatismes *de Bruno Jobert et Pierre Muller (1987), p.53.*

À travers le prisme de la sociologie, les acteurs sont alors devenus l'objet d'analyses (Lascoumes et Galès, 2018 ; Hassenteufel, 2022) et le processus d'élaboration des politiques publiques l'un des processus de «coproduction complexe » entre l'État et une multitude d'acteurs (Ribémont et al., 2018, p. 183). Cette approche méthodologique consiste à identifier le contexte institutionnel et les rapports de pouvoir menant à la prise de décision, ainsi que les dynamiques des échanges entre les acteurs dans la coproduction des actions publiques. Hassenteufel (2021, p. 51) explique que « l'évolution de l'analyse des politiques publiques vers une sociologie politique de l'action publique correspond donc au passage d'une conception en termes de production étatique de politiques publiques à une conception en termes de conception collective de l'action publique ». (Hassenteufel, 2021, p. 51). Elle permet ainsi d'étudier les facteurs concomitants dans le processus de co-production : le contexte global, la légitimité des institutions et les processus d'échanges entre les acteurs pour agir (*Ibid.*).

La méthode d'analyse des politiques publiques de Muller (1990, 2018), qui s'appuie sur une approche sociologique de l'action publique, nous fournit un cadre pour structurer notre enquête, identifier les acteurs et interpréter nos données. Nous examinons trois principes directeurs de cette approche afin d'explorer la construction des politiques publiques. Il s'agit du concept du « ***global*** » comme moyen de construire le sens des actions, le **référentiel** qui articule les besoins de l'État d'agir, et les **acteurs** qui agissent comme médiateurs pour

interpréter les changements dans le monde en actions publiques. Ces trois principes constituent, selon Muller, le socle de la légitimité dans la construction des politiques publiques et orientent notre analyse.

En mobilisant cette méthode centrée sur la manière que les acteurs font sens du monde et de ce qui est nécessaire pour agir, nous cherchons à répondre à notre premier objectif de recherche : identifier les contours des politiques publiques relatives à l'émergence de l'enfant et de la nature, qui constitue l'objet de notre étude. Cela nous permet de mettre en lumière la manière dont l'association entre l'enfant et la nature s'articule avec les représentations que les acteurs construisent, à la fois des actions jugées nécessaires pour le secteur de la Petite-enfance et des besoins spécifiques de l'enfant.

3.1.2 L'État, légitime mais jamais sans les politiques publiques !

Avant d'explorer ces trois principes dans l'élaboration des politiques publiques, il convient de situer le rôle de l'État au sein des analyses de Muller. En partant du constat que les politiques publiques résultent d'un processus dynamique et cognitif par lequel l'État donne du sens au monde, leur évolution peut être appréhendée au regard de la montée en puissance des autres acteurs liée à la décentralisation. Pour Muller, l'État est le lieu[115] principal de production des politiques publiques (Muller, 2015, p.21). Dans *L'État en action* (1987), Bruno Jobert et Pierre Muller identifient l'État non pas comme un acteur monolithique, mais plutôt comme un ensemble d'institutions et d'acteurs aux intérêts parfois divergents. Ils expliquent une malaise de l'État qui, traversé par des paradoxes (de domination, d'ordre et de puissance[116]), n'aurait pas la capacité de répondre aux problèmes de société. Face aux nouveaux défis de la décentralisation et de l'européanisation des institutions, l'État a tourné

[115] Muller propose de définir l'État par le concept de « lieu », symbolisant ainsi son caractère englobant mais pas surplombant. L'État ne serait pas un « monstre froid » (expression de Foucault), mais « d'abord un gouvernement en pratiques et en dispositifs. » (Muller, 2015, p.23).

[116] Dans l'État en action Jobert et Muller (1987, p. 15-16) présentent 7 paradoxes de l'État :

- Paradoxe de l'unité - plus que l'État s'occupe des affaires "différenciées" de la société, plus il a du mal à se gérer lui-même
- Paradoxe de la domination - État un centre de domination autonome - alors que les élites eux-mêmes ont un poids important de dominance
- Paradoxe de l'ordre - L'État est rationnel, tout en étant un producteur de désordre (administratif et violence de l'État)
- Paradoxes des frontières - difficile à tracer les limites de l'État
- Paradoxe du changement - les innovations sociales ont du mal à "trouver leur chemin à travers les routines bureautiques"
- Paradoxe de l'extériorité - l'État fait partie de la société, mais se montre "au-dessus" de la société
- Paradoxe de la puissance - face à un mouvement populaire - l'État se trouve parfois impuissant

vers une pluralité de nouveaux acteurs, son rôle oscillant donc entre son statut d'arbitre impartial et celui d'acteur engagé dans des jeux d'influence et de négociation avec des groupes d'intérêt (Jobert et Muller, 1987, p.17). Les évolutions du rôle de l'État peuvent être analysées, selon Pierre Muller, à travers des cycles socio-temporels (encadré 4). À chaque transformation, Muller observe un retrait progressif de l'État central, laissant davantage de place à des secteurs d'action spécifiques. Les politiques publiques ont ainsi évolué, conférant à l'État une légitimité renouvelée pour reconnaître et prendre en charge les intérêts exprimés par la société. Selon Muller, le pouvoir d'action des politiques publiques réside dans la capacité « autoréférentielle » et « autoréflexive » de la société, qui détient la légitimité de définir en son sein les « problèmes à résoudre » et de mettre en œuvre les actions nécessaires pour y répondre (Muller, 2015, p. 20).

> *« L'autoréférentialité désigne le processus à travers lequel la société se 'pense' et 'se dit' sans passer par des systèmes de référence extérieurs à elle-même (Dieu, la Nature, le Cosmos…). La société est donc elle-même son propre point de référence et l'on devine, mais j'y reviendrai longuement, que c'est l'État, en tant que producteur de politiques publiques qui est le principal lieu de production de ce regard autoréférentiel. Quant à la notion d'autoréflexivité, elle, désigne la capacité de la société à 'agir' sur elle-même, à travers la mise en place d'instruments, de mécanismes destinés à produire des effets sur le monde, à changer le monde et donc à se transformer elle-même. » (Muller, 2015, p.20).*

Ainsi, selon Muller, l'État reste un acteur central, qui confère une légitimité à d'autres acteurs pour penser le monde et agir sur celui-ci. Les politiques publiques deviennent alors le cadre par lequel la société agit sur elle-même, sans se référer à un ordre transcendantal, ni à « Dieu, la Nature ou le Cosmos » (Muller, 2015, p. 20). À travers les politiques publiques, l'État sectorise les activités d'une société et organise ainsi ce qu'il appelle « la transformation des pensées de la société en actions » (Muller, 2015, p.27).

Muller définit les politiques publiques à l'appui des cinq critères développés par Yves Mény et Jean Claude Thoenig (1989), une politique publique alors :

- consiste en un ensemble de mesures concrètes,
- fait autorité,
- est inscrite dans un cadre général,
- cible un public spécifique,
- et définit des objectifs à atteindre (Muller, 1990, p. 20-21).

De ce fait, en France, l'État et ses administrations occupent une place centrale dans les analyses des politiques publiques (Muller, 1990 ; Leca et Muller, 2008). Les politiques publiques sont de tout point de vue, un objet de recherche social (Ravinet et Palier, 2015) car,

au-delà des actions qu'elles produisent, elles révèlent un processus d'articulations entre les acteurs, qui influencent, programment et mesurent l'impact de ces actions dans la société (Thoenig, 2019). En somme, les politiques publiques englobent les principales actions de l'État ayant la légitimité pour agir sur les problèmes. Elles sont l'outil de l'État pour rendre cohérent - pour faire le rapport – entre ce qui est pensé, ce qui est dit, et les possibilités d'agir sur les changements affectant la société.

Encadré 4 - L'évolution des cycles de l'État selon Pierre Muller (2015)

L'évolution des politiques publiques s'inscrit dans une logique cyclique de l'évolution de l'État. Selon Muller, quatre périodes caractérisent cette évolution :

1) **L'État libéral-industriel** : les politiques publiques sont nées pendant le premier cycle, celui de l'État libéral-industriel (de la fin du XIXe siècle jusqu'à la crise de 1929). L'État avait alors pour rôle de maintenir une forme de « cohésion sociale » face à la tension croissante engendrée par le mouvement de la population rurale vers les villes (Muller, 2015, p. 79).

2) **L'État-providence :** dans le cycle de l'État-providence, après-guerre, l'État accroît son rôle pour répondre à la nécessité de protéger ses citoyens. Cette période est marquée par le développement des politiques publiques en faveur des actions sociales. En résulte la notion de sectorialisation des politiques publiques (*ibid*., p. 85).

3) **L'État-entreprise :** à la fin de la période de la guerre froide, dans un régime de globalisation, la transformation de l'État-providence en État-entreprise est marquée par l'affirmation de la nécessité d'une économie de marché pour produire des richesses (op. cit., p. 90). L'État calcule la rentabilité des actions sociales, qui deviennent une nouvelle « réalité » économique. Les politiques suivant les logiques de protection et de prévention pour subvenir aux besoins des citoyens sont désormais considérées comme des obstacles à l'économie de marché. L'État adopte alors la notion d'« efficience publique » afin de trouver un équilibre entre le marché économique et le secteur social, en ouvrant les actions sociales à la compétitivité internationale.

4) **L'État de gouvernance durable :** dans cette dernière transformation, l'État se trouve dans un cycle dit « de gouvernance durable », face à la crise climatique, à la crise économique et aux enjeux de la transition écologique. Dans ce contexte, la transition sociétale conduit à « penser le monde ».

3.1.3 Le « global » - pour faire sens et agir sur les changements du monde.

Pour Muller, l'analyse des politiques publiques consiste à étudier l'impact des transformations qui traversent le monde, dont notamment les évolutions technologiques, la mondialisation, les enjeux liés au changement climatique, sur le processus de construction des politiques publiques. Comme nous l'avons rappelé, ce processus est avant tout cognitif : il mobilise des acteurs de l'État et de la société civile qui interprètent les transformations « du

monde », se concertent et élaborent des propositions d'action pour un secteur donné. Muller désigne cette dynamique cognitive sous le terme de référentiel « *global* ».

Par ce concept, il montre que l'action publique, en tant qu'instrument de l'État, constitue un espace d'autoréflexivité permettant de saisir les effets potentiels des transformations situées « au-delà de l'État-nation » (Muller, 2000, p. 205), c'est-à-dire au niveau supranational, et de les traduire en orientations et dispositifs concrets. Le *global* devient ainsi la dimension à partir de laquelle les acteurs publics donnent sens à ce qui excède les frontières nationales tout en l'intégrant aux modalités d'action de l'État.

Muller (2005, p. 177) définit le *global* comme renvoyant simultanément à un « monde perçu », c'est-à-dire une manière d'interpréter le réel, et à un « monde souhaité », formulé à travers des règles d'action destinées à transformer ce réel. Autrement dit, le *global*, bien que parfois revêtu d'une dimension quasi mystique (Ravinet et Palier, 2015) [117], constitue à la fois un cadre cognitif permettant de décrire la manière dont les acteurs lisent les transformations du monde, et la justification d'un projet normatif visant les actions à prendre. En ce sens, Muller considère le *global* comme une construction sociale, une forme de « vérité sociale » partagée par les acteurs et qui dépasse la simple croyance individuelle. Cette construction est fortement influencée par les dynamiques de la globalisation, en particulier par les transformations de l'économie mondiale (*ibid*, p. 32).

Muller développe l'idée selon laquelle les acteurs des politiques publiques occupent une position de médiation entre le niveau *global*, qui fournit un cadre de sens aux transformations du monde, et le niveau sectoriel, qui correspond à l'action concrète menée dans des domaines spécifiques. Leur rôle consiste à traduire les dynamiques sociétales (telles que la pauvreté, la crise climatique ou la hausse des prix) en réponses sectorielles adaptées, en s'appuyant sur leurs propres représentations et logiques d'action. Il attribue ainsi aux acteurs une double fonction : ils ne se contentent pas de résoudre des problèmes, mais contribuent également à structurer les réponses et, ce faisant, à donner forme et cohérence aux secteurs d'activité (Muller, 2000, p. 194). Selon lui, le rapport entre le *global* et le sectoriel relève d'un processus d'interprétation des transformations du monde et de leur traduction en orientations signifiantes pour l'action publique.

[117] Dans leur chapitre « Global, es-tu là ? », les auteurs Pauline Ravinet et Bruno Palier (2015) présentent l'argument selon lequel « le global » de Muller est entouré d'un mystère relevant de la « croyance », de l'« alchimie », de la « transcendance » et du « mystérieux », ce qui en fait une idée évidente pour les acteurs des politiques publiques : « Ce qui importe, ce n'est donc pas tant que le chercheur croit au global, mais que les acteurs y croient et le formulent comme une évidence sociale. C'est bien cette croyance, cette pénétration du social, qui lui donne une réalité. De la même façon, l'approche foucaldienne repose sur le principe d'une microphysique du pouvoir et d'une ubiquité du pouvoir. » (p. 52).

Ce va-et-vient, qui amène les acteurs à « penser » le monde avant de « dire » les actions nécessaires, s'ancre dans les représentations qu'ils élaborent des enjeux sociétaux et dans la manière dont ils transforment ces représentations en interventions publiques (Muller, 2018, p. 64).En somme, pour Muller, l'élaboration des politiques publiques ne se limite pas à une réponse fonctionnelle à des problèmes ; elle constitue un processus de médiation sociale, dans lequel les acteurs traduisent les changements du monde en orientations et en dispositifs d'action.[118]

3.1.4 Le référentiel - ou la production du sens

Un deuxième concept central aux travaux de Muller se repose sur le référentiel. En revisitant le schéma du RGS (fig. 3) qu'il a développé avec Jobert, il élargit le concept du rapport entre le *global* et le secteur d'activité en intégrant les impacts de la globalisation : « Désormais, le *global* s'est globalisé, ce qui signifie que le lieu de production de la matrice intellectuelle dominante - le référentiel *global* - se situe quelque part au-delà de l'État-nation (Michalet, 2004). » (Muller, 2004, p. 35). Aujourd'hui, le RGS permet de situer les évolutions de l'État dans le contexte des changements qui se produisent « au-delà » de l'État et qui sont fortement influencés par les logiques guidant l'économie mondiale (Ravinet et Palier, 2015). Muller nous propose une définition renouvelée du référentiel :

> *« le référentiel d'une politique est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères du choix et des modes de désignations des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif fondant un diagnostic et permettant de comprendre le réel (en limitant sa complexité) et d'un processus permettant d'agir sur le réel. » (Muller, 2019, p.534).*

Le référentiel de Muller représente alors l'articulation des idées formulées (ce qui est pensé et ce qui est dit par les acteurs) et de leur transformation en action publique (visant à impacter le secteur concerné). L'élaboration d'un référentiel est donc le mécanisme résultant du processus cognitif permettant de considérer le monde et d'identifier « l'image de la réalité sur laquelle on veut intervenir ». (Muller, 1990, p. 53).

[118] Cependant, Muller nous met en garde : si les politiques publiques ont pu répondre au fil des années aux problèmes globaux de plus en plus complexes impactant la société, elles ont également contribué à produire cette complexité. La sectorisation des domaines de la société par des institutions verticales a eu pour effet d'ajouter, de manière involontaire, des processus lourds et bureaucratiques, essentiellement négociés entre les acteurs eux-mêmes « entre soi » (Muller, 2015, p. 27).

Dans le processus d'élaboration d'un référentiel, les acteurs, en raison de leur rôle au sein des institutions, sont contraints de structurer les pensées en mécanismes normatifs prenant la forme d'instruments politiques tels que des guides, des recommandations, des campagnes politiques ou des textes de loi (Muller, 2005). Le processus de transformation des idées en action met en avant une « médiation entre des intérêts sectoriels » (Jobert et Muller, 1978, p. 77) : il passe inéluctablement par des concertations, des conflits et des négociations entre des acteurs qui assument parfois des rôles transversaux entre les différents secteurs. Pour Muller, ces échanges, tels que les tables rondes, les sommets, les concertations ou les études, constituent des lieux de réflexivité par lesquels les acteurs pensent la société à la lumière des sens qu'ils se font du monde. Selon lui, le référentiel est à la fois un outil cognitif qui structure les représentations des évolutions dans le monde et un outil normatif qui traduit ces nouvelles représentations en actions.

Muller décrit ainsi quatre constituants formant des représentations :

- les valeurs, qui représentent en quelque sorte le « bien et le mal », le désirable et l'indésirable, et qui encadrent les actions à mener ;
- les normes, qui définissent les principes essentiels de l'action ;
- les algorithmes, qui indiquent les causes et les effets de l'action envisagée ;
- les images, qui sont des « raccourcis cognitifs » qui donnent immédiatement du sens à l'action.

Muller nous indique que, lorsqu'il y a des changements identifiés dans le monde, les acteurs des politiques publiques modifient, dans une certaine mesure, leurs représentations et les actions nécessaires pour adapter la société à ces changements. Muller souligne toutefois que l'élaboration du référentiel n'est pas un processus « fluide » (Muller, 2005, p. 174) ; sa construction repose sur l'habileté des acteurs à articuler les anciennes représentations, ou « croyances », avec les nouvelles interprétations, sans pour autant rejeter les idées initialement perçues (*ibid.*). La construction d'un référentiel se fait à partir d'une relation tacite entre les acteurs des différents cercles décisionnels, qui expriment ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils souhaitent, et qui agencent leur « interprétation du monde » aux dynamiques structurelles des institutions qu'ils représentent. Selon la méthode d'analyse des acteurs des politiques publiques, Pierre Muller propose que « le processus de construction d'un référentiel est à la fois une prise de parole (production de sens) et une prise de pouvoir (structuration d'un champ de force) » (2018, p. 32).

Muller nous indique également en quoi le référentiel permet aussi de construire une identité collective autour de certaines idées, tout en valorisant des priorités politiques fondées sur une

interprétation partagée de ce qu'il convient ou non de faire. Ce processus incite à dépasser les logiques verticales ou sectorielles, pour repenser les frontières floues entre missions, enjeux et responsabilités (Muller, 2005, p. 181). Cette transversalité est particulièrement visible dans les politiques publiques qui nécessitent la collaboration de plusieurs ministères ou institutions, comme la stratégie de lutte contre la pauvreté ou la transition écologique, où l'élaboration du référentiel passe par une co-construction interministérielle.

Dans cette perspective, notre analyse vise à identifier le processus de construction du référentiel applicable au secteur de la Petite-enfance. À partir de l'identification des acteurs impliqués et des institutions auxquelles ils appartiennent, nous étudions les dynamiques d'échange ayant conduit à l'élaboration de ce référentiel. Plus spécifiquement, nous cherchons à comprendre comment notre objet de recherche, l'association entre l'enfant et la nature, s'articule avec un nombre croissant de priorités sectorielles. L'analyse des représentations formulées par les acteurs portera sur les quatre composantes du référentiel (valeurs, normes, algorithmes, images), afin de saisir le sens attribué à la « nature » dans le développement du jeune enfant. Ce cadre permettra de révéler dans quelle mesure cette thématique devient une priorité politique structurante ou marginale, et comment elle est intégrée (ou non) dans les référentiels dominants du secteur.

3.1.5 Les acteurs - pour comprendre le monde, il faut des médiateurs

Le cœur des politiques publiques pour Muller est constitué d'acteurs, d'individus et de groupes d'individus qui pilotent une accumulation parfois chaotique de problèmes, de priorités et de solutions affectant la société (Evrad, 2019), et qui mettent ainsi en œuvre les actions publiques. Les acteurs sont donc le troisième principe central que Muller nous propose d'analyser. Les acteurs désignent des individus et des groupes collectifs, qu'ils soient organisés (fondations, think tanks, associations), institutionnels (administrations, ministres, agences, etc.) ou informels (militants, indépendants), et qui œuvrent dans un secteur d'action donné de la société (Hassenteufel, 2021).

Bien qu'hétérogènes, leurs rôles s'articulent souvent dans une structure hiérarchique implicite, que Muller désigne comme la « verticalité de l'État » (Muller, 2015). En tant que représentants de cette verticalité (directeurs, élus, agents, etc.), ils disposent d'une forme d'expertise et de légitimité pour intervenir sur les problèmes publics. Mais tous les acteurs ne disposent pas de la même capacité à faire valoir leur voix. Comme le rappellent Jobert et Muller :

« Or, une domination durable ne peut se maintenir par la seule force brutale ; elle implique nécessairement une légitimation, c'est-à-dire l'identification de chacun à un ensemble de symboles et d'interprétations qui la justifient et la rendent tolérable. Plus ces normes sont intériorisées, moins l'intervention du politique est nécessaire. Inversement, plus l'érosion des systèmes de justification traditionnels est grande, plus le travail de légitimation de l'ordre social par l'État devient crucial. »
(Jobert et Muller, 1987, p. 23).

En adoptant une perspective sociologique, nous sommes amenés à ne pas seulement analyser les acteurs selon leurs positions de pouvoir, mais à observer les logiques dynamiques qui peuvent naître de leurs interactions (Lascoumes et Le Galès, 2018). Ces logiques s'expriment dans les discussions, les réorientations, et les écrits qui participent à la coproduction de l'action publique. Muller souligne que les acteurs n'agissent pas de manière parfaitement rationnelle. Ils sont soumis à des contraintes institutionnelles, à des flux d'informations continus, et prennent des décisions souvent basées sur les premières options jugées acceptables. La rationalité des acteurs est donc, selon lui, « partielle, fragmentaire et limitée » (Muller, 1990, p. 32) : le sens que les acteurs expriment ne constitue pas pour eux une vérité « vraie » (*ibid.,* p. 21). Dès lors, Muller souligne l'importance de déconstruire les images que les acteurs veulent donner d'eux-mêmes (*op. cit.*, p. 34) et de s'intéresser à la complexité des réseaux, aux contraintes administratives, ainsi qu'à la dimension organisationnelle dans laquelle ces acteurs évoluent. Muller distingue quatre cercles d'acteurs, organisés autour de leur proximité au pouvoir décisionnel (Muller, 2005, p. 35–37) :

- Le premier cercle : composé des plus hauts représentants politiques (Président, Premier ministre, ministres).
- Le deuxième cercle : constitué des administrateurs, directions générales, gestionnaires, hauts fonctionnaires.
- Le troisième cercle : rassemblant les acteurs extérieurs à l'État (associations, syndicats, entreprises, groupes d'intérêt).
- Le quatrième cercle : comprenant les organes politiques et juridiques (Parlement, Sénat, Conseil constitutionnel).

Tous participent, à différents niveaux, à la formulation du sens de l'action publique, que ce soit à travers des lois, décrets, ou des prises de position explicites. Muller nous rappelle l'importance d'identifier à la fois les niveaux d'intervention (macro, méso, micro), les types d'acteurs (agents, élus, bénévoles, techniciens) et les contraintes structurelles qui limitent leur marge d'action. Pour Muller, le système politique (centralisé ou fédéral) influence également les modalités de construction des politiques, notamment en matière de politique éducative.

Par exemple, en France, la forte centralisation et l'omniprésence des administrations renforcent le poids des institutions dans la coproduction de l'action publique (Boussaguet et Surel, 2015). Dans l'approche d'analyse des politiques publique de Pierre Muller, il faut alors considérer les acteurs non seulement en fonction de leur institution mais par rapport aux rapports de pouvoir entre eux, aux contraintes organisationnelles et politiques les encadrant, et au système politique qui les légitimise à prendre action.

En adoptant l'approche d'analyse de Pierre Muller, nous considérons les politiques publiques non pas comme de simples réponses techniques à des problèmes identifiés, mais comme une interprétation collective du monde dans lequel les acteurs développent des moyens de réguler les relations sociales (Dubois, 2010, p. 312). Elles traduisent ainsi les transformations mondiales, dont le changement climatique et les tensions géopolitiques et économiques, en plans d'action adaptés au secteur dans lequel elles opèrent. L'approche sociologique de l'action publique met en évidence cette dimension de coproduction, qui consiste à analyser le rôle des acteurs dans la construction du sens ainsi que dans la mise en œuvre des politiques. Elle nous invite ainsi à analyser la manière dont l'évolution de la gouvernance étatique a légitimé l'intervention de nouveaux acteurs, notamment dans le secteur de la Petite-enfance.

Nous étudions ainsi la construction du référentiel autour de la nature et du développement de l'enfant, les négociations et interactions entre les différents acteurs, ainsi que la manière dont l'objet « enfant-nature » est interprété, formulé, priorisé ou marginalisé selon les cercles décisionnels. Nous observons une pluralité d'acteurs afin de comprendre comment cette association entre l'enfant et la nature prend sens pour les différents acteurs impliqués, y compris les plus jeunes. Cette approche permet de dépasser une lecture purement fonctionnelle des politiques publiques pour révéler leur dimension cognitive et normative, ancrée dans un processus social de médiation, à la croisée des enjeux globaux, des réalités sectorielles et des stratégies des différents acteurs. En mobilisant les concepts clés de Pierre Muller - le *global*, le référentiel et les acteurs —, notre recherche adopte une démarche heuristique centrée sur l'étude de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques du secteur de la Petite-enfance. Cette démarche nous amène alors à nous interroger sur le processus de formation des représentations, et donc sur notre compréhension de ce qui est nécessaire pour les très jeunes enfants.

3.2 L'enfant - acteur de politiques publiques

Parmi les acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance, l'enfant est intégré en tant qu'acteur de ce processus. L'analyse s'appuie sur les travaux issus de la sociologie de l'enfance afin d'examiner, d'une part, le sens que ces dispositifs peuvent revêtir pour l'enfant et, d'autre part, la manière dont celui-ci, même très jeune, peut influencer les représentations des adultes et contribuer à façonner les actions qui le concernent (Garnier, 2015). Ce choix repose sur une conception élargie du rôle de l'enfant comme acteur social, telle que proposée par la sociologie de l'enfance. Celle-ci considère l'enfance comme une période singulière, un interstice spatial et relationnel au sein duquel l'enfant évolue (Sarmento, 2006), dotée de traits culturels propres (Danic *et al.,* 2006), et dans laquelle les enfants sont « actifs dans la construction de leur propre vie, de celle de leurs proches et de la société dans laquelle ils vivent » (James et Prout, 1990, cités dans Garnier, 2015, p. 166). Au cœur de ces travaux se trouve le principe d'*agency*, qui « propose une conception plus large que la simple notion d'acteur, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de la capacité d'action de l'enfant, mais également des effets que produit son action (James, 2009) sur la définition de la situation, pour les différents acteurs en présence, et sur les usages des objets » (Sirota, 2012, p. 13). À travers la sociologie de l'enfance, la recherche appréhende l'enfant comme un sujet doté d'agentivité, capable de nouer des relations sociales (Garnier, 2015), et non comme un être dont l'existence serait uniquement perçue à travers le regard de l'adulte et « emboîtée » dans les différentes sphères de la société (Neyrand *et al.*, 2006). Cette approche conduit également à considérer l'enfant du point de vue de son statut d'« être actuel » (Danic *et al.,* 2006, p. 13), et non plus uniquement sous l'angle d'un « être en devenir ».[119]

En ce sens, la sociologie de l'enfance contribue à faire évoluer la notion d'« acteur », traditionnellement mobilisée dans l'analyse de l'action publique (Evrard, 2019). Elle ouvre ainsi une perspective féconde pour intégrer le point de vue du jeune enfant en tant qu'usager disposant d'une capacité d'agir pour et sur les dispositifs qui lui sont destinés (Sirota, 2006). Dans le cadre des théories d'analyse des politiques publiques, notre considération du très jeune enfant en tant qu'acteur pourrait sembler incongrue, surtout si l'on se limite aux logiques

[119] Le principe de l'enfant comme « être actuel » fait ici référence aux travaux de Qvortrup dans *Are Children Human Beings or Human Becomings? : A Critical Assessment of Outcome Thinking* (2009) où il identifie le statut « *being* » afin de décrire l'enfant le juxtaposant aux courants regardant l'enfant comme en un être « en devenir » traduit d'anglais de « *becoming* ». Les auteurs Isabelle Danic, Julie Delalande, et Patrick Rayou font référence aux idées de Qvortrup dans leur livre de 2006.

rationnelles et institutionnelles de l'élaboration des programmes politiques. Cependant, les connaissances grandissantes en neurosciences ont renforcé l'idée que les acteurs politiques avaient de l'intérêt à identifier de mesures visant à faciliter l'accès des enfants à un environnement propice à l'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française (voir chapitre 2). Cette dynamique a conduit à l'élaboration de politiques publiques visant à développer des structures d'accueil de qualité, qui favorisent le développement du langage et la socialisation des jeunes enfants. Dans ce cadre, les établissements d'accueil du jeune enfant sont de plus en plus investis comme des lieux clés de ces apprentissages, les crèches privées à but lucratif étant identifiées comme des partenaires essentiels dans la mise en œuvre de ces objectifs (Sirota, 2017 ; Vandenbroeck *et al.*, 2023).
En même temps, les travaux menés ces dernières années par la sociologie de l'enfance montrent un intérêt croissant pour faire placer l'enfant au cœur de la recherche réflexive (Revue française des affaires sociales, 2017/2), comme également en témoigne le grand nombre d'études ces dernières années portées sur les déterminants de son bien-être (Carbuccia *et al.,* 2020). La sociologue Régine Sirota (2006) relie ce renouveau à s'intéresser la perspective de l'enfant par ces deux facteurs principaux dont l'émergence de nouveaux acteurs, en particulier des entreprises commerciales et la montée en puissance des connaissances scientifiques sur la plasticité cérébrale du bébé.

3.2.1 Comment intégrer la perspective du tout-petit dans la recherche ?

Enquêter auprès des jeunes enfants s'avère toutefois un exercice complexe (Waller et Bitou, 2011 ; Lehrer *et al.*, 2021 ; Mukherji et Albon, 2023) pour lequel les sociologues ont tendance à éviter le sujet en dehors du contexte de l'adulte. Plusieurs facteurs rendent les méthodes qualitatives utilisées par les sociologues peu adaptées aux caractéristiques spécifiques des très jeunes enfants. En effet, demander à des enfants en bas âge d'exprimer ce qu'ils pensent ou ressentent soulève d'importants défis interprétatifs. D'une part, les jeunes enfants sont encore en cours de maturation, un processus souvent perçu comme désordonné et irrégulier (Sirota, 2006), ce qui rend leurs expressions parfois incompréhensibles ou irrationnelles aux yeux des adultes. En tant qu'*infans*, leur langage verbal est encore en développement et reste limité (Robert-Mazayé *et al*., 2021), compliquant davantage l'interprétation de leurs actions et de leurs paroles (Clark, 2017). D'autre part, la participation des très jeunes enfants à la société est généralement envisagée par les sociologues au prisme

d'un cadre de socialisation centré sur les intentions, les interventions et les normes élaborées par les adultes (Neyrand, 2006, p. 83).

Les chercheurs et chercheuses en sociologie s'arrêtent souvent alors à « la porte de l'école », comme le critique la sociologue française Régine Sirota (2006), en soumettant la période de l'enfance aux logiques institutionnelles des établissements éducatifs ; l'enfant est d'abord un élève (Montandon, 2006) dont la socialisation peut être résumée à une construction intentionnelle des politiques (Neyrand, 2019). Pour étudier le bien-être de l'enfant, ils s'appuient sur la perspective des adultes issus des établissements institutionnels (école, crèche) ou des dispositifs sur la parentalité (Neyrand, 2011).

À travers les observations, il s'agit d'intégrer le point de vue de l'enfant quant au sens que peuvent revêtir pour lui les actions publiques lui permettant de vivre des expériences en nature. En s'appuyant sur la sociologie de l'enfance, la posture de recherche évolue afin de « prendre au sérieux » l'enfant, « ce qu'il dit par ses mots, par ses images, mais aussi par son corps, ses mouvements et ses émotions » (Garnier et Rayna, 2017, p. 11).

Dans cette optique, il importe de reconnaître les actions de l'enfant comme une forme de « vérité » de ce qu'il est capable de faire, dire et penser (Danic *et al.,* 2006), certes interprétée, mais qui n'en constitue pas moins une expression singulière de sa propre manière de *being* (Løkken, 2009). L'analyse porte ainsi sur la manière dont, par leurs expressions de jeu et d'autonomie en contact avec la nature, les enfants peuvent soit conforter les représentations adultes relatives à la nécessité de la nature pour leur développement, soit, au contraire, susciter des tensions limitant les possibilités qui leur sont offertes. Notre démarche d'interpréter le sens du jeu libre chez le jeune enfant n'est sans risque, comme nous indique le sociologue Laurence Gavarini (2006) de « trop individualiser, voire psychologiser, l'appréhension des expériences de l'enfant en déniant les processus sociaux qui les sous-entendent. » (Gavarini, 2006, p.101). Il est donc important pour nous de procéder avec une certaine distance analytique par rapport aux faits recueillis, en intégrant le contexte institutionnel dans lequel ces expériences se produisent et en les comparant avec les récits produits par d'autres acteurs sur la signification et l'importance de leurs actions.

3.2.2 Agency - *un concept central pour la prise en compte de la perspective enfantine*

En sociologie de l'enfance, l'*agency* reste un concept central dans la recherche qui cherche à intégrer le point de vue des enfants dans la recherche. Pour la sociologue Pascale Garnier *agency* s'agit une approche théorique pour discuter « l'enfant comme acteur social et

l'enfance comme construction sociale » (Garnier, 2015, p.161). Traduit en français par le terme « agentivité », le concept d'*agency* est décliné par Garnier en quatre dimensions (*cf.* encadré 5). Celles-ci permettent de mettre en évidence non seulement l'*empowerment* des enfants, mais également leur statut politique en tant que membres à part entière de la société, titulaires de droits et dotés de capacités leur permettant d'influencer les dynamiques de changement social.

Elle indique que les recherches portant sur l'agentivité relèvent davantage d'une posture théorique reconnaissant la capacité d'agir de l'enfant que de « faits empiriques qui peuvent être démontrés en les testant dans la réalité » (Garnier, 2015, p. 166).

Au cœur des travaux portant sur l'agentivité de l'enfant se trouve une tension quant à la perspective à privilégier et à la frontière entre ce qui relève des interactions sociales et ce qui appartient au domaine de l'individu. Cette perspective alimente un débat autour des dimensions sociales susceptibles d'influencer les intentions des enfants à agir d'une manière plutôt que d'une autre, mettant en évidence. Dans son analyse Jan Varpanen (2019) examine plusieurs approches théoriques mobilisées dans la recherche en éducation de la petite enfance autour de l'agentivité des enfants[120] et relève en quoi l'agentivité peut être comprise à partir d'une conception duale de ce qui relève de l'intention d'agir : celle-ci est à la fois personnelle, puisqu'elle s'enracine dans les désirs, les croyances et le sens du devoir de l'agent, et socialement façonnée, dans la mesure où ces désirs et ces croyances reposent sur des systèmes de signification construits socialement :

> *« On the one hand, intentionality is personal and subjective in that it is connected to the desires and beliefs of the agent (Schlosser, 2015) – to a sense of purpose (Pantic, 2015). On the other hand, the very same connection to desires and beliefs makes intentionality representational and, as such, dependent on socially constructed systems of meaning (Schlosser, 2015). Thus, intentionality introduces a tension between the social and the individual into the very heart of agency » (2019, p.2).*

Dans cette perspective, l'agentivité du tout-petit renvoie à la fois à la reconnaissance de l'enfant comme sujet doté d'intentions et capable d'agir pour lui-même et sur son environnement (social et politique) et comme un sujet pour lequel ses intentions émergent de ses expériences et interactions sociales avec les autres. L'intégration de ce concept dans notre recherche permet ainsi d'appréhender les actions des enfants non seulement comme

[120] Nous faisons ici référence au tableau 2 présentant les ressources théoriques mobilisées pour analyser l'agency, qui identifie six approches théoriques : la nouvelle sociologie de l'enfance, la théorie socioculturelle, la théorie post-structuraliste, la psychologie, l'approche par les capabilités et le pragmatisme américain (Varpanen, 2019, p. 4).

l'expression de dispositions individuelles, mais aussi comme des pratiques situées, inscrites dans des contextes sociaux et politiques spécifiques.

L'*agency* des tout-petits a suscité encore peu d'attention (Li, 2024). Cette relative absence s'explique en partie par la difficulté d'étudier le jeune enfant comme nous l'avons discuté précédemment, et en partie par des actions publiques souvent orientées vers l'avenir de l'enfant, visant à le préparer à la scolarité, et qui négligent ainsi la signification potentielle de ses actions « ici et maintenant » pour lui-même (Murray, 2025). Toutefois, les perspectives articulant ce qui relève des constructions sociales et de l'action individuelle font de l'agentivité un terrain particulièrement fécond pour penser les processus ontologiques du développement de l'enfant, notamment à travers l'importance accordée au jeu et à la manière dont l'enfant, même « petit », peut influencer, voire inspirer, les représentations des adultes. Ce concept invite en effet à prendre en compte l'environnement dans sa globalité, non seulement social et politique, mais aussi physique, topographique, et biologique. Ainsi, en considérant l'agentivité du très jeune enfant comme un élément constitutif de l'analyse de l'émergence de la figure de l'« enfant-nature » dans les politiques publiques, nous proposons de penser l'enfant autrement que comme un simple destinataire de politiques fondées sur des désirs et des représentations portés par les adultes. Nous le reconnaissons comme un acteur à part entière, un être « *agentic* »[121] (Patton et Winter, 2022 ; Murray, 2025) qui contribue, aux côtés d'une pluralité d'acteurs, à la formation des représentations et donc du sens de ce qui est considéré comme nécessaire pour lui.

Encadré 5 - L'Agentivité de l'enfant

Dans son article « L'‘Agency' des enfants. Projet scientifique et politique des ‘Childhood studies' » (2015), la sociologue Pascale Garnier pose le concept d'agentivité (traduit de l'anglais agency) comme pierre angulaire de la sociologie de l'enfance. Garnier propose quatre dimensions de l'agentivité à mobiliser dans la recherche :

La dimension émancipatrice : le statut de l'enfant en tant qu'initiateur et volontaire de son action.

[121]Nous avons trouvé une définition d' « agentic » en référence de la Petite-enfance dans les recommandations du Conseil national pour les programmes scolaires et l'évaluation irlandais, qui indique que l' « agentic » est un état d'être chez le bébé, le tout-petit et le jeune enfant caractérisé par ces huit principes :
Se sentir capable d'influencer ses apprentissages, Se sentir capable d'atteindre des objectifs, Être capable de faire des choix, Se sentir capable d'influencer son environnement, Avoir le droit d'exprimer ses opinions, Avoir un sentiment d'appropriation, Avoir le sentiment de contrôler sa vie, et Avoir l'opportunité d'apporter des changements. https://curriculumonline.ie/getmedia/3a23a1b0-9f5d-4dac-b5aa-1477452aeaf6/The-agentic-baby-toddler-and-young-child.pdf

La dimension de partie prenante : la capacité de l'enfant à transformer l'environnement « humain et matériel » par son action.

La dimension de droit : le droit de l'enfant à agir, reconnaissant son individualité mais également les enjeux de son groupe socialement minoritaire.

La dimension plurielle : l'ambiguïté culturelle de l'enfance, entre la capacité biologique et volontaire de l'enfant et le pouvoir social et normatif des adultes de parler pour lui.

Les concepts de la sociologie de l'enfance permettent ainsi de :

- reconnaître l'enfant comme un être actuel « *being* » (Qvortrup, 2009 ; Gillespie, 2013), pour lequel l'action de jeu est porteuse de sens ;
- considérer les expressions de l'enfant comme une vérité de son expérience vécue ;
- intégrer l'agentivité de l'enfant dans la prise en compte de son point de vue au sein des dispositifs et des analyses qui le concernent,

et ainsi structurer notre discussion autour de l'enfant acteur des politiques publiques.

En prenant en compte les multiples espaces de socialisation de l'enfant et en reconnaissant sa capacité à agir pour établir des liens sociaux et créer du sens en tant que tout-petit (Løkken, 2000), nous posons les bases pour l'observer dans ses interactions avec la nature et analyser son expérience, notamment à travers l'expression corporelle visible dans le jeu (et ses différentes catégories). C'est en adoptant un regard qui considère l'enfant à la fois comme acteur ayant de l'agentivité dans la construction des représentations de son expérience de jeu libre en nature que nous explorons une troisième dimension de l'objet « enfant-nature ».

3.2.3 Le jeu libre : une clé de lecture de l'agentivité du jeune enfant, acteur des politiques publiques

Cette recherche vise à identifier les significations attribuées à la notion d'« enfant-nature » dans les entretiens ainsi que dans les interprétations produites par les adultes, tout en s'attachant à « écouter » l'enfant lui-même. À cette fin, notre analyse vise à explorer des cadres conceptuels et multidisciplinaires relatifs au jeu, afin d'examiner les actions physiques

et sociales que les enfants déploient dans les environnements naturels proposés par les structures éducatives institutionnelles[122].

Depuis plus d'un siècle, plusieurs théories sur le jeu des enfants ont permis d'éclairer, voire d'organiser, nos connaissances sur les processus de développement psychologique, physique, émotionnel et social[123] de l'enfant. Cependant, il n'existe alors pas de définition univoque du jeu ; toutefois, plusieurs critères conceptuels permettent de le saisir comme objet de recherche pour discuter le développement complexe de l'enfant. Le jeu s'agit d'un acte physique observable chez tous les enfants (Pellegrini *et al.*, 2007). Durant la période de l'enfance, il fonctionne comme un *modus operandi* permettant à l'enfant de traverser l'espace « interstitiel » situé entre deux mondes, celui des adultes et celui qu'il imagine, ainsi qu'entre deux temporalités, le passé et le futur (Sarmento, 2006, p. 307). De nombreuses études montrent en quoi le jeu contribue à structurer le développement ontogénétique chez l'enfant (Rat-Fischer, 2020), facilite les transitions spatiales et temporelles (Winnicott, [1972] 2003) et participe à la construction des relations sociales avec autrui (Zaouche-Gaudron, 2010). Le jeu est une activité indéniable (Huizinga, [1951] 2017, p. 18) et se manifeste chez l'ensemble des espèces animales. Selon le psychologue et éthologue américain Gordon Burghardt (2011), cinq attributs permettent de distinguer le jeu de tout autre comportements dont, notamment ceux liés au soin (se laver, s'alimenter). Même si le jeu peut émerger au sein de ces actions de soin, Burghardt soutient que celles-ci ne constituent pas en elles-mêmes des actes ludiques puisqu'elles répondent à une fonctionnalité immédiate liée aux besoins de soin (2011, p.15). Le jeu peut ainsi être identifié par au moins une des actions suivantes :

- les actions engagées ne sont pas directement liées à la survie au moment où elles se manifestent ;

[122] Cette observation est une pratique scientifique cohérente avec notre posture méthodologique, qui inclut d'« écouter, entendre, faire passer cette voix d'enfant » (Sirota, 2017, p. 108) qui sera développer dans le chapitre 4 sur la méthodologie.

[123] L'une des premières études réalisée pour identifier le jeu des jeunes enfants est celui de la sociologue américaine Mildred Parten en 1933 qui a observé 34 enfants en maternelle (âgés de deux à quatre ans) et demi lors de leur période de jeu libre (Yuen et Santo, 2025). Ses travaux ont permis d'identifier les interactions sociales de l'enfant dans le jeu qu'elle nomme en six typologies (Xu, 2010 ; Bouchard, 2019) :

- le jeu inoccupé – l'enfant observe sans engagement le jeu des autres ;
- le jeu solitaire – l'enfant joue seul sans chercher à interagir avec les autres ;
- le jeu d'observation – l'enfant regarde le jeu des autres, parfois en interrogeant le jeu, mais ne s'engage pas dans le jeu ;
- le jeu parallèle – les enfants jouent côte à côte avec les mêmes objets de leur propre manière, sans interagir ;
- le jeu associatif – les enfants interagissent en parlant de leur jeu et échangeant les objets, cependant n'exprime pas un but commun ;
- le jeu coopératif – les enfants jouent ensemble intentionnellement.

- les actions sont volontaires, spontanées et procurent du plaisir ou une forme de satisfaction ;
- les actions prennent des formes exagérées, précoces ou maladroites, se distinguant ainsi des expressions fonctionnelles auxquelles elles ressemblent ;
- les actions sont répétées et similaires, sans pour autant être stéréotypées ;
- les actions surviennent dans des conditions où les besoins de survie, de sécurité affective et de sécurité physique sont satisfaits.

Pour Gilles Brougère, le jeu n'est ni une chose ni une catégorie stable, mais l'expression d'un ensemble de relations signifiantes pour l'enfant. Le jeu se caractérise alors par une pluralité de facteurs et doit être envisagé comme une action « située », qui fait l'objet dépendant des lieux et des conditions dans lesquels il prend forme : « Il n'y a pas de jeu, il n'y a que des jeux situés ; il n'y a pas d'essence commune, juste un mot commun à tous les sens du terme pour approcher des situations singulières » (Brougère, 2020, p.1). Il engage à la fois les interactions avec les autres enfants et les adultes, ainsi que les dimensions de l'environnement socio-sensorielles de (les sons, la lumière, les odeurs) et les caractéristiques physiques (les objets, les surfaces, les substances, et les autres vivants).
Ces conditions réunies définissant le jeu comme une action « située », volontaire et non utilitaire, rendent possible l'observation du jeu, nous permettant ainsi de reconnaître une première dimension du jeu comme une activité ludique, plaisante et parfois gratifiante. Une fois reconnu comme une action spontanée, volontaire et plaisante pour celui qui l'initie, le jeu peut être envisagé comme une expression propre à l'enfant. Selon Johan Huizinga, il porte en effet une dimension « supralogique » ancrée dans les émotions, intérêts et capacités créatrices de l'enfant : « Mais reconnaître le jeu, c'est qu'on le veuille ou non, reconnaître l'esprit. Car, quelle que soit son essence, le jeu n'est pas matière. Déjà dans le monde animal, il dépasse les frontières de la vie physique » (Huizinga, [1951] 2017, p. 19).

Dans notre démarche d'analyse de l'action publique, l'observation du jeu libre constitue une clé de lecture à double portée. Elle permet de saisir l'agentivité du jeune enfant dans les processus d'élaboration des politiques publiques, en examinant la manière dont ses actions reconnaissables (au sens de Burghardt) valident ou contestent les intentions des adultes qui fondent et légitiment les actions publiques qui lui sont destinées. Elle offre également un accès privilégié à l'interprétation des représentations que l'enfant exprime de son lien à la nature : les jeux qu'il déploie dans des environnements qualifiés de « naturels » peuvent ainsi être

compris comme l'expression de son *being*, c'est-à-dire de sa manière d'exister et de faire sens dans le milieu qui l'entoure, tant sur le plan psychologique que physique (Heft, 2010).
Enfin, en portant notre attention sur le jeu libre des enfants en contact avec la nature, nous cherchons à mieux comprendre les enjeux qui les concernent en adoptant leur point de vue et en nous plaçant à « hauteur d'enfant ». Dans cette perspective, et en s'inscrivant dans une approche inspirée du « relativisme wébérien » - qui conçoit la démarche scientifique comme un moyen d'analyser et d'organiser la réalité culturelle plutôt que comme une entreprise visant à établir des valeurs ou des vérités universelles indépendantes des phénomènes étudiés (Gonthier, 2006, p. 18) - et en reconnaissant que les actions sont porteuses de leur propre rationalité et orientation de sens, cette recherche ne vise pas à définir une vérité universelle ou objective du jeu de l'enfant. Cette posture permet ainsi de croiser l'étude des représentations socialement construites avec la reconnaissance de l'agentivité des enfants, tout en évitant de réduire leurs expériences à une action purement innée ou à un simple reflet des discours adultes.

Nous explorerons ainsi les dimensions du jeu qui alimenteront notre discussion sur l'enfant acteur agissant sur les politiques publiques. Il s'agit de : le jeu comme espace potentiel de socialisation, le jeu comme comportement inné à l'enfant et socialement significatif, le jeu comme progrès de la pensée, et enfin le jeu, rien d'autre que libre.

3.2.3.1 Le jeu comme espace potentiel de la socialisation

Les travaux du psychanalyste anglais Donald Winnicott décrivent le jeu comme un espace potentiel qui permet au bébé de développer sa place et d'exister dans un espace social, d'abord en se distinguant de sa mère, puis en mûrissant par rapport aux objets de son environnement (Winnicott, [1975], 2018). L'enfant, jeune et immature, existe parce qu'il fait partie d'un milieu social ; sa survie dépend de l'adulte et de l'environnement dans lequel il vit : « Un bébé ne peut pas exister tout seul ; il fait essentiellement partie d'une relation. » (Winnicott, [1972], 2003, p. 107). À partir de sa condition de vulnérabilité, il s'engage à former de manière spontanée des relations dans son monde extérieur, inéluctablement social. En formant son identité, le jeune enfant se confronte et s'oppose à ce qui ne relève pas de lui (le « non-moi » selon Winnicott [1975], 2018). Le jeu représente pour l'enfant la possibilité d'entrer en relation avec le monde et former « la reconnaissance de celui-ci comme d'une entité de plein droit » (*ibid.*, p.168).

Le jeu n'étant ni objectivable ni clairement identifiable, il regroupe les conditions concomitantes suivantes : « jouer doit être un acte spontané et non l'expression d'une soumission ou d'une acquisition » (*op. cit.,* p. 104). Winnicott propose la notion de *playing*, c'est-à-dire l'état de jeu ayant un but en soi. Le terme *playing* désigne à la fois l'acte de jouer et l'état d'être de l'enfant. Le jeu se déroule dans un « espace potentiel » entre l'enfant et son environnement, permettant à l'enfant de soumettre la réalité à ses désirs et de se sentir exister en tant qu'« individu distinct » (*op. cit*.). Winnicott souligne l'importance de l'environnement, notamment de la mère "suffisamment bonne », dans la genèse du jeu et du sentiment d'existence de l'enfant. Ainsi, le jeu selon Winnicott n'est pas seulement « un contenu, mais aussi un contenant » ayant des vertus thérapeutiques en soi (Bailly, 2001, p. 42).

Winnicott utilise la notion de *playing* pour décrire le processus par lequel l'enfant développe ses relations (enfant-mère[124], enfant-objet, « moi » vs « non-moi »). Ses travaux suggèrent que le jeu est essentiel à la construction de soi. Selon lui, l'acte de jouer a une propriété transcendante : c'est en jouant que l'enfant se développe, devient créatif et exprime pleinement sa personnalité. Au cours de ses premières années, l'enfant est certes vulnérable et dépendant de l'adulte, mais il exprime son « moi » lorsqu'il est en état de *playing*. Winnicott attribue à l'acte de jouer une dimension agissante : « jouer, c'est faire » (*ibid.*, p. 90).

Par le jeu, l'enfant développe un sens relationnel de l'objet, qui est, à ce stade, le « non-moi», et pour lequel il va progressivement déterminer son utilité[125] et se construire. Selon Winnicott, il s'agit d'un processus de maturation, d'une reconfiguration du stade par lequel l'enfant entre en relation avec l'objet, pour développer ensuite une « utilisation » de l'objet. Ainsi, pour Winnicott, le jeu possède un caractère universel et fondamental pour le développement psychique de l'enfant : « L'activité de jeu facilite la croissance et, par là même, la santé. » (*Ibid*.). L'enfant joue en quête de construire son « moi », une action existentielle sur les plans psychique et physique, puis progressivement sur le plan social, grâce aux relations extérieures (le « non-moi ») qu'il tisse à travers le jeu. La capacité de l'enfant à agir dans un monde social se développe inéluctablement par le jeu. C'est avec cette notion *playing* que nous observons le jeu libre de l'enfant dans la nature, et comment, par son corps, il met en œuvre des actions

[124] Winnicott a écrit sa théorie pendant les années soixante, mais aujourd'hui, notre compréhension de la mère telle qu'il la mentionne peut inclure également le père, ou toute autre personne qui forme un lien avec l'enfant à sa naissance.

[125] Cependant pour Winnicott, la transition de l'enfant en phase de maturation tend à détruire l'objet, tout en l'aimant. Ce processus psychique chez l'enfant témoigne d'une phase de maturation, entre la phase de relation avec l'objet et la phase d'utilisation de l'objet, entre le fantasme et la raison. L'enfant peut utiliser ce qui a survécu à sa destruction. L'auteur décrit ainsi : « 'le sujet qui se relie à l'objet' succède au 'sujet qui détruit l'objet' » (*ibid.*, p.168).

qui lui permettent de construire son identité et d'entrer en relation avec ce qu'il n'est pas : les surfaces, les substances, les matériaux, et les autres vivants.

3.2.3.2 Le jeu comme un comportement inné et socialement significatif

Depuis le début du XXe siècle, les différentes approches pour définir le jeu d'enfant convergent : « le jeu, c'est sérieux, c'est le travail de l'enfant » [126]. Selon Wallon (1941), tout est jeu : chez le bébé, il s'agit de mouvements involontaires du corps ; chez l'enfant, il se complexifie pour devenir une expression volontaire et créatrice (Vygotski, [1934], 2019). Sa forme est élaborée au gré du développement de l'enfant, mais sa pratique est universelle. Les théories du comportementalisme[127] ont suscité plusieurs débats sur la fonctionnalité et l'universalité du jeu, posant la question de savoir si le jeu était un instinct, le résultat d'impulsions ou l'expression cognitive d'une intention (Watson, 1902). D'autres travaux relient le jeu à notre condition animale de survie ; ainsi, définissant le jeu comme une action en réponse à des besoins biologiques de l'animal (Groos, 1902 ; Claparède, 1923). En jouant, l'enfant tente une action d'une manière volontaire, il expérimente, bouge, et observe ce qu'il a fait, souvent répétant la même action jusqu'à satiété. C'est par le jeu que l'enfant perfectionne ainsi ses compétences, des compétences qui peuvent autrement être liées au monde animal de survie : il grimpe, se cache, court, construit une cabane et joue à la lutte. Autant de formes de jeu par lesquelles l'enfant bouge vigoureusement son corps et apprend à répondre à ses besoins fondamentaux de survie : trouver sa force, prendre confiance, tester ses limites, trouver son chemin et créer son abri (Heerwagen et Orians, 2002). Dans une perspective écologique de la perception, notamment celle proposée par le psychologue américain James Gibson (1979/1986), le jeu, en tant qu'action volontaire et spontanée, est

[126] Cette citation est citée dans de nombreuses références sur les théories du jeu, souvent en lien avec les travaux de Pauline Kergomard, inspectrice de l'éducation nationale à Bordeaux, qui a défendu le droit des enfants de jouer à l'école maternelle avec un matériel adapté. « La garderie vaudrait cent fois mieux pour le développement des petits enfants que nos écoles maternelles telles que nous les concevons… Dans la « garderie », l'enfant passerait en effet ses journées en liberté, absolument comme chez lui, sans programme ni emploi du temps, essayant lui-même ses forces et devenant adroit, faisant au milieu de ses petits camarades l'apprentissage de la vie » (Brougère, 1995, p. 152). Nous avons également trouvé cette citation dans l'ouvrage Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale d'Édouard Claparède (1905).

[127] Le comportementalisme est une branche expérimentale des sciences naturelles qui étudie le comportement observable et mesurable plutôt que les états de conscience. Selon le psychologue américain John Watson (1913), cette approche contribue à la psychologie traditionnelle en tant que science naturelle à part entière. Ce concept a été développé au cours du XXe siècle par plusieurs disciplines, dont les travaux du biologiste B. F. Skinner, qui a défini quatre caractéristiques méthodologiques pour étudier le comportement humain par lequel le comportement est expliqué par des relations causales fondées sur des variables observables et physiques, principalement issues de l'environnement présent ou passé de l'individu. Selon Skinner, les états internes ne peuvent être pris en compte comme explications que s'ils sont scientifiquement observables et mesurables.

intrinsèquement co-dépendant de l'environnement dans lequel il se déploie. Autrement dit, le jeu advient parce que l'environnement afforde l'action : il rend possibles certaines interactions, que l'enfant peut entreprendre et auxquelles il attribue du sens (Lerstrup et Dahl Refshauge, 2016, p. 388). Nous visitons ce concept dans la partie suivante pour élaborer notre propos associant le jeu de l'enfant en nature à la théorie des affordances.

Le jeu revêt une importance culturelle et sociale considérable (Vygotski, [1934], 2019) et influence la manière dont les enfants perçoivent leurs relations avec les autres sur les plans physique et cognitif. Bien que le jeu soit un comportement humain universel, sa signification et l'accessibilité de ses différentes formes doivent être comprises dans le contexte culturel d'une société donnée (Caillois, [1967], 2009). Si le jeu est inhérent à tous les enfants, la manière dont il se manifeste et s'exprime reflète toutefois des représentations culturelles spécifiques (*ibid.*). En ce sens, le jeu, ou l'état de jeu, (ou *playing*, tel que décrit par Winnicott) représente une instance de la plus grande importance pour l'enfant, une « loi suprême » dans le processus d'intégration sociale selon les termes du psychologue russe Lev Vygotski ([1934], 2019, p. 104). Grâce au jeu, les enfants explorent, expérimentent, imitent et développent des modèles mentaux du monde qui les entoure (Bateson, 1955).

3.2.3.3 Le jeu comme un progrès de la pensée

Depuis le développement des théories du comportementalisme, les recherches en psychologie et en psychanalyse suggèrent que le jeu permet non seulement de développer des compétences de survie, mais aussi de manifester une forme d'intelligence visible : les enfants acquièrent des capacités physiques, cognitives et émotionnelles.

Selon la théorie cognitiviste, le comportement des enfants est fonction de la manière dont ils perçoivent les événements, ce qui souligne le rôle déterminant de leurs constructions mentales dans l'orientation de leurs conduites (Kurt Lewin, 1935). Le jeu constitue alors pour l'enfant un espace mental entre sa propre pensée (égocentrique selon Piaget) et une pensée logique, construite par la société dans laquelle il vit (Vygotski, [1934], 2019, p. 130). Son jeu est alors son expression d'un réalité double selon Piaget, d'une part étant propre de sa condition biologique d'autre part étant une forme de pensée développée au cours de sa socialisation (Piaget, 1954). Le jeu est alors innée et socialement construit. Piaget distingue trois stades de jeu pour décrire le processus développemental cognitif du jeune enfant, processus qui contribue à la formation du concept de soi, de la mémoire, de l'imaginaire et du raisonnement. Il s'agit du jeu pratique, du jeu symbolique et du jeu à règles. Ces stades de jeu pour Piaget

sont de passages obligés pour l'enfant afin qu'il acquière les compétences nécessaires pour agir dans la société dans laquelle il vit, lui permettant de passer de la fiction au réel (Archambault et Venet, 2007,p. 11).

Ainsi, Piaget décrit le premier stade, « le jeu pratique », qui se distingue par les actions répétitives de l'enfant de 0 à 2 ans. Produisant un certain plaisir (verbalisé par des babillements et des grimaces), ces jeux contribuent au développement sensoriel et moteur de l'enfant : pincer, tapoter, secouer, lancer, etc. Le deuxième stade, « le jeu symbolique », regroupe les activités par lesquelles l'enfant imite la vie d'adulte, oscillant entre jeux fantaisistes (monstres, pirates, sorcières, etc.) et jeux réalistes (policiers, maisons, médecins, etc.), par lesquels il s'exprime dans sa construction identitaire. Le troisième type, « le jeu à règles », apparaît vers l'âge de 5 ans. Il impose des contraintes à l'enfant et lui permet de résoudre des problèmes ainsi que de comprendre les codes de la société dans laquelle il grandit. Selon cette perspective cognitiviste, le jeu manifeste certes notre condition animale (tout animal joue), mais il apporte également une distinction à notre espèce, car le jeu d'enfant, progressif et évolutif, est la preuve d'une intelligence différente de celle des autres animaux. Pour Piaget, le jeu est essentiel pour permettre à l'enfant d'accéder à la socialisation dans un environnement donné et de devenir un acteur social.

Les concepts de Jean Piaget nous offrent une grille de lecture supplémentaire pour comprendre la dualité inhérente à l'observation du jeu enfantin. D'une part, ils invitent à considérer le jeu comme un indicateur des capacités du jeune enfant à se représenter le monde qui l'entoure. D'autre part, ils conduisent à reconnaître le jeu libre, initié par la volonté de l'enfant, comme l'expression de sa conscience de soi en relation avec son environnement.

3.2.3.4 Le jeu, rien d'autre que libre

Au cours du siècle dernier, de nombreuses classifications du jeu sont apparues, remettant en question les fondements de ce qu'est le jeu (Pellegrini, 2009, 2011). Les séquences de jeu observées chez les enfants ont permis de distinguer plusieurs types (Parten, 1932 ; Rubin, 1977 ; Hughes et Melville, 2002), chacun ayant un impact notable sur le développement psychique et physique de l'enfant (Wallon, 1943 ; Piaget, 1954 ; Vygotski, 1934 ; Winnicott, 1975,), ainsi que sur son éducation (Kergomard, 1886 ; Brougère, 1995). Le jeu souligne les différences culturelles entre les sociétés (Huizinga, 1951 ; Caillois, 1967) et constitue un moyen d'action permettant de tisser des liens sociaux entre enfants (Delalande, 2001 ; Danic *et al*., 2010). Les tentatives de définition du jeu sont multiples (Metra, 2006 ; Burghardt, 2011

; Treasure, 2018). Toutefois, elles convergent sur plusieurs points : le jeu chez l'enfant est volontaire et intrinsèquement motivé (Pellegrini, 2009 ; Galda et Pellegrini, 2015), et physiquement actif (Ginsburg *et al.*, 2007 ; Storli, 2021), significatif, c'est-à-dire ayant un sens pour l'enfant (Kernan, 2007 ; Løkken, 2009), agréable et plaisant (Burghardt, 2011), axé sur les processus (Bruner, 1983), ayant parfois les caractéristiques d'être aventureux et risqué (Brussoni *et al.*, 2015 ; Sandseter, 2009), et autonome (Yogman *et al.*, 2018). Dans le cadre de la petite enfance, le jeu ne peut être que libre du fait de l'immaturité de l'enfant et l'absence de sa conscience d'un deuxième degré (Brougère, 1995). Le jeu constitue une action « quasi ontologique » (*ibid.*, p. 48) de son développement : « L'enfant et l'animal jouent parce qu'ils trouvent du plaisir à jouer, et leur liberté réside là. » (Huizinga, [1951], 2017, p. 24). Il se définit non pas par l'essence de son objet, mais par l'essence de son déroulement et les conditions dans lesquelles il est produit (Bruner, 1983, cité dans Brougère, *op. cit.*).

Le jeu libre se distingue de tout autre type de jeu, qu'il soit utilitaire (Wallon, 1941) ou compétitif (Caillois, 1967). Il émerge de manière spontanée et manifeste un état de jeu indissociable de l'état d'être du jeune enfant. Ces distinctions nous permettent de comprendre en quoi le jeu libre, produit spontanément par l'enfant et conditionné par l'endroit où il se déroule, transcende toute objectivité préconçue de l'objet (Nilsson *et al.*, 2018). L'action de jouer librement révèle chez l'enfant son altérité par rapport aux normes fixées par l'adulte (Bruner, 1983) (le seau devient un casque et la pelle une épée) ainsi que sa compétence « supralogique » (Huizinga, 1951) [128] de faire sens du monde.

La discussion sur le jeu en tant que nécessité biologique et activité produite dans un environnement donné fournit une base conceptuelle pour aborder le jeu libre des enfants dans la nature. Elle nous oblige également à nous pencher sur les limites interprétatives inhérentes à l'accès aux expériences vécues par ces derniers. Nous examinons donc comment l'observation de leur jeu nous permet de discuter de leur capacité d'action, des formes que prend leur jeu et en quoi leur jeu libre en contexte de ces pratiques « enfant-nature » peut revêtir des significations spécifiques pour eux. Par notre travail d'observation et l'interprétation ultérieure de ces expériences, nous cherchons à élargir la portée des situations dans lesquelles le sens de l'objet « enfant-nature » peut être appréhendé. Une approche ethnographique du jeu libre en

[128] Le fait que l'homme joue montre qu'il est plus qu'un objet ou un être rationnel. En jouant, l'homme agit et dépasse la rationalité : « Nous jouons et nous savons que nous jouons ; nous sommes donc plus que des êtres raisonnables, car le jeu est irrationnel. » (Huizinga, [1951], 1988, p. 19). « Le jeu, en soi, s'il constitue une activité de l'esprit, ne comporte pas de fonction morale, ni vertu ni péché. » (p. 23).

nature (fondée sur l'observation des types de jeux, de leur déroulement, ainsi que des interactions entre les enfants et les éléments du milieu extérieur dans lequel ils jouent), nous permettra d'analyser comment, à travers la médiation de leurs corps avec la nature dans le jeu, il devient possible d'interpréter leurs expériences comme étant porteuses de sens. L'observation du jeu constitue ainsi un moyen privilégié de « donner la parole » au jeune enfant : elle nous fournit une base pour interpréter l'expérience vécue de l'enfant au contact de la nature et discuter le sens qu'il ces expériences peuvent revêtir pour lui-même et pour le monde qui l'entoure.

Notre observation du jeu devient ainsi un moyen d'explorer l'agentivité des enfants, comment leur jeu libre et volontaire dans des environnements naturels peut valider ou contester les représentations des adultes. Les types de jeu des enfants, portant attention à avec qui ils interagissent, avec quoi et dans quels espaces ils jouent, permettent d'élargir cette perspective en y introduisant une dimension supplémentaire : le sens de l'expérience tel que perçu par l'enfant lui-même. Cette approche contribue à éclairer et à nourrir une réflexion critique sur l'émergence du lien « enfant–nature » en tant qu'objet des politiques publiques.

3.3 Le cadre conceptuel d'*affordance* … et la nature, quel rôle ?

Nous avons établi que pour l'enfant, le jeu opère doublement en tant qu'indicateur de son agentivité et en tant que moyen d'observer sa relation spontanée avec la nature. Il nous reste à préciser ce que recouvre exactement cette « nature ». Comme mentionné précédemment, il n'existe pas de consensus réel sur ce qui constitue nos représentations de la « nature » (Descola, 2005). Plusieurs études ont proposé des typologies de la nature dans le contexte de l'éducation ou des loisirs des enfants permettant d'identifier quelques caractéristiques des milieux particulièrement propice aux apprentissages (Jidovtseff *et al.*, 2020 ; Lee *et al.*, 2022 ; Baker, 2024). Cependant, à notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'à présent cherché à explorer les représentations de la « nature » dans le cadre des politiques publiques concernant la Petite-enfance. Notre objectif est d'explorer comment la nature peut être conceptualisée en tant qu'objet de politique publique, doté de caractéristiques spécifiques qui agissent à la fois pour et sur l'enfant, et donc soumis à la normalisation visant la qualité d'accueil.

Nous mobilisons le concept d'affordance[129] afin de donner des éléments de langage pour analyser les représentations exprimées (dans les textes et récits d'acteurs) de la manière dont la nature agit pour et avec l'enfant. À partir de la théorie des affordances développée par le psychologue James Gibson (1979/1986), nous pouvons explorer en quoi le lien enfant-nature peut constituer un intérêt pour les différents acteurs impliqués : quelles intentions ils expriment et quelles justifications ils mobilisent pour mettre en place des actions permettant aux enfants d'entrer en contact avec la nature. Il nous importe également, avec l'appui de sa théorie, de décrire le jeu de l'enfant en relation avec l'environnement extérieur dans lequel il se déroule. Ce faisant, nous espérons apporter une compréhension élargie du sens que cette interaction avec la nature semble produire pour l'enfant.

Les affordances constituent un cadre conceptuel pertinent pour cette étude, dans la mesure où elles permettent d'éclairer la compréhension de l'intentionnalité des enfants dans le jeu. La théorie proposée par Gibson permet de concevoir l'intentionnalité comme une dynamique relationnelle entre l'enfant et son environnement, ancrée dans les principes de la psychologie écologique de la perception et de l'action. Appliquée au jeu libre des enfants en nature, cette notion met en lumière la manière dont les propriétés de l'environnement sont simultanément « objectivement réelles et psychologiquement significatives » pour l'enfant (Heft, 2010, p. 19) et nous aide à comprendre le processus de la perception par laquelle l'enfant agit, par exemple : une pente douce peut ainsi présenter des affordances de grimper, de se rouler ou de glisser. Selon Gibson, l'enfant perçoit ces possibilités (et bien d'autres) de manière immédiate, sans qu'il soit nécessaire de lui apprendre à les reconnaître. L'action choisie par l'enfant constitue cependant un acte cognitif, qui relève d'une décision (glisser plutôt que se rouler), et non d'une unique réaction à un stimulus.

Les affordances ne supposent donc pas l'existence d'un processus universel ou instinctif en réaction d'un stimulus qui conduirait tous les enfants à vivre les mêmes expériences de jeu ou à attribuer la même signification à leurs actions. Elles intègrent au contraire les dimensions sociales et culturelles qui façonnent l'actualisation des possibilités d'action perçues par l'individu (Kyttä, 2003). L'enfant répond aux affordances qu'il perçoit : celles de la pente,

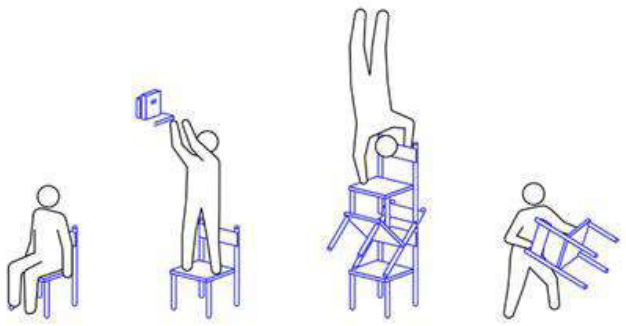
[129] Nous utilisons volontairement une distinction terminologique concernant le concept d'affordance. Le terme affordance au singulier est employé en référence aux travaux de Luyat et Régia Corte (2009) décrivant un concept dans sa globalité. En revanche, nous parlons des affordances lorsque nous mobilisons la théorie développée par Gibson (1979), car cette forme pluralisée nous semble rendre plus fidèlement l'idée que les potentialités d'action offertes par un même élément peuvent être multiples. En anglais, l'expression *Theory of affordances* reflète d'ailleurs cette pluralité.

mais aussi celles induites par les adultes qui, par exemple, autorisent le fait de descendre sur les fesses mais interdisent de se rouler sur tout le corps.

En somme, la théorie des affordances décrit une relation de réciprocité, que Gibson nomme « *mutuality* » (relation mutuelle) entre l'individu et l'environnement, une relation qui oriente les actions (notamment de jeu) et participe à la construction de sens que l'enfant élabore sur lui-même en contexte. Ainsi, pour Gibson la relation mutuelle permet de comprendre en quoi la perception et action forment un tout indissociable, dans lequel l'individu perçoit simultanément les affordances de l'environnement et se perçoit lui-même : « *One perceives the environment and coperceives oneself* » (Gibson, 1979/ 1986, p. 126). Pour reprendre la formule de Winnicott, « le bébé seul, ça n'existe pas » : le bébé n'existe qu'en relation avec un autre, qu'il s'agisse d'un être vivant, d'un objet inerte ou d'un élément en transformation. Dans cette perspective relationnelle, l'approche par les affordances permet de questionner l'influence de cet « autre » dans le processus de développement ontologique de l'enfant. Elle ouvre ainsi une réflexion sur le rôle de l'environnement et des sous-structures qui le composent, envisagés comme des actants à part entière dans le jeu de l'enfant, au même titre que les influences culturelles et sociales. À travers le concept d'affordance, nous explorons la manière dont l'environnement revêt une dimension signifiante non seulement par ses composantes psychosociales, mais également par sa constitution biologique et physique. Ces différentes dimensions contribuent à nourrir la perception de l'enfant et à rendre possibles les significations qu'il attribue à son expérience.

Encadré 6 - Exemple des affordances d'une chaise

Pour illustrer ce propos, nous citons l'exemple de l'affordance d'une chaise. Nous pouvons construire l'idée que la chaise a une affordance de s'assoir. Ceci est perceptible car sa forme élevée du sol, et sa surface plate et stable de nous permettre de nous poser dessus, surtout pour un être humain ayant une torse flexible, et des articulations dans les hanches, jambes et genoux (Gibson et Pick, 2000, p.15). Nous pouvons alors décrire en terme Gibsonien que la chaise nous invitent de nous assoir. L'assoir-abilité de a chaise nous permet le repos surtout si nous sommes fatigués. Par contre la chaise aurait bien d'autres fonctions : elle nous permet de monter dessus pour récupérer un objet en hauteur, ou nous cacher en dessous pour nous protéger des objets tombants. Elle peut même être brulée et ainsi procurer (« afforder ») de la chaleur. Gibson indique que les affordances sont innombrables et inséparables de celui ou celle qui les perçoivent. En effet, si l'on prend l'exemple d'un bâton en bois, l'adulte ne peut pas déterminer toutes les affordances que cet objet permet à l'enfant (Le bâton porte bien plus de possibilités pour l'enfant dans son jeu que l'adulte peut même l'imaginer !). Une affordance ne peut pas alors être réduite à un objet ayant des fonctions clairement classable



(Gibson, 1986, p. 134).

Figure 1 Illustration des affordances d'une chaise

Dans cette image, nous pouvons constater les multiples manières d'utiliser une chaise. Nous pouvons décrire l'objet de la chaise (du fait de son design en bois, avec quatre pieds, une surface plate, etc..) en termes de ses affordances qui nous permettent de réaliser une ou plusieurs actions ; i.e ; s'assoir, se mettre debout, exercer une acrobatie, porter. Nous avons obtenu le droit d'inclure cette illusrtation dans le cadre de la thèse par ses réalisateurs à Wedostudios. L'illustration se trouve sur le site : https://www.wedostudios.fr/quest-ce-que-laffordance-en-ux-design/

Nous devons néanmoins faire preuve d'humilité dans notre tentative de saisir le concept de nature en le substantialisant à partir de sa dimension physique. Nous reconnaissons le caractère interprétatif, de cette démarche, dans la mesure où l'objectivité elle-même demeure relative, comme le souligne le fondateur de la théorie. Toutefois, nous nous inscrivons dans la continuité de nombreux chercheurs qui, s'appuyant sur le concept d'affordance, soulignent l'intérêt de faire progresser la recherche sur les relations entre l'enfant et la nature, ainsi que

sur l'influence que les caractéristiques physiques de l'environnement naturel peuvent exercer sur lui (Fjørtoft, 2001 ; Kyttä, 2002 ; Heft, 2010 ; Little et Sweller, 2010 ; Storli et Hagen, 2010 ; Mawson, 2014 ; Nasar et Preiser, 2016 ; Brussoni *et al.,* 2017 ; Chabert, 2017 ; Lerstrup et Konijnendijk, 2017 ; Wishart et Rouse, 2019 ; Cante *et al*., 2023 ; Khan *et al.*, 2024 ; Hedblom *et al*., 2024 ; Morgenthaler *et al.,* 2024 ; Sharma-Brymer *et al.*, 2024). Notre démarche s'inscrit ainsi dans ce sillage.

Ainsi, la théorie des affordances fournit un cadre conceptuel et un vocabulaire permettant de conceptualiser l'articulation de l'objet « enfant-nature ». Cette approche méthodique nous permet d'identifier et de mettre en lumière les caractéristiques et les qualités qui sont considérées comme ayant une importance, voire une valeur fondamentale, pour le jeune enfant. Dans un second temps, nous nous penchons sur le concept d'affordance, qui offre un cadre analytique pour interpréter la manière dont les acteurs donnent sens à la nature pour le jeune enfant. Cette approche met en tension deux perspectives : d'une part, les approches naturalistes, selon lesquelles les lois de la nature déterminent un cadre d'interprétation objectif d'une dimension innée de l'association « enfant-nature », et d'autre part, les approches constructivistes, selon lesquelles le sens de la nature pour le jeune enfant est façonné par des contextes socioculturels (Boltanski et Thévenot, 2022). Dans cette perspective, les affordances renvoient à une double réalité, comme le souligne Gibson (1979/1986) :

> *« But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points both ways, to the environment and to the observer » (Gibson, 1986, p.3).*

Ce faisant, en nous appuyant sur le concept d'affordances, nous nous éloignons des approches plus abstraites opposant nature et culture, ou encore nature humaine et construction symbolique, pour envisager la nature comme un actant ayant la possibilité d'influencer les politiques publiques.

3.3.1 La théorie des affordances pour discuter la chose « nature »

Apportons tout d'abord un éclairage sur la théorie de Gibson. La théorie des affordances trouve ses racines dans la psychologie de la perception, également appelée approche écologique de la perception (Gibson et Pick, 2000). Cette discipline propose que les actions

sont indéniablement liées à ce que l'individu perçoit comme possible d'entreprendre dans son environnement. Selon James Gibson et son épouse et collègue Eleanor Gibson, la perception n'est pas un concept isolé, mais doit être envisagée en fonction du sujet percevant : « *one sees the environment not with eyes but with the eyes-in-the-head-on-the-body-resting-on-the-ground* » (Gibson cité dans Segundo-Ortín et Raja, 2024, p. 21). Pour James Gibson, la perception et l'action sont inextricablement liées : la perception est donc un processus d'incarnation (*ibid.*) et nous informe sur comment l'animal « fait sens » de son environnement et des actions possibles. Heft poursuit cette idée en indiquant que les affordances nous permettent de structurer notre compréhension de l'environnement et nos capacités d'action dans cet environnement. La perception est donc un processus qui émerge d'interactions « dualistes » entre l'individu et l'environnement, et qui revêt une signification non seulement physique mais également psychologique :

> *« Affordances are not mental constructs that a perceiver subjectively imposes on the world, nor are they interpretations of a physical world in the 'head' of a perceiver. Affordances are properties of the environment that are both objectively real and psychologically significant. In the dualistic framework invoked by standard psychological theory, objective reality is attributed to a physical domain that stands apart from the individual; and psychological significance is a subjective property residing 'in' the individual. Affordances transcend this historically problematic dichotomy. » (Heft, 2010, p.15)*

À partir de cette notion, l'action de l'individu (et de tout animal) s'explique par une interdépendance entre lui et l'environnement, formant une relation constante et symétrique. Gibson nomme le construit de la perception et de l'action, les « affordances » [130]. À travers le prisme des affordances, nous comprenons que l'organisme est indissociable du milieu et indivisible de l'action (Luyat et Raja-Corte, 2009, p. 328). Nous discutons de sa théorie en nous appuyant sur les trois concepts qui la structurent :

1) le principe des niches écologiques ;
2) la relation mutuelle « *mutuality* » entre l'individu, l'environnement et l'action ;
3) la signification des sous-structures existantes dans l'environnement

3.3.1.1 Les niches écologiques

[130] En anglais, « afford » signifie « qui permet », « qui offre une opportunité ». C'est donc Gibson a inventé la néologisme pour discuter comment les animaux dans un environnement pouvaient se déplacer et survivre :
« The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment. The antecedents of the term and the history of the concept will be treated later; for the present, let us consider examples of an affordance.» (Gibson, 1986, p. 127)

Le premier principe de la théorie de Gibson se repose que l'existence de niches écologiques. Il définit celles-ci par l'ensemble des propriétés de l'environnement dans lequel un organisme vit : une forêt plutôt qu'un désert, une rivière plutôt qu'une prairie, par exemple. Comme le formule Gibson, « *In ecology a niche is a setting of environmental features that are suitable for an animal, into which it fits metaphorically* » (Gibson, 1986, p. 128). Chaque organisme coexiste ainsi avec un environnement spécifique, dont les propriétés constituent sa niche écologique. Dans cette perspective, l'organisme perçoit les possibilités d'action en fonction de sa condition biologique : les affordances d'une prairie ne sont pas les mêmes selon que l'on adopte le point de vue d'un cheval ou celui d'un poisson. Dans sa niche écologique, l'herbe haute et ondulante invite le cheval à brouter ; du fait de sa constitution d'équidé, il perçoit l'herbe comme un aliment, et les affordances de la prairie lui permettent de se nourrir et de survivre. Pour un poisson, l'herbe pourrait potentiellement constituer une ressource, mais en l'absence d'un milieu aquatique, elle ne possède aucune affordance susceptible de soutenir sa survie.

En distinguant les niches écologiques, Gibson souligne son principe d'indivisibilité entre l'organisme et son environnement : ce dernier offre des affordances qui n'existent qu'à travers la perception qu'en a l'être vivant (Luyat et Régis-Corte, 2009). Il indique par ailleurs que « *an important fact about the affordances of the environment is that they are in a sense objective, real, and physical, unlike values and meanings, which are often supposed to be subjective, phenomenal, and mental* » (Gibson, 1986, p. 129). Dans les niches écologiques, les propriétés de cette niche invitent l'organisme à agir. Ainsi il nous informe que les niches écologiques sont constituées d'éléments tangibles, visibles, et donc perceptibles que les organismes y habitant discernent, selon une logique interne.

3.3.1.2 La relation mutuelle « *mutuality* » entre l'individu, le milieu et l'action

Le deuxièmement principe des affordances repose sur l'idée de la réciprocité, d'une relation mutuelle entre l'individu, le milieu et l'action. Lorsque les individus explorent leur environnement, ils acquièrent progressivement des informations qui affinent la manière dont les actions ultérieures doivent être ajustées pour atteindre un objectif donné. Dans cette perspective, les affordances jouent un rôle structurant : elles orientent et guident l'action directement, sans requérir de calculs internes ou de traitements représentationnels préalables (Segundo-Ortin et Raja, 2024, p.24). Gibson souligne que les affordances sont incalculables

mais toujours spécifiques à la perception de celui ou celle qui les saisit. Par le principe de relation mutuelle il montre que l'individu agit en percevant les affordances de son environnement, et que, réciproquement, ses actions contribuent à actualiser ces affordances et à transformer l'environnement lui-même (Kyttä, 2002). Ainsi, les affordances offrent un cadre permettant de décrire la dimension écologique de la relation réciproque entre l'individu et le milieu : dans un processus continuel de mouvement et de transformation, l'environnement et ceux dans l'environnement se modifient, actualisant de nouvelles affordances et, par conséquent, de nouvelles perceptions de possibilités d'action.

Encadré 7- Les affordance, quelques contradictions

La théorie des affordances confronte des idées parfois contradictoires de la perception (Araujo et Davids, 2009 ; Luyat et Regia-Corte, 2009; Lerstrup et Konijnendijk van den Bosch, 2017). Gibson propose que les affordances sont à la fois les *invariantes*, et en même temps *émergeantes* (Luyat et Regia-Corte, 2009). Elles sont invariantes car les choses détiennent des qualités physiques : tangibles, audibles, odorantes, goutables, ou visibles (Gibson, 1979/1986, p.135), indépendamment de celui ou celle qui les perçoit. Gibson propose alors de considérer la perception des affordances au-delà des dimensions physiques, pour comprendre l'environnement par une dimension *écologique* (Heft, 2010). En plus d'avoir les qualités physiques, Gibson défend l'idée que les propriétés d'une chose de point de vue écologique, sont perceptibles d'une manière immédiate et innée.
Dans le langage de Gibson, la chaise a des affordances « d'assoir-abilité » [131] du fait de sa forme (surélevée du sol et surface plate) et de ses propriétés physiques (matière solide, tel que le bois et le métal) la constituant. Cette habilité (« ability ») de la chaise, comme nous avons expliqué précédemment, existe dans l'environnement indépendamment du fait que l'individu la perçois la possibilité de l'action ou pas.
En même temps que Gibson propose l'invariabilité des affordances, il reconnaît qu'elles sont actualisées en permanence par celui et celle qui les perçoit. La perception des affordances est donc également liée à l'organisme (condition biologique, capacités physiques, intentions). Elles sont alors *émergeante*s et « n'existent qu'en rapport avec l'animal » (Luyat et Regia-Corte, 2009, p. 306). Dans sa dissertation en 2003, Kyttä clarifie ces deux notions de invariantes et émergeante en reprenant l'un des principes fondamentaux des affordances, celui de la relation mutuelle « mutuality » : « les affordances font référence simultanément à la fois au percepteur et à l'objet de la perception, les affordances sont donc un concept relationnel » (2003, p.46, traduction libre).

[131] À noter que les mots « able » et « ability » en anglais signifient « avoir la capacité de ». Gibson les emploie souvent dans la description des affordances pour exprimer son concept d'objet invitant ou permettant une action : « la chaise est assisable ». En d'autres termes, la chaise a les caractéristiques qui permettent de s'assoir, même si nous ne sommes pas physiquement capables de le faire ou si nous ne connaissons pas cet usage d'une chaise.

En somme, à travers le concept d'affordances, Gibson montre que nous faisons partie intégrante de l'environnement et que celui-ci contribue à nous façonner :

> « *The fundamentals of the environment —the substances, the medium, and the surfaces—are the same for all animals. No matter how powerful men become they are not going to alter the fact of earth, air, and water—the lithosphere, the atmosphere, and the hydrosphere, together with the interfaces that separate them. For terrestrial animals like us, the earth and the sky are a basic structure on which all lesser structures depend. We cannot change it. We all fit into the sous-structures of the environment in our various ways, for we were all, in fact, formed by them. We were created by the world we live in* » (*ibid*., p.130).

Dans cette perspective, l'intérêt porté aux affordances vise à comprendre en quoi les environnements dans lesquels l'enfant joue contribuent à façonner sa perception du monde et sa capacité d'agir. Les affordances désignent ici les possibilités d'action perçues par l'individu (Kyttä, 2003 ; Lerstrup et Konijnendijk van den Bosch, 2017). La théorie a d'ailleurs été étendue afin d'identifier la manière dont certaines caractéristiques physiques des environnements naturels influencent les actions de l'enfant dans le cadre du jeu (Heft, 1988 ; Fjørtoft, 2001 ; Kyttä, 2003 ; Morgenthaler *et al.*, 2024). Les affordances éclairent ainsi les interactions réciproques entre le jeu de l'enfant, la nature et la manière dont l'adulte perçoit cette relation.

3.3.1.3 Les sous-structures de l'environnement

La troisième dimension de la théorie des affordances repose sur l'idée que les individus perçoivent principalement leur environnement physique par la vue. Lorsque nous voyons la taille, la forme et la couleur d'un objet, nous pouvons spontanément percevoir son affordance (Kyttä, 2003, p. 29). Gibson identifie six caractéristiques de ce qu'il identifie comme l'environnement terrestre perceptibles dans chaque environnement (1986, pp. 130-137):

- le milieu (par exemple, l'air ou l'eau) ;
- les substances (par exemple, le sable ou la pierre) ;
- les surfaces (par exemple, escaladables ou glissantes) ;
- les objets (par exemple, saisissables ou fixes) ;
- les autres êtres vivants (par exemple, les plantes, les animaux ou les humains) ;
- et les lieux et cachettes (par exemple, révélés ou dissimulés).

Afin de poursuivre la référence à ces caractéristiques que Gibson désigne comme les fondamentaux d'un environnement, nous utiliserons désormais le terme de « sous-structures

» pour regrouper l'ensemble des constituants de l'environnement tels qu'il les identifie : le milieu, la substance, les surfaces, les objets, les êtres vivants et les cachettes.[132]

Gibson explique que les objets et éléments de l'environnement offrent naturellement un sens aux organismes qui y vivent, par le biais d'interactions physiques. Selon lui, ces attributs physiques, ou l'environnement terrestre, sont spontanément perceptibles par l'enfant et l'invitent à agir. Appliqué au jeu de l'enfant, ces sous-structures se distinguent des objets culturellement codés tels que les jouets (voitures miniatures, dînettes), qui possèdent un usage socialement reconnu : une voiture roule, une dînette sert à manger. Bien que les enfants puissent détourner ces objets par créativité, par exemple en percevant la « lance-abilité » d'une voiture miniature, leur signification est culturellement préétablie. En revanche, une branche, par ses seules propriétés physiques, peut revêtir une grande richesse de sens en raison de l'absence de conception préétablie. Bien qu'elle puisse présenter des usages culturellement reconnus, comme canne à pêche, matériau pour construire un abri ou combustible pour le feu, les affordances que l'enfant en perçoit peuvent lui permettre d'autres usages que ceux prescrits par l'adulte.

En approfondissant la manière dont les individus perçoivent et comprennent leur environnement, la théorie de Gibson permet de saisir comment les sous-structures physiques de l'environnement interagissent avec l'enfant, lui offrant non seulement la possibilité d'agir, mais également de développer des processus cognitifs et d'apprendre (Hartson cité par Kahn *et al*., 2024, p. 13) :

> *« There is much evidence to show that the infant does not begin by first discriminating the qualities of objects and then learning the combinations of qualities that specify them. Phenomenal objects are not built up of qualities; it is the other way around. The affordance of an object is what the infant begins by noticing. The meaning is observed before the substance and surface, the color and form, are seen as such. An affordance is an invariant combination of variables, and one might guess that it is easier to perceive such an invariant unit than it is to perceive all the variables separately. It is never necessary to distinguish all the features of an object and, in fact, it would be impossible to do so » (Gibson, 1986, p. 133).*

Cette citation illustre, chez Gibson, la mobilisation d'une logique interne par laquelle les enfants perçoivent les objets en fonction des actions qu'ils permettent d'accomplir. Ainsi, un très jeune enfant peut percevoir la saisissabilité d'un bâton avant même de reconnaître qu'il

[132] En adaptant ce terme "sous-structures" pour décrire ce qui constitue un environnement, nous faisons reference au terme « substuctures » que Gibson lui-même utilise ainsi décrivant les fondamentaux de l'environnement (1986, p.130).

s'agit d'une branche tombée au sol, et bien avant d'identifier qu'il s'agit d'une branche d'érable ou de hêtre. Le concept d'affordance permet donc d'analyser la manière dont les enfants expérimentent la nature à travers les possibilités d'action qu'elle leur offre. Cette perspective déplace le regard de l'adulte, souvent orienté vers d'autres objectifs éducatifs comme identifier l'essence de l'arbre, ou attribuer un usage au bâton dans le jeu. En nous intéressant aux affordances, nous adoptons au contraire le point de vue de l'enfant : sa perception immédiate, sa capacité à agir et la façon dont il engage son corps pour explorer ce que le milieu lui « permet à faire » (Cobb, [1977], 2022, p.39). Le concept d'affordance enrichit également notre compréhension des contextes physiques dans lesquels le jeu se déroule car en adoptant les termes de Gibson pour définir les sous-structures, nous pouvons structurer un vocabulaire autour des interactions que l'enfant engage dans ces milieux où il joue.

C'est pour cela que nous tournons vers les travaux du psychologue américain Harry Heft (1988) qui a transposé les principes de la théorie des affordances dans une approche dite « fonctionnelle » des sous-structures de l'environnement. Il propose ainsi d'analyser en quoi ces sous-structures offrent des possibilités d'action spécifiques à l'enfant dans son jeu. Heft met en lumière les interactions dynamiques entre l'enfant et son environnement et propose une méthode d'analyse détaillée des « affordances enfant-nature », en examinant à la fois les propriétés physiques de la topographie et des éléments présent dans le lieu où jouent les enfants, leur signification sociale et culturelle, ainsi que leur potentiel d'action pour l'enfant. Sa taxonomie fonctionnelle fournit un cadre permettant de discuter comment les qualités des propriétés de l'environnement influencent le jeu des enfants et en quoi ces expériences enfant-nature sont réelles et significatives pour eux (Heft, 2010, p. 19). Nous présenterons cette approche plus en détail dans la section consacrée à la méthodologie de nos observations.

Cependant, les affordances ne se limitent pas à la description des objets ou des éléments tangibles de l'environnement : elles permettent également de conceptualiser la relation entre l'enfant et son milieu (Lerstrup et Konijnendijik van den Bosch, 2017). Dans cette perspective, l'opérabilité du concept ne relève ni de l'universalité ni du déterminisme. Les affordances s'inscrivent dans une dynamique de relation mutuelle, selon Gibson, c'est-à-dire un processus en mouvement permanent, qui évolue en fonction de l'enfant et des actions qu'il entreprend. Cette théorie constitue ainsi une entrée pertinente pour examiner l'agentivité du tout-petit. En considérant à la fois le cadre dans lequel se déroule son expérience, ainsi les caractéristiques de l'environnement, riche et varié, et celles du cadre social, éducatif et collectif, nous pouvons

analyser les différentes formes que prend son agentivité. Les interactions de l'enfant avec son environnement naturel permettent d'observer, puis de discuter, sa capacité d'agir, de faire des choix et d'influencer son contexte social, tant à travers ses initiatives individuelles qu'en tant que membre d'un groupe social et engagé dans des rapports de pouvoir avec les adultes (Moret Petrini, 2024, p.17).

C'est donc à partir de cette théorie que nous cherchons, d'une part, à comprendre comment les politiques publiques identifient des caractéristiques jugées essentielles pour l'enfant et, ce faisant, à élargir la compréhension de la nature en tant qu'objet de politique publique. D'autre part, en mobilisant le concept d'affordance, nous souhaitons analyser de manière fine les interactions de l'enfant avec son milieu, et voir en quoi celles-ci confortent ou contredisent ce que les autres acteurs considèrent comme nécessaire pour lui. Ce faisant, nous interrogeons l'agentivité d'enfant sur et au sein des politiques publiques.

.

3.4 Une approche pour mener la recherche comparatiste des politiques publiques - Hassenteufel

Enfin, un dernier concept structure notre approche : la réalisation de recherches comparatives. Pour mieux comprendre les contours de l'action publique en France et illustrer les tensions entourant l'objet « enfant-nature », nous étudions les politiques publiques françaises en matière de petite enfance, en les comparant à celles du Québec, où la nature est également un sujet éducatif pour les jeunes enfants. Plusieurs études ont déjà fait l'objet d'une analyse comparative, examinant les similitudes et les différences entre ces deux cultures francophones en matière d'éducation des jeunes enfants, tant au niveau scolaire que préscolaire (Brougère, 1997 ; Bigras *et al.*, 2020 ; Roy-Vallières *et al.*, 2021). Cependant, peu d'études récentes ont abordé les politiques publiques de la Petite-enfance dans ces deux pays (Jenson, 1998 ; Revillard, 2008 ; Letablier et St-Amour, 2010 ; Parazelli, 2012), et aucune ne traite spécifiquement des questions relatives aux enfants et à la nature.

Nous nous intéressons ici aux travaux du sociologue et politologue français Patrick Hassenteufel (2005). Il suggère que la recherche comparative permet aux chercheurs de faire un « détour » qui leur permet de remettre en question des éléments qui pourraient sembler évidents lorsqu'ils adoptent une perspective purement interne sur un pays (p. 113). Cette approche, qui consiste à se demander « Comment font les autres ? » (p.122), fait partie

intégrante de la recherche sociologique depuis ses débuts (De Verdalle *et al*., 2012) [133]. Cependant, nous ne prétendons pas avoir mené une comparaison systématique des politiques publiques, qui aurait impliqué de comparer chaque étape du processus décisionnel et de mesurer l'impact de ces actions. Une telle comparaison aurait permis de mieux comprendre l'impact des contextes sociaux et culturels sur les politiques publiques au cours des cinquante dernières années et aurait nécessité davantage de temps.

En proposant une approche « comparatiste », nous délimitons le cadre de notre recherche en abordant les points convergents identifiés par Hassenteufel. Selon lui, cette approche est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit de comparer à l'échelle transnationale, car une analyse comparant les points de convergence des politiques permet de mettre en évidence les « phénomènes transnationaux » (Hassenteufel, 2005, p. 121), tels que le changement climatique, et l'impact de ces phénomènes globaux sur les politiques publiques. Il explique également que l'approche comparatiste transnationale met en évidence la convergence des politiques publiques, notamment en ce qui concerne les actions sociales. Selon lui, les problématiques touchant un secteur d'activité d'un pays sont rarement isolées et closes sur elles-mêmes, mais s'inscrivent dans une logique dynamique qui forme, selon Hassenteufel, des « histoires croisées » convergentes donnant du sens aux politiques publiques (*ibid.*, p. 122). Il explique que, même si les pays ont des approches différentes, ils ont tendance à converger dans leurs actions et à « adopter progressivement les mêmes politiques publiques » (*ibid.*, p. 123).

Hassenteufel explique que les comparaisons entre deux pays portent un intérêt lorsqu'elles :

> 1) portent sur la construction d'un objet qui est en soi comparable (« pas de comparaison sans comparabilité »),
>
> 2) bénéficient des moyens pour pouvoir réaliser un comparatif, (i.e. séjourner sur place pour observer, avoir accès aux acteurs et aux textes, et enfin,
>
> 3) font l'objet d'une restitution structurée (*op. cit.* p.118).

Nous faisons ainsi le choix de faire un « détour » par le Québec, qui présente un intérêt au regard des critères proposés par Hassenteufel. Comme nous l'avons présenté dans le premier

[133] Dans leur article « S'inscrire dans une démarche comparative » les auteurs, Laure De Verdalle, Cécile Vigour, et Thomas Le Bianic (2012) retracent l'évolution des méthodes comparatives à partir des premiers travaux de Emile Durkheim et Max Weber : Durkheim s'appuie sur la « méthode des variations concomitantes » pour analyser le phénomène du suicide. Cette méthode consiste à comparer les facteurs sociaux ou collectifs au taux de suicide, afin d'établir des relations de cause à effet ou des corrélations. De son côté, Weber a relevé des éléments de contraste pour faire ressortir ce qui est spécifique à l'Occident, cherchant ainsi à mettre en évidence les particularités du développement du capitalisme. Son approche est plus comparative et centrée sur la compréhension des différences culturelles et institutionnelles qui façonnent le développement social. (p.6-7).

chapitre, le Québec et la France partagent plusieurs caractéristiques en matière de réglementations sanitaires et sécuritaires dans le secteur de la Petite-enfance. Dans les deux contextes, les politiques encadrant l'accueil des jeunes enfants relèvent de plusieurs ministères, présentent des dispositifs de régulation comparables et bénéficient d'un financement public important. Cependant, les deux pays se distinguent également par leurs objectifs éducatifs (Bigras *et al.*, 2020) ainsi que par les références théoriques mobilisées pour penser les stades de développement de l'enfant (*cf.* 1.6). Ces différences, qui renvoient à des conceptions variées de ce dont l'enfant a besoin, nous intéressent particulièrement pour approfondir la compréhension des priorités identifiées par les acteurs et des moyens qu'ils mobilisent pour y répondre. Cela nous permettra ensuite d'analyser et de comparer la manière dont les dispositifs « enfant-nature » s'articulent à ces priorités et aux actions concrètes mises en place.

Nous cherchons ainsi à établir un *benchmark*[134] par rapport aux pratiques. Outre le fait qu'ils contribuent à formuler des recommandations, les aspects convergents ou divergents peuvent nous renseigner sur les spécificités culturelles de chaque pays et sur la manière dont les politiques publiques sont mobilisées pour le bien-être de l'enfant. En effet, « décentraliser » notre regard confère une double signification à nos travaux, nous permettant de croiser les représentations culturelles de l'enfant et de la nature, les pensées de chaque côté de l'Atlantique, mais aussi de mettre en comparaison les processus par lesquels ces représentations se traduisent en politiques publiques.

Hassenteufel (*ibid.*) propose sept points de comparaison qui nous servent de cadre pour explorer l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques de la Petite-enfance en France et au Québec.

1) *« Les objectifs de l'action publique* – Cette convergence est d'ordre cognitif et renvoie aux modalités de construction du problème, de définition des finalités prioritaires, d'orientation d'une politique publique et donc de légitimation de celle-ci. » (Hassenteufel, 2005, p.123). Nous cherchons à savoir s'il existe des points de convergence relatifs à l'identification d'un problème et des enjeux dans le secteur de la Petite-enfance. Nous porterons une attention particulière aux priorités exprimées dans les textes, lors des entretiens et, le cas échéant, lors d'observations d'actions à mener. Cette étape nous permet de situer l'objet « enfant-nature » dans un ordre de priorité par rapport aux autres points touchant le secteur de la Petite-enfance.
2) *« Le contenu de l'action publique* – La convergence porte sur l'articulation entre les objectifs et les instruments, qui caractérise une politique publique à un moment

[134] Le *benchmarking* peuvent être particulièrement intéressant lorsqu'il s'agit d'identifier les bonne pratiques et formuler des recommandations (Hassenteufel, 2005 ; De Verdalle *et al.,* 2012)

donné » (Hassenteufel, 2005, p.123). Nous souhaitons mieux comprendre les articulations des prescriptions « enfant-nature », c'est-à-dire les types de dispositifs et d'instruments mis en place par rapport aux autres priorités identifiées pour le secteur. Nous analysons les processus d'élaboration des référentiels, dont les acteurs impliqués et les représentations qu'ils expriment de l'objet « enfant-nature » afin de comparer les points de convergence entre les deux pays.

3) *« Les instruments de l'action publique* – La convergence concerne uniquement des outils adoptés et leur mode d'utilisation » (Hassenteufel, 2005, p.123). Nous examinons les textes, les guides et les dispositifs afin de mieux comprendre la nature des outils utilisés pour mettre en œuvre les prescriptions. Nous cherchons à identifier les leviers mis en œuvre pour faciliter l'application du référentiel.

4) *« Le mode d'adoption d'une politique publique*- La convergence porte sur les processus décisionnels et sur le type d'interaction entre les acteurs d'une politique publique » (Hassenteufel, 2005, p.123). Pierre Muller souligne l'importance de comprendre les systèmes politiques qui régissent ces politiques. Au Québec comme en France, même si les deux systèmes parlementaires partagent la même langue, les différences culturelles marquent des modalités divergentes quant à l'adoption des politiques publiques. Une analyse de ces processus (Muller, 2018) nous permettra de distinguer les contours des politiques publiques relatives à la Petite-enfance et les nuances parfois subtiles qui en font la spécificité.

5) *« Le public visé par les politiques publiques* – La convergence concerne les personnes visées par une politique publique » (Hassenteufel, 2005, p.123). Nous distinguons deux niveaux ciblés par ces politiques dans une logique descendante (top-down) et ascendante (bottom-up). Il est intéressant d'observer comment les politiques publiques agissent en faveur de l'enfant, des parents et des professionnel·les .

6) *« Les effets d'une politique publique* – La convergence porte sur les résultats de la mise en œuvre de la politique publique en termes de résultats » (Hassenteufel, 2005, p.123). Nous questionnerons comment les acteurs évaluent l'action publique. Cette analyse permettra de comprendre l'existence d'indicateurs d'évaluation et s'il existe des objectifs visant des retombées ou des effets produits.

7) *« Les acteurs dominants d'une politique publique* – La convergence est ici plus transversale, puisqu'elle concerne tous les acteurs jouant un rôle clé dans la définition du problème, l'orientation de la politique, la formulation de son contenu, son adoption ou sa mise en œuvre » (Hassenteufel, 2005, p.123). L'identification de ces acteurs nécessite un travail de cartographie afin de distinguer les rôles de chacun dans l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance . En nous appuyant sur les quatre groupes d'acteurs de Pierre Muller (2018) (*cf.* 3.1.5), nous regroupons les acteurs en France en fonction du rôle joué par leur organisme dans le processus d'élaboration des politiques publiques pour la petite enfance. Notre comparaison avec les acteurs au Québec permet de mettre en évidence le niveau d'influence de ces derniers dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des actions.

Notre recherche exploratoire, qui vise à comprendre les représentations de l'objet « enfant-nature » et leur articulation avec les politiques publiques relatives à la Petite-enfance , s'inscrit dans une approche de la sociologie de l'action publique. Nous mobilisons l'analyse des politiques publiques de Pierre Muller afin d'examiner les échanges entre les acteurs des politiques publiques, ainsi que la sociologie de l'enfance, qui nous permet d'adopter une posture attentive à l'agentivité de l'enfant, appréhendée à travers le jeu, et de le considérer comme un acteur des politiques publiques. Dans le cadre de notre investigation, la théorie des affordances de Gibson constitue, d'une part, un élément de langage pour discuter les représentations de la nature dans la construction des politiques publiques et, d'autre part, un concept guidant notre interprétation du jeu de l'enfant. Enfin, à partir d'une approche comparatiste, nous nous appuyons sur les apports de Hassenteufel afin d'éclairer les représentations liées aux spécificités culturelles propres à chaque pays, lesquelles façonnent les politiques publiques. C'est à partir de ces cadres théoriques que nous structurons notre démarche de recherche exploratoire autour de l'émergence de l'objet associant l'enfant à la nature.

Nous interrogeons ainsi la manière dont les acteurs formulent ce besoin de nature pour le jeune enfant, les actions qu'ils envisagent et les modalités de leur mise en œuvre. La partie suivante présente la méthodologie mobilisée à partir de ces concepts pour répondre aux quatre questions guidant notre investigation :

- ⇨ L'enfant dans la nature, pourquoi ? – Quelles représentations de l'enfant « avec », « dans », « à » et « par » la nature sont mobilisées, et quelles justifications mènent à l'intégration de la nature dans les politiques publiques de la Petite-enfance ?
- ⇨ L'enfant et la nature, comment ? – Quels mécanismes et leviers sont mis en œuvre pour assurer la mise en pratique et l'évaluation des actions ?
- ⇨ Quelle nature pour l'enfant ? – Comment la nature est-elle identifiée et quelles tensions émergent lors de la mise en œuvre des pratiques ?
- ⇨ L'enfant, « naturellement », un acteur ? – Quelle place est accordée au tout-petit dans l'élaboration des politiques publiques et dans la définition des pratiques ?

Ch.4 Méthodologie de l'enquête et traitement des données

4.1 Une démarche d'investigation heuristique menée par une pluralité de méthodes

Le secteur de la Petite-enfance fait l'objet de nombreux programmes de recherche s'appuyant sur une multiplicité de méthodes[135] quantitative et qualitative (Lehrer *et al.*, 2021). Nous avons fait le choix d'aborder notre investigation par une pluralité de méthodes (Combessie, 2007) servant à collecter les données, structurer l'analyse, et en fin interpréter les données collectées : « Diversifier les méthodes, c'est créer les conditions d'une stéréoscopie par superposition d'images produites à partir des points de vue différents, diversifier les objets ; c'est à la fois multiplier les informations et renforcer les possibilités de comparaison et d'objectivation, ces bénéfices étant d'autant mieux assurés que chaque méthode est développée et approfondie dans la logique qui lui est spécifique » (*ibid*., p.10). Pour ce faire, notre investigation se déroule en deux parties : une première partie identifiant le processus d'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance , et une deuxième partie, réalisant une étude du terrain pour observer la mise en œuvre des pratiques. Puis finalement intégrés dans ces deux parties, nous sommes amenés à comparer les processus et les pratiques faisant émerger l'objet « enfant – nature » en France avec la manière qu'au Québec, les acteurs mettent en place des actions. En ce faisant, nous cherchons à identifier des points convergents mais aussi des distinctions de ce que représente l'objet « enfant-nature » dans un pays à l'autre. En somme, notre investigation se repose sur une démarche heuristique cherchant à identifier les acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques et à faire ressortir

[135] Notre choix de méthodologique pour mener notre enquête a été inspirée par les approches de recherches réalisées notamment au Québec et présentées dans l'ouvrage *La Recherche en éducation à la Petite-enfance,* (Lehrer *et al.*, 2021). Nous pouvons lire dans ce dernier livre les retours d'expérience et l'intérêt des 21 méthodes employées au sujet des analyses dans la Petite-enfance. Ces méthodes sont : les méthodes expérimentales et quasi expérimentales, la revue systématique et les méta-analyses, les recherches corrélationnelles, les enquêtes populationnelles, les études longitudinales, l'analyse secondaire de données quantitatives, les recherches ethnographiques, la phénoménologie, la méthodologie par théorisation enracinée, la recherche théorique, les méthodes adaptées à la perspective des enfants, l'analyse de discours critique, la recherche narrative, la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche aux méthodologies impliquant des premiers peuples, la recherche en contexte éducatif 0 – 6 ans, les études post qualitatives, les méthodes mixtes, l'évaluation de programme, la recherche-développement, et l'étude du cas. À notre sens, ce projet de recherche présente une originalité en croissant des méthodes de recherche en sociologie des actions politiques avec les méthodes de recherche ethnographique et les méthodes adaptées à la perspective des enfants.

le sens, ou *les* sens, qu'ils formulent autour de la nécessité de la nature pour la petite enfance. Par cette démarche, nous interrogeons également la place de l'enfant dans la construction des actions qui lui sont destinées, en analysant comment son expression corporelle lors du jeu libre en nature influence les représentations des adultes et, ce faisant, contribue à donner sens aux actions qu'ils conçoivent. L'ensemble des démarches entreprises à travers ces méthodes sera détaillé dans la partie qui suit. Nous procédons dans ce chapitre-ci par la présentation de chaque partie et des choix des méthodologies servant à répondre à nos deux objectifs, qui sont pour rappel :

1) identifier les contours de l'objet « enfant-nature »,

2) analyser des conditions probantes pour la mise en œuvre des pratiques mettant les enfants en contact avec la nature,

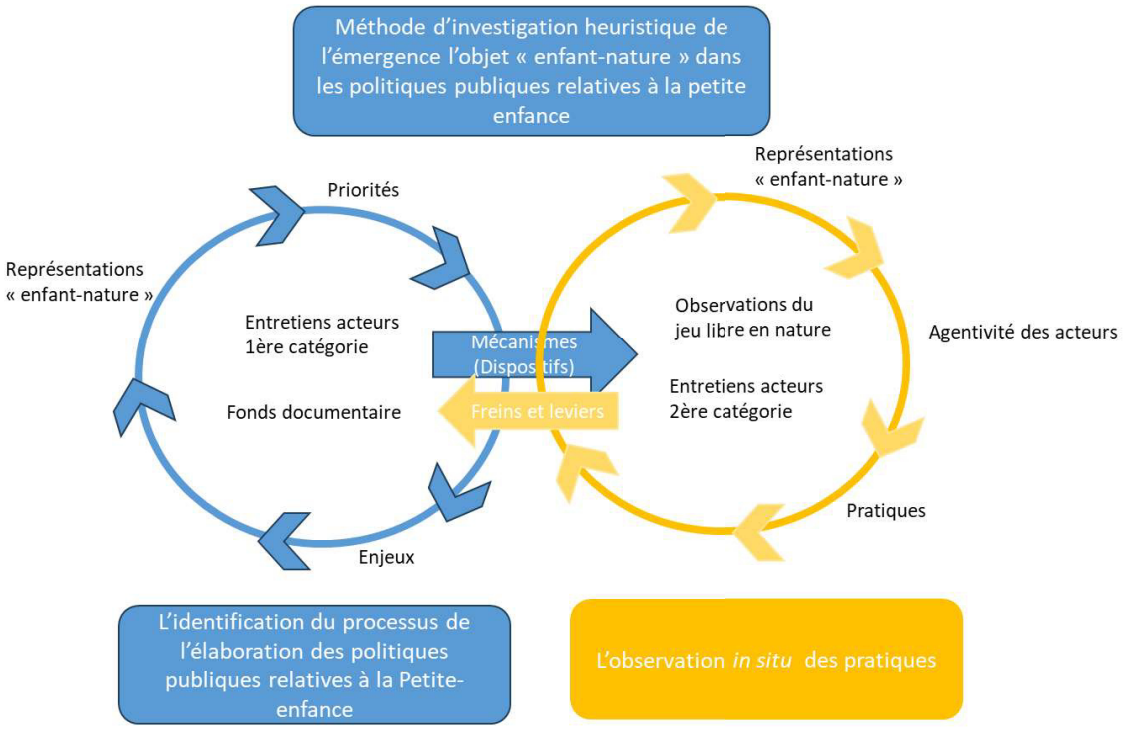


Figure 4 - Méthode heuristique d'investigation de l'émergence de l'objet "enfant-nature"

Le cercle bleu représente la première partie de la recherche pour identifier le processus de l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance produisant les mécanismes à être appliqué sur le terrain. Le cercle jaune illustre notre deuxième partie de recherche sur le terrain pour identifier les freins et les leviers de la mise en œuvre des actions. Les flèches entre les deux cercles indiquent notre questionnement sur l'articulation entre les deux.

4.1.1 Première partie : Identification des contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques

4.1.1.1 Une approche de la sociologie de l'action publique

En nous appuyons sur l'approche d'investigation par le biais de la sociologie de l'action publique, nous nous intéressons aux dynamiques entre les acteurs impliqués dans l'élaboration de celles-ci. Nous mettons donc le focus sur les échanges interactifs et récursifs entre les acteurs dépassant les travaux sur l'analyse des institutions ou les normes juridiques (Giraud et Pierrer, 2022)[136]. Le sociologue français Vincent Dubois souligne que l'analyse de la genèse des actions publiques suppose d'accorder une attention particulière à la manière dont leurs catégories se construisent. En observant les mots qui les définissent, les acteurs qui les portent, les institutions qui les matérialisent et les discours qui les légitiment, selon Dubois, il devient possible de comprendre comment se met en ordre un ensemble de problèmes, d'objets et de groupes sociaux, et comment se façonne ainsi une représentation légitime de l'espace social :

> *« Ne pas se laisser enfermer dans ces catégories préconstruites, donc, mais plutôt étudier comment et par quoi elles sont faites : par des mots qui les spécifient, des groupes d'agents qui leur donnent corps, des institutions qui les matérialisent, des discours qui les légitiment. Restituer leur formation, c'est alors rendre compte de ce que ces catégories contribuent à produire : l'ordonnance, la mise en ordre de pratiques et de représentations en une politique relativement unifiée. Plus généralement cette catégorisation de l'action publique participe de la spécification d'un ordre de problèmes, d'une classe d'objets, de groupes sociaux et des relations qu'ils entretiennent, et partant de la mise en ordre de l'espace social et de la formation de sa représentation légitime. » (Dubois, 2003, p.3)*

En faisant ce choix, nous cherchons à élucider les contours de l'objet « enfant-nature » tel qu'il est exprimé par les acteurs participants à l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance . Dans cette première partie, nous procédons donc à investiguer l'émergence de notre objet de recherche « enfant-nature » inspirés de la structure d'analyse proposée par Muller.

Encadré 8 - Démarche pour l'analyser les politiques publiques

[136] Dans le livre *Politiques sociales : l'état des savoirs,* (2022), La Découverte. « Recherches », p. 320, les auteurs et directeurs du livre, Olivier Giraud et Gwenaëlle Perrier explorent les dimensions heuristiques formant les politiques sociales, soulignant le rôle clé des acteurs « L'approche de sociologie de l'action publique adoptée ici est ouverte à un questionnement sociologique plus large portant sur les dynamiques sociales, notamment sur les logiques de structuration des groupes sociaux, des affiliations mais aussi des hiérarchies sociales. Dans le contexte de cette tradition, l'institutionnalisation des politiques sociales est pensée comme un rapport social impliquant les acteurs sociaux, qu'il s'agisse notamment des destinataires des politiques sociales ou des professionnels et professionnelles qui mettent en œuvre ces politiques. » (p.11).

Pierre Muller propose une démarche structurée en dix étapes :

1. Circonscrire le champ de l'action
2. Repérer la littérature sur le sujet
4. Formaliser les choix méthodologiques
4. Enoncer le questionnement empirique
5. Choisir la porte d'entrée – avec qui entretenir
6. Elaborer le questionnaire de recherche
7. Dépouillement systématique de la littérature spécialisée
8. Entretenir avec les acteurs
9. Lire de la littérature scientifique
10. Rédiger le document final[137]

Il nous rappel cependant qu'il n'existe pas de cadre méthodologique « standard » d'analyse des actions publique et que cette démarche ne s'agit pas non plus d'un processus « linéaire » (Muller, 2018, p.87). Pour Muller, l'élaboration d'une stratégie de recherche cherche à délimiter le champ d'action à étudier, il s'agit alors « de mise en forme de ses intuitions : le champ de recherche apparaît comme un enchevêtrement d'acteurs, de procédures, de lois et décrets, de prises de position encore très mal structurées» (*ibid.*, p.88). Une fois que l'espace thématique et opérationnel de l'analyse est défini, Muller propose de choisir la méthodologique quantitative ou qualitative cohérente pour répondre à la problématique, « Une comparaison intégrant de nombreux cas impliquera une démarche quantitative alors qu'une comparaison entre deux cas pourra faire appel à des méthodes plus qualitatives. » (*op. cite*). En plus de faire un état de connaissance à l'appui de la littérature académique, Muller indique l'importance de « dépouiller » la littérature spécialisée[138], notamment les textes servant à la production des actions publiques, tels que les rapports, études, guides et stratégies. Le focus de Muller se repose sur l'identification et les entretiens avec des acteurs impliqués dans ce processus. Il ne s'agit pas seulement de connaître leur identité, mais aussi de comprendre leur rôle et pour quelles organisations ils opèrent.

Notre champs d'investigation, comme nous avons établi dans les chapitres précédents, concerne les politiques publiques relatives à la Petite-enfance . Inspirés de la démarche de Pierre Muller, nous procédons en cherchant la littérature spécialisée pour constituer un fonds documentaire, s'agissant de la collecte des guides, d'études, de recommandations, de texte de lois, et de dispositifs publiés ayant été publiés pendant la temps de notre étude. Nous identifions ensuite les acteurs qui œuvrent pour l'élaboration des politiques publiques que

[137] Cité dans *Les Politiques Publiques*, 2018, PUF, p.125.

[138] Muller identifie la littérature spécialisée de la manière suivante : « Toute politique publique génère de manière directe ou indirecte une multitude de documents écrits dont il faut prendre connaissance : notes et documents internes à l'administration, discours et prises de position des ministres ou des responsables politiques, circulaires, projets de lois, décrets, comptes rendus des débats parlementaires, rapports de commission. » (Muller, 2018, p.87).

nous nommons, les acteurs de la 1ère catégorie. D'une part, il s'agit des acteurs classiques (administrations État, direction, élus), d'autre part il s'agit de nous intéresser aux relativement nouveaux acteurs participant à l'élaboration des politiques publiques (associations spécialisées, fédérations, fondations)[139]. L'analyse de ces éléments - textes et acteurs - constitue la base sur laquelle nous construisons la première partie de notre enquête, nous permettant d'identifier les contours des politiques publiques relatives à la Petite-enfance en construction et la manière dont s'articule l'objet « enfant-nature » avec les enjeux du secteur.

Cette étape d'identification des textes et des acteurs par rapport à leur institution nous amènera à construire une cartographie d'acteurs afin d'illustrer le processus menant à l'élaboration des actions. Une fois que nous avons identifié les acteurs impliqués, nous poursuivrons à questionner comment l'objet « enfant-nature » s'articule avec les autres priorités servant à transformer le secteur. Il s'agit premièrement d'investiguer comment les acteurs identifient les problèmes touchant le secteur et d'identifier quels mécanismes ils prévoient pour ajuster le secteur aux nouveaux enjeux. Ensuite, il s'agit d'analyser des textes et entretenir avec les acteurs sur les représentations qu'ils expriment (qu'ils *disent*) justifiant les actions à élaborer. Nous cherchons à mieux comprendre les enjeux à l'échelle macro touchant la petite enfance et la manière dont les acteurs proposent d'adapter les actions pour y répondre.

Une fois que les contours du secteur sont identifiés, nous abordons l'articulation de notre objet de recherche enfant-nature avec les actions prévues pour le secteur. D'une part nous analysons le sens que les acteurs attribuent aux actions mettant l'enfant en contact avec la nature et comment ces actions sont articulées avec les autres normes et priorités. D'autre part, nous questionnons en quoi une prescription d'un « contact direct » avec la nature fait sens pour l'ensemble des acteurs et les actions en formes de dispositifs permettant de réaliser des pratiques.

Dans cette première partie de recherche, nous explorons les contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature ». Nous identifions ainsi :

- ⇨ Les termes faisant émerger la nature au sein des textes encadrant le secteur de la Petite-enfance ;
- ⇨ Les acteurs participant au processus d'élaboration et leurs récits représentant le lien entre la nature et l'enfant ;

[139] Pour rappel, Muller regroupe les acteurs en quatre cercles de représentativité *(cf.* 3.1.6, p.83). Nous nous sommes appuyé sur les cercles d'acteurs de Muller pour créer six groupes d'acteurs relatifs au secteur de la Petite-enfance et qui seront présentés dans la section qui suit.

- ⇨ Les priorités que les acteurs identifient ainsi que les mécanismes et dispositifs pour y répondre.

Cette analyse nous permet de répondre à notre premier objectif, qui consiste à mieux comprendre les représentations construites autour de la relation entre l'enfant et la nature, ainsi que les enjeux liés à son inscription en tant que politique publique.

4.1.2 Deuxième partie de la recherche : L'observation des pratiques permettant à l'enfant un contact direct avec la nature

Après avoir dessiné les contours de l'objet « enfant-nature », tels qu'ils émergent dans les entretiens, les textes, et les échanges entre les acteurs de la 1ère catégorie, il nous importe dans la deuxième partie de regarder comment ces actions prévues pour le secteur sont traduites en pratiques sur le terrain. Nous empruntons une approche inspirée des méthodes ethnographiques afin d'aller à la rencontre des professionnel·les et des enfants pour suivre la mise en œuvre de ces actions. Cette étape nous amènera à réaliser des entretiens avec des professionnel·les et à observer le jeu libre des enfants en nature.

4.1.2.1 Entretenir avec les professionnel.les

Afin de répondre à notre deuxième objectif, qui consiste d'une part à identifier les conditions dans lesquelles les acteurs du terrain mettent en œuvre des pratiques « enfant-nature », et d'autre part à analyser en quoi leurs pratiques et représentations contribuent à l'élaboration des politiques publiques, nous avons ciblé les professionnel·les exerçant dans les deux pays et pratiquant des sorties régulières avec les très jeunes enfants. Dans cette seconde partie de la recherche, il s'agit de mener des entretiens avec des professionnel·les travaillant auprès d'enfants de moins de quatre ans dans les structures d'accueil : en France, les établissements d'accueil du jeune enfant (ÉAJE), et au Québec, les Centres de la petite enfance (CPE). Nous nous intéressons plus particulièrement à celles et ceux qui, de manière régulière, proposent des activités permettant aux tout-petits d'entrer en contact avec la nature. Ce groupe de professionnel·les compose ce que nous appelons la 2ème catégorie d'acteurs. Distinctes des acteurs de la 1ère catégorie, ils sont acteur sur le terrain « chargés de 'produire' ces politiques » (Ledoux et Perrier, 2022, p.200) et de ce fait mettent en place des programmes éducatifs auprès des jeunes enfants selon la règlementation qui encadre leur activité. Ces entretiens contribueront à compléter notre compréhension des contours de l'objet « enfant-nature » et à identifier les pratiques, faisant ressortir des éventuelles tensions de leur mise en œuvre.

Dans cette deuxième partie, nous cherchons à recueillir le point de vue de ces acteurs de terrain sur l'objet « enfant-nature ». Il s'agit d'interpréter le sens qu'ils attribuent à leurs pratiques en examinant plus précisément :

- ⇨ les représentations de l'objet « enfant-nature » ;
- ⇨ les pratiques éducatives en lien avec la nature ;
- ⇨ les freins et les leviers identifiés par les praticien·nes dans la mise en relation des enfants avec la nature.

Cette analyse nous permet de répondre à notre deuxième objectif, qui consiste à mieux comprendre les pratiques développées autour de la relation entre l'enfant et la nature, les justifications qui leur sont associées, ainsi qu'à faire émerger les tensions entre les dispositifs institutionnels et leur mise en œuvre sur le terrain.

4.1.2.2 Une approche ethnographique

Par une approche ethnographique inspirée des travaux de Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006) présenté dans le chapitre précédent, nous nous rendons sur le terrain *in situ* pour observer les pratiques permettant le jeu libre en nature, en nous intéressant à l'expérience du point de vue de l'enfant. Notre étude se concentre sur le jeu des enfants en tant que processus de construction de sens. Nous explorons, par l'observation des pratiques menant les enfants dehors, ensuite l'interprétation de ces observations, comment les enfants participent activement à donner du sens aux pratiques qui leur permettent l'expérience du jeu libre en nature. Nous examinerons ensuite les dimensions spécifiques du contexte de la nature afin de faire ressortir en quoi les affordances de ce contexte éducatif peuvent contribuer à une meilleure compréhension des compétences et des besoins physiques et émotionnels des enfants. Enfin, nous discutons à partir de nos observations associés aux récits des adultes, comment les enfants eux-mêmes sont également participants donnant du sens aux politiques que nous élaborons pour eux.

Selon Marchand, Bouchard et Robert-Mazaye (2023), il est essentiel d'intégrer les dimensions sociales de l'environnement étudié et de prendre en compte l'impact du contexte social lors des observations des interactions enfant avec son environnement (p.16)[140]. Notre méthode

[140] Dans leur article de 2023, les trois chercheuses québécoises explorent la théorie *perezhivanie*, issu de l'approche historico-culturelle de Vygotski, et exposent sa pertinence pour la recherche en éducation préscolaire. Selon les auteures l'approche *perezhivanie* présente un cadre intéressant pour étudier la dynamique des

d'observation nous amène à considérer les enfants comme un groupe social, inscrit dans un contexte éducatif et institutionnel. Nos observations s'inscrivent dans un contexte social de superposition, qui chevauche les contextes politique et éducatif de l'établissement, caractérisés par des normes institutionnelles, et ceux de l'environnement, et plus particulièrement de ses affordances, lesquelles se distinguent par une altérité à l'égard de ces normes hygiéniques et sécuritaires. Nos observations du jeu libre de l'enfant se font donc dans ce cadre spécifique, à savoir l'environnement institutionnel qui l'accueille en journée, ainsi que les environnements extérieur où il joue. De cette manière, nous reconnaissons que ce que l'enfant exprime dans ce contexte et donc lié à ce contexte et pourrait ne pas être totalement transférable à d'autres lieux ou temps (Danic *et al.*, 2006 ; Jidovtseff *et al.*, 2020).

Nos observations ont pour objectif d'appréhender l'enfant en tant qu'individu de la société « comme une construction sociale, comme un acteur social, comme acteur de sa socialisation » (Danic *et al.*, 2006, p. 2). Nous plaçons au centre de notre analyse l'agentivité[141] de l'enfant (Garnier, 2015 ; Neyrand, 2019). Ainsi lors de nos observations et notre traitement des données collectées nous adoptons une perspective « sur les enfants qui inverse les termes et leur attribue aussi un rôle dans la vie sociale et politique : acteur social et participant actif dans les domaines privé et public ou, plutôt, faisant travailler leurs frontières » (Garnier, 2015, p.161). Nous considérons les enfants comme des « faiseurs de signification » (Wells cité par Clark, 2017, p.23) qui, en jouant, construisent du sens du monde qui les entourne. En adoptant cette perspective, nous intégrons les tout-petits dans notre recherche non pas comme de simples récepteurs d'actions ou de politiques, mais en étant des « sujets actifs et compétents capables de comprendre et de participer aux mondes sociaux dans lesquels ils vivent » (Vinel et Zaltron, 2020, p.68). Nous donnons une voix aux représentations, aux sens qu'ils formulent à travers l'observation, attribuant ainsi la parole pour dégager le caractère actif et sincère de son action.

interactions entre l'enfant et son environnement socioculturel, notamment dans le jeu. Ce concept renvoie à la considération de toute expérience vécue et à la manière dont elle est vécue, en entrelaçant affectif et cognitif. L'article souligne l'importance de documenter la *perezhivanie* tant de l'enfant que de l'enseignante afin de mieux comprendre l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant et d'éclairer les pratiques éducatives en contexte préscolaire. (Marchand *et al.*, 2023).

[141] Le terme *agency*, souvent traduit en français en « agentivité » fait référence aux notions de l'enfant en tant qu'acteur social et en tant que construction sociale. Pascale Garnier le décrit ainsi « La notion d'*agency* s'oppose à la vision d'un être passif, incompétent, vulnérable, dépendant, incomplet, sorte de tabula rasa à remplir ou de cire à modeler.» (Garnier, 2015 p. 161) (*cf.* Encadré 5)

L'enfant n'est pas seulement acteur de son activité ludique ; il est également un être dont les actions produisent des effets concrets sur le déroulement du jeu (Sirota, 2012). Nous chercherons à discuter de la manière dont, à travers son expérience de la « nature », le tout-petit contribue à donner sens aux dispositifs qui lui sont proposés. Ce faisant, nous visons à élargir notre compréhension de l'intérêt qu'il y a à élaborer des actions publiques intégrant les dimensions de l'agentivité (Garnier, 2015) dans leurs processus de conception, autour de l'objet « enfant-nature ». *In fine*, nous cherchons à valoriser la voix de l'enfant afin d'explorer en quoi sa perspective singulière, issue de son expérience du contact avec la nature, peut trouver une place dans les discussions et les décisions qui le concernent. Dans cette optique, nous proposons de considérer l'enfant comme un « troisième acteur » à part entière dans la construction des politiques publiques.

4.1.3 Posture de recherche pour mener des observations

Nous portons attention à garder un recul réflexif et une éthique quant aux observations et aux interprétations des activités de l'enfant[142], en reconnaissant la vulnérabilité de sa position développementale (Rouyer *et al.* 2020 ; Bertram *et al.,* 2025). Les données issues de l'observation constituent ainsi des propositions visant à interpréter le sens que ces pratiques peuvent revêtir pour le tout-petit, sans prétendre à une vérité déterministe qui enfermerait l'expérience de l'enfant dans une conception universelle et figée. L'observation des jeunes enfants présente un nombre de questions éthiques comme toute recherche dans le domaine de la recherche sur l'enfant (Dalli *et al.*, 2017 ; Garnier, 2015), notamment lorsqu'il s'agit de faire des captations d'images (Danic *et al.* 2006). En plus d'avoir fait une lecture approfondie sur les méthodes de recherche auprès des jeunes enfants (Smith P.K., 2011 ; Garnier et Rayna, 2017 ; Lehrer *et al.*, 2021 ; Delalande, 2022) nous avons suivi un cours sur les droits et obligations éthiques à l'Université de Strasbourg[143]. Ce dernier nous a été important pour d'identifier les points sensibles à prendre en compte afin d'amorcer les premières demandes

[142] Dans son article « L'enfance au regard des Sciences sociales » (2012), la sociologue Régina Sirota soulève des questions importantes sur les défis et les limites de l'utilisation des approches ethnographiques pour étudier l'enfance. Elle interroge les différents registres de la recherche sur l'enfance (*parler de, parler pour, faire parler*) et met en lumière la question de l'équipement méthodologique spécifique nécessaire pour appréhender l'altérité de l'enfance. En posant la question de la méthodologie ethnographique comme «Un parapluie commode ou des principes d'exploration communs ? » (2012, p.14), elle attire notre attention sur notre posture et à notre interprétation de ce que nous observons afin de ne pas tomber dans « une certaine confusion de registres qui a produit nombre d'ambiguïtés autour de l'objectif de faire entendre cette voix de l'enfant » (*ibid.*).

[143] Nous avons suivi le cours « Comité éthique de recherche » le 21 décembre 2021 pendant lequel nous étions familiarisé avec les normes encadrant la responsabilité individuelle de la recherche indiquées dans la Déclaration d'Helsinki.

auprès des établissements d'accueil et des parents. Nous avons donc réalisé une lettre d'information à destination des professionnel·les et des parents reprenant ces principes encadrant la recherche (Annexe 21).

En amont de la période d'observations, nous avons rencontré les équipes pour expliquer les objectifs du projet et notre posture respectant la personnalité et l'intimité de chaque enfant. Nous les avons assuré de notre rôle d'observatrice et que nous n'avions pas d'intention de mener une expérimentation ni d'intervenir auprès des enfants dans le déroulement des sorties. En plus d'avoir envoyé une lettre d'information et un formulaire de consentement aux parents, nous avons affiché un court texte de présentation dans les structures, incluant notre photo et nos coordonnées. Nous nous sommes rendus disponibles pour rencontrer les parents en amont de la période d'observation pour présenter de vive voix le projet et répondre aux éventuelles questions. À cet effet, un ÉAJE a demandé que nous participions à une soirée d'information auprès des parents pour expliquer le projet et l'usage des captations suivant l'étude. Les cinq autres établissements en France et au Québec n'ont pas fait de demande d'intervention auprès des parents.

Une expérience de quinze ans auprès des professionnel·les et des enfants dans les milieux des établissements d'accueil nous fournit une base pour mieux comprendre des spécificités liées à l'accompagnement des groupes de tout-petits :

Lorsque l'on étudie le très jeune enfant, on entre en proximité intime avec lui. En raison de son stade de développement encore immature, il est particulièrement vulnérable face au rôle dominant de l'adulte. Par conséquent, la posture du chercheur doit inclure un temps d'immersion suffisant pour gagner la confiance de l'enfant (Danic *et al*., 2006) et de sa volonté à accepter le chercheur dans son « *entre-soi* enfantin » (Delalande, 2022, p. 58). Le chercheur doit également accorder une attention particulière à la sincérité de son questionnement, de ses actes et de sa posture lors des observations (Lalonde-Graton, 2003 ; Rayna et Brougère, 2014 ; Vitores, 2019 ; Garnier et Rayna, 2021).

Nous avons fait le choix avec l'accord des équipes, d'arriver avant que les enfants ne soient sortis. Le moment de la collation, les chansons et ensuite l'habillage en préparation des sorties nous a permis de nous mettre au niveau de l'enfant et de rentrer en contact avec lui. Avant de démarrer les observations, nous avons accordé un temps pour interagir avec eux afin que puissent nous approcher et toucher l'équipement. Dans un premier temps avec curiosité, les enfants venaient nous interroger sur le matériel et notre écriture dans le carnet. Au départ, ces périodes pouvaient durer une dizaine de minutes mais au fur et à mesure les enfants

s'habituaient à notre venue, ce temps s'est raccourci. Nous avons accueilli leur curiosité avec bienveillance en prenant le temps de parler de qui nous étions et pourquoi nous étions là avec eux. Après plusieurs interventions, les enfants semblaient nous accepter comme faisant partie de l'encadrement adulte, étant « ni parent, ni maître » (Danic *et al.,* 2006, p. 106). Parois, ils nous intégraient dans leurs jeux (nous avons bu plusieurs « soupes » et « cafés » préparés par les enfants avec de la boue et des brindilles !), et parfois ils se proposaient comme « assistants » restant près de nous pour allumer le caméra et observer leur camarades à travers l'écran. Dans plusieurs instances, nous avons permis l'enfant « assistant » à « écrire » sur un bout de notre carnet qui semblait leur procurer beaucoup de plaisir. La plupart de temps, les enfants d'eux -même retournaient à leur jeu sans ne plus porter attention à notre présence.

Dans cette deuxième partie, nous souhaitons alors explorer la perspective l'enfant, acteur des politiques publiques. Il s'agit d'examiner les types de jeux que l'enfant engage dans le cadre des pratiques éducatives le conduisant en nature, ainsi que les affordances des lieux dans lesquels il évolue et la manière dont ces dernières influencent son jeu. L'analyse porte également sur la façon dont, à travers son action de jouer librement en nature, l'enfant peut impacter les représentations des adultes, en contribuant à associer la nature à un besoin fondamental pour lui.

4.1.4 Un détour comparatiste France – Québec : l'émergence de l'objet « enfant-nature » :

Dans une approche comparatiste s'inscrivant dans la lignée de Patrick Hassenteufel, nous nous tournons vers le Québec afin d'analyser la dynamique des acteurs autour de la construction de sens concernant l'enfant et son besoin de nature. Ce détour par un pays francophone, dont la structure institutionnelle du secteur de la Petite-enfance est relativement proche de celle de la France, permet de « porter un regard décentré sur sa propre réalité nationale » (Hassenteufel, 2005, p. 113) et de questionner « la construction de nos manières plus générales de penser, de sentir, ou d'agir » (*ibid.*).

Il s'agit donc d'un pas de côté en Amérique du Nord pour mettre en lumière les spécificités culturelles qui façonnent les représentations de l'objet « enfant-nature », et pour identifier les tensions susceptibles d'émerger lors de la mise en œuvre des pratiques éducatives associées. Notre objectif en comparant les deux pays est d'examiner dans quelle mesure une convergence

existe entre les deux pays, tant dans les représentations de l'objet « enfant-nature » que dans la mobilisation de l'action publique en vue de la mise en œuvre de ces pratiques. Cette démarche vise également à formuler d'éventuelles recommandations pour faciliter la traduction de ces représentations en actions concrètes. Dans ce cadre, notre étude nous a conduit à séjourner pendant deux mois dans la province de Québec, du 5 mai au 26 juin 2022. Ce terrain d'étude a permis de rencontrer des professionnel·les de la petite enfance, d'observer des pratiques éducatives intégrant la nature dans les environnements proches des structures d'accueil, ainsi que d'échanger avec des acteurs opérant pour les institutions encadrant le secteur, des chercheurs universitaires et des représentants associatifs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques.

Ce détour comparatif vise ainsi à comprendre ce que les acteurs québécois pensent et expriment quant au besoin de nature pour le jeune enfant, ainsi qu'aux conditions nécessaires pour que les pratiques puissent se déployer. Il s'agit d'identifier les points de convergence dans l'émergence de l'objet « enfant-nature », tout en faisant ressortir les distinctions éventuelles dans les représentations et dans la manière dont celles-ci se traduisent à travers les politiques publiques et les pratiques de terrain. En filigrane, ce détour éclaire la manière dont les politiques publiques, en France et au Québec, sont mobilisées pour accompagner ou non ce qui est identifié comme bénéfique pour l'enfant. Plusieurs études présentées ci-dessous dans l'encadré 9 nourrissent cette perspective comparatiste. Une fois les contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » identifiés, ainsi que les tensions potentielles liées à sa mise en œuvre, répondant ainsi aux trois axes proposés par Hassenteufel (le pourquoi, le comment, et les limites de l'action publique ; 2005, p. 126), nous mènerons notre analyse comparée à partir des sept points de convergence exposés dans l'encadré suivant.

Encadré 9 - Différents méthodologies des travaux comparatistes : France – Québec

L'approche comparatiste a déjà servi à structurer plusieurs études traitant les analyses des politiques entre la France et le Québec ainsi que les pratiques de la petite enfance. Ici nous présentons un bref état de lieu sur les approches méthodologiques employées dans les études comparatives entre les deux pays nous permettant ainsi de faire ressortir le caractère original de notre approche plurielle.

Comparaison centré sur l'égalité et la conciliation travail-famille : L'analyse de Anne Revillard (2008) s'appuie sur une lecture des textes législatifs dans les deux pays et fait ressortir les congruences entre les lois concernant l'égalité professionnelle et les droits des congés paternité et parental. L'auteure avance

son analyse en mettent en miroir les dispositifs encadrant les services de garde pour comparer dans les deux pays aux politiques favorisant l'égalité des sexes. La mise en miroir des statistiques démographiques sert à exemplifier les convergences des interventions publiques sur la conciliation travail-famille dans l'article du Barrière -Maurisson et Trembley (2009). Les auteures identifient trois typologies de sociétés (Anglo-saxon, franco-nordique, et acteurs sociaux) ainsi soulignant les différences culturelles qui influencent les modalités de gouvernance dans chaque pays. « d'efficience publique » par laquelle l'État cherche à trouver l'équilibre en le marché économique et le social en ouvrant les actions sociales à la compétitivité internationale.

Comparaison de la place de l'art et les conceptions de l'enfant : La Revue des sciences de l'éducation, sous la coordination d'Alain Kerlan et Myriam Lemonchois (2014) dédie un numéro complet à la question de la place de l'art dans les expériences enfantines à travers les études d'observations, les récits des professionnel·les, et l'analyse des dispositifs mis en place en France et au Québec.

Comparaison des programmes préscolaires : Le sociologue Gilles Brougère analyse la place du jeu dans l'éducation préscolaire (1997) entre le Québec, la Belgique et la France en s'appuyant sur la mobilisation des concepts du jeu pour illustrer les variances dans les objectifs pédagogiques de chaque système. À travers cette analyse, Brougère réalise une recherche lexicale pour faire ressortir le « mot jeu et de ses équivalents » dans les textes encadrant les programmes préscolaires. En plus d'explorer la question sur l'articulation du jeu en relation des autres types d'activité, l'approche comparative sert à souligner un questionnement de fond de l'auteur sur la marginalisation du jeu dans le programme préscolaire en France.

Comparaison entre les dispositifs de l'intervention précoce : En 2012, les éditeurs du journal Nouvelles pratiques sociales, invitent l'association française Pas de 0 conduite avec Sylviane Giampino et Pierre Suesser à apporter un regard croisé sur les enjeux d'une démarche déterminante et positiviste au sujet de l'intervention précoce. Plusieurs analyses en résultent de l'échange questionnent les théories mobilisées, leur scientificité, ainsi que leur application par les pratiques (Parazelli, 2012).

Comparaison des approches culturelles autour de la protection de l'enfance : Les auteures Grevot et Lacharité (2009) pointent les différences culturelles qui fondent les bases des actions publiques, en l'occurrence les dispositifs de la protection de l'enfance. La France emploie une approche basée sur les courants psychanalytiques par rapport au Québec qui développe les programmes à partir d'une approche écosystémique. Dans un article pour commenter la mise en place des dispositifs en France, l'auteur québécois Jacques (2009) souligne les variances culturelles de chaque territoire qui impactent l'élaboration des textes de lois. Comparaison de qualité d'accueil des jeunes enfants : un premier travail réalisé en 2013 par Morgane Caublot et Teresa Blicharski pose la question sur l'adaptabilité des logiques écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) dans le système français. Le modèle écosystémique présente des intérêts pour identifier et agir sur la qualité d'accueil, cependant est tissé dans les conceptions culturelles d'images d'enfant et pédagogies qui font en

sorte que la qualité d'accueil n'est principalement subjective même si l'universalité du concept séduit. Le travail plus récent de l'équipe de Nathalie Bigras (2020) à l'UQAM compare les dispositifs Classroom Assessment Scoring System (CLASS-Pre-K) dans deux maternelles en France et au Québec. Leur étude met en lumière le peu d'interactions dans les classes en France et questionne l'intérêt du Québec de s'inspirer de ce modèle français.

Comparaison des trajectoires des politiques publiques Petite-enfance : Les politiques publiques Petite-enfance en France et au Québec font l'objet d'une analyse historico-institutionnelle réalisée en 1998 par la professeure en science politique de l'Université de Montréal Jane Jenson. Ici l'approche comparative retrace la genèse des politiques publiques dans les deux pays d'une manière chronologique. Dans leur article sur les récits de professionnel·les, Marie-Thérèse Letablier et Nathalie St Amour (2010) discutent les trajectoires des actions publiques par rapport aux réalités des statistiques démographiques et questionnent l'efficacité des dispositifs fondés sur l'analyse des statistiques. Dans cette analyse comparative, elles démontrent bien qu'il y ait une concordance entre les deux pays de prioritiser les questions de garde d'enfant à travers les politiques familiales, la France n'aurait pas atteint les objectifs fixés en termes de développement des structures d'accueil du jeune enfant. Au Québec, les auteures soulignent l'intérêt des politiques qui « jette des bases d'un modèle visant à permettre aux femmes et aux hommes de travailler et prendre soin de leurs enfants. » (p. 105)

Nous croiserons ensuite ces critères de comparaison avec les concepts d'analyse développés par Pierre Muller (2018), afin de suivre le processus d'élaboration d'un référentiel intégrant l'objet « enfant-nature ». Il s'agira notamment d'identifier :

Tableau 2 - Comparatif des politiques publiques Petite-enfance - l'objet "enfant-nature" à l'appui des sept points de convergence (Hassenteufel, 2005, p.123)

Niveaux de convergences - Hassenteufel	**Critères de comparaison**	**Positionnement des critères dans l'analyse de P. Muller**
1) Les objectifs de l'action publique	Identification du problème qui fait émerger l'objet « enfant-nature » - attention aux sens donnés à cet objet l'enfant et la nature et les liens – quelles intentions sont formulées ?	Croisé aux travaux de Muller, nous cherchons à identifier des priorités : de quelle manière notre objet de recherche s'intègre dans les PPPE
2) Le contenu d'une politique publique	Identification des représentations des acteurs de l'enfant, la nature et le lien entre les deux. De quelle manière les représentations formulées convergent avec les instruments prévus ?	Pour Pierre Muller, il s'agit de comprendre les valeurs et les images.

3) Les instruments de l'action publique	Recherche de l'articulation entre les objectifs formulés dans les textes en lien et lors des entretiens, et les outils qui favorisent la mise en œuvre des pratiques envers la nature Les leviers prévus par dans les textes	Quels instruments sont développés : les guides, les prescriptions, les aides de financements, les colloques, les formations ? Il s'agit ici d'analyser les « normes » et les algorithmes *si telle action, alors tel effet* …
4) Le mode d'adoption d'une politique publique	Quels processus – aurait-il les concertations, les projets de recherche, les entretiens, les campagnes de sensibilisation – au traitement de notre objet « enfant-nature »	Pierre Muller nous invite à regarder les systèmes politiques et les processus d'élaboration des actions
5) Le public d'une politique publique	Identification du bénéficiaire de l'action publique	L'élaboration d'un référentiel sectoriel petite enfance – l'agentivité de l'enfant, quel rôle a-t-il dans l'élaboration des politiques publiques ?
6) Les effets d'une politique publique	Identification des indicateurs pour analyser les actions, les retombées attendues d'une telle action publique, et des méthodes d'évaluation des effets produits.	Pierre Muller décrit les politiques publique en réponse de la société de l'efficacité globale – en quoi l'émergence de l'objet « enfant-nature » répond à une démarche autoréflexive par laquelle la société pense, dit et agit aux enjeux de la transition écologique ?
7) Les acteurs dominants d'une politique publique	Identification des acteurs de la première catégorie – élaborant des actions, et des acteurs de la deuxième catégorie les mettant en place auprès des enfants.	Pour Pierre Muller, les acteurs sont des médiateurs qui produisent du sens à l'action publique – quels acteurs sont impliqués dans le processus menant à inscrire la nature dans les actions publiques ?

4.2 Méthodes pour traiter la première partie de notre enquête : Identification de contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques

4.2.1 Constituer un fonds documentaire en France

La constitution d'un fonds documentaire s'inscrit dans un processus rigoureux de repérage, de sélection et d'analyse des textes qui participent à la construction des politiques

publiques. Selon Muller (2018), une société qui agit sur elle-même désigne les modalités de transformation des pensées, telles qu'elles étaient réfléchies, en dispositifs d'action. Cette étape de transformation des idées, formalise les *dits*, les paroles qui indiquent les changements nécessaires et les mets en action (Muller, 2015, p. 74). Cette perspective éclaire notre démarche : identifier les supports discursifs à travers lesquels se construisent les référentiels politiques et les cadres d'action dans le champ de la petite enfance. Nous recherchons des données significatives ayant une forme discursive et « exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil. » (Hassenteufel, 2021, p. 79). Notre recherche repose ainsi sur plusieurs étapes méthodiques permettant de circonscrire, qualifier et organiser un corpus de documents significatifs à notre étude.

4.2.1.1 Définir le cadre temporel et politique de la recherche

La première étape de notre travail consiste à déterminer le cadre temporel et politique de référence. Nous avons retenu l'année 2017 comme point de départ de notre analyse, celle-ci marquant une inflexion importante dans les politiques de la petite enfance. C'est en effet à cette période que se tiennent les premières rencontres nationales[144] des acteurs de la petite enfance, organisées sous l'impulsion de la ministre Laurence Rossignol, à partir des conclusions du Rapport Giampino (2016)[145] sur le développement du jeune enfant et la qualité de l'accueil. Ces rencontres inaugurent une réflexion collective autour de la notion d'« identité commune » des professionnel·les et du développement harmonisé de l'enfant et ont pour but de créer des outils pratiques pour mettre en œuvre des actions pour la petite enfance. Quelques mois plus tard, le Président Macron nomme Agnès Buzyn, ministre des Solidarités et de la Santé, et reprend l'ensemble des travaux démarrés par son prédécesseur et à partir de 2017. Cette dynamique se traduit par la production de rapports, avis et études visant à repenser les politiques publiques du secteur. Cette période a été également marqué par une succession de ministres[146] pour s'occuper des politiques de la petite enfance. La période de référence retenue

[144] Lelièvre, C. (2017, 31 janvier). Journée nationale des professionnels de la Petite-enfance : un premier rendez-vous qui fera date. *Les Pros de la Petite-enfance.* https://www.lesprosdelapetiteenfance.fr/journee-nationale-des-professionnels-de-la-petite-enfance-top-depart/, le 31 janvier 2017.

[145] La ministre Laurence Rossignol mandate la psychanalyste et psychologue d'enfants, Sylviane Giampino en 2015 à dresser sur un état de lieu sur les connaissances du développement de l'enfant et d'élaborer les recommandations pour former les « 600 000 professionnels » de la Petit -enfance. « Développement de l'enfant, Modes d'accueil, Formations des professionnels » 2016) est sorti en 2016. Le 31 janvier 2017, le ministère Rossignol invite 400 professionnel.le.s de la Petite-enfance a

[146] En absence d'un ministère dédié à la Petite-enfance, les politiques publiques encadrant le secteur valse entre plusieurs ministères :

s'étend ainsi de 2017 à 2024, correspondant à un moment de forte activité législative et institutionnelle sur les questions liées à l'accueil du jeune enfant.

4.2.1.2 Identifier les types de documents

Dans un second temps, nous avons défini les catégories de documents susceptibles d'intégrer le fonds documentaire. Conformément à notre objectif d'étudier les discours publics et institutionnels, nous avons distingué deux grands ensembles : et des tels que des plans d'action, des stratégies nationales et des référentiels, indiquant les enjeux, les objectifs et les actions à mener, mais aussi des conventions et des textes de loi, des décrets et des arrêtés ayant un caractère obligatoire.

- Les *textes informatifs*[147], comprenant les rapports, études, avis, diagnostics et recommandations produits à la demande des institutions publiques. Ces documents visent à poser un état des lieux, à problématiser les enjeux et à formuler des pistes d'action.
- Les *textes prescriptifs*[148], tels que les plans d'action, stratégies nationales, référentiels, lois, décrets, circulaires et arrêtés. Ces textes précisent les orientations politiques, fixent les objectifs et encadrent juridiquement les pratiques.

Les documents retenus répondent à un critère commun : avoir été mandatés par un organisme gouvernemental ou une instance reconnue par l'État, tels que les ministères, l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS), la Cour des comptes, le Défenseur des droits, le Haut

---

2014 à 2017 – Ministre de la Famille, de l'Enfance, et des Droits des Femmes – Laurence Rossignol
2017 à 2022 - Ministère des Solidarités et de la Santé – Agnès Buzyn (2017-2020) – Olivier Véran (2020-2022)
2022 à 2023 – Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des personnes handicapées – Jean-Christophe Combes
2023 au 11 jan 2024 - Ministre des Solidarité et des Familles – Aurore Bergé
2024 – Ministre du Travail, de la Santé et des Solidarités – Catherine Vautrin.

[147] Nous nous sommes inspirés de la définition de texte informatifs de l'Université de Québec Trois Rivières indiquant « Au *plan de sa visée*, le texte informatif se propose de faire découvrir au lecteur des connaissances nouvelles. À cet effet, il doit maintenir un délicat équilibre entre ce qui est plus ou moins connu du lecteur, c'est-à-dire les connaissances que ce dernier doit posséder pour comprendre les informations, et les connaissances nouvelles qu'il apporte. L'apport d'informations nouvelles est présent dans plusieurs dimensions du texte, allant du vocabulaire à la phrase en passant par l'organisation des informations et leur hiérarchisation. » https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=76&owa_no_fiche=157#:~:text=Qu'est%2Dce%20qu',de%20faire%20comprendre%20un%20ph%C3%A9nom%C3%A8ne.

[148] Nous identifions les textes prescriptifs alors en tant que tout documents ayant le fonction de « donner des conseils, des ordres, de faire des recommandations, ou de donner des indications…. Le texte prescriptif peut ainsi proposer un régime à suivre, donner une notice, un mode d'emploi ou un cadre de références. » https://www.roll-descartes.fr/uploads/iii_3-textes-prescriptifs-_caracteristiques-et-enjeux-sociaux_.pdf

Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), ou encore les observatoires nationaux.

4.2.1.3 Mettre en place une veille documentaire et un repérage continu

Au fils des dernières années, des nouveaux acteurs ont émergés et des nouveaux textes ont été publiés. Nous nous sommes informés de l'évolution du secteur sur les sites des différents ministères et des organismes gouvernementaux, ainsi sur des sites des acteurs identifiés (Annexe 10). Parmi ces acteurs identifiés, plusieurs[149] ont proposé une veille de la publication des textes. Nous nous sommes abonnés aux différentes newsletters proposées par ces organismes à titre gratuit afin de recevoir les informations d'une manière régulière. Ceci nous a permis d'inclure les actualités du secteur au fur et à mesure que les textes ont été élaborés. La constitution du corpus donc s'est appuyée sur une veille documentaire systématique visant à recenser les publications pertinentes au fur et à mesure de leur diffusion. En somme, cette veille a été réalisée selon plusieurs modalités complémentaires :

- consultation régulière des sites institutionnels des ministères concernés et des organismes publics (ie. CNAF, HCFEA, ONPE, IGAS);
- abonnement aux lettres d'information et bulletins électroniques diffusés par les acteurs identifiés;
- suivi des actualités professionnelles et des publications relayées sur les réseaux sociaux, notamment LinkedIn.

Cette démarche a permis de suivre de manière longitudinale la production des textes officiels, tout en intégrant les évolutions récentes du secteur et l'émergence de nouveaux acteurs.

4.2.1.4 Critères d'inclusion des documents

À partir de ce travail de repérage, nous avons procédé à une sélection et une classification des documents selon des critères explicites. Ont été inclus dans le fonds documentaire les textes :

- publiés entre 1 janvier 2017 et 30 avril 2025 ;

[149] Nous nous sommes inscrits à 7 newsletters de veille dont l'ACEPP, AGIR, l'Association Pikler Loczy, l'Association Eveil et Musique, l'Ensemble pour l'éducation, l'Association Label Vie, et le site Les Pros de la Petite-enfance.fr.

- mandatés par un organisme public (e.g., ministère, direction administration) ou émanant d'une instance reconnue par l'État 1 (e.g., observatoire, institution de recherche, inspection) ;
- concernant directement les enfants de moins de six ans, sans distinction de situation ou de pathologie ;
- participant à la formulation, l'évaluation ou la mise en œuvre d'une politique publique de la petite enfance.

Au total, 100 documents ont été retenus, dont 18 textes de loi encadrant directement le secteur. Les autres documents se répartissent entre études, rapports, guides et plans d'action. À noter que nous avons cherché les textes traitant l'enfant d'une manière inclusive sans distinction de sa situation de pathologie, ni de handicap. Nous avons donc exclus des documents spécifiques aux cas particuliers des enfants qui aurait pu faire certes l'objet une étude plus large. Pendant notre recherche, nous avons pris conscience de l'amplitude du domaine de la protection d'enfance produisant un nombre important de textes notamment sur l'évaluation des programmes, des dispositifs et des trajectoires de vie des enfants de six ans et plus sur ce sujet. Nous avons limité notre recherche sur le sujet de la protection de l'enfance aux documents et rapports publiés sur le site de l'Observatoire national de la protection de l'enfance. De plus, nous avons volontairement exclu les publications relevant exclusivement de la presse, des associations ou de groupes d'intérêts non mandatés, bien que certaines aient pu influencer les débats publics ou susciter des enquêtes parlementaires (encadré 8).

Encadré 10 - Rapports et enquêtes des organismes non étatiques rendus publics et médiatisés en France

Investissons dans la petite enfance : L'égalité des chances se joue avant la maternelle (31 mai 2017) rédigé par la fondation progressiste Terra Nova en amont des élections présidentielles. Le rapport sert à pointer les inégalités dans les structures d'accueil du jeune enfant et démontre en quoi le retour d'investissement dans le capital humain (petite enfance, école, emploi, santé) est plus élevé lorsque les actions publiques ciblent les jeunes enfants. Critiquant le gouvernement de n'avoir pas atteint son objectif d'inclusion de 10% d'enfants en situation de pauvreté dans les crèches, la fondation émet 10 recommandations pour pallier les inégalités. Le rapport met l'exergue sur trois facteurs clés : l'élaboration des politiques nationales de moyens d'inclusion des enfants en situation de pauvreté, le soutien aux projets de recherche-action, et l'investissement dans le secteur de la Petite-enfance qui serait « trop peu influencées par une logique d'investissement social basée sur la recherche scientifique » p. 19.

1er Baromètre Economique de la petite enfance, réalités, enjeux et perspectives économiques de la petite enfance en France (novembre 2019) rédigé par les

entreprises Cekoïa Conseil et Ernst et Young mandatés par la Fédération française des Entreprises des Crèches (FFCE). Le rapport met en évidence le manque d'offre de service en France. Les rédacteurs prônent la nécessité de favoriser les entreprises marchandes afin de répondre aux demandes d'accueil croissant. Le rapport fournit aux entreprises de gestion les informations chiffrées par rapport à la compétition dans le secteur dans d'autres pays européens et exemplifie les « modèles économiques de l'accueil de la petite enfance» rentables.

Collectif CEP-Enfance : Enfance, l'état d'urgence (2021) éd. érès, Le collectif Construire ensemble la politique de l'enfance (CEP) réalise un état de lieu tiré des constats exprimés par 61 associations travaillant dans le champ de l'enfance. Ensemble, ils lancent un appel, à la suite des élections de 2021, à construire une politique publique dédiée à l'enfance en face des enjeux de diminuer les inégalités et soutenir les actions de la protection de l'enfance, l'inclusion des familles, la santé et la lutte contre la pauvreté.

Trois livres grand public questionnant la qualité d'accueil et les crèches à but lucrative :

Le décès d'un jeune enfant dans une crèche à Lyon en mai 2022 a lancé une série d'enquêtes, dont l'officiel enquête de l'IGAS sortie en mars 2023. Quelques mois plus tard, en septembre deux livres sont sorties visant le grand public : **Le Prix du berceau, ce que la privatisation des crèches fait aux enfants** (édition Seuil) de Daphné Gastaldi et Mathieu Perisse et **Babyzness** (édition Robert Laffont) de Bérangère Lepetit et Elsa Marnette. Les deux livres dénoncèrent les raccourcis pris par les grands groupes de crèches privées lucratives quant à la qualité de service offert et accusent le secteur marchand de mener des campagnes mensongères auprès des parents et des partenaires financiers des structures. Le député LFI William Martinet s'appuie sur ces deux enquêtes ainsi que sur le rapport IGAS pour proposer une enquête parlementaire sur le modèle économique des crèches et sur la qualité de l'accueil des jeunes enfants au sein de leurs établissements. (voté en assemblée parlementaire le 28 novembre 2023.)

En septembre 2024, le journaliste Vincent Castanet sort son livre enquête **Les Ogres** sur les dérives du secteur privé lucratifs démontrant de nombreux cas d'abus d'argent publique au service des grands groupes de crèches privées lucratives, particulièrement le groupe People & Baby. Son livre met en porte à faux, la ministère de l'époque des Solidarité et des Familles, Aurore Berger, l'accusant de conflits d'intérêt et de faux témoignage par rapport à ses relations personnelles avec la Fédération des crèches privées et lucratives. Les faits présenté à la sortie du livre de Castanet a conduit l'Assemblée nationale de saisir la justice en demandant une procédure pour parjure contre Aurore Bergé[150].

[150] L'information a été médiatisée dans la presse suivant la parution du livre en septembre 2024 : sur le site BFMTV, « Crèches privées: Aurore Bergé visée par une procédure pour "parjure" engagée par des députés écologistes » de Laurence Épée, le 21 septembre 2024, « Dérives des crèches privées : Aurore Bergé confirme avoir déposé plainte pour diffamation, après la publication du livre-enquête ''Les Ogres'' » Le Monde, 01 octobre 2024, et « Aurore Bergé et le lobby des crèches : l'Assemblée nationale saisit la justice d'un soupçon de parjure » des journalistes Pauline Graulle, Mathilde Mathieu et David Perrotin dans Médiapart, 09 octobre 2024 ;

4.2.2 Constituer un fonds documentaire au Québec

La collecte du fonds documentaire au Québec s'est réalisée en trois temps. Premièrement lors de deux rencontres en distanciel avec une équipe de recherche travaillant depuis 2019 sur les projets de recherche-action petite enfance et l'éducation par la nature au sein de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Laval. Cette équipe nous a informé des textes encadrant la petite enfance, dont un référentiel spécifiquement traitant le sujet de l'enfant et la nature[151] en direction des professionnel·les travaillant dans des Services de garde éducatifs. Ensuite, lors de notre étude du terrain au Québec entre le 5 mai et le 26 juin 2022, nous avons participé à deux jours au colloque *Apprendre au Ciel ouvert* du 6 au 7 mai 2022 à l'École secondaire du Mont-Saint-Sacrement dans le banlieue nord de Québec. Les représentants des administrations gouvernementales, ainsi que les acteurs des associations de la société civile, les syndicats, et les professionnel·les étaient présents pendant la durée de cette rencontre. Cette étape nous a été d'une grande aide pour avancer sur la connaissance des textes, plus particulièrement faisant référence aux dispositifs en lien avec la nature et la petite enfance. Nos échanges informels nous ont permis d'identifier dix autres textes répondant aux critères nommés ci-dessous pour inclure dans notre fonds documentaire. Finalement, dans une dernière étape, lors des entretiens les acteurs de la 1ère catégorie nous ont confirmé le pertinence des textes déjà collectés et nous ont indiqué neuf documents complémentaires. La liste des textes constituant le fonds documentaire pour Québec sont listé dans l'annexe 8.

4.2.3 Classification de textes inclus dans le fonds documentaire

Pendant cette période, nous avons identifié 100 documents en France formant le socle de notre analyse, reparti ainsi :

Tableau 3 - Types de texte du fonds documentaire France

(*cf.* Annexe 7)

Textes du fonds documentaires France	Descriptif des textes	N°

[151] « Le Cadre référence - *Alex,* L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance » (Leboeuf et Provonost,2020) réalisé par L'Association québécoise des Centres Petite-enfance.

Informatifs	avis, bilans, études, rapports	67
Prescriptifs*	guides, stratégies, référentiels, appels à projet, conventions	33
**Dont*	*lois, décrets, arrêtés*	*18*

Exemples des textes informatifs :

L'Observatoire National de la petite enfance (ONAPE) est une branche de la CNAF ayant pour mission de fournir des évaluations sur les politiques publiques de la Petite-enfance . L'ONAPE rédige un rapport annuel[152] sur la petite enfance fournissant des statistiques[153], entre autre, sur les types de modes d'accueil repartis entre les places existantes et celles nouvellement créées, les situations socio-économiques des familles accueillis, et l'état du bien-être du développement du jeune enfant. Nous avons inclus six rapports annuels entre la période de 2018 à 2024.

Le Haut Conseil Famille Enfant et Age (HCFEA) a pour mission de réaliser des états de lieux réguliers de la situation des enfants dont les enfants moins de trois ans. Il porte également la mission d'évaluer des impacts des politiques concernant le secteur et de formuler des recommandations pour les actions publiques. Nous avons identifiés dix rapports pendant la période de recherche, dont un rapport traitant le sujet tout particulièrement sur la place et l'accès à la nature pour les enfants.[154]

D'autres organismes peuvent être mandatés par les ministères afin de produire un état de lieu sur le secteur et d'émettre des propositions suite aux constats problèmes, par exemple ; l'état de situation sur la qualité d'accueil et les facteurs de cause de la maltraitance[155], ou encore l'identification des besoins pour améliorer les services de la PMI.[156]

Exemples des textes prescriptifs :

[152] Le rapport porte le nom *Accueil des jeunes enfants* et est édité chaque année depuis 2006.
[153] L'ONAPE s'appuie sur des statistiques et des études réalisées par des organismes de recherche : CCMSA, DEPP, DREES, INSEE, le ministère des Solidarités et de la Santé, et le ministère de l'Éducation nationale
[154] Le rapport *Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature ?* a été adopté par la Conseil de l'enfance et de l'adolescence le 17 octobre 2024 et questionne l'accessibilité des enfants à la nature dans la forme des parcs, forêts, et friches, et ainsi met en évidence le manque de temps qu'ils passent en nature.
[155] Le rapport *Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches Tome 1 et II* rédigé par l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) en mars 2023 pour faire un état de lieu de la qualité d'accueil dans les crèches à travers toute la France suite au décès d'un bébé dans une crèche privée à Lyon en mai 2022.
[156] Le rapport de Michèle Peyron *Pour Sauver la PMI agissons maintenant* publié en mars 2019 a été missionné par Angès Buzyn Ministre de la Solidarité et de la Santé.

Les plans stratégiques réalisés par les ministères ont un caractère prescriptif décrivant les actions nécessaires pour le secteur concerné. Nous pouvons citer l'exemple du *Plan Stratégique pour Lutter contre la Pauvreté* (2018) réalisé par la Délégation interministérielle à la prévention à la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes. Le plan énumère des actions nécessaires pour transformer l'ensemble des politiques sociales, dont le renforcement des politiques territoriales dans le matière de la petite enfance et un fonds d'investissement y dédié. De même pour le *4e Plan National Santé Environnement 2020-2024* réalisé par la Délégation interministérielle de la Transition écologique et de la Santé, dans lequel nous pouvons lire les axes d'intervention spécifiquement prévus pour la petite enfance. Dans le processus d'élaboration des politiques publiques, ces textes prescriptifs tels que les plans stratégiques et les référentiels viennent en réponse aux problèmes identifiés en amont dans des rapports et des études commandés par les ministères et organismes de l'État.

En plus des plans stratégiques, des référentiels et des guides que nous avons identifiés, des textes prescriptifs s'agissent de la règlementation adoptée par les textes de loi. Dans le cadre de la loi d'Accélération et de Simplification de l'Action publique (ASAP, 2021) sept décrets et sept arrêtés ont été mis en vigueur ainsi reformant le secteur avec des nouvelles actions relatives à l'accueil du jeune enfant en accueil collectif ou individualisé, telles que la mise en place de normes, d'agréement des places, de construction bâtimentaires, et de gouvernance[157]. L'ensemble de ces textes constitue la réforme des normes applicables à la petite enfance, connu sous le nom NORMA. Pour rappel l'arrêté du 23 septembre 2021 de cette réforme a mis en place la charte nationale d'accueil du jeune enfant rendant l'intégration des dix principes des besoins fondamentaux de l'enfant obligatoire dans les projets éducatifs et les pratiques éducatives, dont le principe six sur la nécessité contact avec la nature pour le jeune enfant.

Pour le Québec, notre fonds documentaire est constitué 41 textes issus de trois étapes de recherche indiquées plus haut. Ce nombre est certes moins important que celui réalisé en France, cependant à notre connaissance représente les textes pertinents pour nous permettre de faire un pas à côté et explorer l'émergence de la nature dans les textes dans un pays et dans l'autre. De la même manière que notre recherche en France, nous avons regroupé les textes en deux types, ainsi, par leur caractère informatif, dont les études et les rapports reconnus par le gouvernement québécois, et par leur aspect prescriptif, tel que les guides, les référentiels et les textes de loi encadrant le secteur de la Petite-enfance. Les 41 textes sont répartis ainsi :

[157] Les sept décrets et sept arrêtés sont listés dans l'Annexe 7

Tableau 4 Types de texte du fonds documentaire Québec

(*cf.* Annexe 8)

Textes du fonds documentaires Québec	Qualité des textes	N°
Informatifs	avis, bilans, études, rapports	18
Prescriptifs*	guides, stratégies, référentiels, appels à projet, conventions	23
** Dont*	*lois, décrets, arrêtés*	*10*

4.2.4 Intégrer les forums et les espaces de débat politique

En complément des documents écrits constitutifs du fonds documentaire, nous avons pris en compte les forums et espaces de médiation politique, au sens proposé par Muller (2018). L'auteur souligne en effet l'importance de ces lieux d'échanges dans la recherche sur l'action publique :

> *« Les forums et les réseaux politiques sont le lieu où se construisent les diagnostics et les solutions qui vont déboucher sur la décision politique : les réseaux sont des lieux de production du sens des politiques publiques » (Muller, 2018, p. 30).*

Ces espaces constituent des instances privilégiées de confrontation et de légitimation des idées qui structurent les politiques publiques. Ils permettent d'observer la manière que les discours circulent parmi les acteurs et la mise en cohérence progressive des représentations entre les différents acteurs institutionnels.

Forums des politiques publiques

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux moments de rencontre entre les acteurs de la petite enfance, organisés par des administrations ou des organismes missionnés par l'État (Annexe 1). Ces rencontres prenaient la forme de colloques, de journées d'étude territoriales, de forums ou encore de tables rondes réunissant des représentants des collectivités locales, des CAF départementales, des services de Protection maternelle et infantile (PMI), des élus, ainsi que des porteurs de projets impliqués dans la mise en œuvre des politiques d'accueil du jeune enfant. Notre participation, à la fois en tant qu'observatrice lors des rencontres nationales et en tant qu'intervenante dans certaines journées d'étude, nous a permis d'accéder aux discours, aux positions et aux préoccupations des différents acteurs.

Ces échanges ont enrichi notre compréhension du processus de construction d'un référentiel commun pour le secteur de la Petite-enfance, en mettant en lumière les débats et les tensions autour des priorités politiques du secteur, ainsi que les dynamiques de coordination entre institutions.

Ces moments d'interaction constituent de véritables lieux de production du sens des politiques publiques : ils sont à la fois le miroir des évolutions du secteur et le laboratoire où s'élaborent les orientations futures. La participation directe à ces espaces a ainsi permis d'enrichir le corpus documentaire de notre recherche par des éléments contextuels, des débats argumentés et des positionnements discursifs qui éclairent les logiques d'action sous-jacentes aux textes officiels.

Les forums associatifs et les espaces médiatiques autour du lien enfant-nature

Dans le prolongement de cette analyse, nous avons également observé une multiplication des initiatives associatives et médiatiques consacrées aux questions du temps que le enfants passent dehors depuis la période de confinement liée à la pandémie de la COVID-19. L'intégration de ces forums issus de la société civile a permis d'élargir notre analyse à la dimension vivante de la construction des politiques publiques. Plusieurs groupes associatifs, collectifs de terrain et réseaux professionnel·les ont publié des ouvrages, guides et recommandations dans la presse spécialisée, mais aussi sur les réseaux sociaux sur l'importance de permettre les opportunités pour les enfants de se (re)nouer avec la nature[158]. Ces productions s'inscrivent dans ce que Muller (2018, p. 66) décrit comme des « lieux de médiation », où les idées sont partagées, débattues et validées à partir des expériences concrètes du terrain. Ils participent à la construction d'un socle de références symboliques et pédagogiques, fréquemment cité dans les rapports institutionnels et les études que nous avons analysés. Toutefois, bien que ces publications contribuent à orienter les représentations professionnelles et à diffuser de nouvelles pratiques éducatives, elles n'ont pas été intégrées à notre corpus documentaire. D'une part, elles ne relèvent pas de productions mandatées par l'État ou ses institutions, telles que définies dans le cadre de cette thèse ; d'autre part, nous n'avons pas disposé du temps nécessaire pour recenser l'ensemble de leur diversité. Nous reconnaissons néanmoins leur influence indirecte sur les politiques publiques, notamment à

[158] Les références de sensibilisation et de promotion de la connexion nature sont listées en Annexe 12.

travers leur réappropriation discursive dans les rapports et avis officiels relatifs à la petite enfance et à la relation enfant-nature[159].

4.2.5 L'analyse thématique des représentations appliquée au fonds documentaire

Dans une démarche d'exploration des contours de notre objet de recherche « enfant-nature » et le contexte dans lequel il situe, il nous importe d'identifier des idées-clés exprimées à travers les textes. Paillé et Mucchielli (2021) proposent une méthode d'analyse thématique permettant à procéder par une analyse dynamique de repérage, de regroupement et d'interprétation des thèmes abordés (p.270). Paillé et Mucchielli décrivent l'exercice de thématisation en étant une analyse de *sensibilité théorique et expérientielle* (p.179), ainsi c'est « la capacité, pour le chercheur, tout à la fois de déceler des variations fines des phénomènes et d'activer les éléments pertinents d'ordre théorique ou expérientiel susceptibles de faire avancer la compréhension de la situation à l'étude. » (*Ibid.*). Suivant ces principes de l'analyse thématique « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. » (p.275). Nous appliquons cette démarche à l'ensemble des données écrites et orales, recueillies durant la thèse, en procédant à une thématisation séquencée[160] (*ibid.*), c'est-à-dire une analyse progressive et révisable au fil des lectures successives. Cette méthode qualitative par thématisation nous permet d'organiser les idées récurrentes dans les discours afin d'identifier les contours des politiques publiques relatives à la Petite-enfance .

Notre démarche est enrichie par la théorie des affordances développée par Gibson (1979/1986), selon laquelle l'environnement présente des « sous-structures directement perceptibles » (Gibson, 1986, p. 138) qui invitent à certaines actions ou significations. En appliquant ce cadre conceptuel à l'analyse des textes, nous menant une recherche sémantique dans les textes et discours afin de révéler des indices de comment les acteurs forment des

[159] Par exemple, le rapport sur les 1000 premiers jours (2019), le rapport sur la Stratégie nationale d'une Santé Culturelle (2019), le rapport du HCFEA sur l'accueil des enfants moins de trois ans (2018) et le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant (2023) citent des études scientifiques pointant les bénéfices de la nature pour l'enfant également discutées dans ces forums.

[160] La thématisation séquencée de Paillé et Mucchielli (2021) applique souvent d'une approche hypothético-déductive, pour laquelle une première analyse fait ressortir des thématiques basés sur un échantillon du fonds documentaire. Les thèmes sont clairement définis afin de permettre de les identifier dans le texte. Dans un deuxième temps, les thèmes sont appliqués à l'ensemble du texte, ayant la possibilité d'être modifié en cours d'analyse (p.275).

représentations de la nature, de l'enfant et de leur relation. Cette perspective nous permet de repérer les formes discursives par lesquelles la nature est rendue désirable ou nécessaire à l'enfant, mais aussi de comprendre comment les acteurs des politiques publiques représentent et traduisent cette relation. Pour interpréter les représentations, nous tournons vers les travaux de Muller qui nous propose quatre composants pour articuler les représentations, à savoir les valeurs, les normes, les algorithmes et les images :

> «– *les valeurs* sont les représentations les plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. Elles définissent un cadre *global* de l'action publique. Le débat équité vs égalité est typiquement un débat au niveau des valeurs, comme peut l'être le débat sur « la croissance », la préservation de l'écosystème ou la « famille » ;
> – *les normes* définissent des écarts entre le réel perçu et le réel souhaité. Elles définissent des principes d'action plus que des valeurs : « L'agriculture doit se moderniser » ; « Il faut diminuer le coût des dépenses de santé » ; « Les entreprises françaises doivent être exposées à la concurrence » ; « les homosexuels doivent avoir les mêmes droits que les hétérosexuels » ;
> – *les algorithmes* sont des relations causales qui expriment une théorie de l'action. Ils peuvent être exprimés sous la forme « si... alors » : « si le gouvernement abaisse les charges des entreprises, alors elles gagneront en compétitivité » ; « si l'on cède au chantage des preneurs d'otages, alors ils recommenceront » ; « si l'État transfère les politiques de lutte contre l'exclusion vers les collectivités locales, alors elles seront plus efficaces parce que plus proches des intéressés » ;
> – *les images* (« le jeune agriculteur dynamique et modernisé » ; « le président visitant une école ou un hôpital » ; « Airbus plus fort que Boeing » ; « les troupes américaines abattant la statue du dictateur ») sont des vecteurs implicites de valeurs, de normes ou même d'algorithmes. Ce sont des raccourcis cognitifs qui font sens immédiatement.» (Muller, 2018, p.55-56).

Ces thèmes sont appliqués aux données en deux étapes, premièrement par une recherche de mot-clé qui sera présenté dans la partie suivante, et deuxièmement par une relecture de ces passages identifiés pour interpréter le sens exprimé. En appliquant cette démarche à notre méthode, nous nous laissons la possibilité de revenir sur les thèmes, de les ajuster et d'en ajouter d'autres pendant l'analyse.

Cette étape, centrée sur l'identification et analyses des thèmes vise à « nommer les choses », c'est-à-dire à faire émerger le langage mobilisé dans les textes pour représenter l'enfant, la nature, ainsi que la relation, voire la nécessité de la relation, entre les deux. Par le biais d'une analyse thématique du fonds documentaire, nous cherchons à repérer la manière dont certains discours se répètent, se renforcent ou, au contraire, se contredisent. Cette analyse permettra

d'identifier comment cet objet émerge discursivement, à travers les représentations de l'enfant et de la nature, et d'en interpréter le sens attribué par les acteurs institutionnels et professionnel·les . Une meilleure compréhension du sens conféré à l'« enfant-nature » dans les textes politiques et institutionnels contribuera ainsi à éclairer les logiques de justification qui sous-tendent sa prescription dans les politiques publiques de la Petite-enfance .

4.2.6 Choix de l'outil d'analyse qualitative MAXQDA

Dans ce travail, nous procédons à l'analyse des textes encadrant le secteur de la Petite-enfance en France et au Québec à l'aide du logiciel MAXQDA, édition 2024. MAXQDA est un logiciel d'assistance à l'analyse des données qualitatives. Ce logiciel présente plusieurs avantages quant à l'analyse qualitative d'un grand nombre de documents, notamment par son application de gestion des fichiers, son ergonomie de recherche lexique, et sa reproduction visuelle des données produites (Roy et Garon, 2013 ; Kuckartz et Rädiker, 2019). MAXQDA est tout particulièrement puissant pour identifier et organiser des thèmes et catégories, mis en valeur par des "codes" et des "sous-codes" personnalisé. Dans cette étape préalable, appelé le "codage", l'outil découpe les textes en unités ou "séquences" en accolant le mot-clé. Les séquences sont alors considéré d'avoir du sens par rapport au thème de code. Le fonction « smart-coding » permet d'appliquer un sous-codes sur le premier niveau de séquences codées afin de affiner la recherche. L'outil offre aussi des moyens de visualisation afin de suivre la fréquence des occurrences de thèmes permettant ainsi d'aller plus loin dans l'analyse. Ainsi MAXQDA sert à mener des analyses qualitatives en repérant des thèmes récurrents et en structurant des données importées.

Dans un premier temps, nous appliquons, à l'ensemble des documents, une recherche par mots-clés correspondant aux thèmes identifiés. En renseignant les mots-clés de recherche, en l'occurrence « la nature » et ses formes polysémiques, le logiciel parcourt les différents types de documents et identifie l'emplacement du mot dans le texte. Avec l'option d'élargir le champ de texte à inclure dans le codage, nous pouvons coder des phrases avant et après celles employant le mot-clé. Cette option nous permet de relire le mot recherché en contexte dans la phrase, ainsi que celle qui la précède et celle qui la suit. Cette option nous permet lors de la relecture de mieux saisir le sens en plus de la définition du mot donné.

Une fois que nous avons parcouru l'ensemble des documents en identifiant des passages dans lesquels notre objet de recherche émerge ainsi que le titre et les auteurs de l'organisme ou l'institution qui ont rédigé le document, nous procédons à interpréter les représentations de la

nature et le lien avec l'enfant. Pour cette étape dans la recherche lexicale, nous nous appuyons sur la fonctionnalité de codage dans le logiciel MAXQDA pour regrouper ainsi les thèmes et répondre à la question : comment les politiques publiques de la Petite-enfance articulent les pensées et les dits autour de la nature et l'enfant ? Ce questionnement relève des questions quant aux représentations de l'enfant en lien avec la nature, aux dispositifs et aux enjeux de sa mise à l'agenda dans l'élaboration d'un référentiel-sectoriel de la petite enfance. Nous avançons par une méthode de thématisation pour traiter l'ensemble de ces questions.

Par cette première identification autour des thèmes, nous cherchons à faire ressortir et à mieux comprendre le sens de la nature dans sa forme polysémique. Pour cela, nous appliquons la démarche les étapes de codification présentées ci-dessous. représentations, les images, les valeurs formulées dans les textes au sujet de l'enfant, de la nature, et des liens entre les deux. Nous décrivons les étapes séquentielles d'analyse avec l'outil MAXQDA :

1) Identification des mots-clés de l'objet nature dans les textes avec la fonctionnalité de nuage de mots. Dans cet exemple ci-dessous, nous avons codés les passages dans les textes du fonds documentaire employant les termes en lien avec « animal » d'une manière large et inclusive de tout mention du vivant dans les textes. En ce faisant plusieurs termes décrivant les types d'animaux sont devenu apparents par exemple ; insectes, oiseaux, faune. Nous avons ensuite appliqué le fonction nuage de mots dans MAXQDA afin de faire ressortir à quelle fréquence ces mots apparaissaient. Ce étape nous a permis d'ajuster et ensuite consolider les mots-clés à inclure notre code animal.

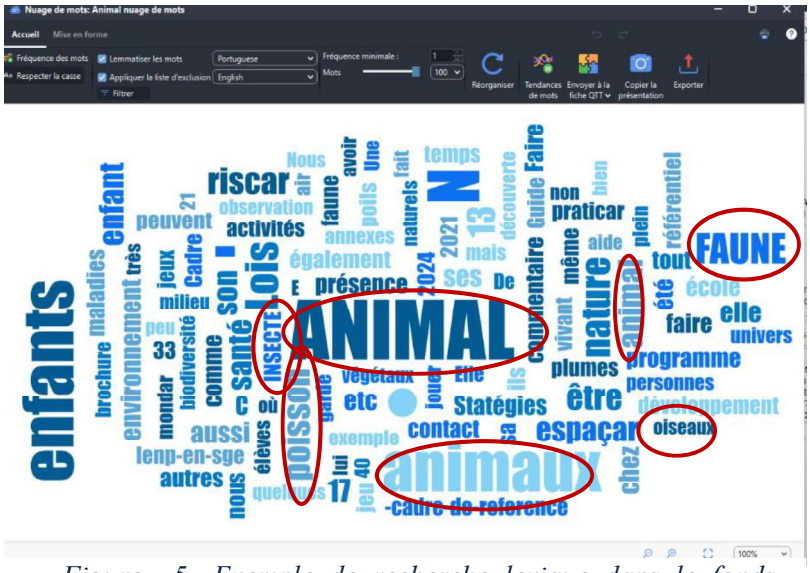


Figure 5 -Exemple de recherche lexique dans le fonds documentaire

2) Identification des codes à partir de la recherche par nuage de mots nous avons identifié les termes regroupant les thèmes autour de la nature afin de créer des codes à appliquer à l'ensemble des textes. Par exemple lorsque les mots décrivant les environnements extérieurs, tel que les cours, les espaces naturels ou les parcs, ou que le terme 'dehors' a été mentionné en association avec les jeunes enfants, nous avons codés le passage par le code « plein air ». Dans l'exemple ci-dessous, un passage de texte a été identifiée par une recherche lexique employant le terme « espaces naturels ». En interprétant le sens du passage, selon nous, renvoie à une exploration en dehors des murs de la crèche, nous appliquons ensuite le code « plein air » à la phrase.

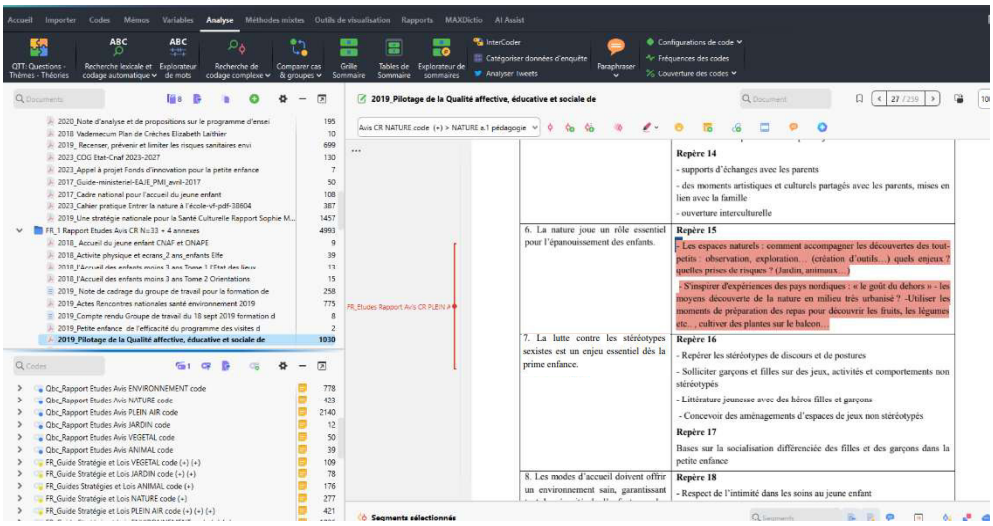


Figure 6 - Exemple d'application des codes dans MAXQDA

3) Application des codes au fonds documentaire avec la fonctionnalité d'analyse lexique incluant des termes recherchés dans l'étape précédente. Nous procédons par une relecture des séquences codées en supprimant des doublant et des séquences non-signifiantes tel décrits dans le tableau 5.

Tableau 5 - Termes d'inclusion et d'exclusion dans la recherche lexique

sur la base des définitions (https : //www.larousse.fr/)

Mot-clé de recherche	Inclusion	Exclusion
Nature / Naturel	Le monde physique, l'univers, l'ensemble des choses et des êtres, la réalité : Les merveilles de la nature.	Ensemble de forces ou principe supérieur, considérés comme à l'origine des choses du monde, de son organisation.

	Ensemble des caractères, des propriétés qui font la spécificité des êtres vivants. Ensemble de ce qui, dans le monde physique, n'apparaît pas comme (trop) transformé par l'homme (en particulier par opposition à la ville)	Ensemble des principes, des forces, en particulier de la vie, par opposition à l'action de l'homme : Elle faisait plus confiance à la nature qu'aux médecins. Ensemble des caractères, des propriétés qui définissent quelque chose ou quelqu'un La nature de (financière, commercial, économique)
Environnement	Ensemble des éléments (biotiques ou abiotiques) qui entourent un individu ou une espèce et dont certains contribuent directement à subvenir à ses besoins Ensemble des éléments objectifs (qualité de l'air, bruit, etc.) et subjectifs (beauté d'un paysage, qualité d'un site, etc.) constituant le cadre de vie d'un individu.	Atmosphère, ambiance, climat dans lequel on se trouve ; contexte psychologique, social En art, œuvre constituée d'éléments assemblés quelconques, disposés dans un espace que l'on peut parcourir Ce qui fait référence aux domaines : ⇨ Industriel ⇨ Social ⇨ Professionnel ⇨ Parental ⇨ Familial ⇨ Socio-économique ⇨ Institutionnel ⇨ Pluri (culture, langage,) ⇨ Culturel ⇨ De travail ⇨ Attentif ⇨ Sécure ⇨ De vie
Arbre	Nomenclature dentifiée (ex. ; sapin, chêne, pommiers) Plante végétale	un arbre conceptuel
Jardin	Jardin	Jardin d'enfants

4) Identification des thèmes des représentations

Nous procédons par l'identification des thèmes correspondant aux composants de représentation que Muller nous indique, à savoir les valeurs, les normes, les algorithmes et les images. À partir d'une lecture approfondie des textes, nous avons regroupé les expressions répondant aux définitions indiquées dans le *tableau 6* pour créer des sous-thèmes « représentations ». Le fonction « smart-coding » permet d'analyser les séquences déjà codées et d'appliquer un niveau supplémentaire en attribuant un sous-code. Ces sous-codes représentations sont alors appliquées séquences codées « nature » afin de faire émerger l'articulation de l'objet enfant-nature en termes d'intention pour la petite enfance et les actions prévues pour sa mise en œuvre.

Tableau 6 - Les définitions des composants des représentations servant à identifier les sous-codes à appliquer aux textes.

	Valeurs	**Normes**	**Algorithmes**	**Images**

Composants formant des représentations P.MULLER (2018)	« sont les représentations le plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. »	« définissent l'écart entre le réel perçu et le réel souhaité »	« sont les relations causales qui expriment une théorie de l'action : 'si...alors' »	« les vecteurs implicites des normes, des valeurs, ou même d'algorithmes. Ce sont des raccourcis cognitifs qui *font sens* immédiatement»
Composants des représentations appliqués au fonds documentaire petite enfance	Les expressions justifiant la nécessité de la nature pour la petite enfance et les liens à favoriser	Les actions identifiées nécessaires pour favoriser la nature, «le contact direct » pour le jeune enfant	Les opérateurs, nécessaires et le formules données pour réaliser ces actions	Les expressions de ce que la nature impliquent non seulement pour l'enfant mais également pour les professionnel·les et la société globale

En employant cette méthode de recherche lexique de de codes avec l'appui de l'outil MAXQDA, nous identifions les thèmes et leurs occurrences dans les textes autour de de notre objet de recherche « enfant-nature ». Cette recherche, pour autant qu'elle soit facilitée par l'appui du logiciel, reste un travail d'analyse qualitative de la part du chercheur obligeant une lecture approfondie des textes. En utilisant cette méthode de recherche lexicale et de codage avec l'appui de l'outil MAXQDA, nous avons pu identifier les thèmes et leurs occurrences dans les textes portant sur notre objet de recherche : l'enfant-nature. Bien que le logiciel facilite cette démarche, l'analyse requiert une lecture approfondie de la part du chercheur. Nous rappelons toutefois le caractère interprétatif, comme l'indiquent Paillé et Mucchielli : « Il n'y a jamais une seule interprétation possible ou un seul contexte pertinent » (2021, p. 396).

4.3 Distinction des catégories d'acteurs des politiques publiques de la Petite-enfance

Nous optons pour une distinction entre deux catégories d'acteurs, 1ère et 2ème pour mieux cerner les processus d'élaboration et la mise en œuvre de l'action. Nous identifions les acteurs de la 1ère catégorie par leur rôle explicite dans les prises de décisions. Dans l'esprit de Muller, ces acteurs de la 1ère catégorie représentent des organisations formant alors un noyau dur dans le processus décisionnel (Muller, 2018, p. 33). Nous identifions les acteurs de la 2ème catégorie par leurs rôle en tant que professionnel auprès des enfants. Les acteurs de la 2ème catégorie constituent le public ciblé des politiques mais peuvent également porter un rôle d'acteurs explicite ou implicite dans le processus d'élaboration (Lascoumes et Le Galès, 2018)

nous indiquent que la construction des politiques publiques se passe dans un espace social impliquant un certain perméabilité entre les groupes différents d'acteurs. Cet espace « souvent imprévisible dans ses formes, ses intervenants et ses effets » (*ibid.*, p.40) rompre la hiérarchie centralisée.

4.3.1 Les catégories conceptuelles dans l'identification des acteurs de la 1ère catégorie

L'élaboration des politiques publiques s'inscrit dans un processus rationnel et normatif impliquant une myriade d'acteurs. Il s'agit des hommes et des femmes qui au sein de leurs fonctions opérationnels identifient des problèmes touchant le secteur, et émettent des propositions en se référant aux instances de concertation. Ce processus se repose sur le principe de la légitimité des acteurs circonscrits aux normes des organisations pour lesquelles ils opèrent (administrations, organismes, associations) (Hassenteufel, 2018, p. 54), mais également sur le principe d'une bonne entente entre les acteurs (Evrad *et al.,* 2019). L'élaboration des politiques publiques relèvent alors, au vue de la sociologie de l'action publique d'un processus heuristique résultant souvent à une convergence aléatoire des circonstances et d'échanges entre les acteurs et non pas d'une stratégie délibérément formulée par l'organisation (Boussaguet *et al*. 2019, p.31). Néanmoins le processus d'élaboration implique une hiérarchie organisationnelle et normative que Pierre Muller structure par l'identification des cercles d'acteurs (*cf.* Figure 8). S'appuyant sur cette structure décisionnelle que propose Muller, nous procédons à identifier les acteurs par leur institution. Sur cette base, nous créons des catégories conceptuelles (Paillé et Mucchielli, 2021) [161] d'acteur qui nous permettra de construire une cartographie et identifier des liens existant entre leurs différentes activités dans le secteur de la Petite-enfance.

Les acteurs de la 1ère catégorie ont été identifiés lors de l'état de l'art la première année de thèse à travers la lecture des rapports et des guides officiels, et par la recherche sur les sites Internet des invités aux colloques et journées d'étude. Cette première recherche a permis de regrouper les acteurs par six thèmes ou groupes d'acteurs, selon la typologie du champ d'action sur lequel il intervient, et leur prise de parole dans les processus décisionnels de la

[161] Une analyse des catégories conceptuelles est fondée sur le principe de « dégager une vue d'ensemble et à en relever les singularités, ce qui permet de le visualiser adéquatement et de le distinguer des phénomènes apparentés. » (Paillé et Mucchielli, 2015, p. 404) Nous appuyons sur cette méthode afin de faire ressortir dans un premier temps des groupes d'acteurs de la Petite-enfance.

construction du référentiel de la petite enfance. Nous nous concentrons sur les processus d'élaboration d'idées, et donc pour cette raison, notre recherche se limite aux acteurs en amont du processus législatifs. Le processus d'adoption des textes de loi et les débats politiques au sens strict du terme sont hors de portée de notre enquête pour rester dans le périmètre de notre recherche.

Nous avons procédé dès lors par deux étapes. Dans un premier temps, à partir des textes indiquant les acteurs qui contribuent à l'élaboration du référentiel, nous tentons d'attribuer une catégorie de regroupement par rapport à leur rôle dans les actions publiques. L'ensemble des acteurs que nous identifions travaillent spécifiquement sur le sujet de la petite enfance depuis au moins deux ans, ainsi leur mandat qu'il soit au sein d'une institution publique ou acteur d'une association privée, indiquent une mission directement en lien avec des politiques publiques relatives à la Petite-enfance. Le titre de poste, de service, ou d'association vise la petite enfance en premier lieu. À ce moment-là, nous avons écarté des acteurs travaillant dans le rouage mécanique de l'élaboration des textes officiels entre les différents conseils et les groupes politiques, que Muller identifie en tant que quatrième cercle dans le processus d'élaboration (Conseils d'état, conseil constitutionnel, conseils des cabinets, Cour des comptes).

Notre travail se situe autour du *policy* et nous amène à suivre les processus d'échanges entre les acteurs qui contribuent à conférer une légitimité à l'action des pouvoirs publics. Il importe alors de considérer l'ensemble du processus menant à l'action publique comme le produit de « relations sociales » (Dubois, 2010), qui ne relèvent pas uniquement d'une logique ascendante à partir d'une position de pouvoir, mais émergent plutôt d'une rationalité construite entre des acteurs agissant dans le cadre et les contraintes de leurs rôles respectifs. Dans cette perspective, nous cherchons à identifier et entretenir avec les acteurs qui formulent les valeurs, les normes, les algorithmes et les images d'un référentiel petite enfance, ainsi que comprendre les relations qui les nouent. L'identification des acteurs et la cartographie qui en suit, est alors le résultat centré sur la France et ses mécanismes complexes.

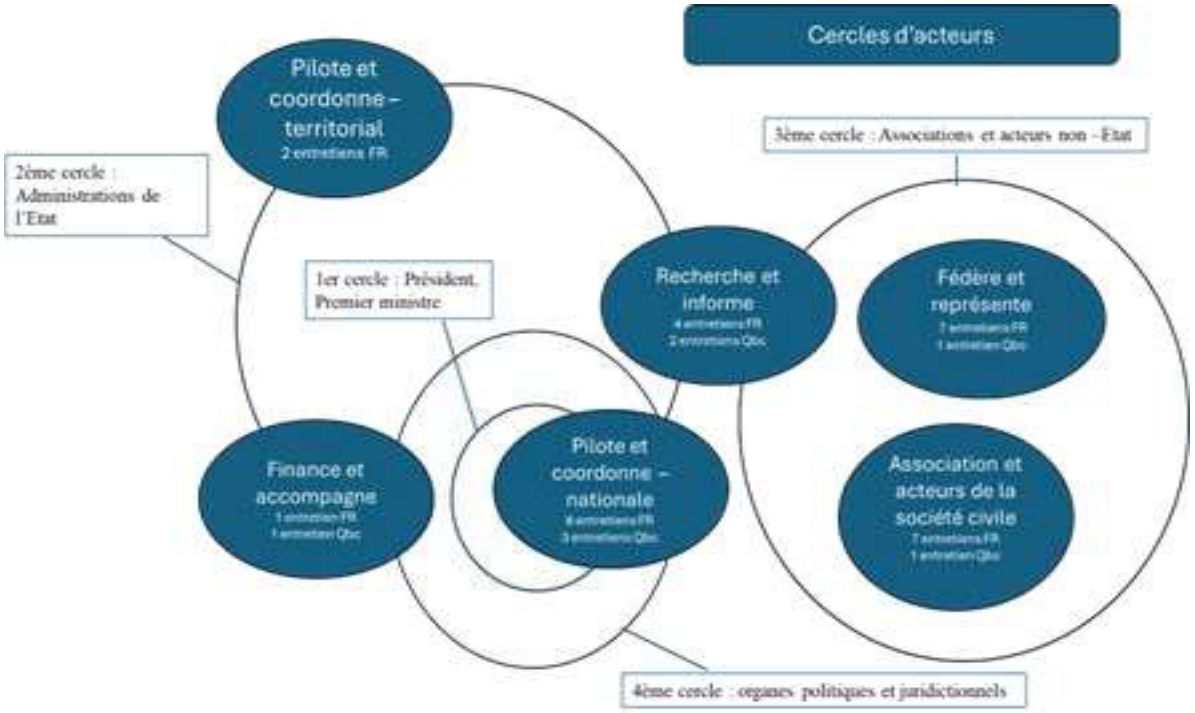


Figure 7 - Les cercles d'acteurs

Les six groupes d'acteurs identifiés dans la Petite-enfance dans notre recherche croisé avec les cercles d'acteurs de Pierre Muller

Les acteurs au Québec seront homologués avec les six groupes là où il est applicable afin de pouvoir identifier les missions comparables dans la petite enfance. Nous avons procédé à l'identification et au regroupement des acteurs par une recherche de fond sur les missions qu'ils occupent. En regroupant les acteurs de cette manière, nous visons mieux comprendre comment leurs actions et leurs priorités peuvent influencer les représentations et les pratiques dans le secteur. Ces catégories ne sont pas figées et les acteurs peuvent avoir des rôles et des responsabilités qui se chevauchent.

4.3.1.1 Pilote et coordonne au niveau national

Il s'agit d'un premier groupe qui pilote et coordonne les actions. Le rôle principal des acteurs de ce groupe vise à identifier les besoins du secteur et proposer des solutions, en organisant des concertations et en réalisant ou missionnant des rapports et des plans d'action en faveur du secteur. Dans ce groupe, on trouve des acteurs tels que les ministères, les directions générales, le haut conseil, l'inspection et des groupes et cabinets politiques. Leurs différentes fonctions convergent vers un pilotage du processus d'élaboration des actions dont les stades de

concertations par les groupes de travail thématiques avant de passer dans les rouages de la machine législative amenant à l'Assemblée nationale. En somme, ce groupe présente les acteurs de diverses formations et domaines de compétences qui constituent la tête du secteur et jouent un rôle décisionnel en amont dans l'élaboration des textes législatifs. Dans leur double mission, de piloter et de coordonner, ils ont pour action d'organiser les concertations entre les scientifiques, les professionnel·les, et les groupes d'intérêt dans un dialogue social pour nommer les « problèmes » et ainsi à émettre les propositions de solution. Ils mandatent les rapports, les recommandations et les guides qui servent comme socle sur lequel sont élaborés des textes de lois encadrant le secteur.

Dans la lignée de Pierre Muller, cette première catégorie d'acteurs s'appuie sur la notion du premier cercle qu'il identifie en citant Jean Louis Quermonne « l'administration d'état - major » et se situe à la frontière de l'administration et de la politique (Muller, 2018, p. 38). Sur la périodicité des travaux durant les trois dernières années d'études, seize acteurs représentant les ministères, les administrations, les conseils, et les organismes d'inspection ont été identifiés dans les textes, les lois et lors de colloques. Fort du constat d'une volonté à réorganiser les services pilotant et coordonnant le secteur de la Petite-enfance, notre travail d'identification d'acteurs a dû être continuellement renouvelé pour prendre en compte les évolutions des acteurs dans le paysage analysé.

4.3.1.2 Pilote et coordonne au niveau territorial

Parmi la pluralité d'acteurs intervenant dans le champ de la petite enfance, l'État, les régions, les départements et les communes jouent un rôle central dans la mise en œuvre des politiques publiques. Chacun de ces niveaux institutionnels dispose de compétences spécifiques, dont l'articulation peut parfois donner lieu à des clivages, notamment en fonction des orientations politiques portées par les majorités en place.

Le premier pilier de cette configuration institutionnelle est l'État, représenté au niveau territorial par le préfet. Celui-ci exerce une fonction de garantie du respect de la légalité et du bon fonctionnement des actions menées par les institutions territoriales, au regard du cadre législatif et réglementaire national. À ce titre, il délivre, après consultation et avis des conseils départementaux, les agréments nécessaires à l'ouverture des structures d'accueil du jeune enfant et peut également en prononcer la fermeture en cas de non-respect des normes en vigueur. Par ce rôle d'arbitrage, l'État maintient une position structurante dans la régulation territoriale des politiques de la petite enfance (Letablier, dans Giraud et Perrier, 2022, p. 75).

Le préfet agit notamment sur la base des recommandations de la protection maternelle et infantile (PMI), instance départementale de contrôle du secteur.

Le deuxième pilier est constitué par les départements. À travers les services de la PMI, ceux-ci assurent le contrôle et le suivi des structures d'accueil du jeune enfant, en veillant au respect des normes sanitaires, éducatives et de sécurité. La PMI émet des avis réglementaires et procède à des visites, y compris inopinées, au sein des établissements. Par ailleurs, la Caisse d'allocations familiales (CAF), opérateur clé au niveau départemental, joue un rôle central dans le financement des établissements d'accueil du jeune enfant (ÉAJE) et dans l'attribution des aides aux familles, en fonction de leur choix de mode de garde.

Le troisième pilier est la région, qui intervient principalement dans le champ de la formation et du soutien aux professionnel·les du secteur sanitaire et social. Les conseils régionaux élaborent les schémas régionaux de formation professionnelle, financent les instituts de formation et apportent des aides aux étudiants et aux professionnel·les de l'action sociale et sanitaire. À l'échelle régionale, les antennes d'agences nationales, telles que les agences régionales de santé (ARS), émettent également des recommandations tenant compte des spécificités territoriales en matière de santé de l'enfance.

Enfin, le quatrième pilier de la configuration des acteurs territoriaux est constitué par les communes. La loi relative au plein emploi (loi n° 2023-1196 du 18 décembre 2023) a profondément modifié la répartition des rôles en matière de gouvernance de la petite enfance en conférant aux communes le statut d'autorité organisatrice (AO). Si les communes disposaient déjà de la compétence pour mener des politiques de la petite enfance avant l'adoption de cette loi, celle-ci revêtait alors un caractère facultatif. À compter de janvier 2025, les communes ont l'obligation d'assumer la responsabilité de l'élaboration d'un schéma de développement des services d'accueil du jeune enfant, destiné à identifier les besoins de leur territoire, notamment en matière de création de nouvelles structures. Les élus locaux, dont les municipalités, communautés de communes et villes moyennes se voient ainsi reconnaître la compétence de pilotage des projets, en articulation avec leurs politiques locales de santé, d'éducation et de soutien à la parentalité et aux familles. Dans cette nouvelle configuration institutionnelle, l'avis des communes devient préalable aux modalités d'ouverture des établissements arrêtées par le président du conseil départemental, consacrant ainsi la commune comme un acteur central de l'action publique en matière de petite enfance.

Les communes disposent de plusieurs modalités pour mettre en œuvre leurs politiques de la petite enfance. Soumises au cadre réglementaire national, elles peuvent soit assurer la gestion directe des structures d'accueil par l'intermédiaire de leurs services municipaux, le personnel

étant alors intégré aux effectifs communaux, soit déléguer la création et la gestion des établissements à un opérateur tiers, associatif ou privé, dans le cadre d'une délégation de service public (DSP). Il convient de rappeler que, jusqu'à l'entrée en vigueur de la section IV de la loi relative au plein emploi, les communes disposaient d'un pouvoir décisionnel limité pour déterminer les acteurs habilités à ouvrir des places en crèche, cette compétence relevant in fine du niveau départemental à travers l'avis. Cette organisation a conduit à la coexistence, sur les territoires, d'une pluralité d'acteurs gestionnaires, proposant des places d'accueil (« berceaux ») à des coûts variables selon leur statut lucratif ou non lucratif. Comme exposé précédemment, ce mode de régulation fragmenté a favorisé certaines dérives du secteur, notamment en matière d'abus de financements (*cf.* encadré 8). L'un des objectifs assignés à la création des autorités organisatrices (AO) est ainsi de renforcer la cohérence des politiques locales et de responsabiliser les communes dans la gouvernance de la petite enfance. En France, chaque territoire détient alors des spécificités quant à leur gestion et leur mise en œuvre des actions. Dans le cadre de cette recherche, nous identifions les institutions les plus représentatives des organes qui coordonnent et suivent les projets au niveau des territoires. Cette étape nous amène à identifier les fonctionnaires et les élus des postes représentatifs.

4.3.1.3 Recherche et informe

Ce troisième groupe englobe des observatoires, des instituts et des laboratoires qui sont mandatés d'une manière directe ou indirecte par les organisations gouvernementales. Leur travail produit des éléments statistiques sur la petite enfance et ainsi ils alimentent des échanges entre les acteurs dans le processus d'évaluation. Dans ce groupe, nous identifions des acteurs universitaires qui de par leur application des méthodologies de recherche et leur légitimité scientifique fournissent une justification chiffrée et qualitative de l'impact de l'action, ou en absence, l'inaction. Dans ce groupe, nous trouvons les acteurs de la santé, des observatoires, et les individus de la recherche-action qui prêtent leur savoir pour répondre à une demande formulée par une administration de l'État. Les études qu'ils réalisent et les rapports qu'ils émettent deviennent le socle pour argumenter des choix des décisionnaires. Leur travail fait souvent collaborer d'autres acteurs pour former les groupes de focus sur des thématiques préoccupant l'agenda politique. Dans ce groupe, nous avons pu identifier les institutions travaillant au niveau national sur les sujets de recherche pour les institutions dédiées au sujet de la petite enfance et les laboratoires universitaires.

4.3.1.4 Fédère et représente les professionnel·les et les familles

Dans le secteur de la Petite-enfance, les acteurs d'une même profession ou centre d'intérêt professionnel se regroupent par fédérations, associations nationales et syndicats. Pour Muller, ces acteurs font partie du troisième cercle, externe à l'État et ayant des relations souvent stables (Muller, 2018, p. 36). Ainsi, nous pouvons identifier les groupements par exemple de la Fédération des éducateurs de jeunes enfants (FNEJE), l'Association Collectifs Enfants, Parents Professionnel·les (ACEPP), ou encore l'Association Nationale des Psychologues pour la petite enfance (ANAPSY). Les syndicats sont nombreux en France tous métiers confondus. En mai 2020, fort de constat des difficultés d'une visibilité de la pluridisciplinarité du métier au niveau national, le Syndicat National des Professionnel·les de la petite enfance (SNPPE) fût créé spécifiquement pour fédérer « une vraie force de mobilisation pour les métiers de la petite enfance » (entretien FDR4, 2021, par. 12). Nous avons identifié la participation de l'ensemble des acteurs syndicaux (CFDT, CFTC, CGT, CFE-CGC, FO, SNPPE, Elisfa) et les fédérations qui les regroupent (FEHAP, FFEC, UFNAFAAM, UNIOPSS) dans les échanges du Comité filière pour la création d'un service public de la petite enfance. Elles sont invitées aux diverses concertations dans l'élaboration des politiques publiques pour remonter « la réalité du terrain » et faire peser les intérêts de leurs membres dans la balance des décisions prises. Elles organisent les journées d'études, diffusent des newsletters et des rapports afin de tenir leurs membres informés des enjeux politiques et les plans d'actions à proposer. Ainsi ces acteurs du troisième cercle constituent un groupe important d'échanges récursifs dans l'élaboration des dispositifs. Les nouvelles formes de communication facilitent la diffusion des paroles des fédérations et les rendent davantage entendables par les médias et les autres groupes d'intérêts.

4.3.1.5 Finance et accompagne

Le secteur de la Petite-enfance est essentiellement financé par les caisses de la protection sociale, dont majoritairement la Caisse nationale d'allocation familiale (CNAF) et plus spécifiquement pour les familles des métiers agricoles, la Mutualité sociale agricole (MSA). La CNAF au niveau national constitue un acteur de la première catégorie qui impacte les processus de décisions de mise en œuvre de l'action publique par son action de lever ou stopper les fonds. Tous les trois ans, la CNAF élabore une convention d'objectifs général (COG) signée avec l'État qui sert d'un instrument financier d'application des politiques. C'est par ce dernier que les budgets sont alloués aux différents axes prioritaires de l'action sociale.

D'une manière transversale, la CNAF opère sur deux plans, national et territorial, par les CAF du département. Au niveau national, la CNAF établit les montants du financement pour l'ensemble des actions sociales nationales, situées en 2022 à 16 milliards d'euros (Rapport ONAPE 2023 sur l'accueil des jeunes enfants). Au niveau du département, ce montant est négocié dans les contrats pluriannuels de gestion entre la CNAF et les CAF. Dans une logique de décentralisation, les CAF ont de la latitude pour concevoir les politiques locales d'application des fonds nationaux. Il nous importe d'ici d'entretenir avec les acteurs qui fixent les montants du cadre d'objectifs et de gestion, et ceux qui négocient l'application des dispositifs sur les territoires.

En plus des montants alloués aux CAF par la CNAF, les communes et les entreprises peuvent subvenir aux prestations de services dans un but de financer ou équilibrer les budgets des structures d'accueil. Le décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, dit le décret Morano (soutien de la secrétaire de l'état de la famille de l'époque) a rendu plus souple la réglementation des micro-crèches en faveur des entreprises lucratives d'ouvrir les établissements d'accueil. Depuis cette date, les entreprises privées et les groupes de financeurs sont devenus des nouveaux acteurs dans le paysage des financements des crèches, occupant 24 % des places et bénéficiant de 1,7 milliards du financement public (Communiqué Accueil collectif, conditions de travail et financement public, HCFEA, 14 nov. 2023). L'augmentation de la place du secteur privé lucratif fait l'objet récemment d'une enquête pour comprendre les dérives du secteur lucratif dans les actions sociales[162].

Dans ce groupe « finance et accompagne », nous incluons des fondations de part de leur présence croissant dans le financement des projets politiques (Hassenteufel, 2021 ; Lefebvre *et al.* 2017). En plus de la Fondation de France, nous avons identifié deux autres fondations, la Fondation Nature & Découverte, et la Fondation Terra Symbiosis qui contribuent spécifiquement aux projets en lien avec la petite enfance et la nature. Au Québec, nous avons remarqué la place importante de nombreuses fondations en tant que partenaires dans les actions de la petite enfance (Annexe 6). Il est intéressant de noter qu'il existe d'autres acteurs

[162] Dans l'enquête *Le Prix du Berceau*, les deux journalistes Daphné Gastaldi et Mathieu Périsse (2023) mettent en avant les « Big 4 » groupes occupant une place croissante dans l'ouverture des structures d'accueil : People & Baby, Babilou, La Maison Bleue, les Petits Chaperons Rouge et questionnement les conflits d'intérêts des grands groupes cotés en bourse à participer dans le financement des actions sociales. Le 28 novembre 2023 à l'issu de la sortie des deux enquêtes *Le Prix du Berceau* (Gastaldi et Périsse, 2023) et Babyzness (Lepetit et Marnette, 2023), l'Assemblée nationale vote la création d'une commission d'enquête sur le financement des crèches, proposée par le député LFI William Martinet.

associatifs et caritatifs soutenant des projets d'éducation à la nature, mais qui ne relèvent pas du périmètre de notre analyse. En raison du temps limité dont nous disposions, nous n'avons pas pu recenser l'ensemble des associations et fondations susceptibles d'apporter un soutien aux projets ou de porter des appels à projets. Une recherche plus large spécifiquement sur les appels à projets des fondations aurait pu résulter par une liste d'un nombre important d'acteurs philanthropiques.

4.3.1.6 Associations et acteurs de la société civile

Ce sixième groupe définit les multiples associations et mouvements citoyens travaillant pour faire avancer des missions spécifiques en lien avec la petite enfance ; telles que l'égalité, la parentalité, les pédagogies alternatives, l'éveil musical, ainsi que les associations spécifiquement orientées à promouvoir les pratiques en lien avec la nature. Pour Muller, il s'agit d'un troisième cercle d'acteurs à l'extérieur de l'État qui ont pour mission de remonter les « réalités » du terrain par rapport à la mise en place des dispositifs. Le rôle de ses acteurs se trouve au croisement des institutions et le public qu'ils servent, car reconnus en tant que spécialistes sur différents domaines de la petite enfance ; ils agissent comme médiateur lors des négociations. Leur mode de fonctionnement varie selon leurs statuts. Néanmoins, la plupart des acteurs que nous avons contactés bénéficient des aides financières de l'État en répondant aux appels à projet. Ils fonctionnent par l'adhésion volontaire des membres cotisants. Plusieurs de ces acteurs associatifs publient régulièrement les revues et les newsletters. En plus, certains organisent des formations et des journées d'études selon leur thématique d'intervention. Leurs travaux ciblent les publics de professionnel·les de la petite enfance, tels que l'association Eveil et Musique ou les groupes d'acteurs ayant une compétence de la petite enfance, tel que l'Association des Maires de France. Nous avons inclus dans ce groupe les acteurs de la revue en ligne les Pros de la petite enfance, qui depuis sept ans informe les professionnel·les des dernières nouvelles du secteur grâce à un journal en ligne et l'envoi hebdomadaire des newsletters. Ce dernier acteur sous le patronage du ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités qui pendant le temps de la thèse a organisé deux rencontres nationales chaque année pour les professionnel·les de la petite enfance : *Le printemps de la petite enfance* et *La rentrée de petite enfance*.

Tableau 7 - Entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie en France et au Québec

(*cf.* Annexe 2 et 3)

Groupes d'acteurs en France	Nombres d'acteurs	Nombres d'individus identifiés	Nombres d'individus contactés	Réponses favorables à l'entretien	Entretiens réalisés	
					Homme	Femme
Pilote et coordonne – national	16	19	9	8	3	5
Pilote et coordonne – territorial	6	10	4	2	1	1
Recherche et informe	12	16	4	4	1	3
Fédère et représente	14	14	7	6	2	5
Finance et accompagne	6	9	2	1	1	0
Associations et acteurs de la société civile	16	18	7	7	3	4
Total	70	86	33	**28**	10	18

Groupes d'acteurs au Québec	Nombres d'acteurs	Nombres d'individus identifiés	Nombres d'individus contactés	Réponses favorables à l'entretien	Entretiens réalisés	
					Homme	Femme
Pilote et coordonne	4	5	4	3	0	3
Recherche et informe	4	4	2	2	0	2
Fédère et représente	6	6	1	1	0	1
Finance et accompagne	3	3	1	1	0	0
Associations et acteurs de la société civile	9	9	1	1	0	1
Total	26	27	9	**8***	0	7

*L'un des entretiens n'a pas pu avoir lieu pendant la thèse à cause d'un changement de poste de la personne initialement prévue et un manque de temps sur le terrain pour prendre contact avec son remplaçant.

4.3.2 Identification et recrutement des acteurs de la 1ère catégorie

Nous avons appliqué trois critères pour identifier les acteurs aux seins des organisations pour participer aux entretiens. Premièrement, nous avons choisi les personnes selon leur rôle et l'implication dans le processus de l'élaboration, en étant des décideurs administratifs ou élus, des rapporteurs, des chargés de mission ou des chercheurs. Deuxièmement notre choix s'est basé sur les profils de personnes travaillant dans l'un des établissements ou organismes identifiés par les groupes d'acteurs présentés en amont. Troisièmement, les participants ont été choisi selon leur ancienneté de deux ou plus à occuper leur fonction. Aucune indemnisation n'a été versée aux participants pour les entretiens.

Notre connaissance des professionnel·les, rencontrés préalablement à la thèse, nous a permis de d'être mise en contact avec les individus correspondant à nos critères pour mener des entretiens. Cette proximité de connaissance avec certains acteurs a facilité la qualité d'échanges, les individus ayant exprimé leur confiance quant au déroulement des entretiens.

Tout au long du processus, nous étions sensibles aux conseils de Kaufmann à rester « modeste et discret » et d'adopter une posture d'empathie tout en restant engagée dans l'échange, « Rien ne sert de s'effacer, de regarder de biais, de baisser les yeux, de prendre un air modeste, de se faire petit et oublier, nul ne croira que vous n'avez pas d'opinion sur le sujet qui vous occupe, ni préférence aucune. » (Gotman citée dans Kaufmann 2016, p. 51-52).

Nous avons également fait une lecture approfondie des textes pour élargir notre identification des acteurs, notamment ceux et celles en charge de la rédaction des rapports, et ceux et celles participant aux groupes de travail. Une recherche sur Internet nous a aidé à trouver des adresses emails pour contacter ces personnes. De plus, nous avons eu des contacts d'autres acteurs lors des journées de rencontres nationales organisées pendant les trois ans de la thèse et mentionnées dans la section précédente.

4.3.3 Protocole des entretiens des acteurs de la 1ère catégorie

Une fois que les acteurs ont été identifiés, un émail a été envoyé avec la lettre d'information et le formulaire de consentement (Annexe 21) Les personnes ont été invitées à participer en tant que représentants de leur organisme, sachant que l'anonymat est préservé. L'horaire et les modalités d'entretiens (en présentiel ou visio) ont été fixés avec l'acteur après qu'il consente verbalement ou par écrit sa participation. Sur les 29 entretiens réalisés avec les acteurs en France, 28 ont lieu à distance. Au Québec, sur les sept entretiens réalisés, uniquement un a lieu par visio. Les fichiers audios des captations des entretiens ont été transférés et sauvegardés le serveur sécurisé de l'Université de Strasbourg de Seafile. Notre protocole stipule qu'elles seront sauvegardées pendant une période de cinq ans après laquelle elles seront détruites. Les entretiens en présentiel, dont un en France, et six au Québec ont été enregistrés avec l'aide d'un ordinateur portable Dell. Les entretiens ont été enregistrés avec le logiciel Windows 10 Professionnel, 21H2 (Windows Feature Experience Pack 120.2212.4170.0). Nous avons procuré un micro externe de la marque Tonor (G11 USB Microphone) afin d'augmenter la qualité de la captation audio lors des entretiens.

Sur les 29 entretiens en France, 23 ont obtenu un accord des participants pour être enregistrés. Les échanges de cinq entretiens ont été notés sur un carnet de bord pour noter le plus fidèlement le contenu des échanges. Au Québec, quatre entretiens ont pu être enregistrés. Deux entretiens ont lieu dans le bureau administratif du ministère sans enregistrement. Pour ceux-là, les notes ont été prises dans un carnet d'entretien. Les entretiens ont duré en moyen 45 minutes et se sont déroulé respectant les quatre parties présentées dans la section qui suit.

4.3.4 Les entretiens compréhensifs (Kaufmann) pour mener l'enquête auprès des acteurs de la 1ère catégorie

Nous basons notre travail sur les étapes d'entretien compréhensif de Jean-Claude Kaufmann (2016) pour construire une grille d'entretien et dérouler les entretiens. Le choix d'entretiens compréhensifs vise à recueillir et interpréter « les productions actives » (Kaufmann, 2016, p. 24) de l'individu en réponse à des questions posées. Il nous importe de prendre du recul aux prénotions que « la nature fait du bien » et d'autres notions dominant les études autour de la petite enfance, pour objectiver notre méthode de recherche et exposer les faits qui composent les « représentations du problème, de ses conséquences, et des solutions envisageables pour le résoudre » (Muller, 2018, p. 51). Nous avons fait le choix de procéder par les entretiens semi-directifs d'environ 45 minutes avec chaque individu repéré et volontaire pour participer au projet. Les questions ont été formulées dans un premier temps autour de l'état de connaissances des participants sur le thématique de la nature et l'enfant. Par exemple, leur état de connaissances par rapport aux études de l'impact de la nature sur le jeune enfant, ou par rapport aux programmes et réseaux existants en France et ailleurs. Cependant, ces premières questions visaient une objectivisation des leurs connaissances et avaient pour défaut de passer à côté des sens cachés (*ibid.*). Nous les avons retravaillées afin de construire les questions en quatre temps ; 1) établir une meilleure connaissance du parcours professionnel de l'individu et de ses envies pour la petite enfance, 2) faire ressortir son appréciation des politiques publiques et sa contribution à les construire, 3) cerner les priorités identifiées, les problèmes, ainsi situer l'objet « enfant-nature » en contexte, et finalement 4) sonder les représentations que les individus forment de l'enfant, la nature, et les liens à favoriser entre les deux.

La construction d'idées d'un individu se forme à partir des expériences « contraintes » et « nécessaires » rencontrées dans le parcours d'une vie liés à l'histoire de l'État et à l'institution auquel il appartient : «... on peut penser qu'il y a un sorte de cumul, au cours de l'histoire et que, de ce fait, si on comparait aujourd'hui les structures mentales d'un professeur de français et celles d'un professeur anglais ou d'un professeur allemand, il est probable qu'on retrouverait toute l'histoire du système scolaire à travers lui, de l'État français depuis le XIIe siècle. » (Bourdieu, cours 25 janvier 1990, 2015, p.81). Notre questionnement commence alors par une introduction demandant au participant ou à la participante de présenter son parcours, sa formation ou sa discipline d'études, les postes qu'il ou elle a occupé auparavant

et comment il ou elle est arrivé.e à travailler dans le secteur de la Petite-enfance. En demandant aux acteurs de relater leur parcours, nous tentons d'accéder aux facteurs d'influences des expériences ultérieures qui peuvent avoir un effet structurant sur les perceptions et les pensées qu'ils formulent (*ibid.,* p. 80). Ces premières questions visent à connaître le trajectoire de vie de l'individu ce qui nous éclairer quant à la compréhension de leur rôle en tant qu'acteur pertinent à élaborer les politiques publiques relatives à la Petite-enfance .

I. Profil des participants représentant des acteurs de la 1ère catégorie

1°Comment avez-vous développé un intérêt de la petite enfance ?
Identifier les expériences : Etudes - Devenu, Parent – Travail ?

2° Votre éducation ?
Une formation petite enfance connaissance développement de l'enfant

Dégager les approches et les expériences :
- Psychologie, Sociologie, anthropologie ....
- Travailleur social
- Sciences politiques, administratifs

3° Votre expérience dans les politiques publiques Petite-enfance ?
- Participer aux études – recherche, rédaction de rapports - Sciences
- Auteurs / personnalité – livre, journalistes, conférence - Influenceurs
- Administrer – organiser évènements, communiquer, animation de réseaux
- La Politique

4° Votre rôle aujourd'hui ? Est-ce que cela a changé par rapport à la question 1 ?
Soutenir les réponses pour cerner les facteurs d'influence sur les politiques publiques.

Dans une deuxième partie de questions, nous guidons l'individu à partager ses expériences vécues lors la participation dans l'élaboration des politiques publiques. Nous nous intéressons à comment ces expériences dans le processus de l'élaboration des politiques publiques de la Petite-enfance auraient affecté les choix de quelles actions à mettre en avant. Nous cherchons à mieux comprendre le ressenti des participants quant à l'appréciation des actions publiques proposées et instaurées. Nous portons attention à la manière dont les acteurs expriment leurs récits d'évaluation des politiques publiques, par exemple, par le choix des mots et le ton employé, et par rapport à l'articulation de leurs récits sur la question dans d'autres discours sociétaux (Lehrer *et al.* 2021, p. 378). Dans ce sens, nous questionnons quels faits marquants contribuent aux constats du besoin d'un changement. En quoi ces expériences viennent

impacter les choix que le participant ou la participante formalise, ainsi que leur évaluation de l'action.

II. Contextualisation des Politiques publiques

5° Les récits de contextualisation justifiant les changements dans les politiques publiques - Formulation d'un consensus du problème affectant les politiques publiques ?

6° Décrivez comment vous voyez les politiques évoluer ? ... quelles actions sont nécessaires ? Identifier les croyances et les attitudes (Satisfait, Optimiste ..... Inquiet, Pessimiste)

7° À votre connaissance quels enjeux aujourd'hui pour le secteur de la Petite-enfance ? Quel facteurs influencent / impactent ces enjeux ?

Une question spécifique vise à connaître les priorités telles que l'acteur les exprime. Nous pouvons croiser alors les réponses avec les priorités qui émergent dans l'analyse du fonds documentaire afin de tracer les points convergents par rapport aux problèmes adressés et aux solutions identifiées pour les remédier. Nous cherchons à comprendre quels enjeux sont exprimés par rapport aux priorités nommées.

III. Identification des priorités pour agir

8° Quelles sont les priorités pour la petite enfance ?
Cerner l'intérêt au sujet, croyances et attitudes

Par exemple ;
Priorité pour le secteur d'activité (métier, offre d'accueil, égalité) ?
Priorité autour de la santé et le bien-être de l'enfant ?
Priorités autours des parents ?

Finalement, nous amènerons l'acteur à des questions plus spécifiquement orientées vers notre objet de recherche « enfant-nature ». Dans cette dernière partie de l'entretien, nous faisons ressortir les représentations de la nature et les liens exprimés quant à l'enfant, son bien-être, et son accueil en structure de petite enfance. Nous sommes à la recherche de l'état de connaissances des différents acteurs défendant *pourquoi* la nature. Nous souhaitons mieux comprendre de quelle manière ils expriment *quelle* nature à préconiser.

IV. Les représentations de l'objet « Enfant-nature »

9° Comment décrivez-vous le lien entre l'enfant et la nature ? S'agit-il Le sujet de la nature et la petite enfance, une nouveauté ? Quels facteurs pourraient expliquer ceci ?
La nature un lieu ?
Une activité ?

Une approche pédagogique ?
Des risques ?

10° Est-ce que vous voyez des freins aux projets Nature ? Les politiques publiques, un levier ?
Notion de risque – pour l'enfant, le professionnel ? - présent ou pas
Freins structurels – effectifs, financements, formation, accès…
Identification des actions publiques en place ou nécessaire à développer …

11° Identifier les obligations ou restrictions par rapport aux textes de loi, aux croyances et aux attitudes. Quelles justifications pour les politiques publiques d'agir ? Quels leviers – programmes en cours ?
Mieux comprendre si les réponses tendent vers la nécessité d'agir pour l'enfant : le « bien-être » (termes, « indissociable », « santé » « besoin de nature »…) ou de l'urgence d'agir pour la société : (« éducation », « apprendre la nature », «réchauffement climatique » …)

4.3.5 Traitement des données issues des entretiens

Les entretiens ont été écoutés une première fois en relecture sur l'ordinateur pour vérifier la qualité des données. Ensuite, nous avons procédé à la transcription des 23 enregistrements français et les quatre enregistrements québécois avec l'aide du logiciel Word de la version Office 365, par la fonction « dicter ». Dans cette configuration, deux ordinateurs étaient nécessaires : un pour jouer l'enregistrement et l'autre pour transcrire le texte. La fonction « dicter » sur Word présente des limites quant à la fiabilité de la reproduction du texte verbatim. L'absence de ponctuation, l'absence de distinction des paroles entre les personnes, et la difficulté à transcrire les accents, nous a obligé à corriger et compléter les transcriptions lors d'une deuxième écoute.

Dans l'avancement de notre identification du contours de l'objet « enfant-nature », nous cherchons à identifier des régularités dans ce qui est dit par les acteurs lors des entretiens. Nous sommes intéressés à suivre des répétitions d'idées exprimés par les acteurs afin de construire des thèmes ainsi nous permettre de interpréter le sens (Maguire et Delahunt, 2017). L'analyse des entretiens a alors pour but d'aller le plus loin que possible pour comprendre le sens donné à notre objet de recherche. Par le biais des entretiens, nous cherchons à « cerner les contours, les intrications, les enjeux des expériences racontées » (Paillé, Mucchielli, 2021, p.359) pour « qualifier les incidents ou les caractéristiques, d'en cerner la logique, d'en isoler des processus » (*ibid*.) Pour cela, il a fallu, selon Paillé et Mucchielli, désigner « l'acte de théorisation émergente des données, à savoir leur articulation théorisant en cours d'analyse ou, autrement dit, leur montée en généralité au fur et à mesure de leur analyse » (*ibid*., p.360). En analysant l'ensemble des entretiens des acteurs de la 1ère catégorie, il sera possible de

dresser un panorama des motivations et des intérêts exprimés afin de mieux appréhender les dynamiques en jeu dans la prise de décisions politiques relatives à la prescription de la nature dans la petite enfance. Lors de l'analyse des réponses, un arbre thématique pourra être construit afin de constater les regroupements et les sous thèmes. Des nouveaux thèmes peuvent être dégagés au fur et à mesure des entretiens et ainsi modifier les questions. Nous commençons en regroupant les questions par un premier niveau de thèmes pour chaque acteur interviewé reparti dans le Tableau 7. ci-dessous.

Tableau 8 - Table d'analyse des réponses acteurs 1ère catégorie

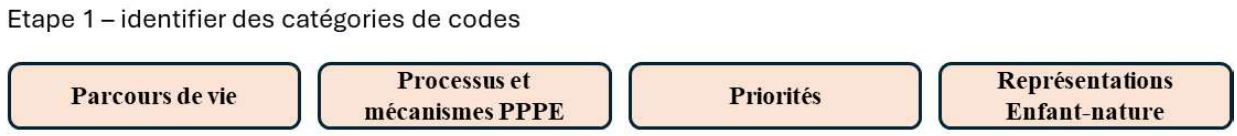
Question de recherche : qui sont les acteurs ➔ cartographie			
Thèmes	Questions	Acteur 1	Acteur 2 …
Parcours de vie –	Questions N°1, °2, °3, °4 • Identifier la trajectoire de vie (professionnelle) • Dégager les approches disciplinaires • Appartenance aux groupes de travail, réseaux • Évolution de poste, rôles et responsabilités		
Question de recherche : Quelles représentations de l'enfant par rapport à la nature ? Quelle nature ? Quelle nécessité justifie son émergence dans l'agenda politique ? Comment s'articule-t-il à travers les mécanismes de l'action publique par rapport aux priorités formulées ? Quels dispositifs sont prévus pour agir ?			
Processus et mécanismes PPPE	Questions N°5, °6, °7 • Formulation du problème • Eléments de réponses (algorithmes) - Ce qui doit changer • Évaluation des normes • Identification des enjeux		
Priorités	Questions N°8 • Formulation des priorités • Représentations des priorités		
Représentations	Questions °9, °10, °11 • Production de sens : l'objet « Enfant-nature » les représentations de la nature (pour l'enfant) • Les freins pour la mise en œuvre des projets		

	• Justifications de l'intérêt de la nature – les actions publiques comme potentiel leviers		

Avec l'appui de l'outil MAXQDA nous avons organisé notre analyse des entretiens en cinq étapes décrites ci-dessous[163] :

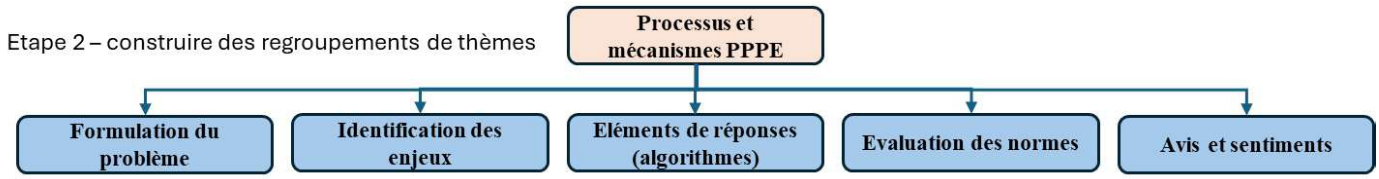
- Etape 1 : Identification des thèmes par les catégories de codes dans MAXQDA

  A cette étape nous avons importé l'ensemble des entretiens dans l'outil MAXQDA que nous avons organisés par groupe d'acteurs (*cf.* les catégories conceptuelles d'acteurs). Ayant procédé à une étape préalable de relecture de ces entretiens pour nous familiariser avec leur contenu, nous avons procédé à construire des premiers thèmes. Pour construire ce premier niveau de thèmes, nous avons souligné les phrases et les expressions en lien aux questions. Ensuite utilisant le fonction « codage ouvert » nous avons procédé à créer un premier niveau de codes. Nous avons regroupé les codes en catégorie pour créer un premier niveau de thèmes.



- Etape 2 : Identifier d'un premier niveau des sous-thèmes,

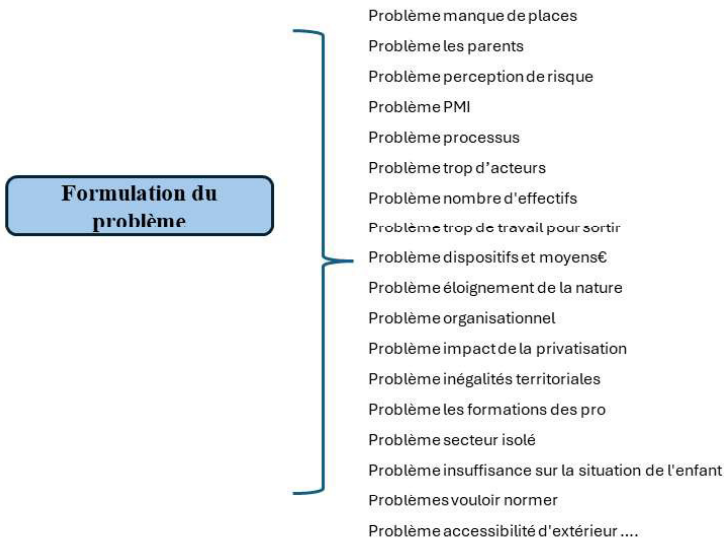
Cette étape s'agit d'appliquer le codage « basique » dans l'outil MAXQDA aux passages du des premiers thèmes identifiés. En ce faisant, d'autres thèmes ou sous-thèmes sont devenus apparents. Nous avons donc affiné nos regroupement thèmes en construisant des sous-codes.



[163] La méthode que nous avons appliqué dans l'outil MAXQDA a été inspiré d'une formation accessible gratuitement ligne par Amélie Durmarcher « Introduction à MAXQDA pour la recherche qualitative » 26/04/2024, 33:52, https://www.youtube.com/watch?v=kWB0UO7_Hj8

- Etape 3 : Construire des sous-codes à partir du 1er niveau de sous-thèmes
  Avec les segments codés par ces deux niveaux de codes, i.e. thèmes et des sous-thèmes, nous avons repassé à une troisième relecture des séquences de textes codées. Le fonction *In-vivo* nous permet à ce stade de créer des codes à partir d'expressions déjà présentes dans les données. Nous avons affiné les codes en vérifiant leur cohérence entre les thèmes regroupés et ce que les acteurs ont exprimé, nous permettant ainsi de créer d'autres sous-codes détaillés.

Etape 3 – Construire des sous-codes avec l'aide du fonction *In-vivo* dans Maxqda



- Etape 4 : Application des sous-codes dans MAXQDA, identifier un 2ème niveau de sous-thèmes. Nous avons appliqué les sous-codes dans MAXQDA aux séquences codées par les thèmes les ajustant, par l'option fusionner ou ajouter dans l'outil par rapport aux thèmes.

Cette étape a permis d'identifier l'arbre thématique organisant les thèmes, les groupes de thèmes et les séquences sous-codées. À cette étape, nous avons pu observer la récurrences dans la réponses des acteurs. L'outil de MAXQDA permet de quantifier les récurrences de codes ce qui nous a permis de hiérarchiser les réponses.

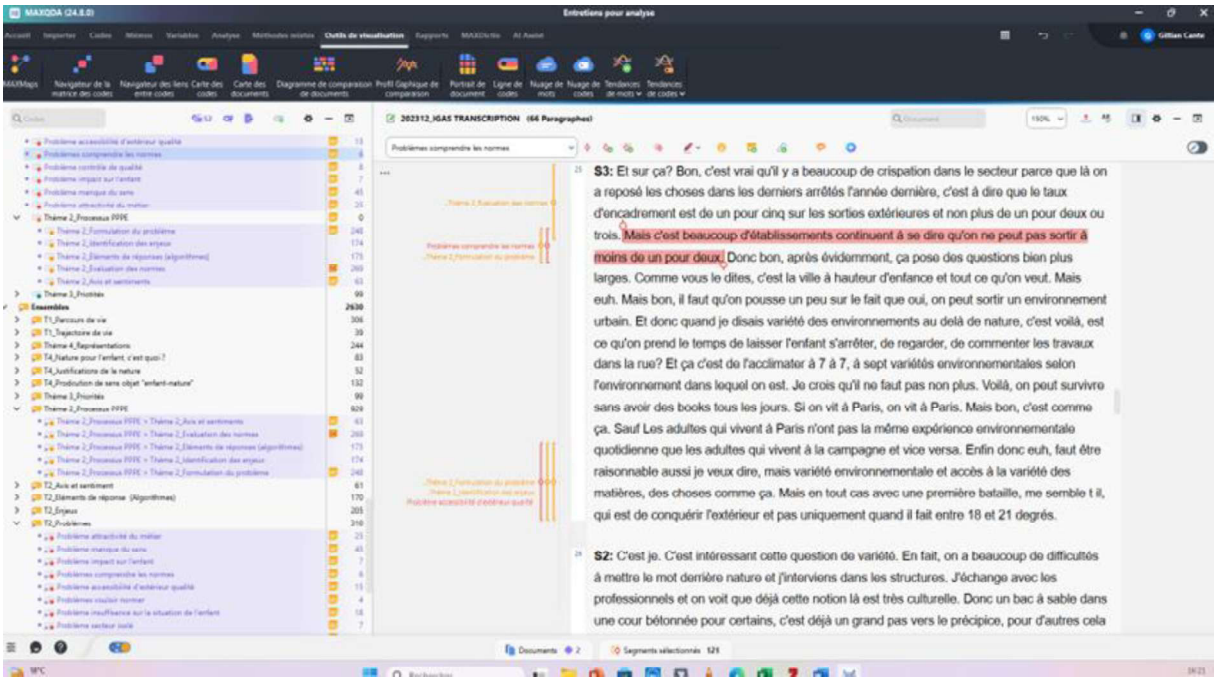


Figure 8 -Exemple de l' étape 4 – Appliquer des sous-codes In-vivo aux thèmes dans MAXQDA

- Etape 5 : Regroupement des sous-thèmes vers la production du sens

  Ensuite nous avons utilisé le fonction MAXQDA « Creative coding » pour faciliter le tri des sous codes et établir des relations entre eux. Dans cette dernière étape, nous reconstituons les groupes de thèmes à partir du 2ème niveau des sous-thèmes. Cette étape de regroupement des sous-thèmes nous permets de valider les thèmes et faire les idées produisons du sens. Nous notons que ces nouveaux thèmes émergés à discuter ne sont pas uniquement issue de la récurrence, mais peuvent s'agir d'une information ayant une valeur relevant une information importante à notre enquête. Paillé et Mucchielli (2021) nous rappellent de l'importance de cette distinction entre l'analyse quantitative et qualitative : « En fait, très souvent, en analyse thématique, comme en analyse qualitative en générale, la signifiance d'une donnée n'est pas tant une question de nombre de que de statut d'information : une information précise, voire précieuse, est-elle apportée par ce thème ou par cette répétition de thème, et quelles sont sa place et importance dans l'analyse d'ensemble. Toute information pertinente en lien avec les

objectifs finaux de l'enquête revêt potentiellement une importance donnée. » (p.305). Ces regroupement nous ont servi pour nous passer à l'étape d'interprétation.

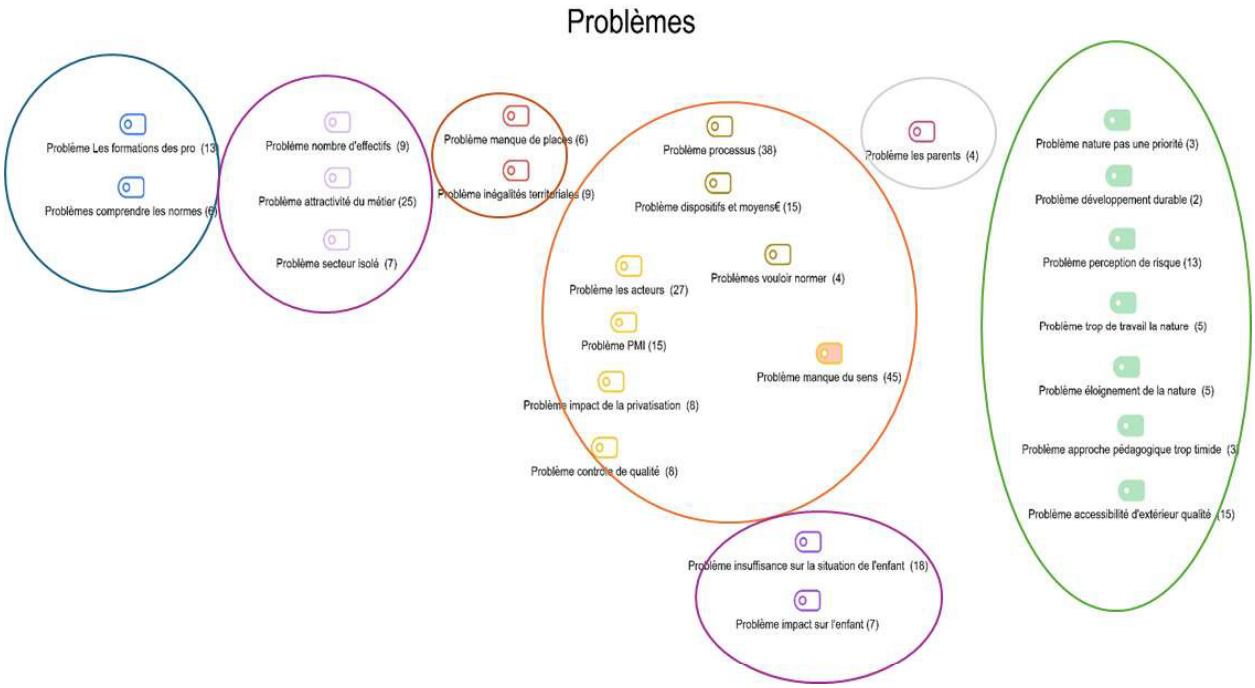


Figure 9 - Exemple de l'étape 5 – Regroupement des sous-thèmes

Dans cette première partie de l'analyse, nous souhaitons élucider le sens de l'objet « enfant-nature » en interprétant les représentations des acteurs et en identifiant les dispositifs et mécanismes destinés à créer un lien entre les deux. De cette manière, à partir des analyses du fonds documentaire et à partir des entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie nous formons les premiers contours faisant émerger l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques. Nous aboutissons cette première partie en créant une cartographie des acteurs et en dessinant les contours de l'objet « enfant-nature » tel qu'il émerge au sein des politiques publiques.

Dans la deuxième partie de notre enquête, nous confronterons l'articulation du sens exprimé dans cette première partie d'enquête aux pratiques sur le terrain. Nous chercherons le sens que les acteurs du terrain de 2ème catégorie formulent de notre objet de recherche et les freins et leviers qui leur permettent de mettre en action ces pratiques.

4.4 Méthode pour la deuxième partie de notre enquête : L'observation *in situ* des pratiques

Dans cette deuxième partie, nous exposons les méthodes choisies pour analyser comment la construction des politiques publiques relatives à la Petite-enfance s'articule avec les réalités concrètes du terrain. Comme indiqué en début de chapitre, notre objectif dans cette étape de la recherche est d'approfondir notre compréhension des liens entre l'émergence de l'objet « enfant-nature » et les pratiques professionnelles. Pour ce faire, dans un premier temps, nous rencontrons des acteurs de la 2ème catégorie, à savoir des professionnel.les de la petite enfance, afin de recueillir leurs représentations de cet objet. À l'instar des acteurs de la 1ère catégorie, notre démarche consiste à entendre leurs discours et leurs perceptions concernant l'objet « enfant-nature ». Les acteurs de la 2ème catégorie s'agit d'éducateurs et éducatrices travaillant auprès des enfants dans les structures d'accueil de jeune enfant ; en France, dans les Établissements d'Accueil de Jeune Enfant (ÉAJE), et au Québec dans les Centres Petite Enfance (CPE). Issus de profils et de formations variés, ces acteurs disposent d'au moins deux années d'expérience professionnelle auprès d'enfants de moins de quatre ans et sont engagés dans un projet répondant aux critères suivants :

1) favorisant les sorties à l'extérieur tout au long de l'année, au minimum une fois par semaine et pour une durée d'au moins une heure ;
2) ayant des pratiques centrées sur le jeu libre des enfants ;
3) ayant un recours limité aux jouets en matériaux manufacturés ;
4) menant les enfants dans des espaces extérieurs qu'ils identifient comme « en nature », ouverts ou clôturés, caractérisés par une végétation variée (plantes, herbes, arbres, arbustes), des sols naturels (boue, terre sablonneuse, herbe, tourbe) et des terrains accidentés (pentes, talus, racines) et ayant peu ou pas équipés en matériaux manufacturés.

Dans un premier temps, nous cherchons à entendre les professionnel·les exprimer leurs représentations du binôme « enfant–nature » ainsi que le sens qu'ils et elles attribuent à leurs pratiques favorisant cette relation. Ce faisant, nous analysons la manière dont ces éducateurs et éducatrices articulent les dispositifs des politiques publiques du secteur avec les priorités qu'ils et elles identifient pour l'enfant, dans une perspective de rapprochement avec la nature. Ce processus permet de confronter les discours issus des orientations politiques ou

institutionnelles aux réalités du terrain telles qu'elles sont perçues et vécues par les praticien·nes, afin d'identifier d'éventuelles tensions dans leur mise en œuvre concrète.
La recherche de terrain nous conduit également à observer le jeu des enfants lors des sorties en extérieur. Nous cherchons à explorer comment, à travers son jeu, le tout-petit peut participer à la construction des représentations adultes. Notre analyse s'appuie sur le concept d'affordances afin de fournir un cadre analytique permettant d'identifier des thèmes dans les récits des professionnelles liant l'enfant à la nature. Parallèlement, l'examen de la topographie et des sous-structures des environnements (Gibson, 1986) permet d'identifier les affordances fonctionnelles (Heft, 1988) présentes dans ces programmes éducatifs. L'identification des affordances fonctionnelles constituent, à leur tour, un prisme pour analyser le jeu des enfants en relation avec les possibilités d'action offertes par l'environnement. Ces observations visent à accéder à la perspective de l'enfant, en considérant le jeu libre en nature comme une activité porteuse de sens pour lui. Nous portons une attention particulière aux interactions de l'enfant telles qu'elles s'expriment à travers le corps en action, en tenant compte des dimensions subtiles et non verbales du jeu (Garnier et Rayna, 2017, p. 10). Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur la manière dont le jeu libre « en nature » est, d'une part, révélateur de significations pour le tout-petit et, d'autre part, susceptible d'influencer les représentations des adultes. Il s'agit notamment d'identifier :

- les affordances des milieux, à partir de la taxonomie fonctionnelle proposée par Heft (1988) ;
- les types de jeu qui émergent, en référence au protocole TOPO (Loebach et Cox, 2020).

Ce faisant, nous cherchons à mieux comprendre l'intérêt que ces pratiques peuvent revêtir pour l'enfant et la manière dont, à travers son jeu, il influence les représentations des adultes, contribuant ainsi à conforter ou à remettre en question leurs perceptions de ce qui est considéré comme nécessaire pour lui. Cette démarche vise, plus largement, à élargir notre compréhension des enjeux et des justifications associés aux dispositifs autour de l'objet « enfant–nature ». En somme, notre recherche contribue à valoriser la voix de l'enfant à travers ses actions, ses jeux et ses interactions en nature, visible et observables par mobilisé par le corps en action avec son corps au sein des projets lui mettant en lien avec la nature.

4.5 Présentation du terrain en France

Nous avons choisi de mener nos observations sur le territoire historique d'Alsace, situé à l'est de la région administrativement nommée Grand Est[164]. Ce choix se justifie d'une part par la proximité des structures d'accueil et le lieu de vie de la chercheuse, et d'autre part par la place singulière de l'Alsace dans l'histoire de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance en France. Les premières maternelles françaises ont été créées en Alsace par le pasteur Jean-Frédéric Oberlin[165], qui emmenait les tout-petits à l'extérieur pour observer, cueillir et apprendre à travers des méthodes innovantes basées sur la découverte de la nature. Par ailleurs, l'Alsace possède une histoire transfrontalière proche de celle de la culture germanique. Les pratiques éducatives ont été influencées par les évolutions de l'autre côté du Rhin, notamment par les travaux du pédagogue Friedrich Fröbel au XVIIIe siècle, qui a créé les *Kindergärten* (jardins d'enfants), dont les modèles actuels accordent une place centrale au temps passé dehors et à l'exploration de la nature dans l'éducation du jeune enfant. L'Alsace a été précocement influencée par ce modèle de *Kindergärten* et accueille aujourd'hui le deuxième plus grand nombre de places en jardins d'enfants en France, derrière Paris[166].

En France, l'offre de services destinée à l'accueil des jeunes enfants s'organise autour de deux grandes périodes de la petite enfance. La première période concerne les enfants âgés de dix semaines à trois ans. La gouvernance des modes d'accueil pour cette tranche d'âge relève du ministère des Solidarités et de la Santé. Plusieurs modes d'accueil sont proposés, notamment

[164] Au début de la recherche neuf ÉAJE ayant des projets respectant ces critères ont été identifiés en France à travers les réseaux sociaux, et les rencontres entre professionnels auxquelles la doctorante a participé. Il s'agit de trois ÉAJE à Paris, un à Marsac, trois à Strasbourg, un à Colmar, et un à Mulhouse. Cependant, pendant la période de la thèse 2021 à 2024, en plus d'avoir participé à la création d'une micro-crèche associative à Strasbourg présentée en annexe, nous avons constaté l'émergence de plusieurs projets respectant ces mêmes critères dans les ÉAJE à but lucratif et non lucratif. Nous pouvons cité ainsi la construction d'une nouvelle crèches parentales dîtes de « plein air » à Rennes et d'une crèche collective municipale à Lyon où les enfants passent leur journée dehors (accueil, sieste, repas). De plus, nous étions en contact pendant cette période avec deux porteurs de projet, l'un dans le département de la Drome et l'autre dans le département du Pays Basques qui ont ouvert des micro-crèches faisant des sorties quotidienne dans la forêt.

[165] Au tournant du XVIIIe siècle, le pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740–1826), installé dans le Ban de la Roche, a été un précurseur de l'éducation préscolaire. Il fonde les « poêles à tricoter » ce que certains considèrent comme les premières écoles maternelles et ancêtres des jardins d'enfants. Dans un souci d'éducation populaire et de soutien aux familles rurales, Oberlin a enseigné aux tout-petits sur la nomenclature des éléments naturels et à l'appui des méthodes considérées innovantes pour l'époque tel que l'abécédaire, l'herbier, les teintures végétales (Chalmel, 2015).

[166] Selon le Rapport sur la Mission d'expertise sur l'avenir des jardins d'enfants (2020), la France compte 260 jardins d'enfants répartis dans 53 départements, accueillant en moyenne 30 enfants chacun. L'Alsace, incluant les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin, accueille 1 141 enfants, ce qui en fait le deuxième territoire pour le nombre d'enfants en jardins d'enfants, derrière Paris.

les établissements d'accueil de jeunes enfants (ÉAJE), l'accueil par des assistantes maternelles (en accueil individuel ou en maison d'assistantes maternelles) ainsi que la garde d'enfants à domicile. La seconde période de la petite enfance concerne les enfants âgés de trois à six ans. Depuis la loi rendant l'école maternelle obligatoire, cette période relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale. Celui-ci assure la scolarisation des jeunes enfants et le suivi de leur éducation dans différents cadres : scolaire, périscolaire et extrascolaire. Il intervient également à travers des structures associatives proposant des activités de loisirs, artistiques, culturelles ou sportives, ainsi que dans les établissements accueillant des enfants en séjour de vacances. Par ailleurs, les établissements sociaux tels que les maisons d'enfants à caractère social (MECS) sont régis par le ministère de la Santé et de la Prévention, en lien avec les conseils départementaux.

Notre étude se concentre spécifiquement sur la période de la petite enfance allant de dix semaines à trois ans, et plus précisément sur les établissements d'accueil de jeunes enfants (ÉAJE), collectifs et réglementés par le décret n°2021-1131 du 30 août 2021. Trois types principaux d'ÉAJE existent pour cette tranche d'âge :

Les crèches collectives : établissements d'accueil collectif accueillant des enfants dans leurs locaux de manière régulière ou occasionnelle, y compris les établissements proposant un accueil de courte durée, dits «haltes garderies» ; nous y trouvons les crèches à gestion parentale, les crèches municipales en gestion directe ou en DSP, les micro-crèches, les crèches d'entreprises, et d'inter-entreprises.

Les jardins d'enfants : établissements collectifs bénéficiant d'une dérogation du Ministère de l'Éducation pour accueillir des enfants âgés de dix-huit mois à six ans ;

Les crèches familiales : services assurant l'accueil d'enfants, régulier ou occasionnel, par les assistants maternels mentionnés à l'article L. 421-17-1 du code de l'action sociale et des familles, salariés desdits services, dont l**es** multi-accueils qui peut associer l'accueil collectif et l'accueil familial ou l'accueil régulier et l'accueil occasionnel.

4.5.1 Identification des ÉAJE en Alsace

Nous avons procédé au recrutement des ÉAJE sur le territoire d'Alsace selon les critères cités précédemment à savoir, les projets favorisant les sorties à l'extérieur fréquentes et régulières, les pratiques centrées sur le jeu libre des enfants et impliquant peu de jouets en matériaux manufacturés, et les projets menant les enfants dans des espaces extérieurs ayant une végétation et des éléments naturels et peu ou pas d'équipement en matériaux manufacturés

(*cf.* 4.4*)*. Nous avons identifiés trois ÉAJE respectant ces critères lors du colloque Enfance & Nature[167] le premier février 2021 à l'Université de Strasbourg. Il s'agit de deux crèches collectifs, dont une structure municipale à délégation DSP à Strasbourg et une crèche inter-entreprise à Colmar, et un jardin d'enfants à Strasbourg. Suite à un avis favorable de la part du Comité Éthique de l'Université de Strasbourg (Annexe 9), nous avons contacté ces trois structures. Les trois structures contactées ont présenté en plus de répondre aux critères, avaient l'avantage d'être situées à proximité les unes des autres facilitant les déplacements pour les observations et de représenter différentes formes d'accueil. Dans chaque structure, deux professionnelles ont été invitées à participer aux entretiens. Au total, six professionnelles ont été contactées, pour lesquelles nous avons obtenu cinq réponses favorables. En plus des consentement des professionnelles, nous avons envoyé une lettre d'information et un formulaire de consentement aux parents demandant leur accord pour observer leur enfant dans les groupes au moment en amont et pendant les sorties. Nous avons obtenu un total de 80 réponses des familles, dont deux refus. Le plus grand des ÉAJE sollicité nous a invité à présenter le projet de recherche en personne devant les parents lors d'une soirée d'information. Cette rencontre a favorisé une grande participation des familles.

4.5.1.1 ÉAJE 1 - Crèche Forêt :

Située dans ville de Colmar, la *Crèche forêt* accueille jusqu'à 24 enfants âgés de dix semaines à trois ans. La crèche inter-entreprises à gestion associative est ouverte à toutes les familles, peu importe leur commune de résidence. La structure affiche depuis son ouverture une pédagogie dîtes « alternative »[168] et des pratiques respectueuses de la nature, incluant une alimentation largement à base végétarienne avec des produits locaux de saison et bio, des produits d'hygiène naturelle, et un matériel pédagogique fabriqué artisanalement en bois. En tant que crèche inter-entreprise, les familles y accèdent de deux manières principales, soit par leur entreprise partenaire de la crèche, soit par une candidature directe. Dans ce premier cas, l'entreprise bénéficie d'une réduction d'impôts sur la société en réservant de places pour leurs salariés. Les familles en candidature directe, n'ayant pas une place réservée par l'entreprise,

[167] Les rencontres Enfance & Nature ont lieu chaque année depuis 2018 et organise depuis 2021 en partenariat avec l'Université de Strasbourg, un colloque invitant des chercheurs et chercheuses du monde entier à partager leur recherche autour de l'enfant et son lien avec la nature. Nous avons participé à l'organisation de ces colloques depuis leur début. Plus d'informations concernant les thèmes et intervenants se trouvent sur le site : https://rencontres-enfance-nature.fr/

[168] Nous pouvons lire sur le site que les pédagogies « sont inspirés par une vision alternative de l'enfant et de l'enfance», dont la pédagogie Steiner-Waldorf, la méthode Pickler-Loczy, Janusz Korczak, et Henning Köhler.

paient les frais mensuels et bénéficient d'une aide CMG de la CAF.



Figure 10 - l'ÉAJE 1 : Crèche forêt

La *Crèche Forêt* se trouve au rez-de-chaussée dans ancien bâtiment administratif entouré par un parking. Le bâtiment a été rénové en même temps que les autres bâtiments voisant créer un parc d'entreprise, situé en milieu urbain.

La crèche est doté d'un espace extérieur de 250m² adjacent de la structure. Cet espace extérieur comprend un talus en terre, un sol sablé, quelques végétations de type arbustes et jeunes arbres, et des éléments détachés tels que les copeaux, cailloux, et branches. Les enfants, tous âges confondus, sont amenés à sortir deux fois par jour dans cet espace en fonction de leurs besoins en termes de fatigue, de faim, et d'envie. La crèche affiche sur le site internet les attraits de cet espace, nommé « le jardin » pour les possibilités qu'il offrent aux enfants d'expérimenter les éléments naturels et jardiner :

« *Le contact avec l'extérieur est essentiel. L'enfant a besoin de s'oxygéner, d'être en contact avec les éléments : l'air, la terre, le vent, la pluie, le froid, le soleil.* A la crèche forêt*, *on ne cultive pas seulement les graines d'enfants : On plante aussi les tomates !*

Quel que soit le temps, les enfants sortent dehors, et l'objectif est que tous les enfants sortent dehors :

- *Les « moyens » et les « grands » sortent deux fois par jours.*
- *Nous tendons vers l'objectif de faire sortir également les bébés.*
- *Des sorties au parc voisin (en charrette !) sont également organisée lorsque le nombre d'enfants le permet.*
- *Des sorties en forêt (*Forêt communale* *à Colmar) sont régulièrement organisées* »

*noms des lieux ont été modifiés

⇨ ***ÉAJE 1 : Projet Nature « sorties en forêt »***

En 2019, deux professionnelles diplômées, éducatrices de jeunes enfants, ont initié la mise en œuvre d'un projet de sorties régulières dans une forêt communale, située à environ quinze minutes en transport en commun. Leur projet, fondé sur le constat des limites de l'espace extérieur de la structure en matière de possibilités motrices, s'articule autour de sorties menant les enfants à marcher environ un kilomètre dans la forêt. Ce dispositif concerne un groupe de six enfants marcheurs, âgés de 24 à 36 mois, et se déroule à une fréquence de deux sorties hebdomadaires pendant une matinée entre 8h45 et 11h. Pour se rendre à la forêt, les deux éducatrices doivent tirer les six enfants en chariot à 500 mètres jusqu'à l'arrêt du bus qui les amène quinze minutes plus loin à la lisière de la forêt. Une fois déposés, le chariot est attaché à une rambarde et les enfants en descendent. Accompagnés par les deux éducatrices, ils empruntent ensuite le chemin menant dans la forêt, en passant par une ouverture entre les arbustes. La marche déroule à un rythme respectueux des capacités et des initiatives de chaque enfant. Par exemple, la marche s'arrêt pour prendre un goûter, pour répondre à un besoin de soin d'un enfant, ou si les enfants s'engagent dans un jeu. Toutes les six familles ont consenti la participation de leurs enfants. Nous avons réalisé cinq observations de sorties en forêt entre le 7 mars et le 6 avril 2023.









Figure 11 Images des sorties l'ÉAJE 1 :Crèche forêt

Image en haut à gauche : Pour aller dans la forêt à partir de la crèche, il faut emprunter un chariot à six places, traverser un parking de voiture et marcher jusqu'à l'arrêt de bus à 500 mètres. Le bus municipal les dépose à l'arrêt en lisière de la forêt quinze minutes plus loin. Pour le retour, les éducatrices doivent marcher vingt minutes tirant le chariot pour reprendre le bus plus loin.

Image en haut à droit : Le sol est constitué de branches, racines, feuillages, mousse, et terre relativement sec. Sur la promenade les enfants s'arrêtent régulièrement pour observer, déplacer, soulever les éléments qu'ils y trouvent.

Image en bas à gauche : L'équipe de deux professionnelles amènent les six enfants marcheurs, sur la piste de randonnée. La forêt est à gestion communale et l'accès se fait à partir du chemin en contre bas.

Image en bas à droit : La topographie est irrégulière, présentant des opportunités fréquentes pour tester la force et la motricité des enfants. Cette légère pente illustre les efforts que l'enfant met à grimper pour rejoindre son camarade.

4.5.1.2 ÉAJE 2 - Crèche extérieure végétalisée :

La *Crèche extérieure végétalisée* a été construire en 2014 et est située dans un quartier résidentiel affluent de la Ville de Strasbourg. Elle est gérée par une association privée à but non lucratif en délégation de service public (DSP) pour la Ville et opère en tant que crèche et multi-accueil. C'est-à-dire que les heures de contrats varient selon les besoins des familles et peuvent être modulées pour accueillir l'enfant soit d'une manière régulière ou ponctuelle. L'association de crèche est soutenue financièrement par la Ville de Strasbourg et la Caisse d'allocation familiale (CAF) dans le cadre du dispositif Prestation du Service unique (PSU) : les familles paient en fonction du barème d'avis d'imposition et de cette manière, la crèche s'inscrit dans une égalité de chance quant à l'accessibilité aux places. Elle accueille un total de 62 enfants de dix semaines à trois ans et jusqu'à quatre ans en temps hors scolaire.



Figure 12 - Crèche extérieure végétalisée

L'établissement a été construit en 2014 et bénéficie de plusieurs espaces extérieur clôturés

Au sein de la structure, une pédagogie favorisant la motricité libre a été mise en place dès l'ouverture. Les enfants bénéficient de grandes salles adjacentes pour se déplacer pendant la journée. Accompagnés par un professionnel, ils peuvent grimper un escalier pour accéder à l'étage où se déplacer librement entre les salles du rez-de chaussé. Lors de la construction, deux espaces extérieurs ont été aménagés pour les différents groupes d'âge : dont un espace extérieur dédie pour les non-marcheurs et un espace conçus pour les marcheurs, dotés d'une manière « classique » avec les draisiennes pour rouler, les toboggans, et les équipements fixes pour grimper. Une clôture délimite chaque espace de jeu. Jusqu'en novembre de 2022, les membres de l'équipe ne sortaient que dans l'espace clôturé adjacent à leur salle d'une manière aléatoire et selon l'envie du jour. Des nouveaux espaces extérieurs ont été aménagés les années suivantes pour inclure un poulailler et un jardin pédagogique.

- ***Projet Nature à partir de 2022 « sortir peu importe le temps et sans jouer »***

Le projet de sortir par tous les temps sans jouets est arrivé progressivement. La direction a fait le constat que pour plusieurs membres de l'équipe, les conditions du dehors présentaient des risques, notamment en termes de risque météo (froid, pluie), risque physique (piqûre d'insecte, saleté, tomber), risque professionnel (cadre non maîtrisé, ennui, manque de connaissance, perceptions d'inquiétude des parents). De ce fait, la direction a remarqué que les sorties dans les parties extérieures se faisaient d'une manière ponctuellement lorsqu'il faisait beau. Dans la lignée avec le projet pédagogique autour de la motricité libre déjà en

place à l'intérieur, la direction a émis un souhait de mener un projet pour de promouvoir la libre circulation dans tous les espaces jusqu'à là clôturés. Cela voulaient impliquaient l'ouverture des portails entre les espaces et l'accès au jardin pédagogique et à l'espace en friche derrière le bâtiment. Ces deux dernières espaces bénéficiaient d'une végétation variée, un sol en terre, de l'herbe et des éléments naturels, tel que les branches, brindilles, cailloux, et fleurs. Le projet de la direction se concrétise en 2022, suite un colloque organisé par la ville de Strasbourg autour des bienfaits du temps passé en nature pour les tout-petits.

Dans le cadre du projet « nature » de la crèche, quatre espaces sont ouverts à l'exploration libre des enfants. Deux d'entre eux sont déjà aménagés, avec un sol souple en matériau synthétique et des équipements fixes conformes aux normes pour la petite enfance. Les deux autres espaces, végétalisés, comprennent un jardin pédagogique, un poulailler et un espace herbeux en friche qui longe l'arrière du bâtiment de la crèche. Dans ce dispositif, tous les enfants et les membres de l'équipe éducative doivent participer à la sortie hebdomadaire chaque mercredi après-midi pendant trois heures, quelle que soit la météo, et sans utiliser de jouets dits classiques (trottinettes, ballons, voitures). Une fois réveillés de la sieste, les enfants sont habillés et se rendent dans le premier espace aménagé pour prendre le goûter ensemble, en groupes d'âges mixtes. Une fois que la majorité du groupe a terminé, les professionnelles ouvrent les portillons entre les trois autres espaces du jardin pour laisser les enfants circuler. Un minimum d'une professionnelle se trouve dans chacun des quatre espaces. Chaque observation suit le protocole décrit dans la section précédente. Toutes les familles ont consenti à l'étude d'observation, à l'exception de deux. Nous avons réalisé un total de cinq périodes d'observation entre le 4 juin et le 12 juillet 2023.



Chaque section du jardin est séparé par une clôture permettant l'équipe à moduler les espaces dans lesquels les enfants pouvaient jouer. L'image au-dessus montre là où les enfants sont accueilli pour le goûter. Une fois que les enfants ont terminé de manger, un portillon est ouvert pour permettre les enfants de librement passer dans les deux autres grands espaces végétalisés. Les arbres et arbustes, ainsi que le petit talus, offrent aux enfants un parcours et cachette. Les enfants ont libre mouvement pour explorer des différents espaces.

La partie « arrière » du bâtiment a été longtemps fermé d'accès. Depuis la mise en place du projet en 2022, les enfants peuvent y circuler et ainsi faire le tour du bâtiment. Le terrain à ce niveau est légèrement incliné permettant aux enfants de prendre de l'élan et de remonter de l'autre côté.

Deux bacs de jardinage au sol à libre accès permettant les enfants à creuser, arroser, planter, cueillir. Les sauts, instruments pour gratter et creuser, types pelles et mini-râteaux et les seaux sont à libre disposition. De l'autre côté de la clôture se trouvent les équipements fixes « classiques » de type à grimper, rouler, et glisser (toboggan).

Figure 13 -Images ÉAJE 2 : Extérieure végétalisé

4.5.1.3 ÉAJE 3 - Jardin d'enfant – jardin pédagogique

Créé en 1947, le *Jardin d'enfants – jardin pédagogique* suit une pédagogie Steiner et accueille plus de cent enfants âgés de deux à six ans, quatre jours par semaine. Le mercredi la structure est fermée. En temps scolaire, les enfants se trouvent dans l'un des six groupes au sein de l'établissement : quatre groupes de 20 enfants d'âges de trois à six ans et deux groupes de douze d'enfants de deux à trois ans. Lors de la période d'observation en mai 2023, le jardin d'enfants a bénéficié encore d'une subvention de la CAF dans le cadre du dispositif PSU permettant une aide aux familles en couvrant jusqu'à 66% des frais de scolarité. Le jardin d'enfants occupe une ancienne maison de maître au coin de deux rues passantes. Un large

espace extérieur entoure la structure, où on trouve un sol sablé, les troncs d'arbres, une structure en brique pour monter, un toboggan, et de la végétation, une cuisine à boue, et des balançoires en bois. Dans cette cour les éléments naturels sont privilégiés et, en dehors d'un toboggan en métal, est absente des équipements fixe en matière synthétique. Le sol en terre battue est irrégulier et se modifie avec le temps et le piétinement des enfants. En plus des sorties régulières dans la cour La structure affiche sur son site internet un projet autour des sorties quotidiennes dans un jardin pédagogique, permettant « à ses élèves de se lier à la nature en pleine ville. Les enfants peuvent s'y rendre tous les jours, quel que soit le temps, pour y jardiner, imaginer et apprendre à vivre ensemble. » (pris sur le site internet du jardin d'enfant le 23 juin 2023).

- ***Projet Nature « Jardin potager »***

En 2016, la Ville de Strasbourg a inauguré le jardin pédagogique de 1690 m² entièrement clôturé à usage de quatre associations, dont le jardin d'enfants, une association de compostage, et deux associations qui cultivent les fruits et les légumes pour les familles en situation précaire. Le jardin pédagogique se situe à 500 mètres du bâtiment accueillant le jardin d'enfants. L'espace est doté d'un préau et une remise en construction de bois, des toilettes sèches, des lieux de composte, plusieurs espaces de portager et de jardinage de fleurs, fruits et légumes plantés, un espace de terre sablé, des bosquets d'arbustes, des petits chemins et un espace dédié pour faire le feu. Lors des observations, les sorties au jardin pédagogique avaient lieu tous les matins pendant toute l'année. Deux éducatrices accueillaient les enfants de l'un des groupes de deux à trois ans directement au jardin le matin à partir de 8h00. Les matinées commencent par des moments organisés par exemple de gouter, de faire du pain autour du feu, ou des regroupements de comptines et d'histoires, cependant ont été privilégiés des moments de jeu libre pendant lesquels les enfants exploraient et s'engageaient dans les jeux de leur choix. Les professionnelles amenaient des enfants au retour au jardin d'enfant à partir de 11h00 pour le repas de midi. Les douze parents ont consenti de la participation de leurs enfants aux observations. Nous avons réalisé cinq observations entre le 4 et 15 mai 2023.



Figure 14 -Plan du jardin de l'ÉAJE 3

L'espace du jardin pédagogique (en jaune) est partagé avec 2 autres associations et sans barrières entre les espaces.



Figure 15 - Images du jardin ÉAJE 3

Image en haut à gauche : Le jardin potager est en forme ronde telle que la coquille d'un escargot. Les professionnelles travaillent dans cet espace pour arroser, planter, désherber pendant que les enfants jouent librement dans tout l'espace aux

alentours. Les enfants peuvent selon envie participer aux activités de jardinage accompagnés par l'adulte.

Image en haut à droit : Un préau installé dans le jardin abrite les enfants lors des goûters le matin, ou en temps des activités de groupe, type artistique ou de cuisine.

Image en bas à gauche : Le jardin offre une végétation abondante et des lieux de cachette. Un tepee en bambou avec les tressages en tissu crée un espace de jeu symbolique et imaginaire. Derrière le tepee au fond se trouve des planches et un levier en inox qui actent en tant que cuisine symbolique « cuisine de boue ».

Image en bas à droit : Un espace de terre / boue est délimité par des troncs d'arbres. Les enfants creusent le sol avec les pelles et les râteaux, ainsi l'espace se transforme selon l'usage et jeu de l'enfant.

4.6 Présentation du terrain Québec : comparé ce qui est comparable

Au Québec, tel qu'en France, les politiques publiques relatives à la Petite-enfance touchent plusieurs ministères : celui de la Famille et l'action sociale, celui de l'Éducation, et celui de la Santé. Les trois ayant des missions transversales quant au bien-être et à la santé de l'enfant. Les services de garde (*cf.* encadré 1) au Québec ayant un statut reconnus[169] sont régi par le ministère de la famille et encadrés par les textes de loi réglementaires du secteur et des référentiels : « Accueillir la petite enfance » (2019) et « Cadre de référence pour des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur : Gazelle et Potiron » (2014).

Comme nous avons établi dans la première partie, plusieurs caractéristiques relient les actions publiques autour de la petite enfance en France avec celui au Québec, dont le fonctionnement des structures accueillant des jeunes enfants, rendant ains intéressant la perspective de comparer les pratiques dans les deux pays. Les institutions assurant l'accueil de l'enfant dans les deux pays ont pour objectif d'offrir des programmes éducatifs qui répondent aux besoins du développement global de l'enfant. L'origine des services de garde au Québec comme en France remonte à la période d'après la Seconde Guerre mondiale, lorsque l'État a initié des politiques visant à soutenir l'éducation et le soin des très jeunes enfants.

[169] Il existe les services de garde dit « non reconnus » qui sont essentiellement des services de garde en milieu familial, des jardins d'enfants, et de la garde d'enfants en halte-garderie pour un organisme communautaire. La loi sur les services de garde éducatifs prévoit une réglementation de ces derniers sans les obliger à détenir un permis auprès du ministère de la Famille.

Au Québec, les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), peuvent accueillir les enfants à partir de dix semaines et jusqu'à cinq ans, permettant un accompagnement continu par les mêmes professionnel·les durant toute cette période. Depuis le début des années 2000, plusieurs obligations d'évaluation des SGÉE ont été mises en place. D'une part, les SGÉE ont pour obligation d'évaluer le développement de l'enfant dans un dossier éducatifs à transmettre aux parents (*cf*. 2.4.2.2) et d'autre part, les SGÉEs font l'objet d'une évaluation de leurs programmes éducatifs par une partie tierce.[170] Parmi les différents types de SGÉE, les Centre Petite Enfance (CPE) occupent une place importante[171]. Dans ces structures, les parents ont un rôle décisionnel au sein des conseils d'administration des CPE.

L'Association Québécoise des Centres Petite Enfance (AQCPE) représente comme son nom indique les CPE au Québec. En 2019, elle a proposé en collaboration un projet à l'échelle de tout le Québec ayant pour but de sensibiliser les acteurs aux enjeux des expériences en nature dès la petite enfance. Dans ce cadre et en collaboration avec ces chercheurs de l'Université de Laval, la mise en place des pratiques ÉPN dans les CPE a été accompagnée par un projet de recherche appelé « Soutien à l'apprentissage, grandeur nature » (SAGN). Ce programme de recherche-action a eu pour objectif de suivre et documenter les pratiques menant les enfants en extérieur proche de lieux identifiés comme « milieu naturel » dans un but de cocréer avec des professionnel·les et les chercheurs un guide pratiques[172]. L'action de formation à l'ÉPN de dix CPE sur le territoire au Québec ainsi la publication d'un cadre de référence des pratiques, nommé *Alex*, a bénéficié d'un soutien du ministère de la Famille.

[170] Les évaluations visent cinq objectifs décrits dans le guide « Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation (2023) », réalisé par deux chercheures universitaires, Lise Lemay et Julie Lemire. Elles nomment cinq dimensions de la qualité éducative évaluées : « 1) la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants ; 2) la qualité de l'aménagement des lieux ; 3) la qualité des pratiques d'observation des enfants et de planification ; (4) la qualité des interactions entre le personnel du SGEE (le personnel éducateur et celui de gestion) et les parents ; et 5) la qualité structurelle et les facteurs qui y sont associés. » (p. 6)

[171] Les statistiques du 31 octobre 2025 sur le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance indiquent que les CPE occupent 47% (soit 111 711 places) de l'offre en service de garde collectif par rapport aux garderies subventionnées à 28% (soit 68 508 places) et aux garderies non subventionnées (soit 57 862 places). L'accueil en milieu familial (équivalant en France de chez l'assistant maternelle) représente 27 % de l'offre total d'accueil, soit 84 719 places. Pris sur le site :https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Developpement-places/region-sommaire-developpement-places.pdf

[172] Les objectifs du projet de recherche *Alex – Éducation par la nature. Une approche innovante pour favoriser la réussite éducative des jeunes enfants , sous la direction de C. Bouchard et l'Association québécoise des centres de la Petite-enfance (AQCPE)* sont détaillés dans la lettre de demande auprès du comité éthique de l'Université Laval, mai 2022, p.4.

4.6.1 Identification des CPE

Les premiers contacts ont été établis grâce à une mise en relation entre la doctorante et des chercheurs québécois spécialisés dans le domaine de la nature dans la petite enfance. Deux réunions en visioconférence ont permis de présenter notre projet de recherche, d'identifier les acteurs concernés et de repérer les lieux d'étude potentiels. Suivant ces deux réunions, nous avons été mis en contact avec trois des CPE participants au programme de recherche-action SAGN et correspondant aux critères de recherche mentionnés au début de cette section.

L'étude du terrain a fait alors l'objet d'addenda au projet déjà en cours et a été soumise au comité éthique de Université Laval. Le protocole et les documents de cette demande se trouvent en annexe. L'équipe du projet de recherche SAGN a facilité l'introduction de notre étude au sein des installations et auprès des directions. Une fois que l'accord des directions des installations identifiées a été donné pour accueillir notre projet d'observations, nous avons envoyé la note d'information et les formulaires de consentement pour la diffusion aux professionnel·les concernés. La lettre d'information stipulait le caractère anonyme de leur participation une fois accordé, et a servi pour faire une courte présentation de la chercheuse et son expérience à travailler auprès des jeunes enfants. Nous avons mené une réunion avec chacune des trois installations en présence de l'équipe de professionnel·les en amont de réaliser les observations et les entretiens. Cette étape a permis de présenter le projet et répondre aux questions. Un total de neuf professionnelles a été contacté. Nous précisons qu'aucun homme travaillaient dans les groupes d'âge d'enfants sollicités par notre recherche. Les directions des CPE ont servi d'intermédiaires avec les familles et ont transmis aux parents des enfants des groupes dont les éducatrices avaient donné leur accord la lettre d'information précisant le contexte et les objectifs de la recherche. Comme pour les professionnelles, le formulaire de consentement indiquait le caractère anonyme des données afin de protéger l'identité des enfants ainsi que la durée de conservation des informations. Le formulaire comportait également une question portant sur l'autorisation de filmer les enfants et d'utiliser les images à des fins de recherche. L'ensemble des participants ciblés, familles des enfants (N=29) et professionnel·les (N=9), a donné son accord pour participer à l'étude. Les trois installations sont décrites dans la section suivante.

4.6.1.1 CPE 1 - Installation Cour naturelle :

La première installation du CPE 1 que nous nommons *Cour naturelle* est située dans une commune à 35 minutes de la Ville de Québec et à la lisière d'une forêt. Elle fait partie de l'une des quatre installations de ce CPE 1. L'ensemble des installations du CPE 1 ont la spécificité d'avoir intégré dans leur projet éducatif un volet explicite envers la nature, tel que nous le lisons sur le site internet du CPE1 ci-dessous:

> *« Éducation par la nature, qui est une approche de pédagogie émergente, a fait ses preuves notamment dans les pays scandinaves. Nous croyons profondément en l'importance de mettre l'enfant en relation avec la nature et de maximiser les expériences qui soutiennent l'éducation à l'environnement…..l'intention de l'Éducation par la nature est d'offrir à l'enfant des périodes fréquentes et prolongées en forêt lui permettant d'agir sur un environnement particulièrement stimulant et riche en apprentissages. Les séances en forêt se déroulent dans des environnements naturels, non aménagés, avec la présence de matériel ouvert et polyvalent (branches, roches, végétaux, etc.). Elles se vivent, peu importe les conditions météorologiques ! Les enfants voient la nature évoluer au fil des saisons. »*

L'installation la *Cour Naturelle* détient un permis de 78 places dont, dix enfants entre trois et dix-sept mois lors de la rentrée en septembre, et 68 enfants de dix-huit mois à cinq ans. En plus d'avoir une politique explicite envers les démarches écologiques (alimentation, gestion de déchets, achats de matériel, sortie en nature…), cette installation a été l'une des premières à se faire former à la pédagogie par la nature dans la petite enfance menée par AQCPE. Une professionnelle diplômée technique d'éducation à l'enfance suit le groupe que nous avons observé, compris de cinq enfants, dont deux filles, et trois garçons moyennement d'âge de 21,6 mois. Les enfants de ce groupe sortent d'une manière quotidienne et toute l'année dans la cour naturelle adjacente à la structure. Nous avons eu quatre périodes d'observation prévues, dont deux non-réalisées pour cause d'absence de membre de l'équipe. Les deux périodes d'observation d'une durée d'une heure ont eu lieu le 6 et 22 juin 2022.



L'installation *Cour Naturelle* bénéfice d'une cour adjacente au bâtiment où nous trouvons des matières naturelles, tel que la végétation, les épines et pommes de pins, les feuilles et les branches, et la terre sablée. L'espace est délimité par une clôture d'environ 1m de hauteur et protège les enfants de la route située à dix mètres de l'autre côté.

Dans un coin de l'espace, nous y trouvons un coin d'espace aménagé avec le sable, les seaux en métal, les cuillères en métal et en bois, et des casseroles de cuisines récupérées par les parents et amené à l'installation pour les enfants à jouer. Dans cet espace une gouttière fait tomber l'eau sur le coin sable lorsqu'il pleut. Nous pouvons remarquer l'absence de jouet type « classique » pour usage dans cet espace, type trottinette, pelle en plastique, ou équipement synthétique fixe de motricité.

Le sol est recouvert de sable, terre, épine de pin et d'autres feuillages. Au fond de la cour pousse de la végétation de type arbustes, et des jeunes arbres. Les professionnels placent par moment les rondelles de bois découpées au sol pour faire des parcours de motricité. Dans cette espace il n'y a aucun revêtement synthétique pour amortir les chutes. Une clôture délimite l'espace de la cour qui fait environs 80m².

Figure 16 - Images du CPE 1 : Cour Naturelle

4.6.1.2 CPE 2 - Installation forêt, champs et cour naturelle

Cette installation est l'une de deux installation du CPE 2 et se trouve dans le secteur nord de la ville de Québec dans une commune d'un peu moins de 10 000 habitants. La région au nord de Québec est dotée de grands espaces forêts, ayant essentiellement des essences d'arbres conifères, et des espaces ouvertes de type champs, ainsi que des lacs. L'installation est située près du centre de la petite commune et en proximité d'une forêt communale et un parc (s'agissant essentiellement d'un champ herbé) non aménagé situé au bord d'une cimentière.

Ouvert en 2015, l'installation *Forêt, champs et cour naturelle* accueille 68 enfants de dix-huit mois à cinq ans, et dix enfants « poupons » de moins de dix-huit mois. Les enfants de même âge sont groupés par classe de huit à dix accompagnés d'un ou d'une professionnelle. Cette installation a été pilote lors des premières formations éducation par la nature dans le cadre de

la formation en 2020. Suivant cette formation, la direction du CPE 2 a élargi la possibilité à d'autres membres de l'équipe de se former aux pratiques ÉPN, sur la base du volontariat. À cet effet, deux professionnelles de l'installation *Forêt, champs et cour naturelle* ont été formées et intégrées dans la recherche menée par l'équipe de l'Université Laval. Cette installation accueille également un groupe d'enfants « poupons » âgés de moins de deux ans. Ce groupe sort régulièrement dans une petite section clôturée de la cour de l'établissement, mais cet espace ne correspondait pas aux critères de notre recherche et les éducatrices n'avaient pas encore mis en place de projet autour de la nature. Nous avons donc contacté les éducatrices en charge des groupes d'enfants de deux à trois ans, pour qui un projet ÉPN a été mis en place, avec des sorties régulières en forêt, au parc et dans la partie de la cour



Figure 17- Image du CPE 2 : Forêt, champs et cour naturelle

végétalisée.

Les sorties en nature concernent trois milieux. Le premier lieu est une forêt à moins de dix minutes de marche de la structure, le deuxième un parc, comme champ ouvert sans clôture et enherbé, et le dernier la cour naturelle adjacente à l'installation et qui a subi des transformations pour laisser davantage d'espaces naturels, tel que le sol en terre, de l'herbe, des copeaux de bois et de la végétation. Au total, quinze familles de leurs groupes ont donné leur accord pour faire participer les enfants. Nous avons réalisé quatre périodes d'observations entre le 9 et 17 juin 2022 avec deux groupes d'enfants âges entre dix-huit et 46 mois, dans les trois lieux : en forêt, dans un champ et dans la cour naturelle.



La Forêt communale se trouve à dix minutes à pied de l'installation. Le sapin est l'essence d'arbre dominant qui crée un sol tapissé d'épine et de terre de type bruyère. Au vu de la densité et rapprochement des arbre il n'y a que peu de végétation au sol. Par contre, nous y trouvons un nombre de branches et de tronc et souches d'arbre au sol.

Le parc communal se trouve en descendant et transversant la rue depuis l'installation. Elle se situe au long d'une cimetière marqué par une grillage croisée en métal. Le parc ne bénéficie pas d'équipement ou de matériel fixe et s'agit d'un grand espace herbé et végétal délimité par une grillage. Les arbres de plus essences se trouve tout autour de l'espace du parc ouvert.

La cour naturelle est située à l'arrière du bâtiment de l'installation. Les enfants y accèdent accompagnés par une professionnelle. Le sol est constitué de copeau de bois et de terre. Il n'y a pas peu de végétation. Les éléments amovibles tels que les planches, pneu, et rondelles et branches sont éparpillés au sol. Les enfants ont accès aux sceaux et pelles pour creuser la terre partout dans la cour. Un équipement grimpant en forme d'araignée reste parmi les équipements fixes.

Figure 18 - Images des lieux « nature » CPE 2 : Forêt, champs et cour naturelle

4.6.1.3 CPE 3 – Installation Forêt – lit de rivière

Cette installation est située en milieu semi-urbain de Québec à la lisière d'un parc boisé de quatre km². Plus petite que les deux autres installations du CPE 3, celle de la *Forêt– lit de rivière* accueille un total de 55 enfants, dont un groupe de « poupons » âgés de dix moins de dix-huit mois, et des groupes entre dix-huit mois et cinq ans. Comme dans le CPE2, le groupe de « poupons » n'avait pas encore de projet spécifique en lien avec la nature. Nous avons donc été mise en contact avec le groupe d'enfants âgés de deux à trois ans faisant des sorties régulière dans le cadre d'un projet en lien avec la nature. De même que les installation des autres CPE, les enfants sont regroupé en classe par nombre de huit à dix et par rapport leur âge. L'installation *Forêt – lit de rivière* bénéficie d'un espace extérieur clôturé, dont une partie végétalisée, et d'une proximité à un grand parc naturel. L'une des professionnelles de cette

structure a été l'une des première personnes formée à l'ÉPN par l'association AQCPE. Le projet de mener des enfants dans le parc pour explorer la forêt et le lit de rivière a été initié lors de son arrivée dans l'installation en 2018.



Figure 19 - Image du CPE 3 : Forêt – rivière



Les sorties en lieux dans plusieurs partie de la forêt où se trouvent souvent des troncs d'arbre et des souches, ainsi que des écorces et branches jonchaient le sol.



D'autres parties de la forêt ont une végatation plus abondante. Les enfants doivent passer à travers les braches et feuillages. Ils sont habillées en combinaison résistant à la pluie.



Parfois, les enfants sont menés au lit de rivière peu profonde pour jouer dans et avec l'eau. Les cailloux longent les bords et le sol est boueuse autour.

Figure 20 - Images du CPE 3 : Lieux des sorties en forêt et rivière

4.7 Observation des enfants en jeu libre en nature

Comme nous avons indiqué plus haut dans ce chapitre, la recherche dans le domaine concernant la petite enfance se repose sur une démarche déontologique stricte servant à faire preuve de respect de la vie privée et protéger les droits des participants. Notre projet de recherche a fait l'objet de demandes d'approbation auprès des comités éthique en France à l'Université de Strasbourg (Annexe 9) et au Québec à l'Université Laval. Nous soulignons qu'au-delà d'une question éthique, la recherche sur le jeune enfant demande d'adopter une posture réflexive quant à l'objet des observations et aux méthodes d'observation employées (Garnier et Rayna, 2021). Nous présentons dans la section qui suit, le cheminement de notre réflexion autour du choix des méthodes choisies pour réaliser les observations, faisant part des difficultés rencontrées et des ajustements réalisés en cours de route. Cependant, nous devons établir tout d'abord l'objet de ces observations et notre posture pour interpréter les données qui en suivent. La méthodologie empruntée pour réaliser ces observations et ainsi les interpréter sera présentée dans la section qui suit.

Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à l'identification de groupes d'enfants, en vue de prendre en compte la diversité des modalités d'accueil proposées pour l'accueil des jeunes enfants. Comme indiqué précédemment, en France, la période de la petite enfance se divise en deux systèmes institutionnels. La première phase, de la naissance à la dixième semaine, concerne les enfants qui sont accueillis dans des établissements spécifiquement dédiés aux tout-petits, tels que les crèches et les multi-accueils. Selon la législation en vigueur, l'inscription à l'école maternelle est obligatoire pour les enfants à partir de trois ans révolus. En outre, ces derniers peuvent également être accueillis dans des jardins d'enfants, sous réserve d'une inscription préalable, jusqu'à l'âge de six ans[173]. C'est à cet âge que la plupart d'entre eux intègrent l'école primaire. En France, les jardins d'enfants sont placés sous la tutelle du Ministère des Solidarités. Par conséquent, ils relèvent de la réglementation applicable aux

[173] En vertu de la loi sur l'école de confiance promulguée en 2019, l'existence des jardins d'enfants a été remise en question, et leur fermeture a été envisagée. Le collectif DÉfense COLLective des Amis des Jardins d'Enfants (DECOLLAJE) a mené une lutte soutenue pour préserver son mode de fonctionnement. En 2024, ses efforts ont porté leurs fruits, aboutissant à une victoire juridique significative. La loi n° 2024-301 du 2 avril 2024, dont l'objet est de pérenniser les jardins d'enfants gérés par une collectivité publique ou bénéficiant de financements publics, permet aux 260 jardins d'enfants en France de conserver leur statut actuel sans avoir à effectuer de modification., Bariéty, A. (2024, 17 septembre). « Une grande victoire» : longtemps menacés, les jardins d'enfants finalement sauvés des eaux. *Le Figaro*. https://www.lefigaro.fr/actualite-france/une-grande-victoire-longtemps-menaces-les-jardins-d-enfants-finalement-sauves-des-eaux-20240917
Par Aude Bariéty de Lagarde,

ÉAJE[174]. Dans la province du Québec, le système des services de garde éducatifs est conçu pour répondre aux besoins d'accueil des enfants à partir de l'âge de dix semaines et jusqu'à l'âge de cinq ans. Il englobe divers types d'établissements, notamment les CPE, les garderies bénéficiant ou non d'un financement subventionné, ainsi que les services de garde en milieu familial (*cf.* encadré 1). L'objet de notre enquête réside dans l'investigation approfondie de deux groupes d'âge spécifiques, tels qu'ils sont répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9 - Heures d'observation du jeu libre en nature

	N° jours intervention	Totale d'heures enregistrées des sorties en nature	Nombre d'enfants	garçons	filles	Moyen d'âge des enfants
ÉAJE 1 - FR	5	03:20:40	12	5	7	39,7 mois
ÉAJE 2 – FR	5	03:06:59	62	33	29	21,8 mois
ÉAJE 3 – FR	5	04:33:42	6	2	4	33 mois
CPE 1 - Qbc	2	01:33:53	5	2	3	22 mois
CPE 2 – Qbc	4	03:39:51	15	8	7	42 mois
CPE 3 – Qbc	8	07:54:20	8	3	5	40 mois
Total d'intervention	29 jours	24:13:07	**108**	**53**	**55**	**33,1 mois**

4.7.1 Choix des méthodes pour observer les enfants dans leur jeu libre en nature

Comme nous avons établi précédemment, les recherches prenant en compte les perspectives de l'enfant, en particulier du très jeune enfant, soulèvent plusieurs difficultés méthodologiques (Garnier et Rayna, 2017 ; Carbuccia *et al.*, 2020 ; Vinel et Zaltron, 2020). Les très jeunes enfants sont dans une phase immature de développement (Sirota, 2006 ; Uprichard, 2008) et agissent de manière spontanée et peu articulée. Leur communication se limite souvent à des gestes, des babillages ou des comportements non verbaux, ce qui rend

[174] Les textes de loi concernant les ÉAJE se trouve en Annexe 4

leur interprétation partielle et sujette aux biais de l'observateur. Nous sommes alors amenés à prêter attention au contexte de l'environnement (espace et matériaux) ainsi qu'aux postures des adultes, y compris les attitudes et les croyances, ainsi que les règles et les interdits, identifiés par le sociologue français Gilles Brougère, comme « la culture ludique » (Brougère, 2002), pour tenter de donner du sens à ce que l'enfant exprime. En outre, l'observation des enfants jouant dans des espaces extérieurs présente des défis supplémentaires en raison de l'hétéronomie de l'environnement extérieur non contrôlé, ce qui rend difficile le suivi de leurs interactions avec les éléments et entre eux (Loebach et Cox, 2020 ; Josephidou *et al.*, 2021 ; Ramsden *et al.*, 2024). Les méthodes d'observation et les interprétations restent souvent de l'ordre du « bricolage », nécessitant une certaine humilité de la part du chercheur afin d'équilibrer sa part de subjectivité dans l'analyse (Danic *et al.*, 2006).

Pour l'anthropologue et autrice de *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance* (2001), Julie Delalande, l'observation du jeu d'enfant se fait à partir d'une approche ethnographique notant non seulement les qualités de l'environnement mais également le contexte social de leur jeu. Delalande attribue ainsi au jeu de l'enfant une culture « enfantine »[175] spécifique, qui fait partie intégrante des multiples espaces culturels et sociaux dans lesquels les enfants évoluent. Dans le prolongement de ses travaux, nous observons les tout-petits engagés dans des jeux libres en nature selon les critères que nous avons établis précédemment. Cette observation vise, d'une part, à qualifier les types de jeux et les affordances des contextes « nature » dans lesquels ils émergent, et, d'autre part, à apporter un regard sur la manière dont ces jeux peuvent être porteurs de sens pour l'enfant. Ainsi, par l'observation du jeu de l'enfant, nous cherchons à comprendre sa perspective sur les actions publiques qui prévoient et encadrent les contextes de son jeu et ses interactions avec le monde qui l'entoure.

4.7.1.1 Protocol d'observation des enfants selon TOPO : Tool for Observing Play Outdoors (Loebach et Cox, 2020)

Nous avons fait le choix de s'appuyer sur une grille d'observation de jeu développée en 2020, par les chercheuses américaines Janet Loebach et Adina Cox, nommé Tool for Observing Play Outdoors (TOPO). Issues du domaine de l'aménagement des espaces humains et urbains[176],

[175] Julie Delalande propose le terme *culture enfantine* pour décrire « l'ensemble des connaissances, des savoirs, des compétences et des comportements qu'un enfant doit acquérir et maîtriser pour faire partie du groupe de pairs. » (Delalande, 2006, p.270).

[176] Janet Loebach est chercheuse au sein du Department of Human Centered Design à Cornell University et Adina Cox du Department of Landscape Architecture, Iowa State University.

les deux chercheuses ont conçu un outil permettant d'identifier les types de jeu de l'enfant spécifiquement en contexte extérieur (*outdoors*), au sein d'espaces de jeu en nature (*nature-based play spaces*) caractérisés par la présence de végétation et d'éléments naturels, qu'ils soient spontanés ou aménagés. En se basant sur les méthodes existantes d'observation des jeux enfantins[177], elles ont élaboré une grille des typologies visant à identifier « *the unique outdoor play behaviours, and to evaluate the quality of the environments which afford them* » (*ibid.* p.27). Pour mener les observations, les chercheuses proposent d'appliquer la méthode de « scanning » où le chercheur ou chercheuse balaie visuellement une zone pendant 20 secondes et note systématiquement les interactions en indiquant le type de jeu (« *Play event no*°») selon une grille des neuf typologies de jeu (*cf.* tableau 10). La personne menant les observations est invitée à indiquer deux niveau de type jeu pour chaque séquence de jeu observée afin de permettre un « *richer and more accurate picture of the play activity, but also tends to increase the reliability of the data collected* » (*ibid.,* p.29). Cela implique que le chercheur ou la chercheuse note en même temps le type de jeu prédominant (Séquence de jeu 1) et le deuxième niveau de jeu qui peut être également observé mais d'une manière moins présent que le premier (Séquence de jeu 2) Ces deux codes indiquent Cette forme d'observation se déroule de l'une des deux manières : soit « *child-based* » en suivant un enfant pendant ses interactions de jeu, soit « *place-based* » en regardant les séquences de jeu par rapport à une zone visuellement délimitée. Lors des observations, nous avons appliqué la méthode « *place-based* » afin de mieux suivre d'une part la dynamique sociale du groupe et d'autre part, observer les affordances du lieux impactant le jeu des enfants.

En plus d'appliquer l'annotions selon les typologies de la grille, nous avons approfondi des captations d'observations en filmant les séquences et en inscrivant les nuances produites dans les interactions, notamment avec les éléments de la nature, dans un carnet de bord. Par exemple, dans la colonne de « *additional play types* », nous avons enregistré les caractéristiques objectifs de l'environnement concernant la météo et la qualité de l'environnement, et les aspects subjectifs concernant l'ambiance générale des enfants (excitée, fatiguée), les interactions initiées pour les adultes (les questions, les explications, les

[177] Loebach et Cox se sont appuyées sur les typologies de jeu déjà bien établies : (Parten(1932), K.Buhler(1937), Piaget (1962) Smilansky (1968), Frost (1992), Hughes (1996 ; 2002) et Rubin (2001; 2008) (2020, p.4). En comparant les différentes typologies, elles ont fait ressortir une nouvelle grille ajustée aux contextes spécifiques de l'extérieur, dont un regroupement de typologies de « bioplay : Plants- where a child observes, discusses, or interacts with a living plant ; Wildlife - when achild is keenly observing or interacting with wildlife in the same environment including animals, birds and bugs (that are not a domestic pets) ; Care - a child acts in a way that demonstrates care or stewardship of the environment, or an appreciation of nature". (*ibid.*, p.17).

émotions), et celles initiées par l'enfant. Nous avons également noté les discussions des enfants (entre pairs, seuls, ou avec un élément tel qu'une branche, une pomme de pin, un escargot) lorsque nous avons pu les entendre d'une manière fiable. Autant que cette méthode permet de réaliser une observation quantitative des types de jeux, nous avons privilégié une analyse qualitative afin de mieux saisir les nuaces et interactions dans le jeu. Nous avons donc adapté notre démarche afin d'annoter les aspects qualitatifs décrivant le jeu et le contexte de jeu et laisser la possibilité des nouveaux thèmes de à émerger. Dans une perspective ethnographique, Julie Delalande souligne l'intérêt d'un « tâtonnement » lors du recueil de données, permettant d'élargir les pistes d'analyse qui n'auraient pas été envisagées autrement (Delalande, 2022, p. 54). Dans cette optique, nous avons noté dans un carnet de terrain non seulement des types de jeu mais également les interactions des enfants par rapport aux affordances des lieux « nature » où ils étaient amenés.

Tableau 10 - Descriptif des 9 types de jeu - TOPO-9 (Loebach et Cox, 2020)

Traduction libre

Type de Jeu	Description	Exemples
Jeu physique	Comprend une action physique sollicitant la motricité globale, la motricité fine, le vestibulaire ainsi que le jeu tumultueux	Courir, grimper, se balancer, pousser
Jeu exploratoire	Comprend une action physique sensorielle, active et constructive	Gratter, creuser, empiler
Jeu imaginatif	Comprend une action sollicitant l'imagination, le symbolique le sociodramatique et le fantastique	Faire semblant de pêcher, faire de la moto,
Jeu avec les règles	Comprend une action ayant un cadre de règles convenues et reconnaissables	Jouer au foot, jouer un jeu de société
Jeu Biologique	Comprend les interactions que les enfants ont avec le vivant dans la nature : ou que l'enfant se concentre en observant la végétation ou un animal	S'occuper d'un insecte ; observer la mousse sur une pierre humide
Jeu expressif	Comprend la performance, l'art, le langage et la conversation	Parler, Chanter, Babillage pendant le jeu
Jeu digital	Comprend une action impliquant la manipulation d'appareils numériques	Regarder un téléphone, chercher sur un ordinateur
Jeu restauratif	Comprend le repos, la retraite, la lecture et l'observation	S'allonger, s'assoir au pied d'un arbre ou contre un objet

Non-jeu	Comprend les soins personnels, la nutrition, la détresse, l'agressivité, la transition et d'autres	S'alimenter, changer la couche, nettoyer le nez

Tableau 11 - Méthode de saisi – 9 types de jeu - TOPO (Loebach et Cox, 2020)

1 — Jeu physique
2 — Jeu exploratoire
3 — Jeu imaginatif
4 — Jeu avec règles
5 — Jeu biophilique
6 — Jeu expressif
7 — Jeu restauratif
8 — Jeu numérique
9 — Non-jeu

N° de l'événement de jeu	Informations pertinentes sur l'enfant (garçon/fille)	Code du type - jeu 1	Code du type - jeu 2	Types de jeu additionnels

Encadré 11 - Une étude pilote TOPO réalisée en amont

En 2021, nous avons réalisé une étude pilote d'observation avec l'outil Tool for Outdoor Play Observation (TOPO) dans un jardin d'enfant à Strasbourg. Notre objectif a été de nous familiariser avec l'application de l'outil et de la méthode d'observation. Pendant dix jours du 7 au 29 juin 2021, nous avons observé des enfants âgés de deux à quatre ans (n=13) lors de leur jeu libre dans un jardin pédagogique urbain. Un total de dix-huit heures ont été observées enregistrant 410 séquences de jeu. Pour chaque séquence de jeu, nous avons noté deux codes de jeu sur la grille, ainsi que des notes qualitatives décrivant les interactions (solitaires, sociales, avec intervention d'adultes) et des éléments avec lesquels les enfants interagissent, tels que les outils (seaux, pelles, bocaux), les objets détachés de la nature (branches, cailloux, feuillage), et les êtres vivants (vers de terre, escargots, coléoptères). Ce pilote nous a permis de mieux connaître les techniques et les limites de l'application de l'outil d'observation.

Suite à cette expérience pilote et compte tenu du jeune âge des enfants suivis dans le groupe (qui se déplaçaient rapidement en dehors de la zone observée) et le fait qu'il n'y avait qu'une personne pour réaliser les observations (Loebach et Cox recommandent deux chercheurs pour suivre les séquences), nous avons ajusté le nombre d'annotations « play-types » selon la grille initialement proposée. À la fin du pilote, nous avons réduit la fréquence à laquelle nous avons annoté les typologies afin de privilégier les notes descriptives qui reprennent « une compréhension progressive » (Danic *et al.*, 2006, p. 129) des interactions de l'enfant dans le milieu dans lequel il joue. Grâce à cette expérience, nous avons

pu consolider notre méthode d'observation pour mener les observations dans le cadre de la thèse.

4.7.1.2 La Taxonomie fonctionnelle de Heft pour discuter les affordances de la nature

Les observations menées selon le protocole TOPO constituent un cadre de référence pour analyser les types de jeu qui émergent lors des sorties. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la définition de la nature relève à la fois d'une problématique lexicale et conceptuelle. Dans l'objectif de construire des éléments de langage permettant, d'une part, de décrire les caractéristiques physiques des lieux qualifiés de « nature » dans ces projets et, d'autre part, de disposer d'un cadre conceptuel pour explorer le sens que l'enfant attribue à ses expériences en interaction avec ces milieux, nous mobilisons le concept d'affordance. Dans cette perspective, la taxonomie fonctionnelle des affordances développée par le psychologue américain Harry Heft (1988) offre un cadre méthodologique pertinent pour analyser la signification de ces expériences pédagogiques pour l'enfant. Elle permet d'envisager les lieux à la fois comme des environnements physiques constitués de sous-structures, perceptibles par l'enfant, et comme des espaces offrant à celui-ci des possibilités d'agir selon sa propre initiative, que Lerstrup et Konijnendijk van den Bosch (2017) définissent comme des « possibilités d'action significative de l'environnement » (p. 49).
Heft ajoute au concept d'affordance de Gibson l'idée que les affordances sont à la frontière entre l'aspect physique objectif de l'environnement et la subjectivité de l'individu. Ainsi, la perception de l'environnement chez l'enfant repose sur cette capacité à identifier ses affordances, qui sont pour lui à la fois concrètes et signifiantes, et qui guident ses comportements. Tout comme Gibson, pour Heft, les affordances représentent des possibilités d'action intrinsèques à l'environnement, comme la pente qui invite à grimper ou un bâton qui invite à le saisir. Ces affordances sont perçues comme des invitations à agir, sans nécessiter de réflexion ou d'interprétation complexe. Selon lui, cette interaction se repose donc sur des propriétés objectives du milieu qui sont également significatives psychologiquement pour l'enfant.

> « *Affordances are not mental constructs that the perceiver subjectively imposes on the world, nor are they interpretations of a physical world in the 'head' of the perceiver. Affordances are the properties of the environment that are both objectively real and psychologically significant* » (Heft, 2010, p.19).

Pour Heft, la relation entre l'enfant et son environnement peut être observée à travers les affordances, lesquelles se manifestent par une association directe entre les caractéristiques de l'environnement, qu'il s'agisse d'un objet (vivant ou non), d'un élément météorologique (vent, soleil, neige) ou d'une caractéristique spatiale (surface et substance), et les actions ou réponses qu'elles suscitent chez l'enfant. Les actions corporelles engagées par l'enfant sont étroitement liées à la reconnaissance immédiate des affordances de l'environnement, lesquelles constituent une interface essentielle entre la réalité physique et la réponse comportementale.

Cependant, ce faisant, Heft reconnaît la double dimension des affordances : l'action déployée par l'enfant résulte, d'une part, de la dimension invariante de l'environnement et, d'autre part, s'inscrit dans un processus cognitif progressif lié à des affordances actualisées (perçues, mobilisées et formées) que la psychologue et urbaniste finlandaise Marketta Kyttä décrit comme inscrites dans un contexte social et culturel, et évoluant en fonction des capacités physiques et cognitives de l'enfant (Kyttä, 2003, p. 15). Nous revenons ici sur l'exemple de la pente, dont les affordances sont relativement invariantes, permettant de glisser ou de rouler, que ce soit avec le corps ou à l'aide d'un objet. L'action de ce jeu physique, consistant à glisser sur les fesses pour descendre la pente, illustre la relation dynamique que Gibson décrit dans sa théorie des « affordances point both ways » : d'une part, l'enfant met en œuvre les possibilités invariantes d'action offertes par l'environnement ; d'autre part, son action révèle les variations de ces possibilités, reliant ainsi sa manière de descendre la pente à ses capacités physiques, à son expérience préalable et aux informations transmises par un adulte, qui lui permettent de glisser sur les fesses plutôt que de rouler avec tout le corps.

En somme, pour Heft, la taxonomie permet décrire l'environnement à la fois par ses formes (par exemple, un arbre ou une végétation dense) et par ses affordances (par exemple, l'arbre comme possibilité de grimper, la végétation dense comme espace propice à la dissimulation) (Heft, 1988, p. 30–31). En s'appuyant sur l'étude "Une journée d'un garçon" de Barker et Wright (1951), Heft identifié des dix propriétés constantes dans un environnement en les liant aux actions corporelles observables dans le jeu des enfants, telles que grimper, courir, glisser ou déplacer. Ses travaux ont fait naître une première taxonomie[178], dans laquelle il attribue

[178] D'autres travaux ont été menés pour identifier et catégoriser les affordances dans un environnement. Nous pouvons citer les travaux de l'urbaniste et psychologue finlandaise Marketta Kyttä (2004) qui a ajouté à la taxonomie fonctionnelle de Heft la notion de socialité pour inclure au-delà des actions physiques, les jeux de sociabilité « affordés » par les mêmes éléments. En 2024, une taxonomie fonctionnelle spécifiquement en lien

une notion de fonctionnalité aux affordances (fig. 22) : les caractéristiques de l'environnement (objets, surfaces, topographies) ne sont pas seulement perçues comme des éléments statiques, mais comme des invitations spontanées pour l'enfant à agir. Ainsi, un objet ou une surface possède une fonction propre, car il incite l'enfant à réaliser des actions par la médiation de son corps (grimper, courir, glisser, déplacer, etc.), d'une manière spontanée. Avec la taxonomie fonctionnelle, Heft insiste particulièrement sur la dimension physique de l'environnement, permettant de décrire quels éléments offrent quelles possibilités concrètes d'action physique dans le jeu. Les propositions d'interaction élément-action de sa taxonomie (par exemple « l'eau permet de s'éclabousser ») ne se limitent pas à ces seules définitions. Heft les propose comme éléments de langage pour comprendre les interactions complexes entre l'enfant et son environnement, invitant ainsi les chercheurs en considérant ces affordances fonctionnelles, à explorer les aspects significatifs de l'environnement pour l'enfant en plus des aspects physiques (1988, p.36).

avec les espaces de jeu extérieur a été développée par une équipe de chercheur : *Using the Theory of Affordances to Understand Environment–Play Transactions: Environmental Taxonomy of Outdoor Play Space Features—A Scoping Review* (Morganthaler *et al.*, 2024). Nos observations ayant lieu pendant la période de 2022 – 2023 nous n'avons pas pu servir donc de cette grille de lecture pour mener nos observations.

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)

1. Surface plane et relativement lisse :
   - Permet de marcher, courir,
   - Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette
2. Pente relativement douce :
   - Permet de descendre en roue libre
   - Permet de ralentir, rouler, glisser
   - Permet de rouler les objets
3. Objets saisissables/détachés :
   - Permet de dessiner, gratter
   - Permet de lancer
   - Permet de marteler, frapper
   - Permet d'embrocher, creuser, couper
   - Permet de déchirer, froisser, écraser
   - Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)
4. Objets attachés :
   - Permet de s'asseoir
   - Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas
5. Objets attachés non rigides :
   - Permet de se balancer (e.g. la branche d'un arbre)
6. Objets escalade-ables :
   - Permet de l'exercice/maitrise
   - Permet de regarder depuis
   - Permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)
7. Ouverture :
   - Permet de se déplacer d'un endroit à un autre
   - Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent
8. Abri :
   - Permet un microclimat
   - Permet une perspective / refuge
   - Permet de l' intimité
9. Objets modulables (e.g. terre, sable) :
   - Permet la construction d'objets (e.g. porterie)
   - Permet de verser
   - Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)
10. Eau :
    - Permet d'éclabousser
    - Permet de verser
    - Permet de flotter les objets
    - Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher
    - Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance

Source : Table 2 A preliminary functional taxonomy of children's outdoor environments, p. 36 dans Heft, H., (1988).

Figure 21 - Table de taxonomie functionnel de Heft (1988)

(Traduction libre)

La taxonomie de Heft souligne l'idée d'une relation dynamique entre l'environnement, l'enfant (son corps) et son action du jeu, en identifiant les propriétés physiques des lieux comme étant intrinsèquement liées aux formes de jeux corporels auxquelles les enfants s'adonnent. En appliquant cette taxonomie fonctionnelle des affordances aux environnements naturels dans lesquels les enfants sont amenés à jouer, nous cherchons à décrire ces lieux en extérieur où les enfants sont menés à jouer, en fonction des opportunités de jeu qu'ils offrent. Ce faisant, nous visons non seulement à identifier les types de jeux qui émergent au sein de ces environnements, mais également à comprendre la signification potentiellement plus approfondi de ces lieux, dans la mesure où ils façonnent non seulement les jeux des enfants, mais aussi la perception qu'ont les adultes de l'agentivité des enfants.

C'est par cette approche que nous cherchons à considérer la nature (entendue comme un terme ombrelle désignant à la fois les lieux où les enfants sont amenés et les éléments spontanément présents dans ces espaces) comme un actant de l'expérience de jeu de l'enfant. En intégrant cette perspective, nous introduisons dans notre analyse l'idée d'une nature « agissante », dont les affordances participent à l'expérience éducative de l'enfant et possèdent la capacité d'influencer les représentations des adultes qui conçoivent ces pratiques, et *in fini* les normes qui les encadrent.

4.7.1.3 Traitements des données issues des observations

Chaque session a été enregistrée par l'aide d'une caméra de marque Gopro – cam, modèle Hero10 black. De petite taille, la Gopro- cam (71 longueurs x 55 hauteur x 33,6 mm profondeur) a eu l'avantage d'être discrète et maniable sur tout type de terrain. Il a été équipé avec une application de stabilisation permettant ainsi une captation fiable des mouvements des enfants en jeu à l'extérieur. Les enregistrements sont, dans un premier temps, stockés sur la caméra sur une carte mémoire (Sandisk 32 Go.), puis transférés sur un disque externe Maxone, 500 Go avec une interface du disque dur, Serial ATA-300, ayant un connecteur USB. Nous avons noté les observations dans un carnet de marque Moleskine, modèle classique papier à rayures, ayant une couverture rigide et fermeture par élastique de couleur noire et de taille grand format 13 x 21 cm à 240 pages. Les captations vidéo prises au Québec sont stockées sur un serveur à l'Université Laval. Celles prises en France sont stockées sur un serveur sécurisé de l'Université de Strasbourg, en l'occurrence sur Seafile. Toutes les vidéos ont été analysées par la doctorante une deuxième fois pour compléter les notes prises lors de l'observation.

Les captations de vidéo et les notes du carnet de bord nous servent ainsi de base pour analyser l'expérience de l'enfant lors de ses sorties. Chaque observation commence à l'intérieur au moment de préparer les sorties et concerne les moments de rangement, de soin hygiénique (passer aux toilettes ou changer une couche) et d'habillage. Nous avons porté un regard sur comment l'enfant s'exprime et organise la transition d'un endroit à l'autre, ainsi son état émotionnel (l'excitation, la fatigue, l'entraide, l'apaisement, la peur). Par une optique

qualitative, nous pouvons tenter de décrire l'expérience du jeune enfant dans l'ensemble lors des différents moments : de la préparation, le départ, et l'arrivé sur le site.

Nous observons des moments de jeu libre ainsi que les interactions que l'enfant établit avec les éléments de son environnement, avec ses pairs enfants et adultes, et plus largement avec les autres formes du vivant, selon le protocole TOPO (Loebach et Cox, 2020). Les données recueillies à partir des notes de carnet de terrain, complétées par des captations vidéo, sont analysées en identifiant et en regroupant les thèmes de jeu récurrents, complémentaires ou divergents.

Au-delà de la catégorisation des types de jeu, les observations portent également sur les affordances des propriétés physiques des lieux, analysées à l'aide de la taxonomie de Heft. En croisant les types de jeux qui émergent avec les affordances identifiées, nous dégageons plusieurs pistes d'analyse permettant d'élucider quant au sens que ces environnements (dont ces sous-structures) peuvent avoir dans notre compréhension du jeu de l'enfant. En ce faisant, nous tentons à mieux comprendre comment les affordances peuvent nous permettre à mieux saisir non seulement une dimension de sens dans les interactions dans les jeux des enfants, mais également comment ces interactions peuvent influencer la perception qu'ont les adultes de la capacité des tout-petits à agir dans leur propre intérêt. Cette réflexion nous conduit ainsi à interroger la place accordée au tout-petit dans l'élaboration des politiques publiques.

Par ailleurs, nous cherchons à comprendre comment les actions observées des enfants viennent étayer, nuancer ou questionner les récits des professionnelles recueillis lors des entretiens. En ce sens, l'observation de l'expérience vécue par l'enfant est envisagée comme un levier permettant d'analyser l'influence que celui-ci peut exercer sur l'appréciation et la formulation des représentations des professionnelles qui l'accompagnent. Il nous importe ainsi de confronter les analyses issues des observations à ce qui est exprimé dans les discours professionnel·les, afin de mettre en lumière les éventuels écarts ou convergences entre pratiques observées et représentations déclarées.

4.8 Les entretiens compréhensifs (Kaufmann) pour mener l'enquête auprès des acteurs de la 2ème catégorie

Les entretiens avec les acteurs de la 2ème catégorie ont pour objectif de décrire, premièrement les expériences personnelles, dont le parcours de leurs formations, les

croyances et les attitudes, qui impactent la mise en œuvre des pratiques et deuxièmement, d'identifier les freins et les leviers pour mettre en place les projets en lien avec la nature dans la petite enfance. Dans un premier temps, nous avons posé des questions autour des vécues des professionnelles pour tenter à comprendre l'impact de leur propre expérience sur leur motivation de mener des projets mettant les enfants en contact avec la nature.

I. Expériences nature petite enfance

Identifier les expériences qui peuvent formuler les croyances et attitudes

N°1 - Lorsque vous étiez plus jeune, à quoi et où aimiez-vous jouer ?

N°2 - Avez-vous passé beaucoup de temps dans la nature en tant qu'enfant ?
Si oui... est-ce que vous considérez que votre propre enfance a impacté votre envie de mener des projets nature avec les enfants ?
Sinon... comment votre intérêt pour l'accompagnement d'enfants en extérieur a-t-il évolué ?

N°3 - Quelles sont vos motivations / envies pour mener votre projet (mettant les enfants en contact direct avec la nature) ?

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à mieux comprendre les représentations associées à l'objet « enfant-nature » et le sens attribué aux pratiques. Ces questions nous ont permis de faire ressortir les enjeux de l'objet « enfant-nature » à partir de la perspective de ceux et celles qui mettent en œuvre ces pratiques éducatives. Nous croiserons leurs réponses avec les enjeux identifiés par les acteurs de la 1ère catégorie afin de compléter les représentations formées autour de l'enfant et de la nature, et de relever les éventuels enjeux qui se rejoignent, se complètent ou se contredisent.

II. Les représentations

Identifier les représentations et les appréciations

N°4 - Comment décrivez le lien entre l'enfant et la nature?

N°5 - Selon vous quelle est la place de la nature auprès des jeunes enfants ?

N°6 - Décrivez ce que font les enfants dehors, à quoi jouent-ils ?

N°7 - Décrivez vos pratiques éducatives en en lien avec la nature. Comment évoluent-elles ?

Nous inviterons ensuite les acteurs de la 2ème catégorie à s'exprimer sur les pratiques qu'ils privilégient et sur les justifications qu'ils en donnent, afin de déterminer dans quelle mesure

les politiques publiques influencent les actions qu'ils mènent auprès des enfants. D'une part, nous analyserons les écarts et les correspondances entre les pratiques concrètes réalisées sur le terrain (lieu, durée, activité favorisée, appréciation de la qualité éducative) et les orientations définies par les acteurs de la 1ère catégorie. D'autre part, nous porterons une attention particulière à la manière dont les retombées constatées par les professionnel·les résonnent avec les représentations et les enjeux politiques identifiés précédemment..

III. Les pratiques

Identifier les pratiques « enfant-nature »

N°8 – Quels sont les lieux que vous privilégiez pour sortir et comment les choisissez-vous ? Combien de temps et à quelle fréquence y passez-vous ?

N°9 - Quelles pratiques favorisez-vous (autour du jeu libre, de l'activité dirigée, de l'éducation à l'environnement, la gestion des risques, etc.) ?

N° 10 - Décrivez les retombées que vous avez constatées de ces pratiques.

N° 11 - Quels enjeux identifiez-vous pour mener ces pratiques ?

Finalement, nous posons les questions concernant l'appréciation, l'évaluation des praticiennes quant aux normes conçues pour encadrer le secteur dans lequel elles travaillent. Nous les invitons à s'exprimer sur les freins et les leviers qu'ils identifient lors de la mise en œuvre des pratiques. Les réponses sur les leviers et les freins pourraient nous éclairer sur les tensions provoquées par la dimension de la nature face aux normes, structurelles - sanitaires et sécuritaires, ainsi qu'aux normes culturelles et éducatives. Il s'agira ainsi de questionner la confluence des idées, autrement dit les zones d'accord, de réinterprétation ou de tension, susceptibles de contribuer à l'élaboration ou à l'ajustement des politiques publiques.

IV. Les freins et les leviers

N°12- Quelles difficultés avez-vous pu rencontrer pour réaliser votre action, par exemple ;
- De l'ordre structurel : les effectifs ? les espaces ? la formation ? de contraintes institutionnelles ?
- De l'ordre personnel : les envies de l'équipe ? les parents ? les connaissances de la nature ? les questions de sécurité pour l'enfant?

N°13- Selon vous, quels sont les leviers pour pérenniser ces projets ?

N°14 - Comment voyez-vous votre projet / vos sorties évoluer ?

En d'autres termes, à travers nos entretiens avec les acteurs de terrain, nous cherchons à comprendre comment leurs expériences concrètes, marquées par des freins et des leviers dans la mise en œuvre des projets, contribuent à façonner les représentations et les priorités des acteurs de la 1ère catégorie. En recueillant leurs récits de pratiques et les effets qu'ils observent, nous identifions des injonctions potentielles qui impactent la perception de l'intérêt des projets « enfant-nature » et leur faisabilité.

4.8.1.1 Protocole des entretiens avec les acteurs de la 2ème catégorie

Nous avons mené des entretiens compréhensif avec les acteurs de la 2ème catégorie de la même manière que pour les acteurs de la 1ère catégorie. Ainsi, le protocole et le matériel utilisé pour capter et ensuite transcrire les entretiens sont identiques à ceux décrit dans la section précédente. Pour ce deuxième groupe d'acteurs, nous avons privilégié le fait de mener des entretiens sur place dans les structures d'accueil des jeunes enfants afin de faciliter l'organisation et réduire les déplacements pour les professionnelles. Un entretien avec une professionnelle au Québec qui a eu lieu à distance étant absente le jour de notre présence sur site. Les questions ont été posées en quatre temps pendant une durée d'environ 45 minutes. Dans un premier temps, nous avons cherché à connaître la trajectoire de leurs expériences en lien avec la nature, à partir de leur enfance, et en fonction des activités de loisir. Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché à déterminer en quoi les expériences antérieures pourraient influencer la formation des croyances relatives à la nature chez les jeunes enfants (Paillé et Mucchielli, 2021). Notre objectif était ainsi de comprendre les motivations sous-jacentes à la mise en place de projets visant à établir des contacts réguliers entre les enfants et la nature.

4.8.1.2 Traitement des données des entretiens 2ème catégorie

De la même manière que pour les acteurs de la 1ère catégorie, nous avons appliqué les cinq étapes d'analyse dans l'outil MAXQDA pour regrouper les thèmes, les sous-thèmes et groupes des sous-thèmes en arbre thématique. Ceci nous permettant d'analyser des points convergeant et les distinctions entre les groupes d'acteurs, et entre les deux pays. Le Tableau 9. ci-dessous indique le premier regroupement de thèmes servant à notre analyse pour les acteurs du 2ème catégorie.

Tableau 12 - Grille d'analyse des entretiens acteurs 2ème catégorie

Questions de recherche ➔ Comment les professionnel·les évaluent-ils les actions publiques autour de l'objet « enfant-nature » ? Quels sens ils attribuent à leur action ? Quelles tensions émergent dans la mise en pratiques ?			
Thèmes	Questions	Acteur 1	Acteur 2 …
Trajectoire de l'individu	N°1,2 ,3, • Comprendre la trajectoire de vie (professionnelle) – expériences d'enfance • Identifier les croyances menant à leurs pratiques		
Représentations	N°4, 5,6, 7 • Cerner des représentations des composants « enfant » et « nature » - quels liens ? • Cibler l'expression des constats et les transformations des représentations		
Pratiques	N°8,9,10, 11 • Comprendre en quoi les pratiques s'articulent aux objectifs des politiques publiques • Identifier le sens attribué aux pratiques, les enjeux		
Les freins et les leviers ➔ Tensions ?	N°12,13,14 • Identifier le processus, les mécanismes • Cerner l'expression des envies, et les évolutions possibles • Faire ressortir les tensions latentes ou explicites de la mise en œuvre des pratiques		

Troisième partie
Analyses et discussion autour des représentations l'objet « Enfant-Nature »

Ch.5 Analyse du processus d'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance

Nous présentons dans ce chapitre l'analyse de données traitant l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques en France et au Québec. Comme indiqué dans le chapitre précédent sur la méthodologie de recherche, notre étude sur l'émergence de l' « enfant-nature » dans les politiques publiques se compose de deux parties. Dans ce chapitre, nous présenterons l'analyse de la première partie sur le processus d'élaboration des politiques publiques. Tout d'abord, nous discutons le traitement du fonds documentaire, ainsi comparant l'articulation de la nature et l'enfant dans les textes officiels en France et au Québec. Cette analyse et interprétation des données qui en découle fourniront un premier aperçu de l'émergence de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques, de sa définition et des instruments utilisés pour mettre en œuvre les actions.

Après l'analyse des textes, nous présentons notre interprétation des données issues des entretiens menés auprès des premiers acteurs des politiques publiques. Cette analyse se concentre sur les thèmes qui mettent en lumière la manière dont les enjeux liés aux enfants et à la nature sont représentés dans chacun des pays étudiés. L'objectif de cette première partie est de décrire les représentations qui s'en dégagent et d'examiner comment les acteurs justifient l'association entre l'enfant et la nature, ainsi que l'importance qu'ils accordent à l'intervention des politiques publiques pour en encadrer les pratiques.

Cette première phase de l'analyse nous permet d'identifier l'émergence du concept « enfant-nature » dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance et son articulation dans les normes existantes. Dans un premier temps, nous examinons un corpus de documents comprenant les textes régissant la politique publique dans ce secteur en France et au Québec. Dans le souci de vouloir structurer la présentation, nous avons organisé les analyses du fond documentaire en deux sous-section :

> **La nature, une chose des politiques publiques –** la nature étant un concept polymorphe, nous explorons par une approche lexicale la manière qu'elle émerge dans les textes afin d'identifier les enjeux que la nature représente dans le secteur de la Petite-enfance ;

Vers une convergence du sens - l**es représentations de l'objet « enfant-nature »** À partir des termes et expressions utilisés pour décrire la nature dans chaque pays, nous comparons les représentations selon les composants de Pierre Muller : les valeurs, les normes, les algorithmes et les images. Nous discutons de la manière dont les politiques publiques sont mobilisées pour donner du sens au lien entre l'enfant et la nature, et nous identifions les dispositifs prévus pour agir.

Dans un second temps, à partir d'entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie, nous discutons des enjeux de l' « enfant-nature » en tant qu'objet récent des politiques publiques. Nous analysons ensuite les représentations de notre objet telles qu'elles ont pu être analysées dans les fonds documentaires, au regard des individus qui œuvrent à l'élaboration de ces politiques. Nous les entendons décrire le sens qu'ils donnent à la nécessité d'agir en faveur d'un lien entre l'enfant et la nature, ainsi que les priorités que cela représente. Il s'agit alors de présenter l'analyse des entretiens des acteurs de la 1ère catégorie par :

Les trajectoires de vie des acteurs de la 1ère catégorie – nous présentons les individus travaillant au sein des organismes du secteur de la Petite-enfance impliqués dans l'élaboration des politiques publiques depuis au moins deux ans.

Le *global* relatif au secteur d'activité de la Petite- enfance – à travers les récits des acteurs, nous identifions l'évolution des politiques publiques, le contexte dans lequel l'objet « enfant-nature » émerge, les problèmes que les acteurs identifient et les priorités qu'ils donnent aux actions. Nous discutons ensuite des tensions qui peuvent en résulter.

L'émergence de l'enfant-nature dans le référentiel - à partir des entretiens, nous présentons la façon dont les acteurs représentent l'objet « enfant-nature », tant dans sa nécessité en tant qu'action publique que dans sa dimension philosophique en tant que besoin fondamental de l'enfant. Nous examinons l'articulation de l'objet « enfant-nature » avec les actions publiques existantes dans ce secteur afin de présenter les enjeux du secteur et les freins et les leviers identifiés autour des actions pour favoriser les pratiques.

.

5.1 Identification des contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les Politiques Publiques Petite-enfance

Notre corpus documentaire repose sur les textes encadrant le secteur de la Petite-enfance en France et au Québec, publiés par des organismes mandatés par l'État ou par les services propres de l'État, tels que les administrations ministérielles. L'ensemble de ces textes constitue une trame écrite exprimant les normes, prescriptions et référentiels jugés nécessaires à l'action par les acteurs du secteur. Cette étape d'identification et de constitution du corpus documentaire correspond à ce que Hassenteufel décrit comme l'enjeu de la construction d'un corpus homogène, représentatif des supports auxquels les acteurs se réfèrent et à travers lesquels ils s'adressent les uns aux autres (Hassenteufel, 2021, p. 70).

Selon Pierre Muller, le référentiel constitue un cadre permettant de donner sens à l'action publique, dans la mesure où « la société se pense et se dit » à travers lui (Muller, 2015, p. 20). Les politiques publiques sont ainsi légitimes pour définir ce qui est jugé nécessaire à un secteur donné, en ce qu'elles témoignent de « la capacité de la société à agir sur elle-même, par la mise en place d'instruments et de mécanismes destinés à produire des effets sur le monde, à changer le monde et donc à se transformer » (*ibid.*). Les travaux de Muller s'inscrivent dans une conception du référentiel comme un processus réflexif, voire autoréflexif, impliquant des phases de consultation et de négociation, plus ou moins longues, entre les acteurs participant à la construction de l'action publique afin « d'agir sur la réalité » (*ibid.*).

L'analyse des contours de notre objet de recherche, « enfant–nature », met en évidence un premier constat : le nombre important de textes commandés depuis 2017. Cette prolifération documentaire illustre l'idée défendue par Muller selon laquelle la construction d'un référentiel repose sur la capacité des acteurs à se concerter en amont et à négocier des prises de parole visant à représenter et structurer le secteur.

Les textes constituant notre corpus documentaire illustrent le processus d'élaboration du référentiel tel que décrit par Muller, par lequel les acteurs des politiques publiques traduisent, à travers des études, des rapports et des avis, les représentations sociales dominantes et donnent sens aux actions à mener. Plus nombreux que les textes prescriptifs (N = 67 contre N = 33), les textes à visée informative résultent de démarches de recherche et de concertation visant à objectiver les problèmes, à identifier les priorités et à structurer les propositions adressées au secteur.

Les organismes spécifiquement dédiés à la petite enfance, tels que le HCFEA et l'ONAPE, ainsi que des institutions et agences transversales comme l'IGAS, l'ANCT, l'ANSES et l'ANSP, produisent en premier lieu des diagnostics sur l'état du secteur. Ils contribuent également à mettre ces constats en relation avec les transformations sociales plus larges qui l'affectent. Pour établir ces diagnostics et formuler des propositions, les acteurs de ces organismes missionnés s'appuient sur des processus de concertation impliquant des experts ainsi que des représentants des professionnel·les de terrain.

Nous avons constaté un nombre important de textes informatifs publiés en amont des textes prescriptifs, inscrivant les politiques publiques relatives à la Petite-enfance dans un processus réflexif par lequel les acteurs traduisent les « changements du monde » en constats à la fois quantitatifs (statistiques) et qualitatifs (études, avis et recommandations). Ces documents remplissent, d'une part, la fonction de traduire le constat de ce que Muller désigne comme le *global* en actions concrètes, et, d'autre part, celle de rendre explicites les logiques justifiant le sens de l'action publique, contribuant ainsi à sa légitimation.

Toutefois, le processus d'élaboration du référentiel ne saurait être réduit à sa seule dimension écrite. Bien que celle-ci soit essentielle à sa légitimation, Muller souligne la dimension heuristique de la construction de l'action publique et invite à compléter l'analyse documentaire par la rencontre des individus ayant participé à la mise en place et à l'application des politiques étudiées, dont les responsables politiques, fonctionnaires, représentants professionnel·les ou associatifs, ou encore militants politiques (Muller, 2018, p. 93-94).

Muller nous rappelle que, même si le processus d'élaboration du référentiel passe par des étapes de concertation et de négociation entre des acteurs des politiques publiques, la dimension rationnelle conduisant à un consensus du sens à donner pour agir est souvent soumise à des contrôles de courte durée menant à une forme de réflexivité raccourcie, « les décideurs ne balayent qu'un nombre restreint d'hypothèses et les analysent de manière séquentielle : ils sont incapables de mettre en œuvre la rationalité synoptique qui consisterait à évaluer en même temps les différents cas de figure. Au contraire, ils vont s'arrêter au premier cas satisfaisant, ce qui veut dire qu'ils ne vont pas rechercher la solution « optimale » (comment définir un optimum si les préférences sont floues, les critères contestés et les informations contradictoires ?), mais une solution « satisfaisante ». Souvent, même, les décideurs vont très vite se fixer sur une solution « pivot » et construire leur stratégie autour de cette position. » (Muller, 2018, p.32).

Sur ce point, plusieurs rapports ayant pour mission d'identifier les problèmes touchant le secteur et d'émettre des recommandations ont été rédigés en peu de temps, parfois au regret de ceux et celles qui étaient chargés de mener la réflexion (*cf.* Entretien PC7 : 24). Nous devons toutefois porter un regard critique sur l'analyse du processus d'élaboration, car même si les consultations impliquent un grand nombre d'acteurs, ce que Muller nomme le référentiel est souvent limité ou influencé par des contraintes institutionnelles telles que les décisions budgétaires, les priorités politiques ou les agendas des acteurs au pouvoir. En d'autres termes, même si un consensus ou une vision commune peut émerger, il est souvent restreint par des facteurs institutionnels et politiques qui orientent ou limitent la capacité à penser ou à proposer des idées en dehors de ces cadres.

L'analyse du fond documentaire est une étape importante de notre étude pour comprendre les contours de l'émergence de notre objet « enfant-nature », qui accompagne notre démarche heuristique du processus. L'identification des types de textes nous permet de suivre l'évolution des idées et leur traduction en actions concrètes. L'un des objectifs de ce travail consiste à nommer et analyser les termes employés pour décrire le composant « nature », que nous avons précédemment présenté de manière englobante comme les « environnements extérieurs », faisant ainsi référence aux lieux où les enfants sont amenés pour être en contact avec la végétation, les êtres vivants et les éléments non manufacturés. Dans la partie qui suit, il s'agit d'identifier les termes que les acteurs mobilisent pour parler de la nature, en commençant par une recherche lexicale des mots employés, puis en les regroupant selon une thématisation permettant de structurer et d'analyser les différentes représentations de la nature dans les textes. Nous continuons dans cette partie en interprétant les représentations de cet objet « enfant-nature » au sein des textes afin de faire ressortir le sens justifiant la nécessité d'agir. Finalement, nous regardons les dispositifs qui sont prévues afin d'identifier les moyens attribués pour agir en faveur d'un contact direct et régulier de la nature pour le jeune enfant.

5.1.1 La nature, une chose des politiques publiques

Nous avons importé les 100 documents français et les 41 textes québécois dans le logiciel MAXQDA afin de réaliser notre analyse. Avec les documents identifiés comme des textes informatifs ou prescriptifs, nous avons quantifié les occurrences lexicales de termes en référence à la nature selon les caractéristiques perceptibles de l'environnement (*cf.* section

4.4.4). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la méthode de la thématisation séquencée de Paillé et Mucchielli (2021), qui nous a permis de constituer une fiche thématique à partir de notre première lecture. Nous avons ainsi identifié dix-huit thèmes en lien avec la nature, qui nous servent comme un guide d'enquête plutôt qu'un cadre théorique, « n'étant ni prédictif ni normatif, mais plutôt suggestif » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 178) :

Encadré 12 - Les dix-huit termes identifiés dans les textes pour parler de la nature

Animal - Biodiversité - Dehors – Ecologie - Environnement - Extérieur – Faune – Flore- Insecte- Jardin – Nature - Naturel – Plantes - Plein air - Potager – Végétal - Végétalisation – Vivant.

Nous avons ensuite appliqué l'ensemble de ces thèmes au corpus de notre fonds documentaire à l'aide de l'outil d'analyse MAXQDA. Nous avons effectué quelques ajustements aux premiers thèmes identifiés à la suite de ces analyses préliminaires, notamment en incluant les formes pluriels des termes et en ajoutant les mots proches du sens exprimé par chaque code. Nous énumérons l'ensemble des termes recherchés pour chaque thème dans le Tableau 7.

Tableau 13- Processus d'identification des codes nature

Recherche par mot-de clé des premiers dix-huit thèmes, ensuite ajustement des thèmes et regroupement des thèmes ajustés en six codes « nature »		
Thématisation séquencée de la Nature	**Thématisation ajustée** (nota bene, les formes pluriels ont été également inclus)	**Thématisation transformée en Codes Nature appliqués dans MAXQDA**
Animal, Faune, Insecte, Vivant	animal, oiseau, insecte, faune, vivant	Code Animal
Flore, Plante, Végétal	arbre, fleur, flore, plante, végétal, végétation	Code Végétal
Nature, Naturel	nature, naturel, feuille, cailloux, branche, terre, boue, sable	Code Naturel
Jardin, Potager, Végétalisation	jardin, potager, végétalisation	Code Jardin

Dehors, Extérieur, Plein air	plein air, dehors, forêt, mer, extérieur, parc, espaces verts	Code Plein Air
Biodiversité, Ecologie, Environnement	biodiversité, écologie, environnement	Code Environnement

Nous avons donc regroupé chaque thème séquencé en codes afin de pouvoir les appliquer dans MAXQDA. À partir du travail de thématisation, nous avons créé six codes dites « nature » qui nous ont servi à formuler les premières interprétations du sens donné à notre objet de recherche. Nous utiliserons désormais l'expression « codes nature » pour désigner l'ensemble des termes identifiés autour de l'objet « nature ». Dans cette partie, nous décrivons ces six codes.

Nous sommes conscients qu'il est possible d'avoir omis d'autres termes qui auraient également pu décrire la nature et le sens que celle-ci pourrait avoir pour le jeune enfant : « Il n'y a jamais une seule interprétation possible ou un seul contexte pertinent » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 396). Cependant, pour notre travail qualitatif, nous estimons que notre démarche, qui implique la méthode de thématisation séquencée décrite par Paillé et Mucchielli (2021), est la mieux adaptée pour atteindre notre objectif : identifier les contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les textes encadrant le secteur de la Petite-enfance, et comprendre le sens servant à justifier sa prescription. À noter que plusieurs mots identifiés dans le chapitre sur la méthodologie ont une définition éloignée de notre thématique et seront donc exclus s'ils ne sont pas pertinents (*cf.* Tableau 5).

5.1.1.1.1 Code Animal

Les termes « animal », « animaux », « oiseau », « insectes », « faune » et « vivants » ont été regroupés sous le code « Animal » et appliqués à l'ensemble des textes. Ce code désigne toutes les mentions relatives à la présence d'animaux dans les structures d'accueil ou lors des sorties avec les enfants. La présence naturelle des animaux dans les lieux de sorties ou leur présence « invitée » dans les structures d'accueil nous ouvre une première relation à prescrire (ou interdire) en lien avec la nature. À travers nos lectures, nous indiquons les représentations de l'animal et ses potentiels apports pour l'enfant, bénéfiques ou nuisibles. Nous tentons de comprendre comment les animaux sont abordés, par exemple en mentionnant la nécessité d'amener les enfants à les rencontrer dans leur état naturel, d'inviter les animaux en aménageant des lieux (par exemple, des terrariums ou des aquariums), de faire venir des animaux

domestiques à la crèche (par exemple, dans le cadre de la médiation animale) ou de sensibiliser les enfants aux animaux par le biais d'actions éducatives, artistiques et culturelles (par exemple, des lectures, des activités manuelles ou des contes).

5.1.1.1.2 Code Végétal

Notre regroupement végétal fait référence aux termes « arbre », « fleur », « flore », « plante », « végétal » et « végétation ». Comme pour le code Animal, nous cherchons à comprendre quelles notions émergent en lien avec l'enfant par l'identification des végétaux dans leur état naturel et spontané, ou aménagé, c'est-à-dire la végétation intentionnellement plantée par les structures d'accueil. L'analyse des références aux végétaux dans les textes permettra de dresser une description plus précise de l'environnement et des activités proposées aux enfants.

5.1.1.1.3 Code Naturel

Notre code Naturel regroupe l'ensemble des passages employant les mots « nature » ou « naturel », à l'exception des usages où le terme « nature » a été employé dans l'un des sens décrits dans le tableau d'exclusion (*cf.* Tableau 5). Nous cherchons ainsi les termes désignant ce qui est vivant et ce qui relève de ce qui n'a pas été créé ou a été faiblement modifié par l'humain. À ces termes, nous ajoutons le concept des sous-structures de Gibson pour inclure les termes décrivant la physicalité de la nature, c'est-à-dire les éléments issus de la nature dans leur forme brute, comme les feuilles, les cailloux, les branches, la terre, la boue et le sable. Pour rappel, Gibson identifie cinq sous-structures: le milieu (l'air ou l'eau) ; les substances (le sable ou la pierre) ; les surfaces (escaladables ou glissantes) ; les objets (saisissables ou fixes) ; les lieux et cachettes (révélés ou dissimulés). Nous nous intéressons à la fréquence à laquelle le terme est employé dans les textes ainsi qu'à la présence ou non d'autres précisions après sa mention. Nous avons indiqué les endroits où une définition ou une exemplification est fournie. Nous avons également ajouté le mot « naturel », pour lequel nous cherchions à comprendre sa qualification par rapport aux autres notions d'éléments construits, artificiels ou synthétisés par l'homme.

5.1.1.1.4 Code Jardin

Ce code regroupe plusieurs mots-clés de notre analyse : jardin, jardin pédagogique, potager, végétalisation, pour décrire les aménagements et constructions ayant pour but de proposer une expérience sensorielle de la nature, comme planter, arroser ou mettre les mains dans la terre, ou pour transmettre des connaissances, comme reconnaître les fruits et les légumes ou comprendre le cycle de croissance d'une plante. Nous incluons également dans cette rubrique

les mentions de la végétalisation des cours d'écoles et de crèches. Par le codage, nous recherchons dans les textes les mentions impliquant une forme de manipulation intentionnelle de la nature, c'est-à-dire une volonté de mettre certaines plantes en contact avec les enfants et d'en proscrire d'autres. Dans cette rubrique, nous incluons des activités telles que le jardinage, le plantage et la création de potagers, ainsi que des objets et des équipements utilisés pour réaliser ces projets.

5.1.1.1.5 Code Plein air

Ce code désigne des espaces extérieurs dans lesquels les enfants peuvent sortir pour jouer et explorer. À la différence des codes « nature » et « jardin », les termes « plein air », « dehors », « forêt », « mer », « extérieur », « parc » et « espaces verts » désignent le concept de sortie des structures d'accueil, hors les murs, en extérieur. Le terme « plein air » fait également référence aux espaces extérieurs des structures d'accueil et des centres éducatifs, comme les cours et les jardins, sans pour autant spécifier la présence de végétation ou d'animaux. Nous examinons la manière dont les textes évoquent le plein air pour les enfants et les qualités qu'ils associent aux espaces extérieurs.

5.1.1.1.6 Code Environnement

Le code Environnement fait référence aux passages dans les textes qui décrivent les aspects physiques et sensoriels qui entourent les enfants. Cependant, nous avons omis les occurrences de ce terme lorsqu'il a été employé dans l'un des sens de notre tableau d'exclusion (*cf.* tableau 5). Nous avons fait une distinction entre les références portant sur les aspects dangereux ou négatifs de l'environnement, comme les risques sanitaires, les risques allergiques, les polluants sonores, lumineux, électromagnétiques et chimiques, ainsi que la présence ou la détection de perturbateurs endocriniens. Cette distinction nous permet d'indiquer si la nature « environnante » présente une qualité indésirable en lien avec les opportunités et les contextes à favoriser pour les enfants.

5.1.1.2 En France, la nature c'est d'abord une question de l'environnement de l'enfant

Notre première analyse lexique dans MAXQDA, nous permet de constater la pertinence de nos six codes qui dans leur ensemble (Animal, Végétal, Jardin, Plein air, Naturel, Environnement) ayant été présent dans 70% des textes encadrant le secteur de la

Petite-enfance. L'identification de la présence de la nature, telle que nous l'avons codée, au sein d'un majorité de textes encadrant le secteur de la Petite-enfance, nous fournit une masse critique pour pouvoir continuer notre analyse du fonds documentaire identifié. Nous avons écartés les 30 documents n'ayant aucune occurrence des groupes afin de appliquer les sous-codes représentations uniquement aux textes ayant des séquencées codées par l'un de nos six groupes. De cette manière, nous nous concentrons à analyser les références à la nature par rapport aux qualités qui lui sont attribuées, les actions préconisées, et les sens formulés justifiant ainsi sa nécessité d'être prescrit

Notre recherche dans l'outil MAXQDÀ sur l'occurrence des codes a mis en évidence la fréquence d'usage du terme « environnement » dans le plus grand nombre de documents (N = 50), ainsi que le plus grand nombre de séquences codées parmi l'ensemble des séquences enregistrées (n = 575 séquences codées « environnement » sur un total de 1 078 séquences codées, soit 43 % des séquences codées). Pour rappel, le code « environnement » inclut les termes « environnement », « écologie » et « biodiversité », et vise à souligner les caractéristiques physiques et ambiantes du milieu proche de l'enfant, en excluant les références à l'environnement social et institutionnel (*cf.* tableau 5). En deuxième catégorie les termes de plein air (extérieur, espace vert, dehors, forêt, mer, parc) sont présents (N = 39 et n = 201 séquences), suivis par le groupe même de la nature (N = 32 et n = 149 séquences).

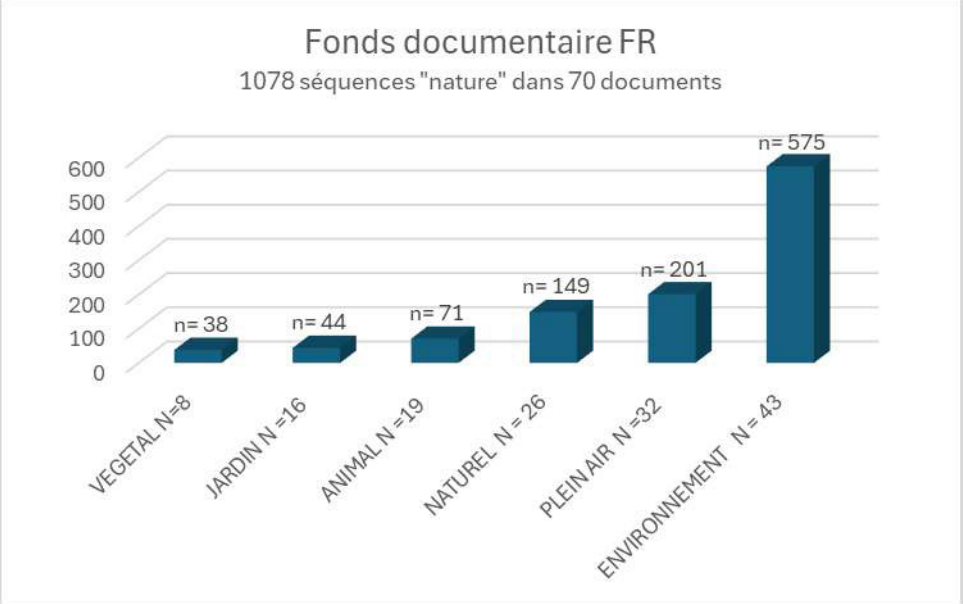


Figure 22- Graphique des occurrences « nature » FR

Graphique indiquant le nombre d'occurrences des termes « nature » selon les six catégories décrites et appliqués au cent textes. N= nombre de documents, n= nombre de séquences codées. Parmi les 100 textes analysés, 70 ont compris les termes des codes nature.

La présence dominante du code « environnement » par rapport aux autres codes « nature » dans l'ensemble des textes illustre la prépondérance de la prise en compte de la globalité de tout ce qui entoure l'enfant. Pour la plupart des occurrences faisant mention de l'environnement de l'enfant, les détails et les propriétés explicites de son environnement proche ont été omis. Le terme « environnement » est employé de manière globale dans les textes, ce qui laisse la possibilité d'interpréter les qualités physiques de cet environnement. L'environnement fait l'objet d'une attention particulière dans les textes, car il fait partie de l'écosystème de l'enfant (HCFEA, séminaire Premiers Pas, 2020) et dispose d'une qualité préventive. « L'environnement dispose donc, comme la santé au travail, d'un corpus de principes autour de la prévention, doté d'une portée juridique et constitutif d'un cadre d'action structurant pour ceux qui ont la charge de le promouvoir. » (*Rapport Évaluation de la politique de prévention en protection*, 2019, p. 39). Nous avons interprété l'emploi de ce terme en fonction de la nature de cet environnement et des actions identifiées pour agir sur lui. Notre lecture suivie par notre analyse nous amène à faire ressortir quatre thèmes caractérisant l'environnement à privilégier ou à éviter pour le jeune enfant.

5.1.1.3 Le *bon* environnement, c'est la nature ?

L'analyse de ces textes permet de déterminer les types d'environnements à prescrire pour la petite enfance. Les textes indiquent que l'environnement des enfants doit présenter des qualités esthétiques favorisant leur santé et leur bien-être. À cet effet, nous avons retrouvé à répétition dans les textes les termes « sain » (n = 37) et « bon » (n = 58) pour décrire l'environnement préférable pour le jeune enfant. Nous remarquons également l'association de termes qualifiant cet environnement de « favorable » (n = 46), « riche » (n = 12), « propice » (n = 21) et « beau » (n = 10). Nous lisons que le *bon* environnement à préconiser pour le secteur de la Petite-enfance aurait des propriétés agissant de manière bénéfique sur le jeune enfant, lui permettant d'« apprendre », de « s'éveiller » et de « se développer ». Cependant, dans ces séquences employant des termes codés « environnement », nous remarquons l'absence de détails concernant la présence d'objets et d'éléments physiques issus de la nature, tels que la végétation, la terre ou les animaux. Néanmoins, en référence aux espaces extérieurs, comme « le parc », « la forêt » ou « le jardin », qui décrivent l'environnement à prescrire, et où on

peut y trouver des êtres vivants et des éléments naturels. Nous citons trois passages faisant référence à l'association de l'environnement et des qualités préférables de cet environnement pour le jeune enfant :

> *« Et les modes d'accueil, notamment collectifs, sont particulièrement adaptés pour soutenir leur développement dans un environnement riche et diversifié, mais aussi pour favoriser l'acquisition des apprentissages premiers et faciliter la scolarisation. » (Rapport du CESE Avis Vers une accueil petite enfance, 2022, p. 8)*

> *« Ils offrent aux enfants des relations et un environnement riche, mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre. » (Rapport de l'HCFEA, sur le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant, 2021 p. 101)*

> *« J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil.» Principe 8 de la Charte nationale d'accueil du jeune enfant, (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant)*

Cependant, l'absence de termes explicites qualifiant l'environnement dans ces exemples nous laisse supposer que les actions mentionnées concernent aussi bien les environnements physiques intérieurs qu'extérieurs.

En lisant les textes de loi sur les normes de construction des nouveaux ÉAJE, nous constatons que si les détails des objets physiques et des éléments de l'environnement ne sont pas précisés, les termes indiquant une valeur pour ce qui est naturel par rapport à ce qui est fabriqué et constitué de composants artificiels sont néanmoins présents. Pour donner un exemple de ce qui est prescrit dans la construction d'un lieu d'accueil, les textes préconisent une lumière et une ventilation dites « naturelles » :

> *« Les espaces intérieurs d'accueil des enfants et des professionnel·les disposent de préférence de fenêtres munies d'ouvrants permettant une ventilation naturelle. » (Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigence applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage, p. 3)*

> *« À l'exception des espaces exclusivement dédiés au sommeil, aux sanitaires ou aux changes, des salles de jeux d'eau et des couloirs, les espaces d'accueil des enfants disposent d'une source de luminosité naturelle directe. Celle-ci peut être verticale (fenêtre, vitrine, baie…) ou horizontale (verrière, skydomes, vasistas…) . » (Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigence applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage, p. 3)*

Nous pouvons lire à nouveau que le naturel[179] apporte des qualités désirables à l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Un environnement naturel aurait des propriétés éducatives et permettrait d'« ouvrir » les enfants au « respect » des vivants, favorisant ainsi leur développement d'une « intelligence » relationnelle avec leur environnement :

> *« Le professionnel de l'accueil du jeune enfant doit sensibiliser l'enfant à son interaction avec la nature en général et avec son environnement quotidien : Espaces naturels, nourriture, hygiène, activités extérieures. La découverte de cet environnement est propice à une ouverture sur les apprentissages essentiels du respect de la nature, de son propre corps et l'hygiène alimentaire. » (Réunion du groupe de travail DGCS, Note de cadrage du groupe de travail pédagogique pour la formation des 600 000, 2019, p. 1)*

> *« L'approche artistique permet de réintroduire un rapport de jeu et de langage avec l'environnement naturel des enfants. Il est particulièrement important de cultiver, dès le plus jeune âge, des relations d'intelligence avec un environnement naturel, car cela autorise les enfants à construire des sphères cognitives spécifiques qui leur permettent de comprendre le monde animal et végétal, afin de vivre plus tard une relation équilibrée à la nature.» (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.88)*

> *« Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement. Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité. » (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, NOR : SSAA2128574, p.5)*

Du fait de sa composition exempte de produits synthétiques potentiellement nocifs pour le jeune enfant, la nature, ou plutôt le naturel, s'associe aux conditions favorables de l'environnement à prévoir pour lui. Toutefois, la priorité de cet environnement « beau », « sain » et « propice » est conditionnée par la priorité de l'hygiène et de la sécurité, comme nous pouvons le lire dans le principe 8 de la Charte nationale sur les besoins fondamentaux de l'enfant :

> *« 8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil. » (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant NOR : SSAA2128574A)*

[179] L'indication des qualités naturelles de l'environnement fait référence aux descriptifs du code naturel, ex ; branches, feuilles, terre, sable, boue, cailloux indiqués au début de cette section.

5.1.1.4 Dans l'environnement, le non-naturel, une potentielle source de problème

Les documents révèlent que plusieurs éléments « non naturels » présents dans l'environnement constituent un problème grandissant pour la santé des jeunes enfants. Nous pouvons identifier la récurrence des références ciblant quatre nuisances présentes dans l'environnement quotidien des jeunes enfants et ayant un impact sur leur santé : les éléments non naturels, tels que les rayons bleus (n = 14), les perturbateurs endocriniens (n = 24), la pollution sonore (n = 107) et l'air pollué (n = 275), sont cités comme étant à l'origine d'une augmentation des maladies chroniques telles que l'asthme, le cancer, le diabète, ainsi que de maladies psychiques telles que la dépression, et ce, chez des enfants de plus en plus jeunes :

> *« ACTION 9.3 - Prévenir les risques liés à la lumière bleue. Afin de réduire les effets néfastes avérés de la lumière bleue émise par les objets à LED présents dans notre quotidien, notamment sur le sommeil et la vision, il est important que les populations les plus à risque, notamment les parents des jeunes enfants, soient informés des dangers liés à cette exposition. » (Délégation Interministériel Transition écologique et Solidarité et Santé Rapport d'avancement du 4ème Plan National Santé Environnement (2022), p. 17)*

> *« Autour de la thématique des perturbateurs endocriniens, la question des effets de l'exposition des enfants durant ces périodes critiques du développement a pris un relief tout particulier dans la recherche scientifique et les débats de société. Ainsi, lorsqu'il s'agit de risques environnementaux, les enfants font partie des cibles humaines les plus sensibles depuis la période de développement fœto- embryonnaire. » (Rapport ANSES sur L'exposition des enfants comprendre où en est la recherche, 2021, p. 11-12)*

> *« Les impacts de l'environnement sur la santé sont régulièrement mis en évidence et touchent particulièrement les personnes les plus fragiles : enfants, femmes enceintes, personnes âgées, etc. Il faut savoir que l'asthme affecte un enfant sur sept en Europe. Aux États-Unis, les leucémies et les tumeurs du cerveau chez les jeunes enfants ont progressé de 30 % à 40 % en vingt-cinq ans. » (Rapport du Ministère de l'Ecologie du développement durable et de l'aménagement Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux des bâtiments accueillant des enfants, 2019, p.4)*

Les textes désignent ainsi les éléments synthétiques, transformés et fabriqués comme des facteurs nuisibles et dangereux, provoquant des problèmes de santé et la perte de la biodiversité. Les environnements « pollués » ou « dégradés » par la présence de ces éléments non naturels sont considérés comme « dangereux » et donc à proscrire dans la petite enfance.

Les exemples ci-dessous illustrent la manière dont l'environnement synthétique est décrit comme une source de problèmes auxquels les politiques doivent porter attention :

> *« La dégradation de certains milieux de l'environnement et l'appauvrissement des écosystèmes (urbanisation, déforestation, pollution de l'air, déchets marins), le dérèglement climatique et les catastrophes naturelles (incendies, inondations), les conflits et les inégalités sociales, l'exposition des jeunes au marketing commercial pèsent sur la santé des enfants et des adolescents partout dans le monde. » (Rapport ANSES sur L'exposition des enfants comprendre où en est la recherche, 2021, p. 7)*

> *« Qui plus est, leurs systèmes nerveux, respiratoire et de reproduction ne sont pas encore matures. Ceci les rend moins aptes à excréter certaines toxines. Les enfants sont aussi particulièrement exposés aux gaz d'échappement des voitures émis au niveau du sol. Le fait qu'ils passent davantage de temps près du sol et mettent leurs doigts dans leur bouche accroît leur exposition aux agents toxiques contenus dans la poussière et dans le sol. » (Rapport du Ministère de l'Ecologie du développement durable et de l'aménagement Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux des bâtiments accueillant des enfants, 2019, p.9)*

5.1.1.5 Un environnement naturel à prescrire, mais pas tout !

Si les textes illustrent les qualités positives de la nature, comme indiqué ci-dessus, ils soulignent également les risques potentiels que l'environnement peut présenter pour la santé. Outre les polluants artificiels présents dans l'environnement, plusieurs références sont faites aux dangers posés par certains éléments naturels, tels que les bactéries comme la légionelle (n = 4) et les minéraux naturels comme le plomb, le mercure et les fibres d'amiante (n = 77) :

> *« L'exposition précoce à des agressions environnementales peut avoir non seulement des effets immédiats sur le développement de l'enfant, mais aussi des conséquences irréversibles qui se répercuteront à l'âge adulte. Parmi les facteurs environnementaux les plus préoccupants pour la santé de l'enfant apparaissent par exemple, les métaux (mercure, plomb…), les Composés Organiques Volatiles (COV), les pesticides, les Hydrocarbures Aromatiques Polycycliques Halogénés (HAPH), les allergènes, les rayonnements solaires et ionisants, le bruit. » (Rapport du Ministère de l'Ecologie du développement durable et de l'aménagement. Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux des bâtiments accueillant des enfants, 2019, p. 9)*

> *« La norme NF EN 71-3 spécifie les exigences pour la migration de certains éléments toxiques comme l'antimoine, l'arsenic, le baryum, le cadmium, le chrome, le plomb, le mercure et le sélénium, contenus dans les matériaux des jouets et les peintures couvrant certains jouets. » (Guide ministériel Etablissements d'accueil du jeune enfant à l'attention de la Protection maternelle infantile, avril 2017, p. 35)*

> *« Garantir un environnement favorable à la santé dans les lieux d'enseignement scolaire et dans les lieux d'accueil de la petite enfance en s'assurant de la prise en compte des risques liés à l'amiante, au radon, etc. » (4ème Plan National Santé Environnement 2020 à 2024, 2020, p. 61)*

Nous pouvons donc déduire de ces textes éclairant les politiques publiques la nécessité de mentionner les dangers environnementaux potentiels pouvant nuire aux enfants et aux adultes qui travaillent avec eux. À cet égard, une dimension de risque émerge en ce qui concerne les environnements destinés aux jeunes enfants. Les textes soulignent la nécessité de mieux comprendre l'impact des facteurs environnementaux sur la santé des enfants, comme le montre le passage suivant :

> *« Une grande variété de pathologies infantiles est connue pour être au moins en partie liée à l'environnement. Mais la contribution des expositions environnementales à l'apparition de ces pathologies est encore scientifiquement mal identifiée et demande des recherches notamment sur les âges critiques auxquels elles apparaissent, les facteurs de risque et leur degré d'influence sur la santé des enfants. » Rapport du Ministère de l'Ecologie du développement durable et de l'aménagement, Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux des bâtiments accueillant des enfants, 2019 p. 9)*

> *« La mise en évidence de cette période clé dans la vie de l'individu a également été renforcée par la meilleure connaissance de l'influence de l'environnement (qualité de l'air…), des modes de vie (alimentation, activité physique, sommeil…) et de la qualité des relations sur l'expression des gènes et la santé globale de l'individu. » (Rapport du Ministère des Solidarités et de Santé sur le Rapport 1000 Premiers jours de la vie, 2020 p. 11)*

En somme, le terme « environnement » figure comme le principal terme employé parmi les codes naturels que nous avons identifiés dans l'ensemble du fonds documentaire encadrant le secteur de la Petite-enfance en France. En l'absence de précision quant aux substances physiques de cet environnement à prescrire, nous induisons, à partir de la lecture des textes et des séquences codées, qu'un environnement auquel nous avons apporté de l'attention (n = 28), qui n'est pas pollué (n = 44) et que nous avons soigné (n = 4), serait d'une nature favorable pour le jeune enfant et contribuerait ainsi à son bien-être (n = 45). Nous verrons plus loin comment ces thèmes décrivant l'environnement physique sont transformés en dispositifs dans les textes prescriptifs.

5.1.1.6 La nature, une nécessité pour la petite enfance

Notre analyse lexicale des 100 textes a révélé l'utilisation prédominante du terme « environnement », que nous avons décrit dans les thèmes précédents. Nous allons maintenant examiner l'utilisation du terme « nature » afin de déterminer l'émergence d'autres dimensions associées à ce qu'il peut potentiellement représenter dans les politiques publiques. Notre observation initiale du terme « nature » révèle une qualité fondamentale qui lui est attribuée. Selon la psychologue Sofia Marinopoulus (2019), la nature est un « droit fondamental pour les bébés » qui « prime sur le droit de posséder des jouets pour les jeunes enfants » (Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle, 2019, p. 51). Lorsqu'il est utilisé dans des textes élaborant des politiques publiques pour le secteur d'activité relative à la petite enfance, le terme « nature » apparaît comme un élément essentiel du développement des enfants, comme le montre le passage suivant :

> *« Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Être au contact de la nature, c'est apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter. Les espaces naturels constituent d'excellents outils pédagogiques. » (Guide ministériel Etablissements d'accueil du jeune enfant à l'attention de la Protection maternelle infantile, avril 2017, p. 11)*

Les politiques publiques sont identifiées comme un moyen d'agir pour « développer, sur les territoires, des programmes et des projets donnant une place régulière aux contacts entre la nature et les enfants ». (HCFEA, 2019, p. 18) et pour « assouplir les normes sécuritaires » (1000 premiers jours, p. 114-115). Depuis la mise en vigueur de la charte nationale, la nature est considérée comme un élément « essentiel » pour le jeune enfant, ce qui oblige les ÉAJE à l'inscrire « le contact direct » dans leurs projets éducatifs (Arrêté du 23 septembre 2021, p. 5). À partir de 2023, on constate une évolution dans la manière dont les textes parlent de la nature, lui donnant une substance physique et élucidant les caractéristiques des lieux et des éléments naturels à privilégier :

> *« la nature comme découverte est en effet riche 'd'affordances' (les cailloux et les feuilles à manipuler, les arbres pour grimper, les terrains à descendre ou monter) pour le développement moteur, cognitif et socio-émotionnel de l'enfant. » (Rapport du HCFEA sur la Qualité, flexibilité, égalité un SPPE favorable au développement, 2023 p. 17)*

Ainsi, la nature est considérée comme un lieu physique où passer du temps avec les enfants : « Les lieux d'accueil organisent des temps dans les espaces extérieurs à proximité. Les espaces verts avoisinants des établissements ou du domicile des professionnel·les de l'accueil individuel, tels que les squares, les parcs, les réserves naturelles, les friches végétalisées, les berges, les jardins ouvriers sont des terrains d'exploration pour l'enfant (2025_Referentiel-

national-qualite-accueil-jeune-enfant, p. 32) », ou comme un élément ayant des caractéristiques non synthétiques, autrement dit « naturel » ou issu de la nature (feuilles, cailloux, sable, etc.).

Les textes les plus récents[180] proposent des actions à mener, telles que « Regarder un arbre, toucher la pelouse, observer un marché, le mouvement d'un train… (2025_Referentiel-national-qualite-accueil-jeune-enfant, p. 32) », ou encore réaliser des projets créatifs de land art, faire de la cueillette et du jardinage, explorer librement, manipuler la terre et « se salir » (*ibid.*). Ces conseils nous apprennent également que le temps météorologique « n'est pas un frein » et qu'il est important de prévoir des vêtements adaptés : « salopettes et bottes en caoutchouc lorsqu'il pleut, combinaisons, cagoules et bottes fourrées lorsqu'il fait froid, casquettes et vêtements légers pour les périodes de chaleur. » (*ibid.*). Les retombées de ces pratiques sont nommées, dont celles qui ont un impact positif sur la santé du jeune enfant. :

> *« Ressentir sur son corps les effets de l'ensoleillement, de la température et des intempérie, prendre l'air pour réduire les émotions négatives, s'aérer l'esprit pour baisser le niveau d'anxiété, s'exposer à la lumière, qui est un antidépresseur naturel, apprendre à coopérer avec les autres, à vivre en collectivité, être en contact avec la nature, respecter l'environnement… le temps passé dans les espaces publics et la nature est crucial pour le développement physique, cognitif, affectif et social. Les bénéfices des activités en plein air sur la santé physique et mentale des plus jeunes sont aujourd'hui bien documentés. » (Rapport HCFEA sur Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature, 2024, p. 31 – 32)*

et précisant l'impact potentiellement négatif sur son éducation en cas d'absence :

> « Avec une expérience limitée de la nature à transmettre à la génération *suivante, chaque génération accepte une nature objectivement appauvrie comme étant la norme. Le déclin du contact direct, régulier et prolongé avec les espaces extérieurs et la nature a des conséquences non seulement sur la santé physique et mentale des enfants, mais aussi sur leurs sentiments et comportements concernant la nature, la biodiversité et les autres humains. » (Rapport HCFEA sur Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature, 2024, p.8)*

Depuis 2023, nous constatons que deux textes[181] attribuent des moyens financiers spécifiques aux actions « enfant-nature », dont l'appel à projets proposant de soutenir la formation

[180] Nous notons ici qu'en plus des textes spécifiques aux ÉAJE, l'Éducation nationale s'est également emparée du sujet en dédiant un cadre référentiel « à faire rentrer » la nature dans les écoles maternelles (Cahier pédagogique, 2023), ainsi recommandant que les écoles naturalisent leur cours avec la végétation (p.10), qu'elles mènent des projets d'observation des oiseaux et insectes (p.11), et qu'elles programment des rencontres de la médiation animale (p.21).

[181] Cependant, nous n'avons pas réalisé une analyse comparative avec les textes antérieurs de la période 2017 - 2024 qui auraient pu également avoir fléché les moyens financiers aux projets en lien avec la nature.

lorsqu'elle aborde l'une des sept thématiques, dont « la nature » (DGCS, 2019, p. 9), et à travers les aides fléchées dans le COG 2023-2027 dont :

> *« Accompagner financièrement le développement des initiatives innovantes autour de la participation citoyenne, de l'inclusion numérique et la transition écologique et solidaire (jardins partagés, éducation à la nature, échanges de services, recyclerie, atelier de réparation) pour favoriser l'engagement et augmenter l'impact de ces projets sur les territoires. » (COG État-Cnaf 2023-2027, 2023, p. 79*)

L'analyse des textes récents montre une évolution lexicale : si le terme *environnement* reste dominant, la notion de *nature* y prend une place croissante, révélant des dimensions plus concrètes. En France, l'objet « enfant-nature » s'intègre dans les politiques publiques relative à la petite enfance, valorisant désormais la nature comme un espace d'apprentissage multisensoriel et bénéfique pour l'enfant. Depuis 2023, les prescriptions deviennent plus concrètes : elles précisent les types d'éléments naturels à privilégier (feuilles, cailloux, terre, sable) et les activités à mettre en œuvre (jardinage, land art, cueillette, exploration libre, etc.).

5.1.1.7 Conclusion de l'analyse du fonds documentaire – France

Notre analyse met en lumière la préoccupation des politiques publiques de prescrire un environnement sain et sécurisant pour le jeune enfant. D'une part, il y a un consensus sur l'importance de l'exposition à des environnements favorisant le développement des enfants, et ce, dans un sens large, en décrivant les qualités de cet environnement, qu'il soit intérieur ou extérieur. D'autre part, l'intégration de la nature est essentielle à prendre en compte dans le contexte de l'environnement du jeune enfant, comme le stipule l'arrêté du 23 septembre. Cependant, notre analyse met en lumière les tensions qui peuvent exister entre la nécessité de connecter les enfants à la nature et les préoccupations liées aux insécurités que celle-ci peut représenter.

Le désir de contrôler et de surveiller la manière dont les enfants interagissent avec la nature soulève des questions quant à notre perception de ce qu'est une nature réellement bénéfique, les politiques publiques ciblant tantôt une nature aménagée, tantôt une nature laissée à l'état sauvage (Génot, 2017 ; Wintz, 2019). Cette tension interroge non seulement la valeur que nous attribuons aux différents types de nature, mais aussi les capacités des jeunes enfants à y évoluer. Si la nature est souvent présentée comme un espace de liberté, de découverte et d'exploration dans les discours et les textes, elle est également perçue comme un environnement potentiellement dangereux, surtout lorsqu'il échappe au contrôle ou à la

maîtrise des adultes. Nous avons observé une évolution dans les textes encadrant le secteur d'activité de la petite enfance qui intègrent une description élargie de la nature de sa signification, lui attribuant des qualités positives et soulignant son impact bénéfique sur les enfants. Ces documents mettent également l'accent sur les dangers potentiels que représentent les éléments non naturels et synthétiques. À l'inverse, le caractère naturel est perçu comme une qualité souhaitable pour garantir des environnements sains et propices aux jeunes enfants. Il est toutefois intéressant de noter qu'aucun des rapports annuels de l'Observatoire national de l'enfance et de la petite enfance (ONAPE) analysés ne mentionne l'un de nos six codes « nature ». Le rapport annuel de l'ONAPE vise à fournir des statistiques sur l'évaluation des politiques publiques dans le secteur de la Petite-enfance et sur la situation des enfants dans toute la France. À ce stade, l'absence de toute mention de la nature dans ces rapports d'évaluation suggère que le « contact direct avec la nature » ne fait actuellement pas partie des critères utilisés pour évaluer la santé globale des jeunes enfants. Nous y reviendrons plus tard pour nous interroger sur l'intérêt d'évaluer les contextes de notre objet « enfant-nature ».
Dans la section suivante, nous poursuivrons l'identification des termes lexicaux utilisés dans les textes du Québec, afin de pouvoir comparer l'émergence les représentations de notre objet « enfant-nature » entre les deux pays. Cette étape d'analyse, qui vise à identifier le sens de ce qui est dit, permettra de rapprocher ces représentations dégagées dans les textes des sens que les acteurs formulent de l'enfant et de la nature, ainsi que des actions qu'ils jugent nécessaires de mettre en place.

5.1.1.8 Au Québec - La Nature est identifiée, identifiable, et bénéfique pour l'enfant

Dans notre analyse du fonds documentaire du Québec, nous avons trouvé la mention d'au moins l'un des six codes natures dans 78 % des textes analysés, soit 32 documents. Sur cette base, nous avons identifié les occurrences les plus fréquentes du code naturel (n = 22 documents, n = 630 séquences sur 1 655 séquences « nature » codées, soit 38 % des codes). Ceci s'explique en partie par l'utilisation du terme « nature » dans le cadre de référence dédié à l'éducation par la nature, où ce mot ainsi que les termes qui y sont associés apparaissent très fréquemment (n = 518). En l'absence de ce seul cadre de référence, nous constatons des occurrences plus nombreuses de termes codés « plein air » (n = 387) dans un plus grand nombre de documents (N = 25). Comme en France, les textes codés « environnement » au Québec reflètent la préoccupation des politiques publiques d'assurer et de promouvoir un

environnement propice pour l'enfant. Cependant, à la différence des textes français, les termes précisant les caractéristiques des éléments, des milieux et des substances de l'environnement à favoriser sont plus nombreux. Nous notons également, à travers les termes employés, une place prédominante accordée à l'importance du dehors, identifiant dans les textes par les termes « extérieur », « plein air » et « milieu naturel ». Nous explorons dans les textes les séquences où ces termes sont décrits, en poursuivant l'analyse des occurrences de thèmes liés à la nature. Nous portons une attention particulière aux descriptions et aux associations de mots servant à illustrer la nature préconisée dans l'ensemble des textes.

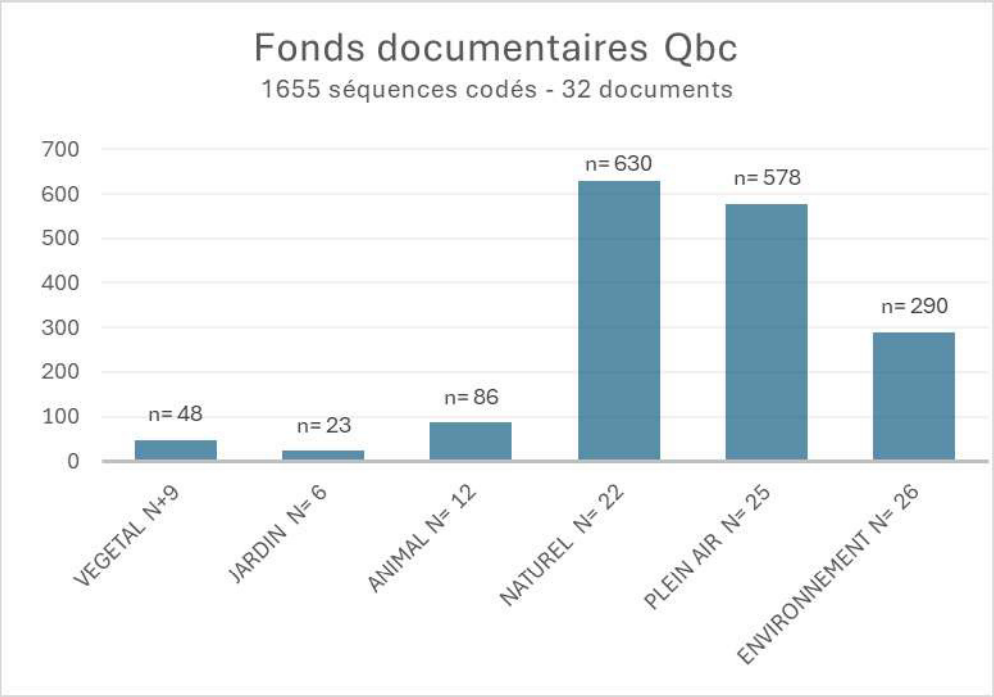


Figure 23 - Graphique des occurrences « nature » QBC

Graphique indiquant le nombre d'occurrences des termes « nature » selon les six catégories décrites et appliqués au 42 textes au Québec. N= nombre de documents, n= nombre de séquences de textes codés.

5.1.1.9 L'émergence des « les milieux naturels » comme distinction des activités en plein air

Dans un premier temps, nous constatons l'obligation au Québec que tout enfant accueilli en service de garde sorte en extérieur chaque jour pour un temps minimum de 60 minutes :

> *« ... Le prestataire de services de garde éducatifs doit s'assurer que les enfants sortent à l'extérieur au moins 60 minutes chaque jour, dans un endroit sécuritaire permettant leur surveillance, à moins de conditions compromettant la santé, la sécurité ou le bien-être de ceux-ci. » (Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, 2023, p. 36. R.114)*

Nous remarquons que cette réglementation fixe la durée et les conditions de sécurité pour les sorties à l'extérieur. De même qu'en France, la sécurité est une priorité au Québec en ce qui concerne les sorties, et les professionnel·les doivent veiller à ce que l'environnement soit « sain ». Les professionnel·les ont la responsabilité de s'assurer que les conditions sont propices à ces sorties. Cependant, les textes n'emploient pas le terme « sanitaire » (n = 0) en référence aux sorties en extérieur ou à l'environnement, contrairement à la prescription en France (n = 38)[182].

Nous poursuivons notre analyse des textes au Québec en explorant la manière dont la nature y est présentée, tantôt comme un objet ayant des propriétés physiques, tantôt comme un objet relationnel ayant un impact sur le développement de l'enfant. Le document *Alex* – Cadre de référence : L'éducation par la nature en service de garde éducatif (Lebeouf et Provonost, 2020), désormais intitulé Cadre de référence – *Alex*, porte à lui seul la majorité des séquences codées « nature », car l'objectif du référentiel est consacré à 275 pages aux pratiques de « l'éducation par la nature ». On y trouve une première définition du lien entre l'enfant et la nature : la nature est définie comme « l'écosystème naturel de l'enfant » et se compose d'éléments « vivants » et « non vivants » (p. 18). Dans son glossaire, on trouve l'émergence du terme « milieu naturel », qui désigne les caractéristiques spécifiques des lieux physiques où les pratiques « nature » sont menées, par rapport à d'autres lieux extérieurs.

> *« Milieu naturel - Milieu dans lequel l'environnement paysager, la biodiversité et les processus écologiques n'ont pas été altérés de manière permanente ni à long terme par les activités humaines, qui maintient sa capacité de se régénérer et où la présence humaine ne modifie pas le paysage de manière importante ni ne le domine. »*
> *(Cadre de référence – Alex, 2020, p.10)*

En regroupant l'ensemble des documents codés avec les séquences « nature » (N = 22), nous remarquons que le terme « nature » est en premier lieu associé aux destinations où amener les enfants[183], par exemple dans ce qui identifié comme « les milieux naturels » (n = 154), en forêt (n = 145), « à ciel ouvert » (n = 4) et dans les aires de jeux dîtes « naturalisées » (n = 4). À la recommandation d'aller dehors avec les enfants s'ajoute l'énumération de facteurs qui

[182] Pour rappel, le texte de loi français stipule que « les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain garantissant la sécurité de l'enfant ainsi que les conditions favorables à son éveil ». Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, NOR : SSAA2128574A.

[183] Le Cadre de référence - *Alex* (Leboeuf et Provonost, 2020)aborde également ce sujet et indique en quoi la nature peut avoir sa place à l'intérieur des structures, en proposant 14 idées pour l'intégrer. (p. 63-64) : « À l'intérieur des locaux, dans les couloirs, dans les espaces de transition, la nature peut être omniprésente. » (*ibid.*).

impactent leur expérience et démontrent des effets bénéfiques. En particulier, le Cadre de référence - *Alex* fournit des indications quant à la durée de temps à passer dehors avec les enfants, précisant l'intérêt de « prolonger » les durées en milieu naturel et de privilégier une fréquentation « quotidienne » :

> *« La durée des périodes à ciel ouvert apparait comme une variable importante à prendre en considération quand il s'agit d'implanter l'éducation par la nature. En effet, une vaste étude québéco-norvégienne36 révèle que plus les séances en plein air se prolongent, plus les enfants en bénéficient. »*
> *(Cadre de référence – Alex, 2020, p. 26)*

> *« Une étude longitudinale québéco-norvégienne a suivi 562 enfants de 4 à 7 ans afin de voir si le nombre d'heures passées en plein air (moyenne annuelle de 1 à 9 h/jour) a une influence sur le développement cognitif et socio-émotionnel. Les résultats sont éloquents : plus les enfants passent de temps en plein air de façon quotidienne, plus ils obtiennent des résultats élevés aux mesures cognitives et moins ils présentent des problèmes d'attention et d'hyperactivité. » (Cadre de référence – Alex, 2020, p. 50)*

Si un temps long est à privilégier en extérieur dans les milieux naturels, la qualité de l'accompagnement est également identifiée comme un facteur impactant les retombées pour l'enfant. Le Cadre de référence- *Alex* énumère des propositions pour favoriser des postures professionnelles adaptées. On peut ainsi lire que les projets en lien avec la nature impliquent que le professionnel « ralentisse », « observe », « repère des moments propices » pour intervenir, « établisse un contact visuel » avec l'enfant et « étaye le jeu ou la réflexion de l'enfant » (p. 89-90). De plus, il est recommandé que les professionnel·les développent ou fassent valoir leurs connaissances en lien avec la nature, telles que :

> *« Construction d'abris, de blocs de bois, etc.*
> *Connaissances et expérience en plein air*
> *Connaissances sur la faune/flore/champignons*
> *Compréhension des écosystèmes*
> *Approches pédagogiques et histoire de l'éducation par la nature*
> *Accompagnement des enfants lors des sorties en forêt*
> *Inclusion des enfants présentant des besoins particuliers*
> *Habiletés pour dénicher du matériel récupéré*
> *Etc. »*
> *(Cadre de référence – Alex p.120)*

5.1.1.10 La nature, un soutien à l'apprentissage

Le Cadre de référence - *Alex* cite un certain nombre de vertus de la nature pour le développement du jeune enfant, dont les constats scientifiques attribuant des impacts bénéfiques à la nature sur ses capacités motrices et ses compétences socio-émotionnelles. À

travers les exemples donnés, l'hypothèse[184] de l'impact bénéfique de la nature est défendue, proposant que les éléments de la nature et une nature « sauvage » auraient la capacité d'agir sur l'enfant, lui permettant ainsi d'explorer, de développer et d'acquérir des compétences socio-émotionnelles et motrices :

> « …l'environnement physique et les éléments de la nature incitent les enfants *à bouger selon différents niveaux d'intensité et en expérimentant une plus grande variété de mouvements que dans un environnement conventionnel. » (Cadre de référence – Alex, 2020, p. 24)*
>
> *« La nature sauvage et non structurée ainsi que l'absence d'activités préétablies peuvent être déstabilisantes pour le jeune enfant qui a l'habitude d'être pris en charge par l'adulte. Après avoir relevé ces défis, les enfants ressortent de leurs expériences en milieu naturel avec un sentiment accru de confiance en eux. » (Ibid,, p. 25)*
>
> *« Le plein air de proximité encourage la pratique quotidienne d'activités physiques extérieures et l'immersion en nature, reconnues pour leurs effets positifs sur la santé et la qualité de vie.»*
> *(Guide de plein air proximité municipal, 2021, p.11)*

Les pratiques qui amènent les enfants en nature sont reconnues dans ces textes et présentent alors un double intérêt : d'une part, ces pratiques d'éducation par la nature impacteraient la santé de l'enfant ; d'autre part, elles favoriseraient l'acquisition de connaissances naturalistes : « l'exploration de la nature favorise le développement de connaissances sur le monde vivant et non vivant » (AQCPE (2020), Cadre de référence- Alex, p. 26). Plusieurs textes illustrent des pratiques favorisant des expériences d'« attachement » et d'« éveil » à la nature, indiquant que celles-ci impacteraient l'éducation de l'enfant en le rendant sensible aux enjeux de la protection de l'écologie. En plus du Cadre de référence-*Alex*, plusieurs textes présentent une structure logique et schématique qui permet d'avancer l'hypothèse que le jeune enfant développerait une envie de se préoccuper de la nature s'il avait la chance de mieux la connaître grâce à des expériences vécues dans, avec et par la nature. La nature est alors considérée comme ayant la capacité d'agir sur l'enfant, mais également sur elle-même.

> *« La petite enfance est une période clé pour l'éveil de la sensibilité écologique chez les enfants. On cherche alors à soutenir le développement d'un attachement au monde naturel par l'émerveillement, la curiosité, la découverte, etc. » (Environnement Jeunesse (2023). Guide du CPE durable*

[184] Les auteurs et auteures du Cadre de référence - *Alex* citent 17 articles scientifiques portant sur le développement global des enfants et 45 articles sur les pratiques éducatives (p.21). Ils précisent que l'ensemble d'articles convergent sur le consensus de l'intérêt de la nature, cependant « sans pouvoir confirmer ou infirmer des liens de cause à effet » (p.24).

Programme d'accompagnement et de certification 2023-2024, 2023, p.5)

« Enfin, l'éveil de la sensibilité écologique (principe 8) redonne à l'environnement naturel et à la biodiversité toute l'importance qu'ils méritent dans le développement de l'enfant et fournit une réponse aux enjeux écologiques contemporains.» (AQCPE (2020). Cadre de référence - Alex, p.41.)

« Bouger en nature favorise une meilleure santé physique et mentale, et contribue au sentiment d'appartenance, à la cohésion sociale et à la conscience environnementale des citoyens. » (Ministère de l'Éducation (2021). Guide de plein air proximité municipal : Un outil pour le développement local et municipal, p.12)

« Les activités à l'extérieur et les sorties éducatives sont de bonnes occasions d'éveiller les enfants au respect de l'environnement et de leur faire prendre contact avec la nature et ses éléments, peu importe la saison. Les couleurs et les textures de la nature poussent naturellement les enfants vers les explorations motrices : attraper, tourner, ramper, ramasser, s'étirer. Par ailleurs, les sorties réalisées à proximité du milieu de garde favorisent les déplacements actifs et, ainsi, elles ajoutent du mouvement au quotidien. » Ministère des Familles, (Ministère de la famille (2017)., Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance, p. 70)

5.1.1.11 La nature oui, mais sans plumes, sans poils, sans nageoires

Si la nature est souvent présentée dans les textes comme un élément favorable et bénéfique pour l'enfant, elle représente également des risques et des dangers. Au Québec, l'animal est notamment interdit dans les services de garde, car il est identifié comme présentant des risques de santé pour l'enfant. À cet effet, trois textes de loi l'interdisent dans les CPE et les garderies[185]. Le ministère des Familles a publié un guide explicatif intitulé *Pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires !* (2005), qui reconnaît les effets bénéfiques des animaux sur les enfants :

> *« En effet, on reconnaît que prendre soin d'un animal peut diminuer le stress ou la solitude, favoriser les contacts avec l'entourage ou encore permettre certains*

[185] Cette interdiction est inscrite dans la Règlementation sur les Centres de la Petite-enfance– art. 78 « Le titulaire d'un permis de centre ne doit pas permettre la présence d'animaux dans les installations où sont reçus les enfants » et Règlementation sur Garderies – Art. 30, « Le titulaire d'un permis de garderie ne doit pas permettre la présence d'animaux dans la garderie. » Une exception est donnée à cette règles pour les services de garde familiaux, Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance Au jour du 1er août 2023 :
« 109. Le prestataire de services de garde éducatifs, à l'exception de la responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial, ne doit pas permettre la présence d'animaux dans ses locaux », même s'il est stipulé « préférable » que les professionnels accueillant les enfants chez eux non pas d'animaux. (Guide pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires, 2005, p.8)

apprentissages chez les enfants » (Ministère de la Famille (2005). Pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires, p.6)

Cependant, le texte met en lumière les dangers potentiels liés à leur présence et justifie leur interdiction dans les CPE, s'appuyant sur des études scientifiques. Cette indication est justifiée d'une part car l'animal peut nuire à la santé de l'enfant et, d'autre part, car l'enfant peut, sans le vouloir, lui faire du mal :

« Au chapitre des inconvénients, il y a les risques auxquels sont exposées les personnes en contact avec des animaux, dont le risque d'allergie, d'infection ou de blessure. Par ailleurs, dans certains cas, l'être humain, sciemment ou non, met en danger la santé de l'animal. La nature et la gravité de ces risques pour la santé de l'être humain (ou de l'animal) varient selon l'espèce. » (Ministère de la Famille (2005). Pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires, 2005, p.6)

Donc autant que les animaux, dont les insectes et les poissons, peuvent présenter un intérêt socio-affectif et éducatif pour le jeune enfant, en raison des indications citées dans le guide ministériel, ils sont proscrits au sein des structures d'accueil. Cependant, nous notons que ces indications concernent la place des animaux au sein des structures d'accueil et que le texte ne précise pas de contre-indication à ce que les enfants soient en contact avec les animaux lors de leur temps en sorties. Ceci est le contraire par rapport aux textes en France où le contact avec les animaux, et particulièrement par les interventions structurées de médiation animale, sont conseillé pour le bien-être de l'enfant tel qu'il est indiqué dans le référentiel français de 2025[186] :

« La présence et l'interaction avec des animaux sur le mode d'accueil favorisent le bien-être et le développement des enfants. La médiation animale permet aux enfants de développer des compétences sociales, émotionnelles, motrices et cognitives. Les services de PMI sont informés de la présence d'animaux dans un mode d'accueil du jeune enfant, qu'elle ait débuté en amont ou en aval de l'agrément ou de l'autorisation d'ouverture. Il revient au mode d'accueil de respecter les précautions d'hygiène et de sécurité nécessaires et de veiller au bien-être de l'animal. » (Ministère des Solidarités et des Familles (2025). Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant, p. 32)

[186] Le référentiel sorti en 2025 encourage la mise en contact des enfants avec les animaux : « La présence et l'interaction avec des animaux sur le mode d'accueil favorisent le bien-être et le développement des enfants. La médiation animale permet aux enfants de développer des compétences sociales, émotionnelles, motrices et cognitives. Les services de PMI sont informés de la présence d'animaux dans un mode d'accueil du jeune enfant, qu'elle ait débuté en amont ou en aval de l'agrément ou de l'autorisation d'ouverture. Il revient au mode d'accueil de respecter les précautions d'hygiène et de sécurité nécessaires et de veiller au bien-être de l'animal. » Service Public de la Petite Enfance *Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant*, 2025, p.62

5.1.1.12 Conclusion pour le Fonds documentaire - Québec

À travers notre lecture des textes québécois régissant le secteur de la Petite-enfance, nous remarquons que le terme nature est fréquemment utilisé pour désigner ce qui relève du monde extérieur, que ce soit par le fait de sortir à l'extérieur ou d'inviter la nature à l'intérieur. Cette utilisation s'explique principalement par la publication d'un guide spécifiquement consacré à l'éducation par la nature dans la petite enfance (Cadre de référence – *Alex*, 2020). Comparativement à la France, peu de textes québécois évoquent la notion de danger lorsqu'ils parlent de l'environnement dans lequel joue l'enfant. On peut toutefois lire que l'animal, même s'il est reconnu comme bénéfique, doit être évité, car il peut présenter des nuisances pour la santé de l'enfant, mais aussi parce que l'enfant peut créer des nuisances pour le bien-être de l'animal. L'emploi du terme « nature » dans les textes semble être riche de symbolisme : souvent représentée comme un lieu physique, ou « milieu » où « aller », ou comme un élément porteur de vertus, elle est considérée comme avantageuse et bénéfique pour l'enfant. Les actions en lien avec la nature sont volontaires, étant préconisées dans un intérêt éducatif. Le Cadre de référence- *Alex* offre une explication détaillée de ce à quoi pourraient ressembler les pratiques éducatives en lien avec la nature, citant de nombreuses études sur les bénéfices pour le développement global des enfants, et indiquant des pratiques, des lieux et de ces milieux naturels à promouvoir. Le cadre de référence se présente ainsi comme un outil didactique permettant de comprendre comment la nature peut accompagner l'apprentissage et le développement de l'enfant. Nous tenterons, dans la section suivante, d'interpréter ces représentations en comparant les significations de la nature exprimées dans les textes du fonds documentaire français à celles du Québec.

5.1.2 Vers une convergence du sens - les représentations de l'objet « enfant-nature »

En poursuivant notre analyse du fonds documentaire, nous dégageons une première interprétation de la manière dont notre objet « enfant-nature » est représenté à travers ce qui est écrit pour la petite enfance dans l'ensemble des textes codés. Nous avons réalisé une deuxième lecture des textes, en appliquant la méthode de sous-code *(cf.* 4.2.5) dans l'outil MAXQDA afin quantifier les occurrences lexiques de termes en référence des quatre composants des représentations (valeurs, normes, algorithmes et images). Cette démarche sur l'analyse du contenu a pour objectif de « dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté,

formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication (Mucchielli, 1991) ». L'exercice de classer les représentations nous pose une première question de l'ordre épistémologique à adopter pour classer et catégoriser les dits des textes. Dans son chapitre consacré à l'analyse qualitative du contenu, le chercheur Lionel Dany, tout comme Mucchielli, propose une identification des catégories à l'aide de codes, à appliquer de manière systématique afin de dégager le sens :

> *« La catégorie (ou le code) constitue un élément de base essentiel à l'analyse de contenu. La catégorie correspond à « une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés », elle est un regroupement d'unités de sens (Mucchielli, 1986, p. 34). Les unités d'enregistrement généralement retenues sont le mot ou le thème. Les catégories/codes constituent des « traces sensibles » permettant une illustration du texte initial sous une forme « condensée » et « synthétique ». Les codes sont des codes explicatifs ou inférentiels, qui identifient un thème, un pattern ou une explication qui émergent et sont suggérés à l'analyste par les données. Leur fonction est de « rassembler une grande quantité de matériels dans des unités d'analyse plus significatives et économiques » (Miles & Huberman, 2007, p. 133). » (Dany, 2016, p. 101)*

Notre travail, en analysant les textes et en interprétant le sens exprimé, vise à comparer les valeurs et les images formées dans chaque pays et à comprendre quelles actions sont définies à travers des algorithmes et des normes. Ce comparaison se base sur une quantification des occurrences des sous-codes dans les textes et une analyse qualitative portant sur la lecture de ces occurrences pour interpréter la formulation des représentations. À l'instar de la section précédente, nous présentons dans la partie qui suit les résultats de notre analyse thématique comparant les représentations de chaque pays. L'étape de codification par les quatre composants de représentation (les valeurs, les normes, les algorithmes et les images) croisée à la lecture qualitative des segments codés, nous permet dans la lignée de Pierre Muller, de suivre le processus menant à la construction des actions.

Les termes lexiques utilisés pour créer les sous-codes[187] ont été identifiés et ensuite regroupés selon la méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli présentée dans le chapitre 4. Notre analyse se base sur les textes de notre fonds documents, sur les notes prises pendant le temps de thèse lors des conférences et des journées d'études et pendant lesquels les acteurs et intervenants s'exprimaient sur les priorités de la petite enfance et les actions nécessaires. Le tableau ceci dessous présente la première étape identifiant des sous-codes issue d'une analyse thématique.

[187] Les détails décrivant la manière que les sous-codes sont interprétés se trouvent en Annexe 10

.

Tableau 14 -1ère analyse des textes et des notes du terrain dégageant un premier niveau des sous-codes pour les 4 composants des représentations de Muller

Mots - clés	Valeurs	Normes	Algorithmes	Images
Issu thématisation séquencée	« sont les représentations le plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. »	« définissent l'écart entre le réel perçu et le réel souhaité »	« sont les relations causales qui expriment une théorie de l'action : 'si…alors' »	« les vecteurs implicites des normes, des valeurs, ou même d'algorithmes. Ce sont des raccourcis cognitifs qui *font sens* immédiatement »
Animaux, Biodiversité, Ecosystème, Environnement, Extérieur, Dehors, Faune, Flore, Insecte, Jardin, les Espaces verts Nature, Naturel Plantes, Plein air, Potager, Végétal Végétalisation, Vivant	v.1 / le bien-être v.2 / l'écocitoyenneté v.3 / la santé v.4 / la scolarité, l'éducation v.5/ lutte contre la pauvreté v.6/ l'art et la culture	n.1/ Financements, n.2/Règlementation n.3/Formation n.4/Structurelles - espaces n.5/ Nombre d'effectifs	a.1/ Accessibilité a.2/ Qualité a.3/ Temporalité a.4/ Durée	i.1/ le beau - esthétique i.2/ ouverture – espaces i.3 /possibilités - explorations/découverte i.4/ la liberté i.5/ la contrainte i.6/ la saleté i.7/ les risques, les dangers i.8/sauvage

De la même manière que nous avons codé des passages employant des termes des six « codes nature », nous avons effectué un deuxième passage, codant ces séquences (n= 1078 FR, et n=1655 Qbc) avec les sous-codes représentations. À cet effet, nous avons regardé l'occurrence des termes liés aux expressions de valeurs, d'images pour décrire le sens attribué à l'objet « enfant-nature » et les normes et les algorithmes pour identifier les moyens de la mise en action touchant l'enfant et la nature. Nous avons appliqué le modèle booléen pour identifier les occurrences significatives des sous-codes à comparer, et pour les deux pays. Cette étape nous a permis d'affiner les sous-codes à appliquer dans notre analyse.

Tableau 15 - 2ème niveau des sous-codes affinés après les avoir appliqués aux textes dans l'outil MAXQDA

	Valeurs	Normes	Algorithmes	Images

Composants formant des représentations P.MULLER (2018)	« sont les représentations le plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. »	« définissent l'écart entre le réel perçu et le réel souhaité »	« sont les relations causales qui expriment une théorie de l'action : 'si…alors' »	« les vecteurs implicites des normes, des valeurs, ou même d'algorithmes. Ce sont des raccourcis cognitifs qui *font sens* immédiatement »
Composants des représentations appliqués au fonds documentaire petite enfance	Les expressions justifiant la nécessité de la nature pour la petite enfance et les liens à favoriser	Les actions identifiées nécessaires pour favoriser la nature, «le contact direct » pour le jeune enfant	Les opérateurs, nécessaires et le formules données pour réaliser ces actions	Les expressions de ce que la nature impliquent non seulement pour l'enfant mais également pour les professionnel·les et la société globale
Composants des représentations ajustés et appliqués par les sous-code dans MAXQDÀ (Annexe 10)	v.1 santé v.2 éducation v.3 citoyenneté v.4 développement	n.1 accessibilité n.2 qualité n.3 temporalité n.4 effectif	a.1 pédagogie a.2 formations a.3 moyens a.4 bonnes pratiques	i.1 culture i.2 bien-être i.3 possibilité i.4 risque

Un exemple de l'application des sous-codes :

Dans cet exemple, nous montrons comment nous avons appliqué les sous-codes à une séquence codée dans la section précédente par « code naturel » et la manière dont nous interprétons les représentations :

> *« Jouer à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur : la nature, les espaces verts sont des lieux d'éveil essentiels. » (ref. HCFEA (2023) Rapport sur la Qualité, Flexibilité, p.57)*

Tableau 16 - Exemple d'analyse suivant les sous-codes

Mots – clés	Valeurs	Normes	Algorithmes	Images
Issu thématisation séquencée	« les valeurs sont les représentations les plus fondamentales sur ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter. Elles définissent un cadre *global* de l'action publique. Le débat	« les normes définissent des écarts entre le réel perçu et le réel souhaité. Elles définissent des principes d'action plus que des valeurs … »	« les algorithmes sont des relations causales qui expriment une théorie de l'action. Ils peuvent être exprimés sous la	« les images …. sont des vecteurs implicites de valeurs, de normes ou même d'algorithmes. Ce sont des

	équité vs égalité est typiquement un débat au niveau des valeurs… »		forme « si… alors » … »	raccourcis cognitifs qui font sens immédiatement »
Extérieur, les Espaces verts, Nature,	v.1 / le bien-être v.3 / la santé v.4 / la scolarité, l'éducation	n.4/Structurelles - espaces	a.1/ Accessibilité	i.2/ ouverture – espaces i.3 /possibilités - explorations/dé couverte

Dans cet exemple, l'identification par mot-clé indique un regroupement de thèmes de lieux (extérieur, nature, espaces verts), sans préciser les qualités de la nature. Le passage met en avant les valeurs du bien-être et de l'éducation, que l'on peut lire à travers les notions de « jouer » et d'« éveil ». Le mot « essentiel » attribue une valeur de v.3/santé qui illustre la notion de vitalité. La mention du lieu indique qu'il faut prévoir l'accessibilité aux espaces dans une logique algorithmique : « s'il y a des lieux tels que des espaces verts, alors on peut répondre aux besoins vitaux d'éveil ». Enfin, l'ensemble de la préconisation « jouer, extérieur, nature, espaces verts, etc. » renvoie une image de possibilités d'action pour l'enfant et d'ouverture à explorer ses capacités sensorielles.

Tel que pour l'identification des codes nature, nous reconnaissons la dimension interprétative à qualifier le sens qui est attribué à la nature et son lien avec l'enfant par cet exercice de codage. Nous n'avons donc pas la prétention de proposer une vérité vraie du sens qui émergent de notre objet « enfant-nature » dans les textes. Il s'agit d'explorer d'une part, la méthodologie permettant d'analyser le concept des représentations de Muller servant à élaborer les politiques publiques, et d'autre part d'identifier l'articulation de notre objet de recherche dans les textes référentiels. En faisant ce choix de coder et catégoriser à partir des quatre composants de représentations que propose Muller, nous reconnaissant un choix épistémologique qui privilégie deux logiques, d'une part, nous amenons à suivre le fil de la pensée dans le document ; d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des possibilités pour anticiper ce qui peut émerger lors de l'analyse des données :

> *« En effet, la lecture qui permettra la production des catégories/codes se doit d'être à la fois « syntagmatique » dans le sens ou le chercheur est amené à suivre le cheminement d'une pensée dans un matériel donné, et « paradigmatique » car le chercheur doit avoir à l'esprit l'univers des possibles pour envisager ce qui peut advenir dans le traitement des données (Bardin, 1998). » (Dany, 2016, p.102).*

Nous présentons dans la section qui suit une synthèse de notre lecture appliquant les seize sous-codes aux séquences codées nature. Cette étape dans notre méthodologie analysant les données, contribue à décrire le sens de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques et élucider quant aux enjeux qu'il représente pour le secteur de la Petite-enfance.

5.1.2.1 La nature, une valeur sûre pour la qualité dans la petite enfance

Muller définit les valeurs de «ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter » (2018, p.55), pour laquelle nous avons identifié quatre thèmes de valeurs présentes dans le corpus des deux fonds documents en lien avec notre objet « enfant-nature ». Chaque valeur exprime l'intérêt des politiques publiques à s'intéresser au lien entre l'enfant et la nature ; en quoi la nature est bonne est désirable pour lui, ou inversement en quoi elle peut être mal ou à rejeter. Nous avons codés les quatre valeurs par :

La santé (v.1) – la valeur décrivant en quoi la nature impacte la santé de l'enfant,

L'éducation (v.2) – la valeur attribuant à la nature une propriété éducatrice, permettant à l'enfant d'apprendre sur la nature, ou à sa capacité de contribuer à améliorer les apprentissages de l'enfant sur d'autres matières,

La citoyenneté (v.3) – la nature comme moyen pour l'enfant d'acquérir des compétences pour agir en faveur d'elle, ou d'adopter un comportement favorable pour la société.

Le développement (v.4) – en lien avec la santé, la nature comme variable dans le développement de l'enfant.

	Textes presriptifs		Textes informatifs		Total des textes	
Valeurs	FR_0	QBC_0	FR_1	QBC_1	**FR_ALL**	**QBC_ALL**
v.1 santé	181	265	365	214	**546**	**479**
v.2 éducation	193	280	277	375	**470**	**655**
v.3 citoyenneté	49	133	142	34	**191**	**167**
v.4 développement	35	442	239	212	**272**	**654**

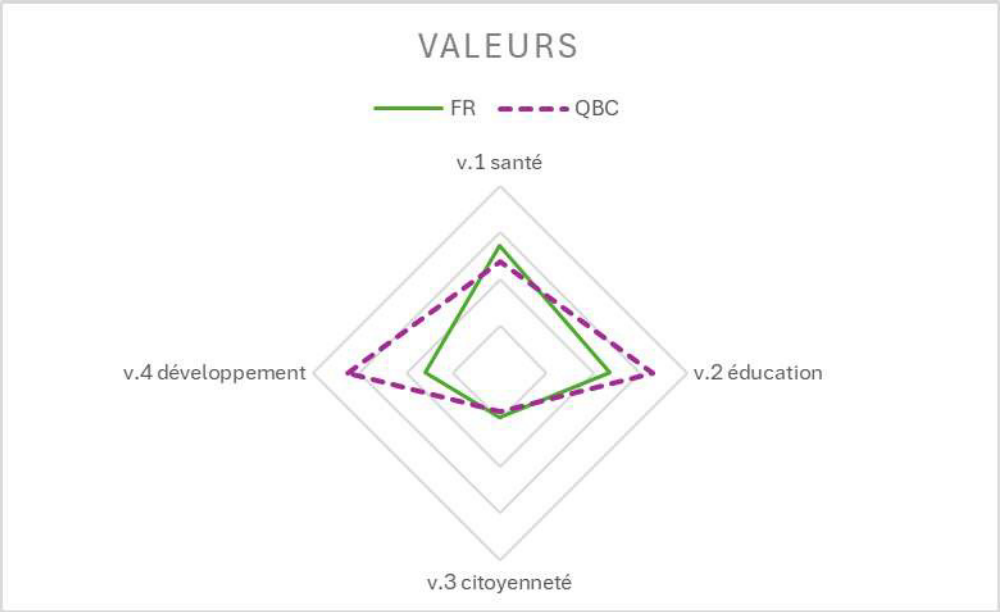


Figure 24 - Graphique radar comparant des valeurs FR et QBC

Au vu des résultats codés, nous constatons que l'ensemble des textes attribuent à la nature une dimension agissante, présentée comme indéniablement bonne pour l'enfant et capable d'améliorer sa situation, sa santé, son éducation et son développement. L'objet « nature », lorsqu'il est évoqué dans les textes, semble détenir des propriétés absolues et bénéfiques, décrites à répétition dans des passages citant ses qualités positives : associé aux terme nature figure les valeurs de ce qui est bon, sain et propice pour l'enfant. Cependant, en plus de la valeur positive véhiculée par les textes, nous remarquons qu'elle peut également représentée comme une source d'inquiétude lorsqu'elle est dégradée, polluée ou absente.

Les illustrations des bienfaits de la nature sont à travers l'absence des composants artificiels. En d'autres termes, le caractère *naturel* de la nature serait identifié comme ce qui est bon et de contribuer à la bonne santé. L'idée que le naturel est synonyme de pureté et de bien-être est profondément ancrée dans les discours éducatifs et sanitaires que nous avons observés dans les textes.

> *« De nombreuses études ces 20 dernières années ont mis en évidence le rôle positif de la nature sur le développement de l'enfant et l'intérêt des paysages naturels sur la santé de l'enfant a été porté par de nombreux pays nordiques, qui élèvent les enfants au maximum à l'extérieur » (Rapport du Ministère des Solidarités et de Santé sur le Rapport 1000 Premiers jours de la vie, 2020 p. 25)*

Le lien entre l'enfant et la nature est présenté comme une valeur garante de la santé globale. Des approches favorisant cette vision holistique de la santé de l'enfant sont préconisées. Les

textes évoquent notamment la nécessité de « considérer l'enfant dans sa globalité et de ne pas le réduire à une préoccupation de santé ou d'hygiène » (HCFEA, 2023, p. 30). On peut ainsi lire que lorsque la nature est évoquée dans toutes les séquences codées, elle est considérée comme ayant une valeur ajoutée et une qualité bénéfique.

> *« Plusieurs recherches (notamment dans des jardins d'enfants en pleine nature en Europe) mettent en avant les bienfaits du contact direct et positif avec la nature, qui améliore la santé physique, psychique et spirituelle. En effet, le contact avec la nature favorise la découverte du schéma corporel du jeune enfant, de ses défenses immunitaires, mais aussi son développement intellectuel et sa créativité. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.82)*

À travers cet exemple, nous pouvons observer en quoi le terme « nature » tend à être mobilisé comme un marqueur emblématique de la bonté supposée de ce qui est perçu comme agissant en faveur de l'enfant. Cependant, cette vision d'une nature absente de composants artificiels et de polluants peut également poser des questions, notamment par rapport à l'égalité d'accès à cette nature. Comment intégrer la réalité des environnements dans lesquels vivent les enfants, notamment en milieu urbain, tout en leur offrant les bénéfices associés à la nature ? À travers la lecture des textes, nous constatons que, bien que la nature soit reconnue comme bénéfique, la question de son accessibilité est peu priorisée, voire absente de la problématisation.

Une distinction de valeurs représentées apparaît dans les textes québécois. Nous lisons que les mentions de la nature sont souvent associées aux valeurs éducatives (n = 655, soit 33,5 % des valeurs) par rapport aux valeurs en lien avec la santé « santé » (n = 479, soit 24,5 %) qui est la valeur plus représentée dans les textes tout confondu en France (n=546, ou 37% des valeurs). Au Québec, la valeur de la nature est particulièrement visible dans Le Cadre de référence – *Alex*, où sa dimension de qualité éducative est explicitement mentionné en citant des études sur l'impact de la nature sur les apprentissages de l'enfant :

> *« Par ailleurs, l'exploration de la nature favorise le développement de connaissances sur le monde vivant et non vivant. (Ulset et al., 2017) notent aussi que les enfants qui passent plus de temps en plein air ont une meilleure mémoire et moins de problèmes d'attention. Les résultats de McCree et al. (2018) indiquent de meilleures habiletés mathématiques chez les enfants, tandis qu'une autre étude rapporte le développement de concepts abstraits, comme celui de la mort. » (Cadre de référence - Alex, 2020, p. 26).*
>
> *« Les enfants essaient de comprendre ce qu'ils découvrent ou les défis qui se posent à eux. Ils apprennent à émettre des hypothèses. Le monde vivant*

et non vivant est une source intarissable d'interrogations et d'apprentissages. » (Cadre de référence - Alex, 2020, p. 28).

La nature est valorisée au Québec pour sa qualité éducative, qui permet d'agir sur les apprentissages de l'enfant. Ce constat justifie des programmes qui amènent les enfants régulièrement dehors. Nous comprenons ainsi que la valeur « éducation » fait écho à la mission des services de garde éducatifs pour enfants, dont le titre porte le critère « éducatif ». Les SGÉEs ont donc l'obligation, entre autres, de mener des programmes et des actions visant à assurer une « qualité éducative » pour les jeunes enfants. Le Cadre de référence – *Alex* est certes facultatif, mais il présente les avantages des pratiques de l'éducation par la nature (ÉPN) pour répondre aux obligations ministérielles en matière de qualité d'accueil et de soutien aux apprentissages des enfants. De même, nous identifions une valeur à la dimension bénéfique de la nature sur le développement de l'enfant et « développement » (n=654, 33% des valeurs). Pour ces segments codés « développement », nous pouvons lire des exemples citant en quoi des expériences de l'enfant en milieu naturel impacteraient l'acquisition de compétences physiques et psychiques, regroupées sous les termes de développement moteur, social, cognitif et émotionnel :

« La durée des périodes à ciel ouvert apparait comme une variable importante à prendre en considération quand il s'agit d'implanter l'éducation par la nature. En effet, une vaste étude québéco-norvégienne révèle que plus les séances en plein air se prolongent, plus les enfants en bénéficient. Tel que rapporté dans la recension précédente, ce constat s'appuie sur l'analyse du développement moteur, social et cognitif de jeunes enfants entre 3 et 7 ans, en fonction du temps passé quotidiennement en plein air (moyenne quotidienne de 1 heure à 9 heures selon les milieux, tout au long de l'année) » (Cadre de référence -Alex, 2020, p. 26)

Tant au Québec qu'en France, la citoyenneté apparaît en dernière position parmi les valeurs identifiées dans les textes. Lorsqu'elle est mobilisée pour associer l'enfant et la nature, cette valeur repose sur une conception partagée selon laquelle les expériences de nature vécues dès le plus jeune âge favorisent le développement d'une empathie envers le milieu naturel. Ces expériences sont ainsi présentées comme devant être encouragées afin de susciter des attitudes de respect et de protection de la nature, comme l'illustrent les extraits de textes cités ci-dessous. En France, le contact avec la nature serait un présage d'un comportement respectueux envers elle :

« La découverte de la nature et un rapport régulier avec les éléments naturels sont essentiels pour la construction du jeune enfant et sa compréhension du monde qui l'entoure. Cet environnement, l'enfant va le découvrir par l'intermédiaire de son corps tout entier, son premier outil

d'exploration, qui va lui permettre d'exercer pleinement sa motricité, sa créativité et sa sensorialité. De plus, c'est bien en étant régulièrement dans un contact direct et positif avec la nature que les enfants construisent une sensibilité particulière à l'environnement, sont plus réceptifs à son respect, à la protection de la nature. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.82)

Au Québec, les expériences en milieu naturel contribue à développer un sentiment de responsabilité :

« Au fil des explorations, le jeune enfant apprend à mieux connaitre le territoire dans lequel il vit, sa biodiversité et le rôle joué par chaque espèce. Il réalise que les êtres vivants ont besoin les uns des autres. Il découvre l'impact de ses gestes et de ses actions sur la nature et développe un profond respect pour ce milieu dont il se sent de plus en plus responsable. Enfin, il développe progressivement des habitudes de vie qui sont bénéfiques pour lui et pour le milieu naturel. » (AQCPE (2020), Cadre de référence- Alex, p. 160)

Nous concluons que lorsque les textes font référence à la nature, les expressions de valeurs codées pointent dans la grande majorité des cas vers les impacts bénéfiques de la nature sur l'enfant. Les déterminants de ces bénéfices en matière de santé et d'éducation sont les qualités « saine », « esthétique » et « propice », et la nature souligne les impacts positifs de celle-ci sur l'enfant, en termes de santé, d'éducation, de développement et de citoyenneté. La nature est perçue comme une valeur sûre, dotée de propriétés positives indéniables pour le jeune enfant. Cette représentation est plus marquée en France qu'au Québec, où la dimension éducative de la nature est davantage mise en avant.

5.1.2.2 La norme et la nature

Les normes décrivent l'écart entre ce qui est souhaitable et ce qui est réel et définissent les « principes » de l'action à mener (Muller, 2018). À cet effet, nous avons identifié quatre normes récurrents dans les textes dans les deux pays que nous avons regroupés :

L'accessibilité (n.1) – les normes décrivant d'un côté, l'aménagement nécessaire des espaces accessibles, et de l'autre, les critères pour les enfants d'accéder à la nature, en termes de proximité de ces milieux, et de permissivité des textes de loi.

La qualité (n.2) – les normes indiquant les conditions nécessaires pour mener à bien des pratiques en lien avec la nature, ainsi des caractéristiques de la nature désirables pour répondre aux besoins de l'enfant ,

La temporalité (n.3) – les normes spécifiant la durée, la saisonnalité et la fréquence pour mener des actions mettent l'enfant en contact avec la nature.

Les effectifs (n.4) – les normes indiquant les besoins de professionnel·les pour réaliser des projets permettant les enfants à être en contact avec la nature et jouer en nature.

	Textes presriptifs		Textes informatifs		Total des textes	
Normes	FR_0	QBC_0	FR_1	QBC_1	**FR_ALL**	**QBC_ALL**
n.1 accessibilité	166	447	366	229	532	676
n.2 qualité	93	288	181	171	274	459
n.3 temporalité	77	436	203	241	280	677
n.4 effectif	77	311	175	189	252	500

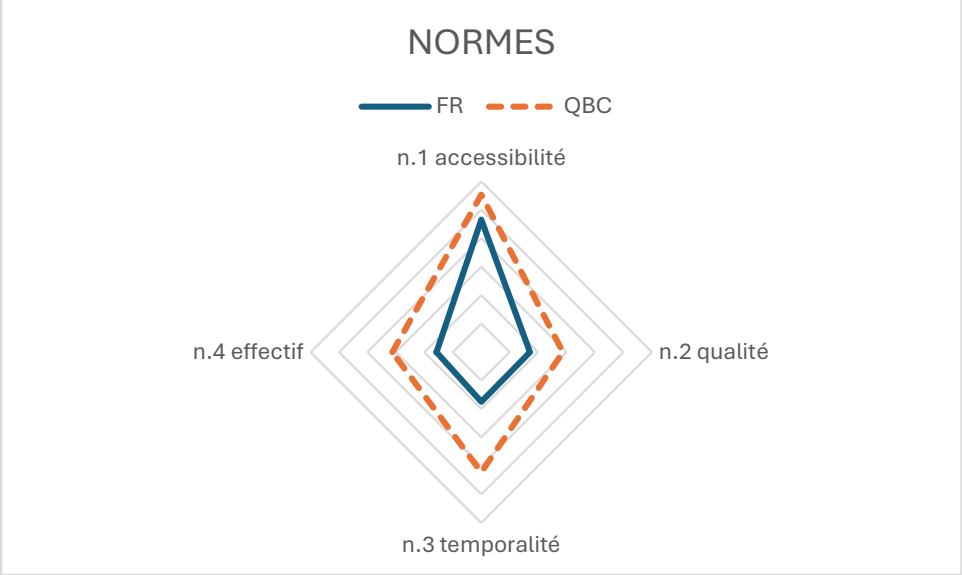


Figure 25- Graphique radar comparant les normes FR et QBC

En France comme au Québec, l'accessibilité à la nature est le thème le plus fréquemment abordé parmi les quatre sous-codes de normes. Nous remarquons que les normes d'accessibilité aux espaces naturels sont inscrites dans plusieurs études et rapports depuis 2017, marquée par la nécessité d'un « contact direct » avec la nature. Ces textes, qui ont précédé la réforme NORMA de 2021, soulignent la nécessité pour les politiques publiques de s'emparer du sujet et de prévoir de la végétation et des animaux dans les espaces prévus pour les jeunes enfants :

> *« L'importance de l'éveil à l'environnement chez le tout-petit a longtemps été mise à distance. L'aménagement des espaces extérieurs se réduit la plupart du temps à des équipements de jeux collectifs soumis à des normes*

strictes de sécurité. La dimension naturelle est souvent délaissée au profit de l'artificiel et du récréatif. On sait pourtant combien le contact avec la nature contribue au développement de l'enfant, au même titre que la culture. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.95)

« Rendre obligatoires dans les projets et les rénovations, des espaces extérieurs végétalisés (ou en milieu très urbanisés des temps réguliers de promenades/découvertes dans des espaces végétalisés).
• Mettre en place des projets de jardin à la crèche
• Clarifier les postures quant à la présence d'animaux (PMI)
• Développer des programmes et les partenariats avec les structures d'éducation à l'environnement » (Rapport HCFEA sur le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant 2019, p. 125)

L'accessibilité d'un espace extérieur pour toutes les nouvelles structures d'accueil de jeunes enfants est désormais une obligation inscrite dans la réglementation en vigueur depuis 2021. Cette réforme indique notamment la taille minimale de ces espaces : « 2 m² par place autorisée, qui ne peut être inférieure à 20 m² ». (Séc. III.7.1, Arrêté du 31 août 2021). Cependant, nous notons l'absence de prescriptions indiquant les obligations relatives aux caractéristiques des éléments nécessaires à la présence dans ces espaces. La réglementation annonce les obligations sanitaires et sécuritaires pour désigner la qualité des éléments de cet espace extérieur, naturels ou artificiels, dont la protection solaire, l'interdiction des plantes « à épines, porteuses de baies, toxiques ou allergènes » (III.7.5, Arrêté du 31 août 2021), le respect des normes pour les installations (III.7.7, *ibid*.) et le renouvellement annuel du sable (III.7.8, *ibid*.)

L'accessibilité aux espaces extérieurs, identifiés notamment par des indications « la nature, les parcs et les aires de jeux », ou encore les « espaces verts » à proximité des structures d'accueil des jeunes enfants et dans les villes proches des quartiers résidentiels est un sujet qui revient dans de nombreux textes informatifs depuis la mise en vigueur des textes prescriptifs. Le rapport du Défenseur des droits des enfants en France (2023) rappelle à cet effet les normes internationales relatives à la qualité des espaces accessibles aux enfants pour jouer, et mentionne la nature :

« Dans sa récente observation générale sur les droits de l'enfant et l'environnement, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU a rappelé qu'il appartient aux États parties de prendre les mesures nécessaires pour permettre à tous les enfants, sans discrimination, de jouer et participer à des activités de loisirs dans des espaces sûrs et sains, notamment dans la

nature, les parcs et les aires de jeux. » (Rapport annuel défenseur des droits 2023, p. 39)

Nous remarquons les détails apportés par les rapports récents du HCFEA, qui soulignent d'une part l'importance de l'accessibilité à la nature, y compris pour les enfants en situation de handicap, et d'autre part la nécessité d'établir des normes pour garantir la présence de la nature dans ces espaces :

« Appliquer le cadre normatif conditionnant à un espace vert dans la structure, ou à proximité permettant un accès quotidien des enfants, l'agrément d'une structure d'accueil collective. » (Rapport HCFEA sur Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature, 2024, p. 38)

« Pour assurer à tous les enfants, quels que soient leurs milieux social, géographique ou culturel, un accès serein à la nature, à l'extérieur et aux espaces publics, encore faut-il que ces espaces extérieurs soient cléments, accueillants et non nocifs. Ceci n'est possible que dans la mesure où la politique publique à la fois reconnaît, encourage et crée les conditions d'une place pour les enfants dans les espaces publics et naturels, mais agisse aussi pour remédier à leur éventuelle nocivité. » (Rapport HCFEA sur Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature, 2024, p. 103)

Nous lisons que les textes font référence d'une manière quasi égale à la fréquence quasi égale du temps passé (n = 280), à la qualité des espaces (n = 274) et aux effectifs nécessaires pour accompagner les enfants et réaliser les projets (n = 252).

À cet effet, nous trouvons la recommandation de prévoir un temps « dégagé » pour que l'enfant soit en contact avec la nature, ainsi qu'une réglementation en faveur du respect de son rythme pour qu'il puisse créer des liens.

Nous trouvons également la recommandation de prévoir un temps « dégagé » pour que l'enfant soit en contact avec la nature, ainsi qu'une réglementation en faveur du respect de son rythme pour créer des liens.

« Dégager des temps dédiés au contact avec la nature, à la découverte et à l'exploration des végétaux, minéraux et animaux (sorties en forêt ou au parc, jardinage au potager ou sur le balcon, courses au marché, soin porté à un animal domestique, préparation de repas) pour permettre à l'enfant de prendre conscience et de formaliser son rapport à la nature. » (Rapport HCFEA sur le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant 2019, p. 18)

Nous remarquons qu'un des textes de loi confirme la possibilité pour l'enfant de passer du temps à l'extérieur, sans pour autant le rendre obligatoire :

> *« Une organisation souple et bien conçue des espaces doit permettre la mise en œuvre d'activités créatives et riches, ainsi que des temps de rêverie et, autant que possible, de jeux, de sorties en extérieur et dans la nature. » (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, NOR : SSAA2128574, p.5)*

Plus récemment, nous notons que la notion de temps passé en contact avec la nature fait l'objet de précisions dans le référentiel national en France, où l'on peut lire l'intérêt des structures d'accueil pour favoriser ce contact nature tous les jours. Cependant, nous remarquons que cette recommandation propose que ce « contact direct » se traduit par les activités en intérieur aussi bien que celles à l'extérieur. Le temps en contact avec la nature à la différence des textes au Québec préconisant les sorties quotidiennes, ne s'agit pas d'une obligation de sortir :

> *«Le contact direct avec la nature fait partie du quotidien des enfants dans les modes d'accueil. Les lieux d'accueil disposent souvent de trois espaces de découverte sensorielle de la nature : l'intérieur, l'espace extérieur (cours, jardins), et les espaces verts avoisinants. Chaque lieu présente des opportunités pour favoriser l'éveil sensoriel à la nature. »*
> *(Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant, 2025 p. 32)*

L'encadrement nécessaire pour accompagner les enfants à l'extérieur des ÉAJE est également stipulé comme une norme à respecter. Pour sortir avec les enfants, les textes fixent l'obligation d'un professionnel pour cinq enfants, et d'une assistante maternelle pour quatre (article R. 2324-43-2 du décret du 30 août 2021). Ces effectifs doivent avoir suivi une formation adéquate et, même si ce n'est pas obligatoire, ils doivent être sensibilisés aux enjeux de leur profession, qui inclut « l'ouverture » à la nature :

> *« L'accueil de la petite enfance est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Les professionnel·les accueillent les enfants avec compétence, sensibilité, affection, et respect. Pour remplir cette mission, les professionnel·les bénéficient de formations, initiales et continues, qui prennent en compte le dernier état des connaissances en matière de développement de l'enfant, en s'inspirant des avancées de la recherche, de l'expérience des métiers, et en intégrant les exigences liées à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits fondamentaux. » (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant)*

Cependant, si le texte explicite clairement la nécessité d'une formation des professionnel·les, notamment dans le cadre du principe cinq concernant « *les approches culturelles et artistiques »* », et que « *des attitudes de socialisation différenciée des filles et des garçons »*, ainsi que, de manière plus générale, dans le cadre du principe dix soulignant l'exigence d'une

formation de qualité pour travailler auprès des enfants, nous relevons toutefois l'absence d'une affirmation explicite concernant la nécessité d'une formation spécifique aux pratiques visant le principe six de cette même charte indiquant l'essentialité du « contact avec la nature ».

De même qu'en France, les normes québécoises soulignent l'importance d'accorder du temps aux enfants pour qu'ils puissent « expérimenter », « manipuler » et « jouer » dehors, dans les milieux naturels (n = 677). Ceci est mis en évidence par le texte de loi qui oblige à accorder 60 minutes de jeu extérieur par jour à tous les enfants accueillis en structure (article 114 du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance), avec une exception en cas de « temps inclément » (2017_Guide_gazelle_potiron, p. 3). Cette norme est accompagnée d'une explication sur les enjeux de santé, notamment contre la sédentarité, qui est en hausse au Québec :

> *« En plus de s'adonner trop tôt et trop souvent à des activités sédentaires, seulement 46 % des enfants profitent de trois heures ou moins de jeu actif par semaine, y compris les fins de semaine (97). Le temps alloué au jeu amorcé par l'enfant a diminué de 25 % entre 1981 et 1997 pour faire place à des activités dirigées par l'adulte, sédentaires et à l'intérieur (98). Or, on constate que c'est lorsque les enfants prennent l'initiative de leurs activités que l'intensité de celles-ci, le nombre de pas qui y est associé et leur développement moteur sont supérieurs(99). De plus, les enfants de moins de 5 ans ont besoin de périodes adéquates de jeu passées à l'extérieur pour bien se développer sur les plans physique et moteur. À cet effet, il y a une importante corrélation entre le temps passé à l'extérieur et le temps actif à des intensités qui vont de moyenne à élever pendant l'enfance (100) » (Ministère de la famille (2017), Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance, p. 12)*

Outre le fait qu'elles favorisent l'activité physique des enfants, les explications présentes dans les textes indiquent également les bienfaits du temps passé dehors pour le développement sensoriel :

> *« Le déroulement de la journée comporte au moins une période quotidienne de jeu à l'extérieur. Ces périodes en plein air favorisent le jeu actif, la motricité globale et le contact avec la nature. Elles permettent également aux enfants de vivre des expériences sensorielles variées selon les saisons. Le personnel éducateur et les RSG sont appelés à accompagner les enfants dans leurs apprentissages lorsqu'ils jouent dans la cour ou au parc, comme ils le font dans le contexte des activités à l'intérieur des locaux du SGÉE » (Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance, 2019, p. 35)*

Les normes indiquent que ces espaces extérieurs doivent être situés à au moins 500 mètres de la structure et offrir au moins 4 m² par enfant, afin de permettre à au moins un tiers des enfants de pouvoir y sortir en même temps (article III, Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance). Nous trouvons que ces espaces, comme en France, doivent être « sécuritaires » et délimités par une clôture d'une hauteur de 1,20 m au Québec, contre 1,50 m en France. Les références aux normes de qualité indiquent l'intérêt de la présence d'éléments naturels, sans pour autant les rendre obligatoires :

> *« Le milieu extérieur comprend la cour attenante au service de garde éducatif et les autres lieux à proximité ou plus éloignés : une piscine ou un parc municipal, une cour d'école, un terrain de balle, un centre d'interprétation, un verger, un jardin botanique, etc. Jouer dans une variété de lieux permet aux enfants de vivre des expériences motrices et sensorielles variées, selon les saisons, grâce à la présence d'installations (pataugeoire, balançoires, patinoire, butte de neige, etc.), d'objets ou de réalités différentes (bois, roches, sable, arbre, gazon, terrain surélevé). » Le sable et l'eau sont une source intarissable d'activités. (Ministère de la famille (2017), Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance, p. 67)*

Les textes des deux pays identifient les normes relatives aux quatre dimensions suivantes : l'accessibilité, la qualité, la temporalité et les effectifs nécessaires pour sortir les enfants en nature. En France, l'accent est mis sur l'accessibilité aux espaces naturels, tandis qu'au Québec, l'accent est mis sur la durée et la fréquence du temps passé à l'extérieur, en milieu naturel ou non. Nous avons détaillé les normes relatives aux quatre dimensions telles qu'elles apparaissent dans les textes de loi dans l'Annexe 4.

5.1.2.3 Les algorithmes de l'objet « enfant-nature », s'il y a de la nature….. alors l'enfant….

Dans la lignée de Muller, les algorithmes décrivent les « relations causales qui expriment une théorie de l'action » (2018, p. 56). Muller nous invite à les identifier à l'aide de la formule « si… alors » afin de décrire les caractéristiques des actions à prévoir et les conditions par lesquelles les mettre en œuvre. Ainsi nous regardons de quelle manière les actions préconisés dans les textes sont liés à une relation causale justifiant leur nécessité. Nous avons regroupé cinq thèmes d'algorithmes afin de comprendre les conditions nécessaires pour mener à bien les actions :

La pédagogie (a.1) – les algorithmes décrivant les postures professionnelles des accompagnateurs des enfants. Les actions ou les activités dirigées envers l'enfant

ayant pour but son acquisition d'une compétence, ou ayant pour objectif de lui faire bénéficier d'une expérience intentionnée par l'adulte. Par exemple ; « *S'il y* de la nature… *alors* l'enfant apprendrait mieux. »

Les formations (a.2) – les algorithmes indiquant les actions nécessaires à mener envers l'adulte, professionnel, parent, ou étudiant, qui aurait pour but de transmettre une compétence ou un savoir-faire. Les actions de sensibilisation sont comprises dans ce thème. Par exemple ; « *Si* les professionnel·les sont formés, *alors* les enfants une meilleure santé. »

Les moyens (a.3) – les algorithmes proposant les actions en termes de programmes, d'appels à projets, et les dispositifs pour faciliter les opportunités de mener des projets de contact de l'enfant avec la nature. Par exemple ; « *Si* les moyens sont alloués, *alors* la mise en places des pratiques serait facilitée. »

Les bonnes pratiques (a.4) – les algorithmes identifiant des actions qui valorisent les pratiques ou qui exemplifient les impacts de la nature pour le jeune enfant. Par exemple ; « *Si* les pratiques sont connues, *alors* d'autres projets seraient inspirés. »

	Textes presriptifs		Textes informatifs		Total des textes	
Algorithmes	FR_0	QBC_0	FR_1	QBC_1	**FR_ALL**	**QBC_ALL**
a.1 pédagogie	108	437	222	309	330	746
a.2 formations	143	311	469	247	612	558
a.3 moyens €	142	416	254	144	396	560
a.4 bonne pratiques	28	241	169	164	197	405

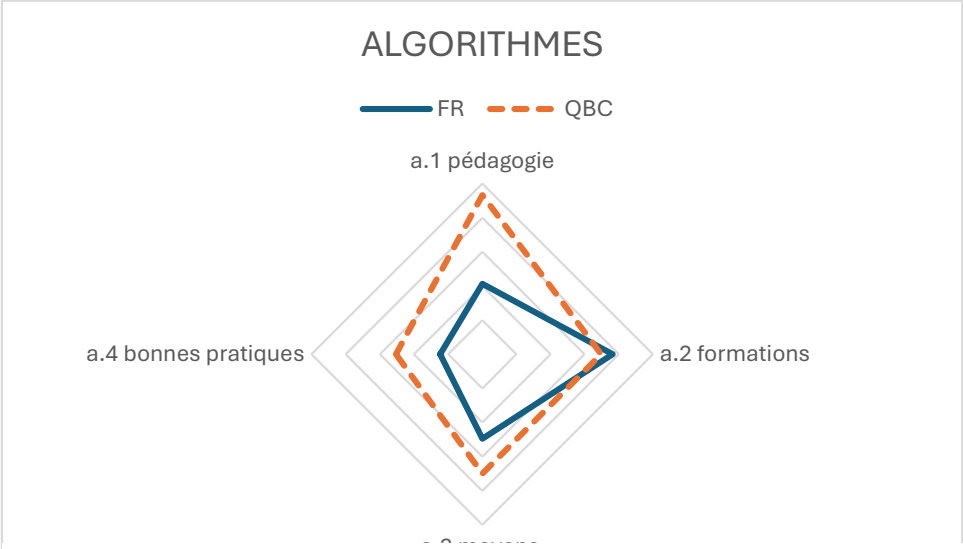


Figure 26 - Graphique radar comparant les algorithmes FR et QBC

À partir de cette analyse interprétative des représentations, nous faisons ressortir quelques distinctions à commenter sur les actions identifiées. Au Québec, le codage des algorithmes met en avant la dimension pédagogique comme opérateur pour mener les actions « nature ». Nous lisons que les actions envers l'enfant, qu'il s'agisse d'« une activité » avec la nature, d'« une sortie » en milieu naturel ou de pratiques d'« éducation » par la nature, sont considérées comme des moyens d'assurer la qualité des services de garde et d'agir sur le bien-être de l'enfant. Les algorithmes identifiés correspondent aux possibilités offertes aux enfants d'être « actifs » dans leur jeu et leur exploration des milieux naturels, avec un bénéfice pour leurs apprentissages :

> *« Le jeu occupe une large portion du déroulement de la journée, puisqu'il est le moyen privilégié d'apprentissage des jeunes enfants. Le jeu amorcé par l'enfant constitue d'ailleurs un contexte de choix pour favoriser l'apprentissage actif. » (Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance, 2019, p. 35)*

Nous présentons ci-dessous quelques exemples illustrant les algorithmes sous-entendu dans les textes pour intégrer les pratiques de l'enfant et de la nature au Québec. Dans ce premier exemple, le choix lexique du terme « éducation » à la place de « pédagogie » relève d'un choix justifié pour parler des pratiques visant une approche soutenant le développement global de l'enfant :

> *« L'éducation par la nature constitue une approche, voire une philosophie, plutôt qu'une technique ou un mode d'emploi. Le terme éducation plutôt que pédagogie a été retenu parce que ce terme apparait plus global et plus proche de l'idée d'un mouvement de transformation ou de développement global qui part de la personne elle-même, en l'occurrence l'enfant. Le terme pédagogie, plus spécifique, décrit l'articulation des stratégies mises en œuvre par l'éducatrice/la RSG pour favoriser cette transformation ou ce développement. » (Cadre référentiel -Alex 2020, p. 17)*

Dans ce deuxième exemple, le facteur de la posture de l'adulte est mis dans l'équation pour la mise en œuvre des projets, et celle-ci étant « responsable » et « équilibrée » :

> *« Le rôle de l'adulte est, non pas d'éviter toute situation comportant un risque pour l'enfant, mais de l'accompagner dans sa propre évaluation et sa gestion du risque, en prenant en considération les contraintes et les bénéfices que la situation peut apporter. L'adulte responsable ne banalise pas les risques et enjeux de sécurité propres au jeu en milieu naturel. Il a un devoir de sécurité à l'égard des enfants et cherche constamment l'équilibre entre les bienfaits potentiels et les risques de blessure présents*

dans le jeu de l'enfant et dans l'environnement. » (Cadre référentiel -Alex 2020, p. 142)

Puis, finalement, les déplacements sont indiqués à la comme un facteur contribuant à une sensibilisation de l'enfant aux enjeux du « respect » de l'environnement et une manière de soutenir une activité physique de l'enfant.

« Les activités à l'extérieur et les sorties éducatives sont de bonnes occasions d'éveiller les enfants au respect de l'environnement et de leur faire prendre contact avec la nature et ses éléments, peu importe la saison. Les couleurs et les textures de la nature poussent naturellement les enfants vers les explorations motrices : attraper, tourner, ramper, ramasser, s'étirer. Par ailleurs, les sorties réalisées à proximité du milieu de garde favorisent les déplacements actifs et, ainsi, elles ajoutent du mouvement au quotidien. »
(Le Ministère de la famille (2017), Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance, p. 65)

En France, les textes insistent davantage sur l'importance de sensibiliser les professionnel·les et les parents aux risques d'un environnement non « sain » et aux avantages d'un environnement « propice » et « favorable » dans lequel les bienfaits de la nature sont visibles. À cet effet, nous remarquons que le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) propose une formation destinée aux professionnel·les de la santé et de la petite enfance pour les sensibiliser aux perturbateurs endocriniens et aux dangers de la pollution pour le jeune enfant. Ces formations sont identifiées comme des moyens importants pour identifier des enjeux de santé par les institutions de l'État :

« Renforcer la formation continue des professionnel·les en intégrant notamment les enjeux de santé environnement au sein des centres de formation continue professionnel·les (centres techniques professionnel·les) » (Rapport sur le 2ème Stratégie Nationale sur les perturbateurs endocrienie, 2019, p. 20)

« L'Anses définira une méthode de priorisation des substances pouvant présenter des propriétés de perturbation endocrinienne, afin d'établir une liste qui permettra de prioriser les évaluations à mener, d'informer les citoyens et qui constituera également un outil de communication auprès des parties prenantes » (Rapport sur le 2ème Stratégie Nationale sur les perturbateurs endocrienie, 2019, p. 8)

À travers les textes, nous constatons qu'en plus que des professionnel·les les parents sont le cible direct des actions pour les sensibiliser aux risques environnementaux et leurs enjeux

pour la santé. Le rapport 1000 premiers jours cible la promotion des actions auprès des parents pour les sensibiliser aux bienfaits de le nature pour leur enfant :

> *« De l'importance du jeu, du rapport à la nature, de l'éveil culturel et artistique, afin de sensibiliser et d'accompagner les parents sur les besoins culturels des jeunes enfants et sur l'importance des activités de jeu comme moyen d'échange avec l'enfant ; les médecins pourraient ainsi mieux orienter vers des structures mutualisées ou les acteurs culturels de proximité » (Rapport du Ministère des Solidarités et de Santé sur le Rapport 1000 Premiers jours de la vie, 2020 p. 56)*

D'autres actions de sensibilisation visent à faire développer une « attitude responsable » envers la nature à travers les dispositifs mise en place dans les écoles maternelles :

> *« L'exploration de l'environnement permet une initiation à une attitude responsable (respect de la nature, de la vie sous ses différentes formes, connaissance des incidences de l'activité humaine sur l'environnement). Identifier les ressources et les nuisances de son cadre de vie, sensibiliser à quelques dangers de la vie quotidienne, inviter au respect de règles, inciter à prendre et à partager des responsabilités au sein du groupe sont quelques-unes des activités que l'on peut proposer. » (Ministère de l'Éducation nationale - Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle, 2020, p. 46)*

> *« La biodiversité doit, en effet, devenir une thématique transversale au même titre que la santé ou le réchauffement climatique. » (Actes Rencontres nationales santé environnement, 2019, p. 61)*

En France, nous remarquons l'émergence d'initiatives visant à favoriser le développement de projets autour du lien entre l'enfant et la nature, en commençant par reconnaître l'importance d'intégrer la nature dans les projets éducatifs des établissements accueillant des jeunes enfants :

> *« Ce n'est pas le lieu d'énumérer tous les bienfaits de la nature sur notre organisme, mais nous pouvons souligner l'importance d'intégrer la nature dans nos réflexions, pour la relation constructive qu'elle établit avec les jeunes enfants. Lors de la création de nouveaux établissements, le projet éducatif devrait prendre en compte la nécessité d'une co-existence avec la nature » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.53)*

En France, les financements ciblent la gestion de projets écologique promouvant le développement durable dans la petite enfance. Comme nous lisons, les projets mettant les enfants en lien avec la nature à travers les projets de jardinage, éducation par la nature, et

des actions de sensibilisation peuvent bénéficier des fonds de l'État et l'accompagnant des projets :

> *« Accompagner financièrement le développement des initiatives innovantes autour de la participation citoyenne, de l'inclusion numérique et la transition écologique et solidaire (jardins partagés, éducation à la nature, échanges de services, recyclerie, atelier de réparation) pour favoriser l'engagement et augmenter l'impact de ces projets sur les territoires. » (COG État-Cnaf 2023-2027, 2023, p. 79)*

> *« Accompagner les gestionnaires d'accueil de loisirs à intégrer la dimension environnementale dans leur projet : il s'agit de soutenir et d'accompagner les accueils de loisirs soucieux de mettre en œuvre des démarches de développement durable et d'améliorer leur capacité à faire face aux grands défis climatiques et énergétiques (préservation de l'environnement, sensibilisation et apprentissage de l'écocitoyenneté, achats et aménagements éco-responsables et végétalisés…), tant en matière de fonctionnement que d'investissement. Il s'agira notamment de prendre en compte la dimension « développement durable » dans les critères d'éligibilité des projets d'investissement ACM (COG État-Cnaf 2023-2027, 2023, p. 23)*

Les textes rappellent toutefois que les moyens alloués à la mise en œuvre des projets ne sont pas restrictifs et doivent être adaptés et adaptables selon le « discernement » et la spécificité de chaque établissement :

> *« Les normes relatives aux ÉAJE doivent être appliquées avec discernement, toujours en vue du bien-être et du bon développement de l'enfant. Elles posent un ensemble d'objectifs dont l'atteinte effective compte plus que les moyens d'y parvenir, lesquels doivent être évalués en tenant compte du contexte et de la configuration de chaque lieu d'accueil. (Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, NOR : SSAA2128574, p.5)*

Nous pouvons alors comprendre qu'en France, les moyens attribués pour créer des projets en lien avec la nature dépendront de la réalité des structures, pour lesquelles nous pouvons imaginer une grande disparité se former entre celles qui sont éloignées de la nature et qui n'ont pas l'effectif nécessaire pour accueillir les enfants. Si nous regardons les représentations à travers une analyse des algorithmes, la responsabilisation des parents semblent également un facteur ciblé dans la prise de conscience sociétale des enjeux de santé environnement. Tantôt identifié comme acteur de bonnes pratiques, tantôt nommé comme cible ayant besoins d'être « responsabilisé » et « sensibilisé », le parent figure comme un calcul à intégrer dans la mise en place des actions rapprochant l'enfant à la nature.

Au Québec, des moyens sont également proposés dans les textes pour intégrer la dimension « nature » dans les pratiques avec les jeunes enfants, notamment avec le soutien du ministère, dont le programme CPE durable que nous pouvons lire accompagne les porteurs des projets :

> *« Le programme CPE durable offre ainsi une expertise et un accompagnement en environnement adaptés à la petite enfance, permettant également d'implanter progressivement de saines pratiques de gestion durable. La force du réseau s'appuie sur le partage de bonnes pratiques, la mise en œuvre d'initiatives inspirantes, la mesure de la performance et le rayonnement de projets porteurs. » (CPE Durable Programme d'accompagnement et de certification, 2023 p. 4)*

Nous remarquons que les bonnes pratiques au Québec illustrent les actions souhaitables pour permettre aux enfants d'entrer en contact régulier avec la nature. Notre lecture des textes ci-dessous nous apprend donc qu'au Québec, une place importante est donnée au jeu libre. Il est alors recommandé d'intégrer le jeu libre et l'exploration aux activités en plein air et aux pratiques de l'éducation par la nature, tout en reconnaissant la nécessité de prévoir les espaces appropriés.

> *« Le programme de jeu et d'apprentissage en plein air (JAPA) réunit des administrateurs scolaires, des enseignants, des superviseurs du dîner, des parents et des membres du personnel de soutien afin d'enrichir les possibilités de jeux en plein air à l'école. Il cherche à soutenir davantage le jeu en planifiant et en supervisant des pratiques, en offrant des pièces détachées pour promouvoir le jeu autodirigé et en créant des milieux qui sont à la fois intéressants et stimulants pour les élèves. Pendant un processus d'orientation d'un an avec un mentor du programme JAPA, les écoles préconisent des activités de jeux et participent à des ateliers de perfectionnement professionnel et des activités de sensibilisation communautaire, afin d'élaborer une politique sur le jeu pour l'ensemble de l'établissement. Le résultat est une stratégie propre à chaque école, qui fait la promotion d'un environnement plus inclusif et favorable aux jeux en plein air » (Recommandations de l'Association canadienne santé publique écoles prometteuses, 2019, p. 31)*

> *« Les municipalités peuvent jouer un rôle précieux dans le développement ou l'identification d'espaces naturels. La ville de Laval a adopté, le 1er septembre 2020, un plan directeur des parcs et espaces publics abordant le déficit nature et l'importance de l'accès des jeunes enfants à des espaces libres et naturels à proximité de leur lieu de résidence ou de garde. » (Cadre référentiel -Alex 2020, p. 71)*

> *« Le choix du lieu fréquenté apparait essentiel à considérer. Certaines études permettent d'identifier des critères pour guider ce choix : (1) Les possibilités de jeu libre et d'exploration,40 (2) Les enjeux de sécurité,41 (3) La facilité d'utilisation du lieu et des matériaux,42 et (4) La proximité et l'accessibilité du site.43-44 La superficie et les caractéristiques du lieu peuvent influencer l'activité des enfants. Les espaces vastes et ouverts*

contribuent au désir des enfants de s'adonner à la course et à une activité vigoureuse. De plus, la présence d'éléments naturels dans l'environnement de jeu extérieur, même s'il s'agit d'une cour, favorise la stimulation sensorielle et motrice » (Cadre référentiel -Alex 2020, p. 27)

Si nous considérons les algorithmes comme opérateurs, les formules nécessaires pour réaliser l'action, nous constatons que l'objet « enfant-nature » mobilise des actions à « former » « informer » les adultes acteurs, à valoriser des pratiques pédagogies, et à prévoir des moyens pour agir dans en faveur pratiques accordant du temps et d'espace nature pour les jeunes enfants. Au Québec, l'algorithme semble associer la réussite de l'intégration des pratiques aux possibilités que ces pratiques peuvent avoir pour le développement de l'enfant et à la transformation de la posture professionnelle. En France, en revanche, les actions semblent identifier en amont la nécessité de sensibiliser davantage le public et notamment les parents aux enjeux du contact avec la nature, les identifiant comme ultime responsable de la santé et de l'éducation « responsable » et « respectueux » de leur enfant.

5.1.2.4 Une image de l'objet « enfant-nature », entre risques et possibilités

Selon Muller, les images se forment à partir de « raccourcis cognitifs qui font sens immédiatement ». Nous avons alors regroupé par thème les passages de textes dans lesquels la nature est définie par ces qualités. Nous avons identifié cinq images qui expriment le sens immédiat et font consensus dans les textes relatifs à l'objet « enfant-nature » :

La culture (i.1) – la nature en tant qu'objet de la culture, les images de l'enfant cultivé.

Le bien-être (i.2) – la nature en étant indissociable de l'enfant, faisant partie de sa constitution et ayant un impact sur sa santé globale.

Les possibilités (i.3) – la nature en tant qu'objet physique ou milieu, permettant à l'enfant d'agir d'une manière bénéfique pour lui.

Le risque (i.4) – la nature en tant qu'objet physique ou milieu, présentant des risques désirables et non désirables.

	Textes presriptifs		Textes informatifs		Total des textes	
Images	FR_0	QBC_0	FR_1	QBC_1	**FR_ALL**	**QBC_ALL**
i.1 culture	59	68	309	35	388	168
i.2 bien-être	120	150	462	124	582	274
i.3 posssibilité	86	347	172	115	258	462
i.4 risque	112	174	194	81	306	255

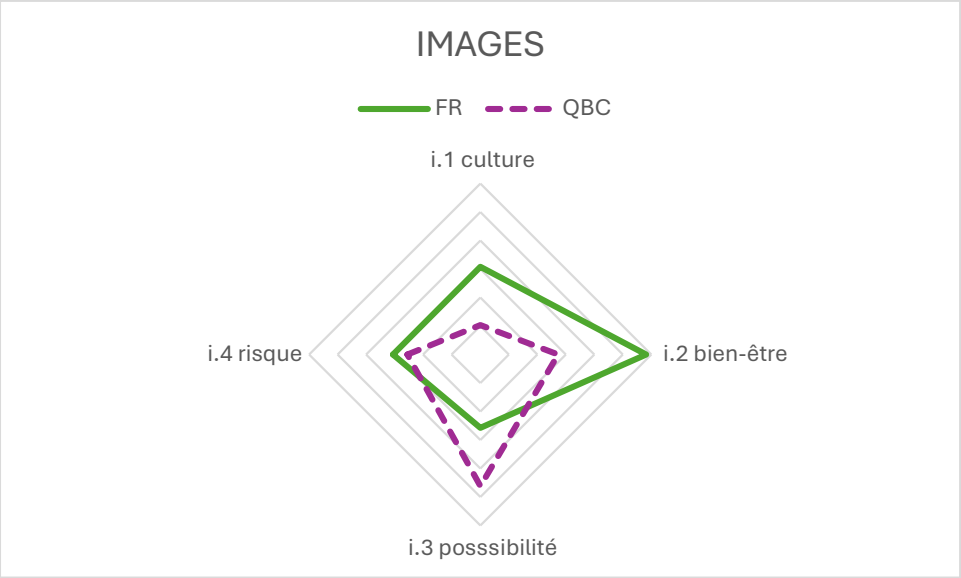


Figure 27- Graphique radar comparant les images FR et QBC

Grâce à cette codification des représentations, nous avons pu dégager l'image de la place qu'occupe le paradigme enfant-nature dans les politiques publiques des deux pays. En France, la valeur principale promue par l'action publique semble être les bienfaits de la nature sur la santé des jeunes enfants. Comme nous l'avons vu, les textes décrivent la nature en relation avec la bonne santé des enfants, des professionnel·les et des parents. La nature est donc présentée majoritairement à travers les textes comme ayant un effet positif sur le bien-être des enfants (582 segments d'image codés, soit 38 % du total) :

> *« La vie en plein air a des effets bénéfiques sur le sommeil et la santé des enfants avec moins de contaminations. » (Annexes du Rapport du Conseil national de la refondation sur le Service public de la Petite enfance, 2023, p. 19)*

> *« Ce changement de regard sur la santé, qui englobe la question de la santé de nos liens, répond à une urgence. Restés centrés sur la santé de nos corps, les programmes de santé définis dans l'après-guerre n'ont pas réellement pris la mesure des défis de notre modernité pour les très jeunes enfants et leurs parents. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.121)*

> *« Il n'y a pas d'un côté la nature et de l'autre les enfants. Il y a des enfants pris dans un environnement où la nature est porteuse d'éveil et de bien-être. Nous appuyant sur les nombreuses recherches qui soulignent les bienfaits de la nature sur les enfants, et sur l'être humain en général, nous irons droit*

au but : on ne peut parler de nature sans parler des enfants, et vice versa. » (Rapport HCFEA sur le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant 2019, p. 251)

En France, nous remarquons une plus grande fréquence de l'image de la nature en tant qu'objet de la culture (n = 582), par rapport à une faible représentation au Québec (n = 168). Les textes associent la nature à un triple intérêt, combinant ainsi « art, culture et nature » comme atout pour « cultiver » l'enfant. L'image de la nature faisant partie de la culture représenterait un enjeu pour la société, dans laquelle la créativité, l'imaginaire et l'esthétique sont des « vecteurs de lien social » :

« Dans l'expérience du bébé, la nature et la culture ne s'opposent pas ; elles sont les deux faces d'une même pièce. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.51)

« Il est particulièrement important de cultiver, dès le plus jeune âge, des relations d'intelligence avec un environnement naturel, car cela autorise les enfants à construire des sphères cognitives spécifiques qui leur permettent de comprendre le monde animal et végétal, afin de vivre plus tard une relation équilibrée à la nature. » (Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.88)

« La création d'une culture commune de l'éveil artistique, culturel et à la nature entre professionnel·les passe par la mise en réseau locale. A ce titre, les collectivités peuvent recenser l'offre d'éveil disponible et des partenaires ressources sur le territoire (annuaire des lieux artistiques, culturels, carte des lieux naturels accessibles…) adaptée à la petite enfance. » (Ministère des Solidarités et des Familles. (2025). Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant, p. 33)

En même temps que les liens entre l'enfant et la nature forment une symbiose avec la culture, leur association présente également des éléments de risque (n = 19) pour lesquels une attention spécifique doit être portée, afin de réduire les risques pour sa santé. Ces éléments de risque doivent faire l'objet d'une attention spécifique afin de réduire les risques pour sa santé :

« Les facteurs environnementaux semblent jouer un rôle important dans cette évolution. Aujourd'hui, les enfants habitent un monde complètement différent de celui de leurs grands-parents. Depuis la seconde Guerre Mondiale, leur environnement inclut de nouvelles menaces comme l'exposition à de nouveaux facteurs de risques potentiels (produits chimiques, champs électromagnétiques). Selon un rapport de l'OMS, 570.000 enfants de moins de cinq ans meurent chaque année de maladies

respiratoires imputables à la pollution intérieure et extérieure. » (Rapport e l'ANSES sur L'exposition des enfants comprendre où en est la recherche, 2021, p. 8)

et à la fois pour favoriser les prises de risques dans l'expérience dans son jeu :

« En s'engageant dans des jeux « risqués », les enfants découvrent leurs limites et apprennent à mieux apprivoiser la prise de risques, autant pendant l'enfance que lors des étapes ultérieures de la vie. Ces expériences leur offrent une possibilité d'explorer le monde dans ces divers aspects ainsi que de renforcer la conscience, la maîtrise de soi et la confiance en soi. » (Rapport HCFEA sur Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature, 2024, p. 39)

À partir de ces quatre images identifiées dans le fonds documentaire, nous pouvons voir comment l'action publique favorisant le lien entre l'enfant et la nature pourrait contribuer à la réalisation d'autres objectifs des politiques publiques, notamment en matière de santé et d'éducation des jeunes enfants, comme le montre la citation ci-dessous :

« *En effet, les compétences du tout petit se développent lorsqu'il expérimente, manipule, explore, observe, écoute, librement et activement. Ainsi il apprend parce qu'il joue, à son rythme, dans sa zone de développement proximal, parce que cela lui fait du bien, parce que cela lui donne du plaisir. Depuis les jeux de cachette, qui permettent l'expérience essentielle de la perte et des retrouvailles jusqu'aux jeux symboliques, dans lesquels les enfants jouent à croire, à faire croire, à se faire croire, leurs besoins de jeux sont spontanés et universels. Jouer à l'intérieur, mais aussi à l'extérieur : la nature, les espaces verts sont des lieux d'éveil essentiels » (Annexes du Rapport HCFEA sur la Qualité, Flexibilité, Égalité : Un Service public de la Petite enfance favorable au développement de tous les enfants avant 3 ans, 2023, p. 57)*

Nous notons qu'au Québec, le lien entre l'enfant et la nature est avant tout une image qui favorise les possibilités éducatives et développementales pour l'enfant (n = 462, soit 40 % des segments codés). Les passages codés dans les textes québécois évoquent une nature qui invite à agir et offre de nombreuses possibilités au jeune enfant comme nous pouvons lire ci-dessous où les caractéristiques de la nature évoluent, ainsi permettant des nouvelles possibilités pour le jeune enfant d'explorer :

« En milieu naturel, les changements météorologiques et les cycles quotidiens ou saisonniers agissent comme d'extraordinaires metteurs en scène, reconfigurant constamment le décor et les propositions faites aux enfants. » (AQCPE (2020), Cadre de référence- Alex, p. 86)

« Les couleurs et les textures de la nature poussent naturellement les enfants vers les explorations motrices : attraper, tourner, ramper, ramasser, s'étirer. Par ailleurs, les sorties réalisées à proximité du milieu de garde

favorisent les déplacements actifs et, ainsi, elles ajoutent du mouvement au quotidien. » (Ministère de la famille (2017), Gazelle et Potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance, p. 65)

Les textes analysés pour le Québec tiennent également compte de la dimension du risque lié à la nature. Cependant, contrairement aux représentations que nous avons lu dans les textes en France, au Québec l'accent est sur la valeur de ces risques en tant qu'opportunités pour les enfants plutôt que sur les dangers potentiels qu'ils représentent pour leur santé :

« L'équilibre entre l'accès à la nature et sa protection est également important, l'environnement ayant besoin d'espaces protégés de visites humaines intensives. Certains sites de plein air de proximité sont sur achalandés, ce qui a des répercussions sur la quiétude des lieux, la qualité de l'expérience du pratiquant et la protection de l'environnement. » (Environnement Jeunesse (2023), Guide du CPE durable Programme d'accompagnement et de certification 2023-2024, 2023, p.21)

« L'accès au jeu actif à l'extérieur et dans la nature, avec les risques que cela comporte, est essentiel au développement sain de l'enfant. Nous recommandons d'augmenter les occasions que les enfants ont de jouer de façon autonome dehors, dans des environnements variés, soit à la maison, à l'école, au service de garde, dans la communauté et dans des environnements naturels. » (Enoncé d'Outdoor Cananda sur le Jeu actif à l'extérieur, 2019, p. 1)

Les représentations formulées dans le fonds documentaire des deux pays s'appuient sur des nuances culturelles concernant la relation entre l'enfant et la nature. En France, l'accent est mis sur la nature en tant qu'élément culturel et esthétique dont l'interaction avec un environnement naturel serait bénéfique pour la santé globale de l'enfant. Cette vision met en avant la bonté de la nature, la décrivant comme un sanctuaire de beauté (esthétique) et de sérénité (apaisée) propice à l'épanouissement et bénéfique pour la santé et le bien-être.
Au Québec, en revanche, la nature est perçue comme un terrain d'apprentissage actif où l'enfant peut interagir avec son environnement et explorer ses propres capacités. Cette vision met en avant l'autonomie de l'enfant et son rôle actif dans son développement. Les textes québécois encouragent des approches plus expérimentales, voire pragmatiques, de la nature. L'ambivalence des risques associés à cette relation est également une image évoquée dans les textes. Dans les deux contextes, la nature est à la fois un espace d'apprentissage et un potentiel danger. Cela reflète une compréhension nuancée des besoins de l'enfant, où

l'exploration et l'expérimentation sont essentielles, mais où les préoccupations liées à la sécurité et à la santé demeurent la préoccupation centrale des politiques publiques.

5.1.2.5 Conclusion d'analyse du fonds documentaire

Notre analyse du fonds documentaire met en lumière la construction progressive des actions publiques en faveur du lien entre l'enfant et la nature, à travers la formulation de valeurs, de normes, d'algorithmes et d'images dans les textes encadrant le secteur de la Petite-enfance en France et au Québec. Elle met également en évidence des idées convergentes entre les deux pays concernant les bénéfices de la nature pour l'enfant et l'importance de porter une attention particulière à la qualité de l'environnement dans les structures qui l'accueillent.

En France, l'objet « enfant-nature » émerge comme un moyen d'améliorer la qualité d'accueil du jeune enfant. En analysant les termes qui définissent un environnement propice aux jeunes enfants, on constate que la nature, ou le caractère naturel de l'environnement, est décrite par les six codes de la nature que nous avons identifiés comme étant esthétique (verte et fraîche, par exemple), apaisante (une nature sans bruit ni lumières vives, par exemple) et pure (sans produits toxiques, par exemple). Lorsque le terme nature est donné, c'est pour souligner sa capacité à favoriser une meilleure santé chez les jeunes enfants. La présence croissant de la nature dans les textes coïncide également avec un intérêt accru pour le développement d'activités alliant art et culture pour les jeunes enfants. Il existe en effet une association fréquente entre le triptyque art-culture-nature, considérés comme des expériences pédagogiques dont les jeunes enfants pourraient bénéficier. Les représentations formulées dans les textes décrivent en quoi l'association de l'enfant et la nature pourrait être un moyen d'améliorer la qualité d'accueil et la santé globale des enfants, mais aussi comme un moyen de promouvoir les valeurs de la culture française.

En France, nous identifions par ailleurs un processus d'élaboration des textes basé sur la concertation d'un grand nombre d'acteurs qui à travers leur état de connaissances d'études et de bonnes pratiques contribue à façonner les actions. Nous avons toutefois remarqué l'absence d'études menées spécifiquement en France sur le sujet de l'enfant et de la nature. Ainsi, la nécessité de la nature apparaît dans les textes comme un consensus davantage fondé sur la conviction et la croyance en sa valeur fondamentale pour l'enfant que sur les résultats constatés à partir des pratiques françaises menées sur le terrain. Nous remarquons également à travers notre lecture que l'enfant est représenté dans ces textes sous le prisme de sa

vulnérabilité – ayant sa santé impactée par l'absence de nature, mais aussi par sa potentialité – étant un sujet d'un projet politique pour devenir un citoyen respectueux de la nature. Puis finalement, cette analyse du fond documentaire souligne une ambiguïté persistante dans les textes quant aux objectifs promouvant la nature dans la petite enfance et les normes et moyens permettant sa mise en œuvre.

Nous remarquons que, dans le processus d'élaboration des politiques publiques au Québec, le gouvernement finance la recherche-action et la documentation des résultats. Ces rapports, qui présentent les résultats de la recherche, servent de base à la réflexion pour élaborer et ajuster les actions publiques. À cet effet, les recherches-actions financées ces dernières années sur l'éducation par la nature ont mis en évidence de nombreux intérêts autour du concept ombrelle de « l'enfant-nature ». Ce projet de recherche-action soutenu alors par les politiques publiques, notamment sur les plans du financement et de la communication, a résulté avec un cadre de référence structurant le lien entre l'enfant et la nature dans les intentions du gouvernement de promouvoir la qualité éducative dans les services de garde éducatifs à l'enfance : un premier fixe huit principes de l'éducation par la nature, et un deuxième identifie « les milieux naturels » et un deuxième identifie « les milieux naturels » comme concept, redéfinissant ainsi le concept polymorphe de la nature. Comme en France, les politiques publiques visent à garantir que ces services offrent un environnement propice au développement globale du jeune enfant. Au Québec, les textes indiquent que cela implique de créer des environnements favorisant une alimentation saine, l'activité physique et le développement moteur. Ainsi les textes prescrivent que les enfants passe un minimum d'une heure par jours en extérieur.

5.2 Les *dits* des acteurs des politiques publiques

À l'approche sociologique de l'action publique nous croisons notre lecture des textes avec les *dits* des acteurs qui contribuent à construire les politiques publiques relatives à la Petite-enfance. Cette perspective nous permet de cerner l'articulation de l'objet « enfant–nature » avec la construction des actions destinées au secteur. Nous avons ainsi conduit des entretiens auprès des individus appartenant aux six groupes d'acteurs identifiés dans la section précédente. Dans la partie qui suit, nous présentons la manière dont ces acteurs expriment les enjeux du secteur tels qu'ils les perçoivent, ainsi que leurs discours relatifs aux priorités des

actions à mener. Nous analysons ensuite leurs échanges autour de l'objet « enfant–nature », en tant que représentation et en tant qu'élément structurant de l'action publique. Plus précisément, nous nous intéressons à leurs représentations de l'objet « enfant–nature » et à leurs appréciations des actions envisagées pour le secteur, afin de faire émerger les intentions qui fondent la nécessité d'inscrire la nature dans les politiques destinées aux enfants, les dispositifs à prévoir et la place accordée à cet objet parmi les priorités d'action. Cette partie vise ainsi à donner voix aux acteurs participant à la construction de l'action publique, que nous avons qualifiés d'acteurs de 1ère catégorie, et à mettre en lumière la manière dont ils pensent et expriment l'articulation entre l'enfant, la nature et les actions à mener pour le secteur.

Notre démarche est structurée autour de plusieurs axes, avec une première question qui porte sur leur appréhension des enjeux clés du secteur, leur vision du monde, afin d'établir le contexte dans lequel notre objet, « enfant-nature », est défini en tant que action publique. Après avoir défini les actions nécessaires pour adapter le secteur de la Petite-enfance à la réalité perçue par les différents acteurs, nous procédons à l'examen de la manière dont la nature des enfants s'articule avec les actions (dispositifs et mécanismes) qu'ils proposent.

5.2.1 Les trajectoires de vie des acteurs de la 1ère catégorie

Les 29 entretiens en France ont eu lieu entre le 1er mars 2022 et le 30 avril 2023 (*cf* 4.4.5.2). Sur les 29 participants, quatre n'ont pas souhaité être enregistrés. Les transcriptions des 25 entretiens enregistrés sont stockées sur un compte Seafile sécurisé sur le serveur de l'Université de Strasbourg. Les entretiens ont duré en moyenne 49 minutes et 20 secondes, le plus long ayant duré 100 minutes et le plus court 34 minutes. Parmi les participants, 43 % avaient plus de 60 ans (N = 13), 44 % avaient entre 45 et 60 ans (N = 13) et 14 % (N = 3) avaient entre 35 et 44 ans. Parmi les personnes âgées de 60 ans, dix des treize participants avaient commencé leur carrière dans le secteur de la Petite-enfance et ont ainsi contribué à des moments clés dans l'élaboration des politiques publiques du secteur. Nous constatons une diversité des parcours éducatifs parmi tous les participants, mais des rapprochement en termes de formations de ceux qui travaillent dans l'action publique : le groupe le plus important ayant étudié le droit (N=7), suivi par un établissement d'enseignement supérieur en administration (N=4). Les acteurs du groupe « associations et société civile », ainsi que ceux du groupe « recherche et information », ont majoritairement suivi une formation en sciences humaines,

notamment en sociologie (N=4) ou en psychologie (N=6). Trois personnes parmi tous les acteurs de la 1ère catégorie qui avaient travaillé dans une structure d'ÉAJE et dont une qui avaient suivi une formation d'éducateur du jeune enfant.

Pendant notre séjour du 7 mai et le 22 juin 2022 au Québec, nous avons discuté avec six acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques pour le secteur de la Petite-enfance. Comme indiqué précédemment, le nombre d'entretiens avec ces acteurs de la 1ère catégorie au Québec était inférieur à celui de la France, principalement en raison de contraintes de temps sur place. L'un des entretiens a été réalisé à distance après notre retour en raison de problèmes d'emploi du temps. Bien que le nombre de participants de la 1ère catégorie ait été nettement inférieur à celui de la France, la qualité des entretiens nous a permis d'identifier des moments clés dans l'évolution des enjeux du secteur et de comprendre les défis de politique publique liés à la question « enfant-nature ». Les acteurs de la 1ère catégorie au Québec ayant participé était 100% des femmes et avaient au moins une maîtrise en éducation, en sociologie ou en psychologie. Deux des six acteurs avaient un doctorat et l'un d'entre eux avait suivi une formation en éducation de la petite enfance.

5.2.1.1 Évoquer l'enfance et la nature dans les entretiens

L'ensemble des participants ont partagé leur motivation à passer du temps à l'extérieur dans des environnements naturels pendant leur temps libre, l'un d'entre eux exprimant son plaisir de vivre « dans la nature ». Bien que la majorité des participants (n=34) vivent aujourd'hui en zone urbaine ou semi-urbaine, à l'exception d'une personne interrogée qui vit dans un milieu rural, ils tous ont confirmé avoir passé leur enfance à l'extérieur « dans la nature ». Il convient de souligner que lors des entretiens, nous n'avons pas donné de définition de la nature ni de détails descriptifs sur ce qu'elle recouvre. Nous voulions entendre leur propre représentation de ce qu'était la nature. Nous avons toutefois remarqué que lors des entretiens, les participants partageaient peu de détails sur le type ou les caractéristiques de la nature. Au contraire, le terme « dans la nature » était fréquemment utilisé de manière générale, comme si le simple fait de le mentionner suffisait à imaginer ses caractéristiques (forêt, champs, plages, verdure et animaux) comme s'il existait une conception commune de ce qu'elle, la nature, représentait.

Nous nous concentrons sur le point de vue des acteurs, en tenant compte des rôles qu'ils jouent et des limites des missions de leurs institutions (Hassenteufel, 2015), ainsi que des récits de

leurs expériences de vie qui les ont amenés à se forger une opinion sur la nature et l'enfance. Les intérêts qu'ils expriment sont considérés lors de nos analyses comme le produit de leur subjectivité, de leurs interprétations et de l'état de leurs connaissances pratiques (Boussaguet et Surel, 2015). Nous sommes attentifs aux tensions qu'ils peuvent exprimer entre leur responsabilité en tant qu'acteurs d'un processus et en tant qu'individus ayant des opinions parfois contraires aux actions qu'ils mènent dans leur rôle public, ou inversement, lorsqu'il y a convergence entre ce qu'ils pensent et les actions menées.

Nous tenons à rappeler ici que le choix méthodologique des entretiens approfondis visait à permettre aux acteurs de s'exprimer librement sur l'élaboration des politiques publiques sans les obliger à aborder uniquement des questions axées sur la nature. Il était important pour nous de les entendre parler des enjeux globaux qui touchent le secteur et de leur évaluation des actions menées afin de comprendre le contexte dans lequel les dispositifs enfants-nature ont vu le jour. Tout en restant maître de l'entretien, cette forme d'entretien compréhensif « brisant la hiérarchie » (Kaufmann, 2016, p. 47) a permis aux acteurs de s'exprimer plus spontanément. Dans leurs commentaires, nous cherchons à identifier comment le lien entre l'enfant et la nature est représenté et quelles actions ils jugent nécessaires. Dans la plupart des cas, nous avons laissé les participants aborder le sujet de la nature et des enfants de leur propre initiative, sans introduire la question. Toutefois, pour ceux qui n'en ont pas parlé dans la première partie de l'entretien, nous avons introduit la question plus directement en leur demandant de partager leurs idées sur le sujet. Voici un exemple de la manière dont nous avons introduit la question sur la place de la nature dans les politiques publiques lorsque l'acteur n'avait pas encore abordé le sujet :

> *GC : Je souhaite vous poser une question sur l'importance des politiques publiques d'encourager les familles et les structures accueillant des jeunes enfants à sortir avec les enfants que vous avez mentionné. Pour vous, s'agit-il de les encourager à aller vers la nature ? Voyez-vous les sorties en nature comme important à mettre en place ?*
>
> *PC3 : Je pense que de toute façon, la question du rapport à la nature il est plus, il traverse un enjeu sociétal aussi, hein. Donc d'une manière générale, qu'elle est, ce qu'elle apporte, c'est un peu comme les 1000 jours, qu'apporte la nature sur la santé, vous voyez? de ne pas… que voilà, je pense qu'il y a une vraie sensibilisation, une compréhension, une formation pour en fait, faire comprendre que ce n'est pas juste, comment? une manière d'être à l'avenir. Non, c'est à part entière…un élément de santé de l'individu, il doit être en contact avec la nature pour évoluer.*

GC : Et dans le cadre des politiques des 1000 jours, qu'est-ce que ça doit, justement, est-ce que ça fait écho de ce que vous dîtes par rapport aux besoins fondamentaux de l'enfant, de son développement, et cetera ?

PC3 : Donc c'est pas, je veux dire que c'est plus des leviers. Puisque c'est vraiment quelque chose de plus structurel qu'il faudrait (pour) reconnaître l'importance de la nature. Mais peut-être que le contexte s'y prête aujourd'hui, enfin je ne sais pas. Peut-être même aujourd'hui on n'a pas le choix voilà. »
Entretien PC3 : 37-38

Nous avons procédé en nous inspirant de la méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021) pour analyser les échanges issus des entretiens présentée dans le chapitre 4. Les différentes étapes consistent à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés » (p. 270). L'ensemble des données et la démarche illustrant comment nous sommes arrivés à identifiés les thèmes discutés dans la section suivante, sont présentés dans les annexes 13 pour le France et 14 pour le Québec. Dans cette section, nous présentons les récits d'acteurs qui évaluent les politiques publiques relatives au secteur et expliquent comment ils envisagent l'objet « enfant-nature », c'est-à-dire comment l'association de l'enfant et de la nature est représentée selon leur compréhension de ce qui est nécessaire pour à la fois l'enfant et le secteur d'activité encadrée par les politiques publiques relatives à la Petite-enfance.

Notre analyse commence par aborder les évolutions globales du secteur, ce qui nous permet d'identifier le contexte dans lequel l'objet « enfant-nature » émerge, les problèmes que les acteurs identifient et les priorités qu'ils donnent aux actions. Nous écoutons ensuite les acteurs s'exprimer sur l'objet « enfant-nature », tant dans sa nécessité en tant qu'action publique que dans sa dimension philosophique en tant que besoin fondamental de l'enfant. Nous examinons l'articulation de l'objet « enfant-nature » avec les actions publiques existantes dans ce secteur afin de présenter ce que représente le fait d'agir pour les acteurs concernés.

Enfin, après avoir défini les contours de notre objet « enfant-nature » en France, nous nous tournerons vers le Québec pour examiner la manière dont les acteurs québécois perçoivent la nécessité de la nature pour les enfants. Notre présentation de cette dernière partie prendra la forme d'un tableau de convergence (Hassenteufel, 2015) afin de mettre en lumière l'émergence de la notion d'« enfant-nature » dans les deux pays.

5.2.2 Le global relatif au secteur d'activité de la petite enfance

Comme nous l'avons établi au chapitre 3, l'analyse du « *global* » chez Pierre Muller constitue une pièce manquante pour comprendre le processus d'élaboration des politiques publiques (Ravinet et Palier, 2015). Le terme de « *global* » renvoie, selon Muller, non seulement aux faits du monde existant, mais également aux idéologies du monde tel qu'il est perçu et tel qu'il est souhaité. En intégrant cette notion, nous nous intéressons au processus par lequel les acteurs interprètent le monde, c'est-à-dire à la manière dont les individus attribuent une signification à leur vision de la réalité. C'est donc cette interprétation du monde qui sert ensuite à la construction d'un projet normatif, entendu comme un ensemble de règles d'action permettant d'intervenir sur cette réalité (Muller, 2000, p. 199).

Problèmes systémiques impactant la mise en œuvre des objectifs des politiques publiques du secteur. À la lumière des témoignages recueillis auprès des parties prenantes, une première observation s'impose : une dissonance se manifeste entre, d'une part, les impératifs perçus par ces acteurs en matière de *global*, et, d'autre part, les capacités effectives dont ils disposent pour les mettre en œuvre. Malgré les efforts déployés pour réformer et restructurer les lignes directrices et les normes nationales, les acteurs concernés ont mis en évidence des obstacles systémiques qui semblent entraver la mise en œuvre des actions jugées appropriées pour le secteur. Les participants à cette étude ont exprimé de manière unanime que les politiques publiques en matière de petite enfance progressent dans la « bonne direction », mais qu'elles souffrent encore d'un manque de ressources et d'objectifs partagés. Dans la présente section, nous procédons à la présentation des thèmes récurrents qui sont ressortis de nos entretiens avec les acteurs concernés. Nous mettons l'accent sur l'identification des problèmes systémiques et des tensions qu'ils engendrent.

5.2.2.1 Problèmes systémiques liés à la gouvernance par une multiplicité d'acteurs

En France, les acteurs de la 1ère catégorie s'accordent sur la capacité des politiques publiques à impulser des changements visant à améliorer les conditions de travail dans le secteur et à garantir une meilleure qualité des jeunes enfants. Depuis l'arrivée d'Emmanuel Macron au pouvoir en 2017, ces politiques ont donné cadence à la reconfiguration de l'organisation du secteur. Les responsables chargés de leur orientation et de leur coordination soulignent avoir identifié les principaux dysfonctionnements et mis en place des réponses structurelles, telles que la réglementation de la gestion des structures d'accueil, l'instauration de normes de construction des bâtiments ou encore l'introduction d'une charte nationale de qualité. Cependant, ces mêmes acteurs soulignent la persistance de tensions au sein du secteur,

estimant que les politiques mises en œuvre n'ont pas été suffisantes pour y répondre pleinement. Selon eux, ces difficultés tiennent notamment à une gouvernance complexe et fragmentée, impliquant plusieurs niveaux d'acteurs aux compréhensions parfois divergentes des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Ils critiquent également un manque d'ambition politique à faire de la petite enfance une priorité de l'action sociale, comme en témoigne l'absence d'un ministère dédié, ainsi qu'ils l'expriment dans les extraits suivants :

> *« Les politiques peuvent faire bouger les lignes au niveau du gouvernement, mais il manque un ministère de la petite enfance – on n'est l'obligation pour personne »*
> *Entretien FDR4 : 68*

> *« Au lieu d'être un petit peu, le parent pauvre des politiques publiques, la petite enfance, finalement ça devrait être LA première des politiques ».*
> *Entretien PC7 : 8*

> *« On serait on serait favorable à un ministère de l'enfance qui prennent l'enfant dans sa globalité de 0 à 18 ans. Et que on réfléchisse en fait les politiques publiques du prisme de l'enfant et pas de ce qu'ils doivent faire, ou de ce qu'il doit être, ou de ce qu'il doit devenir quoi ! »*
> *Entretien FDR3 : 54*

L'éclatement de gouvernance fait émerger un premier problème systémique lié à une gestion diluée, jugée par les acteurs d'être trop complexe et dépourvue de leadership. Au fil des années de décentralisation, les politiques publiques ont évolué pour créer des rôles et des responsabilités multiples au sein des organismes territoriaux (municipalités, départements, régions) et nationaux (voir 2.4.3, p. 56). Si l'ambition initiale de cette gouvernance répartie entre plusieurs niveaux était de répondre aux enjeux locaux en matière d'accueil des enfants tout en assurant une plus grande cohésion nationale (Chauvière, 2010), les acteurs soulignent aujourd'hui son inefficacité pour relever les défis majeurs auxquels le secteur est confronté, comme la pénurie de professionnel·les, l'égalité d'accès ou la baisse de la qualité des services d'accueil. Prenons par exemple les citations suivantes, qui expriment la complexité créée par une gouvernance répartie entre plusieurs administrations locales et nationales :

> *« Il y a déjà en France une hiérarchie des niveaux politiques entre la commune, les instances de municipales, les instances…. donc voilà y a déjà ce c'est ces échelles hein. Ces échelles au niveau un département, une commune, une région la France en tant que telle. Donc et puis, ce n'est pas parce qu'on prend une décision au niveau national que voilà comme ça c'est fait. Parce que les justement les territoires sont hétérogènes les difficultés financières de Paris ce n''est pas les difficultés financières de la Seine-Saint-Denis. Donc voilà d'abord cette question d'échelle. »*
> *Entretien RI3 : 56*

« C'est à dire que les communes n'ont aucune obligation d'avoir un service public, d'avoir un service de la petite enfance, d'avoir des crèches, de subventionner, et cetera. Une compétence, finalement dont on s'empare si on le veut bien. Ce qui explique la multiplicité de gestionnaire : vous avez des communes, vous avez donc, ça c'est le public, vous avez des départements qui font de l'accueil de la petite enfance, ça c'est le …., par exemple. Vous avez des CAF qui font de l'accueil de la petite enfance, vous avez des hôpitaux, des maternités. Après vous avez du privé. Alors privé associatif, purement associatif, et du privé lucratif secteur marchand. Au niveau des modes d'accueil bah, vous avez dit collectif individuel, au niveau des financements ils arrivent dites ressources aussi. »
Entretien PC7 : 13

« C'est ce n'est pas facile de construire du consensus surtout quand…. en fait, je pense que on on a laissé, on a laissé pendant trop longtemps se développer des modèles de modèles différents, sans jugement pour un modèle pour un autre, mais juste il y avait un un paysage extrêmement contrasté. »
Entretien PC1 : 54

La fragmentation de la gouvernance dans le secteur entre les autorités locales, les acteurs du secteur de l'entreprise et les institutions nationales est résumée par l'un des parties prenantes comme un manque de « chef de file ».

« Même si il y a eu des efforts ces dernières années de coordonner de recentraliser un petit peu d'avoir des critères d'agrément plus uniforme sur le territoire français et cetera. Donc c'est ce le grand problème de la petite enfance en termes de d'impulsion politique c'est cette notion d' il n'y a pas, ce qu'on appelle, il n'y a pas de chef de file. »
Entretien RI2 : 27

En l'absence d'une institution dédiée ou, plus précisément, d'un ministère dédié, les parties prenantes expriment une difficulté persistante à hiérarchiser les actions, comme l'explique un acteur administratif et une personne travaillant dans une association dédiée à la petite enfance :

« Il y a plein de sujets qu'on laisse à côté. »
Entretien PC2 : 92

« C'est complètement éparpillé dans plein de ministères, il n'y a pas de politique globale et à chaque fois, même cette fois-ci même, ces derniers, ce dernier gouvernement, et il n'y a pas, jamais de de ministre de l'enfance directement en ministre hein. C'est toujours un, soit un ministre qui relié à une autre enfin, et cetera. »
Entretien ASSO2 : 25

Dans un système de gouvernance éclatée, parvenir à un consensus entre la multitude d'acteurs pour mettre en œuvre les priorités relève d'un véritable défi en raison du nombre important de contraintes institutionnelles et d'acteurs impliqués, ce qui rend le processus d'élaboration et

de mise en place des actions plus long. De plus, comme l'a souligné l'un des participants aux entretiens à propos de l'élaboration du rapport des « 1 000 premiers jours », le temps alloué à l'étude des besoins du secteur est souvent réduit pour respecter les agendas politiques :

> *« Le rapport a été repris en main par l'inspection générale et par des personnes qui sont, on va dire, dans la mouvance de du de de Jean-Michel Blanquer. C'est-à-dire du ministre voilà. Puis après une chose qui est très, que j'avais découvert aussi à cette à l'occasion de cette expérience, la question des agendas des délais des de la temporalité. Finalement. Il faut produire vite. Il faut … voilà C'est une question d'affichage. Voilà tout tout tout ça ça donne un un paysage très complexe. »*
> *Entretien RI3 : 64*

Et, une fois que les rapports sont rendu, leur mise en œuvre requiert une autre temps souvent long pour se transformer en action des politiques publiques.

> *« Après, il y a tout un côté législatif qui va entrer en ligne de compte. C'est, on n'imagine pas. Pourtant, moi, j'ai été élue longtemps, et élu voilà communal. Mais on n'imagine pas tant qu'on n'est pas vraiment au niveau d'un gouvernement, je dis ça sans idée politique hein, que ce soit de gauche de droite qu'on aime ou qu'on est pas, ça ne ça n'a rien à voir, voilà. Moi sur ce sujet, je ne veux pas de considération politique parti politique. Mais on n'imagine pas comme c'est long, et tous les rouages, législatifs administratifs de consultation par lesquelles il faut passer avant que une décision soit effective. »*
> *Entretien PC7 : 24*

Le processus d'élaboration d'une politique publique pour répondre aux tensions dans le secteur est donc entravé par sa complexité et les multiples consultations nécessaires. L'un des acteurs du groupe Finance et Accompagne critique cette gouvernance éclatée, estimant que le processus d'élaboration impliquant un grand nombre d'acteurs prend des ressources considérables pour finalement peu de résultats.

> *« On prend beaucoup de temps, et beaucoup d'énergie, et beaucoup d'argent pour développer des choses super bien mais dans le déploiement est complètement hors de nos capacités actuellement dans le pays. »*
> *Entretien FA1 : 19*

5.2.2.2 Problèmes systémiques liés aux moyens et modes de financement

Un deuxième problème systémique soulevé par les parties prenantes concerne les ressources allouées au secteur et les mécanismes de financement mis en place. À l'instar de nombreux services sociaux relevant des politiques de l'action sociale, le secteur de la Petite-enfance a connu, au cours des vingt dernières années, une restructuration financière aujourd'hui critiquée pour avoir accordé la priorité à des objectifs d'efficacité économique. Cette orientation a contribué à transformer l'accueil du jeune enfant en une activité davantage

guidée par une gestion rigoureuse et comptable des actes réalisés, au détriment de la qualité d'accueil. Ainsi, les récentes actions reconfigurent les moyens et les modes de financement alloués aux services d'accueil des jeunes enfants. D'une part, elles ont créé deux dispositifs de prestation[188] et, d'autre part, elles ont invité de nouveaux acteurs du secteur privé et lucratif à devenir partenaires dans la création et la gestion des structures d'accueil. Ce tournant, qui privilégie la logique de comptabilité, voire la rentabilité de l'accueil du jeune enfant, est critiqué pour avoir contribué à la dégradation de la qualité des services et à la pénurie de professionnel·les .

> *« Dont on a gardé des traces jusqu'aux années 2000. Et ensuite, Eh bien ce qui est apparu c'est les rationalisations budgétaires, la PSU, les transformations multi accueil, et d'une certaine manière, la en 2010, le décret Morano, ça était le coup de de grâce, mais ça ça couvait depuis les années 2000 où il fallait passer à grande échelle pour les modes d'accueil. Et ça c'était bien…. pour pouvoir permettre aux femmes d'aller travailler hein. Mais ce passage à l'échelle, c'est accompagner d'une dévalorisation du secteur. Je dirais des référentiels et des pratiques et d'une mise sous tutelle gestionnaire de la des pratiques d'accueil du jeune enfant. À partir de là on est rentré dans le rationalisation de la PSU.»*
> *Entretien PC5 : 105 - 106*

Le premier mécanisme financier pour contrôler les dépenses mis en place se calcule à partir des actes rendus (heures facturées aux parents), ainsi qu'un fonctionne du taux de facturation. Le deuxièmement mécanisme rembourse les parents des frais liés à la garde de l'enfant dans la limites du coût horaire maximum. Cependant, ces deux mécanismes semblent être à la racine des tensions dans le secteur, poussant les professionnel·les et les gestionnaires de se soucier davantage à facturer les heures parfois en dépit de la qualité. L'expression de cette personne du groupe Recherche et Informe et celle d'un acteur du groupe Fédère et Représente expriment des sentiments d'exaspération de l'approche visant les économies dans le secteur :

> *« Nous avons rendu le secteur de la Petite-enfance comment une entreprise, comme un boîte de conserve ! »*
> *Entretien RI7: 93*

> *« Les crèches doivent remplir, remplir leurs crèches pour trouver l'équilibre financier, tout ça a amené à faire du surbooking. Comment faire la qualité d'accueil quand il y a le souci de la rentabilité ! C'est ça la logique du monde d'entreprise, ça marche pas pour le social, quoi ! »*
> *Entretien FDR3: 0101*

[188] Il s'agit du mode de financement Prestation du Service Unique (PSU) et le Complétement de libre choix du mode de garde (CMG) finançant les parents qui optent de mettre leur enfant en ÉAJE qui ne recours pas à la PSU. Le CMG fait partie de quatre dispositifs d'aide aux familles de la Prestation d'Accueil du Jeune enfant (PAJE) (*cf.* note 49, p.49).

Le manque de moyens financier pour augmenter les salaires et les modes de financement visant le remplissage pèsent sur les équipes qui sont épuisées qui quitte de plus en plus le métier. Les acteurs qui représentent et fédèrent les professionnel·les jugent les moyens financiers insuffisant pour répondre aux besoins du secteur, tel que ces citations suivantes illustrent :

> *« Mais le problème, c'est qu'à chaque fois qu'il tente de faire des choses ces dernières années, il le fait à moindre coût. En fait, il ne faut pas que ça lui coûte à chaque fois, et donc oui, mais les politiques sociales ça coûte quoi ! Bon, ce n'est pas nous qui le disons hein. C'est comme ça la 95 % d'un budget de crèche, c'est les salaires hein. C'est rien d'autre. Et comme le médicosocial, c'est comme la santé bah. Oui il faut des gens quoi. Et puis alors, nous, on ne peut pas nous remplacer par des robots hein. Ca ne marche pas quoi. Non. Mais euh, donc voilà, il y a cet achat, c'est comme les 1000 jours-là par exemple, il y a toute une mission 1000 jours sortie du du de la commission de Cyrulnik là, toujours. En fait, c'est de la poudre aux yeux quoi ! »*
> *Entretien FDR3 : 90*

> *« La création de place est une priorité si on a les professionnel·les pour les faire tourner. Et si il y a les moyens financiers pour que ce soit des places pérennes. Nous on ne va pas créer des places pour être en faillite. Ca suffit déjà de de risquer la faillite sur les places existantes. Donc et donc du coup, c'est, c'est le sujet de plus de moyens, et dans plus de moyens on est persuadé que la mesure numéro un c'est que il faut publier un indice objectif du suivi des coûts des crèches. »*
> *Entretien FDR6 : 29*

Le gouvernement a mené une politique favorable aux entreprises pour créer des structures et gérer les professionnel·les en attribuant des d'aides financières publiques afin d'atteindre l'objectif politique de création de 200 000 nouvelles places d'ici 2030. Les crèches et les autres ÉAJE géré par le secteur privé et lucratif gère la majorité de ÉAJE en France, cela représente 39%[189]. Les acteurs avec qui nous avons discuté critiquent ce choix d'avoir permis les entreprises d'avoir pris une si grande part dans l'accueil de jeunes enfants, interrogent les intentions des entreprises à faire respecter les principes de qualité énumérées dans la charte nationale.

Les changements dans les modalités de financement et la réglementation qui ont ouvert le marché aux gestionnaires privés et lucratifs de crèches sont également à l'origine de tensions dans le secteur. Cette redistribution des responsabilités vers le secteur commercial est

[189] Selon le rapport DREES de 2023, 39 % des crèches sont gérées par le secteur privé et lucratif, 36% par des communes, et 20 % par des crèches associatives à but non-lucratif. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communique-de-presse-jeux-de-donnees/jeux-de-donnees/250528_DATA_donnees-departementales-sur-l-offre-daccueil-du-jeune-enfant-2023#:~:text=Fin%202023%2C%20le%20nombre%20de,%2C%20en%20moyenne%2C%20depuis%202013.

critiquée pour avoir engendré une cascade de problèmes préjudiciables à la qualité des services d'accueil et à l'attractivité du métier.

> *« Donc donc voilà, donc, on est dans ce schéma-là, aussi parce qu'il y a les politiques publiques, mais il y a aussi comment l'État français a accompagné la privatisation du secteur quoi. Parce que ça aussi ça a un impact sur le sur sur le sur le secteur de façon générale, quoi. Voilà depuis la directive Bolkestein depuis que Sarkozy, il a tout ratifié. Aujourd'hui le privé alors même, si le privé se défend enfin lucratif, et je parlais pas de l'associatif, mais si le privé lucratif se défend du fait qu'il ne gère pas de la moitié des structures de la France, puisque ce sont les collectivistes peu importe, il a eu une une une une progression extrêmement forte. Et le et le pire dans tout ça, en fait, c'est qu'il le progresse particulièrement dans les micro-crèches qui sont des micro-crèches PAJES , qui n'assure pas à la mixité des lieux d'accueil. Et qui en plus financièrement, sont beaucoup de familles non accessibles donc donc tout ça et les micro-crèches sont des structures dérogatoires. »*
> *Entretien FDR3 : 104*

Un processus de concertation ayant donné lieu à plusieurs rapports et séminaires[190] a mis en évidence la nécessité de restructurer les modalités de financement afin de favoriser une plus grande souplesse dans le calcul des heures d'accueil et d'assurer une meilleure visibilité sur les fonds publics dépensés au bénéfice des entreprises. Un acteur du ministère explique qu'une mission « micro-crèche » avait pour but de rendre transparentes les modalités de financement des crèches privées, celles-ci ayant été rendues publiques en 2024 à la suite de dérives dans le secteur (*cf.* encadré 10). L'un des objectifs de cette mission parlementaire est donc d'ajuster les actions en mettant en place des mesures de contrôle des bénéfices des entreprises lucratives.

> *« Il va falloir faire bouger des lignes de mal. C'est notamment d'ailleurs l'objet de la mission pour la mission micro crèche. »*
> *Entretien PC1 : 56*

Comme nous avons exposé dans la section précédente l'enquête nationale sur la qualité des services ainsi que trois enquêtes journalistiques menées en 2022 et 2023 ont révélé des pratiques compromettant la qualité des services (et la charte qualité) au sein des ÉAJE gérées par des entreprises lucratives (*cf.* encadré 10). Ces publications ont sensibilisé le public au fonctionnement des crèches et aux risques d'utilisation abusive des fonds publics lorsque le gouvernement confie la création et la gestion des places en crèche à des organismes privés à but lucratif. Elles ont incité le gouvernement à prendre des mesures pour établir des lignes

[190] Ici, nous faisons référence aux travaux du HCFEA entre 2017 et 2020, notamment aux conclusions du séminaire Premier Pas, au rapport des 1000 premiers jours de la vie (2020), et au rapport IGAS sur la qualité d'accueil (2023) (*cf.* Annexe 7).

directrices plus strictes en matière d'attribution de fonds aux établissements privés. Les parties prenantes ont fait écho à ces rapports, soulignant le conflit entre les objectifs lucratifs des entreprises et la nouvelle législation,[191] qui oblige les entreprises à augmenter le nombre effectif encadrant, traduisant à une augmentation de leurs coûts de fonctionnement. Dans ce contexte, plusieurs d'entre elles ont exprimé des doutes quant à l'intention des entreprises de continuer à développer le secteur, car pour maintenir un profit, elles auraient alors le choix entre chercher à réduire leurs coûts par ailleurs, ce qui pourrait entraîner une baisse de la qualité, ou augmenter les frais facturés aux parents et aux autorités locales, ce qui pourrait aggraver les inégalités d'accès aux services.

En effet, la nécessité de réduire les coûts ou d'augmenter les tarifs pourrait limiter la possibilité d'organiser des activités en extérieur ou d'investir dans des espaces verts. La gestion des risques liés à la nature, la location d'espaces plus grands, et la formation du personnel deviennent des enjeux financiers importants et le contact avec la nature pourrait être compromis en raison des coûts liés au jardinage, à la location d'espaces plus grands avec des jardins, à l'embauche de personnel supplémentaire pour emmener les enfants à l'extérieur, ainsi qu'à la formation à la gestion des risques et de la nature. L'un des acteurs du groupe Association et Acteurs de la société civile nous a partagé son sentiment quand aux intentions d'une entreprise à vouloir réaliser des projets en lien avec la nature si cela s'avérait coûteux :

> *« Donc autant le gestionnaire financièrement, il ne faut pas lui compliquer trop la tâche parce que ça peut coûter plus cher de faire le jardin, ça demande de l'entretien. Et puis ils ne savent pas quoi mettre, donc il faut un conseil tu vois, paysagiste ou jardinier qui est bon. C'est tout ça c'est des surcoûts. L'institution n'avait pas envie de faire peser sur le gestionnaire voilà. C'est une complication. Et après, il y a tous les professionnel·les de terrain aussi qui peuvent voir ça comme une complication leur travail au quotidien. Parce que, aujourd'hui il y a beaucoup de professionnel·les qui sont convaincus. Mais il y en a encore plus qui ne sont toujours pas convaincus hein… »*
> *Entretien ASSO7 : 30*

Les problèmes systémiques liés à la gouvernance, ou plutôt à son éclatement, ainsi que les moyens et les modes de financement seraient à l'origine d'un certain nombre de tensions dans le secteur, notamment celle de la pénurie de professionnel·les, celles liées au contrôle de l'application des politiques publiques, ainsi que celles autour des normes éducatives et

[191] Le Décret n° 2025-304 du 1er avril 2025 relatif aux autorisations de création, d'extension et de transformation des établissements d'accueil de jeunes enfants et à l'accueil dans les micro-crèches. Ce texte vise à renforcer la qualité et la sécurité des micro-crèches en supprimant les dérogations qui avaient été mises en place au fil des années pour favoriser leur développement. Les principales mesures du décret obligent les structures d'employer des professionnels qualifiés et au moins un titulaire d'un diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants ou d'auxiliaire de puériculture. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000051409641

sanitaires. Nous exposons ci-dessous trois de ces tensions telles que les acteurs les expriment, résultant des problèmes évoqués.

5.2.2.3 Pénurie de professionnel·les, une tension persistante

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le manque de moyens budgétaires serait à l'origine de tensions dans le secteur, liées d'une part à la reconnaissance du travail et d'autre part à la pression pour « remplir » les places, afin de répondre aux enjeux économiques du secteur lucratif, qui a pris une place importante ces dernières années. Les acteurs qui représentent et fédèrent les professionnel·les expriment leur déception quant au fait que les actions publiques, bien qu'elles aient établi un cadre national répondant aux attentes des professionnel·les, n'aient pas traité les enjeux liés à l'augmentation des salaires, à la formation et à la reconnaissance générale du travail dans le métier de la petite enfance, notamment celui des assistantes maternelles partant à la retraite. Selon l'un des représentants de fédérations de professionnel·les, l'absence d'actions pour rendre le métier plus attractif serait la cause principale de la pénurie de professionnel·les :

> *« Et que du coup il y avait 10 000 places fermées. Ce qui est en soi une aberration c'est que grosso modo avec 10 000 professionnel·les manquants. Ce n'est pas 10 000 places qu'on devrait fermer ces 30 000. Mais ce qui veut dire en fait, que mais ça on le sait hein. Donc on a un défaut d'attractivité du secteur mais on a le besoin de servir les familles chevillées au corps. Et donc on est en train d'épuiser nos professionnel·les restants à coups d'heures supplémentaires pour faire, on fait tourner 20 000 places de crèches rien qu'avec les heures supplémentaires des professionnel·les existants. Ce qui est défavorable à l'attractivité du secteur. » Entretien FDR6 : 25 - 26*

La pénurie de professionnel·les, tel qu'expliquent des acteurs qui financent et accompagnent le secteur dégrade les conditions de travail de ceux et celles qui y sont employés : le manque d'effectif engendre des heures supplémentaires ce que ensuite, empêche les salariés à pouvoir partir en formation ou à avoir du temps pour se réunir en équipe. De plus, la baisse du nombre de professionnel·les diplômés pour travailler dans les structures impacte la création de nouvelles places d'accueil pour les enfants, ce qui aggrave la situation de manque de places de mode de garde. L'un des acteurs du groupe Finance et Accompagne décrit ci-dessous l'enjeu de créer des places, les services d'accueil du jeune enfant ayant un le rôle crucial dans l'économie :

> *« Donc parce que derrière, quand vous n'en avez pas de place, la personne doit quand même aller bosser, doit quand même s'organiser, doit se soigner, doit se faire…ben, vous utilisez votre réseau plus ou moins bien. Votre famille si vous avez la chance d'avoir dans le périmètre. Et après, c'est du bricolage, c'est le travail au*

noir, puis tout ça avec tous les risque que cela peut comporter. Puis surtout ça oblige les familles, c'est souvent des familles monoparentales, avoir des emplois du temps complètement aberrant. »
Entretien FA1 : 21

Les propos des acteurs mettent en évidence un lien structurel entre la dégradation des conditions de travail et le manque de reconnaissance, en particulier en matière de rémunération des professionnel·les. De plus, la surcharge de travail, aggravée par les heures supplémentaires nécessaires pour maintenir les places existantes affecte directement l'attractivité du secteur et la capacité des structures à garantir un accueil de qualité. Ce phénomène engendre un cercle vicieux, où la pénurie de personnel augmente la charge de travail, laquelle incite comme nous avons entendu, un nombre croissant de professionnel·les à quitter le secteur.

5.2.2.4 Vers un chef de file, tensions autour l'opposabilité du SPPE

Le Service Public de la Petite Enfance (SPPE) a été créé pour compléter le dispositif de prise en charge des enfants de dix semaines à trois ans. Sa mission, adoptée par la loi Plein emploi en 2023, vise à apporter une réponse à la coordination, la gouvernance et au besoin de fixer une stratégie globale dans le domaine de la Petite-enfance . Cependant, son rôle et ses responsabilités par rapport aux autres acteurs du secteur n'étant pas définis dans sa mission, devront être déterminés au fur et à mesure de sa mise en œuvre. Plusieurs pistes ont été évoquées par les acteurs quant au rôle que le SPPE pourrait assumer, notamment celui de mieux représenter la diversité des besoins du terrain face à des organismes puissants tels que la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), qui gère le budget *global* du secteur avec la COG, et le ministère des Solidarités et de la Santé, qui pilote et coordonne toute la réglementation du secteur. Tel que cet acteur du groupe Finance et Accompagne nous explique :

« Parce que le service public c'est quoi en fait ? L'accessibilité à un service public. Pour tous, qu'on soit riche, qu'on soit pas pauvre. Cette dimension là CNAF elle l'a, elle la recherche. Le Service public, ça veut dire qu'à un moment donné, il y a un engagement, et que si l'engagement n'est pas fait, il y a une pénalité. Il peut y avoir … et ça, ça pose question à dire qui est responsable en petite enfance ? et qui s'il n' y a pas d'équipement c'est les communes qui sont, qui font, je dirais la mise en œuvre, ces choses là. Mais il n'y a rien qui oblige une commune à avoir un niveau d'équipement. Il n'y a pas d'équipement, ils peuvent c'est qu'on les les parents peuvent le condamner par leur vote aux prochaines élections en votant pour quelqu'un d'autre. Donc voyez, moi, cet côté je dans le dans le travail que je mène sur la notion de service public, c'est quoi le côté opposable de ce service. C'est-à-dire que s'il n'est pas s'il a pas lieu ce service qu'est-ce qu'on fait est là ?

Donc on est là, qu'est-ce qu'on fait, comment on impose une ouverture ? comment on impose un financement ? parce que la CAF ne paye pas tout hein. Elle paye 1/3 les 2/3 qui sont payés par quelqu'un d'autre. »
Entretien FA1 : 86

Comme le souligne l'un d'entre eux, il y a des inquiétudes concernant la possibilité que le SPPE se heurte à des « querelles de chapelle » et à des positions parfois tranchées parmi les acteurs du secteur (entretien PC8 : 31). Un autre acteur du milieu associatif résume les tensions potentielles que le SPPE pourrait engendrer, tensions qui impacteraient très probablement les positions de pouvoir dans les territoires.

« Je pense qu'il y a une vraie bataille, de fait que, en soi, je pense que le SPPE pourra donner cette compétence aux commune, mais que la CNAF, le financeur, n' a pas envie de ne pas être compter pour le beurre comme on dit. Et je pense qu'il y a des tensions là et que et je pense que pour un arbitrage dans les institutions, je le sens là il y du tiraillement hein »
Entretien ASSO6 : 42

L'enjeu du SPPE réside donc dans son articulation avec les dispositifs existants, en tenant compte des spécificités de chaque territoire. Son efficacité dépendra, selon les acteurs, de sa capacité à trouver un équilibre entre les différentes administrations et à assurer une répartition plus juste des ressources, afin de permettre aux communes les plus fragiles de mener une politique ambitieuse en faveur de la petite enfance. Les acteurs soulignent que pour que le SPPE soit véritablement efficace, il doit être accompagné de moyens financiers suffisants pour permettre aux collectivités de mener à bien leurs projets. Sans cela, les acteurs ont exprimé leur inquiétude que le SPPE pourrait, au lieu de simplifier le système, créer une complexité supplémentaire en s'ajoutant comme un acteur incontournable à un processus déjà jugé long et alambiqué.

5.2.2.5 Tensions entre les normes éducatives et sanitaires

À travers l'analyse des entretiens, une troisième tension a été mise en évidence, relative à la juxtaposition entre les pratiques de contrôle et la possibilité pour les professionnel·les d'exercer leur pouvoir discrétionnaire afin de répondre aux besoins des enfants. Ces tensions sembleraient être amplifiées par des interprétations divergentes des lignes directrices par les services de Protection Maternelle et Infantile (PMI), générant d'importantes disparités territoriales. Par exemple, dans certaines régions, les activités de plein air dans des espaces publics ouverts sont autorisées, tandis que dans d'autres, elles sont interdites et les enfants ne peuvent jouer que dans des zones clôturées, avec un encadrement supérieur à celui prévu par

les textes de loi. Les difficultés engendrées par ces divergences d'interprétation sont illustrées ci-dessous :

> *« Donc ils ont eu des moyens. Mais ils ont une conception que, vous regardez, c'est un établissement qui est sur 2 niveaux avec un escalier où des gamins il montent l'escalier. Si vous regardez autre structure, si vous écoutez la PMI c'est juste impossible qu'un enfant monte un escalier ! »*
> *Entretien FA1 : 31*

> *« Les PMI dès fois elles interdisent les trucs qui sont pas interdits, et par rapport au taux d'encadrement, là là on l'a vu, il y en a qui « Ah non c'est pas 1 pour 2, on doit devoir donner la main ». Non ce n'est plus vrai ! Et ils sont pas forcément tous au courant. Donc il y a un problème de connaissance des fois des du du permis et du non permis. On s'imagine, on se met des fois la barre plus haut sur le non-permis que ce qui est écrit réellement dans la loi. Et des fois y en a pour qui ça les arrange, je ne sais pas. »*
> *Entretien FDR1 : 96-98*

En lien avec le point que nous avons soulevé concernant les tensions liées au métier, les acteurs se demandent quel équilibre trouver entre le besoin de contrôler les pratiques des professionnel·les et la confiance en la qualité de ces pratiques. Nous entendons ci-dessous un acteur qui fédère et représente des professionnel·les décrire la tension que ressentent ces derniers autour de monter des projets éducatifs :

> *« Il y a 2 postures qu'on peut avoir. C'est soit on fait confiance aux professionnel·les parce que on considère que bah ça fait partie de leur travail de mettre en place des ateliers pédagogiques et que et que tout ce que je vous ai raconté là sur la gestion de la crotte et de la morsure ça fait partie du bon sens professionnel et et du et du et et du du sens du devoir et enfin juste enfin, c'est leur travail quoi du quotidien. Et on ne devrait pas avoir besoin d'avoir des fiches de contrôle de qui va gérer la crotte et quelques et avec quelle pelles, et balayettes quoi ? »*
> *Entretien FDR6 :51*

La réforme du secteur en 2021 a permis de fixer un cadre normatif aux gestionnaires et praticiens de l'accueil des enfants de moins de six ans, en posant un cadre sanitaire et sécuritaire (Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants) ainsi qu'établir un tronc commun des principes des besoins fondamentaux du jeune enfant. Cependant, la lisibilité de ces textes semble être devenue trop complexe. Avec sept décrets, sept arrêtés et trois lois aux dates de mise en vigueur éparpillées, l'un des acteurs qui fédère et représente relate la difficulté à comprendre la hiérarchie des normes et leur sens :

> *« Mais là déjà, en tant que formateur pour décrypter tous les textes qui sont sortis, les mettre en relation les uns, les autres quand on n'a pas du tout suivi la réforme ? Euh je leur tire mon chapeau ! Si jamais, et donc, ce qui va sortir sûrement c'est*

plein d'erreurs. En fait, ça c'est sûr et certain. Parce que nous, on est dedans quoi. Ca fait 2018 à 2023, ça fait Ah oui ça fait quand même déjà 5 ans cette histoire oui. C'est ça qu'on est dedans et puis nous, qu'on qu'on lit les textes, on les récupère on les amende, enfin on, je travaille entre guillemets, on fait du travail législatif quoi, comme un petit député à l'Assemblée nationale quoi. »
Entretien FDR3 : 101

Les acteurs expriment d'emblée leur satisfaction quant au contenu de la charte, qui propose d'accueillir le jeune enfant selon les dix principes. Toutefois, ils estiment que la mise en place de projets éducatifs respectant ces principes reste un défi en raison des incohérences et des points bloquants posés par les autres réglementations, notamment en ce qui concerne les normes d'hygiène et sanitaires :

« Voilà l'herbe, le sable, le ce qu'on veut, enfin qu'on puisse manipuler des éléments naturels, des matières diversifiées et dans les sorties également, qu'on ça veut dire qu'on desserre un petit peu. Enfin, en tout cas sur les questions d'hygiène et sécurité, notamment un certain nombre de prescriptions PMI, il faut remettre les choses un peu à plat »
Entretien PC8 : 23

L'un des acteurs exprime l'intérêt d'avoir élaboré un texte prescriptif pour rendre les principes représentant la qualité d'accueil une obligation par « force de loi ».

« Mais, je pense que dans la charte d'accueil du jeune enfant, donc de Sylviane Giampino de 2016, les 10 articles de cette charte, qui en plus maintenant aujourd'hui font obligatoirement force de loi. C'est-à-dire qu'ils sont, qui doivent être dans chaque structure. Et voilà, un manquement à cette charte à la limite punissable. Enfin la charte, elle fait force de loi, c'est ça, tout y est hein. »
Entretien PC7 : 39

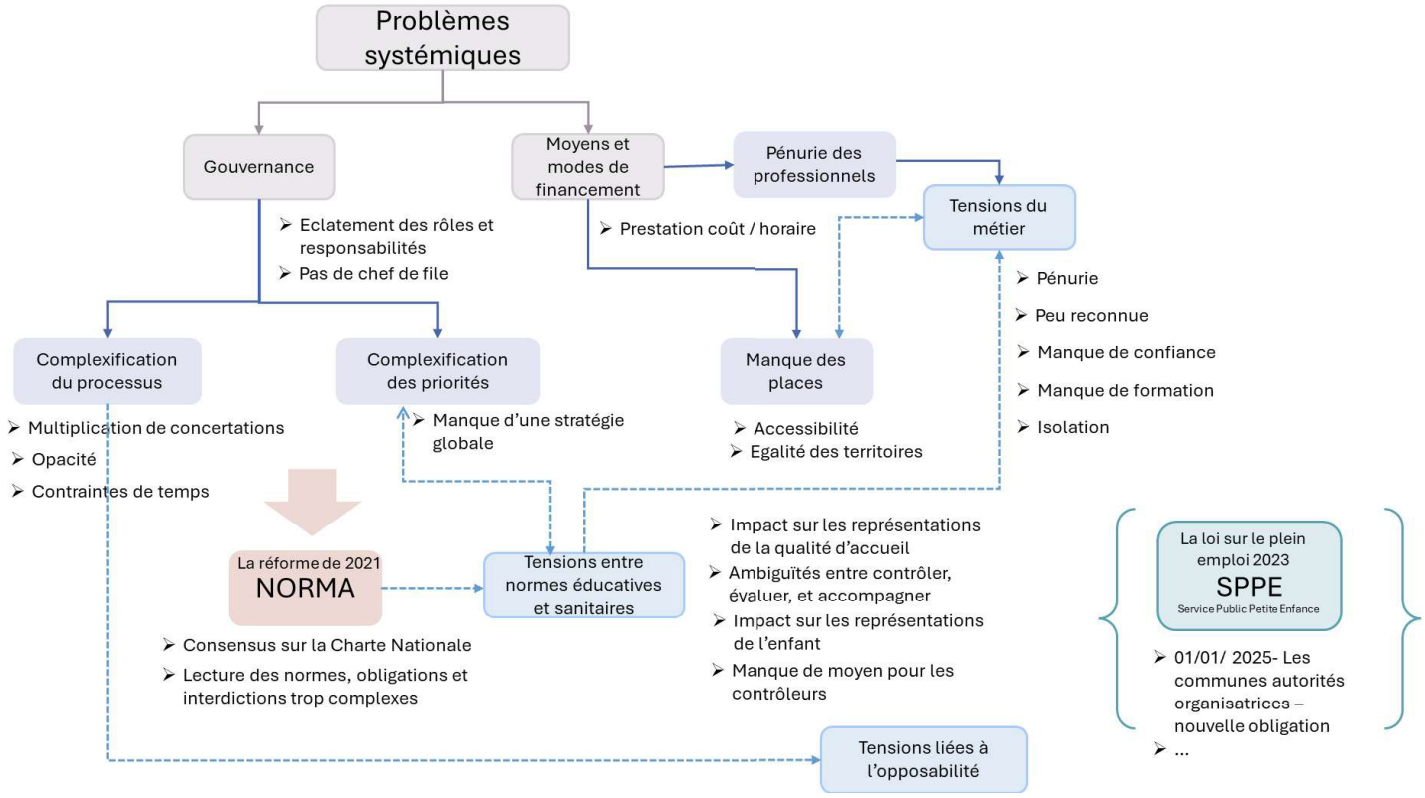


Figure 28 - Schéma des problèmes systémiques des politiques publiques relatives à la Petite -enfance en France

Dans ce schéma, les liens entre les problèmes systémiques et les tensions qu'ils ont créées sont détaillés, tels que les acteurs les ont exprimés. Nous constatons que deux problèmes, la gouvernance et les moyens et modes de financement, sont à l'origine des complications touchant les professionnels et les gestionnaires.

5.2.2.6 Conclusion du contexte *global* pour les acteurs en France

En France, le secteur de la Petite-enfance est confronté à des problèmes systémiques qui, selon les acteurs, entravent la mise en œuvre efficace des politiques publiques et produisent des tensions. Même si des modifications importantes ont été apportées au secteur, les individus des différents groupes identifiés jugent que sa gouvernance est encore trop complexe et manque de leadership. Ils reconnaissent également que l'éclatement des rôles et des responsabilités entre de nombreux acteurs (collectivités territoriales, acteurs marchands, institutions nationales) aggrave la situation et rend difficile la définition des priorités et la mise en place d'actions cohérentes. De plus, les modes de financement, critiqués pour être axés sur l'efficacité comptable plutôt que sur la qualité des services, ont contribué à la dégradation des conditions de travail et à la pénurie de professionnel·les qualifiés, ce qui menace l'attractivité du secteur.

Lorsque l'on examine l'émergence de la nature dans les politiques publiques à travers le prisme d'un *global*, comme le fait Pierre Muller, le paradigme de l'enfant et de la nature apparaît à la fois comme un palliatif aux maux du système, en mettant en avant des idéologies anciennes selon lesquelles la nature serait intrinsèquement pure et bénéfique pour l'enfant, et comme un élément nouveau et potentiellement capable de remédier aux réalités causées par les dysfonctionnements d'une société destructrice. Cependant, nous comprenons les limites de l'action des politiques publiques dans ce domaine, car les récits de ces expériences en faveur de la nature pour l'enfant sont au dépend eux-mêmes d'un secteur qui est aujourd'hui en proie à de nombreux problèmes systémiques et qui comme secteur d'activité prioritise des actions toute autre que la nécessité d'un contact avec la nature. Ces problèmes systémiques se traduisent par trois principales tensions. Tout d'abord, la pénurie de professionnel·les, liée aux faibles salaires et à la faible reconnaissance du métier, entraîne une surcharge de travail et un épuisement des équipes en place. Ensuite, la création du Service Public de la Petite Enfance (SPPE) soulève des interrogations quant à son articulation avec les dispositifs existants et sa capacité à s'imposer face à des acteurs puissants comme la CNAF. Enfin, les tensions entre les normes éducatives et sanitaires, ainsi que leur interprétation disparate par les services de protection maternelle et infantile (PMI), remettent en question les compétences des professionnel·les et leur marge de manœuvre. Face à ces défis, les acteurs questionnent comment repenser en profondeur la gouvernance du secteur et revoir les modalités de financement pour favoriser la qualité des services et l'attractivité des métiers.

Encadré 13 - Vers une cartographie des acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance

Le secteur de la Petite-enfance en France fait l'objet d'une segmentation institutionnelle complexe impliquant un nombre important d'acteurs. À partir de nos entretiens et une lecture de textes nous ont créé une cartographie dans un but de rendre visible cette complexe structure gouvernant le secteur de la Petite-enfance. Cette toile d'institutions ayant des rôles et responsabilités aussi diverses que les personnes qui y travaillent, nous indiquent le fond d'un système impliquant un grand nombre d'acteurs ayant avançant sans un « chef de file » dédié au sujet de la petite enfance.

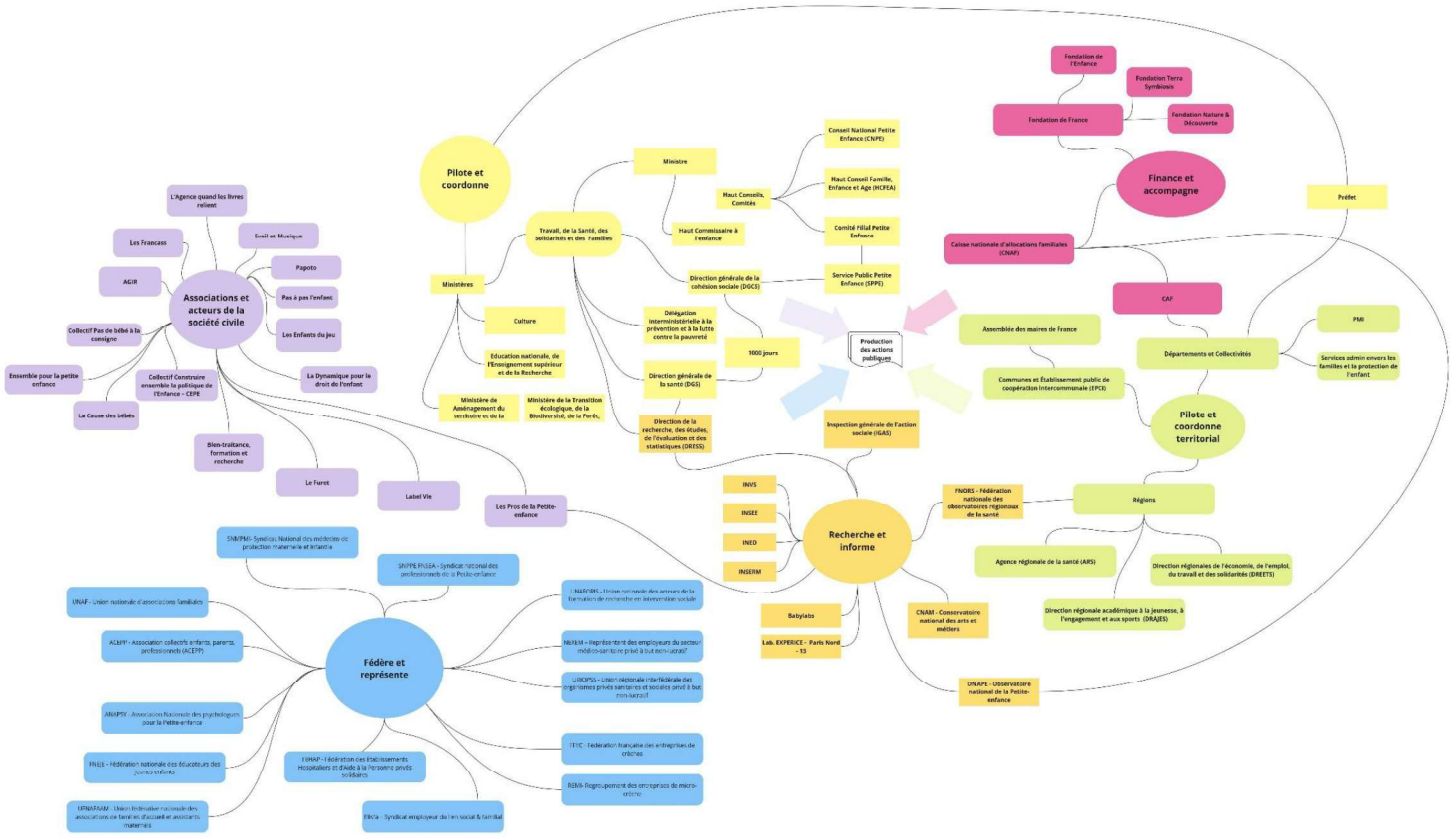


Figure 29 -Cartographiques des acteurs de la 1ère catégorie en France

5.2.3 La petite enfance au Québec, les professionnel·les et les financements manquent aussi

Comme en France, le secteur relatif à la Petite-enfance au Québec[192] est confronté à des problèmes liés à l'évolution des modes de financement et de ressources. Le gouvernement du Québec, qui a une longue tradition de politiques généreuses envers les familles (Desjardins, 2002 ; Lalonde-Graton, 2002), a investi, depuis les années 1990, dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), afin d'offrir aux familles des tarifs plafonnés relativement bas pour les places en garderie. Comme nous l'avons décrit au chapitre 2, ces politiques ont évolué au début des années 2000 sous le gouvernement Charest, marquées par une réduction des fonds alloués aux Services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), parallèlement au développement des classes de maternelle pour les enfants de quatre ans. Cette orientation était présentée comme économiquement avantageuse, en raison d'un taux d'encadrement inférieur dans les écoles comparativement à celui des Centres de la petite enfance (CPE). Cet acteur, qui travaille dans le secteur depuis trente ans, nous a décrit en quoi les choix politiques du gouvernement Charest ont contribué à créer des tensions lié à la pénurie de professionnel·les dans le secteur, car en modifiant la répartition des fonds destinés aux CPE pour en rediriger une partie vers le ministère de l'Éducation, sa politique visait à attirer davantage de jeunes professionnel·les à travailler dans les écoles :

> *« À eu une pendant longtemps, surtout quand ce gouvernement-là a été élu en 2018 parce que c'était leur projet de créer des maternelles quatre ans, puis ça a vidé les CPE des enfants de quatre ans, puis là on se disait on déshabille Paul pour habiller Jacques, puis surtout, bien, les éducatrices. Avec la pénurie, il manque d'enseignants, ça fait qu'ils vont chercher des éducatrices pour les faire travailler dans les maternelles. »*
> *Entretien ACT5, Pos. 110*

Ce choix a alors impacté l'attractivité du secteur de la Petite-enfance, dont les professionnel·les sont moins attirés par les faibles salaires et la faible reconnaissance sociale que suppose le métier. Les acteurs semblent reconnaître comme en France, un malaise et un épuisement marqués chez les professionnel·les, qui disposent de peu d'opportunités de formation continue au cours de leur carrière. Cette situation s'explique par les exigences du travail auprès des tout-petits et par les pénuries de personnel, qui limitent la possibilité de se faire remplacer et

[192] Nous rappelons ici que le secteur de la Petite-enfance relève au Québec, comme en France, de plusieurs ministères, dont ceux de la Santé et de l'Éducation, ainsi que celui de la Famille. A la différence de la France, le Québec s'appuie sur des évaluations de la qualité menées sur le terrain tous les cinq ans pour fixer des objectifs de gestion et des programmes éducatifs pour les quatre types de services de garde (*cf.* encadré 2). Au Québec dans un système fédéral, l'action sociale relève constitutionnellement d'une compétence provinciale, ce qui permet à chaque province du Canada de mener sa propre politique en matière de Petite-enfance.

réduisent ainsi les marges de manœuvre pour se perfectionner. Les jeunes femmes constituent traditionnellement la population la plus susceptible d'exercer ce métier, mais, selon cet acteur, elles sont de plus en plus découragées par le manque de reconnaissance :

> *« Elles ne sont pas venues en petite enfance pour faire des lavage puis désinfecter des poignées de porte. Elles sont venues en petite enfance pour des projets, parce qu'ils croyaient aux enfants, mais aussi parce qu'ils aimaient. Puis elles le disent Tu sais, moi, les entretiens que j'ai faits avec les gestionnaires, c'est celles qui quittent. C'est parce qu'ils ont perdu le sens du travail. Ils elles disaient On n'a plus le temps de s'occuper de la qualité, puis on est bien capables de voir sur le terrain que, jour après jour, la qualité se détériore à cause de l'instabilité pour les enfants, à cause de tout ça, de toute la pénurie. Fait que tu sais, il faut régler la pénurie. Mais pour régler la pénurie, il faut trouver des moyens pour motiver les gens à attirer les gens. »*
> *Entretien ACT5 : 104*

Lors de l'élaboration des politiques publiques relatives à la Petite-enfance au Québec, deux facteurs sont identifiés d'influencer les ajustements apportés aux actions. Le premier concerne l'évaluation régulière des mesures mises en œuvre dans le secteur, dont les enquêtes d'évaluation de la qualité des services éducatifs des SGÉE. À cette fin, des chercheurs universitaires sont mandatés tous les cinq ans par le gouvernement pour mener des enquêtes autour des actions éducatives réalisées et leur impact sur le bien-être et le développement socio-émotionnel de l'enfant. En plus de ces enquêtes, les équipes de directions des SGÉE procèdent à des évaluations annuelles du développement global de chaque enfant. Les données recueillies dans le cadre de ces études sur la qualité et le développement des enfants servent à orienter l'élaboration ou l'ajustement de nouvelles mesures. Cependant, les acteurs constatent que les évaluations ne suffisent pas pour ajuster les pratiques. Dans un contexte où les budgets profitent davantage des classes de maternelles, les SGÉE n'ont souvent pas de fonds suffisants pour réaliser les améliorations indiquées dans les évaluations, comme l'explique ci-dessous cet acteur travaillant auprès du gouvernement:

> *« Et moi ce que je reproche un peu à l'approche du suivi continu de la qualité au Québec, c'est qu'il n'y a pas assez de ressources qui sont dédiées aux gens. Lorsqu'ils reçoivent leurs rapports, qu'ils reçoivent leurs rapports, ils voient le résultat. Si c'est faible, ils ne peuvent pas faire grand-chose parce qu'ils n'ont pas les ressources pour le faire. »*
> *Entretien ACT5 : 88*

Nous notons ainsi une première convergence issue de nos échanges avec les acteurs concernant les problématiques affectant le secteur dans les deux pays : d'une part, la mise en concurrence du secteur avec l'émergence de gestionnaires de services d'accueil à but lucratif ; d'autre part,

les modifications des dispositifs gouvernementaux de financement, qui ont toutes deux contribué à compromettre l'attractivité du métier.

5.2.3.1 Au Québec, l'enjeu de la recherche-action et les évaluations de la qualité éducative

Comme nous l'avons établi dans la section précédente, des évaluations régulières sont menées au Québec pour mesurer et améliorer la qualité des services de garde, notamment dans les Centres de la Petite Enfance (CPE). L'un des acteurs du milieu de la recherche nous a expliqué les méthodes appliquées pour évaluer la qualité dans les différents types de structures d'accueil de la petite enfance au Québec. Il s'agit d'indicateurs élaborés à partir de méthodes américaines d'évaluation de la qualité de l'éducation, telles que CLASS et HIGHSCOPE. Ces évaluations portent sur divers aspects, comme la conception des locaux, les interactions entre le personnel et les enfants, ou encore l'implication des parents. Les responsables de la coordination et de la mise en œuvre des politiques publiques des deux ministères ont souligné que les résultats de ces enquêtes servaient de critère d'évaluation permettant aux services de garde de conserver leur agrément.

> *« Un processus d'évaluation a été mis en place il y a quelques années. Depuis le 8 décembre 2017, tous les prestataires de services de garde éducatifs à la petite enfance (centres de la petite enfance [CPE], garderies subventionnées, garderies non subventionnées et services de garde en milieu familial) sont obligés de participer au processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative. L'aménagement des lieux et le matériel, l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants, les expériences vécues par les enfants et l'interaction entre le personnel éducateur et les parents sont évalués. Oui, ça marche bien. C'est important de les évaluer pour ajuster nos actions. »*
> *Entretien ACT1 : 99*

> *« Les évaluations sont importantes pour nous au ministère à suivre pour mesurer la qualité du programme éducatif d'une structure et faire évoluer des actions. »*
> *Entretien ACT1 : 61*

L'une des coordinatrices du projet pilote mettant en place ces évaluations depuis quinze ans, nous a expliqué que les CPE obtiennent des meilleurs résultats en termes de qualité éducative par rapport aux classes de maternelles. Les enquêtes de qualité confirment le statut des CPE et, pour certains acteurs politiques, l'importance de continuer à privilégier les investissements dans l'éducation de la petite enfance par le biais des CPE, même si ce choix représente des coûts plus importants. L'une des participantes à l'enquête nous a décrit les tensions que ce choix provoquait sur le plan politique, en juxtaposant les investissements dans les CPE à ceux qui devraient

bénéficier aux classes de maternelles. Même si la qualité y est jugée moins bonne, le gouvernement voit un intérêt dans les solutions scolaires pour les enfants : citant l'exemple qu'en cas de pénurie de professionnel·les, les écoles peuvent répondre aux besoins des parents. Nous comprenons par cette expression de tension que les évaluations, en plus d'être identifiées comme des outils importants pour l'élaboration des politiques, pourraient donc être considérées comme un moyen pour les instances politiques de défendre le développement des CPE. L'une des parties prenantes critique toutefois cette politique, qui contribue à aggraver la situation déjà tendue des professionnel·les .

> *« Fait que eux, ils sont vraiment dans la gang de la scolarisation précoce. En maternelle, il faut, il faut apprendre aux enfants les chiffres et les lettres et tout ça. Alors que nous on n'est pas là du tout. On est dans l'apprentissage par le jeu et l'éveil. Donc c'est complètement différent. C'était deux gangs, puis en fait, pendant la campagne électorale de 2018, quand ce gouvernement-là s'est présenté le GO. Moi, j'ai fait une sortie dans les médias au sujet de mon étude comparative entre la France et le Québec, qui montrait que la qualité était plus forte en CPE qu'ici. Ils m'ont répondu T'as pas fait la bonne étude. On ne peut pas comparer à la France. Il faut parler des maternelles, puis ça se peut pas. De toute façon, ils peuvent pas être moins bons parce que les maternelles, ils ont un bac de quatre ans, alors que les éducatrices, les petites éducatrices sont des techniciennes. Tu sais, c'est ça, dans la campagne électorale, ça a fait des. Ça a laissé des traces chez les éducatrices. C'est depuis ce temps-là, en fait, qu'elles sentent que le gouvernement, puis surtout le premier ministre, ne les aime pas, ou en tout cas les apprécie pas à leur juste valeur. »*
> *Entretien ACT5 : 116-117*

Bien que nous ne puissions pas confirmer auprès des acteurs si les politiques publiques relatives à la Petite-enfance sont jugées efficaces, nous avons entendu l'un des membres en charge de la coordination des actions, indiquer sa satisfaction du processus de concertation s'appuyant sur la recherche-action. Ce processus est illustré par l'élaboration du cadre référentiel *Alex*, qui, selon cet acteur, a été une réussite sur le plan méthodologique.

> *« Mais tu sais-je me souviens, on m'avait dit « Ben là c'est ça qu'on voudrait faire un développer un projet national pour favoriser le contact avec la nature , des enfants, du réseau ». C'est c'est comme ça c'est ambitieux créer un mouvement je sais. C'est là qu'on a comme pris le temps de réfléchir à ce que vous voulez vraiment ce qu'on a on envisageait. Et c'est là qu'on a ajouté peut-être davantage une vision plus globale donc que de l'éducation par la nature et de ce que ça pouvait d'une part implique à mettre, ce qu'on avait à mettre en œuvre, mais aussi ce que ça pouvait apporter donc toute la question de la de la qualité de l'environnement éducatif de la partenariat à établir avec les familles. Aussi à la fois dans la conception du projet, des projets locaux, mais aussi dans la collaboration avec la communauté. »*
> *Entretien ACT4 : 18*

Ceux qui ont participé à titre individuel ou au nom de leur institution ont démontré leur capacité à mener à bien des projets en lien avec les objectifs institutionnels. Ils ont évoqué les « alliances » qu'ils ont formées pour mener à bien des projets de recherche et élaborer des lignes directrices pour les pratiques en pleine nature.

> *« C'est ministère de l'éducation mais le la division loisir et sport. C'est donc c'est à ce titre que moi je les avais invités à participer au comité aviseur. Mais la contribution été ça a été, disons très judicieux je pense, parce que finalement elles sont devenues des alliés comme tu vois hé.*
> *Oui c'est ça. Ben en fait c'est des alliés pour l'éducation par la nature je dirais maintenant. Parce que l'une et l'autre nous ont offert d'autres petits parcs et des financements à la mesure de ce qu'ils sont capables à chaque fois quand ils peuvent, ils nous appuient là. »*
> *Entretien ACT6 :38-39*

Cependant, ce processus, qui repose fortement sur la motivation individuelle à mener des projets, a été considéré comme un obstacle potentiel ; un participant a regretté que son département ne soit pas aussi intéressé par l'adoption de politiques favorisant davantage la nature et les enfants.

> *« Moi ,le frein que je vois, parce que on a soutenu des choses mais même de mon côté disent, Ben ça ça n'appartient plus à d'autres directions au sein du ministère de l'éducation, qui les approches pédagogiques ou les méthodes d'apprentissage. Ce n'est pas nous. Ca donc, moi si je ne m'en occupe pas. Ben iln' y a personne qui va qui va lever la main qui va dire Ben nous on y croit. Puis on on va s'impliquer on va soutenir donc mon plus grand frein de mon côté c'est ça là. C'est le manque de, oui que vous avez dit, de concertation et d'élargissement de de l'action que vous menez, d'implication de concertation. Ouais c'est c'est, on sent il y a c'est encore un peu en silo. Les acteurs qui qui vont mener après sur les colocs et les terrains on voit qu'on est nombreux des gens sont sont assez nombreux pour travailler le sujet, en fait de creuser un peu plus. »*
> *Entretien ACT2 : 062*

5.2.3.2 Conclusion du contexte *global* pour les acteurs au Québec

Notre analyse des politiques publiques au Québec identifiant le contexte aurait bénéficié d'être élargi nous permettons d'explorer davantage les problèmes touchant le secteur, cependant les entretiens que nous avons réalisé avec les acteurs concerné mettent en lumière les défis similaires à ceux de la France, notamment en ce qui concerne la pénurie de personnel et les tensions liés aux moyens d'agir. Les éducateurs et éducatrices de la petite enfance sont confrontés à de faibles salaires, à un manque de reconnaissance sociale, ainsi qu'à peu d'opportunités de formation continue et d'évolution de carrière. Cette situation pousse de nombreux professionnel·les à quitter le secteur, ce qui est critiqué par des acteurs d'impacter la

qualité des services offerts aux enfants. En ce qui concerne la gouvernance, le secteur relève de plusieurs ministères tel qu'en France, cependant bénéfice d'une coordination pour mener des politiques considérés pour la plupart cohérentes. Cette coordination pour orienter l'élaboration des politiques publiques se repose en grande partie sur des évaluations régulières de la qualité des services et du développement des enfants. Dans ce contexte d'un processus basé sur l'évaluation et la recherche-action, nous avons identifié la nature comme une initiative éducative émergente. Sur le plan conceptuel, le paradigme « enfant-nature » semble résonner auprès des acteurs comme un levier pour orienter les pratiques vers la qualité éducative, où l'enfant devient acteur central de ses apprentissages. L'objet « enfant-nature » semble également représenter un moyen plus global pour faire évoluer les politiques publiques face aux enjeux de la transition écologique.

En conclusion, nous remarquons qu'en France, le processus d'élaboration des politiques publiques est motivé par une volonté forte du gouvernement de consolider le secteur, ce qui donne lieu à un grand nombre de normes et à une multitude de concertations entre des acteurs. Au Québec, le processus, implique également plusieurs ministères mais s'appuie davantage sur des méthodes d'évaluation que sur les concertations entre les groupes d'acteurs. Cependant, bien que le processus d'élaboration des politiques publiques diffère dans les deux pays, nous constatons une convergence autour de l'identification des problèmes systémiques entravant le secteur, comme la pénurie de professionnel·les et le manque de moyens dont les acteurs de la petite enfance disposent pour agir. Nous poursuivrons dans la partie suivante l'exploration des priorités identifiées par les acteurs afin d'ajuster les actions aux changements globaux touchant le secteur.

5.2.4 Les priorités, vers un secteur d'activité de qualité

Après avoir entendu les acteurs s'exprimer leur appréciation du contexte dans lequel les politiques publiques sont élaborées, nous nous intéressons aux priorités qu'ils jugent nécessaires pour répondre aux problèmes identifiés. Les entretiens ont permis de faire ressortir le besoin de prioriser les actions. Quatre thèmes récurrents émergent des entretiens menés auprès des différents groupes d'acteurs en France. Il s'agit de traiter des priorités liées à :

- La création des berceaux sur tous les territoires ➔ les places
- L'attractivité du métier ➔– les professionnel·les
- Le renforcement des moyens dédier à la protection de l'enfant ➔ la prévention
- Le renforcement des moyens dédier à améliorer l'accueil ➔ la qualité d'accueil

5.2.4.1 Les Places

Selon les entretiens menés en France, la création de nouvelles places, notamment dans les petites villes et les zones rurales, est considérée comme une priorité dans le cadre des actions de cohésion et de la lutte contre les inégalités. Le nombre de places manquantes serait de 200 000. Comme l'indique cet acteur du groupe qui pilote et coordonne les actions, les places sont essentielles à un double égard : d'une part, pour permettre aux familles de retrouver un emploi, et d'autre part, pour soutenir la parentalité :

> *« Donc, il faut des places, 200 000 de places en France manquent ! Il y a des territoires où les familles n'ont pas de solution pour garder leur enfant, et alors, comment faire ? Il faut qu'elles aient des solutions, donc oui, les places c'est une priorité. »*
> *Entretien PC7 : 31*

D'une manière logique, la création de ces places nécessiterait l'embauche de nouveaux professionnel·les de la petite enfance. Cependant comme nous explique l'un des acteurs travaillant pour une administration dans le secteur, embaucher des professionnel·les est déjà compliqué :

> *« Parce que si vous n'avez pas assez professionnel. Donc là on travaille sur le nombre des professionnel·les là. Elle travaille à flux tendu, donc elle travaille en plus tendu, bah, elles sont épuisées, donc forcément bah les nerfs craquent ,forcément on a des mouvements d'humeur, forcément comme tout le monde »*
> *Entretien PC7 : 33*

En outre, dans cette période de recrutement déjà tendue, les parties prenantes s'inquiètent de leur capacité à attirer suffisamment de professionnel·les pour encadrer la création de nouvelles places. Sans l'arrivée de nouveaux professionnel·les, les nouvelles places pourraient simplement transférer la charge de travail aux professionnel·les existants, ce qui accentuerait les tensions. Les parties prenantes ont également souligné l'importance que les nouvelles structures d'accueil soient financièrement accessibles aux familles, et pas seulement disponibles en théorie défendu par cet acteur du groupe Finance et Accompagne :

> *« Et donc par rapport à ces priorités, donc je peux vous expliquer un peu les enjeux : c'est qu'il y a une priorité d'équipement et une proposition aux familles tout simplement. C'est-à-dire que c'est très bien pouvoir aller dans le qualitatif et penser à ces choses pour améliorer l'accueil. Mais Il faut, déjà, qu'il y a de l'accueil ! Et donc on on a un objectif quantitatif, on a un objectif d'accessibilité, parce que tout le monde n'a pas les mêmes moyens pour se payer sa place de crèche ou de multi-accueil. Et que avec les mécanismes que nous avons en France sont plus favorable que dans d'autres pays pour l'accessibilité, et pour autant il y a des équipements où le financement se fait de façon forfaitaire, par les micro-crèches, Par exemple, et vous avez des financements qui se font en fonction de vos revenus. Et c'est donc un*

2em des combats c'est qu'il est suffisamment possible de place qui prennent en compte les revenus des familles. Ca sur l'ensemble du territoire. Ce qui n'est pas du tout le cas. C'est à dire qu'on a des taux d'équipement qui peuvent être satisfaisants sur un département, mais que tout est regroupé sur la grande métropole. Donc c'est-à-dire quand vous sortez de la grande métropole, vous n'avez peut-être pas de proposition autre que l'assistante maternelle ou la micro-crèche privée, où là si vous avez juste un smic et vous avez besoin d'un temps plein, je dirais, qu'il n'est juste pas possible ! Ca ça vous ferait 40% de votre salaire, donc le 2e après le combat amené de suffisamment de place, c'est des places accessibles réellement et pas seulement en disant le département théoriquement il y en assez. »
Entretien FAI : 14-17

Certains acteurs ont exprimé leur inquiétude quant au fait que les autorités locales, responsables de l'organisation du secteur dans le cadre de la nouvelle configuration de la SPPE, ne soient pas disposées ou en mesure de financer la construction de nouvelles structures d'accueil.

« Donc il faut leur imposer de payer, mais quand vous enlevez les impôts locaux, quand vous enlevez ci, quand, si ils doivent refaire les routes parce que si y a des nids de poule et qu'il y a un accident ils vont se retrouver en en justice. Et donc il faut reperdre la route. Et donc si je fais la route je ne peux pas faire l'équipement petite enfance, vous voyez ? Donc c'est eux aussi ils ont des arbitrages à faire qui sont liés à l'impact de l'opinion. Parce que eux ils sont élus par les gens, et la majorité des gens préfèrent une route et bien, clean que la petite enfance. »
Entretien FA1 : 87

« Si il faut créer 200 000 places sans les assistantes maternelles, ça veut dire que il va falloir créer plus de crèches collectives. Que les collectivités s'inquiètent parce que les collectivités peuvent payer plus de 20% de la facture. Que l'état s'inquiète parce qu'au sens de la Cour des comptes, il les alerte en disant attention parce que ça va coûter cher hein. Que, par effet domino, certaines professions s'inquiètent comme les RPE hein, s'il y a moins ou plus d'assistants maternels. Et que enfin dans les les les collectivités rurales monter une crèche ce n'est pas l'impact que ça peut avoir le mode d'accueil qui est la sens maternel correspond plus aux besoins de ce petit territoire. »
Entretien FDR5 : 60

Créer des places donc autant nécessaires relèvent des tensions de qui et comment les financer.

5.2.4.2 Les Professionnel·les

Une autre question est revenue à plusieurs reprises : comment améliorer la situation dégradée dans laquelle se trouvent les professionnel·les ? Des tensions persistent dans ce domaine, où les professionnel·les sont confrontés à des objectifs contradictoires : soutenir des parents isolés

dans des situations de plus en plus précaires[193], veiller à ce que les besoins des jeunes enfants soient satisfaits durant les périodes les plus importantes de leur développement, former des professionnel·les, gérer des comptes et « remplir » les places de garde. Or, ils sont cités d'être sous-payés et sous-évalués pour leur travail, et doivent effectuer des heures supplémentaires ainsi que remplir de nombreux documents administratifs pour faire valider leurs pratiques pédagogiques par le PMI.

Selon les représentant·es et organisateur·ices des professionnel·les du secteur, il existe en France un sentiment général selon lequel la petite enfance constitue un « petit » enjeu : le travail auprès des enfants y est perçu comme secondaire, et les personnes qui l'exercent sont souvent rémunérées de manière considérée comme insuffisante. La question de la revalorisation des professionnel·les et de la reconnaissance sociale du secteur de la Petite-enfance apparaît ainsi comme un enjeu central pour les politiques publiques. Comme le souligne un acteur fédérant la profession, la création de nouvelles places ne peut se concevoir sans disposer de personnel formé :

> *« Mais pour construire des places de crèche ce n'est pas juste, faut construire un immeuble. Il faut aussi avoir les professionnel·les qui vont dedans. Et donc c'est pour ça qu'il faut d'abord former des gens un peu près aujourd'hui hein. Il y a des il y a des très beaux, il y a des très belles crèches qui existent qui sont magnifiques avec les places qui existent le lit pour les enfants tout ça et dans lequel on n'accueille pas les enfants parce qu'il y a pas les bras pour accueillir ces enfants. »*
> *Entretien FDR6 : 24*

Pour les acteurs interviewés, la pénurie est dû d'une part au départ à la retraite massif des assistantes maternelles qui ne sont pas remplacées car les jeunes femmes traditionnellement rentrant dans ce métier ne sont plus intéressées : les bas salaires et le manque de reconnaissances étant souvent cités comme facteur rendant le travail auprès des jeunes enfants peu attrayant. L'un des acteurs impliqués dans la pilotage et la coordination au niveau territorial a proposé de cibler les campagnes publiques sur les hommes afin de les encourager à travailler dans le secteur, estimant que si la petite enfance était un métier d'homme, les salaires seraient certainement plus élevés.

> *« Et il nous faut des hommes dans les crèches, comme au Danemark. Car, vous savez, si les hommes y travaillaient, et je sais, c'est triste à dire, mais les conditions de travail seraient beaucoup, mais beaucoup mieux. »*
> *Entretien PCT2 : 18*

[193] L'un des acteurs a cité le chiffre d'une augmentation de 20% en 20ans des personnes en situation de pauvreté. Le site INSEE indique qu'en 2023 15,4% de la population est en situation de pauvreté (seuil de revenus inférieurs à 60 % du revenu médian en France) représentant une augmentation de 16% de personne en situation de pauvreté depuis 2003. Site consulté le 8 janvier 2025 https://www.insee.fr/fr/statistiques/5759045

Toutefois, l'amélioration de l'attractivité du secteur dépend de plusieurs facteurs interdépendants. D'une part, pour inciter les jeunes à travailler dans le secteur, il faudra revaloriser les salaires. D'autre part, le travail auprès des très jeunes enfants est souvent dévalorisé et associé à un travail féminin qui ne nécessiterait que peu de compétences. Les acteurs qui représentent et fédèrent les professionnel·les indiquent que pour attirer les jeunes, il faut réévaluer l'image donnée aux travailleurs sociaux, tant dans la société que dans le monde politique. Selon l'un d'entre eux, la rémunération n'est pas le seul moyen de témoigner de la reconnaissance envers les professionnel·les. Il propose d'inclure les professionnel·les de terrain dans des approches ascendantes, afin de les impliquer dans la conception et la mise en œuvre des changements.

> *« D'abord, le levier, c'est d'associer largement le terrain, de le faire participer sur ce référentiel à des phases de test de terrain, d'échantillons de professionnel·les, d'établissements, de collectivités enfin, qui fassent leurs retours, qu'on ait quelque chose qui soit mis à l'épreuve aussi de leurs conditions concrètes d'exercice »*
> *Entretien PC8 : 33*

La création de places en crèche est entravée par le manque de personnel qualifié, comme le soulignent des acteurs du secteur. Pour rendre le secteur plus attractif, les acteurs visent la nécessité de non seulement revaloriser les salaires, mais aussi l'image des travailleurs sociaux dans la société. Au-delà de la rémunération, les acteurs du secteur demandent également que les professionnel·les de terrain soient reconnus dans les processus de conception et de mise en œuvre des changements. En somme, la crise du recrutement dans le secteur de la Petite-enfance est multifactorielle, combinant des départs massifs à la retraite, un manque d'attractivité lié aux salaires et à la dévalorisation du métier, ainsi qu'une image sociale défavorable. À l'écoute des acteurs, nous constatons en quoi l'attractivité du métier relève d'une priorité des actions publiques pour attirer davantage de personnes à se former.

5.2.4.3 La Prévention

L'une des priorités pour le secteur de la Petite-enfance se traduit pour les acteurs par une nécessité d'agir sur la prévention, et une volonté de revaloriser les services des PMI, cet acteur qui pilote et coordonne au niveau national souligne la priorité à accorder à la prévention, en assurant la protection et la promotion de la santé des enfants :

> *« Et quand je suis avec mes collègues si ceux qui travaillent sur le terrain pour eux l'urgence c'est à s'assurer que les que les parents ne soient pas en l'état de dépression périnatale. Non parce que, ouias, je pense que c'est vraiment, si on en est*

là si j'écoute tous ces collègues, ils me disent mais on n'a pas trop le temps de leur faire des des, de sensibiliser sur le développement de l'enfant. Il faut arrêter les cette situation critiques qui est celle de la difficulté niveau de la parentalité.
Il faut investir la plus en effet les unités de soins, de la prévention les PMI. Il faudrait avoir que le gouvernement a vraiment créé, à mettre des financements importants sur la PMI et la prévention. »
Entretien PC4 : 50-51

L'un des acteurs travaillant pour la PMI dans le groupe Pilote et Coordonne au Niveau Territorial nous fait part de son inquiétude quant à l'attente des réformes nationales qui permettraient d'allouer des moyens aux services de PMI pour répondre aux enjeux du secteur, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des familles de plus en plus précaires. Le sujet de sensibilisation des familles aux enjeux de santé de leur enfant revient comme une priorité nécessitant des investissements pour restructurer es services de la PMI.

« Alors euh, c'est clair qu'on manque de moyens de de prévention et d'accompagnement. Euh en PMI, on aimerait arriver à avoir toutes les premières naissances et on n'y arrive pas. On aimerait pouvoir vraiment être dans le soutien dès dès les premiers jours des parents. Je pense que c'est vraiment par là qu'on arrivera à faire de la prévention précoce. Euh et et pouvoir toucher tous les publics. Ça, ça me semble essentiel. C'est vraiment, je pense, une question de ressources. Après la diffusion des messages et des grands messages de santé, je pense que euh, elle est, euh, elle est correcte, mais euh, il y a besoin de relayer ces messages de santé auprès des publics concernés qui sont, comme je vous le disais, euh, éloignés de toutes ces préoccupations. Donc il y a besoin aussi d'accompagner toutes les situations de vulnérabilité, de précarité sociale et d'accompagner les parents dans ce sens. Euh, c'est vrai que ce qu'on constate également, euh, c'est Alors ça c'est sociétal et on n'y fera pas grand-chose, mais on a un éclatement des familles. On a beaucoup de familles monoparentales à l'heure actuelle, beaucoup plus. On a la montée aussi. Ou alors c'est parce qu'on l'identifie plus de toutes les violences intra-familiales intraconjugales qui sont délétères évidemment au climat familial et puis au développement de l'enfant. Donc il y a besoin aussi de travailler sur sur ces thématiques-là. C'est je pense qu'il y a une question de de ressources et une question de sensibilisation des familles sur la sensibilisation. Il y a beaucoup de choses qui se développent, mais il faut aller encore beaucoup plus loin. C'est clair. »
Entretien PCT1 : 40-41

Emmener les enfants dehors pour les rapprocher de la nature est donc considéré comme une pratique vertueuse qui répond à ces « nouvelles » attentes, que tous les acteurs interrogés jugent importantes pour les enfants. Cependant, l'enfant et la nature ne semblerait pas être un priorité. L'un des acteurs travaillant dans une PMI a souligné la difficulté de placer le contact avec la nature dans les priorités parmi les actions visant à accompagner les parents en raison de la longue liste d'autres priorités incombant aux services de prévention.

« Euh moi je dirais qu'en PMI on suit quand même majoritairement des populations qui sont dans la précarité, euh, pour lesquelles il y a beaucoup de choses à

travailler, euh on va repartir des bases de l'alimentation, du sommeil, de la stimulation, la motricité libre, de la diminution de l'exposition aux écrans. Enfin on est vraiment des fois dans des soutiens à la parentalité qui sont tellement basico-basique que ces préconisations, évidemment, même si on peut les faire oralement en conseillant aux mamans de sortir au parc et d'aller jouer à l'extérieur avec leurs enfants. On a tellement d'autres sujets bien souvent à travailler, qui sont de l'ordre effectivement de de de conseils de base dans l'éducation, que ce n'est pas notre sujet phare on va dire. »
Entretien PCT1 : 32

Après des années de réformes visant à harmoniser la gestion et les pratiques liées à l'accueil du jeune enfant, sur la revalorisation des services de PMI (protection maternelle et infantile) est citée comme action prioritaire face aux constats des familles en situation de plus en plus précaire. Un acteur national souligne l'urgence de mobiliser des actions dans le domaine de la protection et de la prévention (et la promotion) de la santé des enfants, exprimant son inquiétude face à l'inaction. Nous avons donc identifié la prévention comme une priorité pour le gouvernement, face à l'augmentation du nombre de familles vulnérables nécessitant un accompagnement.

5.2.4.4 La Qualité d'accueil

Un quatrième thème récurrent a été identifié, selon lequel les acteurs concernés expriment l'importance de garantir la qualité au sein des structures d'accueil. Le terme « qualité d'accueil » a été employé pour la première fois dans les rapports de 2016, comme nous l'avons établi précédemment, pour introduire la dimension d'accueil au sein des lieux de garde. Les acteurs de l'époque ont mené des groupes de réflexion pour définir le sens de cette qualité d'accueil. La charte qui en découle, publiée en 2021, énonce dix principes canoniques que tous les ÉAJE sont invités à appliquer, afin de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. La mise en place d'une charte nationale fait consensus parmi les acteurs, qui reconnaissent sa valeur structurante pour élaborer les actions, comme en témoigne cet acteur qui pilote et coordonne les actions pour le ministère.

« Donc c'est en 2021 que le code de l'action sociale et y a des choses qui sont de l'accueil des jeunes enfants, et il y a un principe fondamentaux de valeur qui sont de la qualité d'accueil. C'est-à-dire principe le socle fondateur de l'activité d'accueil du jeune enfant c'est c'est de la qualité de cet accueil. Ça c'est quelques choses qu'il nous semblait important. »
Entretien PC1 : 42

Les représentations de ce que constitue la qualité d'accueil font l'objet de priorités définies en concertation entre les acteurs. L'une des personnes qui fédère et représente des professionnel·les nous a fourni une explication supplémentaire sur la qualité, indiquant que celle-ci englobait, en plus des dix principes, une dimension importante d'inclusion et d'égalité.

> *« Donc si vous voulez c'est c'est une espèce de de patchwork dans dans dans tous les temps, c'est à tous les étages de la fusée, en quelque sorte. Donc déjà c'est de faire en sorte que tous ces différents partenaires connaissent ce qu'on fait au final. La finalité d'un service public elle est très…c'est que la petite enfance est, c'est tout d'abord, d'assurer une qualité d'accueil égal. Quel que soit le territoire, quel que soit le mode de gestion : premièrement qualité égale. »*
> *Entretien PC7 :14*

> *« Alors, la la qualité de l'accueil, si vous voulez, ça veut dire quoi ? Bah, ça veut dire d'accueillir bien évidemment tous les enfants. Ca fait partie de la qualité de l'accueil hein, l'enfant atteint de handicap… se pencher sur à un accueil une fois que la demande est faite. D'enfants atteints d'un handicap. La qualité c'est aussi fournir un accueil qui prend en compte la relation de l'enfant avec l'art, avec la lecture, avec la culture, avec la nature. C'est tout ça… la qualité de l'accueil, vous voyez. »*
> *Entretien PC7 : 37*

Les parties prenantes s'entendent sur les préceptes édictés par la Charte nationale, néanmoins, elles manifestent des perspectives hétérogènes quant à sa mise en œuvre et à son opposabilité. Dans le cadre des activités du groupe Pilote et Coordonne, un acteur a souligné la nécessité de disposer d'un référentiel permettant de traduire concrètement les principes de qualité dans la pratique. Cette observation s'inscrit dans une réflexion plus large sur les tensions générées par la normativité excessive des référentiels, qui risque de réduire le travail des professionnel·les à une simple application de protocoles, au détriment du sens et de la finalité éducative :

> *« Il faut, il faut un équilibre, parce que je pense que ça ne suffit pas de dire des principes. Les principes, tout le monde est d'accord. On s'aime. On préfère la paix à la guerre, l'amour à la haine. Mais après, qu'est ce que ça veut dire dans les pratiques? Voilà, je trouve que, une fois qu'on a dit respecter le rythme de l'enfant, on n'a pas dit grand chose. Parce que ça signifie quoi concrètement? Et dans les contraintes d'un collectif, ça signifie quoi? Et dans l'accueil individuel, qu'est ce que c'est? Et donc je trouve qu'il faut quand même descendre un peu de normativité des pratiques pour se dire bon, c'est quoi les euh, les attentes en cette matière? Ce qui ne veut pas dire en effet, ce à quoi en revanche, il ne faut pas aboutir, c'est, disons un petit peu sans vouloir attaquer les uns ou les autres, ce qu'on a dans les dans les référentiels des grands groupes ou des choses comme ça, qui sont des items, des centaines d'items pour dire tout ce que doit faire ou ne pas faire l'équipe. Et puis on en vient jusqu'à normer les états d'âme. L'équipe doit être sereine, souriante et finalement là, on a trop vouloir normer. D'une part, on en vient au résultat contraire parce que les équipes ça devient un protocole en tant que tel à appliquer comme ça des normes, personne ne comprends plus le sens. Enfin. Donc il faut qu'on arrive, voilà, il faut qu'on arrive à un point d'équilibre. Je voudrais que ce soit plus précis et*

plus détaillé dans la prescriptivité que ce qu'on a dans la charte qui est du niveau des principes. Mais je ne suis pas, je suis pas d'accord avec la perspective que du HCFEA sur cette question. Enfin, ce que vous évoquez, je pense que je pense qu'il suffit pas de dire chacun doit pouvoir exprimer sa libre créativité, pas tout à fait, parce que on s'entend collectivement sur des principes communs qui qui sont acceptés comme étant un consensus à la fois scientifique, social, culturel. Enfin voilà. Donc je ne pense pas que chacun doit faire selon sa libre créativité en revanche. Après, évidemment, mais je dirais un petit peu comme en matière scolaire, en un sens, le fait d'avoir de la liberté pédagogique n'empêche pas d'avoir des programmes et des cultures communes, de savoir ce qu'on vise et ce qu'on cherche à apporter aux enfants ou aux jeunes qu'on éduque. »
Entretien PC8 :27

Les actions visant de contrôler pourraient, tel que l'un des acteurs décrit, aggraver des tensions déjà existantes dans le métier. Ils estiment qu'un changement est nécessaire pour que les mesures de qualité englobent non seulement la sécurité et le respect des normes, mais aussi le bien-être et le développement des enfants, ainsi que la qualité de vie des professionnel·les .

« Ça, oui, je pense qu'il faut avoir et ce sera un des objectifs à la fois des contrôles et des évaluations de choses différentes qui soient bien menées, qui soient sans doute plus réguliers vis à vis des établissements. Si ce sont des contrôles de la qualité de l'accueil, c'est à dire que, qu'on qu'on se défasse d'une culture du contrôle qui soit du contrôle de la conformité et qu'on fasse évoluer les autorités locales de contrôle vers du contrôle, de la qualité et le contrôle de la qualité, ça veut dire qu'on est en observation des pratiques, ça veut dire qu'on a des entretiens avec les professionnel·les et avec les familles. Ça veut dire qu'on regarde ce qui se passe effectivement dans l'activité et qu'on ne part pas de la documentation ou des protocoles d'accord. C'est ça en fait l'enjeu du contrôle de la qualité, c'est à dire le projet d'établissement dit on sort tous les jours, on respecte le rythme de l'enfant. Mais que se passe t il après? Effectivement, dans les structures, comment tout ça évolue? En fait, c'est là, mais ça veut dire qu'il faudra former les PMI. »
Entretien PC8 : 14-15

La manière dont la qualité serait appliquée sur le terrain et dont elle serait contrôlée restait une question donc préoccupante pour les acteurs au moment des entretiens, alors que les travaux de recherche étaient en cours. L'un d'entre eux propose que le développement de labels puisse garantir cette qualité.

« Et que dans les outils à leur disposition pour les accompagner il y a soit des outils de labellisation extérieure, qui peuvent être écolo crèches, soit des outils plus généraux de labellisation certification. Là cette semaine on vient de déclarer notre partenariat de confiance avec Bureau Veritas. Il a mis en place un nouveau référentiel de certification de service tout neuf, tout beau, tout neuf qui s'appelle « veri select petite enfance ». Et sur lequel la fédération a été associée pour le co-élaborer, et sur lequel il y a une partie développement. Alors il y a une partie, d'une part au développement durable préservation de la nature, et il y a une partie, d'autre part accès à l'extérieur pour les enfants. »
Entretien FDR6 : 38

La labellisation de qualité par des acteurs externes aux administrations soulève également la question de la légitimité de ceux qui peuvent attribuer les labels et de la valeur qu'ils auront aux yeux des contrôleurs publics. L'un des acteurs responsables du pilotage et de la coordination des rapports, missionné par le ministère, a indiqué que le suivi, par le biais d'inspections ou de contrôles, restait un élément à déterminer. Selon les personnes ayant travaillé sur la charte, la mise en place d'un pilotage par le biais d'indicateurs ne serait pas souhaitable. Comme l'illustre l'extrait ci-dessous, l'acteur souligne la difficulté de concilier pilotage et suivi de la qualité dans le secteur, en mettant en garde contre une dépendance excessive aux indicateurs, lesquels reflètent davantage la qualité institutionnelle que celle des processus et des relations éducatives :

> *« Donc, c'est se lancer un peu dans une logique de de curriculum disant on est quand même sur sur ce type de modèle. Et puis ensuite effectivement, il y a la question. A la fois du contrôle et du pilotage de la qualité. Comment est ce qu'on suit l'évolution et la montée en qualité du secteur? Ça, c'est une question qui est extrêmement délicate à mon sens. Parce que suivre ça, ça veut dire mettre en place des indicateurs. Or, on sait que les indicateurs mesurent la qualité des institutions et des structures et pas la qualité des processus et du cœur de métier, c'est à dire la qualité de la relation et de l'accueil effectifs. Ça, c'est c'est. Je n'apporterai pas de réponse aujourd'hui parce que je n'ai pas pour le moment, mais je pense que à la fois il est tout à fait légitime qu'on se dise en tout cas qu'il y a une des instances qui arrive à suivre ces travaux. En tout cas, c'est sûr qu'il ne faut pas que ce soit lettre morte qu'on fasse ça. Tout le monde est content, on fait, on annonce ça, on fait une communication et puis après ça retombe. Ça, ce serait évidemment désastreux. Mais il ne faut pas qu'on arrive non plus à remettre la question de la qualité dans une logique de pilotage par indicateurs, ce qui serait totalement contraire à l'esprit de notre rapport. »*
> *Entretien PC8 : 15*

De plus, garantir que les enfants bénéficient de soins de qualité conformément à la charte soulève des questions quant à la manière de mesurer leur bien-être et aux sanctions à appliquer en cas de non-respect. Les pratiques visant à assurer le bien-être holistique des enfants sont considérées comme difficiles à évaluer, car le concept même de bien-être est difficile à définir. Selon l'un des acteurs, il ne serait même pas souhaitable d'attribuer une définition précise de ce qui produit le bien-être :

> *« Le bienêtre là voilà l'idée du bien-être. Qu'est-ce que ça veut dire ? Par exemple, on va passer du temps dans la dans la nature pour obtenir un bienêtre pour le petit. Je pense que ça c'est vraiment une très mauvaise piste. »*
> *Entretien PC4 : 28*

Nous concluons que, bien que la qualité des soins soit citée par la majorité des parties prenantes comme fondement et priorité de la réforme du secteur, l'efficience de la mise en œuvre de la charte nationale soulève des questions quant à son applicabilité, créant ainsi des tensions entre

ceux qui soutiennent la nécessité d'un cadre plus précis et ceux qui prônent une « créativité » libre dans l'interprétation de ses dix principes. De plus, la charte ne répond pas aux questions des parties prenantes sur la manière de contrôler cette qualité sans tomber dans une standardisation excessive qui déshumaniserait les pratiques. Nous avons entendu deux propositions pour répondre à cette difficile question d'évaluation : premièrement, l'évolution des contrôles de sécurité et de santé vers l'observation des pratiques éducatives, appuyée par des entretiens avec des professionnel·les et des familles ; et deuxièmement, la certification par des organismes externes. Cependant, cette dernière soulève d'autres questions que la légitimité notamment part rapport aux intérêts que peuvent avoir des acteurs tierce d'évaluer la qualité et attribuer les labels.

Encadré 14 - Synthèse des priorités pour le secteur de la Petite-enfance en France

L'analyse des entretiens met en lumière quatre enjeux prioritaires pour le secteur de la Petite-enfance :

1. Création de places d'accueil

Objectif : création de 200 000 places, notamment dans les petites villes et zones rurales.

Enjeux : permettre aux parents de travailler et soutenir la parentalité.

Freins : pénurie de personnel qualifié et problèmes de financement au niveau des collectivités locales.

2. Attractivité du métier

Difficultés : salaires faibles, manque de reconnaissance, objectifs contradictoires, forte usure professionnelle, départs à la retraite non remplacés.

Causes structurelles : dévalorisation du travail avec les jeunes enfants, perçu comme féminin et peu qualifié.

Pistes d'action : revalorisation salariale, amélioration de l'image du métier, participation des professionnel·les aux réformes.

3. Renforcement de la prévention

Besoin de revaloriser les services de PMI (Protection Maternelle et Infantile).

Objectif : mieux accompagner les familles précaires et agir dès les premiers jours de l'enfant.

Constat : manque de moyens pour couvrir toutes les premières naissances, dans un contexte de vulnérabilité croissante pour des familles monoparentales et des violences accrues intrafamiliales.

4. Amélioration de la qualité d'accueil

La qualité d'accueil est énuméré par une charte nationale de dix principes.

Axes prioritaires : inclusion y compris ceux en situation de handicap et l'égalité d'accès pour tous les enfants,

5.2.4.5 Au Québec, la priorité de la qualité concomitant de la revalorisation des professionnel·les et la recherche-action

Au Québec, nous avons entendu exprimer la priorité du secteur d'assurer la qualité éducative dans les quatre types de services de garde. Les acteurs reconnaissent la nécessité de revaloriser le métier pour y arriver. Comme en France, ils constatent que le nombre de professionnel·les travaillant dans ce domaine diminue, ce qui rend prioritaire la nécessité d'attirer davantage de jeunes vers les formations dans le domaine de la Petite-enfance et d'augmenter les salaires et la reconnaissance de ceux qui y travaillent déjà.

> *« Mais donc le si je reviens aux priorités, bien moi je pense qu'actuellement la plus grande priorité, c'est de s'attaquer à la valorisation de la profession. Parce que ce désaveu-là de la profession, cette cette, cet exode-là actuellement, parce qu'on n'a pas que des gens qui ne veulent pas y entrer, on a plein de gens qui quittent. Tu sais, moi, je travaille presque au quotidien avec les filles de Valorisons ma profession, les instigatrices du mouvement, puis elles ont une page Facebook à laquelle elles m'ont invitée, fait que je vois les postes des éducatrices qui viennent se défouler. Là, c'est une page Facebook privée, puis c'est vraiment les dix quinze ans d'expérience sont vraiment épuisés, Tannés parce que leur condition de travail s'est détériorée, parce qu'il y a une charge de travail plus grande, parce que tout le monde manque tout le temps. Donc ils sont toujours en train de pallier, ils sont tous épuisés. Donc il faut vraiment trouver quelque chose pour revaloriser la profession. Puis moi ce que je dis c'est-il me semble que c'est pas miraculeux là. Payer les maîtres. Puis ils vont y aller. »*
> *Entretien ACT5 : 100*

L'éducation par la nature, reconnue dans le cadre référentiel, est considérée comme une action pertinente en vers la qualité et est promue par les politiques publiques, tout en restant facultative. Les programmes favorisant l'éducation par la nature sont reconnus comme un moyen d'améliorer la qualité, car ils permettent d'atteindre des objectifs éducatifs tels que le développement de l'imagination, des compétences linguistiques, de l'autonomie et de la coopération sociale. Nous entendons ci-dessous les acteurs évoquer la manière dont ces pratiques répondent aux objectifs de qualité visés par les actions publiques du secteur :

« Aller en nature, ça les fait sortir du lot pour les enfants qui ont beaucoup de mal à s'exprimer à l'intérieur ou exprimer leur créativité. »
Entretien ACT : 53

« C'est avec le Ministère de la Santé, il y a une amélioration de la qualité de service avec les projets nature. Je pense que cela prendre de l'ampleur. On a beaucoup d'information qui nous confirme que cela fait du bien – on voit les impacts très positif. »
Entretien ACT1 : 41

« Parce que quelque part moi, je constaté que, comme tu décris, le fait d'y aller par le biais de du lien avec la nature, finalement ça rejoint tout le monde peu importe ces idées politiques, sa compréhension ou sa lecture du monde. Ca ça touche tout le monde le la force l'éducation par la nature. C'est de revenir à cette base-là. Puis quelque part, c'est mieux comme ça parce que à mon avis, c'est à ça que nous convié l'éducation par la nature. C'est à repenser à notre rapport au monde. »
Entretien ACT4 : 93

Depuis 2019, les trois ministères impliqués dans les politiques de la Petite-enfance (Santé, Education et Familles) ont soutenu la recherche, la formation et la rédaction d'un cadre r éférentiel pour promouvoir ces pratiques d'éducation par la nature. Cependant, contrairement à la France, les politiques publiques québécoises n'ont pas inscrit explicitement les pratiques éducatives fondées sur la nature, ni le « contact » avec la nature, comme composantes fondamentales de la qualité éducative dans les textes normatifs. Les parties prenantes expliquent que le maintien d'un caractère non prescriptif de ces pratiques relève d'un choix délibéré, fondé sur l'idée que l'engagement des professionnelles doit avant tout émerger d'une motivation individuelle, plutôt que d'une obligation institutionnelle.

Ci-dessous, nous pouvons entendre l'un des acteurs expliquer l'évolution du projet de la recherche-action ayant un caractère non prescriptif :

« On appelait ça comment à l'époque un guide.
Un guide sur l'éducation par la nature qui est devenu le cadre de référence en nature, puis l'idée c'était de produire cet outil-là de manière collaborative. A la fois avec l'équipe de recherche mais aussi avec les milieux, donc dans un dans un aller-retour avec eux. On les utilise avec le comité aviseur là dont faisait partie aussi mais ce n'est pas obligatoire. C'est pour inspirer les éducatrices mais pas pour les obliger…»
Entretien ACT4 :32

Selon l'un des acteurs du gouvernement québécois, l'éducation par la nature s'inscrit dans les valeurs sociétales à respecter davantage la nature, comme il décrit ci-dessous :

« Parce que quelque part moi, je constaté que, comme tu décris, le fait d'y aller par le biais de du lien avec la nature, finalement ça rejoint tout le monde peu importe ces idées politiques, sa compréhension ou sa lecture du monde. Ca ça touche tout le

monde le la force l'éducation par la nature. C'est de revenir à cette base-là. Puis quelque part, c'est mieux comme ça parce que à mon avis, c'est à ça que nous convié l'éducation par la nature. C'est à repenser à notre rapport au monde. »
Entretien ACT4 : 93

De cette manière, nous comprenons en quoi, pour cet acteur, l'éducation par la nature revêt un sens élargi, ayant une valeur supérieure aux actions publiques. Nous avons constaté que l'éducation par la nature suscitait l'intérêt des CPE et des acteurs des ministères, tout en s'inscrivant dans une logique de promotion des pratiques écologiquement responsables, comme l'affirme l'un des acteurs qui pilote et coordonne des actions dans ce secteur. Il affirme également que l'éducation par la nature s'inscrit dans une logique promouvant les pratiques écologiquement responsables, telles que l'alimentation :

« Un autre volet qu'on travail, c'est le volet d'éco responsable, notamment par l'alimentation. L'écologie est importante, mais nous n'avons pas encore développé ces pratiques. »
Entretien ACT2 : 88

Cependant, les pratiques telles que l'emmener dans les milieux naturels ou mettre en œuvre l'une des autres pratiques qui constituent les huit fondements de l'éducation basée sur la nature décrites dans le Cadre de référence - *Alex*, ne constituent pas une priorité politique. Les pratiques liées aux enfants et à la nature sont donc recommandées et « soutenues » par les politiques publiques, mais ne sont pas obligatoires :

« Ouais je pense que oui hein c'est des je pense qu'il y a des projets pilotes ou les centres de la petite enfance étaient impliqués gratuitement. Donc c'était du donnant-donnant et ensemble aussi et j'ai l'impression au Canada c'est pareil enfin au Québec c'est que euh il y a une ambition très fort du terrain de milieu pour mettre en place ces programmes pour aller faire la recherche de ces programmes pour faire mais au niveau politique ce n'est pas une priorité. Et c'est un peu comme cette enfin, c'est c'est un peu on verra ce qui se passe. On soutient soutiendra ceux qui souhaitent le faire, mais ce n'est pas une priorité politique. J'essaie de solliciter des des collègues des directions non c'est pas une priorité en ce moment. »
Entretien ACT2 : 57

« Mais tu sais, il y aurait moyen de faire des analyses secondaires de données à partir d'un d'une demande d'accès aux données, puis de voir lesquelles font l'éducation par la nature, puis est ce qu'ils ont des scores de qualité plus élevés ou pas? Mais pour l'instant c'est pas pris en compte. Ce qui est pris en compte, c'est vraiment le toutes les dimensions de la qualité. Tu sais, il y a des éléments de la qualité structurelle, donc la formation, l'expérience du personnel, tout ça, la formation continue, tout un questionnaire que les éducatrices remplissent. Puis il y a des éléments de la qualité des processus. Ils ont des. Ils observent des éléments au niveau du la structuration des lieux, du matériel offert aux enfants. Puis il y a la qualité des interactions avec la classe fait que c'est un mélange de plusieurs choses. »

Entretien ACT5 : 70

5.2.4.6 Conclusion – Identification des contours des politiques publiques relatives à la Petite-enfance

Inspirée de la méthode de Paillé et Mucchielli (2021), notre analyse thématique des entretiens nous a permis d'identifier l'articulation de la nature telle qu'elle émerge au sein des politiques publiques relatives à la Petite-enfance. En regroupant leur récits par thèmes, nous avons tout d'abord identifié les processus par lequel les acteurs élaborent les actions. Nous avons ensuite souligné les défis liés à l'adaptation des politiques aux enjeux identifiés, ainsi que les priorités que le secteur s'est fixées pour y répondre.

Notre analyse nous amène à conclure que deux problèmes systémiques majeurs entravent l'évolution du secteur en France : un manque de leadership dû à une gouvernance complexe et fragmentée, ainsi que des tensions entre les acteurs, dues en partie à un modèle de financement basé sur des priorités économiques et à des partenariats public-privé. Ces problèmes créent des tensions persistantes, notamment une pénurie de places, et de professionnel·les, mais aussi sur la manière et les méthodes de faire évoluer le secteur vers le concept ubique de « qualité ». Bien que le secteur de la Petite-enfance ait progressé grâce à la mise en œuvre de réformes, dont la charte de qualité, il est confronté à des défis en raison de la multiplicité des acteurs (collectivités locales, secteur privé et institutions nationales). Nous avons entendu des acteurs exprimer leurs préoccupations quant à l'état actuel des actions visant le secteur. Les récits des acteurs convergent vers quatre priorités de ce qui est nécessaire pour interpréter le contexte, ou selon Muller, le *global*, dans lequel le lien de l'enfant à la nature émerge derrière une longue liste d'ajustements nécessaires, en l'occurrence la création de services de qualité suffisants pour toutes les familles et le recrutement de professionnel·les pour travailler dans le domaine de la Petite-enfance .

À titre de comparaison, au Québec comme en France, nous constatons que le secteur est confronté à des défis similaires à ceux de la France, comme une pénurie de professionnel·les et des inégalités à l'accès aux services de garde. Cependant, les personnes interrogées décrivent un processus plus coordonné au Québec, qui donne collectivement la priorité à des services éducatifs de qualité. Le référentiel visant les pratiques éducation par la nature autant pas une obligation s'inscrit dans une intention explicite de la part des acteurs à encourager. Les actions visant à améliorer la qualité éducative résultent d'approches ascendantes « bottom-up »

impliquant des projets de recherche-action, des enquêtes et des évaluations menées auprès des professionnel·les de terrain. Les pratiques de l'éducation par la nature sont reconnues comme un moyen d'améliorer la qualité éducative et sont soutenues par les politiques publiques dans ce but, tout en restant un choix individuel pour chaque structure, en fonction de sa localisation et de ses préférences éducatives. Dans la partie qui suit, nous explorons les représentations que les acteurs de chaque pays se font de l'objet « enfant-nature ».

5.2.5 L'émergence de l'enfant-nature dans le référentiel

Dans la section suivante, nous examinons les éléments du discours qui façonnent les politiques publiques concernant les enfants et la nature, en nous concentrant sur les représentations que les acteurs construisent à propos des enfants et de leurs besoins, et plus particulièrement du besoin de contact avec la nature. Cet exercice de thématisation des représentations relève d'un choix épistémologique que nous assumons consciemment, visant à éviter toute approche déterministe des besoins des enfants (Gavarini, 2006). Nous soulignons que notre analyse ne fait que refléter une interprétation du discours des acteurs et ne cherche en aucun cas à réduire les enfants à des catégories sociales simplifiées, ni à présenter les acteurs comme porteurs de croyances égocentriques ou déplacées. D'un point de vue sociologique, nous interprétons les représentations des acteurs comme des expressions de leur justification (Boltanski et Thévenot, 2022) et révèlent une « utilité commune » (*ibid.*, p.349). De telles représentations peuvent ainsi être comprises comme un moyen pour les acteurs de naviguer et d'arbitrer des contraintes multiples, en conciliant les besoins des enfants avec ceux d'un secteur professionnel et économique complexe. Dans ce cadre, notre analyse vise à comprendre comment les acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques donnent sens à leurs actions et comment ces représentations se traduisent en pratiques qui, à leur tour, structurent les routines professionnelles et influencent finalement les expériences des enfants.

5.2.5.1 Les représentations de l'objet « enfant-nature » et sa nécessité en tant qu'action publique

En France, les acteurs ont constaté à plusieurs reprises un changement dans les attitudes sociétales envers la nature, lié d'une part aux inquiétudes concernant la santé, suite à des annonces publiques alarmantes sur les effets de certains produits utilisés dans les établissement d'accueil de la petite enfance pour leurs qualités hygiéniques et sanitaires, et d'autre part aux inquiétudes concernant leurs impacts sur la destruction de la biodiversité. Dans le premier cas,

nous remarquons comment les acteurs associent la nature à la nécessité d'éloigner les enfants des éléments ce que nous avons regroupé sous le terme ombrelle « non naturels », comme les plastiques et les produits dérivés de compositions artificielles. Nous entendons, dans les deux citations ci-dessous, la manière dont les acteurs, dont un membre du groupe Pilote et Coordonne, ainsi qu'un membre d'une association du groupe Fédère et Représente, expriment leurs inquiétudes concernant les effets produits par les sous-structures de l'environnement « non-naturel » :

> *« Et que aujourd'hui on a quand même cette compréhension aussi de l'importance de la nature, et que et que on a quand même des grosses grosses alertes sur les perturbateurs endocriniens qui sont qui sont présents partout en fait. Et énormément du coup côté petite enfance voilà et c'était l'un des objectifs aussi de de de la mission 1000 premiers jours. »*
> *Entretien PC6 : 6*

> *« Tu vois la loi ELIME qui supprime les plastiques de réchauffe qui demande à ce qu'on dans l'alimentation qu'on mette la moitié ou plus de bio, ou de local avec des labels. Il y a le scandale des couches, on ne sait pas ce qu'il y a dedans. Enfin en tout cas, la petite enfance, on prend conscience que c'est une période particulièrement fragile, et que ce soit du côté des parents comme des pros, la prise de conscience elle est je pense qu'elle est en train de progresser. »*
> *Entretien FDR1 : 84*

Dans le deuxième cas, nous entendons cet acteur constater l'évolution des discours de la société qui se questionne sur les comportements et les pratiques à adopter pour respecter la nature. Les acteurs reconnaissent l'émergence d'une envie de « renouer » avec la nature, ce qui est lié à une prise de conscience des enjeux environnementaux et du changement climatique. Nous pouvons entendre l'un des acteurs exprimer une posture à adopter en plus des pratiques :

> *« Ouais, il faut des activités natures, mais l'approche nature c'est aussi une façon d'être plus que global. »*
> *Entretien FDR1 : 104*

L'un des acteurs qui fédère et représente les professionnel·les, raconte son propre expérience témoignant une prise de conscience des parents envers des enjeux écologiques :

> *« Je pense que l'inquiétude alors on parle ce serait climatique mais là c'est une environnementale elle est en train de monter, avec une prise de conscience avec une montée en puissant. On avait déjà des parents, au début, on les traitait un peu des bobos parce qu'on avait des on a des cantines bio, on a des couches lavables, toutes ces pratiques : du liniment machin qu'on fait soi-même. Tout ça tout ça. On n'a pas tout le monde, mais ça se développe de plus en plus, et puis on se passe les recettes, et tu vois… Au début on disait « ouais, ah! » on se moquait un peu. Puis là, on commence on ne se moque pas de tout. »*
> *Entretien FDR1 : 83*

De plus, le changement dans la société, qui reconnaît un besoin de nature, semble émerger en même temps que les enjeux de la santé s'orientent vers la promotion du bien-être par des pratiques préventives et holistiques. Un des acteurs souligne cette prise de conscience, considérant la nature comme un principe fondamental que les politiques publiques doivent intégrer pour promouvoir la santé :

> *« Je pense que de toute façon, la question du rapport à la nature il est plus, il traverse un enjeu sociétal aussi hein. Donc d'une manière générale, qu'elle est qu'elle apporte, c'est un peu comme les 1000 jours, qu'apporte la nature sur la santé, vous voyez? de ne pas… que voilà, je pense qu'il y a une vraie sensibilisation, une compréhension, une formation pour en fait, faire comprendre que ce n'est pas juste, comment, une manière de définir. Non, c'est à part entière. C'est un élément de santé de l'individu d'être en contact avec la nature, d'évoluer.»*
> *Entretien PC3 : 37*

> *« Donc c'est pas, je veux dire que c'est plus des leviers. Puisque c'est vraiment quelque chose de plus structurel qu'il faudrait. Mais peut-être que le contexte s'y prête aujourd'hui, enfin je ne sais pas. Peut-être même aujourd'hui on n'a pas le choix voilà. »*
> *Entretien PC3 : 38*

Ainsi, les acteurs des politiques publiques semblent donner sens au global en inscrivant la promotion des actions « enfant-nature » dans les recommandations et les mesures prescriptives pour la Petite-enfance. Au fil de nos entretiens, nous avons perçu dans leurs propos l'expression d'une évidence d'agir en faveur de pratiques conscientes et respectueuses du vivant.

5.2.5.2 Le secteur de la Petite-enfance bouge dans le bon sens, *mais* pas assez …

Si la reconnaissance de l'importance de la nature pour le jeune enfant est partagée par les acteurs, l'effet concret d'un cadre réglementaire reste incertain, notamment quant à sa capacité à induire des changements effectifs des pratiques éducatives. Selon eux, les textes de loi adoptés sont un bon début, mais ne suffisent pas à modifier les pratiques.

> *« Enfin, en tout cas, il y a cette notion, je trouve, d'environnement qui revient souvent, mais pour autant elle n'est pas affichée pour moi justement de manière prioritaire. C'est des choix quand même qui me semble, qui sont implicites mais que je trouve important et et voilà, ce n'est pas toujours celle qu'on met en avant le plus malgré tout, même si on y accorde quand même une place et ce qui est très bien. »*
> *Entretien FDR2 : 18*

> *« Il faut pouvoir décliner l'importance de la nature sociétalement voilà pourquoi en matière parce que, sinon, en fait, on a un piège en petite enfance en France, c'est que la petite enfance c'est le encore le dernier moment où ces enfants c'est joyeux, c'est ouvert, c'est épanoui, après il y a l'école qui arrive. Là après c'est du sérieux ! Donc on va pas faire de nature parce que là ça suffit maintenant. On attaque, on*

attaque, les apprentissages on attaque tout ça. Il y a des gens qui vont se casser la tête pendant 3 ans pour dire ouais enfin de potagers, machin, les insectes je sais pas quoi puis vous arrivez après à l'école maternelle qui vous enferme dans une classe, un préhaut en béton parce que on n'a pas envie que les enfants se salissent non plus et c'est fini voyez. Ça c'est dommage, la petite enfance est complètement écrasée par l'école en France. »
Entretien RI3 : 59

Dans ce contexte, une personne travaillant au sein de la PMI nous explique que le lien avec la nature, aussi souhaitable soit-il pour les enfants, « est loin de toutes ces considérations » par rapport aux difficultés que rencontrent les familles. D'autres questions, comme l'alimentation, l'exposition aux écrans ou la précarité économique des familles, pèsent plus lourd dans la balance, ce qui fait que les actions pour sortir les enfants en milieu naturel, pourtant bénéfiques, se retrouvent en bas d'une longue liste de besoins auxquels les politiques publiques doivent répondre.

« Ouais, c'est vrai que majoritairement quand même, nos publics sont très très loin de toutes ces considérations. Et quand on leur parle de ça, euh voilà, ils ont tellement d'autres préoccupations de base dans leur quotidien que même ne serait ce que d'arriver à boucler la fin de mois, de payer le loyer de. Voilà donc il y a tellement de situations précaires et ça ne s'est pas arrangé sur ces dernières années avec le Covid qui a aussi a eu des impacts sur la population de manière générale, le confinement, l'absence de sorties, l'exposition aux écrans, tout ça, ça a eu un impact. Et c'est vrai que dans l'accompagnement de nos publics, on est déjà tellement centré sur le B-A. BA que les sensibiliser à ce genre de thématiques, c'est très compliqué. Et à chaque fois qu'on essaie de sensibiliser ou qu'on mène des actions dans ce sens là, on a toujours accès au public qui est déjà sensible et qui s'intéresse à ces thématiques là et à ces problématiques. Les vraies familles qu'on voudrait toucher spécifiquement parce qu'on identifie dans le foyer vraiment des difficultés. Elles ne se mobilisent pas parce que parce que elles sont ailleurs et elles ont d'autres. D'autres difficultés à gérer. Voilà. »
Entretien PCT1 : 36

5.2.5.3 L'enjeu de faire évoluer des représentations de l'enfant

Au cours des entretiens, les parties prenantes ont discuté des liens qu'elles percevaient entre les politiques relatives aux enfants, à la nature et à la santé. Bien que les bienfaits pour la santé aient été rarement précisés et peu étayés par des références scientifiques, cette association semble relever du « bon sens » pour l'ensemble des acteurs : la nature serait considérée comme intrinsèquement liée aux besoins des enfants et, par conséquent, essentielle à leur développement. Ils ont indiqué que ce point de vue était étayé par la nécessité de changer la perception sociale de l'enfance afin que les activités permettant aux enfants de passer du temps à l'extérieur et d'être en contact avec la nature soient mieux reconnues et comprises pour leurs

bienfaits sur la santé et l'éducation. Ils ont reconnu que le secteur était imprégné d'une forte culture de la santé et de la sécurité, ce qui incitait les responsables et les organismes d'évaluation à privilégier les questions de santé et de sécurité plutôt que la nécessité pour les enfants de jouer librement, de prendre des risques mesurés et d'explorer des environnements naturels et non contrôlés.

> *« Donc le rapport à la nature je pense qu'il est largement induit par le fait qu'on ait un rapport à la sanitaire et à une asepsie. C'est à dire qu'un bon milieu d'accueil c'est un milieu ascétique, un milieu contrôlé, un milieu maîtrisé, astiqué à ce titre-là. La nature pose problème. »*
> *Entretien RI1 : 41*

L'organisme de surveillance de la santé et de la sécurité, la PMI, peut considérer les initiatives enfants-nature comme dangereuses. Dans ce contexte, les parties prenantes appellent à une modification du mandat de la PMI, qui joue un rôle clé dans la promotion ou la prévention des projets enfants-nature.

> *« Donc je pense que le contact avec la nature on est sur le même sujet. Surtout, qu'en plus, dans les services du PMI il y a beaucoup de puéricultrices, donc plus sur les problèmes de santé, elles ont une approche très sanitaire donc plutôt avec des normes à respecter. La nature peut être une source de danger quoi, c'est forcément, parce que, j'ai dit « peut » hein, je n'ai pas dit ça allait forcément. Alors il y a une qui a des super projets qui existent hein, on en a vu pas mal à la nature. »*
> *Entretien PC2 : 95*

Actuellement, les parties prenantes adoptent une approche axée sur les normes de santé et de sécurité. Cette approche se traduit par une réticence à autoriser les projets impliquant un contact avec la nature, car ceux-ci sont considérés comme trop risqués. Plusieurs acteurs pointent la nécessité de de modifier le mandat de la PMI parallèlement à l'harmonisation des normes nationales.

5.2.5.4 Au Québec la nature fait ses preuves toutefois ne figue pas comme priorité

Comme en France, nous avons entendu les parties prenantes au Québec faire la même observation : la société prend de plus en plus conscience des défis posés par la transition écologique. Selon elles, les enjeux mondiaux liés au changement climatique (e.g., pandémies, perte de biodiversité, pollution) ont contribué à susciter un désir de mieux comprendre les actions possibles pour adopter des comportements plus respectueux de l'environnement. Les politiques relatives à la Petite-enfance sont donc devenues une cible, sans pour autant une

priorité. L'acteur ci-dessous travaillant pour une administration publique reconnaît que l'émergence du paradigme « enfant-nature » vient comme résultat d'une évolution sociétale :

> *« Parce que quelque part moi, je constaté que, comme tu décris, le fait d'y aller par le biais de du lien avec la nature, finalement ça rejoint tout le monde peu importe ces idées politiques, sa compréhension ou sa lecture du monde. Ca ça touche tout le monde le la force l'éducation par la nature. C'est de revenir à cette base-là. Puis quelque part, c'est mieux comme ça parce que à mon avis, c'est à ça que nous convié l'éducation par la nature. C'est à repenser à notre rapport au monde. »*
> *Entretien ACT4 : 93*

Les acteurs québécois nous ont fait part de leur intérêt à poursuivre les actions en faveur des enfants et des pratiques liées à la nature. À cet égard, ils identifient trois domaines dans lesquels les politiques peuvent continuer à être mobilisée pour mieux faire connaître les bienfaits du temps passé par les enfants en contact avec la nature. Nous entendons ci-dessous l'un des acteurs exprimer son intérêt pour le sujet, en citant les effets positifs sur le développement mis en évidence par la recherche.

> *« Oui, c'est passionnant. J'apprends beaucoup. Et cette question de l'apprentissage de la nature, tu avais dit quelque chose tout à l'heure, mais des projets qui donnent du sens, oui. Donc en fait, les impacts qu'on mesure plus de compassion, plus d'empathie, plus d'activité physique, meilleure respiration, moins de stress, tous ces impacts-là qui sont mesurés par ailleurs beaucoup dans les milieux anglo saxons ou scandinaves. Est-ce que... Est-ce que ça fait partie de quelque chose qui qui est au-delà de donner du sens, qui a un véritable besoin pour l'enfant? »*
> *Entretien ACT5 : 121*

La poursuite du financement de projets de recherche est identifiée comme un premier domaine dans lequel les politiques peuvent agir au Québec pour approfondir les connaissances. Les acteurs citent comme objectif le financement d'une chaire de recherche afin d'explorer les conditions favorables à la mise en œuvre de programmes enfants-nature.

> *« Ca va se passer par la chaire de recherche les projets de recherche donc nous on va suivre les travaux qui vont se qui vont se réaliser pour connaître un peu plus l'impact les besoins. L'impact les contextes c'est sûr que c'est pas le fait de sortir à l'extérieur quand on va avoir l'ensemble des bénéfices. C'est pas à tout prix hein les bénéfices et ça prend des contextes favorables aussi les approches pédagogiques aussi. Donc il y a des articles. Il y a un article qui est qui est paru est apparu sur ce sujet-là ça fait pas tellement longtemps de conversation, je ne sais pas si vous connaissez (bien sûr oui oui) donc ça prend des conditions gagnantes aussi, mais oui on a besoin de plus de données pour voir un peu l'impact, l'impact positif à différents niveaux. »*
> *Entretien ACT2, Pos. 20*

Les acteurs identifient les pratiques écoresponsables comme un deuxième domaine favorisant le lien entre l'enfant et la nature, en plus des expériences. Le développement de pratiques

écologiques au sein des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) est alors perçu comme un moyen complémentaire et cohérent d'améliorer la qualité éducative, tout en permettant aux enfants de se rendre dans des milieux naturels. Des associations non gouvernementales, comme Cent Degrees[194], citées ci-dessous, sont considérées comme des leaders dans le développement de ces pratiques :

> *« Un autre volet qu'on travail, c'est le volet d'éco responsable, notamment par l'alimentation. L'écologie est importante, mais nous n'avons pas encore développé ces pratiques. L'association cent degrés a mis en place un programme depuis au moins dix ans qui s'appelle, je crois « CPE durable ». Nous on trouve ça bien, mais c'est pas nous qui dit qu'il faut le faire. Chaque CPE peut le faire, on trouve ça bien, mais ça pas obligé. »*
> *Entretien ACT2 : 88*

Les participants discutent ensuite de l'émergence de multiples partenariats dans lesquels les universités et les acteurs de la société civile jouent un rôle important dans l'élaboration des actions. Nous observons comment les politiques publiques en faveur de la petite enfance au Québec soutiennent les initiatives locales en cours, notamment par le financement de projets de recherche et d'initiatives de formation, sans pour autant imposer de directives quant aux actions à mener. Nous avons compris lors de nos échanges que la politique publique au Québec vise à promouvoir la qualité éducative plutôt que d'établir des normes pour la définir, comme ce que les acteurs nous ont faire entendre en France.

> *« On a investi plus au niveau des unités de recherche. Il va y avoir des communautés de pratiques aussi. Il y a le colloque, il y a au niveau de la formation, c'est qu'on aimerait on a développé avec 100°, des blocs de formation pour les personnes qui voudraient débuter. Donc c'est pour les personnes débutantes, mais je pense que ça va aller selon les besoins ce qui va ressortir on va pouvoir offrir des choses par rapport à ça et en terme de formation. »*
> *Entretien ACT2 : 51*

Néanmoins, nous constatons que, si les acteurs reconnaissent l'intérêt des pratiques éducatives en lien avec la nature, ils tendent à les considérer comme une option parmi d'autres moyens de soutenir l'apprentissage. Ainsi, la reconnaissance de la nature comme facteur de santé ne se traduit pas dans des directives à caractère prescriptif. Il apparaît donc que les actions « enfant-nature » retiennent l'attention des politiques publiques pour leur dimension éducative et leur potentiel effet positif sur le développement des compétences de l'enfant, sans pour autant être

[194] Sur le site de l'association 100°, nous pouvons lire que le programme « CPE durable », qui promeut les pratiques décrites par le ministère, est « éco-responsable » et s'inspire du référentiel du ministère de la Famille : « Par exemple, le programme éducatif Accueillir la petite enfance, du ministère de la Famille, propose l'approche écologique, aussi appelée « approche bioécologique ou écosystémique », dans laquelle « le développement de l'enfant relève à la fois de ses caractéristiques individuelles et de l'influence de son environnement ». https://centdegres.ca/ressources/comment-et-pourquoi-devenir-un-cpe-ou-une-garderie-durable.

considérées comme un besoin fondamental ayant la nécessité de figurer dans les textes prescriptifs, comme c'est le cas en France. Nous entendons ci-dessous un acteur regretter l'absence d'intérêt des ministères pour les autres retombées bénéfiques que peuvent avoir ces pratiques en lien avec la nature, notamment sur la dimension du bien-être :

> *« Oui puis je souhaite qu'on puisse démontrer que la nature c'est bénéfique là pas juste sur la note, mais sur la motivation, sur la réussite éducative, mais aussi sur le bien-être de l'enfant, au niveau de son implication dans ses apprentissages et tous les bénéfices qu'on peut avoir du contact avec la nature.»*
> *Entretien ACT3 : 28*

Lorsque nous avons questionné les acteurs sur l'absence de directives pour prescrire des pratiques relatives aux enfants et à la nature, elles nous ont répondu qu'une prescriptive ne serait toutefois pas souhaitable au vu de sa connotation politique. Les acteurs nous ont expliqué qu'au Québec les programmes mettant les enfants en lien avec la nature peuvent être associés au programmes politiques des partis, en particulier des partis écologistes. Ors l'implication des programmes politiques dans la Petite-enfance pourrait potentiellement décourager les professionnel·les de mettre en œuvre des pratiques, en particulier s'ils ne sont pas d'accord avec le programme et les priorités de la partie qui les prône. Comme témoigne l'une des actrices travaillant au ministère :

> *« Mais peut-être ce portage politique autour de ça et trop teinté politique justement ici. On a des la politique écologiste alors ceux qui sont pas écologistes vont vont se méfier un peu si on commence trop par trop entre guillemets dans la nature. Donc, ne je sais pas si sortir avec les enfants qu'ils expérimentent, qu'ils développent une approche écologique et tout ça... c'est absurde, c'est vraiment une question politique ? ou c'est une question de bien-être de l'enfant de développement et et de la planète ! Des préjugés encore même à l'intérieur des écoles enseignantes qui sortent mais ils se font dire t'es toujours dehors en train de jouer avec tes élèves. Ils ne voient pas l'impact pédagogique que ça peut avoir donc il y a beaucoup de sensibilisation en éducation à faire. »*
> *Entretien ACT3 : 63*

5.2.6 Vers une évolution des représentations de l'enfant en France

En écoutant les acteurs de cette première catégorie, nous constatons des variations dans les représentations de ce qui est nécessaire pour adapter le secteur relative à la Petite-enfance aux changements qui seraient requis, par exemple, par une transition écologique. L'un des acteurs explique cette variation par le fait que les acteurs sont contraints de rationaliser leurs actions en fonction des objectifs de l'institution pour laquelle ils travaillent. Dans ce cas, la

manière dont les acteurs représentent les enfants et leurs besoins exprimés peut se heurter à des besoins institutionnels et à des réalités économiques parfois contradictoires.

> *« Comment pourrions-nous enfermé en en quelques mots la représentation de l'enfant en France ? il y a autant de représentations de l'enfant. Ce n'est pas compliqué, la représentation de l'enfant du « ministre de l'éducation nationale, c'est l'élève. La représentation de l'enfant des politiques familiales, c'est l'enfant de ses parents. La représentation de l'enfant du défenseur des droits, c'est l'enfant sujet de droit. La représentation de l'enfant de la Caisse nationale d'allocations familiales c'est le nombre de places d'accueil. c'est le nombre d'enfants que moi service de sécurité sociale j'offre à accueillir. C'est plus du côté du chiffre PAJE. Et c'est une offre de service public. La représentation de l'enfant des psychologues des pédagogues et des sociologues aujourd'hui représentation de l'enfant. Ce qu'on peut dire c'est que depuis vraiment ces 10 dernières années-là, il y a quand même eu un virage. »*
> *Entretien PC5 : 122*

Nous tentons la partie qui suit d'identifier les récits qui se croisent et qui se confrontent autour l'enfant comme acteur de la société. Nous écoutons la manière que les acteurs intègrent

5.2.6.1 De l'enfant vulnérable à l'enfant « cerveau sur pattes »

D'une part, les parties participantes aux entretiens observent que les jeunes enfants ont traditionnellement été considérés comme vulnérables, l'accent étant mis sur la santé et les mesures de protection. Les mesures prises par le passé ont souvent donné la priorité à la santé et à la sécurité plutôt qu'aux pratiques pédagogiques favorisant le bien-être et les besoins fondamentaux des enfants en matière de développement. Cet acteur décrit l'une des représentations de l'enfant comme un être vulnérable :

> *« En France on regarde l'enfant à sauver. L'enfant, on doit l'instruire. C'est un ancrage culturel. »*
> *Entretien PC5 : 98*

Dans le contexte où la mission principale des politiques publiques est de protéger la santé des jeunes enfants, notamment en veillant sur les normes d'hygiène et de sécurité, l'association de l'enfant et de la nature peut poser problème aux autorités. Les éléments (ou sous-structures[195]) de la nature sont en constante évolution ne répondent pas aux critères de taille et de texture qui réglementent les normes des jouets. Une branche, par exemple, peut-être être pointu ce qui remet en question son acceptabilité en tant que jouet d'épée pour un tout petit. De plus, dans son état naturel, la branche pointue ou pas, n'est soumise à aucune norme et ne peut donc pas

[195] Nous tournons à la théorie de Gibson qui regroupe les composant d'un environnement par sa définition de sous-structures(*cf.* 3.3.1.3).

être conforme aux réglementations de sécurité. Elle fait ainsi l'objet, dans certains cas, d'une interdiction par les directions de structures. Les acteurs ont exprimé en quoi cette représentation de l'enfant vulnérable pouvait freiner des projets tels que l'exploration sensorielle dans un milieu naturel.

> *« Les freins, c'est c'est cette cette culture historique hygiéniste de la France d'une part. Et puis cette volonté de, du 0 risque- 0 tâche. En fait où est la la la volonté du 0 risque- 0 tâche, mais mais en fait, les enfants ils grandissent en prenant des risques et ils grandissent en faisant des tâches ! Et donc donc voilà. Donc donc oui l'accès à la nature des fois la nature bah ça peut faire tomber une pomme, dès fois on peut avoir du jus de cerise, des tomates sur son body, dès fois on peut s'étaler de la terre sur soi n'être plus propre tout ça, mais en même temps c'est pareil et c'est comme ça qu'on a grandi. »*
> *Entretien FDR6 : 47*

Cependant, les acteurs reconnaissent une évolution dans la société à reconsidérer les capacités de l'enfant grâce aux avancés dans le domaines des neurosciences. Les connaissances croissantes sur la plasticité du cerveau ainsi sur les facteurs socio-économiques impactant la probabilité de sa santé psychique et de son bien-être (Carbuccia *et al.*, 2020) incitent les acteurs concernés à s'intéresser à comment les politiques publiques peuvent agir sur l'éducation de l'enfant. Favorisant ainsi en premier lieu, les facteurs environnementaux qui peuvent contribuer à la réussite de sa scolarité. Pour ce chercheur du groupe Recherche et Information, cette approche cherchant à expliquer l'enfant par rapport à ses compétences cognitives, réduit l'enfant à un « cerveau sur pattes » et accorde une attention excessive à la potentialité des apprentissages précoces, négligeant ainsi l'importance de prendre en compte la globalité de l'enfant.

> *« Aux 1000 jours c'est que, si vous regardez la composition, la position du groupe qui a travaillé là-dessus, c'est que, bah, il n'y a pas un sociologue hein. Voilà et on est on est essentiellement, quand même, du côté de l'approche cognitiviste. Et je trouve que c'est quand même très réducteur pour penser l'éducation du jeune enfant dans sa globalité, parce que l'enfant n'est pas qu' un cerveau sur pattes. C'était une tube digestive hier et et aujourd'hui je trouve qu'il a tendance à être considéré comme un cerveau sur sur pattes. »*
> *Entretien RI4 : 56*

Les politiques publiques, du point de vue de la recherche, sembleraient passer à côté des dimensions sociales de la vie d'un enfant, faisant de lui un objet politique de potentialité, axé sur la réussite et la compétitivité. L'enfant, en tant qu'acteur de sa socialisation, semble être remis en question au profit de recettes politiques qui expliquent l'enfant par ses capacités cognitives à accomplir ses apprentissages.

> *« Oui, les questions autour de l'apprentissage et les apprentissages précoce - ça prend de plus en plus la place dans les discours et politiques. Autrefois on parlait de*

socialisation des enfants et la qualité d'accueil – on en parle encore mais tout est largement mené sur l'apprentissage précoce. »
Entretien RI1 : 18

Nous avons entendu les chercheurs exprimer leur frustration face à ce que l'un d'entre eux qualifie de « spécificité française » consistant à représenter les enfants principalement en termes de son développement psychologique. En France, cette approche vise à comprendre le développement de l'enfant à travers une série de capacités cognitives et à lier la probabilité d'acquérir ces capacités à des politiques publiques intentionnelles conçues pour soutenir leur réussite scolaire. Les chercheurs critiquent ces politiques, estimant qu'elles devraient accorder la priorité à la considération des enfants comme étant « plus qu'un cerveau » pouvant être « expliqué » par les neurosciences, et se concentrer sur les dimensions sociales pour comprendre leurs besoins en matière de développement :

« Et ça, c'est les compétences qui sont découvertes, je dirais, à travers maintenant le toutes les brainscience. Ca va toute la psychologie cognitive, neurosciences et cetera. Donc voilà le bébé a des compétences hyper qu'il a développé dès le début. Mais tout de suite, on en fait des champs, on va dire, d'intervention éducative où pédagogique dans quoi, la semaine, toute une sorte de comme ça de de facteurs qui qui s'imbriquent les uns. D'une logique qui fait vraiment une spécificité française. »
Entretien RI3 : 21

5.2.6.2 La nature comme idéologie, l'enfant et la nature sont indissociable

Au cours de nos entretiens, un thème émerge autour de l'indissociabilité entre l'enfant et la nature. Les participants aux entretiens représentent l'enfant et la nature comme une association « évidente » pour décrire la période de la petite enfance. « L'enfant a besoin de la nature, il est de la nature ….il est connecté » (ASSO7 : 68). Ce récit de « connexion » inhérente fait écho dans les différents récits : « …. l'enfant a besoin d'explorer la nature pour la comprendre, pour comprendre le vivant et comprendre sa place dans ce monde » (PC4 : 71). Bien que les participants aux entretiens, à l'exception d'une personne, aient jugé nécessaire de préciser qu'ils n'étaient pas spécialistes dans ce domaine, la majorité entre eux ont partagé l'idée que la nature pour l'enfant présente des avantages intrinsèques pour sa santé et son bien-être, tel que cet acteur qui fédère et représente les professionnel.les :

« la nature a un impact sur le bien-être de l'enfant, enfin il faut que ça soit de la bonne nature, sans pollution, ..et donc, mais bon tout le monde le sait, on ne peut pas dire que la nature n'est pas bon pour l'enfant, même s'il y a encore des parents qui ne veulent pas que leur enfant sortent en journée » (FDR3 : 43)

Nous entendons ci-dessous un exemple d'un acteur reliant sa conviction en une connexion innée avec la nature à ses connaissances issues d'une étude montrant que l'enfant est capable de reconnaître intrinsèquement le chant des oiseaux :

> *« C'est-à-dire, et moi je suis très convaincue que le bébé… il est connecté à la nature. On a fait une étude d'ailleurs, il y a quelques travaux d'autres travaux, qui corroborent des choses par exemple les nouveaux nés, en fait nous ce qu'on a trouvé, c'est qu'ils discriminent très très bien les chants d'oiseaux. »*
> *Entretien PC4 : 20*

Un autre acteur, qui travaille pour une association participant à l'élaboration des politiques publiques au niveau national, décrit les effets bénéfiques qu'il a pu observer chez les enfants qui passent du temps à l'extérieur, dans un milieu naturel :

> *« Et moi, je sais qu'avec les tout-petit enfants, aller en forêt, se promener, pour peu qu'ils trouvent un bâton alors là c'est la grâle ! et aller en forêt et marcher dans comme ça dans la nature, c'est quelque chose, je le vois comme un oiseau qui chante, naturellement soit des badinement, soit les chansons, les trucs, ils se mettent à parler. Et qu'un enfant, il a l'habitude qu'on se concentre , dans la nature, il parle, il chante, il gazouille, c'est comme si il était en accord avec les sons, c'est très amusant. Et c'est agréable, et puis l'après nature, quand on rentre à la maison, mais spontanément on enlève le manteau, et spontanément on a envie de manger un truc, de donc ça se rassemble. Et le fait de manger un truc ensemble, il y a encore d'autres paroles chouettes qui arrivent 'ah c'était bien… » « ah ça fait du bien » , et c'est les moments partagés comme ça. Les moments partagés, avec ce ne sont pas forcément les mots élaborés, mais qui renouvelait beaucoup de …. »*
> *Entretien ASSO4 : 53*

De plus, comme nous l'avons constaté dans la lecture des textes du fonds documentaire, le lien entre l'enfant et la nature figure souvent dans un triptyque « art-culture- nature », l'associant à une identité forte de la culture française. Cette association est revenue dans les discours des acteurs, qui parfois décrivait la nature comme une chose identifiable capable à influencer notre socialisation de « vivre ensemble » et « alimenter » la vie :

> *« Et c'est là où on peut plus facilement raccrocher cette question de la nature parce qu'on n'est pas dans la question de la pratique artistique. On est dans la question vraiment de qu'est-ce qui fait culture et qu'est-ce qui qu'est-ce qui alimente nos vies, et qu'est ce qui nous constitué qu'est-ce qui nous enrichit au quotidien en fait dans la façon dont on vit ensemble. Voilà et et c'est là où on raccroche à mon avis on va avancer de plus en plus sur cette question de nature. »*
> *Entretien PC6 : 9*

Cependant, même si la plupart d'acteurs ont reconnu les avantages évident pour la santé du jeune enfant de mettre les enfants en contact avec la nature, ils ont également évoqué les défis

auxquels les praticiens sont confrontés lorsqu'ils emmènent les enfants dans la nature ou leur font vivre des expériences sensorielles basées sur la nature. Parmi les défis, ils identifient :

- difficultés de mise en œuvre face à la réglementation par fois contradictoire ;
- les contraintes économiques de nombreux d'établissement d'accueil des jeunes enfants, qui manquent souvent du temps et du personnel nécessaires pour mettre en œuvre des programmes enfants-nature ;
- et l'opinion publique et les préoccupations des parents qui ont tendance à considérer ces pratiques comme potentiellement dangereuses et comme une perte de temps.

Ainsi, même si la nature est de plus en plus reconnue comme bénéfique pour le développement de l'enfant, et bien que l'idée d'un lien indissociable entre l'enfant et la nature fasse consensus, les acteurs reconnaissent que sa mise en œuvre concrète se heurte à des difficultés en termes de possibilités réelles de réalisation des projets.

5.2.6.3 L'enfant a besoin de la nature, mais d'abord de l'adulte

Nous avons entendu des acteurs décrire l'enfant ou plutôt le processus par lequel il développe comme étant dépendant d'un écosystème social. Les acteurs identifient les parents et les autres adultes présents dans la vie des jeunes enfants comme des figures déterminantes influençant les sensibilités que l'enfant développe. Une logique se dégage dans leurs discours selon laquelle les acteurs établissent un lien étroit entre les expériences des enfants et le sens qu'ils en retirent, en fonction des possibilités d'exploration offertes par les adultes et de la manière dont ces derniers accompagnent ces expériences. Les parties prenantes reconnaissent un rôle central des adultes qui à travers leurs propres expériences en nature, peuvent influencer les possibilités des enfants à être sensibiliser, voire en tirer des bénéfices du contact avec la nature.

> *« Dans cette mais évidemment par rapport à la nature. Ca vient ce qu'on sait sur le bébé c'est qu'il va il peut découvrir de lui-même activement son environnement. Et qu'ils ne découvrent pas pas au hasard, en par « essai et erreur », mais beaucoup plus avec des objectifs avec des buts. Mais qui sont très liés au but des adultes. Et que dans les 3 premières années, il va être d'abord sensible à ce que l'adulte aime et valorise la ce que l'adulte autorisé évidemment. »*
> *Entretien PC4 : 24*

Les personnes interrogées font écho à l'algorithme identifiée par lequel les bons comportements des parents se renouant avec la nature pourraient présager les comportements des enfants à prendre soin de la nature. Cet acteur du groupe Pilote et Coordonne illustre la préoccupation des politiques publiques à s'intéresser aux pratiques éducatives des parents, dont celle-ci à inciter les parents à « retourner » à la nature pour les « ramener » « à leurs sens ».

« Ce n'est pas apprendre aux parents à être parents, mais leur redonner, et je pense que d'ailleurs c'est ça ça ça, nous reconnecte à la nature d'une manière essentielle. On retrouve on retrouve notre nature, qui est la nature de la nôtre humain qui s'occupe avec empathie, avec voilà avec les savoir-faire. Les savoir faire qu'ils sont très sensibles. Parce que s'occuper d'un tout petit c'est être en lien avec le tout-petit c'est être en lien corporellement avant tout. Donc ramener les parents à leur sens. On peut dire en anglais « come back » « bring back to senses »; c'est vraiment à la fois mental est vraiment corporelle sensorielle. Donc moi, je ne sais pas comment ça ça ça marche, mais ça passe par la formation, par la diffusion grand public, par le média. »
Entretien PC4 : 48

5.2.6.4 Au Québec, l'enfant et la nature, synonyme du jeu libre

Comme en France, les participants interrogés au Québec soulignent l'importance du lien entre les enfants et la nature dans la vie des tout-petits. Au-delà de considérer la nature comme une évidence et une composante essentielle de l'enfance, les acteurs québécois associent également l'objet « enfant-nature » à des opportunités d'apprentissage significatives, notamment pour développer l'autonomie des jeunes enfants à travers le jeu libre en nature. En plus, les acteurs reconnaissent l'éducation par la nature étant cohérents avec des objectifs éducatifs globaux des politiques publiques qui ciblent davantage la mise en œuvre des pédagogies dites « actives ». Dans la citation ci-dessous, nous entendons un acteur travaillant sur les projets de recherche-action représenter l'importance de l'environnement sur les possibilités des enfants à initier des activités.

« Mais moi quand je parle de jeu, je parle de une activité qui émane de l'enfant. Puis qu'il est un moteur, un moteur d'action, un moteur de réflexion, un moteur de mise en relation. Puis moi je me dis bien que quand on est en petite enfance, on accompagne des enfants qui vivent, qui grandissent, qui interagissent. Qu'on est capable d'avoir …de faire en sorte que l'environnement agit comme un feu, qui garde vraiment ce moteur-là bien vivant. »
Entretien ACT6 : 96

La nature émerge alors dans leurs discours comme un élément quelque peu tangible, décrit comme un « milieu » et composé d'« objets polyvalents », dont son ensemble a la capacité d'influencer de manière bénéfique les apprentissages des enfants. Cependant, au Québec, l'accent est davantage mis sur les pratiques qui s'inscrivent dans cette configuration bénéfique pour l'enfant. Une distinction apparaît alors avec la France quant à la manière que les politiques publiques abordent le sujet de la nature : les actions ciblent la nature non pas comme une chose « essentielle », mais comme un cadre des pratiques émergeantes et actives, par lesquelles l'initiative de l'enfant est valorisé. En prioritisant les actions éducatives pour la petite enfance,

les acteurs de cette 1ère catégorie identifient les pratiques spécifiques de l'« éducation par la nature » comme un moyen intéressant pour soutenir les apprentissages des enfants moins de six ans. Nous entendons cet acteur de l'un des ministères confirmer sa valeur éducative :

> *« Donc peut être la question de la nature a sa vraie valeur car elle soutient l'apprentissage. On parle de l'éducation à la nature, je sais pas si ça fait partie de l'analyse par rapport au classement CLASS, mais la recherche a pu constater que les enfants qui étaient dehors, comment ils évoluent par rapport à leurs apprentissages mais aussi c'était lié à la posture, la posture professionnelle. »*
> *Entretien ACT2 : 60*

La seconde est la conviction que le développement des enfants dépend de leur engagement actif dans des actions volontaires à travers le jeu libre. Deux acteurs québécois considèrent les pratiques enfants-nature comme un moyen de favoriser le jeu libre, car ces pratiques visent à permettre aux enfants de vivre directement leurs explorations et leurs relations avec les autres. Nous entendons ces deux acteurs exprimer en quoi le jeu libre serait une condition *sine qua non* d'une expérience bénéfique en milieu naturel pour l'enfant :

> *« Fait que tu sais, on sait que conceptuellement, si les enfants bougent, les enfants sont sont dehors, puis on le sait pour les adultes, ça fait que je vois pas pourquoi ce serait différent. Puis en plus c'est de l'éducation relative à l'environnement. C'est à dire qu'en plus de conscientiser, de permettre aux enfants d'être libres dehors, puis d'explorer autrement, puis de jouer librement, bien, ils apprennent à vivre dans la nature. »*
> *Entretien ACT5 : 122*

> *« Mais dans les faits c'est pour ça qu'on insiste dans sous le l'appellation « éducation par la nature » pour nous c'est important qu'il y ait cette idée de jeu libre tout en étant accompagné bien sûr. »*
> *Entretien ACT4 : 82*

Nous remarquons que le jeu libre constitue un élément central des pratiques d'éducation par la nature. Nous expliquons en quoi, au Québec, l'idée que l'enfant est acteur de son développement reste centrale dans les représentations de l'enfant. Cependant, les acteurs québécois reconnaissent que les effets bénéfiques des expériences de jeu libre en milieu naturel dépendent directement de l'adulte et de ses possibilités d'action, c'est-à-dire de ce que l'adulte permet à l'enfant et de la relation qu'il entretient avec lui.

> *« Ben tu sais probablement que c'est ce qui est dit aussi ça fait partie du truc de référence c'est un des principes. C'est à dire que l'enfant tu sais on est centré sur les explorations et le jeu de l'enfant. Donc ça implique qu'il y ait des explorations, qu'il y ait des découvertes d'un enfant, laissé l'enfant laissé libre de jouer ça implique le jeu libre. Mais par ailleurs, il y a aussi un autre principe qui indique il faut quand même avoir des pratiques de grande qualité auprès de lui. Donc c'est comme je dirais un juste équilibre entre un jeu qui est libre, qui est, qui est, où l'enfant est…. le*

jeu est entre les mains de l'enfant. Le contrôle du jeu appartient à l'enfant, mais dans lequel l'adulte peut quand même s'insérer, par exemple en prenant des rôles. »
Entretien ACT4 : 81

« Mais moi quand je parle de jeu, je parle de une activité qui émane de l'enfant. Puis qu'il est un moteur, un moteur d'action, un moteur de réflexion, un moteur de mise en relation. Puis moi je me dis bien que quand on est en petite enfance, on accompagne des enfants qui vivent, qui grandissent, qui interagissent. Qu'on est capable d'avoir …de faire en sorte que l'environnement agit comme un feu, qui garde vraiment ce moteur-là bien vivant. C'est ça qu'on fait comme job. »
Entretien ACT6 : 96

Des études menées dans le cadre de programmes de recherche et d'action, bénéficiant d'un financement gouvernemental, ont permis aux membres du Groupe de Recherche et Informe d'identifier la valeur ajoutée du temps régulièrement passé pour des enfants en nature. Il ressort de leur étude que le temps passé dans un environnement naturel, combiné à des pratiques pédagogiques qui favorisent les initiatives de jeu libre des enfants, a un effet positif sur leur motivation et leur capacité d'apprentissage. En réponse à cette évolution, les décideurs politiques québécois ont intégré le concept « enfants - nature » dans les recommandations des pratiques éducatives, l'alignant ainsi sur les initiatives existantes de « soutien à l'apprentissage » déjà mises en place dans la politique visant les SGÉE du Québec.

5.2.7 Les obstacles et les leviers autour de la mise en œuvre d'actions « enfant-nature »

À travers nos entretiens menés auprès d'acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques en France, nous avons pu identifier un consensus se former autour d'un intérêt et parfois désire que « le contact avec la nature » s'affirme dans les pratiques. Cependant, les professionnel·les interrogé.es ont souligné les difficultés rencontrées par de nombreuses structures d'accueil pour concrétiser cette ambition. Dans la partie qui suit, nous explorons les freins à la mise en œuvre de pratiques au sens large de « enfant-nature » ainsi que les tensions que sa dimension « essentielle » peut produire. Ces échanges ont permis de faire émerger plusieurs obstacles structurels et opérationnels qu'ils identifient comme étant susceptibles de compromettre la réalisation des projets engagés, et par conséquent, d'affaiblir l'impact attendu des politiques publiques dans ce domaine. Dans le cadre de cette étude, nous proposons d'examiner ces obstacles selon les axes thématiques suivants :

- les barrières liés à l''accès aux espaces ➔ la nature, c'est loin
- les tensions entre les normes réglementaires et les besoins des enfants➔ les risques de la nature

- les inégalités maintenues par les projets nature ➔ la nature, un gadget marketing ?

5.2.7.1 La nature, c'est loin

Selon les acteurs concernés, le principal obstacle à la mise en œuvre de projets visant à favoriser les interactions sociales des enfants avec les environnements naturels réside dans les contraintes d'accès aux espaces naturels, notamment dans les zones urbaines où la pénurie d'espaces verts constitue un défi majeur. Les établissements d'accueil de la petite enfance qui ne disposent pas d'espaces de jeux extérieurs, peuvent emmener les enfants dans les parcs ou forêts, mais en assurant un taux d'encadrement d'un adulte pour cinq enfants.[196]. Cependant, comme témoigne une personne qui fédère et représente les professionnel.les « ..oui, mais bon souvent elles (les professionnelles) travaillent en flux tendus. Il n'y a pas assez de monde… » (FDR4 : 25). Assuré le taux d'encadrement suffisant pour sortir est rendue plus ardue par le contexte de pénurie de professionnel·les de la petite enfance. L'un des acteurs du groupe Pilote et de Coordonne nomme l'accessibilité comme un premier frein dans la mise en œuvre de projets « enfant-nature » :

> *« Ben, c'est tout simplement que le nombre de d'adultes présents auprès des enfants, le ratio d'adultes et d'enfants et le premier frein à l'accès à l'extérieur. Mais bon, avec la pénurie actuelle ça va être compliqué à faire plus. »*
> *Entretien PC5 : 99*

De plus, la pression pour atteindre les objectifs de rentabilité économique a une influence significative sur la manière dont les équipes gèrent leur temps. Le plus souvent, cela se traduit par des réductions de personnel et une charge de travail accrue pour les équipes, qui doivent couvrir les besoins fondamentaux des enfants, tels que les repas, le sommeil et le changement des couches. Afin de permettre les expériences avec la nature, les directions d'établissements sont contraintes à préparer des protocoles et veiller à ce qu'un nombre suffisant de professionnel·les qualifiés accompagnent les enfant. Du point de vue de la direction, les activités de « contact avec la nature » impliquant de sortir les enfants alors sont souvent perçues comme longues et coûteuses, comme témoigne une représentante d'une fédération :

[196] Décret no 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants : Art. R. 2324-43-2 « Pendant les sorties hors de l'établissement et, le cas échéant, hors de son espace extérieur privatif, l'effectif du personnel placé auprès du groupe d'enfants participant à la sortie permet de :
1° Respecter les exigences de l'article R. 2324-43-1 ; 2° Garantir un rapport d'un professionnel pour cinq enfants. Pour les établissements mentionnés au 1° du I de l'article R. 2324-46, les dispositions du présent article s'appliquent à partir de quatre enfants accueillis simultanément. »

« Sortir avec les enfants devient compliqué car il faut tout justifier, tout écrire avec des protocoles !... personne ne veut prendre de la responsabilité si quelques choses arrive, donc il faut doit prévoir » (FDR3 : 38).

Les acteurs des politiques publiques reconnaissent que, du point de vue des membres de l'équipe, passer du temps à l'extérieur avec les enfants peut présenter un certain nombre de défis, notamment celui d'habiller les enfants pour sortir et d'assurer leur sécurité dans des espaces naturels ouverts et non réglementés. C'est pour cette raison que les acteurs ont indiqué qu'un ÉAJE est plus susceptible d'interpréter les réglementations relatives au « contact avec la nature » dans un sens plus large, pouvant être mis en œuvre à l'intérieur des quatre murs de la structure, par exemple en élevant des animaux de compagnie, tels que des lapins, ou en cultivant des plantes ornementales et comestibles, telles que des jardinières et des tomates cerises sur les rebords de fenêtre.

« Mais mais mais mais comme ça soit on considère que c'est une condition préalable à l'existence du lapin en crèche. Si il faut passer par là bah, après c'est un calcul en fait que fait chacune des équipes. C'est parce que cette lourdeur administrative, est-ce que le lapin mérite cette lourdeur administrative ou pas? Et donc mon adhérent a considéré que son projet lapin méritait cette lourdeur administrative, donc elle elle a un protocole sur comment on ramasse les crottes ! »
Entretien FDR6 : 52

Un deuxième obstacle autour de l'accessibilité à la nature vient des professionnel·les qui ont tendance à privilégier les espaces sécurisés et spécialement conçus pour les petits enfants avec les équipements normés et les sols synthétiques plutôt que les espaces naturels. Les acteurs constatent que les urbanistes et les architectes chargés de créer des espaces de jeux en plein air ont tendance à supprimer alors de nombreux éléments naturels pour les remplacer par des revêtements en gomme afin d'éviter tout risque de blessure, et exterminent les plantes sauvages pour privilégier les pelouses tondues plutôt que les orties et les herbes hautes.

« Parce que bah plus il y en a, plus les gens la possibilité d'aller voir à droite à gauche et peu importe du moment qu'il sorte les enfants et qu'il s'arrête de voir.. enfin ce que je vois, des crèches entièrement mais entièrement avec un espèce de mousse, des toboggans, des trucs, comme ça des chevaux à bascules, des toboggans… Oh Oh là là là ! Quelle horreur ! Ils sortent de la crèche ils vont là-dedans. » Entretien ASSO4 : 57

L'accessibilité ressort comme un frein important, notamment lorsque les professionnel·les envisagent d'emmener les enfants dans des lieux autre que les parcs aménagés et normalisé pour l'accueil de la petite enfance, tels que des forêts et des zones naturelles plus sauvages. Ces zones sont souvent éloignées des villes où se trouvent les services de garde d'enfants. Même

lorsqu'elles se sont plus proche, elles peuvent être de gestion privée et parfois juridiquement non conforme à l'accueil du grand public.

> *« J'ai vu des exemples géniaux, hein dans mon Tour de France, mais malgré tout je dire si vous habitez comme, j'ai vu à Saint-Priest la crèche est donnée sur un bois, c'était facile entre guillemets. Voilà. Et puis même les habitudes familles sont différentes de les gosses arrivent, ils sont habillés pour aller dehors voilà. C'est vous êtes dans le 16e à Paris, ou en plein centre de Toulouse, c'est pas la même chose… Il y n'a peut-être pas, il n'y a pas le bois; parce que tu sais, vous voyez ce que je veux dire, donc c'est c'est difficile. »*
> *Entretien PC7 : 40*

> *« En France surtout, il y a moins en moins, il y a peu de lieux quoi, pour, qui donne ces possibilités à des enfants de mettre les mains dans la terre, dans la boue, dans la gadoue et cetera. »*
> *Entretien RI4 : 15*

5.2.7.2 La nature, c'est un risque

Un autre défi significatif réside dans les divergences d'interprétation de la réglementation en vigueur. Comme nous l'avons présenté dans la section précédente, la compréhension des textes réglementaires du secteur s'avère complexe à déchiffrer. Les professionnel·les sont souvent confronté.es à un défi de gestion entre le respect des normes sanitaires et la mise en œuvre des projets éducatifs. Ils doivent évaluer leurs actions pour s'assurer qu'elles maintiennent l'équilibre entre ces deux impératifs, évitant à s'exposer au risque de non-respect des normes réglementaires. Les acteurs de la PMI jouent un rôle d'arbitre en déterminant ce qui est permis ou interdit. Cependant, la formation de ces derniers n'est peu adaptée pour prendre en compte la dimension éducative que peut avoir les pratiques rapprochant les enfants des milieu plus naturels, notamment par rapport à la valeur que peut avoir la prise de risque à la rencontre des éléments naturels, et non conforme à la règlementation. Les PMI peuvent parfois imposer des interdictions citant des normes sanitaires très strictes, ce qui peut freiner les initiatives visant à favoriser l'immersion des enfants dans la nature. Comme indiqué précédemment, cette approche hygiéniste découle non seulement de la formation mais également d'une longue tradition de préoccupations sanitaires dans le domaine de la Petite-enfance , ainsi que d'une culture du risque zéro qui peut désapprouver les initiatives permettant aux enfants de jouer dans la boue et avec des bâtons. La PMI ayant un pouvoir d'arbitrage sur ce qui est autorisé ou non, la possibilité de sortir dépend alors, dans de nombreux cas, d'un département à l'autre et des personnes de la PMI. Deux acteurs résument ce point récurrent dans les discussions :

« Les freins aussi…ça dépends des PMI. Elles ne pensent pas toutes que la nature que c'est bien ! »
Entretien PC2 : 126

« Maintenant je ne vais pas tirer sur les PMI parce qu'elles font aussi de très bon boulot, mais néanmoins elles sont souvent un frein avec une notion un peu un peu, pas dans le cadre, un peu hygiénique, ce qu'on a encore marqué quand même par ici. Et et donc elles sont souvent été en train à … faire attention à l'aménagement qui aurait pu allait dans le sens de ce lien à l'enfant et la nature. Ils étaient souvent frileux. »
Entretien ASSO6 : 31

Enfin, les initiatives individuelles des professionnel·les sont influencées par leurs représentations culturelles du risque. Sortir expose les professionnel·les à des risques auxquels ils peuvent ne pas être préparés et qui pourraient les mettre mal à l'aise. L'un des chercheurs qui a étudié le bien-être des professionnel·les souligne que ce sont souvent des femmes qui exercent cette profession « peu considérée ». Elles peuvent parfois appréhender de sortir avec les enfants, craignant d'être jugées si les enfants jouent dans la boue ou marchent sur des rondins inégaux. Nous présentons les récits de deux acteurs, le premier qui finance et accompagne les projets et l'autre qui fédère et représente les professionnel·les sur les risques individuels qu'elles peuvent sentir à vouloir sortir avec les jeunes enfants :

« Qui serait peut-être quelqu'un à contacter qui a l'air très pointu, puisque dans la question de l'enfant et la nature, il y a la question de sortir de la crèche. Parce que là, c'est là, à partir de ce moment-là vous rentrez dans le non-maîtrise. Une sortie en ville, soit vous avez des enfants qui marchent, et en fait très peu de structures en font parce que ça demande des normes de sécurité de tellement élevées que c'est quasiment impossible de réaliser. Soit, vous sortez dans le jardin voilà un problème pareil y a des feuilles de lierre et tout ça. Et la sortie aussi, ce qui se joue là-dedans, moi c'est peut-être ce que je fais, c'est aussi le fait que c'est des femmes, encore une fois les sommes sont un métier plutôt féminin, péjoré socialement, c'est-à-dire ce n'est pas très bien considéré. Sortir c'est aussi s'exposer. »
Entretien FI3 : 42

« Les pros ne sont pas reconnu et critiqué d'avoir pris des risques, et je me dis mais bon sang Bonsoir ! Quand l'assistante maternelle fait dormir un enfant dehors on va lui dire « au scandale ! au scandale ! rendez compte Madame cet enfant ne dort pas dans son lit ce n'est pas bien! » En fait hein hein, quand on quand on me dit euh l'ouverture sur le monde, l'ouverture sur d'autres cultures, mais la maternelle qui porte un voile c'est toute quelque chose. C'est fondamentalement incorrect ! Si vous voulez en fait, on a un décalage en fait. On a un discours très consensuel. Mais ce qu'on fait, ça n'est pas ça. En fait et moi ça m'interroge. »
Entretien FDR5 : 84

Les croyances et les craintes des parents quant au risque que leurs enfants se blessent ou tombent malades lors des sorties ont également été citées comme un obstacle potentiel à la mise en œuvre des projets, les parents pouvant interdire que leur enfant soit sorti en journée :

> *« J'ai même entendu qu'une maman avait pris la veste et les bottes de sa fille en quittant la crèche pour pas que les pro la sortent en journée. Elle n'a rien dit…. pour vous montrer à quel point les parents ne font pas confiance ! »*
> *Entretien FDR3 : 40*

Informer les parents sur la manière dont les sorties sont gérées et les impliquer dans le processus sont présentés ci-dessous comme des éléments indispensables pour emmener les enfants dans la nature.

> *« Ils ont un projet de sortie, de jeu en plein air très, très fort des enfants. Qui a passé aussi par une phase d'explication aux parents, assez clair. Ils ont des parents qui cette idée que justement les enfants vont être sales, machine. Et eux, ils ont l'idée justement, c'est vraiment on sort on met des bottes, on met des manteaux et on sort. Ça demande une cohésion, et de d'une solidité d'équipe très fort. C'est-à-dire que le projet doit être super clair. Parce qu'effectivement, vous aurez des parents pour qui ça sera intolérable. »*
> *Entretien RI2 : 46*

Puis finalement, nous avons entendu les acteurs souligner en quoi les croyances et les pratiques personnelles des professionnel·les constituaient un obstacle aux projets menant des enfants en extérieurs comme le fait de ne vouloir sortir qu'en cas de beau temps ou la peur des insectes. Pour cela les acteurs identifient la formation comme moyen d'intervenir :

> *« Enfin donc euh, faut être raisonnable aussi je veux dire, mais variété environnementale et accès à la variété des matières, des choses comme ça. Mais en tout cas avec une première bataille, me semble t-il, qui est de conquérir l'extérieur et pas uniquement quand il fait entre 18 et 21 degrés. »*
> *Entretien PC8 : 25*

> *« La formation, elle porte, le professionnel porte une responsabilité, donc tout ce qui est question de risques et sur ses épaules. Donc on a toujours cette volonté. L'idée semblait faire consensus entre les professionnel·les . La nature est importante pour les enfants, mais vraiment mettre en place des projets, de faire en sorte que ces collégiens réguliers en contact direct qui est tout un accompagnement pédagogique avec. On entend vraiment des niveaux différents selon la conviction de la personne et ses capacités et volonté de porter un certain nombre de risques puisque voilà, il y a, il y a les seuls et je l'utilise au féminin. »*
> *Entretien FDR2 : 43*

5.2.7.3 La nature, un gadget marketing ?

Les acteurs confirment la prise de conscience sociétale en matière de préservation de la nature, mais soulignent également un manque de sensibilisation aux bienfaits et aux effets du temps passé dans la nature pour les enfants. Au moment de la rédaction de cette thèse, la formation initiale professionnelle ne comprenait pas de modules sur l'état des connaissances relatives aux bienfaits pour la santé pour les enfants, ni sur les dangers des produits synthétiques souvent utilisés dans les structures. Les formations autour des pratiques écologiques et des pédagogies en lien avec la nature, dispensées par des organismes de formation privés, peuvent entraîner des coûts importants pour une crèche. Compte tenu du temps et de l'investissement financier nécessaires à la formation à la nature, ainsi que des coûts liés à la présence d'un nombre suffisant de professionnel·les pour accompagner les enfants dans les parcs et les espaces naturels, les pratiques liées à la nature pourraient être laissées à des professionnel·les ou à des organismes spécialisés disposant des ressources nécessaires pour les mettre en œuvre. Un acteur a identifié le risque que les pratiques liées à la nature soient réduites à un gadget réservé pour un public privilégié[197].

> *« Donc il y a vraiment la nature qui ne serai là y a vraiment un message très classe moyenne intellectuel, très potentialité de l'enfant développée vraiment un discours à mon avis très séducteur pour une bonne partie de la population qui a les moyens de d'aller dans dans ces crèches privées. »*
> *Entretien RI3 : 27*

> *« Il faut pas que ça devient un gadget, d'être dehors c'est bien là dans un projet ahh voilà. Le risque donc ce sort de pratiques, le risque c'est un peu, ce qui se passe quand pour Montessori, par exemple. C'est on fait un peu de Montessori, on prend un un bout et on sait pas pourquoi, ni comment, na, na, ni, mais on a l'impression de faire du Montessori. Voilà, donc le risque c'est ça. L'autre c'était ça donc je pense faut que ça soit bien encadré. Que il y a, que ça soit un projet d'équipe. Que que tout le monde soit d'accord et bien organisé, parce que oui moi j'ai un seulement donc j'ai un petit fils seulement, et j'imagine petit Jacob à préparer et puis après aussi ce moment où tout est prêt j'ai oublié, ou je peux faire pipi ou voilà. C'est pénible donc voilà. »*
> *Entretien ASSO6 : 70*

[197] L'idée de qu'une la nature, ou plutôt l'accès aux espaces naturels, contribuent à créer inégalités sociales fait écho dans les écrits récents. Dans leur article « Sociologies de l'éducation et de l'enfance en anthropocène. Les limites de la conversion écologique des enfants » (2025), Ghislain Leroy et Charlotte Le Corre analysent la reproduction des inégalités sociales dans le domaine de l'éducation aux enjeux écologiques. Ils critiquent le fait que les analyses de la compréhension de ces enjeux sont souvent déconnectées de la réalité sociale des enfants. Ils soulignent également l'injonction à l'enseignement et à l'apprentissage : les élèves issus des milieux privilégiés seraient déjà sensibilisés aux questions environnementales, tandis que pour les autres, issus des milieux défavorisés, ces questions resteraient purement scolaires. Les pratiques des classes populaires (acheter deuxième main, voyager peu), bien qu'écologiques, ne sont pas toujours reconnues comme telles. Les chercheurs ont ainsi observé un décalage entre la perception des enjeux environnementaux et la faible prise en compte de ces enjeux dans les projets d'avenir des jeunes, ce qui souligne une difficulté à se projeter dans des modes de vie alternatifs. Leroy et Le Corre identifient l'école ayant un rôle crucial dans la compréhension des enjeux socio-économiques des enfants.

Dans ce contexte, les acteurs nomment le risque que les projets en lien avec la nature se résument à un argument de vente pour promouvoir les crèches privées. Comme le souligne cet acteur d'une association promouvant des pratiques pédagogiques, ce risque a été observé dans le cadre de crèches promouvant la pédagogie Montessori, sans pratiques avariées.

> *« C'est c'est ça participe du mouvement de la société. Et dès que c'est nommé avec le nom de quelqu'un comme, même comme Montessori, qui est tout à fait appréciable ça risque de devenir un petit commerce, ou un ou à un business, où la parole du maître, ou des références absolues voyez. »*
> *Entretien ASSO1: 27*

Les acteurs ont donc pointé l'incohérence que pouvait impliquer la mise en pratique de l'enfant-nature et créer un obstacle de la mise en place des projets créant du lien identifié comme essentiel entre l'enfant et la nature.

5.2.7.4 Des leviers pour l'action publique à soutenir les projets « enfant-nature »

Ayant identifié ces freins, les acteurs de la 1ère catégorie ciblent également des leviers à travers l'action publique pour faciliter la mise en œuvre de l'action essentielle « contact directe avec la nature ». Trois mesures ressortent dans leur discours justifiant en quoi les actions publiques peuvent être mobilisées pour surmonter ces obstacles.

La première consiste à **mettre en place un programme national de recherche** sur la qualité de l'accueil des jeunes enfants, en parallèle à l'introduction de nouvelles mesures pour garantir cette qualité. L'état de connaissance sur la période de vie du petit enfant en France manque comme nous explique cette personne du groupe Recherche et Informe :

> *« En France la recherche de petite enfance, il y en a de très peu !*
> *On manque de recherche d'une manière générale sur de la période de vie de tout petit, sur les politiques qui l'accompagne, sur sa socialisation,… il nous manque d'études »*
> *Entretien RI1 :11*

Selon l'un des membres du groupe Pilote et Coordonne, ce programme national de recherche permettra de mieux comprendre les tensions au sein du secteur de la Petite-enfance et l'impact des politiques actuelles sur la qualité d'accueil. Autant que cela ne soit pas encore clairement identifié comme axe de recherche, les connaissances relatives aux contextes et aux conditions des expériences en lien avec la nature pourraient, tout comme pour les autres principes de la charte, s'inscrire dans ce programme et faire ressortir des données relatives à la spécificité de l'accueil du jeune enfant en France.

« C'est d'ailleurs prévu enfin l'annonce a été faite en juin dans le cadre du volet qualité d'accueil de service l'égalité en France que on constituerait un programme national de recherche petite enfance. et donc évidement qui s'intéresserait à la question de la qualité d'accueil et des nouveaux dispositifs pour s'en assurer. Donc là il faut qu'on qu'on construise, qu'on dégage les budgets, qu'on construise l'appel à projets mais mais c'est bien prévu. Et c'est bien déjà annoncé que on met un programme national de de recherche sur sur ces sujets. »
Entretien PC1 : 72

Parallèlement, d'autres acteurs de ce groupe Pilote et Coordonne ciblent des **activités de sensibilisation** auprès des parties prenantes dans le secteur, y compris les élus, les parents et les professionnel·les. Ces actions ayant déjà lieu dans de nombreux municipalités et départements[198] sont organisées par des journées d'études dans les territoires et des conférences.

« Après, je pense que le fait d'organiser aussi des journées nationales, d'organiser des formations, ça sur c'est sujet, ça a donner aux gens des idées et justement pour appliquer un peu les principes de la charte. Sans leur dire qu'il faut appliquer les principe d'une charte, pour qu'ils voient un peu comment faire »
Entretien PC2 : 75

En France, le parent comme cible des compagnes autour de la sensibilisation aux enjeux de santé et d'éducation de la nature pour le jeune enfant s'inscrit dans une longue tradition visant le parent comme ultime responsable de l'enfant (Vandenbroeck, 2024) qui doit être éduqué (Bouve, 2015). L'un des acteurs nous explique que l'initiative du « sac des 1 000 jours » distribué dans les maternités, vise justement à sensibiliser les parents à l'importance de passer du temps à l'extérieur avec leurs enfants et de faire attention aux matériaux qu'ils leur donnent.

« Donc c'est vrai que les messages aujourd'hui qui sont adressés aux parents dans toute la communication des 1000 premiers jours, au-delà de la création de liens parents et autres et cetera, y a quand même cette lutte de ben faire attention aux produits utilisé, ou les jouets en plastique, le fait d'aérer la maison. de dans le sac des 1000 premiers jours qui est distribué en maternité aujourd'hui Ben voilà c'est aussi pas de produit avec des perturbateurs endocriniens, les couches pareilles, les tissus utilisés, enfin voilà donc c'est aussi de donner des alertes sur ce sujet-là et puis redonner en effet des temps de de contact avec la nature pour les enfants dans les dans les crèches où on a vu des constructions en crèches dans les années 2000 avec des sols en plastique, partout même dehors au cas où ils sont mal. »
Entretien PC6 : 6

Les actions de sensibilisation et de formation pour changer le paradigme critiqué par les acteurs d'être trop centré sur l'hygiénisme et sécurité, semblent être limitées dans l'impact qu'elles peuvent avoir. Les croyances et attitudes des adultes qui accompagnes les enfants sont

[198] Pendant la période de la thèse (2021-2025), nous étions invitées par neuf collectivités et 22 associations à travers la France à présenter l'état recherche sur l'impact de la nature pour le jeune enfants et l'état de connaissances sur les pratiques lors des journées d'études. (*cf.* annexe 17)

également identifiées comme facteur déterminent dans la mise en œuvre de projet envers la nature dans la petite enfance. L'impact des croyances des éducateurs et éducatrices sur les pratiques en lien avec la nature dans la petite enfance des personnes « déjà convaincue » de l'intérêt que les enfants est pointé comme facteur clé. Un acteur de la recherche et un autre en charge du pilotage et de la coordination des actions au niveau national, soulignent que cette idée que l'efficacité des actions de formation dépend fortement de la motivation et de l'engagement des participants à transformer leurs pratiques :

> *« La formation, elle porte, le professionnel porte une responsabilité, donc tout ce qui est question de risques et sur ses épaules. Donc on a toujours cette volonté. L'idée semblait faire consensus entre les professionnel·les . La nature est importante pour les enfants, mais vraiment mettre en place des projets, de faire en sorte que ces collégiens réguliers en contact direct qui est tout un accompagnement pédagogique avec. On entend vraiment des niveaux différents selon la conviction de la personne et ses capacités et volonté de porter un certain nombre de risques puisque voilà, il y a, il y a les seuls et je l'utilise au féminin. »*
> *Entretien FDR2 : 43*

> *« Parce que si on se dit que tous les modes d'accueil collectifs, comme l'individuel, peuvent selon le niveau de formation des gens, selon les circonstances, accompagner l'enfant dans son développement de manière bienveillante aussi bien une ASMAT qu'une crèche voilà a décidé de ne pas faire de hiérarchie et de juste dire : il faut juste accompagner tous les pros pour qu'ils soient en capacité de faire. Parce qu'en fait c'est ce qu'ils ont envie de faire. Parce que c'est ça le sens du travail. »*
> *Entretien PC1 : 55*

Une étude américaine examinant les croyances et les attitudes des professionnels influençant les pratiques visant à reconnecter les enfants à la nature montre que le principal obstacle ne réside pas dans « un manque » de croyances du lien à la nature, ni de son importance pour l'enfant. Il s'agit plutôt de la perception selon laquelle la mise en œuvre de tels programmes est particulièrement difficile en raison de contraintes liées à l'hygiène et à la sécurité, ainsi que d'un accès limité aux espaces verts (Ernst, 2014). Ce constat amène à s'interroger sur l'efficacité d'autres leviers, tels que l'assouplissement de normes jugées trop restrictives et l'amélioration de l'accès aux environnements naturels, qui pourraient davantage favoriser l'évolution des pratiques que des formations ponctuelles ou des campagnes de sensibilisation

À cet effet, en plus de la sensibilisation, plusieurs acteurs soulignent l'importance **de la végétalisation des cours et l'intégrer des espaces verts dans les structures d'accueil de la petite enfance**. Comme l'un des acteurs d'une association remarque :

> *« On peut pas appliquer quelque chose qui n'existe pas sur un un environnement qui n'existe pas »*

Entretien ASSO2 : 69

Dans le cadre de la réglementation bâtimentaire, un acteur du groupe Pilote et Coordonne expose les implications de l'obligation imposée aux nouvelles structures d'accueil d'inclure un espace extérieur. Cette mesure vise à pallier les défis posés par l'éloignement des structures aux parcs et forêts. Dans son discours, l'acteur en question exprime son point de vue selon lequel, bien que cette action n'impose pas la présence de la nature (espaces verts, végétation, éléments naturels, ou animaux vivants) elle représente une première étape et possède le potentiel de faciliter l'accès à la nature pour les jeunes enfants :

> *« Après sur certains principes, je pense, à des principes de non-discrimination mais ça c'est pas besoin de rappeler la charte. C'est un principe constitutionnel mais ça parle évident voilà. Le contact avec la nature ? Ben, on a quand même dans le, en fait. On a mis quand même mis que les structures, dans, en fait, on a pris aussi un texte donc sous forme d'arrêter aussi avec un référentiel bâtimentaire. Dans l'aménagement des bâtiments. Donc on demande aux structures d'avoir un espace extérieur, mais si elles en ont pas en fait d'organiser des sorties de l'extérieur. Donc ça incite quand même un contact avec la nature, un petit peu du moins rester enfermé dans le dans dans le bâtiment en tant que tel. Après est-ce que dans la cour pour autant est-ce que y aurait des végétaux ? Je ne suis pas sûr qu'on n'a pas écrit d'ailleurs ? On devrait le mettre d'ailleurs, il faut absolument avoir des végétaux en faites. C'est logique. »*
> *Entretien PC2 : 74*

Enfin, la force exécutoire de la charte de qualité des services de garde est remise en question. Bien que certains principes, tels que le contact avec la nature, y soient inclus, ceux-ci restent peu prioritaires au regard des autres enjeux auxquels les décideurs politiques sont confrontés. Si les acteurs de cette 1ère catégorie s'accordent sur l'importance du contact avec la nature, ils estiment que la situation actuelle englobant le secteur, rend son application contraignant pour les beaucoup de structures. Nous entendons cet acteur d'une association travaillant auprès des professionnel·les et intervenant dans les concertations pour élaborer les actions, exprimer sa frustration sur le manque de priorité accordé au sujet :

> *« La nature est n'est pas n'est pas très haut placée. (ouais) Il y a quand même la musique, le théâtre, la danse et donc c'est formidable. Si tu veux mettre ce ce combat nature culture bah, on en parle avec [nom d'une personne de la recherche] tu vois. C'est, et il y a d'ailleurs mais même les écoféministes en parlent tu vois, ce combat nature - culture. Il il n'y a pas lieu d'être ! »*
> *Entretien ASSO7 : 21*

Cet autre acteur du groupe Pilote et Coordonne exprime sa satisfaction quant à la mise en œuvre des initiatives en faveur des expériences avec la nature pour les jeunes enfants, toute en laissant

comprendre que les actions promouvant l'enfant et la nature ne semble pas être le fruit d'un élan isolé, mais plutôt l'annonce d'une série d'actions qui pourraient être réalisée à l'avenir :

> *« Quand même. Cet article de de la charte de qualité d'accueil fonctionne. Et puis là maintenant il faut se saisir de la poussée écologique. »*
> *Entretien PC5 : 108*

5.2.7.5 Au Québec, la nature s'inscrit dans la qualité

Une analyse des textes encadrant le secteur de la Petite-enfance au Québec révèle l'existence d'une obligation de sortie d'au moins une heure avec les jeunes enfants tous les jours. Lors des entretiens, nous avons interrogé les participants sur la pertinence de rendre prescriptives les pratiques avec la nature proposées dans le Cadre de référence-*Alex*. Les six acteurs interrogés ont unanimement exprimé des réserves quant à la pertinence d'une obligation légale en matière d'éducation par la nature. Bien que les textes réglementaires encadrant le secteur de la Petite-enfance prévoient déjà des sorties quotidiennes tout au long de l'année, aucun des participants n'a pu identifier de valeur ajoutée significative qu'une politique publique prescriptive pourrait apporter à la mise en œuvre de ces sorties en nature, désignées au Québec sous le terme de « milieu naturel » et définies par les principes de l'éducation par la nature figurant dans le Cadre de référence - *Alex*. Les acteurs engagés dans le processus de recherche-action lié au projet *Alex* ont tenu à rappeler que les travaux menés n'ont aucune visée normative. Au contraire, ils considèrent que ces pratiques doivent rester l'expression d'une démarche fondée sur une volonté individuelle ou de l'équipe, plutôt que sur une contrainte réglementaire et imposée par les politiques publiques. Deux acteurs expriment cette idée du caractère volontaire de ces pratiques « éducation par la nature » :

> *« Je pensais plus volontaire selon les personnes enseignantes qui sont intéressées on va démontrer les bienfaits. On n'obligera pas nécessairement un court terme ou un moyen terme. C'est vraiment l'autonomie professionnelle actuellement d'accord mais on peut-on peut développer des choses pour soutenir à différents niveaux les centres de services scolaires les directions d'école l'équipe école les personnes enseignantes du matériel l'aménagement de, je pense que les gens veulent beaucoup échanger échanger des communautés de pratique veulent être inspirés. Ils veulent voir comment les gens fonctionnent c'est quoi les enjeux qu'ils qu'ils rencontrent. C'est beaucoup aussi au niveau des idées d'activités en lien avec le programme pédagogique du Québec. »*
> *Entretien ACT3 : 48*

> *« C'est pour ça que même dans la pédagogie émergente, moi je le dis aux éducateurs, ça ne veut pas dire que vous ne pouvez pas, vous aussi, arriver avec une idée, quelque chose qui a attiré votre attention comme une provocation finalement*

là. Parce que vous existez. L'enfant a besoin de sentir que vous existez comme personne, avec ce qui vous êtes, sur le plan de vos valeurs, de vos idées de ce qui vous stimule tout ça. Il ne s'agit pas de de prendre le contrôle, mais c'est sûr l'expérience de l'enfant, mais d'exister comme adulte. Moi c'est des rencontres. Une rencontre entre des enfants puis en adulte. On n'est pas un enfant. On est un adulte, et on peut être conjoint mais on reste toujours un adulte. »
Entretien ACT6 : 99

Nous observons toutefois que les acteurs perçoivent les politiques publiques comme des leviers facilitant la mise en œuvre de projets visant à renforcer le lien entre les enfants et la nature. Les six personnes interrogées ont identifié plusieurs actions jugées structurantes pour soutenir les démarches d'éducation par la nature, parmi lesquelles :

1- le financement de projets de recherche-action,
2- la diffusion de bonnes pratiques à travers des référentiels, cadres de référence et guides,
3- l'allocation de ressources financières aux associations et aux acteurs de terrain.

Le travail réalisé dans le cadre du projet *Alex*, mené en collaboration avec des acteurs de terrain et soutenu par les ministères concernés, est cité par les participants comme un exemple de démarche cohérente. L'une des actrices a notamment souligné l'intégration progressive de thématiques en lien avec la nature lors de la révision des référentiels existants. Elle mentionne à ce titre les thèmes de l'alimentation, l'importance du temps passé en extérieur avec les enfants, ainsi que la valorisation du jeu libre en milieu nature :

« Entre la première sortie d'Accueillir la Petite enfance et sa réédition en 2019, nous avons souligné l'importance d'être à l'extérieur avec les enfants. »
Entretien ACT2 : 28

« Pour les bonnes pratiques écologiques, le ministère a publié cet hiver [2022] un complément au cadre de référence Gazelle et Potiron qui parle déjà de la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur de l'enfant, spécifiquement sur l'alimentation responsable. »
Entretien ACT2 : 100

Au Québec, les acteurs s'accordent sur la pérennité des pratiques éducatives en lien avec la nature. Cette reconnaissance s'appuie la recherche-action financée par les ministères, qui a eu pour effet de démonter les effets bénéfiques des pratiques nommées « l'éducation par la nature ». Le concept « enfant-nature », tel qu'il est formulé dans les textes de référence québécois, est désormais perçu comme un objet porteur de sens, inscrit dans les orientations générales de la qualité éducative. Contrairement à la France, où l'approche « enfant-nature », bien que prescriptive, reste largement ouverte à l'interprétation et dépendante de la volonté individuelle des professionnel·les, le Québec affiche une position plus explicite : l'éducation

par la nature y est reconnue comme une pratique soutenante pour l'enfant, et comme une approche pédagogique de qualité. À ce titre, les acteurs impliqués dans la construction des politiques publiques au Québec considèrent l'éducation par la nature non seulement comme un levier actuel, mais aussi comme un champ de la pédagogique « active » et « émergeante » amené à se développer durablement - à la fois dans le cadre de la recherche universitaire (notamment à travers la création de chaires) et dans la diffusion progressive de ces pratiques au sein des Centres de la petite enfance (CPE).

> *« Je trouve ça extrêmement intéressant, parce que moi maintenant si je me regarde, moi avec mes valeurs je me reconnais là dans les âmes de feu. Ben oui c'est quand même le côté pour moi c'est un peu un projet de société. Mais je j'ai beaucoup de réserves par rapport à comment je je porte ça parce que justement je suis tout à fait consciente que si on va vers une, c'est on se met à porter le projet d'éducation par la nature en mettant en évidence ça ça c'est une espèce d'apport un peu entre guillemets révolutionnaire parce que c'est un peu une petite révolution. Pas au sens politique du terme. Je le sais que c'est c'est pas quelque chose qui serait gagnant ici au Québec. » Entretien ACT6 : 89*

> *« Je pense que cela va encore durer longtemps, on est au début des projets nature. » Entretien ACT1: 74*

5.2.7.6 Conclusion – les obstacles et les leviers autour de la mise en œuvre d'actions « enfant-nature »

L'analyse du discours des personnes concernées fait clairement ressortir l'émergence d'une intention favorable de leur part à vouloir inscrire la nature *pour* la petite enfance. Notre analyse met en évidence une représentation récurrente parmi les acteurs d'une nature bénéfique pour l'enfant, qui serait enrichie et sensible, voire mieux éduqué à son contact. En France, si la relation enfant-nature ne fait pas partie des priorités des politiques publiques, elle n'en ressort pas moins du discours comme une question fondamentale qui, selon de nombreux acteurs, justifient cette dimension « essentielle » comme totem des valeurs de l'enfant et de l'identité culturelle française. Cependant, le discours met également en évidence une perception partagée quant aux limites des politiques publiques à transformer les représentations de l'enfant vers l'intégration réelle des pratiques en lien avec la nature dans les établissement d'accueil. Au Québec, les politiques publiques soutiennent les actions tout pour autant comme nous avons vu, les inscrivent pas comme une nécessité mais comme un choix de structure et de personne. Les acteurs partagent leur reconnaissance de sa valeur éducative et exprimant une envie que ce soutient par les actions publiques continuent à s'élargir.

Néanmoins plusieurs freins sont clairement identifié par les parties prenantes. Premièrement, les contraintes structurelles, en particulier les impératifs économiques et les capacités des ressources humaines limitées, sont citées comme des obstacles majeurs à la mise en œuvre d'initiatives axées sur la nature. Deuxièmement, les acteurs semblent divisés sur le rôle et l'ambition des politiques publiques dans la conduite de la transformation. D'un côté, les professionnel·les et les associations plaident en faveur d'une implication plus forte de l'État, considérant les politiques publiques comme une force législative capable de promouvoir le changement par le biais de campagnes de sensibilisation, de formations professionnelles, du développement d'espaces verts et d'un soutien financier accru. D'autre part, ceux qui coordonnent et pilotent les actions sectorielles, tout en reconnaissant la valeur des politiques publiques comme levier potentiel, affirment que les outils politiques ne suffisent pas à eux seuls à déclencher des changements sociétaux plus larges dans la perception des questions environnementales et des préoccupations relatives à la santé des enfants. Dans cette perspective, il ne s'agit pas simplement de mobiliser des leviers opérationnels, mais de promouvoir des changements structurels profondément ancrés dans la conception, la gouvernance et les priorités mêmes des politiques publiques. Comme le souligne l'acteur précédemment cité, transformer les pratiques permettant afin de pérenniser et rendre plus réguliers des expériences de nature pour le jeune enfant semble requérir une reconfiguration des politiques publiques mais aussi une sensibilisation à l'échelle sociétale des enjeux pour l'enfant et la nature.

5.2.8 Conclusion des entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie en France et au Québec

À travers l'analyse des entretiens, des thèmes transversaux et récurrents en France se sont dégagés et révèlent les tensions d'un secteur évolution marquée par la mise en cohérence des priorités et des moyens disponibles. D'un côté, nous constatons que ces tensions proviennent d'un cumul de manques exprimés : manque de pilotage ministériel, manque d'offre de services, et pénurie croissante de professionnel·les. De l'autre, ces insuffisances alimentent des débats de fond entre les acteurs quant aux moyens nécessaires pour atteindre leur objectif commun visant à assurer une qualité d'accueil satisfaisante aux indications de la charte nationale sur tous les territoires. Ainsi, les difficultés liées à la mise en œuvre des pratiques « enfant-nature » ne peuvent être comprises isolément. Elles s'inscrivent dans un ensemble de problématiques systémiques, qui touchent le secteur. Ces constats « pas assez de professionnel·les, pas assez de places, pas assez de moyens » résonnent également au Québec. Les représentations exprimées à

travers les différents thèmes que nous avons analysé pointent vers un secteur d'activité en difficulté, et pour lequel les acteurs peinent à trouver des actions adéquates permettant d'adapter le secteur aux enjeux constatés. Le contact avec la nature en France et l'éducation par la nature au Québec autant que ces actions soient exprimées par les acteurs comme faisant sens, surtout en réponse aux enjeux globaux de la santé et de l'éducation, elles se heurtent aux réalités produites par les actions publiques elles-mêmes faisant sens d'autres logiques.

En France, les acteurs s'accordent sur la progression des politiques publiques, bien que leurs appréciations varient quant à la portée et à la qualité de cette évolution. Ils soulignent que les représentations de l'enfant demeurent encore ancrées dans une vision hygiéniste de ses besoins qui peut freiner la mise en place effective des projets permettant les enfants un « contact réel » . Les acteurs de cette 1ère catégorie expriment que l'association « enfant-nature » leur paraît à la fois évidente et porteuse de sens, conférant aux pratiques une valeur morale. Toutefois, les instruments prévus pour accompagner la mise en œuvre de ces actions suscitent des tensions, notamment concernant les moyens alloués et les responsabilités financières entre les différents acteurs : comment sortir s'il n'y a pas assez de professionnels ? Comment consolider les différents normes par fois contradictoire ? Comment convaincre les parents retissant ?

La question de l'évaluation de l'efficience des pratiques éducatives au respect de la Charte nationale de qualité et du référentiel représente également un point de friction. D'un côté, certains groupes d'acteurs, notamment au sein des syndicats et associations représentant les professionnel·les, revendiquent une plus grande souplesse dans la mise en œuvre, afin de permettre aux équipes de développer des pratiques véritablement porteuses de sens. De l'autre, certains groupes d'administrateurs et de coordinateurs défendent la nécessité d'établir des lignes directrices claires, observables et contrôlables, afin d'assurer que les pratiques (éducatives et de gestion) s'inscrivent effectivement dans l'esprit prescriptif des textes.

Ainsi, au cœur de ces tensions, émerge un paradigme dans lequel la nature est à la fois perçue comme nécessaire et reconnue comme essentielle, mais où les moyens alloués à sa mise en œuvre demeurent flous et parfois contradictoire des intentions que citent les acteurs. Cette divergence entre les intentions et les moyens fait ressortir les limites du système de gouvernance en quête de sens autour d'une action en cours de construction (Dubois, 2003).

Au Québec, les acteurs impliqués dans l'élaboration des politiques publiques que nous avons interviewés inscrivent la thématique « enfant-nature » dans une perspective plus large d'amélioration de la qualité éducative des services de garde. Cette orientation s'inscrit dans une logique de valorisation des pratiques d'apprentissage enrichies et de diversification des

expériences offertes aux jeunes enfants mise en évidence par les projets de recherche-action. Les acteurs de cette 1ère catégorie reconnaissent toutefois que cette approche demeure émergente et en phase de structuration. Néanmoins, ils anticipent que les politiques publiques continueront vraisemblablement à soutenir les initiatives visant à renforcer le lien entre l'enfant et la nature, notamment à travers la recherche. La dimension prescriptive ou obligatoire reste, pour sa part, largement absente des discours, tant sur le plan des orientations politiques que des cadres réglementaires. Les propos recueillis mettent en évidence la prépondérance de la motivation individuelle des professionnel·les comme facteur déterminant dans la mise en œuvre de pratiques éducatives en lien avec la nature.

Nous avons entendu ces différents acteurs s'exprimer sur le fait que cette motivation personnelle constitue un levier essentiel, voire une condition préalable, à l'intégration effective de ces pratiques dans les milieux de garde. Il apparaît dès lors que les actions favorisant les expériences en nature, bien qu'elles soient reconnues comme porteuses de sens et de bénéfices tant pour les enfants que pour les professionnel·les, ne s'imposent pas encore comme une priorité institutionnelle. Elles tendent plutôt à demeurer le fait d'initiatives locales, portées par des acteurs particulièrement engagés et bénéficiant d'un accès facilitant à des environnements naturels.

5.2.8.1 L'enfant-nature : une convergence de représentation entre la France et le Québec, une divergence dans les modalités d'action publique

S'inspirant des travaux de Patrick Hassenteufel (2005), nous présentons dans la partie suivante la démarche comparatiste visant à interroger l'articulation de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques. En effet, comme le souligne l'auteur, le comparatisme permet de « porter un regard décentré sur sa propre réalité nationale » et de questionner les cadres implicites qui orientent les manières de penser, de sentir et d'agir (2005, p. 113). Notre cadre d'analyse s'appuie ainsi sur les sept points de convergence identifiés par l'auteur. Nous avons constaté que, malgré des approches différentes entre les pays, une tendance à la convergence des politiques publiques est observable. Ces politiques reconnaissent la nature comme un élément à associer aux bonnes pratiques (de qualité) dans les actions du secteur. Cela va d'une reconnaissance de la nature comme partie intégrante du développement de l'enfant à une reconnaissance de ses potentialités éducatives soutenant les apprentissages de l'enfant, comme au Québec. L'analyse de ces convergences des actions autour de l'objet « enfant-nature » permet de mettre en lumière les idées et de croyances partagées à l'échelle transnationale.

Tableau 17 - Table de convergence de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance

1. Les objectifs de l'action publique : « *Pour rappel cette convergence est d'ordre cognitif et renvoie aux modalités de construction du problème, de définition des finalités prioritaires, d'orientation d'une politique publique et donc de légitimation de celle-ci » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ Qualité d'accueil	**Qbc ➔ Qualité éducative**
Objectif de l'action publique vise la qualité d'accueil - 10 principes indiquent les besoins fondamentaux de l'enfant dont, le principe n°6 sur l'importance de la nature pour le jeune enfant	Objectif de l'action publique vise la qualité éducative des services de garde dont, l'obligation de sortir en extérieur avec les enfants 60 minutes par jour et, l'obligation de respecter les 9 principes du programme éducatif dont, le principe n°7 sur l'importance du jeu libre et n°8 sur le soutien au jeux actifs pour limiter les activités sédentaires du jeune enfant
Les nouvelles constructions seront dotées d'espace extérieur	L'accessibilité à un espace extérieur est une obligation
L'environnement sain et sécuritaire, propice pour l'enfant sont des objectifs prioritaires - les professionnel·les ont libre créativité pour déterminer quel « contact avec la nature » à favoriser	L'éducation par la nature, un choix de terminologie répondant à deux objectifs – la qualité éducative, et le bien-être de l'enfant – les pratiques basées sur la motivation individuelle
Objectif d'harmoniser les pratiques, cependant, les critères demeurent sur les mécanismes d'évaluation et les tensions sont créée autour de qui évalue et sur la base de quels critères	Objectifs d'évaluer la qualité et mener des actions soutenant aux apprentissages

2. Le contenu de l'action publique « *La convergence porte sur l'articulation entre les objectifs et les instruments, qui caractérise une politique publique à un moment donné » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ « Contact direct avec la nature est essentiel »	**Qbc ➔ « Éducation par la nature » (ÉPN)**
Les acteurs expriment l'intérêt de faire « progresser » l'image de l'enfant vulnérable vers l'enfant acteur	Au Québec, l'image de l'enfant s'ancre dans la constructivisme social - L'écosystème de Bronfenbrenner – un enfant apprend en interaction avec son écosystème
La nature fait partie de la culture - esthétique et bonne, elle est essentielle	Les milieux naturels créent des affordances propices aux apprentissages de l'enfant et respectent les obligations du programme éducatif stipulées dans *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance - chapitre S-4.1.1, r. 2*

	Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance
La nature pour faire évoluer les représentations - l'enfant dehors, devient perceptible et acteur dans la cité	L'introduction du terme « nature » dans les guides de bonnes pratiques élargit le sens du dispositif obligeant les enfants de passer du temps quotidiennement dehors

3. Les instruments de l'action publique « *La convergence concerne uniquement des outils adoptés et leur mode d'utilisation » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ Charte nationale de qualité d'accueil et le référentiel national	**Qbc ➔ Cadre de référence – *Alex* et** le **Cadre référentiel d'accueil**
Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant sert de recommandations de bonnes pratiques dont celle de sortir tous les jours en extérieur La charte national d'accueil du jeune enfant fait « force de loi » et indique dix principes dont le principe N°6 « Le contact réel avec la nature est essentiel »	Le Cadre de référence - *Alex* sert de guide et recommandations pour pratiquer l'éducation par la nature, n'ayant pas de statut juridique NB :Le cadre référentiel d'accueil fait « force de loi » – dans lequel le terme « nature » ne figure pas cependant, le dehors et le jeu libre sont prescrits
Le référentiel bâtimentaire appliquent aux nouvelles ouvertures d'ÉAJE, la présence d'un espace extérieur clôturé et soumis aux normes d'équipement et la lumière et ventilation naturelles à l'intérieur	Le cadre référentiel d'accueil stipule la nécessité des SGÉE à prévoir un espace extérieur accessible.
Les projets financées dans le cadre du C.O.G autour du développement durable et de la transition écologique[199]	Financement des ministères de la recherche action, et de l'élaboration du cadre de référence

4. Le mode d'adoption d'une politique publique « *La convergence porte sur les processus décisionnels et sur le type d'interaction entre les acteurs d'une politique publique » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ Concertation	**Qbc ➔ Évaluation**
Les concertations impliquent un grand nombre d'acteurs. Un sentiment est exprimé autour de la complexité de ce processus et la difficulté à prioriser les enjeux et les actions à prendre	Au Québec, les ministères s'appuient sur les évaluations, menées par des universitaires avec des acteurs du terrain, pour ajuster les actions

[199] Dans le cadre de la Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la CNAF pour la période 2023-2027, un dispositif d'accompagnement des projets de transition écologique a été mis en place : « Accompagner les gestionnaires d'accueil de loisirs à intégrer la dimension environnementale dans leur projet : il s'agit de soutenir et d'accompagner les accueils de loisirs soucieux de mettre en œuvre des démarches de développement durable et d'améliorer leur capacité à faire face aux grands défis climatiques et énergétiques (préservation de l'environnement, sensibilisation et apprentissage de l'écocitoyenneté, achats et aménagements éco-responsables et végétalisés…), tant en matière de fonctionnement que d'investissement. Il s'agira notamment de prendre en compte la dimension « développement durable » dans les critères d'éligibilité des projets d'investissement ACM. » (COG, 2023-2027, p.110).

Les acteurs de terrain apportant leur avis évaluant les programmes, Cependant, ils expriment une frustration de ne pas être « entendus » par des acteurs qui pilotent et coordonnent des actions	Les acteurs du terrain participent à la recherche-action et dans les évaluations des programmes La recherche-action consolide l'idée que les milieux naturels favorisent les apprentissages et propose une approche pragmatique et positiviste en soutient des pratiques ÉPN
Dans le processus de décentralisation - les communes deviennent les autorités organisatrices de la petite enfance qui peuvent s'appuyer sur le SPPE pour trouver des ressources, Cependant, même s'elles ont le pouvoir, le rôle, et les responsabilités ont été renforcés, leur champs d'action se trouve circonscrit par les acteurs de gouvernance (départements, régions, État)	Inscrite dans la constitution canadienne, la province reste le chef de file en matière d'actions dans le secteur de la Petite-enfance. Cependant, Un sentiment de mise en concurrence des systèmes éducatifs pour les jeunes enfants entre les moyens attribués au ministre de l'Éducation et ceux prévue en soutien des SGÉEs.

5. Le public d'une politique publique « *La convergence concerne les personnes visées par une politique publique » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ Enfant < 3 ans	**Qbc ➔ Enfant < 6 ans**
Le public est divers – les acteurs font ressortir l'éclatement de la cible des politiques publiques Petite-enfance : l'enfant, le parent, le professionnel, et aujourd'hui les collectivités territoriales.	Le cible de l'enfant de sa naissance et jusqu' à son 6ème anniversaire ou rentrée en école élémentaire est identifié dans les textes.
L'enfant est représenté en premier voix dans la charte – indiquant sa reconnaissance comme usagers des structures et bénéficier des actions publiques	Les pédagogies favorisent l'enfant en tant que premier usager des actions lui visant.
Le parent est le cible de plusieurs actions dont les 1000 jours. A travers les dispositifs de prévention, l'État vise à informer et accompagner les parents notamment en situation de pauvreté	Les parents ont un rôle au sein des CPE pour mettre en place des projets et assurer la gestion et le respect des programmes éducatifs.

6. Les effets d'une politique publique « *La convergence porte sur les résultats de la mise en œuvre de la politique publique en termes de résultats » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR➔ Besoin fondamental	**Qbc ➔ Pédagogie émergeante**
Il ressort des entretiens un sentiment tendu entre les acteurs sur le rôle des politiques publiques à rendre les pratiques, dont celles de la nature, obligatoires	Il ressort des entretiens un sentiment que l'intérêt et mise en œuvre des pratiques d'EPN sont le débout d'une démarche envers la transition écologique, Cependant, Certains acteurs critiquent les politique de n'avoir pas encore intégré l'ampleur du besoin d'agir

Constat d'inégalité d'accessibilité au milieux naturels – évaluation des pratiques soulève des tensions	Les évaluations démontrent les points d'amélioration, Cependant, Un sentiment exprimé que les moyens manquent pour ajuster les pratiques

7. Les acteurs dominants d'une politique publique « *La convergence est ici plus transversale, puisqu'elle concerne tous les acteurs jouant un rôle clé dans la définition du problème, l'orientation de la politique, la formulation de son contenu, son adoption ou sa mise en œuvre » (Hassenteufel, 2005, p.123).*	
FR ➔ État – Collectivités	**Qbc ➔ Société civile ++**
Ministères, Assemblée nationale et administrations du Groupe Pilote et Coordonne - à l'écoute des experts (dont des think tanks) (Les communes prennent le rôle des autorités de gestion 1/1//2025)	Acteurs de la société civile, dont les syndicats, jouent un rôle dominant dans l'orientation des actions à mener
Des acteurs du Groupe Fédère et Représente, (dont les lobbys des groupes privées et lucratifs de crèches)	Ministères : Santé, Famille, Éducation (via les services du sport)
En France, les observatoires réalisent l'état de situation de la Petite- enfance (Santé, Vulnérabilité, Accessibilité, Protection)	En plus des observatoires et instances de statistiques, le Québec se repose sur les universitaires pour mener des évaluations sur la qualité éducative et des programmes de recherche-action
Les fondations occupent une place croissante dans le co-financement des projets « enfant-nature »	Les fondations co-financent avec les ministères les actions sur le territoire au Québec

5.3 Discussion de la première analyse : Les contours de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques relatives à la Petite-enfance

Notre première analyse, fondée sur l'étude des textes structurant les politiques publiques ainsi que sur les entretiens menés avec les acteurs impliqués dans leur élaboration et leur mise en œuvre, permet de dessiner les contours de l'émergence progressive de l'objet « enfant-nature » dans les orientations relatives à la Petite-enfance. Un premier constat s'impose : dans les deux contextes étudiés (France et Québec), on observe une reconnaissance sans équivoque des effets bénéfiques de la nature sur le développement de l'enfant. Bien que le terme « nature » soit rarement utilisé explicitement dans les textes régissant le secteur, il est souvent associé dans les discours des acteurs à une idéalisation de la nature comme « bon » et « saine ». À travers nos analyses, la nature apparaît comme un objet conceptuel tangible et vertueux, synonyme de qualité, « apaisant », « riche » et « végétal ». Elle est fortement investie dans les deux pays sur le plan symbolique et opérationnel, où le lien entre les enfants et la nature est considéré comme une condition *sine qua non* d'un projet social, et où l'enfant ou plutôt la période de l'enfance représente « un état prospectif »[200] ayant le potentiel de contribuer à une transformation sociale plus respectueuse de l'environnement et des êtres vivants.

Les représentations renouvelées de l'enfant s'inscrivent dans les deux pays dans une vision élargie de la qualité de l'accueil du jeune enfant, centrée sur ses besoins fondamentaux et son bien-être global. En France, la nature est nommée comme un élément essentiel pour le jeune enfant et comme étant doué d'ubiquité de la culture française, même si elle est rarement théorisée par les acteurs interrogés. Au Québec, la nature est au centre des pratiques éducatives émergentes pour laquelle les acteurs identifient des effets bénéfiques et cherchent à évaluer sa mise en œuvre. Dans la suite de notre analyse, nous proposons de discuter les résultats de cette première phase à travers trois axes complémentaires :

- les enjeux liés à l'émergence de l'objet « enfant-nature », en tant que construction politique et pédagogique ;
- la convergence des représentations entre les différents acteurs institutionnels et associatifs ;

[200]Dans leur chapitre sur la philosophie de l'enfance, les auteurs Gareth Matthews et Amy Mullin (2005) discutent les idées d'Aristote par lesquelles l'état de l'enfance fait partie d'un continuum présageant le bien-être de l'adulte : « Ce qui est bénéfique pour un enfant sera généralement perçu comme contribuant à son bien-être à l'âge adulte ». https://plato.stanford.edu/archives/win2008/entries/childhood/#what

- les typologies d'approches repérables dans les actions publiques intégrant explicitement ou implicitement la dimension « nature » dans les politiques relatives à la Petite-enfance.

5.3.1 L'émergence de l'objet « enfant-nature », un enjeu des politiques publiques

La nature émerge de manière relativement discrète mais néanmoins significative dans les textes des deux pays, en tant que construction à visée écologique- par laquelle l'enfant développerait une volonté à prendre soins de la nature- et humaniste, par laquelle le contact de la nature relève des qualités bénéfiques contribuant au bien-être. Dans un premier temps, les actions éducatives articulées autour du lien entre l'enfant et la nature semblent justifier une réponse aux dérives d'un monde contemporain : fortement artificialisé, marqué par l'omniprésence des écrans, le développement accéléré de l'intelligence artificielle, la prolifération des matériaux synthétiques et l'exposition croissante aux perturbateurs endocriniens. Ce sentiment de la nature comme une expérience alternative pour l'enfant résonne parmi les acteurs qui se soucient de des études qui mettent en évidence une augmentation des difficultés attentionnelles chez les enfants à l'école et un état dégradé de leur santé. Le temps passé en nature est alors envisagé comme un facteur de compensation, dans la mesure où les enfants y éprouveraient « des choses vraies » et « de véritables émotions » (ACT1 : 34).

Tout au long des discours, les politiques relatives à la Petite-enfance semblent constater les représentations sociétale d'une perspective anthropocentrique, dans laquelle les êtres humains dominent la nature et la transforment à leur guise. À travers leurs discours justifiant la mobilisation des politiques publiques pour soutenir les actions « enfant–nature », nous avons entendu les acteurs appréhender la nature comme une alternative éducative « emergeante » « active » et « essentielle » - une nouvelle « utopie anthropologique » (Charlot, 2020 ; Charlot et Butzbach, 2024) - au sein duquel l'éducation du jeune enfant repose sur une coévolution sensible, expérientielle et réciproque entre les êtres humains et les autres formes de vie. La nature ne serait cependant pas uniquement une posture philosophique à adopter dans ce cadre ; comme le souligne un acteur en France, il est également essentiel que les enfants vivent des expériences corporelles en nature et avec la nature, faute de quoi le risque serait une perte d'humanité :

> *« il faut que les enfants aillent dehors, qu'ils vivent des expériences en lien avec la nature, car c'est essentiel… sinon, on devient des robots, on n'a plus d'humanité, on n'a plus rien ! » (ASSO1 : 53).*

Les textes informatifs qui participent à l'élaborer les actions publiques, font écho des discours des acteurs mettant en exergue un choix intentionné à reconnaître la connexion de l'enfant à la nature. Nous pouvons lire dans le rapport HCFEA la qualité d'accueil : « Il n'y a pas d'un côté la nature et de l'autre les enfants. Il y a des enfants pris dans un environnement où la nature est porteuse d'éveil et de bien-être »,[201] et encore souligné dans le rapport Marinopoulos illustrant l'idée d'une indissociabilité entre l'enfant et la nature : « Dans l'expérience du bébé, la nature et la culture ne s'opposent pas ; elles sont les deux faces d'une même pièce»[202].

5.3.2 La convergence des représentations entre les différents acteurs institutionnels et associatifs

L'objet « enfant-nature » forme un paradigme s'opposant explicitement aux cadres dualistes et aux logiques d'exploitation qui structurent historiquement les modèles économiques dominants (Morizot 2018 ; Wintz, 2019). L'analyse conduite dans le contexte français met en évidence que l'émergence du lien entre l'enfant et la nature dépasse la seule sphère éducative pour s'inscrire dans un projet sociétal d'ampleur, intrinsèquement politique : « la nature c'est plus globale, il faut que toute la société s'y intéresse et donc que les politiques aussi » (PC3 : 37). Cette orientation se retrouve également dans les cadres de référence institutionnels, qui attribuent au secteur de la Petite- enfance un rôle clé dans la transformation sociale. L'éducation par la nature y est présentée comme un contexte éducatif privilégié pour le développement global du jeune enfant, mais aussi comme un levier permettant aux institutions de se positionner comme des vecteurs de changement face aux enjeux écologiques contemporains. Cette idée fait écho au Québec dans le cadre de référence -*Alex* indiquant l'opportunité pour le secteur de la Petite-enfance de participer à changer la société, par lequel l'éducation par la nature alors « constitue un contexte éducatif de prédilection pour le développement global du jeune enfant. De plus, il permet au réseau des SGÉ de se positionner comme un vecteur de changement en réponse aux enjeux écologiques globaux ».[203] Ainsi, en établissant la nature pour l'enfant comme principe indissociable, l'articulation « enfant–nature » semblerait s'imposer comme une valeur structurante et éthique pour représenter au sein des politiques publiques l'enfant et ses besoins

[201] Rapport HCFEA sur le Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant 2019, p. 251
[202] Rapport du Ministère de la Culture sur Une Stratégie nationale pour une Santé Culturelle – promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien avec son parent, 2019, p.51
[203] Dans Lebeouf, M., et Provonost, J. (2020). Alex—Cadre de référence L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance, p. 17.
.

globaux. Nous avons entendu plusieurs acteurs exprimer cette émergence de la nature comme une approche nouvelle, pour certains ayant la possibilité d'orienter l'action publique vers des nouvelles représentations de l'enfant et de ses besoins « c'est compliqué de changer les regards des gens, mais je pense que ça commence petit pas à petit pas, il faut voir les vrais besoins de l'enfant ….il n'a pas besoin de tout ces jouets en plastique, il a besoin d'explorer, se salir, d'être dehors ! » (ASSO7 : 64) Tandis que pour d'autres, l'enfant-nature suit une logique « évidente » reflétant les intentions des politiques publiques à construire de qualité « c'est inscrit dans la charte, aujourd'hui personne ne peut plus dire que la nature n'est pas importante pour l'enfant. C'est un principe qui doit servir à guider les pratiques comme les autres pour (assurer) la qualité d'accueil. » (PC5 : 102)

Si l'intégration de la nature dans la vie quotidienne des enfants est largement considérée comme essentielle et constitue un point de convergence entre les différentes parties prenantes, plusieurs tensions apparaissent autour du paradigme enfant-nature. Un acteur travaillant dans les services PMI en France décrit comment les politiques en faveur de la nature chez les enfants restent davantage une idéologie qu'une pratique réaliste : « … il y a beaucoup de choses à travailler, euh on va repartir des bases de l'alimentation, du sommeil, de la stimulation, la motricité libre, de la diminution de l'exposition aux écrans. Enfin on est vraiment des fois dans des soutiens à la parentalité qui sont tellement basico-basique que ces préconisations, évidemment, même si on peut les faire oralement en conseillant aux mamans de sortir au parc et d'aller jouer à l'extérieur avec leurs enfants. … ce n'est pas notre sujet phare on va dire. » (PCT1 : 32). À partir des préoccupations de cet acteur concernant les besoins fondamentaux des enfants, nous comprenons que le temps passé dans la nature est une valeur ajoutée potentiellement réservée à ceux qui ont les moyens d'en profiter. Au Québec, nous avons compris que les pratiques liées à la nature peuvent être associées à des programmes politiques liés au parti écologiste, comme le décrit un acteur administratif travaillant en lien avec le ministère de l'éducation : « Mais peut-être ce portage politique autour de ça et trop teinté politique justement ici. On a des la politique écologiste alors ceux qui sont pas écologistes vont vont se méfier un peu si on commence trop par trop entre guillemets dans la nature. Donc, ne je sais pas si sortir avec les enfants qu'ils expérimentent, qu'ils développent une approche écologique et tout ça... c'est absurde, c'est vraiment une question politique ? ou c'est une question de bien-être de l'enfant de développement et et de la planète ! ». (ACT3 :63).

Ainsi, malgré cette reconnaissance commune dans les deux pays «du « bon sens » que représentent les actions créant du lien entre l'enfant et la nature, les actions publiques dédiés à

la formation et la promotion des pratiques liées à la nature est souvent subordonnée à d'autres priorités politiques plus urgentes dans le secteur, telles que la pénurie de professionnels, la réglementation du secteur commercial et les réformes régissant la profession. Néanmoins, plusieurs mesures ont été prises pour faire avancer ce programme, notamment :

- des programmes de végétalisation des cours dans les établissements de la petite enfance et à d'école maternelle,
- la publication de guides pédagogiques pour favoriser une éducation fondée sur l'immersion dans la nature,
- le développement d'activités extérieures conçues comme leviers d'apprentissage et de développement *global*,
- ainsi que l'évolution des référentiels de formation professionnelle, intégrant désormais des compétences liées à l'éducation en lien avec le vivant.

5.3.3 Les typologies de l'approche de l'action publique autour de l'objet « enfant-nature »

Lorsqu'on les compare, on constate qu'ils ont des approches différentes pour articuler l'objet « enfants-nature » dans le cadre des politiques publiques. Dans cette section, nous examinons quelques-unes de ces distinctions. Dans un premier temps, nous identifions les différentes approches employées pour élaborer et mettre en œuvre des actions en faveur de l'intégration de l'enfant et de la nature, telles que les approches descendantes et ascendantes. Ensuite, nous proposons de croiser ces approches avec les objectifs politiques relatifs aux pratiques, aux évaluations et aux textes. Nous concluons ainsi notre analyse des contours de l'objet « enfant-nature » au sein des politiques publiques, en traduisant l'approche mullerienne du référentiel global sectoriel (RGS), des représentations aux actions.

L'analyse de l'action publique concernant la relation entre les enfants et la nature peut s'articuler autour de deux axes principaux :

- **L'axe des approches**, qui distingue deux logiques de production des politiques publiques :
    - **Les approches descendantes** relèvent d'un système centralisé. Les décisions sont prises par les acteurs de niveau supérieur (État, ministères, groupes pilotes) qui définissent les actions jugées nécessaires et les imposent au niveau local.
    - **Les approches ascendantes**, à l'inverse, reposent sur un soutien apporté aux acteurs de terrain (collectivités, associations, éducateurs et éducatrices). Ce

soutien peut se traduire par des financements, des dispositifs d'accompagnement ou des programmes de sensibilisation, visant à encourager des initiatives locales.

- **L'axe des objectifs**, qui permet de qualifier les formes que prennent ces interventions publiques. On distingue trois dimensions :
    - **Les pratiques** : ce qui est concrètement mis en œuvre sur le terrain.
    - **Les évaluations** : les dispositifs de suivi et d'analyse des effets des politiques.
    - **Les textes** : les documents de référence (lois, règlements, chartes, guides) qui encadrent, rendent lisibles ou orientent les actions.

Le **croisement** de ces deux axes permet de faire émerger une **typologie des formes d'action publique** mobilisées autour de l'objet « enfant-nature ». On peut ainsi identifier différentes combinaisons :

Tableau 18 - Typologie des actions publiques autour de l'objet « enfant-nature »

Objectifs / Approches	**Pratiques**	**Evaluations**	**Textes**
Descendantes	Essentielle	Contrôle	Prescriptifs
Ascendantes	Recommandation	Recherche-action	Informatifs

5.3.3.1 Actions essentielles

Les *actions essentielles* désignent des pratiques considérées comme incontournables dans un cadre d'élaboration des politiques publiques fondé sur une approche descendante. Les acteurs expriment la nécessité de ces actions par un sentiment de « ne pas avoir le choix » à la fois en raison d'un contexte global soulignant l'importance des enjeux. Les actions essentielles désignent des pratiques considérées comme incontournables dans le cadre de l'élaboration de politiques publiques fondées sur une approche descendante. Ces valeurs imprègnent les politiques publiques. En interprétant ce qui est nécessaire pour agir, les acteurs dans l'élaboration des politiques publiques identifient les idées dominantes, notamment celle d'un lien innée et nécessaire entre les enfants et la nature :

« Et c'est là où on peut plus facilement raccrocher cette question de la nature parce qu'on n'est pas dans la question de la pratique (artistique). On est dans la question

vraiment de qu'est-ce qui fait culture et qu'est-ce qui qu'est-ce qui alimente nos vies, et qu'est ce qui nous constitué qu'est-ce qui nous enrichit au quotidien en fait dans la façon dont on vit ensemble. Voilà et et c'est là où on raccroche à mon avis on va avancer de plus en plus sur cette question de nature. » (Entretien PC6 : 9)

Comme nous l'avons vu, la nature est considérée comme un besoin fondamental pour l'enfant en France, comme le souligne la charte nationale, ce qui témoigne d'une idéologie selon laquelle les politiques publiques doivent agir pour donner du sens au lien entre l'enfant et la nature, et justifier ce besoin :

«Ce texte-cadre expose les principes que la France adopte, en vue de garantir les meilleures conditions d'accueil à ses très jeunes citoyens. En prenant en compte les besoins fondamentaux des tout-petits, il reformule les pratiques professionnelles à partir du point de vue de l'intérêt supérieur de l'enfant, et explicite la manière dont le monde de la petite enfance peut poser les bases nécessaires à un développement complet et harmonieux, respectueux des droits, des besoins et de la singularité de chaque petite fille et de chaque petit garçon. » (Préambule de l'Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant)

Par cette approche essentielle / descendante, la prise d'action prenne la forme de dispositifs de soutien et potentiellement de contrôle. Dans ce contexte, le lien enfant-nature s'impose comme une valeur commune et centrale, un socle de principe émis du gouvernement, comme le montre notre analyse de la charte nationale, il est au cœur de la définition de ce qui est « essentiel ». Les professionnel·les de la petite enfance sont tenus via des visites de contrôles, de respecter ces valeurs dans leurs activités éducatives et leurs pratiques quotidiennes.

5.3.3.2 Actions de contrôle

Dans une approche descendante, les évaluations prennent la forme de contrôles normés, appliqués de manière uniforme à l'ensemble des territoires du pays. Dans ce cadre, les normes de qualité sont définies au niveau central et mises en œuvre par les organismes mandatés à cet effet : en France, il s'agit principalement de la Protection maternelle et infantile (PMI) et de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) ; au Québec, c'est le ministère de la Famille qui en assure la responsabilité. Les acteurs rencontrés expriment des avis contrastés sur cette approche pour évaluer la qualité d'accueil et la mise en application des dix principes de la charte nationale.

Certains défendent la nécessité de formaliser des actions de contrôle, en particulier concernant la qualité des pratiques « enfant-nature ». À leurs yeux, rendre les principes opposables constitue un levier pour améliorer la qualité de l'accueil, notamment dans les établissements

d'accueil du jeune enfant (ÉAJE) appartenant à de grands groupes à but lucratif, où les dernières inspections ont révélé d'importantes disparités dans la qualité des services.

> *« Non non il faut que l'autorité qui est en charge du contrôle elle valide le protocole animaux et que le protocole animaux il y a un texte national qui décide ce qu'il doit y avoir dedans. Mais parce que sinon on repart dans la règle du grand n'importe quoi. Alors je comprends le côté ça pourrait faire lourdeur administrative mais en fait si on ne sécurise pas au niveau national on crée juste un enfer kafkaïen au niveau local. » (FDR6 : 57)*

D'autres critiquent toutefois cette logique normative. Ils soulignent en effet la difficulté d'établir des critères d'évaluation objectifs dans un domaine où les représentations du bien-être sont multiples, subjectives et fortement dépendantes du contexte local. Selon eux, les disparités territoriales rendent ce type d'évaluation inadapté, voire contre-productif. Le contrôle s'effectue d'une manière inopinée sur site et a pour mission de vérifier l'effectivité des actions inscrites dans les projets des établissements.

> *« Ça veut dire qu'on regarde ce qui se passe effectivement dans l'activité et qu'on ne part pas de la documentation ou des textes et des protocoles, d'accord. C'est ça en fait l'enjeu du contrôle de la qualité, c'est à dire le projet d'établissement dit on sort tous les jours, on respecte le rythme de l'enfant, ben on va contrôler non pas qu'ils sortent, mais comment et en quoi c'est au respect de l'enfant, c'est ça qu'il faut soumettre au contrôle. » (PC8 :15)*

5.3.3.3 Actions prescriptives

Dans une approche descendante, les actions publiques prennent la forme de prescriptions émanant des instances centrales. Leur mise en œuvre est attendue de la part des acteurs de terrain, en conformité avec les orientations définies par les autorités responsables des politiques publiques comme exprime cet acteur d'une association participants aux concertations nationales :

> *« Voilà, je pense que maintenant ça va être compliqué pour elle de dire on ne peut pas qu'il y a un arbre dans la cour parce qu'il y a la terre. Il y en a hein encore, et donc je pense que la réforme sur ce plan-là, est plutôt positif parce que ça va ça va quand même, insister les PMI à … quand même la reforme elle donne force de loi à la charte Giampino, et la charte Giampino parle de toute l'importance de la nature dans un article 6 voilà. Donc c'est plus compliqué pour elle, pour les PMI de dire 'non'. » (ASSO6 : 33)*

Dans ce cadre, les professionnel·les sont souvent conviés pour contribuer aux instances de concertation tel que les groupes de travail ou des comités d'experts censés légitimer ces actions. Toutefois, de nombreux acteurs expriment un sentiment de frustration à faire entendre leurs idées et les besoins spécifiques, notamment en ce qui concerne les demandes de soutien accru

pour les professionnel·les de terrain. Leurs participation aux concertations sont ressenties pour certains comme des actes symboliques plus que concertations.

> *« Eh, oui on a participé aux concertations, mais on nous écoute pas. Eh bien le problème aujourd'hui, c'est que malgré tout ce qu'on sait, toute la science qu'on a, Eh bien on en est toujours à des réformes et à des politiques qui ne prennent pas en considération ça. Et ça ça devient de plus en plus, de plus en plus compliqué à à gérer. Parce qu'en fait, mais parce qu'en fait, on est en plus dans un secteur qui aujourd'hui est en crise depuis longtemps. » FDR3 : 81*

Leurs priorités locales se heurtent fréquemment à des contraintes institutionnelles, telles que le manque de professionnel·les, les impératifs de rentabilité ou encore les calendriers politiques. C'est dans cette logique que nous analysons les actions « enfant-nature » comme des prescriptions descendantes, investies d'une valeur symbolique forte par les autorités publiques : bien qu'elles soient promues comme essentielles, leur intégration effective dans les pratiques professionnelles reste conditionnée par les ressources disponibles et la capacité des acteurs à adapter ces injonctions à leurs réalités locales.

5.3.3.4 Actions recommandées

Dans un système valorisant une approche ascendante, les pratiques professionnelles prennent la forme d'initiatives volontaires, issues de choix individuels ou collectifs visant à favoriser le contact des enfants avec la nature :

> *« Non, aujourd'hui ce n'est pas obligatoire et je ne pense pas, je pense pas qu'on va rendre l'éducation par la nature obligatoire un jour, c'est un choix personnel… » (ACT2 : 16)*

Ces actions, souvent variées et contextualisées, prennent tout leur sens pour les acteurs qui les conçoivent et les mettent en œuvre. Les politiques publiques soutiennent ces initiatives en proposant des aides financières, des programmes de sensibilisation ou des dispositifs d'accompagnement, mais leur mise en œuvre dépend de la demande des acteurs de terrain. Leurs expériences, relayées dans des études ou des évaluations qualitatives, mettent en évidence l'intérêt de ces pratiques et contribuent à leur reconnaissance, comme dans le Cadre de référence - *Alex*, qui présente des exemples concrets de ces pratiques. Les administrations et les membres du groupe pilote et de coordination jouent alors un rôle de relais pour soutenir les recommandations, en finançant leur publication et en contribuant aux projets de sensibilisation. Dans cette approche ascendante, l'identification des pratiques se fonde moins sur des standards prescriptifs que sur des critères qualitatifs issus du terrain, tels que les entretiens avec les professionnels et les parents, ainsi que l'observation des enfants. Cette approche donne ainsi

une dimension pragmatique aux préconisations « enfant-nature », en mettant l'accent sur l'impact réel des pratiques pour les usagers plutôt que sur leur conformité par rapport à une directive.

5.3.3.5 Actions recherche-action

Cette approche repose sur l'observation des pratiques existantes, leur mise en discussion avec les praticiens, et la co-construction d'améliorations possibles. Elle s'inscrit dans une dynamique ascendante, fondée sur la participation active des professionnel·les de la petite enfance. Au Québec les recommandations formulées autour des pratiques en lien avec la nature ont été élaborées dans le cadre de projets de recherche-action menés conjointement par des universitaires et des professionnel·les de terrain. Ce processus de recherche-action semblent répondre aux attentes des acteurs qui élaborent les politiques publiques :

> *« C'est vraiment intéressant d'avoir ce retour du terrain pour comprendre si nos politiques sont en phase…et comment mieux les adapter aux réalités. » (ACT1 :23)*

En France, le sujet de la nature et son importance pour le jeune enfant a émergé lors des lors des premières concertations pour créer une charte de qualité. Même si sa justification dans les textes encadrant le secteur n'a pas été fondé à partir de recherche structurée, les acteurs reconnaissent sa pertinence comme un principe ayant sens sur le terrain. De nombreux acteurs en France, expriment également le souhait d'une implication plus forte des praticiens dans l'évaluation des politiques publiques et dans l'analyse de leurs propres pratiques. Cette demande s'inscrit dans un mouvement plus large de reconnaissance du métier de la petite enfance comme nous l'avons entendu dans la section précédente, ainsi que des compétences spécifiques mobilisées au quotidien, notamment dans les dispositifs intégrant une dimension nature.

> *« ….il faut que les politiques regardent ce qui se passe sur le terrain. Ils sont très éloignés de notre réalité, … ils ne connaissent pas notre travail. » (FDR3: 42)*

5.3.3.6 Actions informatives

Les actions informatives visent à promouvoir et encourager les pratiques pas pour autant les contraindre. Au Québec, les politiques publiques abordant la thématique « enfant-nature » prennent essentiellement la forme de textes à visée informative, mettant en avant les bienfaits de certaines pratiques qualifiées « favoriser l'apprentissage ». Ces documents ont une fonction de promotion plutôt que de prescription, et visent à soutenir l'intégration du contact avec la

nature dans les services éducatifs à la petite enfance avec les exemples de bonnes pratiques et les aides aux formations. Nous lisons dans les objectifs poursuivis du Cadre de référence - *Alex* cette intention d'encourager et soutenir les pratiques :

> *« - Promouvoir l'approche de l'éducation par la nature au sein du réseau des SGÉ à la petite enfance du Québec.*
> - *Soutenir les SGÉ québécois s'engageant dans une démarche visant à implanter l'approche de l'éducation par la nature.*
> - *Reconnaitre la contribution de l'éducation par la nature au développement global des jeunes enfants et à l'éveil de leur sensibilité écologique.*
> - *Contribuer au développement de compétences des éducatrices/RSG actuelles et futures. » (Cadre de référence - Alex, 2020, p. 14)*

Les acteurs avec qui nous avons discuté au Québec insistent sur le caractère facultatif de ces recommandations. Comme nous l'avons présenté précédemment, le choix de mettre en œuvre des pratiques « enfant-nature » relève des valeurs pédagogiques propres à chaque service de garde ou des motivations individuelles des professionnel·les. Ces actions d'information, qui articulent l'intégration de l'éducation par la nature dans les pratiques, semblent affirmer la reconnaissance du rôle central du praticien en tant qu'acteur clé de la pédagogie. L'autonomie professionnelle y est valorisée, tout en étant encadrée par des exigences liées au respect de normes prescrites (sécurité, encadrement, environnement physique). Ainsi, ces dispositifs informationnels viennent en complément des cadres existants : ils diffusent des arguments et des bonnes pratiques sans les rendre contraignants, tout en contribuant à façonner les représentations professionnelles de la qualité éducative.

5.4 Conclusion de l'analyse identifiant des contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques

Dans le cadre de cette étude, nous avons d'abord mené une analyse thématique des éléments lexicaux mobilisés dans les textes pour désigner la nature. À partir d'une démarche heuristique, et en nous appuyant sur les catégories de représentation proposées par Pierre Muller, nous avons examiné la manière dont l'objet « enfant–nature » émerge dans les textes encadrant le secteur de la Petite-enfance en France et au Québec : il y est à la fois présenté comme porteur de pratiques « essentielles » et « soutenantes » pour l'enfant, tout en renouvelant des tensions en matière de gouvernance et de contrôle. Dans un second temps, nous avons analysé les discours des acteurs dans les deux contextes nationaux, en nous intéressant aux

priorités du secteur, aux enjeux liés à son évolution, ainsi qu'à la manière dont la notion de nature — et plus spécifiquement les pratiques favorisant le contact des enfants avec celle-ci — s'articule avec les normes et objectifs existants. À cette fin, nous avons interprété leurs récits en identifiant les éléments discursifs qui rendent visible la façon dont la nature, l'enfant et le lien qui les unit sont envisagés dans le cadre des actions publiques.

Nous constatons que l'émergence de la nature s'inscrit dans des intentions diversifiées, qui viennent justifier la nécessité de développer des actions en faveur de ces pratiques. D'une part, en France, la nature semble relever d'une forme d'idéologie qui, une fois intégrée aux projets des établissements comme activité pédagogique d'éveil, mais aussi comme élément à favoriser dans l'aménagement et la construction, permettrait d'améliorer la qualité d'accueil du jeune enfant. À l'écoute des acteurs, se dessine ainsi une conception d'une nature « évidente » faisant partie d'une identité culturelle française et pour laquelle les parents et les professionnels, lorsqu'ils ne sont pas sensibilisés à son importance, deviennent les principales cibles des actions mises en œuvre. D'autre part, à l'instar du caractère polysémique du terme « nature », la notion de « contact direct » laisse largement ouverte l'interprétation de son sens. À cet égard, les textes français demeurent peu explicites quant aux modalités concrètes de mise en œuvre de ce principe, ce qui selon les acteurs est susceptible à engendrer d'une manière involontaire, des tensions entre les instances de contrôle, les gestionnaires et les professionnel·les de terrain. Au Québec, en revanche, les pratiques en lien avec la nature s'inscrivent dans une politique globale autour de la qualité éducative sous l'ombrelle de pratiques soutenant à l'apprentissage du jeune enfant. En tant que choix individuel, ces pratiques bénéficient des recommandations dans les guides à caractère informatif.

Nous concluons cette première partie en mettant en lumière trois dimensions saillantes de l'émergence d'un objet composite « enfant-nature » au sein des politiques publiques.

Premièrement, en France, nous identifions une divergence quant à la justification des acteurs de l'inscription de ce principe dans la réforme encadrant le secteur, notamment à travers la Charte nationale de la qualité d'accueil. Certains considèrent ces textes comme des instruments de normalisation du secteur visant à garantir la qualité de l'accueil, en particulier face aux dérives récemment constatées. Inscrit comme faisant « force de loi », le principe du rapport à la nature, et plus précisément du contact direct avec celle-ci pour le jeune enfant, devient alors un élément susceptible d'évaluation et de contrôle. Pour certains acteurs, il participe ainsi à la

mise en œuvre de politiques d'égalité et d'harmonisation des pratiques sur l'ensemble des territoires. D'autres acteurs impliqués dans l'élaboration des actions publiques appréhendent ces textes avant tout comme des documents à visée descriptive et incitative. Ils auraient pour fonction principale de contribuer à l'élaboration d'un sens commun autour de l'enfant et de ses besoins, parmi lesquels figure le rapport à la nature, plutôt que de prescrire des normes de pratiques strictes et contraignantes. Comme le souligne un acteur issu d'une institution administrative, «… les principes de la charte ne doivent pas être compris comme des normes prescriptives.» (entretien PC5 : 70).

Au Québec, les acteurs sont davantage alignés dans leur justification des modalités d'action relatives à la relation entre l'enfant et la nature. Ils soulignent l'importance de faire progresser la recherche dans ce domaine et de fonder les choix d'action sur des données empiriques issues d'expérimentations. L'émergence de la relation entre l'enfant et la nature dans les politiques publiques québécoises s'inscrit ainsi dans une approche justifiée par des méthodes fondées sur l'évaluation et l'étude, sans pour autant se traduire par des obligations formelles prescrivant des pratiques didactiques. Les acteurs défendent ainsi l'intérêt de faire progresser l'état des connaissances, tant sur les pratiques que sur leurs effets. Les actions menées au Québec privilégient les méthodes d'évaluation permettant de mesurer l'impact de ces pratiques sur le développement psychomoteur et émotionnel de l'enfant, ainsi que leurs retombées potentielles sur ses apprentissages et son bien-être.

Deuxièmement, nous constatons que les actions publiques préconisant le contact direct avec la nature pour le tout-petit génère des tensions spécifiques. D'une part, l'émergence de ces politiques met en évidence la complexité, voire l'« impossibilité » (Dubois, 2012) de mettre en œuvre une politique harmonisée autour de la nature : en tant qu'objet polysémique et abstrait, traduire la nature en un objectif d'action dépasse souvent ou entre en conflit avec les représentations que les acteurs ont de la nature, autrement définie par l'absence d'intervention humaine. Par exemple, une cour végétalisée peut-elle être considérée comme aussi « naturelle » qu'une forêt, ou un terrain vague par rapport à un parc riche en végétation ? Quelle est alors la « bonne » nature pour la petite enfance ? Si les politiques tentent de représenter la nature afin d'en faire un objet politique, elles se heurtent inévitablement à des difficultés pour déterminer ce que cet objet devrait être concrètement, et par conséquent pour évaluer la qualité des pratiques qui le mettent en œuvre. D'autre part, définir ce qu'est la nature pour l'enfant soulève des enjeux de justice sociale ainsi mettant en question de quelle légitimité à donner aux expériences des jeunes enfants, ainsi à leurs représentations de la nature. Les travaux de Julien

Vitores (2025) et de Ghislain Leroy et Charlotte Le Corre (2025) soulignent ce point : les représentations mobilisées par les politiques publiques d'une nature bonne et bénéfique pour l'enfant peuvent être en décalage avec d'autres représentations des familles issues de milieux défavorisés et souvent éloignées des beaux parcs et ayant peu d'opportunité de loisirs dans la compagne, la mer, ou la montagne. L'association simplifiée de l'enfant et de la nature comme faisant partie du « sens commun » pourrait à ce moment faire l'objet de jugements de valeur de ces familles. Au Québec, une réponse pratique est donnée à ce qui relève de « la nature » issu des travaux de la recherche-action. Le Cadre de référence - *Alex* identifie huit principes qui forment des pratiques et ainsi définit la nature comme un "milieu naturel" ayant des composantes ou sous-structures « polyvalentes », mais surtout ayant des affordances permettant des expériences « riches » pour l'enfant propices à ses apprentissages.

Troisièmement, cette analyse met en évidence les tensions entre les différentes représentations de l'enfant dans les politiques publiques. Le très jeune enfant désormais ayant une voix en première personne dans les textes officiels de la Charte nationale d'accueil semble indiquer une volonté politique des acteurs à placer ses besoins au cœur des actions publiques lui visant. Ainsi, parallèlement à l'émergence d'un regain d'intérêt pour les bienfaits de la nature, l'agentivité des enfants devient perceptible, revalorisant leur statut et leur permettant d'apparaître comme des sujets à part entière avec des besoins spécifiques. Cependant, selon les personnes interviewées, les actions découlant de la reconnaissance de cette perspective « voix de l'enfant » peinent à se concrétiser face à des préoccupations sectorielles concurrentes, « les choses change mais, l'enfant, les besoins de l'enfant sont encore considérés en premier lieu par rapports aux besoins des adultes » (PC1 :45). L'agentivité des enfants reste un principe principalement descriptif, exerçant peu d'influence sur les changements systémiques que les acteurs identifient pourtant comme nécessaires, dans un secteur contraint par la prise en compte de multiples priorités adulto-centrées. Les acteurs du secteur soulignent ainsi des injonctions contradictoires entre les intentions affichées dans les textes et les moyens effectivement attribués. Cela apparaît notamment dans la mise en œuvre du principe 6, relatif au contact avec la nature pour les jeunes enfants. Cette situation produit une « faible lisibilité d'une politique » (Dubois, 2012, p. 100), qui rend l'action publique largement déclarative plutôt qu'opérationnelle, et risque, in fine, de reproduire les représentations de l'enfant comme vulnérable et objet de l'action publique plutôt que comme acteur de celle-ci. En ce sens, si la notion d'« enfant-nature » est réévaluée dans les politiques publiques comme un levier permettant de comprendre (et de reconnaître) l'agentivité des enfants, les actions menées dans le secteur pourraient potentiellement revaloriser leur statut

d'acteurs contribuant à des transformations sociétales plus durables. Au Québec, les textes définissent également les principes des pédagogies actives comme étant centrés sur l'enfant et son bien-être, et préconisent de prendre en compte la perspective de l'enfant dans les actions à mener. L'exemple du Cadre de référence - *Alex* illustre cette approche centrée sur l'enfant, qui souligne l'importance d'observer l'enfant et de soutenir les actions qu'il propose, ainsi que de l'encourager dans le jeu libre et la prise de risque mesurée.

En conclusion, l'analyse des contours de l'objet « enfant–nature » met en évidence l'enfant comme principale cible des actions promouvant la nature. Identifiée comme un besoin fondamental, la nature, et le contact direct avec celle-ci, correspond aux représentations des acteurs d'un lien inné de l'enfant et la nature qui justifie pour eux en quoi ce principe est à la fois évident et nécessaire. Cependant, cette prescription demeure largement descriptive. La mise en œuvre des pratiques intégrant la nature, notamment en favorisant un contact effectif avec la nature semblent se heurter à des limites institutionnelles, liées à des problématiques systémiques pour lesquelles les acteurs peinent à apporter des réponses. En France, les intentions des acteurs de mobiliser les moyens du changement semblent diluées dans un système trop complexe et éloigné du terrain. Les acteurs eux-mêmes reconnaissent une évolution des actions publiques en faveur de ces représentations par lequel la voix de l'enfant est audible, cependant doutent de l'efficacité des actions publiques actuelles pour leur mise en œuvre effective. Il semble alors que l'objet « enfant-nature » relève d'« une politique encore à écrire » (Dubois, 2012). Cette tension entre reconnaissance symbolique et mise en œuvre effective invite à poursuivre l'analyse du côté des pratiques professionnelles et des expériences vécues par les éducatrices, afin de comprendre comment, malgré ces contraintes, le lien entre enfants et nature se traduit dans le quotidien des structures d'accueil.

Ch.6 Analyse du terrain auprès des professionnelles

Dans cette partie, nous analysons la manière dont les pratiques professionnelles dans la petite enfance s'articulent autour du rapport à la nature, en explorant le sens que les acteurs de cette 2ème catégorie attribuent à leurs actions, ainsi que les freins et leviers identifiés dans leur mise en œuvre. Notre analyse repose sur les entretiens réalisés auprès de professionnelles[204] engagées dans des projets de sorties régulières en milieux naturels, menés à la fois en France et au Québec. Ces entretiens, présentés dans le chapitre 4 consacré à la méthodologie, constituent la base empirique de cette réflexion. L'interprétation des entretiens et la construction des thèmes qui en découlent s'appuient sur une écoute attentive et une analyse qualitative approfondie des discours des professionnelles[205] mais également sur les observations que nous avons menés de leurs pratiques *in situ*[206]. De la même manière de procéder à l'analyse du fonds documentaire et des acteurs de la 1ère catégorie, nous avons appliqué la méthode d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) pour faire une première synthèse des thèmes recités par les professionnelles. Il s'agit d'une mise en commun des thèmes issus des discours qui nous permet de répondre à notre problématique et discuter des tensions qui émergent. L'ensemble de la démarche d'analyse thématique ainsi que les sections de verbatim correspondant à l'analyse se trouve dans les annexes 15,16,17 et 18. Il convient toutefois de préciser que les résultats présentés ici ne prétendent pas à l'exhaustivité : ils reflètent qu'un échantillon restreint, cependant, à notre sens significatif, de récits et d'expériences autour des projets « enfant-nature » ayant lieu pendant la période de l'étude. Néanmoins, nous avons constaté que les initiatives menant les très jeunes enfants en nature et d'une manière régulière sont en constante expansion depuis le début de notre recherche (période 2021-2025) en France et au Québec. Une étude plus élargie pourrait faire ressortir d'autres représentations et pratiques ailleurs en France et au Québec.

---

[204] Comme nous l'avons établi précédemment, les entretiens avec les quatorze acteurs de la 2ème catégorie ont été réalisés exclusivement avec des femmes. Cette situation s'explique, d'une part, par la faible présence d'hommes dans ce secteur professionnel et, d'autre part, par la réalité des projets observés lors de nos enquêtes, dans lesquels aucun homme ne participait aux sorties avec les groupes d'enfants parmi les six structures pendant la période de nos observations. Nous employons donc désormais le féminin générique pour désigner les actrices, les professionnelles et les éducatrices rencontrées dans le cadre de cette recherche. Nous tenons également à préciser que tous les noms des professionnelles ont été modifiés afin de respecter leur anonymat.

[205] Toutes les citations codées sont détaillées dans les annexes (tableaux d'analyse et tableaux des segments codés pour les deux pays, *cf.* Annexes 16, 17, 18 et 19).

[206] Nous notons ici que pendant la thèse, nous avons réalisé 32 interventions à travers la France dans les associations de professionnelles, de parents, mais aussi dans les collectivités et plusieurs municipalités (*cf.* Annexe 1). Lors de ces rencontres, nous avons pu témoigné d'autres professionnelles exprimer leurs projets ou envies de projet autour de l'enfant et la nature. Ces interventions, à notre regret, n'ont pas pu été toutes enregistrées mais enrichissent et corroborent les propos issus des entretiens formels, offrant ainsi une vision plus large et nuancée des dynamiques observées.

L'analyse des entretiens avec les professionnelles nous permettent d'identifier plusieurs thèmes transversaux dans les pratiques liées à la nature : la motivation et la dynamique d'équipe, les conditions institutionnelles et matérielles permettant la mise en œuvre des pratiques, mais aussi les représentations professionnelles du lien de l'enfant et la nature, et celles du risque. Ainsi, nous présentons dans cette section des éléments pour répondre à notre deuxième objectif, d'analyser en quoi consistent les pratiques de la petite enfance par rapport à la nature afin mieux comprendre des conditions probantes de leur mise en œuvre. La section suivante s'attarde sur la première de ces dimensions, à savoir la motivation de l'équipe, considérée comme un facteur déterminant dans la mise en œuvre et la durabilité des projets nature.

6.1 Trajectoire de vie – La nature, c'est depuis toujours ?

Notre premier constat est une adhésion à l'idée de sortir dehors dès le plus jeune âge. La majorité des quatorze éducatrices ont évoqué une enfance « en nature » (N=13) des deux côtés de l'Atlantique. Venant parfois de régions rurales, comme les montagnes, la campagne ou des villages avec des jardins, les professionnelles ont raconté leurs habitudes d'enfant : passer beaucoup de temps dehors. Elles ont relié ces expériences à la proximité des milieux naturels lorsqu'elles ont grandi dans des zones rurales, ou à des habitudes familiales qui les poussaient à « jouer dehors » lorsqu'elles ont grandi dans des zones semi-urbaines. Ces expériences vécues durant leur enfance, au contact de la nature, ont, selon elles, impacté leurs pratiques professionnelles d'aujourd'hui et leur envie de rapprocher les enfants de la nature. Pour certaines, comme Anita au Québec et Alix[207] en France, cette proximité naturelle avec l'extérieur pendant leur enfance a contribué à ancrer leur croyance que ces pratiques menant les enfants « en contact » avec la nature sont à la fois normales et nécessaires. Les deux passages ci-dessous illustrent la continuité de la volonté de ces deux éducatrices de travailler avec les enfants et la nature.

> *« Moi, j'ai grandi en nature là j'ai grandi à la campagne j'ai grandi sur une ferme, fait que-moi, les grands espaces, le contact avec la nature c'est sûr que ça fait partie de moi, de façon naturelle vraiment instinctif puis. Donc j'avais déjà cet intérêt-là de passer beaucoup plus de temps à l'extérieur avoir des périodes beaucoup plus prolongées permettre aux enfants d'avoir ce contact-là. »*
> *CPE 1 – Anita : 21*

[207] Tous les noms employés dans la présentation des données qui suit ont été modifié afin de protégé l'anonymat.

« J'ai toujours voulu faire ça depuis que je suis petite et j'ai une famille. Ma mère travaille dans le social, elle est éducatrice spécialisée, elle est chef de service dans un foyer et mon papa est guide de montagne VTT et travaille dans des colonies. Donc voilà, j'ai toujours été un peu dans le social, l'enfance. Du coup. Du coup. En plus je viens des Vosges de base, donc les Vosges. Qui dit Vosges dit nature, dit enfance dans la nature. »
ÉAJE 2 - Alix : 2

A l'écoute de leur récits, nous remarquons qu'au Québec cette connexion semblerait être renforcée par des pratiques de sortir régulièrement en nature en tant qu'adulte[208]. La proximité de la nature et la culture « plein air » étant reconnu comme un facteur contribuant au choix de leurs loisirs.

« ..tu sais, ici, au Québec, la nature c'est vraiment partout ! On aime bien faire du plein air, c'est toute l'année »
CPE 1 – Julia : 29

Sarah et Ines partagent également un intérêt pour les voyages en camping et les randonnées, soulignant l'importance du "retour aux sources" et des activités de plein air le week-end :

« J'ai voyagé beaucoup dans le monde toutes mes voyages que j'ai fait c'était des voyages sac à dos en camping, avec ma tente avec le strict minimum pour moi. C'est de retour aux sources c'est super important. »
CPE 2- Sarah :12

« J'aime bien être sortie dans la nature de base, on fait toujours beaucoup de randonnés pédestres d'habitudes, parfois même les petites montagnes, moins depuis les jeunes enfants qui sont arrivés là, mais on est toujours le week-end on est toujours à l'extérieur. »
CPE 3 -Ines : 12

Cependant, nous avons également constaté que la relation à la nature n'a pas été une évidence pendant l'enfance pour toutes. Anne décrit une enfance "sous cloche", où elle ne pouvait pas sortir de la maison en étant petite car sa mère percevait que des dangers étaient omniprésents.

Anne : « C'est assez rigolo parce qu'en fait, je suis une enfant qui a été mis sous cloche. J'ai une maman qui a travaillé dans les assurances, elle était assez stressée du moindre petit danger. En gros, le micro-ondes c'était pas avant seize ans et il fallait qu'on soit supervisé…..On va dire que c'est grâce à mon grand-père, que j'ai pu avoir la chance de mettre les mains dans la terre, de voir une graine pousser, manger autant que je veux, des petits pois, des framboises, de me salir. C'est avec lui, j'aimais ça, j'aimais jardiner. Mais c'est vrai que les quelques fois où ma maman était avec, il y avait … enfin elle était quand même souvent là aussi. Mais il y avait ce cadre. Mon grand-père, une fois, il avait... je me souviendrai toujours, il avait plu. Il y avait de la boue. Ma maman, elle était au bout de sa vie et elle était horrifiée. On

[208] Nous notons que les professionnelles en France n'ont pas spontanément partagé de témoignages sur leurs loisirs, et cette question ne leur a pas été posée.

risquait de glisser et de se faire mal. Et mon grand-père, il s'est dit allez 'hop, on y va tous !' »

GC : « Est-ce que ça t'a donné envie de faire pareil avec les enfants, enfin jardiner ? jouer dans la boue ? »

Anne : « Oui, peut-être... mais je ne voulais pas être stressée comme ma mère, même si je le suis quand même un petit peu, surtout au début quand on a commencé sortir les premières fois avec les enfants, j'étais un peu stressée. Mais pas vraiment dans le jardin, enfin j'aime ça, j'aime toujours ça jardiner. Je pense que c'est important pour les enfants de faire ça…de mettre les mains dans la terre, de voir d'où vient ce qu'ils mangent. »
ÉAJE 2- Anne : 3- 5

Nous constatons, à travers les entretiens, que la majorité de professionnelles évoquent des souvenirs marqués par des moments plaisants et agréables vécus dans la nature. L'intérêt qu'elles manifestent aujourd'hui à mettre les enfants en contact avec la nature semble ainsi s'ancrer à la fois dans leurs propres expériences d'enfance et dans une évolution sociétale plus large. Comme le souligne une éducatrice française rencontrée dans le cadre de notre enquête ces éléments contribuent à légitimer et faciliter leurs choix pédagogiques et la mise en place de projets axés sur la nature :

« On voit une évolution dans la société, c'est comme si la nature, ben tout le monde sait maintenant que c'est important. Je pense que la Covid a fait qu'on a tous envie d'être dehors. Mais aussi, on a pris conscience que la nature, c'est fragile. Il y a plein de choses qui sont dites, dans les journaux, à l'école. On sait maintenant, les parents, ils savent, ils savent que c'est important. »
ÉAJE 3 - Emilia : 22

Au Québec, les professionnelles observent également une continuité entre les pratiques familiales des enfants et celles des services de garde éducatifs, ce qui permet à la culture locale du « dehors » de favoriser l'acceptation, de la part des familles, des sorties de leurs enfants en nature. Ces deux professionnelles constatent que leurs propres envies rapprocher les enfants à la nature s'inscrit dans la culture des parents de vouloir aller dehors :

« Quand peu importe les conditions météo que les enfants ils vont explorer de toute façon. On a une clientèle que la majorité en fait des familles habitent dans des grands espace, donc l'enfant a déjà se contact là. »
CPE 1- Anita : 40

« Mais je leur dis bien ici dans la culture du milieu on sort beau temps mauvais temps entre guillemets mauvais temps, il y a pas de mauvaise température, et donc ça fait partie de la culture du milieu. »
CPE 1 - Julia : 30

En France, l'éducatrice Emilia souligne que les parents qui fréquentent son établissement ont déjà une bonne connaissance de la nature et ne sont pas surpris par les interactions des enfants avec la faune ou la flore, comme manger une fleur de bourrache.

> *« Et après, je pense que c'est aussi beaucoup l'intérêt, l'intérêt des parents. Est-ce que les parents sont eux-mêmes intéressés par cultiver, avoir un potager, connaître un peu la faune? (...) La plupart des parents que je vois n'ont pas l'air, n'ont pas l'air surpris des noms, des choses ou de. Qu'est-ce que c'est que ça? Ou pourquoi est-ce qu'un enfant est en train de manger une fleur de bourrache par exemple? 'Oh mon Dieu, Est ce que c'est toxique?' (ils se disent) 'Non, c'est une bourrache, tout va bien'. »*
> *ÉAJE 3 - Emilia : 53*

Notre analyse de leur parcours de vie met en lumière un premier constat majeur : une adhésion largement partagée à l'idée de sortir avec les enfants dès le plus jeune âge. Cette volonté s'enracine souvent dans les expériences personnelles des professionnelles, dont beaucoup ont grandi en contact étroit avec la nature. Qu'elles soient originaires de zones rurales ou de milieux semi-urbains, ces éducatrices évoquent une enfance marquée par le jeu en plein air et la découverte du monde vivant. Nous remarquons comment ces souvenirs d'enfance sont identifiés par les éducatrices comme une source d'influence sur leur vision du bien-être de l'enfant et leur envie de transmettre cette proximité avec la nature aux jeunes enfants. Enfin, nos échanges révèlent également comment la culture parentale et les dynamiques sociales influencent leurs pratiques.

6.2 Identification des pratiques « enfant-nature »

Nous avons identifié six terrains d'observation de pratiques mettant les enfants en lien direct avec la nature, à l'extérieur de l'établissement, présentés précédemment (chapitre 4). Nous employons le terme de **pratiques « enfant–nature »** pour désigner cet ensemble de situations impliquant des sorties avec les enfants. En France, celles-ci sont notamment qualifiées par les professionnelles de « faire des sorties en nature », « pratiquer la nature » ou « faire des journées nature », tandis qu'au Québec, elles sont regroupées sous l'appellation d'« éducation par la nature » (ÉPN). Elles mettent en évidence des différences dans les pratiques éducatives, l'organisation des sorties et la gestion des risques selon les lieux. Elles permettent également d'identifier la diversité de jeu possible pour les enfants. Notre observation de jeu

d'enfant ainsi la taxonomie fonctionnelle des affordances fera l'objet de la prochaine section d'analyse. Pour l'heure, à partir des récits des professionnelles et nos observations *in situ*, nous identifions quatre thématiques des pratiques « enfant-nature ». Il s'agit de discuter

- les lieux qui façonnent les pratiques,
- la place centrale qui est accordée au jeu libre,
- la perception du risque qui impacte la gestion lors des sorties,
- la manière que les équipes s'organisent pour s'adapter aux défis de sortir.

6.2.1 La cour, le jardin et la forêt, les lieux qui façonnent des pratiques « enfant-nature »

Une première distinction révèle que les pratiques « enfant-nature » varient considérablement, allant de l'exploration de jardins avec potagers à des sorties en forêt. Les professionnelles s'accordent sur l'importance de la dimension naturelle des milieux où elles mènent ces pratiques soulignant notamment la présence d'arbres, de végétation ainsi que des éléments naturels non fabriqués. Le caractéristique de la « naturalité » des milieux marque une première distinction de ces pratiques. Les éléments naturels (tels que les branches, les feuilles, l'herbe, les insectes, une pente douce) sont identifiés par les professionnelles comme étant dotés des caractéristiques propices à l'action et à l'exploration. Par exemple, les extérieurs aménagés, comme dans les cours d'établissements ou dans les jardins pédagogiques, les professionnelles développement des projets du jardinage et mènent des enfants à participer dans la plantation d'un potager. Comme nous l'avons constaté précédemment dans les analyses, l'action de jardiner avec les enfants apparaît comme une activité riche de sens pour les professionnelles. Celles-ci attribuent au fait de semer, arroser et cultiver des vertus formatrices : ces gestes sont perçus comme bénéfiques pour l'enfant, lui permettant d'expérimenter, d'apprendre à « bien faire » et de développer des attitudes respectueuses, attentives au soin et au vivant comme illustre cette citation :

> *« Donc il a le jardin, il y a le potager. Mais il y a d'autres choses dans le dehors, dans ce jardin que beaucoup de choses. Parce que finalement ils sont dans la partie vraiment potager, ils y sont, ils y sont plus pour des pour des moments, un peu d'événements. Donc quand on fait, quand on plante, on a, on a planté des pâquerettes, on a semé des fleurs, on a tout ce qui est plantation, on essaye de faire avec eux. Là actuellement, on fait l'arrosage avec eux parce que c'est important Pourtant et et après ils viennent picorer évidemment, mais ils sont très très peu. Effectivement, dans le potager, ils ont un espace assez ouvert dans lequel il y a des arbres, dans lequel il y a des petites planches de bois qu'ils peuvent utiliser comme ils veulent, où ils peuvent se cacher. »*

ÉAJE 3 - Emilia : 26

Lorsque les sorties se déroulent dans les cours des établissements, la présence de ces éléments naturels fait l'objet d'un travail d'aménagement intentionnel : installation de rondins de bois, plantations végétales, copeaux, pailles ou encore mise à disposition d'objets recyclés de la vie quotidienne, comme des anciens casseroles, sceaux, brouettes et des outils favorisant le jeu libre. Enfin, l'absence de plastique est régulièrement évoquée comme un critère de cohérence dans les projets « nature ». Pour plusieurs professionnelles, cette absence semble même devenir un marqueur de qualité pour les apprentissages : un espace proposant des bouts de bois est perçu comme plus désirable et plus authentique qu'un espace équipé d'outils ou de jouets en plastique, tels que les draiziens, les ballons, et les petites voitures.

« Oui puisqu'on essayait de faire toutefois c'est d'aller dans notre grand cour dès que les enfants étaient un peu plus âgés on se permettait d'aller dans la grande cour parce qu'elle est quand même intéressante dans le sens que il y a des arbres il y a des zones d'ombre il y a différents formes de terre ou qu'on peut faire de l'exploration intéressante avec les poupons. »
CPE 1-Anita : 19

« Comme la côte en arrière mettant, la cour en arrière c'est moins pire, mais c'est juste que y a pas assez de matériel. Il n'y a pas assez des trucs pour que les enfants puissent émerger comme dans la forêt. »
CPE 3 - Hélène : 62

Enfin, les professionnelles décrivent la nature en tant que lieu offrant un cadre où la liberté et l'initiative de l'enfant sont valorisées. Les espaces ouverts, les matériaux naturels et les activités émergentes permettent aux enfants d'expérimenter, de créer et de jouer selon leurs propres règles :

« Effectivement, dans le potager, ils ont un espace assez ouvert dans lequel il y a des arbres, dans lequel il y a des petites planches de bois qu'ils peuvent utiliser comme ils veulent, où ils peuvent se cacher. En tout cas, à leur sens à eux, ils se cachent dans des cabanes. Évidemment qu'on sait très bien où ils sont. On les voit, on les entend. Il n'y a pas de problème de de surveillance, on peut dire ils ne sont pas, ils ne sont pas hors de notre portée, mais ils ont cet espace là pour pouvoir expérimenter vraiment. (..) En dehors de l'adulte, je dirais. Enfin c'est pas, c'est pas vraiment en dehors de l'adulte, c'est ils savent très bien, ils sentent très bien qu'on est là, ils savent bien où nous on est. Et je pense que quelque part, ils sentent que nous on sait exactement où est ce qu'ils sont, mais on n'a pas un regard direct. Du coup, ils peuvent aussi expérimenter plus, plus librement. »
ÉAJE 3- Emilia : 27

Les sorties en forêt présentent par ailleurs des enjeux pédagogiques spécifiques. En France, une praticienne explique que son projet de sorties bihebdomadaires vise à « remettre les enfants en

marche ». Selon elle et sa collègue, le milieu forestier offre aux jeunes enfants l'opportunité de mobiliser leur corps de manière différente de ce que permettent les espaces contraints de la crèche. En marchant, en escaladant ou en enjambant les racines qui recouvrent le sol, les enfants expérimentent des modes de déplacement variés. Lors de ces sorties d'une durée d'environ une heure, les enfants sont amenés à franchir des branches, à monter et descendre des pentes caillouteuses ou parfois boueuses, ce qui, selon les éducatrices, contribue au renforcement de leurs capacités physiques. Celles-ci décrivent des enfants en mouvement quasi permanent dans l'espace forestier. D'après elles, le milieu boisé favorise une forme de jeu nomade, alternant entre errance et moments d'arrêt pour jouer, en fonction des besoins et des rythmes propres à chaque enfant.

> *« On reste nomade, oui, oui. Mais je trouve que c'est souvent au début d'année quand plus à la fin de l'année, je trouve que c'est plus facile à rester sur un endroit parce que le groupe est plus plus grand aussi. C'est l'âge joue quand même et. (...) Quand ça joue pas, on se regarde et on y va. »*
> *ÉAJE 1- Corine : 115*

> *« Les enfants d'aujourd'hui ne marchent plus. Donc on essaie de cultiver la marche. […] Ils sont de par la nature dans une disposition nomade. […] Et parfois, ils trouvent un lieu où le jeu se crée, comme notre maison de sangliers : là, ils restent longtemps, on essaie de préserver ce moment-là. »*
> *ÉAJE 1 – Corine : 121*

Cette dimension d'activité physique accrue en forêt se retrouve également dans les témoignages portant sur les retombées de ces pratiques. Ces observations rejoignent les résultats d'autres travaux de recherche présentés en amont (Fjørtoft, 2001 ; Moore, 2015 ; Puhakka, *et al.* 2019) qui constatent que les enfants âgés de quatre ans et plus fréquentant régulièrement la forêt sont plus actifs, et présentent une meilleure coordination et endurance comparativement à ceux qui sortent peu ou pas dans la nature.

6.2.2 La place du jeu libre

Nous avons constaté à travers les entretiens, la place importante accorder au jeu libre lors des sorties en milieux naturels. Nos observations effectuées confirment cette tendance : les activités dirigées y sont quasi absentes, laissant aux enfants un espace de liberté propice à l'exploration. Au Québec, les éducatrices rencontrées décrivent leur sentiment que les sorties en nature ont transformé le rythme de leur journée et leur rapport au jeu. Ce passage vers la nature a bousculé leurs habitudes pédagogiques, longtemps ancrées dans une planification

structurée pour laisser la place au jeu libre. Diane, éducatrice au CPE 2, évoque ce changement comme un véritable apprentissage professionnel :

> *«…Parce que tout au départ, ben moi, j'ai trouvé ça bien pas difficile. On ne savait comme pas trop ce qu'on s'en allait faire. On avait l'impression des fois de de rien faire. C'était plus observatrice. Puis finalement, ben, tu sais, ça m'a permis de d'avancer au point de vue de la pédagogie nature puis d'apprendre des compétences, d'évoluer. »*
> *CPE 2 – Diane : 32*

Ses collègues, Susanne et Josy, ont également partagé la période où chaque activité devait être planifiée et affichée à l'avance :

> *« Susanne : Avant et il fallait voir une planification*
> *Josy : ça a été affichée à côté de notre local : lundi, je vais à l'atelier dehors. Je joue à quel jeu.*
> *Susanne : Il fallait pas que tu écrives le jeu libre parce que c'est mal perçu. Josy : non le temps du jeu libre c'était comme à l'accueil, oui j'avais à l'accueil à l'accueil ou en fin de journée ouais c'est ça fallait que t'as des ateliers. Au moins 3 choix d'ateliers avec tant de coins. T'avais une activité dirigée par jour. T'avais ton animation à l'extérieur. On était beaucoup dans l'animation… »*
> *CPE 2 – Susanne et Josy : 42*

Ce changement de posture leur faisant passer d'une logique d'animation à une posture d'accompagnement, n'a pas été immédiat. Susanne souligne combien il était déstabilisant, au début, de sortir en forêt sans programme établi :

> *« Avant, on avait peur de perdre le contrôle. (Josy : c'est ça) Il y a rien n'est prévu là. Mais là aujourd'hui c'est …c'était déstabilisant de se dire qu'on va en forêt, et tu planifies rien et là. C'est c'est les enfants qui vont qui vont trouver… »*
> *CPE 2 - Susanne : 50*

Pour l'ensemble des éducatrices observées, le jeu libre figure comme l'activité principale des sorties en nature, quel que soit l'âge des enfants ou le lieu. Cette approche s'inscrit notamment dans les orientations du programme éducatif québécois *Accueillir la Petite Enfance* (2019), qui met désormais l'accent non seulement sur le jeu libre, mais sur l'accompagnement du jeu libre. Julia, éducatrice au CPE 1, précise :

> *« C'est une précision importante qui a été faite dans le programme éducatif 'Accueillir la petite enfance' en 2019 donc avant on parlait de jeu libre, mais là on parle d'accompagner le jeu libre. Ça prend tout son sens. Il y a plusieurs conseils de recherche qui révèlent que voir le jeu libre et les porteurs porteur, mais il y en a d'autres aussi qui disent oui mais encore plus avec l'accompagnement de qualité de la part de l'adulte. On sait que quand il y a du plaisir l'enfant tend à reproduire les actions et à revenir dans ces scénarios de jeu libre. Puis le plaisir émerge davantage dans le jeu spontané dans le jeu libre de l'enfant. Beaucoup plus que dans le jeu qui*

serait animé dirigé par l'adulte. Il peut en avoir du plaisir ou bien les recherches démontrent quand même qu'il y en a plus quand c'est dans son jeu à lui initié. »
CPE 1 - Julia : 44

Les professionnelles québécoises insistent ainsi sur l'importance de l'enfant volontaire, acteur de son jeu et de ses découvertes. Sarah, éducatrice au CPE 2, résume cette idée :

« Je trouve que justement ils ont de la dans l'espace ils ont la liberté puis. Donc pour moi là t'es dehors là, c'est qui qui qui pleuve qu'il fasse froid qui c'est en toute météo là pour moi c'est pas une embûche justement sans on va avoir du plaisir quand même parce que j'ai mon cœur d'enfant encore, puis tout toutes les situations peuvent être plaisantes mais ça me faisait pas peur de tout. »
CPE 2- Sarah : 10

En France, les éducatrices rencontrées partagent également cette conviction quant à la valeur éducative du jeu libre. Elles soulignent l'équilibre à trouver entre encourager le mouvement corporel, « marcher leur fait beaucoup de bien », et laisser le temps de jouer librement dans un environnement propice à l'exploration sensorielle. Corine, éducatrice d'un ÉAJE, raconte :

« Parfois, on s'arrête lorsqu'on voit les enfants commencer à jouer. C'est important qu'on les écoute, oui on marche, ça c'est vrai, c'est important, mais ils jouent beaucoup. On leur laisse cette liberté de jouer là où ils veulent, là où eux ils voient le jeu. »
ÉAJE 1 – Corine : 128

Au Québec, les professionnelles définissent le jeu libre de l'enfant comme une activité non contrainte par des objectifs prescrits par l'adulte, laissant à l'enfant la possibilité de développer son jeu selon sa propre initiative. Dans ce cadre, le rôle de l'adulte se transforme pour devenir celui d'un « accompagnateur attentif », qui soutient, observe et enrichit les initiatives des enfants sans les orienter ni les diriger. Cette institutionnalisation du jeu libre témoigne d'une évolution phénoménologique du regard professionnel porté sur les affordances de ces pratiques. Elle se manifeste tant dans les modalités de mise en œuvre des activités portant sur l'accompagnement du jeu que dans la pratique réflexive des éducatrices elles-mêmes, lesquelles rendent compte de cette transformation de leur posture professionnelle :

« Comment je vois la pédagogie par la nature. En fait, c'est beaucoup de laisser l'enfant explorer par lui-même et de nous, de l'observer énormément et puis d'intervenir seulement si on voit qu'on peut pousser l'enfant un petit peu plus loin dans ces apprentissages avec aise. Sinon elle laisse vraiment plus par lui-même d'où vraiment l'observer puis documenter, prendre des notes, ou des photos un petit peu plus loin dans que qu'il est capable de faire. Ce que j'aime c'est que au début je doutais développer tous les domaines d'apprentissage de l'enfant mais là voit …que dehors, en nature il peut tout apprendre, il est vraiment capable de beaucoup comprendre. »

CPE 3- Ines : 32

Ainsi, le jeu libre a été identifié comme une pratique fondatrice pour les professionnelles qui accompagnent les enfants dans les sorties en nature. Elles témoignent de la manière dont ces pratiques favorisant le jeu libre leur permettent de transformer leur posture pour reconnaître davantage les capacités physiques et émotionnelles de l'enfant. Nous constatons l'association du jeu libre en nature aux actions physiques du jeune enfant. Les éducatrices parlent du jeu libre comme une forme d'exploration sensorielle du corps qui est rendu possible, voire amplifier du fait des affordances du lieu où ils jouent. Ainsi nous entendons les éducatrices identifier une propriété agissante de la nature qui permet l'enfant à initier de jeux sensoriels :

« Il y a pleine de choses dans la forêt pour l'enfant à explorer… il y a des choses qu'on ne peut même pas imaginer, c'est vraiment beau de les voir découvrir, toucher la nature »
EAJE 1- Corine : 80

« C'est très sensoriel la nature, les enfants aiment creuser avec les mains dans la boue… c'est toute une consistance, c'est lourd, ça colle, puis c'est frais… »
EAJE 3 - Emilia : 88

« …quand ils jouent, ils prennent les branches et les cocottes, les feuilles.. c'est plein de textures »
CPE 3- Hélène : 73

En observant les enfants qui creusent, grimpent, sautent et construisent des jeux imaginaires autour des troncs d'arbres, les professionnelles témoignent d'un bien-être chez l'enfant, mais également chez elles. Dans l'espace et le temps accordés à ces projets le jeu est perçu par des professionnelles comme étant authentique, et reflétant la sincérité de l'enfant ainsi que la capacité de l'enfant à agir pour lui et en fonction de sa volonté. Le jeu libre qui est autrement souvent considéré comme une activité ponctuelle à inscrire dans le planning de la journée, devient pour ces éducatrices l'activité principale et l'essence même de ces sorties. La place laissée au jeu libre en nature alors ne s'oppose pas aux apprentissages, mais au contraire, révèle pour ces éducatrices la manière dont l'enfant construit ses savoirs à partir de ses actions et de ses perceptions.

6.2.3 Perception et gestion du risque

Si le jeu libre occupe une place centrale dans les pratiques éducatives en nature, les professionnelles reconnaissent que le fait de jouer librement dans un environnement non

normalisé implique également pour l'enfant une prise de risque potentielle. Les professionnelles soulignent unanimement la préoccupation majeure de la sécurité, particulièrement en forêt, où la visibilité et la surveillance deviennent des enjeux quotidiens. L'une des éducatrices au Québec nous a décrit cette vigilance constante face à la diversité des comportements d'exploration des enfants :

> *« Donc quand on arrive au début avec un autre enfant en forêt, il peut avoir quelques enfants qui peut avoir une petite insécurité qui vont plus rester proches de nous qui explorent un petit peu moins. Il y a des enfants qui ont vraiment plus tendance à vouloir aller plus loin. Donc ces enfants-là on doit les ramener on doit avoir vraiment un bon visuel. Donc c'est important de choisir un milieu naturel qui est quand même assez dégagé pour avoir une bonne vue d'ensemble. »*
> *CPE 2-Sarah: 21*

Les perceptions du risque varient d'une éducatrice à l'autre. Certaines estiment que les dangers ne sont pas plus nombreux à l'extérieur qu'à l'intérieur. Une des éducatrices nous décrit en quoi de la même manière qu'il peut y avoir des mobiliers contre lesquels se cogner à l'intérieur, dehors les plantes toxiques sont bien connues à l'équipe qui les évitent et qui apprennent de porter attention. D'autres, en revanche, expriment davantage d'inquiétudes liées au risque de perte d'un enfant ou à d'éventuels accidents. Deux éducatrices du CPE 3, illustrent bien cette subjectivité du rapport au risque, qu'elles perçoivent non comme un obstacle, mais comme un élément incontournable du travail en équipe :

> *« Moi et Hélène, on n'a pas la même perception du risque, c'est normal, c'est propre à chacun. Il faut être à l'aise. »*
> *CPE 3 – Inès : 44*

> *« Ma tolérance au risque est plus grande que celle d'Inès. Chacune décide où est sa limite. Si je ne suis pas à l'aise pour telle chose, les enfants s'arrêtent à cette limite. »*
> *CPE 3 – Hélène : 117*

Nous constatons à travers les échanges que la confiance en soi et en ses collègues apparaît comme un élément essentiel pour les professionnelles dans leur gestion du risque et se construit à la croisée des tolérances individuelles et des cadres organisationnels. Celles qui se sentent moins à l'aise fixent des limites plus strictes. Des contraintes structurelles peuvent également intervenir, comme la restriction d'accès à certaines zones naturelles pour des raisons d'assurance. Dans la citation ci-dessous l'éducatrice Anita confère l'importance de l'accessibilité aux environnements naturels tels que la « forêt » sans contrainte juridique ou d'incertitude d'assurance en cas d'accident :

> *« Donc pour nous, l'aspect sécurité… si on avait l'esprit d'aller en forêt, c'est un tout. Sans aucune délimitation, c'est sûr que pour nous, ce n'est vraiment pas la même exploration, le même type de sortie. Donc l'espace disponible, la proximité aussi, le fait de s'y rendre, c'est très simple, très facile pour nous… donc voilà. »*
> *CPE 1 – Anita : 59*

La gestion du risque implique également l'instauration d'une confiance réciproque entre l'enfant et l'adulte. Les éducatrices soulignent l'importance du lien affectif qui se construit progressivement entre l'enfant et l'adulte, et qui constitue un préalable indispensable à l'accompagnement de l'enfant dehors, notamment en forêt, en l'absence d'un cadre normatif sécurisé.

> *« Le lien affectif avec l'enfant, il faut vraiment qu'il soit créé avant d'aller dehors »*
> *CPE 1 - Carole : 59*

Au Québec, les professionnelles adoptent une posture de « sécurité bien dosée » au sujet de laisser des enfants prendre de risques, tel que grimper dans un arbre ou courir sur le terrain irrégulier parfois hors vu. Cette notion de « sécurité bien dosée » opère une distinction entre les risques objectifs, susceptibles de mettre l'enfant en danger sur le plan physique, et des situations comportant un niveau de risque maîtrisé, reconnu comme ontologiquement pertinent. Qualifier ainsi la prise de risque permet aux éducatrices d'engager une démarche réflexive visant à trouver un équilibre entre leur responsabilité en matière de sécurité. Elles cherchent ainsi à trouver un équilibre entre leur responsabilité en matière de sécurité — qui, poussée à l'extrême, pourrait les conduire à limiter le jeu libre des enfants ou à les orienter vers des espaces de jeu traditionnels, dont les équipements sont conçus et installés conformément aux normes en vigueur — et l'intérêt de ces défis pour l'enfant. En glissant ou en s'agrippant aux branches, celui-ci se confronte à ses limites physiques et émotionnelles, des expériences que ces professionnelles considèrent comme essentielles au développement de son autonomie. La sécurité « bien dosé », telle que définie dans les recommandations du Cadre de référence - *Alex*, est progressivement appropriée par les professionnelles dans leurs pratiques. Elle leur fournit un cadre conceptuel et un langage commun leur permettant d'ajuster leurs interventions, mais aussi de reconnaître l'agentivité de l'enfant qui en prenant ces risques démontre sa capacité à agir par lui-même en fonction de ce qui fait sens pour lui.

> *« La sécurité bien dosée, c'est un des principes phares de l'approche. Il y a toujours la dynamique du gain versus du risque. Il ne faut pas mettre les enfants en danger, mais les défis auxquels ils sont exposés sont aussi importants pour les apprentissages. »*
> *CPE 1 – Julia : 30*

Sur le terrain, cette réflexion se traduit par une régulation fine des situations. Diane, du CPE 2, décrit comment l'équipe adapte la supervision selon les contextes :

> *« Des fois, le débit est très fort. Mais on se place de façon stratégique. Ils ne peuvent pas aller là, il y a deux paliers à la rivière : on reste sur le premier. Les enfants savent qu'ils ne peuvent pas descendre sans supervision. Il y a des règles. Mais là, je parle des 4 ans. »*
> *CPE 2 – Diane : 50*

> *« Je ne laisserais pas grimper seul dans un arbre… Il faut une logique aussi, pour une question de sécurité. Monter à une hauteur où l'enfant et l'adulte sont confortables, c'est correct. »*
> *CPE 2 – Diane :136*

Les décisions de sortir ou non dépendent aussi des conditions météorologiques. Certaines activités sont annulées en cas de vent fort ou de froid extrême, par précaution :

> *« On est dehors jusqu'à moins 24°, (GC : moins 24° ?! C'est réglementaire ?) Ben y a ça, puis l'hiver on est allé y a des sorties qu'on n'est pas allés parce qu'il ventait trop là quand les vents prennent 40 km heure 40 -50 km heure on n'y va pas là parce que c'est pas tant une forêt entretenue là que ça se peut là que les arbres tombent ou des branches tombent c'est que pour la sécurité des fois on prend pas de chance. Même si c'est pas 50 piles les vents des fois on y va pas parce que c'est on aime mieux prévenir que si elle arrive un accident parce qu'on soit bloqué pour y aller ça tentes pas. »*
> *CPE 3 - Hélène : 166*

En France, une logique du bon sens traverse les discours des professionnelles pour qui la sécurité ne doit pas viser à éliminer tout risque. Elles citent que la gestion de risque implique à l'encadrer de manière réfléchie, en s'appuyant sur la connaissance du milieu et des enfants. Une éducatrice française, illustre cette approche pragmatique :

> *« Si un gamin mange une plante toxique, qu'est-ce qu'on fait ? (...) On sait reconnaître celles qui sont dangereuses, donc on n'en a pas. Et s'il s'écorche le genou ? Eh bien, on nettoie ! Il n'y a pas plus de risques infectieux qu'ailleurs. (...) Je pense que la peur vient aussi de perdre le contrôle, de ne pas tout voir, de ne pas tout faire. »*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 110*

Enfin, la confiance mutuelle au sein des équipes s'avère déterminante pour maintenir la cohérence et la qualité des pratiques. Comme le souligne Camille, directrice d'un CPE au Québec, la transparence et la communication favorisent un climat sécurisant pour tous :

> *« Elle me tient informée de tout ce qu'elle fait, elle montre des vidéos, des photos. Elle montre tout, de toute façon. La confiance est totale. »*
> *CPE 3 – Camille : 68*

La question de la sécurité ne s'oppose pas à celle du jeu libre pour les professionnelles pour qui nous avons entendu, le risque, qualifié comme « modéré » dans les textes récents en France[209] et « bien dosée » au Québec (*cf.* encadré 3) constitue un socle important dans le développement de l'enfant. Nous constatons qu'au Québec, les pratiques favorisant la prise de risque et sa gestion lors des sorties figurent comme l'un des huit principes de l'éducation par la nature inscrit dans le Cadre de référence - *Alex*. De cette manière les professionnelles avoir étant formées à ces pratiques semblent intégrer l'identification du risque et les modalités explicites de sa gestion que nous avons entendu à travers leurs récits. En France, la prise de risque fait désormais cité le référentiel[210] 2025, cependant n'étant pas encore inscrit au moment d'avoir mené des entretiens n'a pas été évoqué dans un cadre institutionnel. Lorsque ces éducatrices françaises étaient questionnées sur leur gestion des risques lors des sorties en nature, elles racontaient que pour elles, cela ne différenciait pas de leur autres pratiques, revenant sur l'importance d'avoir établi la confiance mutuelle (avec les enfants, les membres de l'équipe et les parents). La gestion de risque a été cité comme faisant l'objet de bon sens :

> *GC : « Et, et justement, ces questions de risques. Est-ce que, est ce que tu en envoies plus à l'extérieur ? »*
> *Anne : « Non, peut-être plus que l'intérieur » (GC : Comment ça?) « Non, moi non, pas spécialement. Moi je leur fais confiance, je me dis que voilà, on a tous eu des petites blessures dans la nature, mais j'en vois pas plus cas qu'à l'intérieur. Même des fois moi j'ai l'impression qu'il y a moins de meubles où ils peuvent se cogner. Non, je sais pas. Non, j'en vois pas. Et après ça, il y a des collègues par contre qu'on voit énormément. J'ai une collègue, elle déteste le toboggan où ils ont peur que l'enfant va se piquer ou se salir. Ouais non, moi ça, ça me dérange pas. »*
> *ÉAJE 2 Anne : 33*

> *« Mais je pense qu'en fait, concrètement, pour tout ce qui est de risque... de l'accompagnement du groupe, du groupe d'enfants et sécurité, c'est, ...je pense que c'est difficile tout au débout, mais après…ça va, c'est beaucoup de bon sens en fait. »*
> *ÉAJE 2 Alix : 61*

6.2.4 Il faut être organisé, mais ce n'est pas compliqué !

[209] Le risque modéré est défini dans le *Rapport HCFEA sur Quelle place quelle des enfants dans les espaces publics et la nature* (2024) de la manière suivante « À l'extérieur, les enfants trouvent des occasions de se confronter à des activités à risque modéré ….En s'engageant dans des jeux « risqués », les enfants découvrent leurs limites et apprennent à mieux apprivoiser la prise de risques, autant pendant l'enfance que lors des étapes ultérieures de la vie. Ces expériences leur offrent une possibilité d'explorer le monde dans ces divers aspects ainsi que de renforcer la conscience, la maîtrise de soi et la confiance en soi. » (p.39).

[210] Dans le *Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant* (2025) nous pouvons lire « Les interdits relatifs au danger sont systématiquement interrogés pour s'assurer qu'il s'agit d'un danger réel dans l'environnement et non uniquement d'une peur de l'adulte. Les professionnels favorisent le risque mesuré, qui accompagne l'exploration et la découverte » (p. 46).

Les professionnelles en France et au Québec ensemble reconnaissent la nécessité de prévoir du temps à organiser les sorties en extérieur, dont les aspects parfois qui demandent du temps comme l'habillage et déshabillage des enfants. Les sorties en dehors de la cour ou du jardin de la structure demandent une organisation plus rigoureuse, car il faut prévoir un équipement spécifique pour transporter le matériel nécessaire aux changes et aux accidents, ainsi que les goûters et l'eau. Cependant, elles insistent sur la nécessité de cette préparation qui doit prendre en compte la logistique quotidienne, la sécurité et le bien-être des enfants, sans quoi les sorties en nature ne pourraient pas avoir lieu de manière régulière. L'adaptation des horaires, la gestion des transitions et la coordination entre collègues nécessitent une planification précise[211] :

> *« Du fait que ce soit des petits enfants, ils ne sont pas à même de se dire j'ai trop chaud ou j'ai trop froid. […] Donc nous, on a cette surveillance-là […] On a de l'équipement, des vêtements de rechange, des bottes de pluie, des pantalons de pluie, etc. Mais il faut quand même que ça reste une expérience positive.»*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 59*

> *« On s'est dit qu'on ne va pas forcer non plus. […] Il y avait toujours une professionnelle qui restait tant qu'il y avait assez d'enfants pour être dehors. »*
> *ÉAJE 2 – Alix :43*

Pour plusieurs, la clé réside dans une anticipation constante : avoir « tout » le nécessaire pour pallier les imprévus, du matériel de rechange aux outils éducatifs :

> *« On fait le changement de couche aussi au sol, on a tout, tout été on est vraiment équipé comme si on était dans notre local. L'important, c'est d'avoir le matériel nécessaire, de ne manquer de rien. »*
> *CPE 2 – Sarah : 27*

Ainsi, nous avons constaté que la préparation ne se limite pas aux seules exigences de sécurité mais s'inscrit plus largement dans une culture professionnelle du soin et de la prévoyance, au sein de laquelle l'organisation matériel et la coordination de l'équipe est anticipé afin de maintenir la fluidité du groupe lors des sorties. Les professionnelles soulignent l'importance d'une communication régulière avec les parents afin de s'assurer que les enfants disposent d'un équipement adapté. Elles relatent également la nécessité, pour elles-mêmes, d'être convenablement équipées (vêtements de rechange, bottes de pluie, tenues de protection contre le froid), condition indispensable à la garantie d'une expérience positive pour les enfants. La

[211] Le temps nécessaire à la préparation des sorties apparaît aujourd'hui comme un frein important à la motivation des adultes à sortir avec les enfants, que ce soit en classe, en loisirs ou en crèche. Comme le souligne une pluralité d'acteurs dans un article récent de la revue *Éducation Relative à l'Environnement*, cette difficulté met parfois en évidence des divergences entre les représentations sociétales du temps et le temps propre à la nature (Oursel, 2023).

mise en œuvre de ces pratiques ne requiert pas nécessairement de moyens importants et peut s'effectuer à petite échelle, de manière progressive. Enfin, les praticiennes soulignent sur l'importance de ne pas contraindre les enfants en difficulté face à l'expérience, en prévoyant notamment des modalités de retour échelonnées et adaptées aux besoins de chacun comme ces deux éducatrices françaises en témoignent :

> *« C'était en fait, on s'est dit on ne va pas forcer non plus. Ceux pour qui c'était vraiment, on voyait que c'était une souffrance. Il y en a, on arrive toujours à dire ah tiens, regarde, on va faire ci. Mais ceux qui avaient vraiment du mal à être consolés, on leur proposait de rentrer et au début, on faisait des rentrées échelonnées. Il y avait une première professionnelle qui rentrait à 17 h avec ceux qui voulaient partir, puis après on les faisait rentrer. Au fur et à mesure. Il y avait toujours une professionnelle qui restait tant qu'il y avait assez d'enfants pour pour être dehors. »*
> *ÉAJE 2 - Alix : 43*

> *« Du fait que ce soit des petits enfants, ils ne sont pas à même de se dire j'ai trop chaud, alors j'enlève mon pull. J'ai trop froid, alors je le remets. Mes chaussettes sont mouillées, mon pantalon est mouillé. Ça, ils ne sont pas encore à même de le faire. Donc nous, on a cette surveillance-là. Effectivement, on a une communication aussi avec avec les parents à dire bah là il était pas assez habillé, il était trop habillé. Il faudrait quand même que tu mettes une casquette, même dans le sac, même comme tu veux. Et nous aussi on a. On a quand même toute une partie où on est habitué à ça et on a de l'équipement, on a des vêtements de rechange, on a des chaussettes, on a des bottes de pluie si elles sont mouillées, des pantalons de pluie, etc quoi. Mais il faut quand même que ça reste une expérience positive. C'est Agnès qui dit tout le temps De toute façon, il y a pas de mauvais temps, il n'y a que des mauvais vêtements. J'aime beaucoup cette citation. »*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 59*

En parallèle, les éducatrices rappellent que, malgré la préparation nécessaire, sortir en nature relève d'une volonté et de ce qu'elles qualifient de bon sens liés à professionnalisme et leur connaissance de l'enfant. De cette manière, nous avons entendu une reconnaissance de leur part de la simplicité dans le déroulement de pratiques. Cette simplicité perçue découle d'une expérience accumulée d'observation des enfants et d'une capacité d'adaptation de leur part. Certaines dénoncent même une tendance à « surcompliquer » la pédagogie par la nature :

> *« Non non non non, c'est le sens, c'est à la petite échelle …. des fois les gens ils ont dit ici se rappeler au petit puis dire c'est pas besoin de grand chose d'être grandiose, tout petit. (GC : parfois les gens sont tellement surpris jusqu'à quel point c'est simple ?) Oui, ils disent 'c'est ça la pédagogie par la nature ?' t'as envie de dire 'mais tu imaginais quoi ?' »*
> *CPE 2 - Sarah : 100*

Cette simplicité s'enracine dans la créativité quotidienne : les éducatrices développent des astuces et des solutions pratiques au fil du temps, rendant la gestion plus fluide :

« On se trouve comme des trucs ou des astuces qui ont bonifié nos pratiques… on coupait des vieux tapis de yoga pour les mettre au sol contre l'humidité. »
CPE 2 – Josy : 79

De même, la logistique des repas ou du matériel, initialement perçue comme un défi, devient progressivement un savoir-faire partagé :

« On mange de tout dehors […] on s'est acheté des tasses avec une poignée pour que ce soit plus facile pour les enfants. […] On s'équipe au fil du temps. »
CPE 2 – Suzanne : 75

Même si certaines contraintes persistent, notamment le manque de matériel ou de chariots pour les poupons, les éducatrices soulignent leur capacité à trouver des solutions collectivement :

« On trouve des astuces, mais ça c'est un frein : l'habillage peut devenir une montagne pour certaines. […] L'autre frein aussi, c'est le matériel disponible. […] Au début, ça a été un frein, parce qu'avec la cuisinière, comment s'organiser pour manger dehors ? »
CPE 2 – Sarah : 60

Nous comprenons que « ce n'est pas compliqué » ne signifie pas l'absence de défis, mais plutôt une forme de pragmatisme qui se construit dans le temps avec la collaboration en équipe.

L'analyse des entretiens sur les pratiques « enfant-nature » met en évidence la diversité des formes que les professionnelles observent de la relation entre jeunes enfants et milieux naturels, qu'il s'agisse de la cour, du jardin ou de la forêt. Si les modalités organisationnelles, les logiques de sécurité et les contextes matériels varient selon les structures, les observations et les entretiens réalisés montrent une convergence autour de principes éducatifs partagés, dont l'importance de la qualité de lieu de sorti, la place du jeu libre, la gestion du risque et l'organisation. Les éducatrices rencontrées décrivent un déplacement progressif de leur posture professionnelle, passant d'une logique d'animation planifiée à une approche d'accompagnement fondée sur l'observation, la confiance et la co-présence. Le choix des milieux devient alors un critère pour permettre l'expérimentation, où l'enfant exerce son autonomie et développe des compétences d'adaptation, de prise de risque mesuré et de coopération. Cette évolution dans les pratiques s'accompagne d'une reconfiguration du rapport au risque, désormais perçu non comme un danger à éviter à tout prix, mais comme un élément constitutif des apprentissages et du développement de la confiance en soi. En somme, les pratiques « enfant-nature » apparaissent comme un levier de transformation pédagogique, à la

croisée de la réflexion sur les milieux éducatifs, les postures professionnelles et la place accordée aux enfants à prendre des risques dans leurs jeu.

Tableau 19 - Identification des pratiques « enfant-nature »

	Le choix des milieux éducatifs en nature	**La place au jeu libre**	**La gestion du risque**	**L'organisation**
Pratiques éducatives	Les pratiques « enfant-nature » menant des enfants dans les cours végétalisées, les jardins et parcs ouverts, les forêts et parcs boisés	Les pratiques favorisent les jeux initiés par l'enfant, les éducateurs et éducatrices soutiennent par leurs paroles et actions le jeu initié par l'enfant	Les pratiques permettent la prise de risques mesurés	Les pratiques s'organisent autour de la communication dans les équipes, et auprès des parents
Représentations	Ces lieux se caractérisent par la richesse de leurs affordances, en l'absence d'éléments en plastique.	Le jeu libre en nature favorise la créativité et la prise d'autonomie des enfants	Prendre les risques mesurés est bénéfique pour l'enfant	Le travail en équipe est motivant, et une bonne organisation à gagner la confiance des parents

6.3 Les affordances et le sens des pratiques « enfant-nature »

Au Québec, comme nous l'avons montré dans les analyses précédentes portant sur les actrices de la 1ère catégorie ainsi qu'à travers l'étude du fonds documentaire, le lien entre l'enfant et la nature est porteur d'une forte valeur éducative. Comme déjà établi, le terme désignant les pratiques enfant-nature au Québec a été formulé dans le cadre de la recherche-action et figure dans le Cadre de référence - *Alex* sous l'appellation Éducation par la nature (ÉPN). En France, en revanche, aucun terme spécifique ne désigne ces pratiques. Les professionnelles françaises rencontrées lors de nos entretiens évoquent leurs actions

principalement en référence aux lieux où elles se déroulent, par exemple « aller en forêt » ou « aller au jardin », ou bien en fonction de l'activité, comme la « journée nature ».

Lorsque les professionnelles appartenant à cette 2ème catégorie d'acteurs ont été interrogées sur leur manière de représenter le lien entre l'enfant et la nature, plusieurs thèmes récurrents sont apparus. Premièrement, à l'instar des acteurs de la 1ère catégorie, ces professionnelles font le consensus autour d'une idéologie : le lien entre l'enfant et la nature relève de quelque chose d'« inné » chez l'enfant. Deuxièmement, un consensus se dégage parmi elles quant aux bienfaits que la nature procure à l'enfant. Elles évoquent également l'idée que le contact régulier avec la nature pourrait amener l'enfant à développer une sensibilité écologique et une attitude respectueuse envers celle-ci. Ce thème, formulé de manière explicite et détaillée par les professionnelles au Québec, apparaissait plus ponctuellement dans les propos recueillis auprès des cinq professionnelles en France. Enfin, un troisième thème est apparu à travers les entretiens : celui d'une transformation des pratiques pédagogiques et de perception de l'enfant en relation avec la nature. L'ensemble de ces éléments permet de dégager des représentations partagées de l'intérêt du lien entre l'enfant et la nature chez les professionnelles interrogées. Ces représentations peuvent alors être regroupées autour de trois grands thèmes principaux :

- L'enfant-nature, une idéologie de « l'inné »
- Les affordances : la nature éducatrice et nourricière
- Les affordances du lien enfant-nature, une transformation des pratiques et des perspectives

6.3.1 L'enfant-nature, une idéologie de « l'inné »

Les acteurs de terrain en France et au Québec s'accordent sur une représentation d'un lien inné entre l'enfant et la nature, perçue comme un environnement intrinsèquement bénéfique ayant une importance pour leur épanouissement, et le raisonnement qu'en présence de la nature, l'enfant se connecte à une "force interne". Des témoignages ci-dessous soulignent l'enthousiasme des professionnelles à mener des enfants en extérieur.

> *« L'enfant et la nature ? Ben, c'est la connexion. Quand ils sont dehors, ils se connectent à une force interne, c'est innée »*
> *CPE 1 - Carole : 29*

> *« La nature, c'est notre vie, on vit grâce à elle quoi. Donc pour moi, oui, c'est c'est un peu ce qui nous fait vivre. Cette connexion, elle est vitale.»*
> *ÉAJE 1- Corine : 32*

« C'était de voir c'était tellement beau de voir les enfants juste courir c'est comme si c'était un sentiment grand de liberté. Euh, puis il était même pas dans l'exploration qui m'intéresse mais juste dans l'espace d'être libre dans un espace donné là. »
CPE 1 – Anita : 32

« Moi je pense qu'il doit avoir toujours quelque chose de naturel autour de lui. Et s'il ne l'a pas parce que pour x raison il faut aller le chercher, je pense parce que je pense qu'on s'épanouit vraiment et que c'est très important d'avoir un contact avec la nature et de se rendre compte de ce qu'elle peut nous apporter. »
ÉAJE 2- Anne : 12

Ces témoignages montrent que la nature est perçue comme un élément actif de la vie des enfants, c'est-à-dire comme un élément qui joue un rôle dans leur développement. Le lien évident entre les enfants et la nature, souligné par ces professionnels, renforce la conviction profonde que les enfants doivent vivre régulièrement des expériences en pleine nature. Cette conviction est au cœur de la justification de leurs pratiques éducatives. Les commentaires recueillis reflètent ainsi une représentation de la nature à la fois pratique et philosophique, avec une double signification : espace d'action concrète (sorties, activités de plein air, exploration sensorielle) et cadre permettant de comprendre le développement des enfants et leurs besoins fondamentaux. La nature est considérée comme un environnement intrinsèquement bénéfique, associé à des valeurs (le bien-être, l'authenticité) et à des images (des enfants libres, curieux, explorateurs) qui convergent pour en faire un élément presque indispensable au développement global des enfants. Cette représentation repose sur l'idée que la nature est un lien inné pour les enfants : les professionnels évoquent spontanément l'idée que ce contact est naturel, voire « vital », pour leur développement. En ce sens, ils légitiment leurs pratiques en s'appuyant sur une conviction partagée : l'environnement extérieur et naturel ne se limite pas à un environnement d'apprentissage, mais constitue une condition fondamentale du développement humain.

6.3.2 L'affordance nourricière et éducatrice de la nature

Le concept d'affordance constitue un outil analytique pertinent pour structurer les discours des professionnelles concernant leurs représentations du lien entre l'enfant et la nature. Leurs récits laissent apparaître une croyance partagée d'une nature porteuse de caractéristiques spécifiques : d'une part, une ayant dimension nourricière, répondant aux besoins fondamentaux de l'enfant, par exemple, respirer un air de qualité, rencontrer des éléments vivants, disposer

d'un espace ouvert pour explorer ; d'autre part, une ayant dimension éducative, soutant notamment le développement *global* de l'enfant, dont ses capacités motrices, émotionnelles et sociales.

L'approche gibsonienne permet de structurer les discours des professionnelles en attribuant aux milieux naturels dans lesquels s'inscrivent ces pratiques éducatifs, des caractéristiques dynamiques. En mobilisant la notion d'affordance, nous organisons l'argument défendu par les professionnelles selon lequel les éléments constitutifs des milieux naturels, entendus comme des sous-structures (e.g. air, pluie, racine, cailloux, branche, boue, pente, feuille), sont directement perceptibles par l'enfant et l'invitent à entrer en interaction avec eux. La constitution de ces milieux naturels est décrite comme spontanée et dépourvue d'utilité préconçue, autre que celle de servir de support formateur dans le cadre du jeu libre de l'enfant. Ainsi, si les éducatrices peuvent identifier une absence de fonctionnalité prédéterminée des sous-structures des milieux naturels, comme c'est le cas des feuilles ou des branches tapissant le sol forestier, elles reconnaissent néanmoins une fonctionnalité éducative de ce cadre naturel, en ce qu'il offre à l'enfant une pluralité de potentialités d'action.

Les observations rapportées par les professionnelles illustrent cette dynamique : une pente parcourue de racines sollicite le développement des compétences motrices et de la coordination ; des brindilles ou des pierres, intégrées à des jeux symboliques, participent à l'enrichissement du vocabulaire en invitant l'enfant à attribuer des fonctions imaginaires à ces éléments ; enfin, une flaque d'eau formée après la pluie permet à l'enfant d'observer les transformations liées au temps, à la météorologie et à la saisonnalité.

Conformément à la théorie gibsonienne, les affordances ne possèdent pas en elles-mêmes une valeur positive ou négative : elles existent comme structures d'invitations potentielles qui ne prennent sens qu'à travers la perception et l'action de l'enfant :

> *« The child begins, no doubt, by perceiving the affordances of things for her, for her own personal behavior. She walks and sits and grasps relative to her own legs and body and hands. But she must learn to perceive the affordances of things for other observers as well as for herself. » (Gibson, 1986, p.141)*

Les professionnelles décrivent précisément cette multiplicité de possibles comme l'une des caractéristiques majeures rendant le contexte naturel particulièrement fécond d'un point de vue éducatif. Ainsi, les affordances offertes par les branches, les sols irréguliers, ou encore par la présence d'autres pairs en interaction, élargissent le champ des possibles pour l'enfant, favorisant l'expérimentation et la découverte.

Nous présentons ci-dessous quatre thèmes qui rendent compte du sens que les personnes interviewées attribuent aux affordances de la nature. Ces thèmes reflètent leurs constats quant aux manières dont les affordances de la nature répondent aux besoins de l'enfant et soutiennent les objectifs des pratiques éducatives, notamment dans la gestion des émotions, le développement de la créativité et de l'imagination, le développement langagier ainsi que l'acquisition d'attitudes de respect envers l'environnement.

Premièrement, l'un des attraits éducatifs de la nature apparaît par la manière qu'elle agit sur l'humeur des enfants. Dans le passage ci-dessous, nous entendons Emilia décrire que même en ville, dans les lieux naturalisés tels que le jardin pédagogique où elle pratique les sorties avec les enfants, la nature représente un lieu calme et d'apaisement, offrant un espace de liberté où les enfants peuvent s'épanouir loin du bruit.

> *« C'est un lieu de calme, d'apaisement, où ou à la fois on a vraiment un groupe et vraiment des individus qui peuvent, qui peuvent s'épanouir, vivre. Ils peuvent, ils ne sont pas dans le bruit comme on est dans un dans un univers en champ libre. On le sent. Il n'y a pas de réverbération, il n'y a pas de. Il n'y a pas d'agressivité du son. Il y a plus de parasites, on peut dire, parce que il y a des oiseaux, il y a des il y a des voitures, il y a des choses comme ça. De temps en temps on entend mais on a vraiment cette. (..) Cette possibilité d'être, d'être dans un espace hyper ouvert et à la fois de pouvoir de pouvoir se mettre vraiment tranquillement dans un petit coin, dans une dans une petite cabane, derrière des feuilles, d'être vraiment au calme, vraiment tranquille et Et de pouvoir aussi. (..) On peut dire. (..) »*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 81*

Elle relie en quoi l'aspect apaisant agit du jardin agit comme régulateur des émotions et des tensions :

> *« Mais à l'intérieur, parfois, il y a des…il y a des enfants qui ne supportent plus les autres au bout d'un moment parce que c'est parce que ben voilà, les émotions sont trop violentes et là, il peut commencer à y avoir aussi de la violence. 'Je vais te pousser, je vais te mordre, je vais…' et tout ça. Et le fait d'être dans un espace si grand, en fait, il peut partir, il peut fuir. Il n'y a plus ce ce besoin d'attaquer de… c'est c'est le rapport fuite ou agression. En fait, à l'intérieur, est ce que je peux? Est-ce que je peux fuir? Non. Bon ben j'agresse et là, [dehors] est ce que je peux fuir? Bah oui, alors peut-être je ne vais pas agresser, ce n'est pas magique, ça arrive quand même qu'il y ait des petites frictions quand même. Mais ouais, ils gèrent mieux leurs émotions quand ils ont de l'espace … puis tout ce tout ce rapport au temps qui est vraiment important. En plus, dehors ils ont du temps pour gérer tout ça.»*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 83*

Une éducatrice au Québec a exprimé que dans les milieu apaisant comme la forêt, les actions d'observations résonnent pour ces éducatrices comme étant particulièrement bénéfique pour les enfants ayant des besoins spécifiques.

> *« ... Puis encore là, tu sais, les enfants qui ont des besoins particuliers, je pense que c'est encore plus bénéfique pour eux. C'est parce qu'ils n'ont pas tout le bruit, l'hypersensible, la stimulation qui est tout autour. Moi, j'ai un petit garçon, c'est le problème de surdité , fait que tout ce qui est bruit tout ça un plan cognitif c'est très demandant pour lui. Donc la forêt, c'est pour lui, c'est un milieu idéal. »*
> *CPE 2 – Josy : 156*

Puis, une autre professionnelle au Québec associe le fait que la forêt est un espace apaisant, les enfants deviennent plus coopératifs entre eux.

> *« Ils s'entre aident beaucoup… par exemple, quand un enfant veut soulever quelque chose… il y a une fois entre autre, j'avais un petit garçon, il faisait un espèce de parcours moteur avec son père, il y avait parcours obstacle il y avait un lieu intérieur pour ça et puis il y a transmis son savoir en forêt. Parce qu'il avait trouvé des planches qui ressemblaient un peu une celles utilisées là-bas, donc il fallait qu'il transporte qui dépasse un grand tronc d'arbre à un endroit mais au début et il essayait seul par la suite j'ai vu qu'il y a un ami qui s'est joint naturellement pour l'aider. Par la suite ils ont vu que c'était pas suffisant là et on nous demande d'aller chercher de l'aide et on veut de l'aide suffisamment pour déplacer. La il y avait un autre planche par dessus pour vraiment faire le balance et finalement ils se sont mis je crois que ils étaient 5, ils ont réussi à faire ce qu'il voulaient, ils se sont amusés d'un côté du balançoire là. Il se mettaient l'un à côté de l'autre, puis ils se balançaient. Après ça ils ont fait le parcours début, il ont pu s'amuser. Mais l'entraide, oui elle vient quand ils sont en forêt… »*
> *CPE 3 - Ines : 73*

Deuxièmement, la nature est perçue comme un espace stimulant pour la créativité et l'imagination. Les professionnelles observent qu'en l'absence de jouets manufacturés, les enfants investissent les éléments naturels, dont les bâtons, feuilles, cailloux ou fleurs comme supports de jeux symboliques. Ces transformations d'objets ordinaires en ressources ludiques témoignent pour elles d'une créativité spontanée chez l'enfant et d'une relation sensible à l'environnement. Elles remarquent que le jeu libre en nature porte alors un double intérêt éducatif, d'une part comme une activité plaisante pour l'enfant, et d'autre part comme un levier pour son développement, où l'enfant est confronté aux éléments « brut » qu'il ne pas trouver à l'intérieur. Ainsi, les éducatrices attribuent une qualité, une affordance extérieure différente de celle des lieux intérieurs, dans lesquels les enfants ont davantage la possibilité d'explorer et d'inventer, comme l'exprime cette éducatrice du Québec :

> *Hélène : Puis, j'observe que les enfants sont beaucoup plus créatif, imaginatif quand ils sont dans la forêt.*

GC : Comment tu expliques que le fait d'être dans la forêt permet à l'enfant d'être plus imaginatif... ?

Hélène : Ben parce que toute se questionne, c'est que non toutes les fonctions si c'est une voiture mais la voiture elle roule là elle peut voler à la limite mais elle peut pas faire grand-chose tandis que la branche ça peut être n'importe quoi là avec c'est comme j'en ai là du matériel comme ça elle a polyvalent dans mon local mais une journée le morceau de bois, ben il est du pain mais l'autre journée c'est un gâteau puis l'autre jour parce qu'ils ont pas la même fonction à chaque à chaque fois qu'il utilise la il devient qu'est-ce qu'ils veulent que ça devienne, parce que justement il y en a pas de de fonction. C'est un morceau de bois. Il peut devenir n'importe quoi. »
CPE 3 - Hélène : 71

Dans les passages ci-dessous, nous entendons ces deux éducatrices raconter comment les enfants « détournent » les objets qu'ils trouvent dans la nature, faisant preuve de leur créativité :

« Par exemple on fait le poule ou coq, c'est de tirer une branche et de dire poule ou coq et ils retiennent. Et après la semaine d'après, il nous le refont. Et j'adore les voir jouer avec la nature. »
ÉAJE 2 - Anne : 36

« Ben fallait que c'est sûr il fallait que je change un peu, parce que tu sais des fois nous on restait plus au parc ou dans à la bibliothèque, ou dans la cour. Fait qu'en allant dans la nature, tu sais, au départ, bon on avait du matériel, c'est tout savoir comment s'y prendre le tout. Au début je trouvais que les affaires, quand on l'a commencé, moi ce que j'avais observé c'est que je trouvais que les enfants y avait peut-être, en fait, il ne savaient pas comment jouer. C'est fait 3 ans, 3 années, 4 ans peut être qu'on fait la pédagogie, puis depuis ce temps, là, ben, les enfants savent jouer : un bâton devient une épée, des fois c'est une baguette magique, un levier. Je ne sais pas si c'est parce qu'on est tellement là-dedans que les enfants ont encore plus, moi lorsque j'observe, plus d'imagination et au départ quand on a commencé à enlever toutes les jouets c'était plus difficile je trouvais pour les enfants de savoir quoi faire pour jouer. »
CPE 2 - Diane : 60

Troisièmement, plusieurs professionnelles constatent que cette créativité suscitée par les activités dehors, en nature encourage les enfants à communiquer entre eux. Elles remarquent qu'au fil des sorties en nature, que ce soit au jardin ou en forêt, les enfants développent un vocabulaire qu'elles qualifient d'« enrichi ». Les trois passages suivants montrent en quoi les découvertes effectuées dehors favorisent l'apprentissage du langage :

« Fait que le bruit déjà en partant, puis c'est un enfant est beaucoup plus émerveillé donc à l'extérieur, beaucoup plus curieux. Au niveau de son vocabulaire son langage aussi c'est beaucoup plus enrichissant parce que tout ce qu'il trouve c'est une porte pour mettre un nouveau mot, un nouvel apprentissage. Tu sais tout qu'il peut découvrir, ben, va lui apporter une compréhension du monde différemment aussi. Donc ça c'est beaucoup plus riche que si on est dans un local donc là la richesse de la nature est là puis, tout est à proximité. »

CPE 2 - Sarah : 19

« Ben langage en fait c'est ça, puisque tu sais, tout est à découvrir fait que l'enfant qui trouve une fleur bien on peut parler des couleurs, on peut parler du nom de la fleur. C'est la même chose pour les espèces d'arbres, les espèces d'animaux tout ce qu'on peut voir en fait on a décrire on peut en parler, on peut mettre des adjectifs, on peut… Donc l'enfant apprend beaucoup plus de y a beaucoup plus de d'éventail de vocabulaire et il apprend beaucoup plus sur l'espace qui l'entoure. Donc c'est beaucoup plus enrichissant. Il y a plus d'opportunités. Puis on peut faire aussi avec son jeu, la créativité, tous les jeux symboliques qui peut émerger en forêt aussi. Beaucoup de parallèles avec la vraie vie à la maison …. qu'on peut constater aussi.. (GC : …. donc pas à l'intérieur ça ? ou quand même à l'intérieur un peu aussi .. ?)mais plus à l'extérieur parce que l'extérieur puisqu'il y a pas de y a pas de jeux prédéfinis que c'est un garage. Toute devient… tout s'invente… »
CPE 2 - SARAH : 33

« Initialement je dois vraiment que le côté symbolique il est très fort, et parce que le côté symbolique il est très fort mais il y a aucun outil aucun jeu avec un sens visible, l'enfant est obligé de parler à son ami et que son ami était dans le même jeu. Je trouve ça formidable parce qu'il est obligé de parler de discuter, d'avoir, de nommer ce qu' il fait. Donc là je vois vraiment développer le vocabulaire de dialogue, tous ce qui est langagier se produit davantage que si j'étais restée dans le local. Ça c'est le constat que j'ai fait le plus.. »
CPE 3 - Ines : 33

Enfin, les professionnelles reconnaissent que la nature possède une affordance éducatrice qui permet aux enfants d'apprendre sur les écosystèmes et les cycles des saisons. Grâce à ces contacts directs avec la nature et à la liberté d'expérimentation qui leur est accordée, les enfants peuvent développer de l'empathie envers le vivant et adopter des gestes écologiques, comme ramasser les déchets en forêt ou recycler. Ces observations des professionnelles interviewées font écho à l'hypothèse « Growing up green » de la chercheuse Louise Chawla (2009), qui exprime la conviction que le temps passé régulièrement en nature, en présence d'adultes encourageants et engagés dans la transmission d'apprentissages naturalistes, pourrait contribuer au développement d'une forme de « care » pour l'environnement une fois adulte. Cette conviction que les expériences positives en nature chez le jeune enfant contribueraient à l'autrui, à l'environnement et au vivant résonne également dans les travaux de la chercheuse française Dominique Cottereau sur l'écoformation (2017). Ses travaux ouvrent des pistes proposant d'intégrer les actions proches de la nature aux actions éducatives traditionnelles, en faisant des « actions de sensibilisation » tout au long de la vie (2017, p. 245), telles que les balades en nature et les rencontres régulières et proches du vivant pour les enfants et les adultes. Nous entendons ci-dessous une éducatrice témoigner de la manière dont elle accompagne un enfant à prendre conscience de la nécessité de prendre soin de l'environnement.

« C'est rendu notre terrain de jeu. C'est l'arbre puis il est en bonne santé, mais là si on le brise… c'est des choses comme ça. Faut prendre soin de notre environnement là. Puis on faire (voir) qu'est-ce qui est mort de qu'est-ce qui est vivant. C'est sur quoi tu peux frapper ton bâton. Puis des fois, lui il est vivant dans la terre l'arbre. C'est toute cette prise de conscience là donc tu vas l'autre fois on s'en allait on voyait des déchets par terre là, il dit ça fait pourrir la terre. Tu sais ils ont déjà conscience de ça là, parce qu'il voulait des masques il voyait des déchets de la cour d'école. Mais 't'as bien raison' et 'ça c'est la pollution' »
CPE 2 – Susanne : 164

« Mais tu sais, c'est voir les flocons de neige tomber. C'est des actions, on peut avoir des réactions de la voir toucher à une branche, de voir la neige tomber, c'est à son rythme, à sa façon. Ca nous apprend un autre rythme, un rythme plus naturel …. »
CPE – Josy 155

En somme, les analyses montrent que, tant au Québec qu'en France, les professionnelles qui mettent en œuvre des sorties régulières en nature avec les tout-petits partagent une conception éducative forte du lien entre l'enfant et la nature. Elles appréhendent la nature non seulement comme un environnement physique propice aux apprentissages, mais également comme un véritable partenaire éducatif, doté de qualités intrinsèques soutenant le développement global des jeunes enfants. Au-delà des activités explicitement proposées par l'adulte, les affordances de la nature sont identifiées par les professionnelles comme permettant à l'enfant de s'engager dans des actions qui font davantage sens pour lui. Les éducatrices semblent avancer l'hypothèse que si alors la nature est spontanée, non ordonnée et en transformation constante, l'enfant, lui est à reconnaître comme aussi spontané, non ordonné et en développement permanent, sont capables d'y trouver à travers leur jeu dans ces milieux du sens, ainsi leur permettant d'apprendre sur le monde qui les entoure. Les adultes, en adoptant une posture d'accompagnement, reconnaissent alors la pertinence de ce que l'enfant entreprend dans ces milieux ouverts et évolutifs.

La nature est perçue par les professionnelles comme un cadre éducatif capable de soutenir le bien-être de l'enfant et développement d'une conscience écologique chez eux. Elle agit comme un espace d'apprentissage « autre », où les expériences sensorielles et sociales s'entremêlent pour nourrir une relation de respect et de soin envers le vivant. Les constats qu'elles observent renforcent la légitimité pour elles de mener des projets «enfant-nature» au sein de leurs structures.

6.3.3 Les affordances du lien enfant-nature, un lien qui transforme les pratiques et les perspectives

Au cœur de cette association innée, éducative et bénéfique entre l'enfant et la nature, se dégage un sens transformateur des pratiques éducatives. Les professionnelles interrogées expriment l'intérêt, voire la nécessité, de permettre aux enfants de vivre des expériences directes en contact avec la nature. Elles expriment en quoi le lien enfant-nature, ou plutôt les expériences mutuelles et dynamiques (Gibson, 1979/ 1986 ; Kyttä, 2004) transforment les pratiques des cadres formels et les rythmes institutionnels, permettant ainsi la possibilité « d'autres choses » comme expérience professionnelle, tel que le sentiment d'apaisement et de liberté. La nature devient alors un vecteur d'évolution commune, un terrain sur lequel se développent conjointement les compétences de l'enfant et la créativité des professionnelles. Cette représentation du lien enfant-nature agit ainsi comme un levier de transformation à plusieurs niveaux : individuel, en favorisant l'autonomie de l'enfant ; collectif, en renforçant la coopération entre enfants ; et social, en contribuant à la construction d'une culture éducative plus écologique et relationnelle. Comme le montrent les trois récits analysés ci-dessous, l'interaction entre l'enfant et la nature, qui lui permet d'explorer librement, émerge comme un enjeu capable de transformer non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi la posture de l'adulte éducateur pour devenir un co-apprenant et un accompagnateur.

« Les changements qui s'opèrent en une année, chez des enfants notamment. Justement, en fait, il y a des gestions assez particulières entre. Écouter les oiseaux, au début, on leur dit écoutez, les oiseaux, ce n'est même pas la peine, ils ne vont pas, ils ne vont pas écouter, ils s'en fichent, mais. Et au bout d'un moment, il suffit juste de faire le geste de l'écoute. Et là, ils vont se taire, ils vont écouter les oiseaux. Ou alors vraiment des choses plus plus particulières et même un peu plus tragique on va dire. Enfin, les expériences de la mort, ça peut. La coccinelle qui ne bouge plus. En fait. »
ÉAJE 3- Emilia : 53

« Sortir avec un petit un petit espace? Je suis sortie, mais du coup ça veut dire être seule avec un grand groupe et que je n'allais pas pouvoir tout tout surveiller. Et je pense que j'ai des collègues qui sortaient déjà et qui me disaient mais t'inquiète pas Alix, ils gèrent, ils savent, tu peux. Et c'est vrai que du coup j'ai commencé à sortir et je me sentais vraiment bien dehors avec eux. Malgré ma fille a eu énormément de problématiques sommeil donc je commence un peu à dormir mais j'étais réveillée toutes les demi-heures donc j'étais pas non plus en super giga forme mais je me sentais bien dehors et les enfants aussi. Et puis j'ai appris petit à petit. (..) À m'éloigner de ce de toboggan ou de certains points en me disant bah oui, je leur fais confiance et je me fais confiance. Je sais enfin quand est ce que je dois être à côté selon l'enfant qui est à côté. »
ÉAJE 2 - Alix : 31

« Eh ouais c'est ça moi j'avais dans mon premier groupe il y a une mère elle sortait pas dehors les enfants ne pouvaient pas toucher aux branchés puis toute la petite fille elle arrive avec des branches puis elle était toujours, très coquette, très propres tu sais vraiment, c'est important pour elle de pas être sale .. puis là on jouait dans le

bois. Elle a fini par se désensibiliser puis elle m'a dit une fois elle dit c'est « Hélène à cause de toi alors on est allé marcher dans la forêt parce que là Marion voulait aller dans la forêt à vous là nous a demandé d'aller jouer dans la forêt. Fait qu'elle dit à cause de toi on est allé dans un parc national puis on est allé marcher dans le kilomètre puis les petits enfants ils prenaient des branches j'avais pas peur »… mais je vais pas j'ai chargé quelqu'un, dire j'ai vraiment … »
CPE 3 – Hélène : 97

La dimension transformative se manifeste également par une évolution vers des comportements plus écologiques ; par exemple, la réduction de l'utilisation du plastique et la préférence pour des matériaux naturels dans leurs activités éducatives.

« Bah déjà on a arrêté les bouteilles en plastique depuis que je suis là, donc l'eau vient du robinet donc ça c'est bien. Et pareil, avant on avait beaucoup de jouets en plastique et ça on essaye d'éviter. Mais bon après en crèche c'est compliqué. Même au niveau de les assiettes, on essaie d'avoir des assiettes en verre, des couverts en verre. Là, on avait même parlé d'avoir peut être des verres en verre parce qu'on avait on a des verres en plastique. Mais oui, moi je trouve ça important. Surtout, c'est parce que la planète va devenir. »
ÉAJE 2 - Anne : 23

« Mais, après, même dans nos locaux, il y a plus d'achat de plastique c'est des planches c'est des cans de conserve recyclées. Tu sais on va avec le matériel de base ouvert ou que y a pas de suggestion. Que ça laisse les enfants écrit leur chose. On n'achète plus de garage en plastique pour les voitures. Des enfants construisent leur garage, ils fabriquent leur chemin. »
CPE 2 - Josy : 182

De plus, les enfants, dès le plus jeune âge, apprennent à interagir avec leur environnement de manière respectueuse. Le tri des déchets, le compostage, le recyclage, ou encore le soin apporté aux plantes et aux insectes permettent de développer une conscience écologique concrète. Comme le souligne l'une des éducatrices

« Oui le recyclage oui c'est ça on peut faire le vermis compostage on fait du compost aussi donc là on a comme 2 bacs composte ici qu'on fait avec les enfants. Moi j'en parle beaucoup là j'ai même ils sont petits chaque fois qu'on mange une collation on récolte les pelures. On va les mettre ensemble quand on revient de la forêt on ramasse les déchets en forêt. »
CPE 2 - SARAH : 82

Le passage à des activités en extérieur a parfois suscité des réticences initiales chez les éducateurs et éducatrices, mais l'expérience a révélé les bienfaits pour les enfants et a transformé leur propre approche, les amenant à faire davantage confiance aux enfants et à leur capacité à gérer les imprévus.

« Ouais au début c'était ça oui « Ben okay qu'est-ce qu'on fait ? » tu sais mais ça vient ça vient, ça prend du temps. »
CPE 2 – Diane : 132

« Je trouve de de ça c'est de de pouvoir avoir évolué avec toutes les euh par rapport à la pédagogie on a vraiment évolué le c'est incroyable tout le cheminement qu'on a fait comme équipe de travail. »
CPE 1- Anita : 13

Les témoignages recueillis montrent que la mise en relation des jeunes enfants avec la nature porte un intérêt à plusieurs niveaux, permettant ainsi d'une expérience transformatrice agissant en faveur de l'éducation de l'enfant, mais aussi permettant aux adultes d'adopter de nouvelles perspectives ouvertes et réflexives, dans lesquelles l'enfant est reconnu comme un acteur compétent de ses découvertes. Ainsi, en écoutant ces éducatrices, nous comprenons en quoi le lien enfant-nature leur représente un levier potentiel pour faire évoluer les pratiques éducatives vers des pratiques ayant plus de sens pour elles.

Tableau 20 - Pratiques et Représentations de l'objet « enfant-nature »

	Inné	**Affordances Nourricières et éducatives**	**Affordances Transformatives**
Pratiques Educatives	Les pratiques reconnaissant les capacités de l'enfant à agir selon son propre initiative	Les pratiques s'appuyant sur les sous-structures de l'environnement	Les pratiques favorisent la reconnaissance de l'agentivité de l'enfant Les pratiques soutenant l'apprentissage des gestes écologiques
Représentations	Le lien avec la nature constitue un besoin fondamentale et humaniste	Les éléments survenant spontanément, abondants, (sous-structures) des milieux naturels permettent des apprentissages	Les pratiques évoluent ayant plus de sens pour les professionnelles

6.4 Les retombées – les bénéfices de la nature

Les récits des professionnelles révèlent que les pratiques menant les enfants en nature donnent lieu à des jeux différents de ceux observés à l'intérieur ou dans les cours aménagées. Nous présentons ces observations dans le chapitre suivant, consacré notre discussion autour de l'enfant acteur des politiques publiques. Pour l'heure, nous présentons dans cette section la manière dont les professionnelles décrivent le jeu d'enfant et leur constats de retombées de ces pratiques. À travers nos échanges, trois thèmes sont ressortis, soulignant l'intérêt que ces pratiques pouvaient avoir pour les enfants, mais également pour les éducatrices :

- les jeux d'enfants « enrichis » par ces pratiques ;
- la perception de la nature comme agissant sur l'éducation de l'enfant ;
- la manière dont ces pratiques de mener les enfants dehors, en contact avec la nature, répondent aux besoins fondamentaux de l'enfant, et identifiés comme objectif de l'action publique.

6.4.1 Les jeux sont enrichis - enfants jouent « autrement »

Les éducatrices attribuent à leurs pratiques une spécificité qui influe sur les formes de jeu des enfants. Elles constatent que, d'une part, leurs postures professionnelles qui sont orientées vers un soutien au jeu libre et aux explorations spontanées et, d'autre part, les affordances propres aux milieux naturels (qu'elles qualifient d'ouverts, d'irréguliers et de vivants), contribuent à faire évoluer les jeux des enfants « autrement ». Selon elles, lorsque les tout-petits passent régulièrement du temps en milieux naturels, au contact d'éléments variés et d'une topographie riche (pentes, troncs, boue, sous-bois), des formes de jeu sensoriel, symbolique, exploratoire et social émergent aisément. Elles soulignent cependant que ces formes de jeu ne se contentent pas d'être présentes : elles sont amplifiées par rapport aux pratiques observées en salle. En décrivant ce « plus » que le temps passé en nature apporte aux enfants, les professionnelles identifient de nombreuses retombées bénéfiques qu'elles observent sur le terrain. Nous présentons ci-dessous trois thèmes illustrant la manière dont les praticiennes décrivent ces interactions enrichis et bénéfiques entre l'enfant et la nature :

(a) le jeu sensoriel et exploratoire ;
(b) la créativité et la coopération ;
(c) le bien-être et la régulation émotionnelle.

(a) Un jeu sensoriel et exploratoire

Les actrices du terrain témoignent que la nature offre un terrain riche pour l'exploration et la découverte, où l'enfant construit ses savoirs par l'expérience directe. Décrit dans le passage ci-dessous, une éducatrice observe que la curiosité des enfants et la qualité propice de la nature pour stimuler cette curiosité :

> *« Une richesse, la nature. On ne dirige pas l'enfant à l'extérieur – par fois il faut enrichir le lieu. L'adulte a souvent un objectif pour l'enfant, sauf que la majorité d'enfant n'a pas besoin. Il a tous ce qu'il faut dans la nature pour trouver par lui-même. Dans la nature, il n'y pas de limites de l'objet … »*
> *CPE 1 – Carole : 31*

Le contact avec les plantes, les insectes, les arbres ou les éléments du sol leur permet de poser des questions, de réfléchir et de comprendre progressivement le fonctionnement du vivant. Les éducatrices observent également que les enfants mobilisent davantage leurs sens : ils touchent, manipulent, observent, expérimentent la matière. Le contact avec la boue, l'eau, la terre ou le bois devient une source d'exploration et de plaisir.

> *« Ils me demandaient plus les jeux, ils jouaient entre eux et c'était trop beau. »*
> *ÉAJE 2 – Anne : 29*

> *« Saskia ne supportait pas de se salir. Et maintenant, elle fait des gâteaux de boue, elle en met partout, c'est un plaisir. »*
> *ÉAJE 2 – Alix : 47*

Cette transformation sensorielle et affective témoigne d'un apprentissage par le corps et par la matière. Les enfants apprivoisent des textures, des températures et des sensations nouvelles, dans une démarche qui s'apparente à une forme « jeu heuristique » (Goldschmied et Jackson, 2004, p. 129) ou les affordances dans le jeu font émerger de nouveaux jeux et interactions sociales. L'observation devient également un moteur du jeu, permettant à l'enfant d'expérimenter de manière directe et incarnée le monde qui l'entoure. Comme en témoigne cette éducatrice, les enfants interrogent la faune, la flore et les cycles de vie qu'ils rencontrent :

> *« Ils observent plus ce qui les entoure […] ils me ramènent des trucs : 'regarde Anne, il y a ça'. Il y a plus d'observation et de découvertes. »*
> *ÉAJE 2 – Anne : 27*

Nous constatons donc que les éducatrices attribuent à la nature une qualité d'agir, actant comme stimulus cognitif et sensoriel, suscitant la curiosité et l'attention soutenue des enfants.

(b) Un jeu plus créatif et coopératif

Les professionnelles relatent que du fait de l'abondance d'éléments sensoriels, dont les branches, la boue, les feuilles et l'eau, le jeu en nature amplifie la créativité des enfants dans leur jeu : les enfants inventent des scénarios, construisent, détournent les éléments naturels pour en faire des outils ou des objets symboliques. Le bâton devient baguette, ustensile, instrument ou outil de construction.

> *« Quand ils manipulent des objets naturels, j'ai plus l'impression qu'ils arrivent à partager ou à construire d'autres choses […] c'est plus participatif. »*
> *ÉAJE 2 – Alix : 68*

Le caractère polyvalent et non prescriptif des matériaux naturels est également valorisé dans leur discours comme soutenant l'imaginaire et la coopération. Comme le souligne cette éducatrice :

> *« Ils sont engagés dans des contextes de résolution de problèmes. […] On voit des relations harmonieuses, peu de conflits comparativement à ce qu'on voit dans le local. »*
> *CPE 1 – Julia : 38*

Le jeu naturel apparaît ainsi comme un espace d'invention collective, où les enfants développent des compétences sociales (aide, partage, négociation) tout en exerçant leur créativité. Les professionnelles constatent une atmosphère plus calme lors des sorties, avec moins de cris, moins de conflits, et une plus grande capacité d'attention.

> *« En extérieur, je trouve qu'il y a moins de cris, plus de collaboration. »*
> *ÉAJE 2 – Alix :68*

> *« Il y avait des conflits aussi pour le matériel tandis qu'en forêt, tu sais, il est peu de conflits c'était pour la souche qui était une moto mettons mais à part ça, je veux dire, il y a des branches partout, il y en a pour tout le monde, il y a des souches, si on n'en a pas trouvé, on trouve une autre. »*
> *CPE 2- Diane : 74*

Cette observation rejoint les travaux portant sur la fonction régulatrice des espaces extérieurs, lesquels suggèrent que l'amplitude physique sollicitée lors des sorties en nature favorise la décharge motrice et émotionnelle, contribuant ainsi à un meilleur équilibre affectif (Maller, 2009 ; Gibson *et.al*., 2017 ; Norwood *et al.*, 2019 ; Mygind *et al.*, 2021 ; Johnstone *et al*., 2022).

(c) Un engagement profond et soutenu

Les éducatrices soulignent également que les enfants en nature manifestent un niveau d'engagement élevé et une concentration prolongée dans leurs activités.

« C'était magnifique de voir les enfants absorbés par les éléments, concentrés à la tâche. »
CPE 1 – Anita : 32

« Moi je constate dans la zone là où plus l'espace est vaste, plus que ça passe dans harmonie entre les enfants. L'eau et la terre mélangé il y a tellement de choses pour eux. Puis, ils sont plus investi par rapport à ce qu'ils font »
CPE 1- Carole : 54

« Les enfants sont beaucoup plus apaisés, investis, engagés… On voit le bonheur, le bien-être.»
CPE 1 – Julia : 38

Cette dynamique l'inscrit dans une approche de jeu libre, où l'engagement des enfants s'inscrit dans la durée, souvent sans intervention directe de l'adulte. Cet engagement atteste de la valeur intrinsèque du jeu en nature, une valeur que les professionnelles expriment : les milieux naturels sont des espaces d'autodétermination qui permettent aux enfants d'explorer et de découvrir à leur rythme.

6.4.2 La nature agit sur la qualité des pratiques éducatives

La qualité est un enjeu prioritaire dans les deux pays, comme nous l'avons évoqué dans l'analyse de la première partie. Les pratiques « enfant-nature » sont identifiés par l'ensemble des acteurs comme un levier pour répondre à ce critère. Pour rappel, dans les deux pays, les politiques publiques encadrant le secteur de la petite enfance mobilisent le principe de qualité à la fois sur un plan descriptif, porteur de valeurs culturelles, et sur un plan opérationnel, où il revêt une dimension contraignante en tant qu'objet de contrôle (et, au Québec, d'évaluation), pouvant aller jusqu'à la sanction. Comme nous avons établi précédemment, en France, la qualité est associée aux dispositifs d'accueil du jeune enfant et fait l'objet d'une charte constituant dix principes (encadré 1), dont la nécessité d'intégrer dans le projet d'établissement le contact avec la nature. Au Québec, la qualité s'associe à un programme éducatif qui favorise le développement de l'enfant selon neuf principes (Annexe 4) et par lesquels le soutient au jeu libre et aux jeux « amorcés » par l'enfant ainsi que le soutien aux activités physiques de l'enfant sont stipulés.

Pour les éducatrices les pratiques « enfant-nature » répondent pleinement aux objectifs de qualité stipulés dans les textes. Dans la partie qui suit, nous analysons la manière dont ces éducatrices interprètent la dimension qualitative de leurs pratiques. Elles montrent en quoi celles-ci contribuent non seulement à la mise en œuvre des objectifs des politiques publiques

en matière de développement de l'enfant, mais aussi à l'évolution de leurs postures professionnelles, marquée par une reconnaissance accrue des initiatives de l'enfant.

(a) Les pratiques « enfant-nature » favorisant l'autonomie de l'enfant

Les professionnelles partagent leurs observations des retombées bénéfiques sur les apprentissages : l'enfant apprend à résoudre des problèmes, à prendre des initiatives et à faire des choix, tout en construisant sa connaissance du monde réel autour de lui. Nous percevons, dans leur discours, une association entre les qualités de la nature — décrite comme riche et abondante — et l'observation de retombées positives. Elles lui attribuent ainsi une capacité d'agir, liée à sa composition faite d'éléments spontanés, permettant à l'enfant de rencontrer des expériences elles aussi « riches et abondantes ». Comme évoqué dans la section précédente, les pratiques « enfants-nature » sont décrites comme suscitant chez l'enfant de la curiosité, l'amenant à questionner, expérimenter et transformer les objets qui l'entourent. Cette citation met en évidence la manière dont la diversité de la nature conduit l'enfant à transformer des objets inertes pour leur conférer une signification propre :

> *« Donc je suis maintenant dans un nouveau environnement, comme dans le bus, c'est le ticket qui est le comment dire, le symbole du bus. Donc ils sont aussi quelque chose physiquement qui les lie à un concept abstrait. Donc c'est le ticket. Et dans la forêt, c'est le bâton, le champignon, la. La pierre, les feuilles, etc. Et après, effectivement, qu'est-ce qu'ils vont faire avec? Il y en a certains qui vont tout de suite aller dans un jeu symbolique. Ils vont souffler les feuilles, ils vont taper et cetera, et d'autres qui vont plutôt aller dans un mode contemplatif comme Abby par exemple, qui va s'asseoir, qui va commencer à chanter, qui va regarder je ne sais pas quoi. Et alors ça, c'est un peu notre challenge. Comment on peut essayer à la fois satisfaire ce besoin de mouvement direct. Dans la forêt on peut, c'est la forêt qui réponds à ces besoins du corps physique. Donc je veux courir, je veux taper, je vais prendre des choses et pour l'autre, cet environnement m'inspire plutôt à m'asseoir et de regarder, d'entendre, etc. »*
> *ÉAJE 1- Corine : 116*

Elle montre que ces moments de transition entre la crèche, le bus, et la forêt s'inscrivent dans une logique par laquelle l'enfant relie le concret à l'abstrait. Le ticket de bus devient ainsi un objet physique symbolisant le voyage. Dans la forêt, bâtons, pierres, champignons ou feuilles jouent un rôle similaire, servant de médiateurs entre l'expérience tangible et le concept qu'ils représentent pour l'enfant. Selon l'enfant, ces objets de la nature déclenchent des formes d'activité variées : certains se lancent dans un jeu actif et symbolique (souffler les feuilles, taper sur les objets), tandis que d'autres adoptent un mode contemplatif (s'asseoir, observer, écouter ou chanter).

(b) Les pratiques « enfant-nature » favorisant l'activité physique

Les pratiques « enfant-nature » peuvent également être considérées comme des pratiques éducatives de qualité, en raison de leur capacité à solliciter spontanément le corps en mouvement et à engager l'enfant dans des interactions avec des terrains irréguliers et des objets démesurés par rapport aux standards du matériel habituellement mis à disposition dans les structures d'accueil.

> *« Mais le jeu. Alors beaucoup de symboliques. Ce que je trouvais intéressant, c'était de l'activité physique en fait, qui était en train d'être déployée. Surtout quand on sait que vers deux ans, ils veulent soulever les choses et tout ce qui pouvait prendre ces fameuses branches qui marchaient avec. Ils traînent pendant tout le marché, mais après marcher avec un bâton qui est presque le même poids, ça c'était intéressant de voir leur, leur volonté de faire et. Et ils insistent parce que ceux qui avaient laissé le bâton ou qui. »*
> *ÉAJE 1 - Corine : 123*

Comme le souligne Corine, les enfants sont attirés par des éléments comme les branches, qu'ils portent, traînent ou manipulent. À cet âge (autour de deux ans), ils éprouvent un fort besoin d'explorer leurs capacités physiques (soulever, tirer, transporter). La nature répond directement à ce besoin en proposant des objets variés, souvent irréguliers et plus stimulants que du matériel standardisé. Au Québec, une éducatrice identifie les pratiques « enfant-nature » comme étant particulièrement propice pour l'endurance physique du fait que d'une abondance d'obstacles variés : racines, roches, troncs, irrégularités du sol. À la rencontre de ces éléments, les enfants sont décrits devant constamment ajuster leurs mouvements (courir, grimper, enjamber, s'équilibrer), contribuant ainsi à développer leur coordination :

> *« Le terrain est fertile pour les pour l'endurance physique il y a des possibilités et des défis pour grimper aussi. »*
> *CPE 2-Sarah : 35*

> *« Souvent là il y a des enfants qu'on a accompagné en forêt au début de l'année c'était il y avait de la difficulté à à courir ou juste à enfourcher une roche. C'est très limitée au niveau de la la la motricité globale. Puis plus on va en forêt plus qu'on voit ces enfants là ce devient comme c'est il passe de chenille en papillon là, parce que c'est sûr qu'il y en a beaucoup d'obstacles en forêt il y a des racines il y a des roches à grimper, il y a beaucoup d'obstacles on se déplace il y a des trottoirs en faucher, il y a des poutres. Tu sais y a des y a des troncs d'arbres aussi à marcher tu sais, les les les affordances comment on pourrait dire sont sont très présentes donc il y a beaucoup de possibilités de défis donc les enfants travaillent beaucoup leur endurance. »*
> *CPE 2 - SARAH : 36*

Ces pratiques sont identifiée alors à favoriser l'engagement actif du corps. Le fait que les enfants insistent pour manipuler un bâton « presque du même poids » montre qu'ils se lancent eux-mêmes des défis adaptés à leurs capacités. Les éducatrices expliquent que la motivation de l'enfant à engager son corps à soulever, lancer, grimper exprime une volonté intrinsèque.

(c) Les pratiques « enfant-nature » sont plaisants

Pour les éducatrices l'éducation en nature les libère d'un programme éducatif rigide, et leur permet de s'adapter aux besoins et aux intérêts de chaque enfant.

> *« Oui, la pédagogie par la nature c'est le fun dans la forêt, loin du bruit. C'est apaisant, les enfants font plein de découvertes. On amène, on n'a rien à amener, c'est eux qui amènent tout, ça émerge d'eux… Mais nous c'est plus au niveau bien organisationnel là, tu sais que, s'assurait qu'on ait tous dans le chariot qui nous manque rien pour être certaine que si on voit des bebettes, puis si on changer une couche qu'on a le matériel nécessaire pourquoi. On ne veux pas toujours revenir puis briser le jeu des enfants le temps »*
> *CPE 2 – Diane : 80*

> *« C'est dans le plaisir. Tu sais, quand on était jeune on ne se souciait pas du temps. On ne se souciait pas de la température. Puis, tu sais, on était dehors. On avait tout plaisir, on revenait faire ça. C'était pas grave. On a comme perdu tout ça. On est dans la bienséance. On n'a pas besoin d'être dans la performance. »*
> *CPE 2 - Josy : 131*

(a) Les pratiques « enfant-nature » favorisent une posture plus confiante

La pédagogie par la nature se caractérise par un laisser-faire, cependant encadré, où l'adulte observe et intervient seulement pour enrichir ou prolonger les apprentissages :

> *« C'est beaucoup de laisser l'enfant explorer par lui-même et de l'observer énormément, puis d'intervenir seulement si on voit qu'on peut pousser l'enfant un petit peu plus loin dans ses apprentissages avec aisance. »*
> *CPE 3 – Inès : 32*

Cette autonomie renforce leur confiance, leur sens de la responsabilité et leur capacité à proposer des sorties :

> *« Puis ici en fait, on a commencé, puis c'était pas déjà là pédagogie nature on n'était pas c'était pas cette pédagogie qui était offerte mais par contre il y a vraiment une grande liberté qui était permise aux éducatrices et aux enfants. Tout de suite j'ai vu une grande différence. On pouvait aller dans les parcs avoisinant. On était rarement dans la cour. On était rarement au CPE. On avait vraiment beaucoup de latitude. »*
> *CPE 2 – Sarah : 6*

Selon les professionnelles, les pratiques « enfant-nature » permettent aussi de transmettre des connaissances complexes de manière concrète. La gestion d'un potager ou d'un compost, la

compréhension de la croissance des plantes ou de la survie des animaux enseignent la patience, le respect et l'observation comme l'éducatrice illustre ci-dessous :

> *« Déjà, il y a. Ouais, je pense qu'il y a une forme de respect en fait, qui va venir au fur et à mesure. Déjà par la connaissance, en fait. On ne peut pas respecter quelque chose qu'on connaît, qu'on connaît ou qu'on n'imagine même pas. (..) Si on pense que les pommes sont fabriquées dans des barquettes, on ne peut pas, On ne peut pas imaginer à quel point. En fait, c'est joli une fleur de pomme et que ça va devenir une pomme, qu'il faut être super patient et que peut être qu'elle ne va même pas, qu'elle va peut-être même pas venir parce qu'elle va être malade et qu'elle va tomber, etc. Et puis qu'il faut en prendre soin et puis qu'il faut qu'il faut donner à boire à l'arbre. C'est vraiment toute une, toute une cosmologie qui va se qui va se mettre en route parce que c'est une globalité. C'est compliqué d'expliquer comment… comment est-ce qu'on gère un potager ou un verger? C'est compliqué, C'est extrêmement complexe. Mais bon, ils nous voient faire. Ils nous voient faire. Par fois c'est raté, parce que des fois ça ne marche pas. On a semé, ce n'est pas venu et tout ça ils voient. C'est comme ça qu'ils apprennent (..) »*
> *ÉAJE 3 – Emilia : 79*

Les récits des professionnelles concernant les retombées observées pour l'enfant corroborent leurs motivations et justifient leur choix de mettre en œuvre ces projets. Par ailleurs, elles perçoivent dans ces pratiques pédagogiques en nature un moyen d'assurer une cohérence avec d'autres initiatives écologiques portées par leurs établissements. Ainsi, les pratiques « enfant-nature » ne constituent pas seulement des activités ludiques ou des moments de défoulement, mais représentent pour les éducatrices un véritable enjeu professionnel, répondant à la fois aux besoins des enfants et aux objectifs de qualité, d'accueil comme d'ordre éducatif, définis par les textes officiels en France et au Québec.

6.4.3 Les pratiques « enfant-nature » porteuses du sens

Si les pratiques sont identifiées par leur valeur de soutien à l'apprentissage du jeune enfant, elles sont également reconnues comme bénéfiques pour la santé globale par les professionnelles. Les éducatrices observent que ces pratiques répondent aux besoins physiques et psychiques des tout-petits en les confrontant à des situations naturelles qui les incitent à mobiliser leurs capacités motrices, cognitives et d'adaptation (par exemple, en leur demandant d'enjamber les racines d'un arbre ou d'imaginer le jeu de cuisiner à partir de la boue et des brindilles d'herbe). Leurs récits témoignent de leur satisfaction quant à ces pratiques. Elles constatent pour la plupart un équilibre entre les actions qu'elles mènent et les besoins de l'enfant. Pour elles, la nature figure comme terrain authentique d'apprentissage où l'enfant peut

se construire. Cependant, nous notons que l'association de la nature comme terrain d'apprentissage va souvent de pair avec une représentation de l'enfant comme ayant une curiosité innée et des capacités d'une force interne « naturelle » :

> *« Et alors là, la nature ou le contact avec les éléments, c'est une évidence. Parce que là, il est clairement face à des nécessités qui sont de par eux-mêmes déjà relevant dans la nature. Je n'invente rien. La nature fonctionne comme ça. Le tronc d'arbre, il est là, C'est pas moi qui l'ai mis. Donc pour pouvoir aller de l'autre côté, je dois déployer mes capacités physiques. Donc je les mets dans une situation de nécessité, comment dire naturelle. Et il fait, donc il s'exerce, il se construit. Et ça, pour nous, c'était une des comment dire, c'est pas une découverte mais une une certitude. »*
> *ÉAJE 1 - Corine : 30*

> *« Si l'autre enfant lui son intérêt c'est l'écureuil, on va parler de l'écureuil on va vraiment y aller avec son intérêt à lui dans le moment présent. Donc chaque enfant est écouté puis son intérêt est vraiment abordé puis explorer aussi là avec lui. Ça c'est important parce que l'enfant il peut jouer avec ce qu'il veut et que nécessairement c'est selon ce que lui a envie de faire donc c'est ça qu'on regarde nous. C'est pour ça qu'on fait une documentation pédagogique à chaque semaine au lieu de parler d'un thème on y va vraiment avec ce qui nous a capté notre attention parce que l'enfant a développé cette semaine-là. »*
> *CPE 2 - Sarah : 38*

Comme nous l'avons constaté, les éducatrices rencontrées considèrent que les sorties en pleine nature constituent un levier essentiel pour le développement global des tout-petits. La nature, décrit comme riche, stimulante et imprévisible, apparaît dans leurs discours comme un véritable espace d'apprentissage où l'enfant se construit par l'action, l'expérimentation et la découverte. Ce triptyque action-expérimentation-découverte fonde la représentation qu'elles se font de l'enfant et donne sens à leur posture professionnelle. La nature devient ainsi un cadre structurant et un appui pour leurs pratiques pédagogiques.

En respectant le rythme, les intérêts et les initiatives de chaque enfant, ces professionnelles reconnaissent pleinement la valeur éducative de cette approche. Elles voient dans leurs projets « enfant-nature » une opportunité d'encourager la sociabilité, tant avec les pairs qu'avec le monde vivant. Les caractéristiques mêmes de ces environnements créent une « mise en situation » propice au développement de l'autonomie, de la confiance en soi, ainsi que des capacités physiques, cognitives et émotionnelles de l'enfant. Les expériences vécues au contact de la nature apparaissent ainsi comme un lien nourricier et éducatif porteur de sens pour l'enfant et pour les professionnelles qui l'accompagnent.

Tableau 21 - Les Retombées constatées par des professionnelles

	Le jeu est enrichi	Nature agit sur la qualité	Les pratiques ayant du sens
Constats des retombées	- Expériences sensorielles enrichies - Emergence des jeux créatifs et de coopération ; - Bien -être perceptible de l'état émotionnel	- Soutien aux objectifs éducatifs - Transforme des pratiques - Impact le regard sur les enfants	- Respecte le rythme de l'enfant - Soutien le développement de l'enfant - Favorise l'autonomie

6.5 Identification des freins, leviers – quelles tensions ?

Nous avons interrogé les actrices de la 2ème catégorie sur les freins et les leviers qu'elles identifient et qui peuvent impacter la possibilité de mener des enfants à sortir dans les milieux naturels. Ayant toutes une expérience d'au moins un an dans l'accompagnement d'enfants en extérieur en contact avec la nature et au moins deux ans de pratiques professionnelles dans la petite enfance, elles ont pu s'exprimer sur les facteurs qui ont soit entravé la réalisation, soit au contraire contribué à la possibilité de mener leur projets de sorties. Un premier constat émerge indiquant que les mêmes facteurs peuvent fonctionner à la fois comme freins et comme leviers. Autrement dit, un élément perçu comme manquant par une éducatrice est alors considéré comme un frein ; lorsqu'il est présent, il devient un levier renforçant la motivation, la capacité d'agir et la possibilité concrète de mener des sorties en nature. Quatre facteurs principaux ont ainsi été identifiés. Ils agissent comme freins lorsqu'ils sont absents et comme leviers lorsqu'ils sont réunis :

- Avoir envie et être prêt - disposer de l'énergie nécessaire et être prêt à s'engager dans de tels projets ;
- Avoir un climat de confiance - bénéficier de la cohésion de l'équipe ainsi que du soutien clair de la direction ;
- Avoir les parents impliqués - impliquer les parents dans les projets afin d'assurer compréhension et adhésion ;
- Avoir une nature proche - avoir accès à des espaces naturels variés (parcs, forêts, friches, etc.).

6.5.1 Avoir envie et être prêt

La réussite des projets pédagogiques en lien avec la nature repose largement sur l'implication et la motivation des professionnelles qui les mettent en œuvre. Ces projets exigent en effet une réorganisation du quotidien et souvent une remise en question des habitudes professionnelles. Dans ce contexte, nous observons que la motivation individuelle apparaît non seulement comme un moteur d'action, mais aussi comme un indicateur de la capacité des équipes à démarrer et s'engager dans une démarche éducative en nature. Les témoignages recueillis au cours de cette recherche mettent en évidence la diversité des postures face à ces projets. Si certaines éducatrices manifestent un enthousiasme marqué et un engagement personnel fort, d'autres expriment des réticences, voire des résistances, souvent liées à des facteurs personnels comme la peur du risque et les facteurs liés à l'appréciation de la météo. L'analyse de ces discours permet ainsi de mieux comprendre les dynamiques qui favorisent ou freinent l'implantation de pratiques éducatives en nature.

> *« Je pense que les premiers freins sont personnels. En général c'est… les appréhensions ou les craintes qu'on peut avoir. Enfin, même moi, pour les bébés, je ne suis pas les tout petits qui mettent encore beaucoup à la bouche, qui rentrent. Je ne suis pas tout fin, je vois que c'est important et que c'est appréciable pour eux. Mais enfin, si moi je suis bébé et que je sors avec eux, j'aime bien être assise et pouvoir faire attention à ce qu'ils se mettent à la bouche. Je sais qu'il y a certaines personnes qui sont plus à l'aise avec ça en disant je leur fais confiance, je vois bien qui qui recrache, elles ont quand même un œil. Si quelqu'un c'est encore pas arrivé, qui va l'avaler. Elles seront là pour vérifier. Mais je pense qu'il y a beaucoup de notre part. »*
> *ÉAJE 2- Alix : 78*

Le premier trait saillants observés dans les entretiens concerne la dimension personnelle de la motivation. Nous entendons ci-dessous le témoignage d'une éducatrice au Québec pour qui les sorties lui sont en phase avec ses propres envies et la positionne comme une figure motrice au sein de son équipe :

> *« Ben moi j'avais plus j'étais comme plus considérée comme leader si on veut parce que j'étais vraiment emballée par le projet là. Moi je voulais vraiment ça. Je trouvais que c'était c'était ça qu'il fallait faire, mais c'est sûr que pour certaines filles dans l'équipe c'était pas unanime non plus comme choix…*
> *Tu sais c'est des c'est des fois c'est juste de donner des petits trucs, des conseils, tu sais. Ils savent qu'ils peuvent nous voir. Nous on le fait au quotidien c'est facile pour nous la mais je n'ai pas formé personne… pour moi c'est simple, pour moi c'est facile. C'est comme innée. »*
> *CPE 2- Sarah : 93 - 94*

Toutefois, si elle favorise l'innovation, cette forme d'investissement personnel peut aussi susciter des déséquilibres au sein des équipes lorsque la motivation n'est pas partagée ou que

les autres membres de l'équipe ou la direction ne sont pas d'accord, comme nous le verrons plus loin. De manière complémentaire, une professionnelle en France évoque une motivation liée à la recherche de renouveau professionnel et à un désir de « sortir de l'ordinaire ». Elle souligne également l'importance du soutien des familles, qui ont activement participé à la fourniture de matériel adapté :

> *« Et j'avais envie en fait de sortir un peu de l'ordinaire en parallèle. Du coup… en tant que jeune maman, j'avais aussi envie de sortir avec ma fille. Je me suis rendue compte qu'en fait, actuellement, il y a quand même la possibilité de s'équiper très facilement, que ce soit de la seconde main, avec des choses adaptées. Donc j'ai de la chance, les parents de ma section ont vraiment joué le jeu de nous fournir des bottes de pluie, des salopettes imperméables et en fait c'est les parents qui ont aussi envie que les enfants sortent dehors. »*
> *ÉAJE 2 - Alix: 31*

Dans ce cas, la motivation personnelle se trouve renforcée par un contexte social favorable, illustrant la façon dont l'adhésion des familles peut jouer un rôle de facilitateur. Le soutien matériel et symbolique de l'environnement proche contribue à d'une part légitimer et d'autre part, à valoriser l'engagement éducatif. L'analyse des entretiens révèle également que la motivation de ces professionnelles se construit au sein d'une relation de confiance entre collègues. Ce passage avec une éducatrice en France illustre cette dynamique apprenante lorsqu'elle évoque le rôle de sa collègue dont les connaissances naturalistes facilitent la mise en œuvre du projet :

> *« GC : « Est- ce qu'il faut une expérience particulière pour mener des projets de nature avec les enfants ? Est-ce qu'il faut apprendre la nature ? »*
>
> *Anne : « Oui c'est vrai, mais Jennifer, elle a beaucoup de connaissances, c'est plus facile pour elle, moi j'en ai, mais c'est par mon papa, et je ne connais pas tout. Mais Jennifer, elle a énormément de connaissances et au fur et à mesure, je pense qu'elle va nous apprendre aussi à nous et entre collègues, on va pouvoir s'apprendre des choses et… et pouvoir leur dire après aux enfants. »*
> *ÉAJE 2 – Anne : 6*

Sa collègue voit en plus qu'une personne motrice peut inspirer les autres, comme elle l'a observé pendant la période du Covid où ses collègues, en la voyant sortir avec les enfants, ont été encouragées à faire de même.

> *« La chance d'avoir une équipe quand même qui nous suit dans tout ce qu'on propose, même enfin, on n'a pas tant de personnes qui font de la résistance au changement dans l'équipe. On a des personnes qui n'ont pas envie et je sais qu'il y a certaines, mais ça c'était déjà les personnes pour qui c'était dur à l'époque de de sortir Mais. (...) Je pense avoir quelques personnes qui sont motivées et peut être comme Jennifer qui sont un peu plus. Moi j'ai tendance à essayer d'arranger tout le*

monde. Ça je pense que c'est bien d'avoir une personne qui dit allez, on fait les choses comme ça. Je pense que ça, tout le monde soit convaincu quand même et peut être voir, observer. Moi je sais, quand il y avait le covid, les gens n'aimaient pas trop sortir, mais certaines collègues me voyaient avec les enfants et ça leur donnait envie. Elles ont pas forcément mis les mains à la boue tout ça, mais il y a eu de plus en plus de sorties en extérieur. »
ÉAJE 2 -Alix : 90

Un autre thème émerge dans les discours de ces professionnelles : la place de la contrainte institutionnelle imposée par la structure d'accueil dans la participation aux projets nature. Pour certaines éducatrices, le fait de rendre les sorties obligatoires a constitué un levier d'action. Nous entendons dans le passage ci-dessous cette professionnelle partager son accord que la direction rend les sorties en nature obligatoires, expliquant que cette obligation a permis à plusieurs collègues initialement réticentes de s'impliquer :

« Les collègues, les collègues qui veulent pas parce qu'il y en a qui sont vraiment réticentes, Alors autant moi je le suis, mais je suis de bonne foi. Alors au début, j'étais réticente, mais je suis de bonne foi, donc je le fais avec le sourire et puis voilà. J'aime quand même la nature, mais je pense qu'il y a des collègues parce que du coup, c'est celles de fermeture surtout, qui ne veulent pas. .... Mais je pense qu'il y a des collègues, ça pourrait vraiment, elles pourraient dire Non, moi je le fais pas. Mais bon, je pense qu'elle serait quand même obligée d'y aller quand même. C'est bien que ça été rendu une obligation. »
ÉAJE 2 - Anne : 21

Toutefois, cette position contraste avec celle des éducatrices québécoises, pour qui la motivation doit demeurer fondamentalement personnelle :

Josy : « Faut pas que ça amène une pression…
Suzanne : « ... ça dépend comment c'est ….
Josy: « ouais c'est ça, si c'est de la même façon
Suzanne : « ... si je dois passer 9h en forêt pour s'inspirer des écoles scandinaves mettons, ben, là, ça risque d'accrocher là. »
Josy : « Comme si nous, on est arrivé demain matin en grands sabots on aurait dit, « à partir de demain faut que tu passes 4h par jour en forêt ... il faut que ... »
Susanne : C'est un cheminement, c'est une démarche. Faut partir d'où ce qu'on est. Puis tout le temps à viser un petit peu plus loin…
Josy : « ouais c'est ça, chacun doit sentir prêt »
CPE 2 – Suzanne et Josy : 138

Nous concluons de ces témoignages que la motivation à mener des projets en lien avec la nature, notamment des sorties en extérieur dans des environnements naturels, ne peut se décréter : elle se construit grâce à un ensemble de facteurs, tels que la conviction, la formation et l'expérience. Nous avons également entendu les professionnelles discuter comment leur motivation peut être influencée par d'autres facteurs comme l'organisation matérielle et la météo. Dans un premier

temps, la citation suivante met en lumière les difficultés liées à l'organisation des sorties lorsqu'il s'agit de très jeunes enfants :

GC : « ...le début de l'année tu disais que c'était trop compliqué à sortir ? »

Emilia : « Oui, il y avait plusieurs choses. C'était déjà le….enfin, on a eu un groupe quasiment neuf vu qu'on n'avait plus que trois enfants qui avaient déjà passé une année avec Agnès. Et du coup, on n'a pas pu avoir ce côté transmission entre enfants. Ils arrivent dans un espace grand où ils peuvent justement se sentir perdus et ils étaient très petits Cette année, on a eu vraiment beaucoup de petits du coup. Du coup c'était un espace qui était trop grand pour eux. Et comme ils étaient petits aussi, il y avait ce côté là où le camp, quand les avec les aléas climatiques, quand il fait froid, quand il y a trop de vent, ça leur demande vraiment trop d'énergie et c'est c'est pas c'était pas bon pour eux. Du coup, Agnès a constaté qu'il valait mieux revenir ici dans un premier temps, constituer le groupe aussi, parce que comme on avait un groupe quasiment neuf, il fallait arriver à fédérer vraiment un groupe avant de pouvoir aller au potager. Mais là, maintenant, on y est. »
ÉAJE 3- Emilia : 36

Ce témoignage illustre la manière dont cette professionnelle détermine quand et comment les enfants sont prêts à explorer l'extérieur, et adapte ses projets en fonction de l'âge des enfants et de la relation qu'elle entretient avec eux, surtout en début d'année, quand, comme elle nous l'explique, les enfants ont moins de repères et doivent être « fédérés ». Dans cet deuxième exemple, nous entendons une professionnelle au Québec souligner l'énergie et l'organisation supplémentaire que ces sorties requièrent qui peut décourager d'autres collègues :

« Les freins, c'est sûr qu'il y a des journées qu'on est un peu moins en forme ça demande une énergie supplémentaire, pas suffisant pour annuler mais ça peut certaines personnes peut-être vraiment freiner. Ça demande plus d'organisation de temps personnel avant et après, mais le levier est plus fort.»
CPE 3 - Ines : 77

L'éducatrice souligne que, même en présence de contraintes pour mener les projets, « le levier est plus fort », exprimant ainsi l'idée que les bénéfices observés, tant sur le développement des enfants que sur la satisfaction professionnelle compensent les efforts requis. Enfin, nous avons entendu une éducatrice en France qui accompagne les enfants lors de sorties en forêt exprimer toutefois ses doutes quant à la possibilité de faire évoluer cette envie par la formation et l'expérience :

« Oui, Non, mais c'est sûr que c'est. On sent que c'est de côté, mais on ne peut pas faire. Outre que la personne. C'est à dire que oui, il y a une personne avec sa personnalité et ses envies qui va, qui va soit avoir envie de ce type de projet, qui va sortir, etc. Et puis quelqu'un d'autre qui va être avoir peur, qui ne va pas vouloir. Et je ne sais pas. Ce qui m'intéresse aussi c'est de savoir ce que Est ce qu'une formation aide ces personnes? Est-Ce que l'expérience peut aider? Ou parfois on est juste

confronté à des personnes qui ne veulent rien savoir.. ce n'est pas possible pour eux Donc, je sais pas, c'est vraiment une question de personne. »
ÉAJE 1- Corine: 54

Nous identifions ainsi ce premier facteur, lié à la possibilité et à la probabilité de mettre en place des actions menant les enfants à sortir dans les milieux naturels, et qui est intrinsèquement lié à la motivation individuelle des professionnelles. Lorsque les membres des équipes ne trouvent pas d'intérêt ou d'envie de sortir, les éducatrices interrogées reconnaissent que cela peut constituer un frein à la mise en place de nouveaux projets ou à la pérennisation de ceux déjà engagés. Pour l'une des éducatrices rencontrées, l'obligation institutionnelle imposée par la direction peut constituer un levier potentiel de mobilisation des équipes. À l'inverse, pour les deux professionnelles québécoises, le désir de sortir en nature, lorsqu'il n'est pas présent initialement, ne peut émerger que d'un « cheminement personnel ». Enfin, Corine adopte une posture critique quant à l'impact réel des expériences professionnelles sur la motivation individuelle, estimant que la formation, à elle seule, ne garantit pas l'adhésion au projet éducatif. La section suivante s'intéresse à un second facteur identifié par les participantes, susceptible d'agir tant comme un frein que comme un levier dans la mise en œuvre de ces projets. Il s'agit du facteur créant un climat de confiance entre les trois parties prenantes, dont l'équipe éducative, la direction et les partenaires institutionnels.

6.5.2 Avoir un climat de confiance

Dans cette partie, nous discutons des récits de ces professionnelles, que nous avons regroupé par le thème « avoir un climat de confiance », et qui mettent en évidence la cohésion et la disponibilité de l'équipe et le soutien de la part de la direction comme facteurs déterminants dans la mise en œuvre des pratiques éducatives en lien avec la nature. Outre la motivation personnelle, les professionnelles citent l'importance en quoi la cohésion avec les autres parties prenantes de l'accueil du jeune enfant dont les autres membres de l'équipe, la direction et les institutions actent comme facteur clé pour la mise en œuvre de leurs pratiques. La disponibilité et la volonté de l'équipe d'adopter ces approches semblent même jouer un rôle plus décisif que l'existence de lois ou de réglementations à cet égard, comme l'explique cette professionnelle, faisant écho aux échanges menés avec les éducatrices dans les deux pays :

« Mais tu sais, on n'attend pas que les textes nous disent qu'on peut le faire pour le faire.» ÉAJE 1 – Corine : 27

Toutefois, en France, où la charte nationale affirme le caractère essentiel de la nature pour le jeune enfant, cette éducatrice reconnaît que la dimension formelle et prescriptive des textes peut constituer un levier pour la mise en œuvre de leurs projets :

> *« Maintenant que c'est écrit noir sur blanc, on sait que c'est bon. Il y a moins de résistance, mais il y a encore beaucoup de personnes qui ont trop peur, qui ne veulent pas que les enfants sortent. »*
> *ÉAJE 2 – Alix : 33*

Cette éducatrice souligne la nécessité d'être en accord avec les autres membres de l'équipe pour réaliser des sorties en nature avec les enfants, reconnaissant que, sans cette entente, le projet « ne serait pas possible » :

> *« Il faudrait que ma collègue soit d'accord. Si ma collègue n'est pas d'accord, ça ne serait pas possible. C'est un travail d'équipe. »*
> *CPE 3 - Ines : 90*

De plus, la cohésion au sein de l'équipe nécessite de disposer de temps pour parvenir à des compromis. Dans l'exemple ci-dessous, une éducatrice en France souligne que les différences de points de vue au sein de l'équipe concernant l'autorisation donnée aux enfants de grimper ont pu générer de la confusion pour ces derniers, mettant en évidence l'importance de trouver un « juste milieu » entre les membres de l'équipe.

> *«C'est vrai que ça, on n'a pas non plus pris le temps, on s'en rend compte, on n'a pas forcément pris le temps de tous discuter ensemble et en même temps sur l'ensemble de la crèche, c'est aussi comme ça. On a des règles fixes, on n'a pas, on doit respecter les autres enfants, donc pas leur faire mal, pas faire des choses qui n'ont pas envie, qu'on leur fasse attention, pas se mettre en danger. Mais après il y a aussi la limite personnelle selon les professionnel·les . Il y a des choses qu'on a dû mettre en place… on peut pas grimper sur les meubles. Peut être que tu as vu dans les sections on a des meubles bas. Je faisais partie de ceux pour qui c'était très dur. C'était difficile pour moi à l'époque qu'ils montent dessus, mais en fait c'était tellement difficile pour les enfants d'avoir des professionnel·les qui disaient des choses différentes, avec qui ils pouvaient monter seul, avec d'autres professionnel·les il ne peut pas…on a fait un juste milieu. On peut être sur les meubles mais assis et se déplacer à quatre pattes et dehors on peut presque tout grimper.»*
> *ÉAJE 2 - Alix : 49*

Outre le soutien offert par ses collègues, une éducatrice d'un CPE au Québec souligne l'importance d'éprouver un véritable sentiment de travail d'équipe. Elle estime que cette cohésion est indispensable pour gérer adéquatement les risques inhérents aux sorties en nature et pour mobiliser le degré d'engagement professionnel requis afin d'en assurer la sécurité ainsi que le bon déroulement.

« Mais c'est qu'on fait équipe. Tu sais, on se fait confiance. Non vraiment dans l'équipe de travail tout le monde était à l'aise tout le monde était impliqué de la même façon depuis le début, toute ont suivi des mêmes types de formation. Je pense que ça c'est sûr que c'est très aidant de de dans l'équipe de travail qu'on on le voit tous de la même façon qu'on n'a pas personne n'a de de de réticence là. »
CPE 1 - Anita : 61

Pour elle, leur vision commune sur les pratiques et les postures à tenir lors des sorties peut être associée à la formation que les membres de l'équipe ont suivi. En France, nous remarquons que le soutien de l'équipe et la direction contribue à l'envie de continuer à mener les actions. Nous pouvons entendre dans les deux citations ci-dessous en quoi la dimension de cohésion entre équipe et direction intervient sur la motivation et la confiance à sortir avec les enfants. Dans un premier temps, nous entendons une professionnelle exprimer comment ce soutien de la direction et de l'équipe renforce sa conviction de la nécessité de ces pratiques :

« Non, mais nous la direction était déjà embarquée avec nous dans le projet qu'on avait la chance d'avoir la direction avec nous. Donc, on a pas senti que y avait des freins au niveau de la logistique on avait pas beaucoup de liberté. .... Je pense que des fois il y a des petites passes là tu sais qui tolèrent certaines choses parce que le matériel ouvert et polyvalent comme dans nos locaux, il y n'a plus de jouets en plastique. On a tout éliminé ça. Il n' y a plus de château, il y a plus de ça là. Donc là c'est comme des roches des rondins des morceaux d'écorce et bon, là tu sais, certaines personnes peut dire « Ben là est-ce que ça rentré dans le gabarit ? » « est-ce que c'est dangereux ? » « est-ce que c'est adapté ?». Mais je pense que c'est vraiment au bon vouloir de chacun. Mais nous la direction est convaincue aussi, puis là aussi ... on ne va pas mettre des tout petits cailloux chez la pouponnière. »
CPE 2 - SARAH : 62

Dans ce second extrait, la professionnelle exprime l'idée que la posture des adultes accompagnant les enfants contribuent grandement à façonner leurs expériences : un manque de confiance de la part de l'adulte peut perturber le déroulement des sorties, voire même en compromettre la sécurité.

Corine : « Mais si la personne n'est pas prêt ou n'a pas envie je n'irai pas avec eux. Ce n'est pas la peine, et puis ça peut même être dangereux… »

GC : « Comment ça ? »

Corine : « Une fois il y avait une stagiaire qui, ça se voyait qu'elle ne voulait pas aller en forêt…elle n'arrêtait pas à crier sur les enfants d'arrêter de courir, qu'ils allaient tomber, puis il y avait une tension, puis les enfants pleuraient. Puis chaque fois elle disait 'tu vas tomber ! arrêtez, tu vas tomber !' » et puis, ben ouai, l'enfant, il tombait. J'ai dû m'occuper plus d'elle plus que les enfants… pour qu'elle ne crie pas sur les enfants quoi ! C'était fatiguant. Donc non, moi je ne sors plus avec des gens comme ça. Il faut qu'ils adhère au projet, sinon, c'est vraiment pas la peine. Tu

sais les enfants ils nous sentent, ils savent, ils savent si on est en accord avec ce qu'on fait ou pas. »
ÉAJE 1- Corine : 79

Enfin, nous avons remarqué l'importance du soutien d'autres partenaires a pour les éducatrices dans la mise en œuvre et la pérennité de leurs pratiques. Au Québec, l'association AQCPE qui a rédigé le Cadre de référence – *Alex* et a formé les équipes dans les CPE où nous avons mené nos observations, est reconnue comme un acteur ayant contribué à la réussite des projets pratiquant l'éducation par la nature. Dans cette citation d'une directrice de CPE entendons en quoi ce soutien est considéré d'avoir renforcé la légitimité de ces pratiques auprès du ministère. Elle suggère l'intégration d'un chapitre dédié à l'éducation par la nature dans le programme éducatif du ministère qui rendrait un caractère prescriptif aux pratiques en milieu naturel avec les jeunes enfants.

« En fait ça il y aurait bien des milieux qui ont l'élan là que probablement qui arrêteraient ça parce qu'ils ont besoin d'être accompagnés dans cette dans cette implantation-là. Que ce soit porté par l'association québécoise des CPE c'est sûr que c'est fort. Puis que là si l'AQCPE la porte comme ça en fait la promotion comme ça ils croient, ben c'est important aussi aux yeux du ministère. Si l'AQCPE le fait c'est parce que le ministère y adhère aussi. Le ministère aussi il est en train comme de s'assouplir, de s'approprier ça. Puis oui, c'est important là de côtoyer la nature, c'est pas juste important, c'est même essentiel. Probablement que dans une autre mise à jour du « programme éducatif » ...ça serait bien que ce soit en celui de 2019, bah qui est je sais pas moi, un chapitre dédié à l'éducation par la nature au Québec. mais même si on a un référentiel, ... que ce soit écrit noir sur blanc. »
CPE 1 - Julia : 52

Nous comprenons que ces actrices de terrain n'attendent pas la reconnaissance des acteurs institutionnels pour mener leurs projets, cependant que le soutien des administrations et du ministère est considéré comme un levier puissant pour assurer d'une part la légitimité et d'autre part la continuité des programmes envers la nature avec les jeunes enfants. Au Québec, cette deuxième directrice nous explique en quoi les pédagogies identifiées comme « émergentes », telles que l'éducation par la nature, sont encouragées par le ministère, qui y voit un levier potentiel pour les apprentissages scolaires.

« C'est vraiment reconnu au sein du ministère. La pédagogie émergeante, c'est comme quelque chose qui est vraiment encouragée. C'est sûr qu'il y a rien enseigné, ce n'est pas grave. C'est sûr que cela aurait peut-être joué, mais jusqu'à là, on est d'accord pour dire que c'est bien. C'est sûr qu'on a vu dans d'autres pays, en Finlande, par exemple, où les enfants, ils me semble, si je ne me trompe pas, ils font beaucoup, ils passent beaucoup de temps dehors, dans la nature, qu'ils apprennent les choses pédagogiques, les choses vraiment qui ont un rapport avec l'école qu'ils vont faire beaucoup plus tard. Mais les jeunes enfants ils sont dans la nature. Donc on a vu que ce sont les choses qui fonctionnent très bien, puis le système scolaire

finalement là-bas est bon. Donc je ne pense que pas que ça soit, que ça soit négligeant … ils ont un regard un petit peu, qu'est ce qui passe ailleurs qu'est-ce que la nature peut avoir de bénéfique. »
CPE 3-Camille: 70

En conclusion, ces témoignages convergent autour de la pluralité de facteurs qui influencent l'effectivité et la qualité de la mise en œuvre des projets : les pratiques « enfant–nature » ne dépendent pas uniquement de la motivation individuelle, mais aussi d'une culture d'équipe partagée, soutenue par la cohésion des équipes, la formation et la reconnaissance professionnelle. Nous avons constaté que, si les actions publiques apparaissent comme un levier potentiel pour favoriser la mise en œuvre des projets, les professionnelles ne perçoivent guère la nécessité de rendre ces pratiques obligatoires à travers les textes prescriptifs.

6.5.3 Avoir les parents impliqués

À l'écoute des professionnelles décrivant les freins et les leviers autour de la mise en œuvre des pratiques « enfant-nature », le facteur de l'implication des parents émerge comme facteur clé dans le bon déroulement et dans la prise de confiance des professionnelles à mener leurs projets. S'agissant non seulement d'un soutien des principes motivant les équipes mais également un soutien physique pour accompagner les sorties et trouver du matériel. Cette éducatrice nous décrit comment les parents ont facilité l'acquisition de matériel d'occasion.

« Après, on a beaucoup de parents aussi qui adorent ce qu'on fait. Ils savent qu'on fait, ils veulent ça pour leur enfant. Donc ils viennent, ils sont déjà convaincu. ..puis c'est vrai qu'on fonctionne aussi beaucoup en entraide avec les parents. On s'échange, on va, on va…on s'échange sur les bonnes adresses de friperies, on connaît les bonnes adresses de pour, pour acheter des combi et des bottes d'occase, on sait ce qu'on peut acheter d'occase, c'est pas la peine d'acheter neuf. Puis les parents ils nous donnent aussi des choses d'occase ou ils nous aident à chercher ce qui manque. »
ÉAJE 3 – Emilia : 63

Les professionnelles expriment que l'implication des parents vient, dans certains cas, de leur propre conviction de la nécessité de la nature pour leurs enfants, et de leur choix de venir dans une structure qui mène ces pratiques. Les équipes constatent que les parents peuvent parfois être réticents à l'idée que leurs enfants sortent de la structure, surtout lorsqu'il pleut ou qu'il fait froid. Dans ces cas, les équipes prennent le temps d'échanger avec eux et, parfois, les invitent même à participer à une séance en extérieur pour qu'ils puissent constater par eux-mêmes les

bienfaits. Souvent, la clientèle est déjà « en amour avec la nature », ce qui facilite l'adhésion, comme le raconte cette directrice de structure.

> *« Un parent qui est pas convaincu ben oui, on peut, on peut dans des espaces d'échanges de discussion les présenter l'approche. On peut l'inviter dans la forêt. C'est la dynamique partenariale est importante, qu'on peut l'inviter pour qu'il vienne voir à quoi ça peut ressembler une séance en nature. Mais sinon on n'a pas besoin de les convaincre, parce que souvent notre clientèle est elle est déjà en amour avec la nature, déjà des familles qui font du plein air. »*
> *CPE 1- Julia : 31*

Néanmoins, les professionnelles citent en quoi cet accord tacite doit être également formalisé. Les CPE pratiquant l'éducation par la nature font signer les autorisations parentales indiquant les risques potentiels et le fait que les enfants puissent revenir salis, tel que cette éducatrice nous explique dans la citation ci-dessous :

> *« On a a démarré avec un projet, on leur a fait signer des autorisations, la prise de risque. Tu sais on a commencé nommer ces choses-là : la prise de risque fait que c'est ça que les enfants vont venir peut-être un peu plus sale, c'est toutes des choses que les parents certains voient. Les autres étaient heureux là, tu sais plus mon enfant revient sale plus mon enfant ça veut dire qu'il y a du plaisir mais pour d'autres c'est … 'je cherchais mon enfant en fin de journée puis était vraiment sale'. »*
> *CPE 2 - Suzanne : 96*

De plus, l'implication des parents vient en fonction des invitations et activités que les équipes préparent. Dans l'exemple suivant, une professionnelle explique en quoi « l'esprit de communauté » contribue au sentiment d'être soutenu. Le CPE organise des activités invitant les parents à participer comme des marches en forêt ou des "pain-iques" leur faisant vivre des expériences avec les enfants.

> *« Comme au solstices, à l'équinoxe, on a fait on a invité les parents on a fait une marche avec nos lanternes en forêt cet hiver, on a partagé un bouillon en forêt avec une chanson et nos lanternes qu'on avait fabriqué des enfants tu sais les parents ils étaient avec nous sont venus avec nous ils ont trouvé ça vraiment merveilleux. A l'équinoxe, on a fait un « pain -ique » avec les enfants on a on a vraiment fait un pain avec les enfants on a fait cuire un on a fait un feu dans la cour avec les parents sont venus on l'a fait cuire. C'est un partage avec les parents. C'est important de les impliquer puis c'est moi vraiment l'esprit de la communauté et de la collaboration avec les parents je trouve ça très important. »*
> *CPE 2 – Sarah : 104*

Enfin, les parents sont impliqués dans les CPE de manière formelle et durable du fait de la réglementation gouvernant ces services de garde au Québec. Notamment, les parents siègent majoritairement aux conseils d'administration, dont la mission consiste à valider les projets

pédagogiques de la structure. Ces conseils ont ainsi la responsabilité d'entériner les politiques et les procédures, y compris celles relatives aux sorties en milieu extérieur.

> *« C'est majorité des parents. Dans le fond là, ben comme je disais l'autre jour, les centres de petite enfance sont gérés par des conseils d'administration constitué en majorité de parents qui ont un réel pouvoir décisionnel. Ça signifie qu'ils sont comme l'employeur on a des directions générales dans nos CPE comme la réaction DG, mais son employeur c'est le CA. Donc le CA doit quand même entériner des décisions importantes, entériner les politiques qu'on met de l'avant les politiques et les procédures donc notamment celle des sorties extérieures social, doit entériner des orientations fort du CPE dans l'orientation de l'éducation par la nature. »*
> *CPE 1- Julia : 32*

Nous avons constaté que les récits des professionnelles mentionnent très rarement des situations où des parents se montraient réticents à la participation de leur enfant aux sorties en nature. L'accord tacite des parents envers les projets de pratiques « enfant–nature » semble reposer sur la conviction que ces expériences en milieu naturel sont bénéfiques pour leur enfant. Dans l'ensemble des établissements étudiés, les projets de sorties en nature étaient clairement communiqués, à la fois sur les sites internet et par affichage au sein des structures. Les éducatrices indiquaient que les parents choisissaient souvent d'inscrire leur enfant dans ces établissements précisément pour les faire bénéficier de ces pratiques. Et lorsque les familles n'avaient pas initialement cette intention, elles acceptaient néanmoins cette contrainte, évoquant parfois l'idée de ne pas avoir « le choix ». L'une des éducatrices décrit par ailleurs sa posture affirmée auprès des parents dans le cadre d'un projet incluant trois sorties hebdomadaires en forêt, située à proximité du CPE :

> *GC : « Est-ce qu'il y a parfois des parents qui ne veulent que leurs enfants sortent dans la forêt ? »*
>
> *Hélène : « Fait que c'est sûr que ça y avait aucune réticence mais là ils ont pas le choix ils sont avec moi c'est qu'ils passent mais l'année passée ça a bien été là. Il y en a un que il était avec moi ça commence bien, et il était là, vraiment il y avait des besoins particuliers puis cette année sa mère voulait pas qu'il y ait dans la forêt puis parce que là il se sauve et mère pensait qu'on allait le perdre. Mais, tu sais, ils nous font confiance.....qu'on ne fait n'importe à quoi !»*
> *CPE 3 - Hélène : 85*

Néanmoins, il convient de souligner les limites contextuelles dans lesquelles notre étude s'est déroulée pour expliquer le haut niveau de coopération observé de la part des parents. En France, notre terrain comprenait trois établissements d'accueil, dont deux inscrivent depuis longtemps le lien avec la nature au cœur de leur projet pédagogique. Les familles qui y inscrivent leur enfant le font donc en grande partie de manière intentionnelle, ce qui favorise leur adhésion aux

sorties en nature. Dans le troisième ÉAJE, qui ne dispose pas d'une pédagogie spécifiquement orientée vers la nature, nous aurions pu nous attendre à rencontrer davantage de réticences parentales. Ce point aurait d'ailleurs été cohérent avec les témoignages recueillis lors de nos interventions auprès de professionnelles en France pendant la période de recherche, qui rapportaient que certains parents avaient des fortes réticences[212]. Cependant, l'établissement en question est situé dans un quartier bordé par une vaste forêt et accueille majoritairement des familles ayant fait le choix de vivre dans ce cadre. Il est donc plausible que ces parents soient déjà, du fait de leur mode de vie, ouverts à l'idée que leurs enfants passent une partie de leur journée à l'extérieur. Des entretiens réalisés directement avec les parents auraient sans doute permis d'éclairer davantage leurs représentations et leurs motivations. Au Québec, comme mentionné précédemment, les CPE participant à l'étude étaient tous situés à proximité d'un milieu boisé de type forêt communale ou parc boisé. Les équipes éducatives y ont également souligné l'appui manifeste des parents à leurs projets en lien avec la nature.

Nous concluons que le soutien et l'implication des parents dans les pratiques observées au Québec s'expliquent, d'une part, par leurs convictions personnelles et familiales, qui les amènent à choisir des CPE offrant des sorties en nature, et, d'autre part, par la culture de gouvernance parentale propre à ces établissements. Celle-ci, comme le soulignent les professionnelles, facilite la communication et la prise de décision. En France, l'implication des parents varie selon les structures d'accueil. Dans les deux contextes, toutefois, nous observons que les parents des établissements étudiés adhèrent généralement aux pratiques mises en place par les équipes. Cette adhésion est perçue par les professionnelles comme contribuant à l'instauration d'un climat de confiance et de collaboration, favorable au bon déroulement des activités en nature.

6.5.4 Avoir accès à une nature proche

L'ensemble de nos échanges avec les professionnelles du terrain met en lumière un quatrième facteur déterminant la possibilité et la probabilité de mener des pratiques éducatives en milieu naturel qui s'agit de la proximité des espaces naturels par rapport aux structures d'accueil. Comme présenté dans la description du terrain de recherche, les projets observés se

[212] Cet exemple a été cité trois fois par trois professionnelles dans différentes régions en France lors des journées d'études organisées par la municipalité auxquelles nous avons participé, à savoir : la ville de Rennes, le 14 mars 2022, le Grand Chalon le 26 jan 2024, et encore la ville d'Illkirch- Graffenstaden le 14 oct 2024.

déroulaient tous en extérieur, que ce soit dans des cours délimitées et végétalisées, des jardins ou des parcs boisés. L'accès à ces espaces constitue un levier essentiel pour les éducatrices au Québec dans le choix et la continuité de leurs projets, se considérant « privilégiées » de pouvoir bénéficier d'une nature avoisinante.

> *« Ouais mais c'est sûr que tu sais nous on a un contexte comme ultra privilégié, zone naturelle à côté. Mais maintenant les milieux dans les périmètres urbains, ce qu'ils ont comme zone naturelle environnante à proximité, ben c'est les parcs, ce qui est accessible. Alors tout l'aspect, c'est l'un des principes le respect partenarial avec la communauté, ben, il est important. Les élus municipaux aussi il faut qu'ils soient engagés. Tout le monde, les municipalités. »*
> *CPE 1 - Julia : 58*

> *« C'est quand même assez facile d'accès pour nous, c'est pas très loin… ça nous a donné encore plus le goût d'y retourner parce qu'on a vu comment les enfants étaient bien… »*
> *CPE 1 - Anita, 21*

La proximité facilite aussi les aspects logistiques et sécuritaires des sorties. Les éducatrices soulignent que des espaces facilement accessibles et partiellement délimités permettent une exploration plus sereine et sécurisée pour les enfants :

> *« Donc pour nous l'aspect sécurité, t'sais si on avait l'esprit d'y aller en forêt c'est un tout, sans aucune délimitations c'est sûr que pour nous c'est vraiment pas la même la même la même exploration la même le même type de sortie. Donc l'espace qui était disponible, la proximité aussi, le fait de s'y rendre c'est très très très simple très facile pour nous… donc voilà. »*
> *CPE 1- Anita : 59*

À l'inverse, l'absence d'espaces naturels à proximité constitue un frein, tant pour la direction que pour les éducatrices, en raison de contraintes logistiques, telles qu'assurer suffisamment d'encadrant, et de moyens pour s'y rendre. Certaines structures doivent donc renoncer aux sorties faute de zones accessibles ou non sécuritaires. Les deux passages suivant racontent en quoi la proximité des espaces demeure un enjeu politique pour lequel elles partagent le constat qu'il « encore du chemin à faire » pour rendre accessible davantage d'espaces :

> *« Il y a une autre forêt que là là municipalité, reste de plus ça fait déjà un an, on a retiré le droit de fréquentation pour des questions d'assurance. Il y a des villes comme ça oui bah y a des milieux qui vivent des freins importants comme ça. Parce que là ils ont pas de zones naturelles, ils ne peuvent pas fréquenter et si c'est une zone naturelle de la ville bien parfois la ville veut pas pour différentes raisons. Donc il faut comme démystifier tout ça là, et encore du chemin à faire à cet égard là. »*
> *CPE 1 - Julia : 66*

> *« Non le matériel puis euh l'accompagnement pour les enfants services demande de personnel. Donc ce qui est positif c'est qu'on a tout à proximité, dans le fond là proximité, maintenant on a un passage piétonnier, avant il fallait se faire tout le tour*

aller au stop. C'était long se rendre des fois en hiver juste le fait de se rendre les enfants commencent déjà à avoir froid ouais c'était trop long. »
CPE 2 – Diane : 110

Les témoignages recueillis illustrent en quoi la proximité et la mise à disposition des espaces naturels devient un facteur déterminant pour la motivation et la faisabilité des pratiques. Ainsi, la proximité de la nature apparaît comme un facteur clé favorisant non seulement la mise en œuvre des pratiques éducatives en extérieur, mais également la continuité et la qualité des expériences offertes aux enfants. Lorsque des espaces naturels, tels que des cours végétalisées, des forêts, des parcs boisés ou des friches, ne sont pas facilement accessibles, les professionnelles doivent mobiliser une motivation et une énergie supplémentaires pour organiser les sorties. C'est le cas de l'ÉAJE 1, qui transporte les enfants vingt minutes en bus, deux fois par semaine, afin de leur permettre d'être « en contact avec la nature » dans la forêt communale. La proximité de la nature conditionne la motivation des éducatrices, mais aussi la sécurité des déplacements, la gestion logistique et, plus largement, les décisions institutionnelles relatives à la mise en œuvre des pratiques associant l'enfant et la nature.

En somme, les entretiens menés avec les actrices de la 2ème catégorie mettent en lumière plusieurs leviers facilitant la mise en œuvre des pratiques « enfant-nature ». La motivation de l'équipe apparaît ainsi comme une dimension centrale de la mise en œuvre des projets nature. Elle se construit à la croisée de plusieurs dynamiques : l'engagement individuel, la cohésion collective et le soutien institutionnel. Si certains freins persistent tel que la fatigue, l'appréhension, ou la résistance de certains membres de l'équipe au changement, ils peuvent être atténués par d'une part des initiatives de sensibilisation et de formation, et d'autre part, par de l'accompagnement suivi et la valorisation des pratiques professionnelles. Les témoignages montrent qu'une équipe soudée par la formation commune contribue à transformer des pratiques et des représentations de ces pratiques. Cette réflexion conduit à interroger, dans un second temps, le rôle des conditions institutionnelles et organisationnelles (temps, moyens matériels, reconnaissance) dans le maintien et la durabilité de cette motivation collective. Cependant, si l'envie personnelle demeure le facteur le plus déterminant selon l'ensemble des éducatrices interrogées, celles-ci soulignent que la motivation individuelle s'articule avec d'autres dynamiques, dont :

- la cohésion et l'engagement de l'équipe ;
- le soutien explicite de la direction ;

- la reconnaissance, par les parents, de l'intérêt éducatif de ces expériences, qui s'accompagne d'une confiance accordée aux professionnelles ;
- l'appui institutionnel, notamment à travers les orientations ministérielles, les cadres réglementaires, les dispositifs de sensibilisation et de formation, ainsi que les financements permettant l'acquisition d'équipements ou l'ajustement des effectifs.

Dans les établissements observés, l'ensemble de ces conditions étaient réunies, créant un contexte propice à la mise en œuvre régulière des sorties en nature avec les jeunes enfants. Ces facteurs s'imbriquent ainsi dans une dynamique globale qui nourrit l'appréciation de ces projets par les professionnelles et alimente leur volonté de les poursuivre.

Tableau 22 - Contexte propice pour la mise en œuvre et la pérennisation des pratiques « enfant-nature »

Thèmes émergés	Freins	Leviers
Avoir envie et être prêt	Fatigue, logistique, groupe peu prêt	Motivation personnelle, approche progressive, *formation*
Avoir un climat de confiance	Manque d'adhésion, peur, désaccord, Direction réticente, peur du risque, peu d'accessibilité aux espaces	Dynamique d'équipe, leadership, formation Soutien institutionnel, direction motrice, cohésion d'équipe, aménagements et accessibilité
Avoir les parents impliqués	Crainte des parents, méconnaissance des bienfaits pour l'enfant	Dialogue, implication, documentation des sorties
Avoir accès à une nature proche	La réglementation des lieux, les assurances, le manque d'effectif pour s'y rendre	Soutien des administrations, aménagement des accès, proximité de la structure d'accueil aux milieux naturels

6.5.5 Les tensions autour des projets « enfant-nature »

Dans cette dernière partie de l'analyse des entretiens avec les actrices de la 2ème catégorie, nous présentons les tensions qui émergent dans les récits des professionnelles dans leur mise en œuvre des projets. Les tensions varient d'un pays à l'autre mais sont liées dans les

deux cas aux contextes institutionnels qui encadrent leur activité et les problèmes systémiques que nous avons identifié lors la première analyse s'agissant de manque de gouvernance, manque de confiance chez les professionnelles, et surtout manque de moyens, humain et financier.

6.5.5.1 En France, une lourdeur administrative et de l'incohérence institutionnelle

En France, les éducatrices expriment une certaine fragilité des projets éducatifs en lien avec la nature, fragilité qu'elles attribuent aux tensions structurelles traversant le secteur de la Petite-enfance. D'une part, elles soulignent que la possibilité d'organiser des sorties avec les enfants se heurte à une charge administrative importante, liée notamment à la gestion du personnel et à la comptabilisation des actes. Dans un contexte où la gestion des établissements est de plus en plus orientée vers la recherche d'un équilibre financier, ainsi bien que les projets éducatifs sont reconnus comme bénéfiques, voire « essentiels », ils se trouvent fréquemment confrontés à des contraintes de personnel ne permettant pas toujours d'assurer un encadrement suffisant des enfants. Les directions, fortement sollicitées par ces exigences organisationnelles, sont alors parfois amenées à reléguer au second plan les projets pédagogiques, en particulier ceux impliquant des sorties régulières en nature. D'autre part, plusieurs professionnelles font état d'incohérences perçues dans les réglementations relatives à la sécurité et aux taux d'encadrement. Elles reconnaissent le rôle déterminant de la Protection maternelle et infantile (PMI) dans l'accompagnement des équipes pour la mise en œuvre de projets conformes aux normes en vigueur, tout en soulignant que les services de la PMI peuvent parfois diffuser des avis divergents quant aux possibilités de passer du temps hors des murs de la crèche.

Ainsi, bien que le contact avec la nature soit officiellement inscrit dans les textes réglementaires depuis 2021, la mise en œuvre de projets visant à mettre les enfants ce contact demeure largement tributaire des interprétations et de la volonté des services de la PMI, chargés de vérifier le respect des conditions de sécurité lors des sorties. Selon les éducatrices, l'adhésion ou, au contraire, la réticence des agents de la PMI peut, à elle seule, favoriser ou entraver la réalisation de ces projets. Ce constat est illustré par les propos d'une professionnelle :

> *« Il faut embaucher plus de personnes. Si tu as un pour moins de huit, il faut embaucher plus de personnes. C'est vrai que nous avons la chance quand même que la personne de la PMI donc qui a très bien compris la nécessité et les grands avantages de pouvoir emmener les enfants en forêt qui nous dit vous y allez? Les recommandations sont ça. Mais je vois bien, vous êtes deux professionnel·les, vous pouvez y aller. Mais si elle nous aurait dit non, vous n'allez pas droit, nous on serait restés bloqués. Donc ça dépend beaucoup aussi des personnes qui sont sensibles à ce qui les rapports me disent. Et bien sûr la CAF. Margot peut être, qui sait plus que*

moi. C'est quand même très compliqué de devoir jongler avec des taux d'horaires minimes pour pouvoir aller vers un travail de qualité. »
ÉAJE 1 – Corine : 39

6.5.5.2 Une fatigue accumulée

Les projets « enfant-nature » se développent dans un contexte d'une usure des professionnel.les du secteur, lié aux manques que les actrices de cette 2ème catégorie identifient au quotidien. Celles-ci évoquent notamment une charge de travail accrue, aggravée par l'absentéisme des collègues et les difficultés récurrentes à recruter de nouvelles personnes. Ces témoignages, révélant des tensions fortes dans le métier, ont particulièrement été exprimés en France dans deux des structures étudiées. Dans la première, les éducatrices décrivent en quoi le manque de reconnaissance contribue à décourager les vocations. Dans la seconde, une éducatrice souligne que de nombreux collègues quittent le secteur en raison d'une fatigue accumulée au fil des années. Ces observations rejoignent d'ailleurs les constats formulés par les acteurs de la 1ère catégorie, qui avaient également souligné le déficit de reconnaissance pour un travail pourtant considéré par les professionnelles comme particulièrement exigeant. Les propos recueillis illustrent clairement cette réalité :

« Les pédagogues sont pédagogues, sont déjà appelés pédagogues. C'est là où est ce que ça peine vraiment? C'est pas valorisant. C'est pour ça que les gens ne veulent pas le faire. Là, notre situation est absolument pas unique. L'absence, l'absence, l'absentéisme. Comment s'appelle l'absence? On dit les gens malades, les gens en fin de leur envie. C'est récurrent parce que le travail est très très exigeant. Et si tu regardes ceux qui sont payés, les gens, c'est ça, ça suit absolument pas. Donc je crois que même avec tous les magnifiques rapports, là, il y a quand même une problématique à regarder pour comment ça se fait que tous ces professionnel·les ont perdu l'envie d'aller en avant, de se reformer, de se redonner envie d'essayer d'autres choses, d'expérimenter parce qu'ils sont juste fatigués? »
ÉAJE 1 – Corine : 67

« Mais en fait il y a des il y a des choses. (..) C'est vrai qu'il y a beaucoup de professionnel·les de la petite enfance qui qui partent épuisés. »
ÉAJE 2 – Alix : 100

À ces tensions, qui entraînent d'une part des difficultés à pourvoir les postes et d'autre part un abandon progressif du métier par certaines professionnelles, s'ajoute le fait que les pratiques de sorties en extérieur demandent un investissement supplémentaire de la part des équipes. Elles doivent en effet préparer le matériel, anticiper et organiser la gestion de la sécurité, et coordonner davantage les tâches quotidiennes. Ces efforts supplémentaires accentuent encore la pression ressentie par des équipes déjà fragilisées.

6.5.5.3 Les tensions de gestion entre les bébés et les « grands »

Dans les deux pays, les éducatrices reconnaissent la difficulté particulière que représente la sortie en nature avec les très jeunes enfants âgés de moins de trois ans. Au Québec, il s'agit du groupe qu'il nomme « poupons » ; en France, du groupe des bébés, souvent appelé « les non-marcheurs ». Les tout-petits identifiés dans ces deux groupes soulèvent des interrogations quant à la faisabilité de projets extérieurs en nature, en raison de leurs besoins spécifiques : portage fréquent, surveillance rapprochée, respect du rythme de sommeil, des repas et des changes. Pour ces professionnelles, accompagner ces groupes d'âge nécessite un nombre de « bras » plus important, ce qui complexifie l'organisation. Dans ce contexte, les sorties en nature exigent une adaptation fine aux besoins développementaux des enfants : elles ne peuvent être pensées de manière uniforme pour tous les âges. Une éducatrice québécoise l'exprime ainsi :.

> *« C'est sûr qu'avec certains groupes d'âge plus petits ça peut être un peu moins évident. Comme nous cette année on l'a mis en place avec les 2 ans. C'était pas mis vraiment en place c'était vraiment plus avec les 3-4-5 ans. Mais cette année nous, moi et Christie, on l'a mis en place avec l'équipe petite les moins 2 ans, puis on a montré que c'était possible de le faire. Puis c'était facile et plaisant aussi de le faire. Mais c'est vraiment le rythme de l'enfant. Il faut être à l'écoute de l'enfant de l'intérêt de l'enfant du moment, tu sais, quand on sait qu'il est enfant il est trop fatigué ou l'intégration est plus difficile, ben, on voit vraiment un jour à la fois. »*
> *CPE 2 – Sarah : 23*

En France, une autre éducatrice met en avant la difficulté amplifiée par la composition mixte des groupes :

> *« C'est quand même compliqué avec les groupes d'âge mixte. Les bébés ils ont besoins de bras, et dehors on ne peut pas être là pour eux, il faut surveiller des grands qui bougent, qui courent. Et donc, il faut faire des choix. Et nous, on préfère sortir avec les plus grands de la crèche. Ils profitent plus, je pense de ce temps en forêt. Mais de coup, il y a des jours qu'on peut pas sortir car s'il y a des absences dans l'équipe il faut qu'on reste… Sinon il n'y a pas assez du monde pour s'occuper des bébés. Tu sais, les bébés, ils sont pas programmés un pour cinq….ils ont besoin un pour un.»*
> *ÉAJE 1 - Corine : 123*

Ces témoignages soulignent que le défi de sortir avec les plus jeunes enfants relèvent plus d'une problématique généralisée sur les moyens disponibles que sur les représentations du tout-petit comme un être vulnérable pour qui l'intérêt du contact avec la nature resterait largement encore à définir. Les éducatrices expriment leur avis que pour les plus jeunes « poupons », « non-

marcheurs », les projets les amener dans les milieux naturels seraient aussi bénéfiques. Toutefois, ces sorties nécessitent des ajustements logistiques plus importants, ainsi qu'une preuve de flexibilité dans l'équipe pour organiser la journée toute en intégrant les besoins individuels des tout-petits, les besoins qui sont souvent en décalage par rapport à ceux des enfants plus grands.

6.5.5.4 Les défis organisationnels du dehors

Enfin, des tensions émergent également face aux défis que la nature par sa dimension non-contrôlé par rapport aux milieux de la structure d'accueil, peut présenter. Bien que les milieux naturels soient considérés comme particulièrement riches d'un point de vue éducatif, leurs caractéristiques non contrôlées génèrent parfois des difficultés pour les professionnelles lorsqu'il s'agit de garantir les conditions nécessaires à la sortie avec les enfants. Ainsi, plusieurs d'entre elles évoquent la difficulté à mobiliser l'ensemble des membres de l'équipe lorsque les conditions météorologiques sont défavorables, notamment en cas de froid ou de pluie.

> *« Ben, il y a souvent des petits imprévues, c'est ça aussi la nature, mais bon on s'adapte… tu sais il faut être flexible, parfois tout se passe tout comme prévu, mais bon, selon la météo ou si un enfant n'a pas bien dormi la veille, il peut tomber plus ou pas vouloir marcher…tout peut changer. Donc nous, on doit juste accepter, laisser venir ….que tout est possible…. on ne peut pas tout contrôler.»*
> *ÉAJE 1 – Corine : 120*

Par ailleurs, pour les enfants comme pour les adultes, le manque d'équipements adaptés constitue une source importante de tensions, en particulier en ce qui concerne les vêtements. L'acquisition d'habits ou de matériel appropriés peut représenter une charge financière conséquente pour les structures lorsqu'elles choisissent d'investir elles-mêmes. À l'inverse, lorsque les parents sont sollicités pour fournir l'équipement nécessaire, les équipes peuvent se trouver confrontées à des inégalités dans la qualité des vêtements ou à des représentations divergentes quant à la manière d'habiller les enfants pour les sorties en extérieur. Cette problématique concerne également certaines professionnelles qui ne disposent pas toujours de tenues adaptées pour passer plusieurs heures dehors, sous la pluie, par grand froid ou lors de températures élevées.

Les contraintes liées à l'organisation (temps d'habillage, gestion des rythmes, logistique du matériel) représentent également des défis pour lesquels les équipes doivent s'adapter. Ces défis sont illustrés par plusieurs témoignages :

> *« Mais je pense que ça, ça pourrait être le seul frein parce qu'après les parents, ils sont très contents même quand il pleut et que les enfants sont trempés. Mais et après*

la météo, je sais pas s'il fait trop chaud, peut-être trop chaud dans les années à venir. Je sais pas, je ne le souhaite pas, mais après c'est pareil quand il fait froid, très froid, parce que des fois on sortait, il faisait -1 ou un. Et bien ce qu'on fait c'est on sort pour le goûter toujours donc à 15 h 30 mais par contre à partir de 16 h 45 16 h 30, il y en a qu'on devait rentrer parce que même s'ils ont des combinaisons sous un degré, des fois c'était un peu compliqué. Donc des fois on rentre un peu plus tôt avec un groupe et il y a une autre collègue qui reste dehors avec un autre groupe qui arrive à supporter la fraîcheur. »
ÉAJE 2 - Anne : 13

« C'est pas c'est sûr quand c'est le l'hiver ça doit être une autre paire de manche en fait, c'est ça, ça c'est un autre aspect qu'on n'a pas expérimenté là, évidemment. Mais quand c'est l'hiver… parce qu'avec les 4 saisons, mais c'est sûr que l'hiver nous, est quand même assez long mais je sais pas comment les filles le mettront en place cet hiver …avec toute l'aspect des habits de neige le froid la mobilité qui est réduite beaucoup chez les poupons là. »
CPE 1 – Anita : 53

De plus, les zones naturelles comportant des insectes piqueurs, notamment des moustiques, et des tiques, constituent un autre facteur de perturbation, obligeant parfois les éducatrices à improviser pour préserver le bien-être des enfants. Sur la présence de moustiques, une éducatrice québécoise ajoute :

« Présentent on ne le fait pas, c'est vraiment la réalité du moustique. Il y a trop de moustiques ça ne serait pas agréable pour les avant de dormir directement au sol de se faire piquer tout ça. Donc il faut vraiment une tente là aussi faire que ça soit agréable pour tous. »
CPE 2 – Sarah : 79

Les éducatrices soulignent un ensemble de contraintes liées à l'organisation et à la gestion des « petites imprévues » auxquelles elles sont confrontées dans leurs pratiques. En France, si elles reconnaissent les bénéfices et expriment leur motivation à mener des pratiques « enfant–nature », plusieurs tensions apparaissent également, notamment amplifiées par la lourdeur administrative et organisationnelle ainsi que par la fatigue engendrée par les sorties avec les tout-petits. Au Québec, ces tensions se font moins entendre, même si, par grand froid, la gestion des vêtements et la préparation des enfants peuvent nécessiter une organisation plus importante. Dans ce contexte, nous avons identifié que la présence de moustiques constituait le principal désagrément pour les éducatrices.

.

6.6 Conclusion des entretiens avec les acteurs de la 2ème catégorie en France et au Québec

Notre analyse des entretiens menés auprès des professionnelles de la petite enfance met en évidence une représentation largement partagée de la dimension fondamentale du lien entre l'enfant et la nature, ainsi que la conviction que les pratiques éducatives soutenant activement ce lien sont essentielles. Cette orientation s'enracine souvent dans les parcours personnels des éducatrices, dont beaucoup évoquent une enfance marquée par le jeu libre en nature et la proximité avec les milieux naturels. Les récits de leur trajectoire de vie reviennent souvent dans leur discours comme facteur d'influence dans leur conception du bien-être de l'enfant et dans leur désir de transmettre cette relation de la nature aux tout-petits. Au-delà de leurs propres représentations, les éducatrices soulignent également l'influence de dynamiques sociales plus larges, constatant un intérêt renouvelé pour la nature qu'elles identifient à la prise de conscience sociétale des enjeux environnementaux. Pour elles, ces représentations sociétales souciant de la préservation de la nature et de la santé des enfants, contribuent à valoriser ces pratiques et à renforcer leur légitimité.

Nous avons observé des variations dans les pratiques éducatives visant à renforcer le lien entre l'enfant et la nature, tout en constatant des convergences dans les représentations que les professionnelles identifient servant à justifier le choix de leur pratiques. Les éducatrices des deux pays expriment une conviction forte selon laquelle le lien entre l'enfant et la nature serait « inné » et résolument bénéfique pour l'enfant pour son développement global. Cette conviction se reflète dans le choix de leurs pratiques. Les professionnelles des deux pays reconnaissent l'intérêt de ces pratiques, tant pour l'enfant que pour elles-mêmes, en indiquant que l'intégration de la nature contribue à transformer leur posture éducative vers une approche plus respectueuse des besoins de l'enfant et de la nature.

Nous avons également constaté quelques distinctions dans les représentativité des actions publiques pour les professionnelles dans leurs pratiques. D'une part, les actions publiques orientées vers la mise en œuvre de projets liés à la nature s'appuient sur des préconisations distinctes dans les deux pays. En France, le « contact réel avec la nature » figure comme un principe fondamental ; si le référentiel national récent en propose des indications descriptives qui en orientent le sens, celles-ci laissent néanmoins une large interprétation quant à ce que recouvrent concrètement ces pratiques. Au Québec, ces pratiques s'inscrivent dans un cadre conceptuel explicite, l'Éducation par la nature (ÉPN), qui leur confère une cohérence terminologique et une reconnaissance formelle parmi les différents acteurs.

Par ailleurs, l'intégration des actions telles que préconisées semble varier selon les pays. En France, dans deux des trois ÉAJE observés, les pratiques « enfant–nature » avaient été mises en place avant même la publication de la charte qui les recommande. Dans le troisième établissement, bien que le projet « sortir peu importe le temps et sans jouets » ait été initié après la parution de cette charte, les professionnelles indiquent que leur engagement relevait davantage d'une motivation personnelle que d'un sentiment d'obligation. Ainsi, nous observons en France une certaine distanciation des professionnelles vis-à-vis des politiques publiques, perçues, à travers leurs récits, comme complexes, parfois contradictoires et éloignées des réalités du terrain. À l'inverse, au Québec, les éducatrices, bien que formées à ces pratiques, semblent exprimer une adhésion implicite aux valeurs que les politiques publiques véhiculent ainsi qu'aux modalités qui structurent la mise en œuvre des pratiques ÉPN.

Enfin, les tensions identifiées par les professionnelles en France font écho des contraintes structurelles globales du secteur dont pénurie de personnel, fatigue professionnelle, lourdeurs administratives et insuffisance de moyens. Ces limites ne semblent toutefois pas freiner entièrement la dynamique de ces professionnelles qui s'identifient comme ayant de la conviction et étant soutenue pour porter les projets et innover dans leurs pratiques. Au Québec, nous avons remarqué peu de tension quant à l'application des pratiques de l'ÉPN. Dans ce cas, les équipes expriment une volonté explicite de poursuivre et d'élargir ces pratiques pour faire bénéficier les « poupons », et pour intégrer des pratiques écologiques autour de l'alimentation et la réduction des déchets et de jouets en plastique.

Ainsi, les pratiques « enfant-nature » apparaissent à la fois comme un choix évident, bien qu'alternatif, pour ces professionnelles, et comme un levier de transformation pour leurs pratiques éducatives, les menant à repenser d'une manière plus globale, les environnements éducatifs de la petite enfance. La mise en œuvre durable de ces projets semble reposer toutefois sur un ensemble de conditions interdépendantes. Si la motivation individuelle des éducatrices constitue un élément essentiel, elle s'articule par rapport à la cohésion de l'équipe, au soutien de la direction, à la confiance accordée par les parents et à des appuis institutionnels tangibles (cadres réglementaires, dispositifs de formation, financements). Lorsque ces conditions sont réunies, elles créent un environnement favorable à l'ancrage et à la pérennisation des pratiques « enfant–nature ».

Ch.7 L'agentivité du jeune enfant, acteur des politiques publiques

Dans les sections précédentes, l'association « enfant–nature » a été explorée dans les textes récents encadrant le secteur de la Petite-enfance et dans les discours politiques, en identifiant à la fois la terminologie employée et les représentations des enjeux liés à l'intégration de la nature dans les pratiques d'accueil des jeunes enfants. Les pratiques éducatives ont ensuite été analysées, et la manière dont les professionnelles interprètent le sens de leurs activités en lien avec la nature a été examinée, en mettant en évidence à la fois les conditions qui soutiennent leur travail et les bénéfices qu'elles perçoivent pour les enfants. En s'appuyant sur ces deux perspectives adultes, qui contribuent à définir les contours du paradigme « enfant–nature » comme objet des actions publiques, l'étude s'achève en s'intéressant à la manière dont les enfants eux-mêmes attribuent un sens à ces politiques et pratiques.

Intégrer les perspectives des enfants, en particulier celles des jeunes enfants qui n'ont pas encore acquis le langage verbal, pose des défis méthodologiques quant à la manière de donner voix à leurs actions et d'en interpréter le sens. Pour y répondre, une méthode heuristique est proposée, issue d'une compréhension du développement de l'enfant et des approches ethnographiques mobilisées tout au long du projet de recherche. Cette méthode se veut un outil interprétatif, non pas pour prétendre déterminer le sens des actions des enfants, mais pour reconnaître leur capacité à s'engager dans des expériences significatives et à transmettre du sens par une expression incarnée et authentique. Ce faisant, les principes fondamentaux de l'agentivité mobilisés dans la recherche (Varpanen, 2009 ; Garnier, 2015) sont convoqués, en considérant l'enfant comme un acteur à part entière ayant la capacité d'influencer les adultes dans le processus d'élaboration des politiques visant, en France, à le mettre « en contact réel avec la nature » et, au Québec, à l'éduquer « par la nature ».

Nous nous intéressons alors à analyser l'endroit où l'enfant joue, de la manière dont il joue, ainsi que des personnes et des objets avec lesquels il interagit (Morgenthaler *et al.,* 2024). À l'appui du concept d'affordances, nous proposons d'analyser de ces trois composants de son jeu : où, comment, et avec qui et quoi il joue, afin de discuter des relations dynamiques entre l'enfant et son environnement. Nous construisons alors ce dernier chapitre en quatre parties :

- **Les affordances des lieux où les enfants jouent :** Tout d'abord, il s'agit de décrire les différents environnements socio-institutionnels dans lesquels les professionnels accompagnent les enfants dans les pratiques « enfant-nature » ; pour rappel, celles-ci sont identifiées par les professionnels en France comme étant les « sorties en nature »

et, au Québec, comme étant l'« éducation par la nature » (Bouchard *et al.,* 2022). Pour ce faire, une démarche par étapes est adoptée : premièrement, l'identification des caractéristiques des sous-structures qui les composent ; ensuite, la thématisation de ces caractéristiques afin d'identifier les spécificités des lieux ; puis, finalement, l'application de la taxonomie des affordances fonctionnelles de Heft (1988) pour explorer les dynamiques relationnelles entre les lieux (et leurs sous-structures) dans le jeu de l'enfant. En analysant les lieux par leur dimension fonctionnelle, le choix est fait de discuter le jeu libre non comme une simple activité physique dans un environnement donné, mais comme une action relationnelle et « située » (Brougère, 2020), mettant au premier plan la signification psychologique (Heft, 2010) que ces expériences de jeu peuvent revêtir pour l'enfant.

- **Les types de jeu en nature :** à partir de l'analyse d'où ces pratiques « enfant-nature » ont lieu, nous présentons comment ils jouent en identifiant les types de jeu à l'aide de l'outil TOPO-9 (Loebach et Cox, 2020). Comme nous l'avons présenté au chapitre 4, cet outil a été spécifiquement conçue pour identifier les occurrences de différents types de jeu dans des environnements extérieurs. Les types de jeu qui émergent dans ces contextes de pratiques « enfant–nature » sont ainsi examinés en les reliant aux affordances que ces environnements offrent. Chemin faisant, il est proposé de discuter les interactions enfant–nature comme une expression de l'enfant, propre à lui et capable de renseigner sur sa perception spontanée des possibilités d'action que ces environnements lui offrent (Lerstrup et Konijnendijk Van Den Bosch, 2017).
- **La médiation de la nature par le corps :** Avec les lieux de pratiques et les types de jeux identifiés, il s'agit d'explorer avec qui et avec quoi l'enfant s'engage dans son jeu. L'attention se porte alors sur les interactions récurrentes, transversales aux lieux et physiquement observables de l'enfant avec son environnement. En adoptant cette approche, nous soulignons l'ambiguïté liée à l'interprétation des interactions corporelles de l'enfant comme des « modes d'expression » et situons notre analyse à la frontière des approches phénoménologique et constructiviste du développement de l'enfant, perspectives qui mériteraient assurément une attention approfondie dans des travaux futurs[213]. Cette position conduit toutefois à considérer les interactions corporelles de

[213] En s'appuyant sur la littérature, notamment sur la corporéité (Berthelot, 1983), nous faisons référence ici à une tension liée à la dichotomie entre l'approche phénoménologique défendue par Merleau-Ponty ([1945], 2021), qui envisage les actions corporelles de l'enfant comme innées et régies par une logique interne quasi intrinsèque, et l'approche constructiviste sociale, qui considère le jeu de l'enfant comme émergent (Piaget, 1954) et largement façonné par des forces sociales externes, des normes et des contextes sociaux (Vygotski, [1934], 2019).

l'enfant comme porteuses de sens. Inspirées par les travaux de la chercheuse norvégienne Gunvor Løkken (2009), qui désignent l'expression du jeu du tout-petit comme un style reflétant son état d'être « toddlerhood », les interactions des tout-petits avec la nature sont interprétées comme situées à la croisée d'un processus guidé par une logique interne, innée, et d'un processus émergeant de contextes sociaux situés. Ce faisant, une approche heuristique est proposée, cherchant à reconnaître la perspective de l'enfant ou, à tout le moins, à affirmer qu'elle mérite d'être entendue.

- **L'agentivité des jeunes enfants dans la construction des politiques publiques :** Ensuite, à partir de ces analyses, le concept d'agentivité de l'enfant dans le processus d'élaboration des politiques publiques est discuté. Les très jeunes enfants sont souvent perçus comme éloignés de l'action publique en raison de leur position temporaire dans la société, « petits », au sens où ils « n'atteignent pas la mesure ordinaire », et infans, sans parole. Il est proposé d'analyser l'articulation entre l'expression de leur jeu libre en nature et les représentations des adultes, comme exerçant une influence sur celles-ci, et ainsi de reconnaître la dimension sociale de l'agentivité du tout-petit (Garnier, 2015). Les récits des acteurs impliqués sont alors analysés, et la manière dont les représentations qu'ils mobilisent pour justifier les pratiques dites « enfant–nature » sont explorées, en montrant comment elles sont façonnées par les enfants qui, dans le jeu libre, peuvent confirmer, contester, voire remettre en question ce que les adultes considèrent comme essentiel à leur développement.

7.1 Les affordances des lieux où les enfants jouent

Considérant le jeu comme une action sérieuse pour l'enfant lui permettant d'exprimer sa créativité et sa personnalité (Winnicott, [1975], 2018) et le jeu comme émergeant dans un contexte « situé » (Brougère, 2020), notre analyse s'intéresse aux jeux de l'enfant en contexte des environnements dans lesquels ils se déploient. Elle s'organise selon une double entrée méthodologique : premièrement, par une analyse thématique des caractéristiques physiques des sous-structures composant des environnements et, deuxièmement par une analyse mobilisant la taxonomie des affordances fonctionnelles (Heft, 1988) pour décrire les dynamiques de ces caractéristiques « naturelles » et la manière qu'ils interagissent dans le jeu de l'enfant. Les données analysées proviennent de notes de terrain, complétées par le visionnement des captations vidéo des séquences observées des enfants âgés de un à trois ans. Elles s'appuient

sur un corpus de 29 jours d'observation, menés dans trois structures d'accueil de la petite enfance en France et trois au Québec (cf. chap. 4), représentant un total de 2 554 séquences de jeu observé, et 24 h 13 min 07 s d'enregistrements vidéo. Dans la section qui suit, l'analyse des caractéristiques physiques des sous-structures observées en France et au Québec est présentée.

7.1.1 Analyse thématique des caractéristiques physiques des sous-structures dans lieux où les enfants jouent

Il est d'abord proposé d'analyser les caractéristiques physiques des sous-structures au sens gibsonien : c'est-à-dire les milieux, surfaces, substances, objets, autres êtres vivants et cachettes observés dans ces environnements. Cette première étape conduit à distinguer les environnements en termes de leur dimension « nature » ou « naturelle », en contraste avec des environnements autrement construits, majoritairement composés de matériaux synthétiques, tels qu'on les retrouve traditionnellement dans les espaces extérieurs dédiés à la petite enfance (Morrissey *et al.*, 2015). Toutefois, la description des environnements comme « naturels » soulève certaines tensions conceptuelles. Ainsi, si les forêts tapissées de feuilles mortes et de branches semblent spontanément identifiables comme étant « la nature », qu'en est-il d'une branche suspendue à un arbre dans une cour à l'aide de cordes en chanvre ? S'agit-il aussi de la nature, du fait de sa composition en matière « naturelle » et son emplacement suspendu à un arbre et non pas une structure fabriqué ? En posant ce type de question, la démarche vise à identifier les caractéristiques, sans s'enfermer dans une définition prétendument objective de ce qui constituerait « la nature »[214]. Nous proposons alors d'avancer notre analyse en adoptant le terme « **lieux de pratiques enfant-nature** » pour discuter des environnements dans lesquels les praticien·nes amènent les jeunes enfants et qu'elles qualifient elles-mêmes, à travers leurs récits, de « la nature » et des « milieux naturels ».

Au total, neuf lieux ont été observés dans le cadre de cette étude : trois en France et six au Québec. L'analyse thématique de ces lieux de pratiques révèle plusieurs thèmes convergents en

[214] Dans leur revue systématique sur le jeu en nature dans la petite enfance, les chercheurs hollandais Prins, Van Der Wikt, Van Der Veen, et Hovinga (2022) décrivent cinq attributs pour distinguer un environnement dits 'naturel' (« *nautre-based environments* ») « 1) disposer d'une surface (d'un lieu) qui sert de base à la croissance des éléments vivants, 2) offrent des possibilités d'interaction avec des éléments vivants non créés par l'homme, tels que les plantes, les arbres et les insectes, 3) ces éléments vivants « fournissent » des matériaux libres avec lesquels jouer, tels que des bâtons, des graines, des plumes et des coquillages (des « objets » attachés et détachés), 4) les éléments non vivants font partie d'un environnement naturel, car ils sont liés à la biosphère des éléments vivants, tels que l'eau, les roches et le sol (substances), et 5) les éléments météorologiques tels que l'air frais, la pluie, le vent et le soleil, ou les éléments saisonniers tels que la floraison ou la décomposition, sont les caractéristiques qui garantissent le changement (événements). » (Prins *et al.*, 2022, p. 4, traduction libre avec DeepL). Le travail de classification nous a inspiré dans notre identification des thèmes des lieux de pratiques enfant-nature.

fonction de caractéristiques physiques : une présence substantielle d'éléments naturels tels que la végétation, la terre et des surfaces irrégulières ; une faible présence, voire une absence relative, de matériaux manufacturés ; et enfin, une richesse en affordances fonctionnelles favorisant l'engagement actif de l'enfant dans le jeu. À partir de ce premier constat, nous avons structuré nos analyses en identifiant quatre lieux de pratiques enfant-nature.

1° Forêt / parc boisé

Le plus grand nombre d'heures d'observation a été réalisé dans les lieux de pratiques enfant-nature regroupés sous le thème forêt / parc boisé. Trois structures, une en France et deux au Québec, amènent en effet les enfants de manière régulière dans des environnements caractérisés par une présence arborée abondante.

En France, il s'agit d'une forêt communale, située à environ vingt minutes en transport en commun de l'EAJE 1. Au Québec, le CPE 2 se rend avec les enfants dans une forêt composée majoritairement d'essences coniférines, située à environ 500 mètres du centre. La deuxième structure québécoise fréquente un parc municipal de 27 hectares, dont près de la moitié est boisée et qui a pour mission la conservation et l'éducation au patrimoine naturel de la ville de Québec.

Ces trois lieux présentent plusieurs caractéristiques de sous-structures convergentes, parmi lesquelles :

- une forte présence d'arbres et jeune pousses ;
- un sol irrégulier, composé de racines, de rochers et de tourbe ;
- une terre semi-ferme, jonchée d'une abondance de feuilles et de branches ;
- la présence de troncs d'arbres, sous forme de souches ou d'arbres tombés, reposant horizontalement au sol.

Au Québec, deux CPE fréquentent ce type de milieu : l'un se rend dans une zone forestière de proximité, tandis que l'autre visite un parc urbain boisé. Dans les deux cas, l'accès à ces espaces naturels nécessite environ quinze minutes de marche. Pour le CPE 3, le trajet inclut la traversée d'un stationnement et d'une ancienne voie ferrée avant d'atteindre le parc boisé. En France, l'EAJE 3 est la seule structure parmi celles observées. Les sorties ont lieu deux fois par semaine, avec un groupe maximal de six enfants, accompagnés de deux professionnels, dans une forêt accessible en vingt minutes de trajet en bus. Bien que ces environnements forestiers ne soient pas clôturés, certains éléments naturels, tels que des bosquets ou des troncs d'arbres tombés, ou précipices, ou des ouvertures vers des champs, parking, ou habitation délimitent d'une manière

implicite des espaces. Dans l'ensemble des situations observées, les chemins de terre sableuse ou de tourbe permettent aux enfants de se déplacer d'un endroit à l'autre au sein de la forêt.





Figure 30- Les lieux de pratiques enfant-nature - Forêt / parc boisé

2° Cour naturelle et jardin

Les cours naturelles et jardins concernent quatre lieux observés : l'EAJE 2, l'EAJE 3, le CPE 1, ainsi qu'une observation réalisée au CPE 2. Ces lieux de pratiques enfant-nature se caractérisent par leur proximité immédiate avec les établissements d'accueil : ils sont soit adjacents aux structures et directement accessibles depuis l'intérieur, soit situés à courte distance et accessibles à pied. Dans les deux cas, ces espaces extérieurs dédiés à la petite enfance sont mis à disposition des responsables des établissements d'accueil du jeune enfant dans le cadre d'un contrat de location ou d'une convention avec la commune. Les espaces doivent respecter les normes indiqués dans les textes désignant les espaces extérieur.

Ces espaces extérieurs se distinguent par cinq caractéristiques physiques principaux :

- des clôtures délimitant le terrain ;
- des sols constitués de terre, de boue, de copeaux de bois, de sable ou d'herbe, ainsi que la présence d'éléments naturels spontanés tels que des branches, des cailloux, des insectes et, à certaines occasions, de l'eau ;
- une végétation variée, telle que de l'herbe, les arbres, les arbustes ou diverses plantations, offrant des zones d'ombre et des possibilités de cachettes ;
- la présence d'éléments naturels aménagés, tels que des souches d'arbres coupées, du foin ou des pierres servant de supports au jeu ;
- enfin, dans au moins une section de ces cours, la culture de plantes comestibles, de fleurs, de fruits ou de légumes, au sein d'un jardin ou d'un potager.

Dans l'ensemble de ces cours naturelles et jardins, nous avons également observé la présence de matériel mis à la disposition des enfants, tel que des pelles, des pots, des seaux, des boîtes de conserve ou des planches de bois, ainsi que des équipements installés de type balançoires,

plans inclinés à escalader et toboggans. Les observations de pratiques « enfant-nature » dans ces cours naturelles et jardins concernent les projets dans les deux pays.

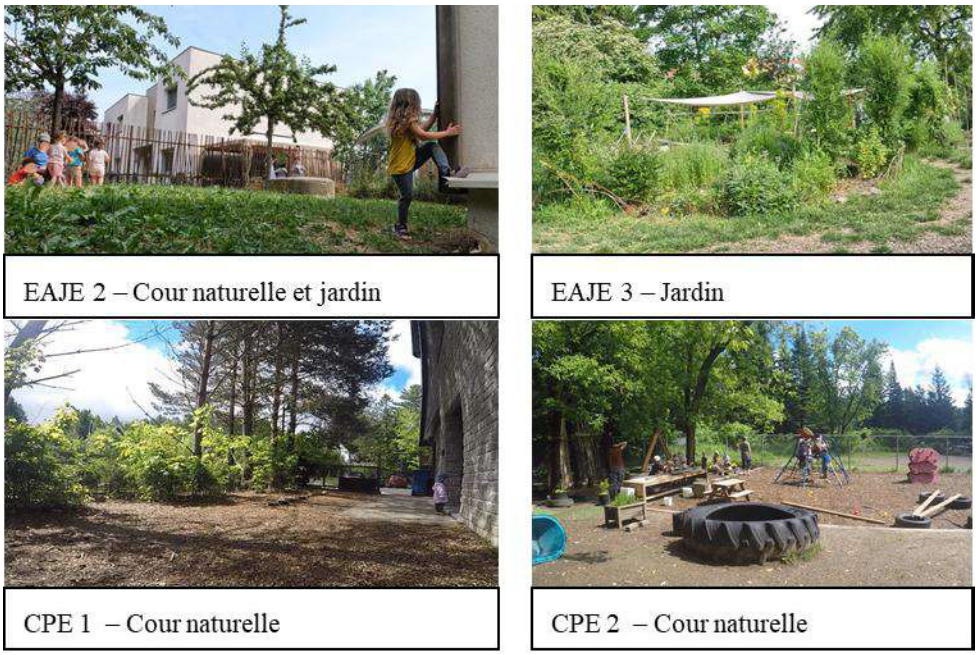


Figure 31- Les lieux de pratiques enfant-nature - Cour naturelle et jardin

3° Lit de rivière

Nous avons réalisé trois observations dans un lieu constitué d'un lit de rivière, dans le cadre d'une seule structure, le CPE 3. Faisant partie d'un parc municipal, le lit de rivière est accessible depuis le même chemin donnant accès au lieu de pratiques boisée où les observations des autres journées au CPE 3 ont été réalisées. Ce lieu de pratiques enfant-nature se distingue par plusieurs caractéristiques physiques spécifiques :

- l'eau courante et peu profonde ;
- un sol caillouteux et par endroits boueux ;
- des berges en terre délimitant le passage de l'eau.

Le relief du lit de rivière est relativement peu marqué, à l'exception d'un petit rebord en terre compacte et la forte présence de terre boueuse. Le courant apporte régulièrement des éléments flottants tels que des feuilles et branches tombées des arbres environnants. Les cailloux au fond de l'eau et sur les berges abritent une petite faune aquatique, notamment des insectes et des écrevisses, constituant des objets d'observation et de manipulation pour les enfants. Nous avons également observé dans cet espace la présence d'un arbre tombé sur lequel les enfants peuvent grimper et se balancer.



Figure 32 - Le lieu de pratiques enfant-nature - Lit de rivière

4° Champs

Une quatrième catégorie d'environnements extérieurs dans lesquels les enfants jouent a été définie comme un champ à ciel ouvert. Une seule observation a été réalisée dans un champs lors d'une sortie avec le CPE 2 au Québec. Ce lieu de pratiques enfant-nature se caractérise par les sous-structures suivantes :

- une vaste étendue herbeuse, dépourvue de toute couverture en surplomb ;
- l'absence de clôture délimitant l'espace ;
- l'absence d'équipements installés ;
- un sol relativement plat, mais ponctuellement irrégulier, avec des zones d'herbe haute ;
- une terre sableuse ;
- l'absence d'une source d'eau visible.

Ce champs se trouve à côté d'un cimetière clôturé et au lisière d'une forêt communale. Comme dans les cours naturelles et les jardins, la présence de matériaux manufacturés y était limitée aux objets apportés par les professionnelles, mis à la disposition des enfants : pelles, seaux, loupes et ciseaux. En plus de ces outils d'exploration, les professionnelles amènent avec elles des ballons et des puzzles. Le champ est situé à une distance inférieure à un kilomètre de la structure d'accueil, ce qui implique un déplacement à pied avec les enfants pour s'y rendre.



Figure 33 - Le lieu de pratiques enfant-nature - Champs

A l'appui donc des données collectées lors des observations, l'analyse des terrains observés en France et au Québec nous a permis d'identifier plusieurs caractéristiques physiques des sous-structures convergents et les regrouper en quatre type de lieu de pratiques enfant-nature : les forêts et parcs boisés, les cours naturelles et jardins, les lits de rivière et les champs. Cependant, bien que chaque lieu présente des sous-structures propres permettant de les distinguer les uns des autres, ils partagent également des caractéristiques communes. Celles-ci incluent notamment la présence d'objets détachés (feuilles, pommes de pin, branches, fleurs, coquillages), de matériaux modulables (tourbe, mousse, boue, sable), ainsi que des surfaces irrégulières. Ces éléments contribuent à différencier les lieux de pratiques enfant-nature d'autres espaces extérieurs plus traditionnels dans lesquels les enfants jouent qui constituent principalement de matériel synthétique (Morrissey *et al.,* 2015 ; Prins *et al.,* 2022). Nos résultats des lieux de pratiques enfant-nature en France et au Québec corroborent les travaux menés dans les pays scandinaves et canadiens, qui indiquent une présence abondante des objets détachés (Kernan, 2010 ; Cante *et al.,* 2023) et leur intégration fréquente dans le jeu de l'enfant (Lerstrup et Konijnendijk van den Bosch, 2017 ; Prins *et al.*, 2022 ; Ramsden *et al.,* 2025) ainsi que la présence des surfaces irrégulières et variés de ces milieux qui sont explorées par les enfants (Olsen *et al.,* 2025). Dans la partie qui suit, nous examinons chacun de ces lieux de pratiques enfant-nature à l'aide de la taxonomie fonctionnelle de Heft, afin de mettre en évidence les affordances des sous-structures spécifiques de ces lieux dans les jeux des enfants.

Tableau 23 - Analyse thématique des lieux de pratiques enfant-nature dans les deux pays

EAJE / CPE	Analyse thématique : convergence des caractéristiques lieux de pratiques « enfant- nature »	N° jours interve ntion	N° de Total de séquences	Totale d'heures enregistrée s des sorties en nature	Nom bre d'enf ants	Moyen d'âge des enfants
ÉAJE 1 - FR CPE 2 – Qbc CPE 3 – Qbc	Forêt / parc boisé	12	966	10:59:04	35	40,5 mois
ÉAJE 2 – FR ÉAJE 3 – FR CPE 1 - Qbc CPE 2 – Qbc	Cour naturelle et jardin	13	1246	10:10:02	73	25,2 mois
CPE 2 – Qbc	Champs	1	89	01:02:53	15	42 mois
CPE 3 – Qbc	Lit de rivière	3	253	02:00:08	8	40 mois
Total d'intervention		**29 jours**	**2 554**	**24:13:07**	**108**	**33,1 mois**

7.1.2 La taxonomie fonctionnelle des affordances (Heft,1988) appliquée aux lieux de pratiques enfant-nature

Une fois les lieux de pratiques enfant–nature identifiés, l'analyse se poursuit par la discussion des affordances dites fonctionnelles, telles que définies dans la taxonomie de Harry Heft (1988). L'analyse des quatre lieux de pratiques est alors menée à travers les affordances fonctionnelles, c'est-à-dire en fonction des actions que les sous-structures observées rendent possibles pour l'enfant. Ce faisant, la dimension agissante de ces lieux est explorée en les considérant comme des actants : jouant un rôle dans la construction du sens que les enfants donnent à leur expérience de jeu et influençant les représentations que les adultes éducateurs forment.

Selon Heft, la taxonomie permet de décrire les interactions de l'enfant avec son environnement comme une réciprocité entre la perception et l'action. Autrement dit, en appliquant la taxonomie à la description des environnements, il identifie les relations dynamiques entre l'enfant et le lieu où il joue et enfin comment et avec quoi joue. Les affordances peuvent nous servir alors pour mieux comprendre l'articulation entre perception–action-signification en proposons d'observer les relations dynamiques et réciproques entre l'individu et l'environnement comme

processus nécessaire pour faire sens. Par les affordances, nous élucidons comment l'enfant peut traduire le monde et en faire sens des politiques et pratiques lui permettant de l'explorer :

> *« The concept of affordances can be useful for highlighting several interrelated qualities of environments and environmental features that often fail to appear in conventional accounts of environmental perception. Two of these qualities, function and meaning, are conveyed by the very definition of affordances. Both function and meaning are qualities that reside in the dynamic, reciprocal relations of persons and environmental features. » (Heft, 2010, p. 22)*

La taxonomie fonctionnelle permet une approche relationnelle, par laquelle le sens advient non pas d'une propriété intrinsèque de l'environnement, mais émerge de la relation entre l'environnement et celui ou celle qui le perçoit :

> *« In contrast, if we consider environments from a relational perspective along the lines that the affordance concept conveys, then meaning resides in the relationship between the environmental feature and the perceiver. » (Heft, 2010, p. 24)*

La taxonomie de Heft offre également un appui théorique pour adopter la perspective de l'enfant. Elle invite à s'intéresser à la manière dont, par la médiation de son corps, celui-ci participe activement à donner sens à l'expérience de jouer dans un environnement naturel (Prins *et al.,* 2022). Heft propose en effet d'appliquer cette taxonomie à l'observation des interactions entre les composantes de l'environnement et l'action corporelle de l'enfant. Ainsi, une pente boueuse, des cailloux ou des flaques d'eau peuvent devenir des actants significatifs dans le jeu, permettant à l'enfant de glisser, manipuler, éclabousser, tester sa force (Storli, 2021 ; Brussoni *et al*., 2017), développer le langage et la créativité (Prins *et al.,* 2024), mais aussi construire des relations avec les pairs (Kyttä, 2002) ou encore apprendre sur les cycles de vie des plantes et animaux (Khan *et al*., 2024). Toutefois, l'application d'une telle taxonomie requiert une vigilance particulière. Comme le rappelle Heft, il importe d'éviter toute objectivisation des éléments de l'environnement comme des facteurs strictement déterminants. La perception et l'action entretiennent une relation fondamentalement réciproque : la perception ne suffit pas à expliquer les actions possibles, pas plus que l'action ne peut être comprise indépendamment de ce qui est perçu. Ces deux processus 'perception – action' fonctionnent en synergie :

> *« Perceiving and acting, then, are fundamental to nearly all complex organisms for sustaining life. Critically, these processes operate synergistically. That is, perceiving guides actions, and actions facilitate perceiving. » (Heft, 2010, p. 15)*

En appliquant la taxonomie fonctionnelle, nous ne prétendons pas établir une liste exhaustive des affordances associées aux lieux observés. Cette étape d'identification fournit une base pour discuter des affordances des sous-structures dans les environnements, c'est-à-dire des

possibilités d'action susceptibles d'être investies de manière singulière par chaque enfant. Un double regard est ainsi adopté sur les lieux de pratiques :

- d'une part, en termes de leur intérêt éducatif tel que conçu par les adultes ;
- d'autre part, du point de vue de l'enfant, démontrant les dynamiques des affordances dans l'engagement de son corps dans le jeu.

La première analyse des affordances fonctionnelles montre que l'ensemble des lieux observés présente au minimum la moitié des affordances fonctionnelles identifiées dans la taxonomie de Heft, à l'exception du lieu « champs » observé au CPE 2. L'annexe 23 présente les dix catégories d'affordances recensées pour chacun des lieux de pratiques. L'analyse qualitative à partir des notes de terrain et des captations vidéo a permis d'identifier la fréquence de leur occurrence en fonction des jeux observés et de les associer aux affordances des sous-structures. Le tableau ci-dessous synthétise ces éléments.

Tableau 24 - Tableau 1 Taxonomie fonctionnelle des affordances (Heft, 1988) appliquée aux lieux de pratiques « enfant-nature »

	Surface plane et relativement lisse	Pente relativement douce	Objets saisissables /détachés	Objets attachés	Objets attachés non rigides	Objets escalade -ables	Ouverture	Abri	Objets modulables (e.g (terre , sable	Eau
EAJE 1 - Forêt / parc boisé	OO	X	XXX	XX	X	XX	X	X	XXX	O
CPE 2 - 1 Forêt / parc boisé	O	OO	XXX	XX	X	XX	OO	X	XX	O
CPE 3 - 1 -Forêt / parc boisé	XX	XX	XXX	XX	XX	XXX	X	X	XXX	O
EAJE 2 - Cour naturelle et jardin	XXX	X	XX	X	X	X	X	XX	XXX	OO
EAJE 3 - Cour naturelle et jardin	XX	OO	XXX	X	X	X	XX	XX	XXX	X
CPE 1 - Cour naturelle et jardin	XX	O	XX	X	X	X	X	OO	XXX	X
CPE 2 - 3 - Cour naturelle et jardir	OO	X	XX	X	OO	X	X	X	XXX	XX
CPE 2 - 2 -Champs	XX	O	XX	O	O	O	O	O	XX	O
CPE 3 - 2 - Lit de rivière	XX	X	XX	O	OO	X	O	O	XXX	XXX

O	Absent	*non présent, jeu non observé*
OO	Peu présent	*présent, jeu non observé*
X	Présent	*présent, jeu observé*
XX	Fréquent	*présent, jeu souvent observé*
XXX	Abondant	*très présent, jeu souvent observé*

L'analyse qualitative fait ressortir deux affordances fonctionnelles présentes dans l'ensemble des lieux :

Objets saisissables / détachés

- Présence : Fréquente et abondante dans l'ensemble des lieux
- Sous-structures : Branches tombées, cailloux, feuilles, pommes de pin, coquilles d'escargots, éléments issus des cycles végétaux (graines, noix, baies, épines)
- Affordances : Permet de dessiner, gratter, lancer, marteler, frapper, embrocher, creuser,

couper, déchirer, froisser, écraser, construire structures (e.g. matière première pour les cabanes)

Objets modulables

- Présence : Abondante dans tous les lieux
- Sous-structures : Sols de terre, sable et tourbe permettant la transformation
- Affordances : Permet la construction d'objets, verser, empiler, permet la modification de ses caractéristiques de surface

Puis un troisième affordance « escalade-ables » présente dans tous les lieux de pratiques enfant-nature à l'exception du champs du CPE 2 où le terrain était relativement plat n'ayant pas de structures attachées permettant les enfants à grimper.

Objets escalade-ables

- Présence : Présence fréquente à l'exception du lieu de pratiques « champs » du CPE 2
- Sous-structures : Souches d'arbre, tronc, tas de buches, table en bois, roches, rebords, matériaux organiques spontanément présents
- Affordances : Permet de l'exercice/maitrise, permet de regarder depuis, permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle), permet de prendre des risques corporel tel que se mettre en hauteur, jouer avec la vitesse et jouer dans les endroits dangereux (Kleppe, 2018 ; Sandseter *et al.*, 2021)

7.1.2.1 Forêts et parcs boisés : des milieux à haute densité d'affordances

À partir du tableau, un deuxième constat apparaît, pointant une gradation des environnements selon leur profil d'affordances. Les lieux de pratiques de type « forêt / parc boisé » se distinguent par la plus grande diversité de thèmes mobilisés au sein de la taxonomie de Heft. Cette richesse fonctionnelle peut s'expliquer par plusieurs caractéristiques propres à ces environnements. D'une part, la végétation et le terrain accidenté, notamment en raison de la présence d'arbres et de racines, offrent toute une gamme d'appuis et de contraintes qui favorisent une diversité d'affordances que les enfants peuvent percevoir. D'autre part, ces environnements se caractérisent par une superposition verticale de niveaux (sol, sous-bois, canopée), ce qui multiplie les possibilités d'exploration physique, notamment pour grimper et sauter. De plus, la diversité et l'abondance d'éléments inertes et vivants, spontanément disponibles dans ces lieux (feuilles, branches, tourbe, mousse), constituent des ressources « modulables » et « saisissables » par les enfants, qui peuvent les intégrer à leurs jeux. Nous avons souvent été

surpris par la perception qu'ont les enfants de l'abondance des éléments à saisir et nous avons souvent été témoins d'interactions où les enfants, en pleine activité (jeu, course, construction ou interaction avec un autre enfant), s'accroupissaient spontanément pour ramasser un objet par terre et l'intégrer à leur jeu, comme s'il s'agissait de la pièce manquante qui est apparu devant eux. Les enfants manifestaient fréquemment de la joie et de l'excitation à ces découvertes. Nous avons observé à plusieurs occasions les jeux évoluer en fonction à la découverte des éléments inattendus, comme si le jeu se produisait directement en relation des éléments disponibles. Par exemple, quand un jeune enfant trouve bâton par terre dans son jeu de poursuite, le saisi et l'intègre dans son jeu comme épée ainsi modifiant le jeu en bataille de monstres.

Les cours naturelles et jardins présentent également un grand nombre d'affordances, conjuguant éléments naturels spontanés et aménagements semi-naturels intentionnellement conçus, comme l'emplacement d'un banc en bois pour s'asseoir ou grimper, ou la plantation d'un jardin ou d'un bac à boue permettant aux enfants de saisir et de manipuler les éléments. Les lits de rivière, quant à eux, présentent un profil d'affordances spécifiques centré sur les propriétés de l'eau, telles que les explorations sensorielles. Outre les affordances fonctionnelles, nous avons remarqué, lors de nos observations, que l'eau semblait procurer un grand plaisir aux enfants, souvent observés courant à travers le lit de rivière, éclaboussant l'eau de leurs pieds et criant. Enfin, les champs sont les environnements qui présentent le moins d'affordances fonctionnelles, même s'ils offrent d'autres qualités spatiales, comme l'ouverture visuelle et la liberté de déplacement. Dans ce cas, nous avons remarqué que les éducatrices apportent avec elles des jouets de motricité, tels que des ballons, ainsi que des jeux de concentration, comme des puzzles, et des crayons et du papier.

7.1.2.2 Discussion des affordances du « contact réel avec la nature »

Les lieux de pratiques enfant-nature observés sont constitués de sous-structures riches et variées qui fonctionnent comme un système d'invitations à l'action, dans lequel chaque élément peut devenir un support d'exploration doté de propriétés ludiques propres. L'analyse des caractéristiques physiques des lieux de pratiques « enfant–nature » ne suffit cependant pas, à elle seule, à décrire l'intérêt de ces pratiques À l'écoute des acteurs du terrain et à partir des observations *in situ*, l'intérêt de ces lieux de pratiques « enfant–nature » ne semble pas résider dans le « contact réel avec la nature » tel que préconisé dans les textes, ce qui pourrait réduire

la nature à un simple objet à toucher ou à acquérir. Il réside plutôt dans les affordances offertes par ces lieux de pratique, qui permettent de comprendre la nature comme un contexte situé offrant des possibilités d'action « significatives » (Heft, 2010 ; Prins *et al*., 2022) : ce sont ces affordances qui permettent à l'enfant d'explorer de manière spontanée et volontaire tout en mobilisant et en valorisant ses capacités. En d'autres termes, à notre sens, les lieux de pratiques enfant-nature se définissent moins par leur degré de « naturalité » objective que par leur capacité à constituer des écosystèmes d'affordances, dont la posture des adultes et la qualité d'accompagnement favorisant l'exploration physique et sensorielle permettant d'expérimenter le monde qui les entoure. Cette distinction est importante à noter, car même si les lieux de pratiques enfant–nature semblent particulièrement bénéfiques en raison de leur richesse en végétation et en éléments naturels, c'est bien par la dimension des affordances que l'intérêt de ces pratiques « nature » pour l'enfant peut être compris. En ce sens, une telle perspective pourrait permettre aux politiques publiques d'approfondir la notion de « contact réel avec la nature », en considérant les affordances de ces lieux de pratique comme un ensemble de facteurs offrant à l'enfant une richesse de possibilités d'action.

Dans cette reconfiguration du regard professionnel, les éducatrices elles-mêmes deviennent des affordances pour l'enfant : permissives, encourageantes et reconnaissantes de la volonté enfantine d'explorer et de tester ses limites. Une branche tombée d'un arbre peut ainsi détenir une force agentique agissante en relation avec les jeux et les histoires des enfants (Harwood et Collier, 2017)[215] qui serait potentiellement tout différent des affordances d'un bâton en bois fabriqué et sorti d'un bac lors de la récréation. La branche tombée échappe au contrôle préalable de l'adulte, qui, plutôt que de reculer ou d'interdire sa présence et sa saisissabilité, choisit de reconnaître sa valeur éducative intrinsèque et d'accompagner l'exploration qu'elle suscite.

La taxonomie de Heft offre une perspective élargie de la manière dont l'environnement interagit avec l'enfant et influence son jeu, par laquelle l'intérêt des lieux de pratiques enfant-nature sont à considérer d'une part, comme des espaces dans lesquels le jeune enfant peut s'engager pleinement son corps dans le jeu libre, et d'autre part comme des espaces porteuses de sens pour lui. Une analyse des affordances des lieux de pratiques ouvre des perspectives pour penser ces espaces en termes d'agentivité enfantine. Pour reprendre l'expression des psychologues

[215] Dans leur étude sur les interactions entre les éléments dans les jeux d'enfants, les chercheurs Harwood et Collier (2017) illustrent ce point en décrivant la manière dont un bâton ramassé dans une forêt était intimement lié au corps, aux relations, aux identités et aux discours des enfants dans leurs jeux, ce qu'ils nomment « assemblages objet-matière-énergie-enfant ». (2017, p. 336). Leurs travaux soulignent les interactions multiples et complexes que jouent les objets détachés, et plus particulièrement le milieu forestier, dans la construction des cadres ludiques et narratifs élaborés par les enfants. Ils ouvrent ainsi une perspective sur l'expérience vécue des enfants au sein des pratiques éducatives qui les amènent à fréquenter ces milieux naturels.

Duarte Araujo et Keith Davids (2009) : « Ask not only what you do, but where you do it » (p.5), une approche centrée sur les affordances fonctionnelles permet de s'intéresser aux lieux (prévu pour la petite enfance) non seulement à travers leurs qualités « nature » (beauté, sain, authentique), mais aussi à travers les actions significatives que les enfants peuvent y engager par le corps. Dans la section suivante, les types de jeu qui émergent dans ces lieux de pratique sont analysés selon la perspective des affordances, explorant en quoi leur jeu corporel peut être considéré comme une expression de leur capacité à agir et transformer l'environnement à ce qui fait sens.

7.2 Les types de jeu d'enfant - Identification des types de jeu selon TOPO (Loebach et Cox, 2020)

Les enfants au stade de l'acquisition de la marche qui n'ont pas encore pleinement accédé au langage oral présentent une phase unique sur le plan développemental (Slater et Bremner, 1989). Ces jeunes enfants, désignés comme « poupons » au Québec et « tout-petits » en France, se distinguent sur le plan moteur des enfants âgés de 36 mois et plus qui, dans un processus normal de développement, ont déjà acquis une maîtrise des mouvements sur les trois axes corporels : l'axe sagittal permettant l'adduction-abduction, l'axe frontal ou transversal favorisant la flexion-extension, et l'axe vertical autorisant la rotation complète (Assaiante, 1998). Afin d'analyser les données recueillies lors des observations en tenant compte de ces différences développementales, nous avons scindé les groupes d'enfants selon l'âge moyen observé : un premier groupe d'enfants de 22 mois en moyenne et un second groupe d'enfants de 38,5 mois en moyenne. Cette distinction permet de compléter notre analyse du jeu en fonction des possibilités de l'enfant selon ses capacités motrices et cognitives à engager telle ou telle action ludique.

7.2.1 Les types de jeu libre en nature observés

Trois constats principaux émergent des données collectées. Ceux-ci s'appuient sur l'analyse des carnets de notes, dans lesquels les types de jeu ont été annotés à l'aide de l'échelle TOPO-9 telle que présentée au chapitre 4 (*cf.* 4.7.1.1), ainsi que sur plus de 24 heures de vidéo captations correspondant à 2 554 séquences de jeu annotées. Ces constats permettent de discuter le jeu de l'enfant dans les environnements précédemment identifiés comme des lieux de

pratiques enfant-nature. La section suivante présente les types de jeux qui prédominent et examine les interactions des enfants par rapport aux affordances offertes par les lieux de pratiques « enfants-nature » observés.

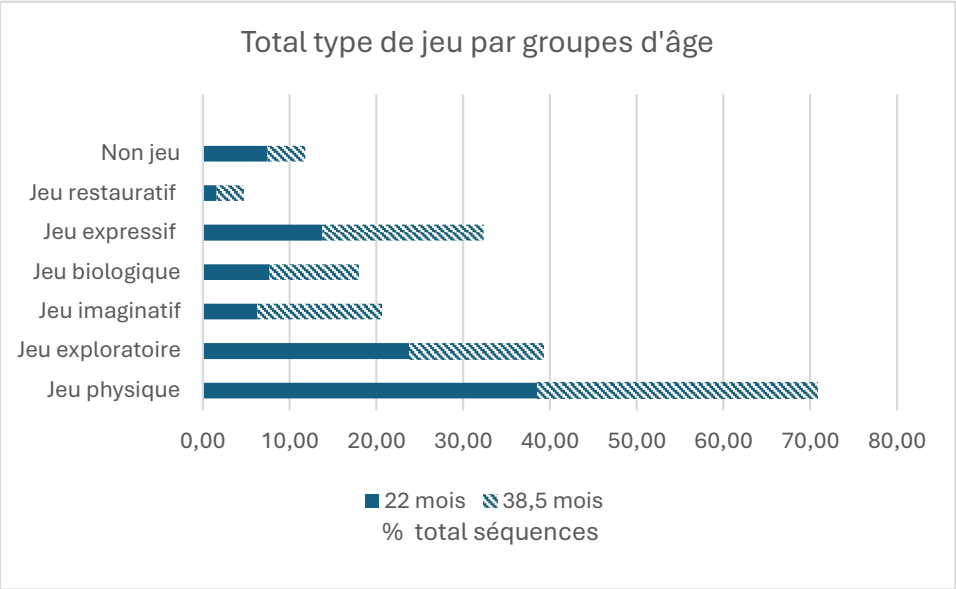


Figure 34- Les résultats des observations des types de jeu selon l'échelle TOPO-9

Ce tableau montre la prédominance du jeu physique dans les deux groupes d'âge, pour les deux séquences de jeu confondues, suivi par le jeu exploratoire pour les enfants de 22 mois et le jeu expressif pour les enfants de 38,5 mois. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Loebach et Cox (2022), menée sur des enfants de 0 à 8 ans, qui mettait également en avant la prédominance du jeu physique. Dans une étude menée par Ramsden *et al.* (2025) auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans dans huit établissements d'accueil au Canada, les chercheurs ont également identifié le jeu physique comme étant le type de jeu le plus observé, et ce, même lorsque les espaces étaient conçus pour davantage des types de jeu expressifs et imaginaires. Leur étude souligne l'importance d'examiner l'utilisation réelle des espaces par les enfants plutôt que de se fier uniquement à leur conception initiale.

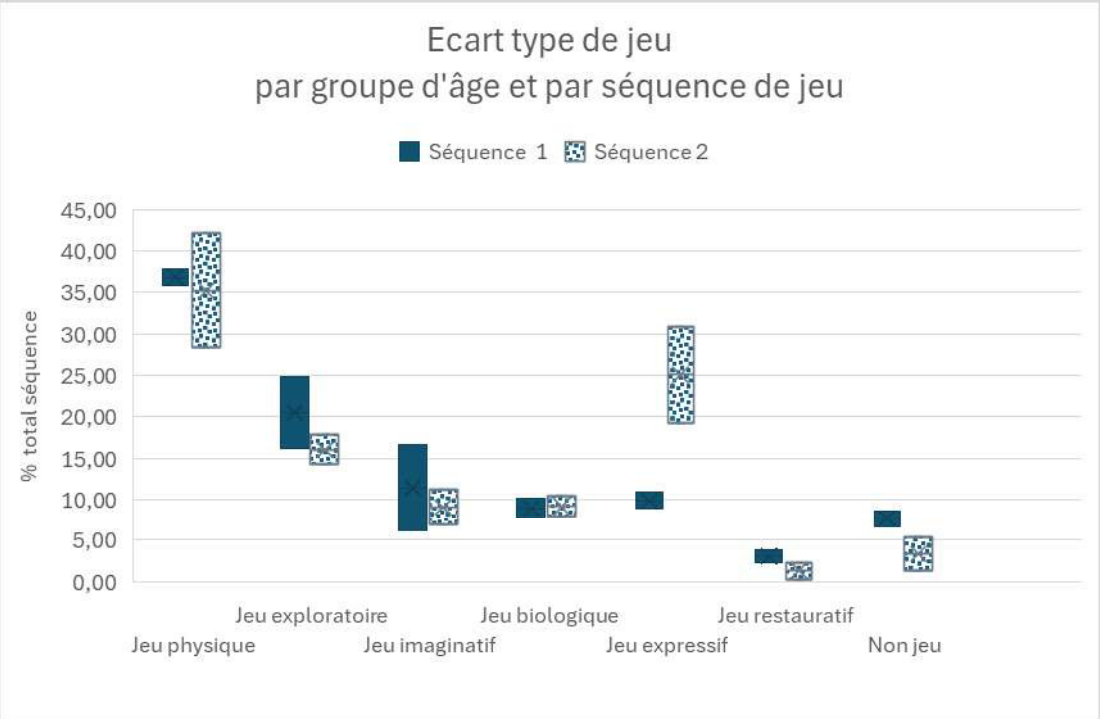


Figure 35 - Les écarts-types observés par séquence 1 de jeu et par séquence 2 de jeu

Pour la séquence 1 de jeu, l'écart-type observé pour les catégories de jeux exploratoires et imaginatifs s'explique principalement par les différences d'âge entre les groupes d'enfants. Les groupes dont l'âge moyen est de 38,5 mois présentent une fréquence plus élevée de jeux imaginatifs, tandis que les groupes plus jeunes, avec un âge moyen de 22 mois, manifestent majoritairement des jeux exploratoires. Ces derniers se caractérisent par des comportements sensorimoteurs tels que la manipulation des matériaux (toucher, caresser, déchirer, creuser, étaler ou transvaser). Ces tendances sont corroborées par les graphiques par structure d'accueil présentés en annexe 24.
Pour la séquence 2 de jeu, l'écart-type du jeu expressif s'explique par son occurrence à nouveau par les différents âges, les enfants plus âgés ayant tendance à verbaliser plus dans leur jeux. Cependant cette observation souligne que les activités ludiques, quels que soient leur type, s'accompagnent fréquemment d'expressions vocales même chez les plus jeunes. Celles-ci incluent des vocalisations spontanées, des exclamations traduisant la découverte ou la satisfaction, ainsi que des productions sonores ou verbales accompagnant l'action motrice, comme des bruitages lors de la course ou des murmures chantés lors d'activités de manipulation de la terre. Par ailleurs, l'analyse des écarts-types met en évidence une prédominance du jeu physique dans l'ensemble des groupes étudiés, celui-ci constituant le type de jeu le plus fréquemment observé, indépendamment de l'âge et de type de lieux de pratiques enfant-nature.

7.2.1.1 La prédominance du jeu physique chez le jeune enfant en nature

Premièrement, les résultats mettent en évidence la prédominance des jeux physiques chez l'ensemble des enfants, et ce, dans les deux groupes ainsi que dans l'ensemble des lieux observés. Cette prépondérance se manifeste par une grande diversité d'actions relevant du jeu

physique, telles que définies dans la catégorisation proposée par Loebach et Cox (2020, p.14). Les actions observées relèvent à la fois de la motricité globale (grimper sur les troncs d'arbres, les rebords de rivière, les formations rocheuses et les pentes, courir dans les espaces ouverts, lancer et attraper des feuilles, soulever des pierres, sauter depuis des rebords, des souches d'arbres et des inclinaisons du terrain, porter des charges lourdes telles que de grandes branches et des pierres, et ramper sur quatre pattes pour se mettre à l'abri) et de la motricité fine (remuer l'eau ou la boue, utiliser une pelle pour déplacer de la terre sableuse, cueillir de petites fleurs et attraper et porter avec soin des insectes). À ces activités s'ajoutent des exercices vestibulaires, comme s'équilibrer sur des surfaces irrégulières (des tas de bois, par exemple), tourner autour d'un tronc ou d'une jeune pousse, glisser pour descendre un chemin boueux en pente, rouler dans l'herbe ou se balancer sur une branche tombante d'un arbre en se mettant en position de cheval. Les enfants pratiquaient également des jeux tumultueux, comme se pousser en riant, tomber et rouler au sol, ou encore simuler des combats de pirates et de monstres à l'aide d'« épées » et de « pistolets ».

Ce résultat nous n'a pas surpris dans la mesure où il a déjà été mis en évidence par plusieurs travaux antérieurs (Loebach et Cox, 2022 ; Ramsden *et al.,* 2025). Des études comparatives menées auprès d'enfants âgés de trois à cinq ans montrent en effet une augmentation significative de l'activité physique lorsque les enfants jouent en extérieur par rapport à des contextes de jeu en intérieur (Monti *et al.,* 2019 ; Storli et Sandseter, 2019 ; Tandon *et al*., 2019 ; Dankiw *et al*., 2020) phénomène qui s'avère particulièrement marqué lorsque les jeux se déroulent en milieu forestier (Fjørtoft, 2001). Dans l'étude d'intervention de Morrissey *et al.* (2015), les auteurs avaient observé que les très jeunes enfants bougent plus et explorent un plus grand nombre de surfaces dans les espaces ayant une composition d'éléments naturels et végétales par rapport aux espaces traditionnels composés de matériels synthétiques. Toutefois, ces résultats ne font pas l'unanimité quant à l'influence que peuvent avoir des éléments naturels sur le jeu. L'étude norvégienne de Storli et Hagen (2010), qui compare le jeu des jeunes enfants dans des espaces extérieurs naturalisés et non naturalisés, suggère que le niveau d'activité physique serait davantage influencé par les caractéristiques et la personnalité des enfants que par le contexte spatial de leur jeu. De même, une étude canadienne récente de Squires *et al*. (2024), basée sur des mesures par accéléromètre réalisées auprès d'enfants âgés de dix-huit mois à trois ans et demi, avant et après la naturalisation d'une cour, a montré une diminution du niveau d'activité physique après la transformation de l'espace par la végétalisation et le remplacement du sol synthétique et des pavés par des matières naturelles telles que des copeaux de bois, de la terre, du sable et de l'herbe.

La mise en tension de ces résultats, qui d'une part soulignent l'influence des milieux naturels sur l'engagement physique des enfants, les différents types de jeux et le niveau d'activité physique, et qui d'autre part insistent sur le rôle de l'individualité de l'enfant, met en lumière la complexité inhérente à l'analyse du jeu. Elle souligne également la nécessité de développer des méthodologies plus fines et robustes pour examiner non seulement la fréquence, mais aussi la qualité des activités physiques rendues possibles par ces environnements. Enfin, nous notons que la plupart des études existantes portent sur des enfants de trois ans et plus, à l'exception de l'étude de Squire *et al.* (2024). À cet égard, nos analyses, qui montrent que les tout-petits engagent leur corps dans une variété d'actions (déambulation, balançoire, transport d'objets, escalade), ouvrent des perspectives de recherche prometteuses pour approfondir l'étude des expériences motrices et ludiques des jeunes enfants en nature, ainsi que l'impact que les affordances des lieux peuvent avoir sur leurs jeux.

7.2.1.2 Le jeu exploratoire : le contact sensoriel avec la nature

Le jeu exploratoire, par lequel l'enfant creuse, empile, manipule ou transforme des objets, a été le deuxième type de jeu le plus fréquemment observé. Ce type de jeu, identifié lorsque les enfants creusaient le sol, déchiraient ou cueillaient des feuilles ou de l'herbe, empilaient de la terre sableuse ou transvasaient de l'eau, s'avère particulièrement visible et apparaît légèrement plus fréquent chez les enfants dans le groupe d'âge moyen 22 mois pour qui les explorations et expérimentations manipulant les surfaces et objets reflètent une stade développemental correspondant au très jeune âge (Archambault et Venet, 2007). Nous avons observé plusieurs variations de jeux exploratoires telles que les auteurs de TOPO les décrivent (liste dans TOPO, 2020, p.15) dont les actions sensorielles, tel que les caresser les feuilles, patauger les mains dans l'eau ou la boue, ou les passer les mains dans le sable, les actions actives, tels que remplir un seau de sable, creuser un trou dans un tas, ramasser des cailloux et des feuilles, utiliser une branche d'arbre comme balai, mélanger de l'eau et de la terre pour faire de la boue, et les actions de construction, tel que empiler des pierres pour construire un barrage ou un petit abri, rassembler des bâtons pour construire un « feu », rouler les pommes de pin.

Comme indiqué dans la section précédente, les lieux de pratiques « enfant–nature » observés se caractérisent par la présence de sous-structures variées, au sein desquelles il est possible d'identifier des affordances abondantes. Ces caractéristiques contribuent à élargir les possibilités d'action offertes aux tout-petits et à soutenir leurs explorations motrices,

sensorielles et ludiques. Ce constat rejoint les travaux de Storli, Sandseter et Sando (2024), qui mettent en évidence l'influence des caractéristiques des surfaces sur les possibilités de jeu. Leurs résultats montrent notamment que les jeux exploratoires de type constructif sont positivement associés à des surfaces présentant ce qu'ils identifient comme « une faible résistance à la désintégration » (Storli *et al.*, 2024, p.10), telles que les sols sableux, boueux ou tourbeux. De manière complémentaire, l'étude qualitative menée par Puhakka *et al.* (2019) auprès de professionnel·les travaillant dans des établissements d'accueil du jeune enfant ayant végétalisé leurs cours, souligne une utilisation accrue des espaces naturalisés par les jeunes enfants dans leur jeu, notamment par les jeux sensorielles liées au contact avec la nature lorsque les sols synthétique et en béton était enlevé et remplacé par le sable, copeaux de bois, et terre.

7.2.1.3 Le jeu expressif pour accompagner les actions du corps

Nous avons remarqué que les jeux physiques et exploratoires apparaissaient rarement de manière isolée. Ils étaient le plus souvent associés à des jeux expressifs, au cours desquels les enfants verbalisaient leurs actions, leurs découvertes ou s'adressaient à leurs pairs. Dans une étude portant sur le développement du vocabulaire chez des enfants âgés de deux à quatre ans, Prins, Van Der Veen et Meeter (2024) ont montré que les enfants jouant dans un environnement végétalisé emploient un vocabulaire plus riche que lorsque ces mêmes enfants jouent dans un environnement non naturalisé, caractérisé par des équipements traditionnels et des sols pavés. Nos observations vont dans ce sens : nous avons fréquemment entendu les enfants exprimer verbalement des émotions ou expliciter leurs intentions au cours du jeu. Ces vocalisations spontanées accompagnaient une découverte, exprimaient une satisfaction ou accompagnaient une action motrice, par exemple, des bruitages lors de la course ou des murmures chantés lors d'activités de manipulation de la terre. Les expressions prenaient régulièrement la forme d'exclamations de surprise ou d'excitation, que les auteurs de TOPO nomment « Cowabunga ! » [216].

[216] L'expression Cowabunga a été fait en référence dans le texte de Loebach et Cox aux origines d'une émission de télévision américaine des années 40 reprise par le dessin animé les *Tortues ninja* à partir des années 80. Les auteurs définissent le terme ainsi : "Cowabunga!: When a child makes a vocal or bodily expression of thrill, surprise, or excitement (e.g., "Cowabunga!", "Woo-Hoo!", or "Wow, that was sooo fast!"); this communication often relates to risky or challenging play. [Note: Cowabunga is a pop culture term used by a range of TV characters from Howdy Doody to the Teenage Mutant Ninja Turtles to express joy, thrill, and enthusiasm.
We find it an excellent descriptor of these otherwise hard-to-describe communications]." (2020, p.28).

7.2.1.4 Le jeu biologique, entre prendre soin et continuation de jeu exploratoire

Parallèlement aux jeux physiques et exploratoires, nous avons observé de fréquentes interactions entre les enfants et des êtres vivants, tels que des insectes, de petits animaux ou des éléments végétaux. Ces interactions se manifestaient notamment par une attention soutenue portée au vivant, par exemple lorsque les enfants caressaient des arbres ou des plantes, observaient des insectes, ou construisaient un abri pour un escargot. Loebach et Cox qualifient ce type d'activités de « jeux biologiques », définis par l'intérêt de l'enfant pour prendre soin et par des moments durant lesquels il interrompt son jeu pour porter attention à un autre être vivant. Dans leur typologie, ces jeux se caractérisent principalement par des comportements de soin ou d'aide, tels que porter délicatement un ver de terre dans la paume de la main ou protéger un escargot passant sur le chemin. Nos observations confirment l'existence de ces jeux biologiques pendant lesquels les enfants semblaient prendre soin des vivants, mais elles mettent également en évidence une diversité de formes de jeux chez les très jeunes enfants liés à leur stade développemental d'exploration où les êtres vivants pouvaient aussi devenir des supports plus ambivalents, voire des « objets » d'expérimentation. Des comportements tels que l'écrasement de coléoptères, le déchirement de feuilles de noisetier ou l'arrachage des ailes d'un moustique faisaient également partie de l'expérience ludique chez le tout-petit. Dans ces situations, les interactions ont été codées comme des jeux exploratoires. Nous avons noté le type de jeu biologique uniquement aux interactions manifestant un intérêt de compréhension ou de soin envers le vivant.

Ces moments de rencontre avec d'autres êtres vivants ont été observés dans l'ensemble des lieux de pratique. Par exemple, dans un champ, des enfants assis dans l'herbe ont observé un papillon se poser sur une brindille et ont exprimé leur appréciation en disant : « elle est belle ». Dans le lit d'une rivière, deux enfants, après avoir soulevé une pierre, ont découvert une écrevisse, ce qui a donné lieu à un échange avec l'éducatrice autour de l'animal et de son habitat. Dans les cours naturalisées et les jardins, les enfants entraient fréquemment en interaction avec des escargots, des fourmis et des vers de terre, parfois en les caressant, en leur chantant ou en les intégrant à des jeux symboliques tels que « maman, papa, bébé ». Enfin, dans les environnements forestiers et les parcs boisés, plusieurs enfants ont remarqué la présence d'oiseaux (mésanges, sittelles, corneilles, pies) et poursuivaient parfois leur activité en imitant leurs chants ou leurs cris. Ces résultats rejoignent ceux de Kahn, Weiss et Herrington (2018),

qui ont identifié cinq modèles de comportement[217] chez les enfants en interaction avec le monde naturel et vivant, dont « Cohabiting with a Wild Animal », qui désigne des situations de contact direct avec de petites créatures au cours desquelles les enfants expriment un désir de relation ou de soin à l'égard du vivant.

7.2.1.5 Le jeu d'imagination chez les enfants 38,5 mois

Chez les enfants âgés de 31 à 47 mois, les jeux physiques et exploratoires étaient plus souvent associés à des éléments de jeux imaginatifs, tels que des jeux consistant à être poursuivi par un tigre dans les hautes herbes, à frapper des branches contre le sol ou des arbres dans une bataille contre des pirates, à s'allonger chez le médecin au milieu d'un buisson ou imiter une scène à l'épicerie où des pommes de pin étaient « vendues » comme du pain. Dans ces jeux, le langage a été également élaboré pour décrire les actions et la suite du scénario à dérouler dans le jeux. Parfois, les autres vivants comme des escargots ou des chenilles pouvaient devenir un personnage central dans un jeu imaginaire.

L'étude réalisée par Wojciehowski et Ernst (2018) a démontré que les enfants âgés de trois à six ans ayant passé une année dans un établissement d'accueil où les sorties dans un milieux naturels ont été fréquentes, ont été évalué ayant des niveaux de créativité et imagination plus élevés par rapport aux enfants accueillant dans établissement d'accueil n'ayant pas de sorties en nature. Cette dimension a également été explorée par Spencer *et al*. (2021), qui ont examiné les avantages et les défis liés à l'intégration d'éléments libres dans les environnements extérieurs des services de garde éducatifs au Canada. Leur étude met en évidence la manière dont ces objets libres et détachés, qu'ils soient naturels ou synthétiques et à usages multiples, élargissent les possibilités de jeu et favorisent l'émergence de nouvelles expériences ludiques, en particulier dans le jeu imaginaire. Ces objets, connus sous les termes *loose parts*[218] ou objets

[217] Les auteurs ont identifié un total de 20 comportements observé des enfants dans leur jeu en nature dont cinq en lien avec les animaux et plantes vivants dans ces milieux : Imaginer la nature autrement qu'elle n'est, observer les animaux sauvages, imiter les animaux sauvages, appeler les oiseaux, cohabiter avec les animaux sauvages (Kahn *et al.*, 2018, pp. 13-14, traduction avec DeepL)

[218] Le terme Loose Parts a été introduit par l'architecte américain Simon Nicholson en 1971 dans son article "How Not to Cheat Children" pour désigner des objets de la vie quotidienne pouvant servir à de multiples usages. Nicholson y critique les salles de classe et les matériaux traditionnellement fournis aux élèves, en soulignant que ces objets préconçus limitent la créativité de l'enfant. Il établit un lien direct entre créativité, exploration et qualité des objets disponibles pour que les enfants puissent les manipuler : « Dans n'importe quel environnement, le degré d'inventivité et de créativité, et la possibilité de découverte, sont directement proportionnels au nombre et au type de variables. » (traduction libre DeepL). Ce concept a ensuite été repris par les éducatrices Lisa Daly et Miriam Beloglovsky dans leur manuel *Loose Parts* (Redleaf Press, 2014), qui propose l'intégration de matériaux de la vie quotidienne comme objets de jeu pour les jeunes enfants.

polyvalents, sont abondants dans les lieux de pratiques enfant-nature et apparaissent ainsi comme des affordances particulièrement significatives dans le jeu créatif et imaginaire des enfants. Leur présence soulève toutefois des questions importantes quant aux pratiques éducatives qui permettent et soutiennent les interactions des enfants avec des objets détachés : en raison de leur caractère non standardisé, ces objets peuvent en effet être exclus ou interdits en tant que « jouets ». Ces interrogations font écho aux récits des acteurs, qui soulignent la nécessité de clarifier ce que recouvre la notion de « contact réel avec la nature » dans les textes.

7.2.2 Discussion sur les types de jeu libre en nature

Bien que l'activité physique des tout-petits soit aisément observable, notre analyse met en évidence la fréquence et la diversité de formes de jeu dans lesquelles le corps de l'enfant est en contact direct avec la nature. Ces pratiques révèlent une cohérence entre les dispositifs visant à encourager les pratiques du « contact réel » et la manière dont celles-ci se déploient effectivement dans les situations observées. L'intégration des affordances fonctionnelles dans l'analyse du jeu de l'enfant pointent une dimension supplémentaire à l'intérêt que peuvent avoir ces pratiques, intégrant la perspective de l'enfant dans son lien avec la nature. Si le jeu corporel de l'enfant et toutes ses formes sont considérés comme des expressions de son « être », ils doivent également être compris comme étroitement liés aux affordances spécifiques des lieux de pratiques « enfant-nature ». Autrement dit, l'attention se déplace vers l'initiative de l'enfant : le jeu émerge à travers son interaction spontanée avec l'environnement et ses éléments. Il est observé que les interactions ludiques dans lesquelles l'enfant s'engage dans ces lieux de pratique enfant-nature proviennent principalement de son initiative propre. L'enfant, en percevant les propriétés de l'environnement, engage son corps dans une exploration à la fois sensorielle, ludique et intentionnelle. Dans ce contexte, le cadre pédagogique s'élargit : les possibilités d'action offertes par l'étendue de l'espace, l'abondance de matériaux, l'absence d'objectifs ou d'usages prédéterminés ainsi que le rôle encourageant de l'éducateur semblent favoriser non seulement l'activité physique, mais aussi des interactions corporelles porteuses de sens pour l'enfant, sans que celles-ci soient explicitement assignées ou interprétées par l'adulte. L'intégration du concept d'affordances dans les recommandations concernant la nature pour le jeune enfant apparaît ainsi comme une dimension clé pour enrichir les pratiques éducatives. La section suivante vise à approfondir l'analyse du jeu des enfants dans la nature en identifiant les thèmes d'action corporelle qui émergent à travers les interactions des enfants avec les environnements naturels dans lesquels ils jouent.

7.3 La médiation de la nature par le corps

À partir des éléments présentés dans la section précédente, où les types de jeux ont été identifiés, notamment la prédominance du jeu physique et exploratoire, le jeu est analysé non seulement comme une action physique et observable, mais également comme une composante d'un processus ontologique où, par la médiation de la nature et de son corps, l'enfant donne sens à son vécu. L'analyse se recentre ainsi sur les interactions corporelles spontanées qui émergent dans le jeu libre des enfants, en les considérant à la fois comme une expression authentique de leur perspective et comme des expériences signifiantes pour eux, quelle que soit la forme que puisse prendre cette signification.

Trois dimensions de l'action de l'enfant soutiennent l'idée en quoi ce processus « vécu » du corps peut être analysé comme porteur de sens : la dimension volontaire de l'action, l'autonomie mobilisée pour la réaliser, et la répétition des gestes. En effet, à la lumière des recherches en éducation (Jones *et al*., 2019) et en développement (Pellegrini *et al*., 2007), la répétition des gestes constitue un mécanisme central du développement du jeune enfant, par lequel il visite et revisite, par la médiation de son corps, la pluralité sensorielle de l'environnement (Løkken, 2000 ; Dinkel *et al*., 2019 ; Ridgeway *et al.,* 2021).

7.3.1 Vers une modalisation du jeu libre en nature

Une analyse thématique est ainsi menée sur les actions corporelles des jeunes enfants observées à répétition dans les quatre lieux de pratiques « enfant-nature ». Ce faisant, il est exploré en quoi ces actions corporelles en jeu, loin d'être inanimées ou désorientées, peuvent nous renseigner sur une multiplicité de processus développemental à l'œuvre. Kahn, Weiss et Harrington (2018) désignent ce phénomène comme le continuum des modes d'interaction, qui, sans nécessairement nommer ce qui se produit comme sens, reconnaît qu'une forme de signification se construit à travers les modes d'interaction.

> *« Interaction patterns represent a simplification of the world with the goal to make the world more understandable. » (Kahn et al., 2018, p.5-6).*

Inspirés alors de leurs travaux sur la modélisation de vingt modes d'interactions entre l'enfant et la nature lors de leurs observations des enfants dans les écoles de forêt[219], nous proposons une modélisation des interactions des tout-petits dans les lieux de pratiques « enfant–nature » identifiés. Ces interactions sont ainsi reconnues comme un aperçu intime de l'expression sincère des enfants lors de leurs « expériences de la nature ». Cette modélisation repose sur des actions observées de manière récurrente et transversale, à travers différents lieux et tranches d'âge, dont, creuser et gratter, transporter des objets, dissimuler et révéler, prendre des risques corporels, jouer sur des troncs d'arbres, déplacer de l'eau.

7.3.1.1 Creuser et gratter

Le sol dans l'ensemble des lieux de pratiques enfant-nature consistait de matière amovible et modulable qui semblait inviter les enfants à creuser et gratter la terre d'une manière spontanée. La taxonomie de Heft indique les affordances des objets amovibles, le sable, terre, petite cailloux ont le « ability » d'être modulé et déplacé. Nous avons observé une répétition d'actions creuser et gratter dans les quatre lieux de pratiques enfant-nature, la terre composant l'une des principales substances trouvées au sol. Lorsque le sol était mou les enfants pouvaient être observé à s'accroupir pour creuser la terre avec leur mains ou un objet tel qu'un bâton ou une pelle mise à disposition. Lorsque le sol était sableux les enfants avaient tendance à gratter, parfois faisant des trous, parfois dessinant des traces. De consistances multiples, la terre semble avoir un attrait primordial pour les jeunes enfants qui la manipulaient d'une manière spontanée. Les jeunes enfants semblaient curieux par sa substance, mais pas toujours volontaire à toucher avec les mains, notamment quand la terre était boueuse. À ces moments-là, nous avons observé les enfants gratter et creuser à l'aide d'une branche ou une pelle mise à disposition. Les actions corporelles creuser et gratter peuvent être identifiés par l'outil TOPO-9 comme faisant partie d'un jeu physique et d'un jeu exploratoire.

Figure 36-Creuser et gratter

[219] Les chercheurs Kahn, Wiess, Herrington (2018) ont construit une échelle pour mieux identifié les types de jeu physique observables chez les enfants âgés des 8-12, complétant une échelle recensant vingt types d'interactions observées dans les jeux des enfants en forêt. Parmi celles-ci figurent notamment : l'utilisation vigoureuse du corps, le fait de frapper du bois contre du bois, la construction d'abris, l'action de s'allonger sur le sol, l'expérience de la solitude en nature, la cohabitation avec le vivant, ainsi que l'expérimentation des conditions météorologiques (Kahn *et al.*, 2018, pp. 12-14).



Avec les deux mains elle creuse la terre sableuse dans le jardin planté.



Après la pluie, la terre humide permet à ce garçon d'observer la texture. Il répète l'action de creuser, s'arrêtant pour observer la terre sur sa main.



Il gratte le sol humide pour déplacer les cailloux à l'aide d'un petit bâton.

7.3.1.2 Transporter

Des objets volumineux et lourds étaient présents dans tous les lieux de pratiques observés dans les deux pays. Nous avons constaté que les jeunes enfants recherchaient des objets tels que des branches, des pierres ou des rondins, souvent considérablement plus grands ou plus lourds qu'eux. Pour les ramasser, ils devaient se pencher, se concentrer et mobiliser tout leur corps, l'action étant identifiée dans TOPO-9 comme jeu physique. Le fait de transporter ces objets, en les portant d'un endroit à l'autre, semblait revêtir une signification particulière pour l'enfant, en raison de la répétition des mouvements et de l'intensité visible sur leur visage lorsqu'ils employait son corps à soulever et porter l'objet. Ce type d'action corporelle permettait à l'enfant de trouver sa place dans l'environnement et de comprendre les limites de son corps. Par exemple : tenir un grand bâton devant soi permettait d'allonger la portée du bras pour atteindre des objets plus éloignés ; ramasser une bûche contribuait à stabiliser l'équilibre ; ou porter une longue branche donnait l'occasion de ressentir le poids et la friction de l'objet lorsqu'il glissait ou était traîné sur le sol. Ces actions corporelles répétées peuvent être ainsi interprétées comme montrant la manière que les enfants explorent et expérimentent leur corps en interaction avec des éléments de l'environnement, consolidant ainsi leur compréhension physique et spatiale du monde naturel.

Figure 37 - Transporter



Ils tendent de longs bâtons pour toucher ce qui est en hauteur.



Elle cueille, porte et empile des disques de troncs d'arbres coupés.



Elle traîne une grosse branche lors d'une promenade en forêt.

7.3.1.3 Dissimuler et révéler

Comme nous avons établi dans la section précédente, ces lieux de pratiques enfant-nature sont composés d'une végétation riche et des irréguliers offrent à l'enfant des possibilités d'exploration. Les enfants étaient observer dans l'ensemble de ces lieux à relever et dissimuler les éléments, y compris leur corps. En effet, les enfants se déplaçaient derrière des objets, des bâtiments, des buissons, ou se cachaient dans les coins de la cour pour s'isoler ou appeler les amis à se joindre à eux. Parfois, sur leur chemin, les enfants s'accroupissaient pour soulever un bout de bois par terre et relever les insectes vivant en dessous. Leurs trouvailles étaient souvent accompagnées par une expression verbale, tel qu'un cri, un rire ou un appel à un autre à venir constater ce qui a été trouvé. Il nous semblait que ces actions du corps à la recherche de lieux, d'objets, de camarades, d'adultes ou encore de nouveaux éléments répondaient à un besoin propre à l'enfant à découvrir ces capacités à faire disparaître, découvrir et lorsqu'il s'agit de se cacher, leur capacité d'exister dans les espaces sans être vu par l'adulte ainsi de trouver leur chemin pour revenir (Heerwagen et Orians, 2002). Ces actions correspondent à la fois à des jeux physiques et des jeux exploratoires selon l'échelle de TOPO-9.

Figure 38-Dissimuler et révéler



Il s'accroupit dans les plantes en cachette.



Il s'éloigne du groupe pour se mettre derrière les arbustes et trouver des amis.



En se déplaçant, elle s'arrête pour ramasser des petits cailloux trouvés au sol.

7.3.1.4 Prendre des risques corporels

Les lieux de pratiques enfant-nature étant composés de surfaces et de substances irrégulières et stimulantes tel qu'une forme rocheuse, un arbre tombé ou une pente, permettent aux enfants de s'engager vigoureusement dans leur jeu (Kahn *et al*., 2018). Parmi la catégorie de jeu physique, nous avons observé les enfants s'engager dans les jeux risqués tel que courir sur un terrain irrégulier, pousser et tomber, culbuter et rouler, se cacher, balancer les bras avec des bâtons, grimper et sauter des rochers, des berges et des troncs d'arbres. Les enfants semblaient rechercher les variantes topographiques telles que les pentes et les précipices afin de les intégrer dans leur jeu. Par exemple, depuis une berge de rivière, un enfant pouvait sauter ; sur une formation rocheuse, il pouvait se tenir au bord et regarder en contrebas. Sur des piles de bois, les enfants grimpaient et cherchaient leur équilibre sur les surfaces arrondies des troncs. Quant aux champs ouverts, ils leur offraient la possibilité de courir vite et loin, ou en cercles, trébuchant, tombant puis se relevant pour recommencer encore et encore. Ces actions correspondent également aux jeux physiques selon l'échelle de TOPO-9.

Figure 39 -Prendre des risques corporels



Il grimpe à califourchon entre les deux caisses en bois instables.



En tenant une grosse branche, l'enfant se penche sur le bord d'un rocher incliné.

7.3.1.5 Jouer sur les troncs d'arbre

Les troncs d'arbres verticaux ou horizontaux étaient très nombreux dans les forêts et les parcs boisés observés. Les enfants étaient souvent attirés par les gros troncs d'arbres lorsqu'ils arrivent dans une zone boisée. Pour monter sur un tronc d'arbre, l'enfant devait faire preuve de beaucoup de coordination et de force physique, en appuyant tout son corps sur le tronc et en enroulant ses bras autour de celui-ci pour se hisser. Nous avons observé divers jeux sur et autour des troncs d'arbres ; les enfants s'y assoyaient, semblaient les « chevaucher » et imitaient des bruits de moto, de voiture, de pistolet ou de canon. Les enfants se livraient également à des jeux physiques, se tenant debout sur les troncs pour trouver l'équilibre, s'allongeant sur eux et se balançant à partir d'eux. Lorsque les troncs d'arbres étaient au ras du sol, certains enfants s'adonnaient à des jeux symboliques, comme de faire semblant de cuisiner, et utilisaient la surface plane du tronc comme table ou tabouret. Les copeaux de bois ou le paillis récolté à partir d'arbres en décomposition sont susceptibles d'ajouter des objets sensoriels et symboliques à leur jeu. Encore ces actions du corps ont été notées comme jeux physiques selon l'échelle de TOPO-9.

Figure 40 - Jouer sur les troncs d'arbre



En forêt, il s'assoit avec les jambes écartées sur un tronc d'arbre et observe un ami.



Un enfant grimpe sur un gros tronc d'arbre et l'autre y appuie son corps. Ils frottent leurs mains contre l'écorce lisse de l'arbre.

7.3.1.6 Déplacement de l'eau

L'élément de l'eau est reconnu pour ses multiples affordances fonctionnelles pour les enfants (Heft, 1988). Dans les lieux de pratiques enfant-nature, l'eau peut apparaître spontanément d'un jour à l'autre, se déplacer de manière intéressante et imprévisible et changer de température. Nous avons observé l'excitation des enfants lorsqu'ils ont découvert que l'eau s'était accumulée dans les flaques après la pluie dans les environnements à ciel ouvert. En présence de grandes flaques, les enfants couraient à travers elles, donnant des coups de pied et s'éclaboussant. En présence de plus petites flaques dans les cours végétalisées, les enfants ramassaient l'eau pour la verser dans un seau, tapoter leurs mains à l'intérieur ou encore la jeter en l'air. Également dans la cour, l'eau des gouttières devenait un jeu sensoriel, permettant aux enfants de mettre leurs mains en dessous et sentir l'eau couler sur leurs mains. Les actions corporelles des enfants jouant avec l'eau ont été observé dans trois lieux de pratiques à l'exception de lieux nommé « champs » où l'eau était absente. Les actions de déplacement d'eau correspond principalement au jeu exploratoire dans l'échelle de TOPO-9.

Figure 41 - Déplacement de l'eau



Il remplit un seau et le vide dans la piscine, répétant l'action et mettant sa main sous l'eau qui tombe.



Les deux enfants transvasent l'eau de pluie récupérée dans un récipient, dans un bol.

7.3.2 Discussion autour de la médiation de la nature par le corps

Par leurs actions corporelles en contact avec la nature, les enfants démontrent leur capacité à interagir avec les surfaces et les substances qu'ils rencontrent et à les moduler (Olsen *et al*., 2025). Ces actions ne constituent pas une preuve déterminante et universelle de leur signification, mais suggèrent plutôt qu'elles ont un sens pour les enfants, quel que soit ce sens. À travers ces actions engageant pleinement leur corps, les enfants semblent communiquer ce qui fait sens pour eux, démontrant une volonté d'explorer et de manipuler par leur corps comme moyen d'interpréter le monde qui les entoure. Les actions corporelles répétitives observées dans ces lieux de pratiques « enfant–nature », telles que creuser, transporter, dissimuler et révéler, prendre des risques, jouer sur des troncs d'arbre ou encore déplacer de l'eau, nous conduisent à formuler deux propositions. Premièrement, le concept d'affordance permet de reconnaître ces lieux comme des environnements dynamiques offrant une multiplicité de possibilités d'action que l'enfant peut initier par son corps. Deuxièmement, la répétition volontaire de ces actions, associée à un engagement corporel soutenu, appuie l'idée que le jeu libre, par lequel l'enfant initie ses propres actions, est porteur de sens et constitue pour lui une expérience signifiante. Nous observons que les pratiques « enfant–nature » favorisent des actions répétées, volontaires et spontanées chez les enfants au sein de ces environnements. Les affordances de la relation « enfant–nature » peuvent être comprises à la fois comme invariantes, dans la mesure où les pratiques en nature permettent aux enfants d'agir spontanément et volontairement en s'engageant dans un ensemble d'actions perceptibles (creuser, transporter, dissimuler, etc.), et comme subjectives, en ce qu'elles leur permettent de développer leur propre sens du « corps-soi » en relation avec l'environnement. En nous appuyant sur Gibson et Gibson, pour qui « on ne perçoit pas l'environnement avec les seuls yeux, mais avec les yeux-dans-la-tête-sur-le-corps-reposant-sur-le-sol » (Gibson cité dans Segundo-Ortín et Raja, 2024, p. 21, traduction libre), nous considérons le concept d'affordance comme essentiel pour saisir l'importance de la qualité des environnements, en tant que partie intégrante du processus ontologique du développement de l'enfant. Des études observationnelles supplémentaires sur le jeu libre des jeunes enfants en nature, mobilisant le concept d'affordances, pourraient approfondir notre compréhension de la diversité et du sens potentiel de ces interactions, tout en mettant en lumière l'importance de la qualité des lieux de pratiques en nature, où les enfants sont menés à jouer.

7.4 L'agentivité des tout-petits : une discussion élargie sur l'intérêt des pratiques « enfant-nature » et leur émergence dans les politiques publiques de la Petite-enfance

Les trois premières parties de ce chapitre donnent un aperçu des expériences vécues par les enfants dans le cadre de pratiques qui les mettent en contact direct avec la nature, en examinant où, comment, avec qui et avec quoi les enfants jouent dans les lieux de pratiques enfant-nature. Dans la section suivante, nous proposons d'examiner les principes structurant l'agentivité afin de montrer en quoi la pluralité des pratiques « enfant–nature » invite à renouveler nos représentations des besoins de l'enfant et contribue, ce faisant, à élargir la réflexion sur la prise en compte de l'agentivité du tout-petit dans l'élaboration des politiques publiques lui concernant (Duhn, 2015 ; Alderson et Yoshida, 2016 ; Guard, 2025). L'observation des tout-petits, qui ne disposent pas encore nécessairement du langage verbal pour « raconter » leur expérience, ainsi l'analyse de discours des professionnelles, servent pour d'illustrer l'agentivité du tout-petit. À ce moment-là, nous proposons de considérer les interactions de l'enfant avec l'environnement dans le cadre de ces pratiques « enfant-nature » comme un point de vue certes interprétatif, mais néanmoins pertinent pour analyser l'agentivité du tout-petit, non pas afin d'en déterminer le sens, mais pour reconnaître que cette expérience est vécue de manière sincère et significative pour lui.

Tout d'abord, discuter de l'agentivité de l'enfant conduit à la situer au croisement de sa capacité d'agir et des structures au sein desquelles cette capacité émerge, en l'occurrence les politiques publiques qui encouragent les pratiques « enfant–nature ». L'agentivité du jeune enfant est abordée comme étant relationnelle elle ne se réduit pas à la seule capacité individuelle d'agir, mais aussi comme étant émergeant dans un contexte social : « *Agency and structure can only exist in relation to each other, as separate but interacting, partly overlapping entities.* » (Alderson et Yoshida, 2016, p. 104). Deuxièmement, l'analyse des pratiques « enfant-nature » met en lumière la dimension pragmatique de l'agentivité de l'enfant. Le jeune enfant se voit reconnaître, à travers les pratiques « enfant–nature » qui favorisent son jeu libre, le statut d'acteur capable de transformer son environnement. L'observation de l'enfant dans son jeu libre en intégrant les principes de l'agentivité peut ainsi être interprétée comme l'expression d'une intention intrinsèque, par laquelle son corps agissant, « impliquant l'anticipation d'un problème, un plan d'action et (éventuellement) sa réalisation » (Varpanen, 2019, p. 7) manifeste le processus par lequel l'objet inerte et indéfini se transforme en expérience « vécue » par le corps, portant une signification propre à l'enfant à travers sa manipulation et sa transformation.

Enfin, nos observations des pratiques « enfant-nature » rejoignent la dimension sociologique de l'agentivité, par laquelle les enfants comme des acteurs sociaux capables d'agir et influencer les adultes ainsi contribuer aux politiques publiques, plutôt que de les considérer simplement comme des destinataires passifs des décisions de ces actions (Qvrotrup, 1994 ; Garnier, 2015 ; Varpanen, 2019).

Dans cette partie du chapitre, nous examinons comment les pratiques « enfant–nature » révèlent et soutiennent l'agentivité des jeunes enfants, en nous appuyant sur des illustrations de leurs interactions dans ces pratiques, notamment dans leur jeu libre en contact avec la nature ainsi que par les récits des acteurs du terrain. À l'instar de l'identification des lieux de pratique, le concept d'affordances offre un cadre analytique permettant de discuter les interactions et les transformations de l'environnement « nature » comme à la fois des actions significatives pour enfant et comme actions témoignant de sa capacité d'influencer les représentations des adultes à travers son jeu libre en nature. Indirectement, l'enfant interprète, fait une médiation de ces expériences identifiées comme étant bénéfiques , voire essentielle pour lui.

7.4.1 Discussion de l'agentivité du très jeune enfant à l'appui des affordances

À l'appui du concept d'affordances, les pratiques « enfant-nature » offrent une perspective féconde pour analyser la dimension relationnelle de l'agentivité de l'enfant. Notre discussion s'appuie sur deux volets d'analyse : d'une part, l'écoute des professionnelles qui attribuent aux lieux de pratiques des affordances soutenantes à l'agentivité de l'enfant, et d'autre part, l'analyse de nos observations du jeu des enfants, qui à travers leur jeux démontrent leur autonomie et volonté d'agir avec leur environnement. Comme indiqué, les praticiens décrivent les environnements dans lesquels ils emmènent les enfants comme des riches d'affordances, même s'ils n'utilisent pas explicitement ce terme. Les éléments extérieurs, tels que l'air frais, la pluie et les espaces ouverts, ainsi que ce qu'ils appellent des « objets polyvalents » (par exemple, des branches, des brindilles, des pommes de pin, de la mousse, des cailloux, de l'herbe et de la boue), sont considérés par les éducatrices comme favorisant des expériences significatives pour les enfants.

Le concept gibsonien d'affordances apparaît de manière récurrente dans les discours des professionnelles, qui décrivent les lieux de pratiques enfant-nature comme « riches » et « abondants », offrant « davantage de possibilités » et « la liberté » aux jeunes enfants.

En tant qu'espaces extérieurs où la présence d'éléments naturels est activement recherchée et valorisée par les éducatrices, leur caractère non normalisé et moins contrôlé est perçu comme un indicateur de qualité et particulièrement soutenant à l'agentivité de l'enfant. Les professionnelles ont rappelé à plusieurs reprises en quoi l'initiative des jeunes enfants à explorer et rencontrer des ces éléments constitue un objectif central, citant que ces pratiques lui permettant de vivre des expériences « autres » par rapport aux moments de jeu à l'intérieur. Dans leurs récits, ces expériences renvoient à une forme d'altérité par rapport aux normes habituelles, contribuant ainsi à élargir et à intensifier le vécu des enfants ; par exemple, les enfants peuvent chercher leur équilibre sur des chemins enracinés ou boueux, parcourir de longues distances, ou encore manipuler des objets tels que des pierres lourdes ou des branches parfois plus grandes qu'eux. Les éducatrices considèrent ces expériences en nature particulièrement propice du fait de que ces lieux offrent des opportunités d'action relativement moins contraintes et contrôlé par l'adulte. Ainsi, ces espaces de jeu, et les pratiques qui y sont associées, sont présentés comme étant particulièrement bénéfiques, offrant de nombreuses opportunités pour l'enfant d'exprimer son agentivité. Dans la citation ci-dessous, l'une des praticiennes décrit la manière dont elle reconnaît l'agentivité, non pas comme un résultat à observer, mais comme une dimension essentielle de sa représentation de l'enfance : une enfance « libre », qui « échappe » aux contrôles et aux normes imposés par les adultes :

> *« Dehors, les enfants sont libres ; ils sont plus créatifs, ils développent un savoir qui leur est propre et alors, ils nous échappent… je veux dire par là qu'ils n'ont pas besoin de nous pour les amuser ni pour les occuper avec des activités de ci ou de ça, ou avec des jouets qu'on achète dans les catalogues… dans la nature, ils inventent leurs propres jeux, comme ils l'entendent, comme cela a du sens pour eux. »*
> *ÉAJE 1 CORINE : 130*

Les éducateurs témoignent en quoi les enfants sont capables de percevoir les possibilités d'action, reconnaissant non seulement leur capacité à initier le jeu libre, mais aussi ayant confiance dans le fait que les actions de l'enfant dans le cadre du jeu libre lui sont bénéfiques. Au cours des différents moments observés, les éducateurs semblaient reconnaître et soutenir la capacité d'initiative des enfants. Cela était particulièrement évident lors des transitions vers les activités en nature, où les enfants participaient activement au processus consistant à s'habiller, à attendre les autres, à rester assis ou à tenir une corde en file pour se rendre à l'espace extérieur. Nous observons que l'application de la notion d'affordances permet également de mettre en évidence la manière dont les postures adultes, dans ces pratiques « enfant-nature », soutiennent l'agentivité des enfants :

CPE 3 – la préparation des sorties, à l'intérieur dans le vestiaire, 8 h 45

Les enfants attendent dans un petit espace vestiaire où se trouvent les salopettes, les vestes et les bottes. Quatre sont assis sur le banc et balancent leurs jambes en avant et en arrière. Deux bavardent et gloussent en balançant la tête d'un côté à l'autre. Deux autres enfants cherchent leurs bottes, s'accroupissant pour voir si elles se trouvent sous le banc. L'éducatrice arrive dans le vestiaire avec trois enfants qui viennent de sortir des toilettes. Il y a maintenant beaucoup de bruit avec les sept enfants dans ce petit espace. L'éducatrice leur dit d'enfiler leurs salopettes tout en aidant les plus petits qui n'atteignent pas encore le crochet où elles sont suspendues. Un enfant se met à pleurer en montrant du doigt un autre enfant qui aurait pris ses bottes. L'éducatrice demande au deuxième enfant, une fille si les bottes sont à elle. Elle les regarde et, après avoir réalisé que ce ne sont pas les siennes, les repose pour chercher les siennes. Le premier enfant pleure toujours. Entre-temps, le bruit a augmenté et les cinq autres enfants s'affairent à enfiler leurs jambes dans les pantalons, se coinçant parfois ou mettant les deux jambes dans la même jambe de pantalon. L'éducatrice intervient pour aider deux enfants qui sont « coincés », en riant avec eux. Le premier enfant, qui pleure toujours, n'a pas encore mis ses bottes. L'éducatrice lui demande de les enfiler pour qu'ils puissent sortir. L'enfant continue de pleurer et balance rapidement ses jambes (frustration ? colère ?). L'éducatrice s'approche et s'assoit à côté de lui. Ses pleurs s'intensifient. Les autres enfants finissent de s'habiller. Il y a beaucoup de bruit et d'agitation dans ce petit espace. L'éducatrice encourage l'enfant qui pleure à enfiler ses bottes en lui disant qu'il en aura besoin pour sortir. Au bout d'un moment, comme il ne les enfile toujours pas, elle lui demande s'il a besoin d'aide. Elle prend une botte et la lui tend. Toujours en pleurs, il la repousse. Les autres enfants, désormais presque tous habillés, les regardent tous les deux. L'éducatrice explique aux autres enfants que l'enfant qui pleure n'est pas encore prêt, que ce n'est pas grave et qu'ils devront attendre. Une deuxième éducatrice entre dans la salle d'habillage pour signaler que son groupe est prêt. La première éducatrice lui demande si elle peut emmener les enfants habillés de son groupe attendre dehors. Cinq enfants partent avec elle pour rejoindre l'autre groupe. Un enfant reste derrière, à côté de la première éducatrice. L'enfant qui pleure se calme au bout de quelques instants. L'éducatrice lui dit qu'il peut enfiler ses bottes en lui disant : « Je sais que tu en es capable ». Ce moment dure encore une minute. L'enfant, désormais plus calme, enfile une botte. L'éducatrice, souriante, dit : « Oui, c'est ça, c'est le bon pied » et propose de lui enfiler l'autre. Elle prend sa main et celle du deuxième enfant et va rejoindre le groupe.

Cet exemple illustre une tendance plus générale dans l'attitude des professionnels lorsqu'ils accompagnent les actions des enfants. Bien que l'enfant observé ici soit visiblement bouleversé et semble réticent à sortir, la professionnelle réagit avec patience et encouragement, laissant à l'enfant la possibilité d'exprimer ses émotions. Il n'est ni réprimandé pour ses pleurs, ni mis sous pression parce qu'il ne met pas ses bottes. Au contraire, l'éducatrice semble tenir compte des capacités immédiates de l'enfant, reconnaissant que, dans un moment de frustration ou de détresse, celui-ci peut ne pas être en mesure d'accomplir la tâche de manière autonome. Plus

généralement, les encouragements des professionnelles pour que les enfants répondent aux attentes, comme enfiler leurs bottes ou attendre de l'aide, suggèrent une croyance sous-jacente de l'agentivité des enfants. Même lorsque ces moments s'accompagnent de résistance, comme des pleurs ou de l'agitation, ces professionnelles continuent d'affirmer que les enfants possèdent les capacités (par exemple, la patience, la coordination, la confiance) nécessaires pour gérer la transition vers l'extérieur. En ce sens, nos observations montrent, d'une part, que les dispositions et les attitudes des éducatrices constituent une composante importante des affordances offertes aux enfants dans les expériences en nature lors du passage de l'intérieur vers l'extérieur et, d'autre part, qu'elles traduisent une reconnaissance de l'enfant comme acteur, doté du droit d'agir dans son propre intérêt et de voir ses expressions prises en compte.

D'une manière générale, les pratiques « enfant-nature » reviennent dans les discussions comme élément de qualité et en respect des objectifs inscrit dans les textes. Au Québec, les acteurs des deux catégories associent les affordances à l'agentivité de l'enfant qui dans son jeu libre en nature, encarne la liberté et le choix d'agir. Cette dimension émancipatrice est associée aux affordances de ces pratiques, en termes de posture des professionnelles mais également en termes de la qualité des lieux de pratiques. Nous entendons dans la citation ci-dessous un acteur de la 1ère catégorie au Québec confirmer.

> *« L'éducation par la nature, ça reconnaît l'enfant comme acteur principal de ses apprentissages. C'est lui qui est au cœur de son action, de ce qu'il fait….C'est ce que la recherche nous montre. Donc oui on voit ça comme une pratique respectant les principes du Cadre référentiel sur la qualité éducative. »*
> *Entretien ACT2 : 31*

7.4.2 Discussion du jeu libre en nature comme preuve de concept de la dimension pragmatique de l'agentivité des tout-petits

Le jeu libre dans la nature apparaît, dans notre analyse, comme une action observable révélant la dimension pragmatique de l'agentivité de l'enfant. Ce constat se repose tout d'abord sur une acceptation de la capacité des enfants à créer du sens à travers leurs actions, tandis que nous nous abstenons délibérément de préciser ce que sont ces significations. Nous interprétons plutôt la « mise en jeu du corps » (Berthelot, 1983, p. 120) dans le jeu libre en nature comme une forme d'expression par laquelle le jeune enfant met en œuvre son état « être » (Løkken, 2009 ; Dinkel *et al.*, 2019), l'expérience corporelle servant de moyen pour affronter et donner un sens à la fois aux limites physiques (biologiques) et aux contraintes sociales. A travers des

activités telles que creuser, porter, se cacher, grimper, éclabousser ou caresser de la mousse moelleuse, les tout-petits semblent interagir avec des éléments et des objets à la recherche de ces limites, comme s'ils cherchaient à comprendre leur « être » en relation avec l'autre ; grimper pour tester leur force et ressentir ce que c'est que d'être plus grand, creuser et éclabousser pour voir ce qu'il y a au-delà et en dessous, ou tester comment les choses bougent et sont façonnées, porter pour ressentir le poids et l'extension de soi dans l'espace.

Les actions corporelles des enfants dans le jeu en nature sont caractérisées par leur répétition, leur spontanéité et leur caractère volontaire à initier et s'engager dans l'action. Ces observations donc ne viennent pas à confirmer *quel* sens est donné aux actions corporelles dans le jeu, mais plutôt soutient l'idée que pour l'enfant cette action aie du sens. Le jeu de l'enfant en nature relève d'une intention propre à l'enfant à interagir avec les autres et leur environnement de manière à construire activement du sens. Son agentivité étant alors une forme pragmatique, à travers laquelle des matériaux non dirigés et indéterminés sont transformés en sources de sens et de plaisir ; les enfants rencontrent à la fois les contraintes physiques de leur environnement et font l'expérience d'émotions émergeant de leurs interactions avec la nature, avec « l'autre » de lui-même.

De ce point de vue, l'accent analytique ne se place plus sur la détermination de la « signification » représentative des actions des enfants. Au contraire, il met en avant la signification ontologique de l'action elle-même : ce que font les enfants doit être compris comme une manifestation valide et observable de l'agentivité. Leurs actions ne sont pas seulement significatives, mais constituent elles-mêmes des manifestations de l'être et du devenir. L'extrait ci-dessous, tiré de nos notes de terrain, illustre cette interprétation provisoire de l'agentivité des enfants dans la perception des affordances et l'interaction avec leur environnement.

> ÉAJE 2 – à l'extérieur dans la cour naturelle, 15 h 30
>
> Un petit garçon de deux ans ramasse un bâton et le brandit devant lui en le tapotant sur le sol, imitant le bruit d'un train : « tchou tchou ». Il joue uniquement avec son bâton, bien qu'il y ait d'autres enfants autour de lui. Il lève à nouveau le bâton en l'air et imite le bruit d'un tir : « pwsheu pwsheu ». Il tape le bâton par terre et répète ce mouvement : il tape le bâton par terre, le lève au-dessus de sa tête et l'agite dans les airs. Il se dirige ensuite vers le mur du bâtiment et tape le bâton contre le mur. Il se tient debout, une main appuyée contre le mur, et, se mettant sur la pointe des pieds, il tend le bâton avec l'autre main aussi haut qu'il le peut. Il répète ce geste plusieurs fois, s'étirant de plus en plus haut à chaque fois. Un autre garçon le rejoint avec un bâton et le lève haut contre le mur. Ils émettent tous les deux des sons de tir et tapent leurs bâtons contre le mur. Bien qu'ils imitent leurs expressions verbales

> et corporelles respectives, ils ne semblent pas chercher à interagir ensemble. Le deuxième enfant imite le premier en tendant le bâton aussi haut qu'il le peut. Il laisse ensuite tomber son bâton et s'enfuit en courant. Le premier fait alors glisser le long bâton le long du mur du bâtiment en produisant un bruit de moteur « reureureu ».

Cette observation offre un aperçu du jeu des enfants en tant qu'expérience « ayant sens » pour lui. Les actions répétées et spontanées du garçon suggèrent un engagement actif avec son environnement. Son jeu se déroule en fonction des possibilités offertes par le contexte : le bâton tombé invite à l'exploration, sa texture, son poids et sa résistance permettent des actions telles que taper, agiter et frotter. Par la répétition, l'enfant semble tester les possibilités d'action, explorant à la fois l'objet et ses propres capacités corporelles. Ces séquences illustrent comment les enfants initient et maintiennent une activité d'une manière qui exprime leur être dans l'instant présent. Le engagement est rendu possible non seulement par les affordances l'environnement matériel (le bâton, le mur), mais aussi par les conditions plus larges qui favorisent le jeu dans la nature, notamment la présence et l'attitude des éducateurs (soutenantes et encourageantes) et les cadres institutionnels habilitants (qui identifient le jeu dans la nature comme essentiel dans le cas en France, ou soutenant aux apprentissages tel qu'au Québec). Ensemble, ces éléments façonnent les possibilités grâce auxquelles les enfants s'engagent activement avec leurs mondes physiques et sensoriels.

À travers le jeu, les enfants démontrent leur capacité à interpréter ces possibilités et à y répondre. De telles observations remettent en question les représentations traditionnelles de l'enfant, souvent axées sur l'hygiène, qui cherchent à réglementer strictement tant les environnements de jeu que les interactions corporelles des enfants avec ceux-ci. Dans des cadres des pratiques « enfant-nature », les enfants peuvent échapper en partie à ces contraintes, créant ainsi un espace permettant de mieux reconnaître leur agentivité et de repenser les pratiques éducatives.

7.4.3 Discussion de la dimension sociale de l'agentivité du jeune enfant dans les pratiques « enfant-nature »

Les pratiques « enfant–nature » présentent un intérêt particulier pour l'analyse de l'agentivité du jeune enfant, notamment par la dimension sociale qu'elles soutiennent et qui participe à transformer les représentations adultes de ce qui est nécessaire et bénéfique pour lui. En ce sens, les récits des acteurs font écho aux actions des tout-petits. L'observation du jeu libre

en nature met en évidence la reconnaissance, par les adultes, de la capacité d'agir du jeune enfant et, à travers la transformation de son environnement - par exemple lorsqu'il saisit un bâton autrement inerte pour en faire une extension de son corps et un outil lui permettant d'atteindre un point autrement inaccessible -, contribue à faire évoluer les représentations qu'ils se font de ses compétences, le percevant notamment comme débrouillard et créatif, et à reconsidérer les enjeux de ces pratiques dans une perspective des actions portant sur la qualité éducative. Ces formes de jeu qui transforment l'environnement par des actions corporelles (creuser, porter, grimper) émergent spontanément et volontairement. Ces types de jeu sont souvent présentés par les professionnels comme la raison même pour laquelle les pratiques enfant-nature sont considérées comme bénéfiques et essentielles au développement des enfants. Dans leur discours, les éducateurs soulignent fréquemment le jeu libre des enfants et leur créativité à transformer des objets de l'environnement naturel en éléments significatifs au sein de leurs explorations et de leurs scénarios de jeu symbolique.

> *« C'est merveilleux devant ces petites choses simples de la nature, c'était vraiment de toute beauté, et puis même après 5 à 10 minutes lors des premières explorations, quand j'étais avec eux, cela , on en parlait, on partageait ce que c'était, c'était beau d'observer les enfants et c'était un milieu de jeu riche pour eux. »*
> *CPE 1-ANITA : 34*

> *« ...l'enfant apprend beaucoup plus, il dispose d'un vocabulaire beaucoup plus riche et il en apprend beaucoup plus sur l'espace qui l'entoure. C'est donc beaucoup plus enrichissant. Il y a plus d'opportunités. Et puis on peut aussi faire appel à son jeu, à sa créativité, à tous les jeux symboliques qui peuvent émerger en forêt aussi. On constate aussi beaucoup de parallèles avec la vraie vie à la maison… »*
> *CPE 2 - SARAH : 33*

L'autonomie des enfants est encore renforcée par les professionnels qui encouragent et saluent verbalement ces initiatives en tant qu'expériences de jeu positives et bénéfiques pour le développement global de l'enfant. À travers nos observations, nous avons vu des éducateurs accompagner le jeu des enfants en manifestant de l'intérêt pour les actions qu'ils initiaient et en reconnaissant leurs tentatives de transformation et de création au sein de l'environnement. L'extrait suivant illustre comment les affordances du lieux de pratiques enfant-nature soutient une double dimension de l'agentivité, d'une part la capacité des enfants à initier du jeu et transformer les objets et, d'autre part, la reconnaissance de leur agentivité par l'adulte, qui en observant les interactions entre les enfants sans intervenir, soutient leurs capacités créatives sociales.

CPE 2 – à l'extérieur en sorti dans la forêt, 10h20

Deux garçons et une fille sont à genoux autour d'un tronc d'arbre tombé. Le temps est partiellement ensoleillé et frais. L'un des garçons ramasse un bâton et commence à tapoter le tronc en produisant des sons de frappe « puurhk » et « argghhh ». Le deuxième garçon et la fille ramassent des bâtons et se mettent eux aussi à gratter et à tapoter le tronc, enlevant des éclats d'écorce et creusant des trous dans le bois ramolli. Le deuxième garçon, tout en écaillant le tronc, s'exclame « des fourmis ! ». Les deux autres enfants s'arrêtent un moment et observent des fourmis se déplacer sur le tronc en faisant des bruitages « ahh, et ohh » et répétant « ohh des petites fourmis ». Au bout d'un moment, les trois reprennent leur travail. La fille ramasse les copeaux de bois tombés à la suite de leurs tapotements et de leurs creusements et dit « On fait la soupe », en empilant les copeaux sur le tronc. Le deuxième garçon s'exclame « Oui, la soupe ! » et la rejoint pour ramasser les copeaux de bois. Ils rassemblent les copeaux en formant de petits tas et continuent à creuser dans le tronc d'arbre.

L'éducatrice s'approche et s'assoit à côté d'eux. Elle observe les enfants sans, dans un premier temps, s'impliquer dans leur jeu. Un troisième garçon s'approche d'elle et s'assoit à ses côtés. Les deux discutent. Ensuite, l'éducatrice demande aux trois enfants ce qu'ils sont en train de faire,

Le premier garçon se lève sans répondre, lâche son bâton et s'enfuit pour rejoindre un autre groupe qui se balance sur une branche basse un peu plus loin.

La fillette lève les yeux vers elle et dit « la soupe ».

Le deuxième garçon ajoute : « la soupe de dragon ».

L'éducatrice dit : « Oh, miam, c'est pour nourrir les dragons ? »

Le garçon répond : « Oui, pour les dragons, les gros dragons. »

L'éducatrice répète : « Oh, de gros dragons, oui ! ». Les deux enfants continuent à tailler et à creuser le bois. Le troisième garçon, désormais debout, ramasse le bâton que le premier garçon avait laissé tomber et balaye d'un coup de bâton l'un des tas de copeaux de bois représentant la « soupe » en disant « Je tue les dragons » et en émettant un son « schweuu » au moment où il frappe avec le bâton.

La fille s'écrie : « Non, pas ça ! ». Le troisième garçon s'arrête et regarde les deux autres qui continuent à tailler et à creuser dans le tronc d'arbre. L'éducatrice observe leurs interactions. Le troisième garçon ensuite lâche son bâton et part en courant rejoindre le groupe des autres garçons. L'éducatrice continue d'observer leur jeu et demande : « alors, il y a combien de dragons ? » Le deuxième garçon la regarde et répond : « Beaucoup de dragons, de très gros dragons ».

Ce scénario de jeu illustre à notre avis, plusieurs dimensions de l'agentivité. Premièrement, ceci exemplifie l'autonomie des enfants et la manière dont ils intègrent les objets à leur disposition (tronc d'arbre, brindilles et sol forestier meuble) dans leur jeu, en suscitant à la fois la

transformation physique de l'objet – en creusant et en taillant pour obtenir des copeaux et des trous – et en stimulant leur créativité, alors qu'ils transforment le bois du tronc en nourriture pour les dragons. Ensuite, l'éducateur soutient leur jeu et interagit avec eux pour valider leurs actions, en répondant par « oh, miam » et en demandant à l'enfant de confirmer sa compréhension (« pour nourrir les dragons ? »), ce qui permet à l'enfant de décider lui-même de la réponse. Le premier garçon qui s'enfuit n'est pas rappelé pour s'expliquer ou continuer à participer au jeu ; il laisse son bâton par terre tandis que les deux autres poursuivent leur jeu. Encore, l'éducatrice soutient l'agentivité de l'enfant en acceptant son initiative de partir et de trouver un autre jeu. Le bâton laissé derrière lui devient l'outil du troisième garçon pour « tuer des dragons », là encore de sa propre initiative. L'éducatrice ne cherche pas à évaluer ses intentions, ni à interpréter le sens de ses actions lorsque le troisième garçon balaye les copeaux de bois. Au contraire, elle semble reconnaître son droit de proposer cela comme une action pour rejoindre le jeu, tout en reconnaissant le droit des deux autres enfants de réagir à sa proposition. Puis, finalement l'éducatrice n'intervient pas avec des leçons morales ou éducatives sur le respect, ni avec des commentaires indiquant aux enfants ce qu'elle attendait d'eux en matière de comportement de jeu. De cette manière, elle semblait reconnaître la capacité et l'autonomie des enfants à interagir socialement et à organiser leur jeu comme bon leur semble. Bien que nous soyons convaincus que l'enseignante serait intervenue si les enfants avaient commencé à se disputer ou à se faire mal, nous n'avons été témoins d'aucun cas où cela se soit produit. Des situations conflictuelles se sont certes produites, mais les enfants avaient tendance à s'éloigner physiquement pour aller ailleurs. Souvent, la simple présence de l'adulte lorsqu'une de ces situations surgissait suffisait à dissiper le conflit, parfois les enfants demandant l'aide d'un adulte pour intervenir, mais le plus souvent trouvant eux-mêmes des moyens de résoudre les conflits ou de s'éloigner de la situation. Cela concorde avec l'un des commentaires d'Emilia qui a constaté l'intérêt des grand espaces pour permettre les enfants à s'enlever des situations conflictuelles :

> *« … Et le fait d'être dans un espace si grand, en fait, il peut partir, il peut fuir. Il n'y a plus ce besoin d'attaquer de… c'est le rapport fuite ou agression. En fait, à l'intérieur, est-ce que je peux ? Est-ce que je peux fuir ? »*
> *ÉAJE 3 – EMILIA : 83*

D'après les observations du type de jeu, la taxonomie des affordances dans les environnements éducatifs « basés sur la nature » et les analyses thématiques des actions physiques des enfants, le jeu libre des enfants fait écho aux récits que nous avons entendus de la part d'adultes justifiant leur choix de mettre en œuvre des pratiques enfant-nature. Par exemple, le jeu physique

spontané que les enfants initient lorsqu'ils grimpent aux branches ou creusent dans la boue, ou la concentration dont ils font preuve pour trouver comment transporter une grosse bûche, sont perçus par les professionnels comme l'expression de la volonté et du besoin d'expérimenter de l'enfant. Dans leurs discours, les éducatrices associent ces types d'actions à des actions « innées », « libres » et « autonomes ». Comme nous l'avons entendu au chapitre 6, les professionnels ont également reconnu la transformation de leur attitude et de leur façon de considérer l'enfant et ses compétences. Ils reconnaissent eux-mêmes le pouvoir d'action des enfants dans l'influence du changement de leurs pratiques et de leur perception des besoins des enfants, comme l'illustre leur reconnaissance de la nécessité pour les enfants de pouvoir découvrir l'inconnu, prendre des risques, évaluer les possibilités et explorer leur autonomie.

On a observé des enfants debout sur des rebords, en équilibre sur des branches, ou courant dans l'eau et faisant des culbutes. Les enfants eux-mêmes initient des jeux risqués et semblent les gérer avec confiance et prudence, tandis que les professionnels observent et interviennent rarement. Au cours des plus de 24 heures d'observation, nous n'avons noté aucun accident ni blessure chez les enfants. Bien que nous nous soyons attendus à voir des enfants trébucher sur le sol irrégulier ou sur des racines, ou se frotter contre des orties, aucun accident ni blessure n'a été observé. Les enfants semblaient s'adapter très facilement aux environnements extérieurs. Ce fait pourrait toutefois s'expliquer par le fait que toutes nos observations ont eu lieu au printemps (mars-juin) et que les enfants avaient déjà passé plusieurs mois à jouer dans ces environnements. Ainsi, une confiance réciproque semblait exister entre les jeunes enfants et les adultes. Les professionnels considéraient ces moments de risque comme de précieuses opportunités d'apprentissage. Cela permettait ainsi aux enfants de continuer à prendre des risques mesurés, avec la confiance des professionnels.

7.4.4 Conclusion

Dans cette section, nous avons examiné les pratiques « enfant-nature » comme perspective pour appréhender l'agentivité des tout-petits. Plusieurs dimensions de cette agentivité apparaissent dans le contexte des pratiques « enfant-nature », notamment sa dimension pragmatique, illustrée par exemple par l'enfant qui sert du bâton pour atteindre un point haut sur le mur, tester son équilibre, et évaluer les dimensions spatiales qu'il a créées en tenant le bâton en l'air. Les pratiques en nature mettent également en lumière la capacité des enfants à incorporer les éléments dans leur jeu en les intégrant comme beau leur semble et en

les transformant physiquement et symboliquement en objets porteurs de sens, comme en témoignent les enfants qui écaillent un tronc d'arbre en imaginant préparer une « soupe de dragon ». Enfin, la dimension sociale de l'agentivité des enfants, à travers leurs interactions qui influencent les représentations des adultes qui soulignent leur reconnaissance renouvelée des capacités du tout-petit et à leur besoin d'agir librement de manière signifiante.

Les interactions des enfants avec la nature dans leur jeu entrent en résonance avec les représentations des adultes quant à ce qu'est l'enfance et aux possibilités de jeu qui devraient leur être offertes. Les éducateurs ont souligné à plusieurs reprises dans quelle mesure ces pratiques « enfant-nature » soutiennent l'agentivité des enfants, en leur permettant d'être au « centre » de leur expérience et libres dans leur corps à confronter l'inconnu et mesurer les risques. Ainsi, nous nous appuyons sur l'idée que le jeu libre des enfants en nature, ainsi que leurs actions corporelles répétées et volontaires intégrant leur environnement, confirment la conviction des éducateurs quant à l'importance, voire le caractère « essentiel », de ces pratiques éducatives. Les affordances de la nature sont ainsi envisagées comme une dimension contribuant à l'agentivité de l'enfant, en ce qu'elles sont porteuses de sens à la fois pour l'enfant, qui, à travers ses expériences, actualise les possibilités d'action offertes par l'environnement, et pour les adultes, éducateurs et décideurs, qui interprètent ces expériences comme bénéfiques et nécessaires au développement de l'enfant.

Nous concluons cette discussion sur l'agentivité des jeunes enfants en synthétisant quatre affordances mises en évidence à partir des observations et récits des pratiques « enfant–nature ». Celles-ci illustrent les opportunités singulières qu'elles offrent pour renouveler l'intérêt porté à l'agentivité des jeunes enfants et pour enrichir le processus d'élaboration des politiques publiques en intégrant les perspectives sur les affordances de ces pratiques, favorisant ainsi le développement de leur agentivité.

Rencontrer l'inconnu - En franchissant la porte de la structure d'accueil, les sens de l'enfant sont éveillés à l'inconnu de ce qui l'attend. Les environnements naturels leur offrent des éléments nouveaux : en retournant une bûche, les enfants découvrent des vers qui se tortillent, en courant dans les champs, ils s'arrêtent pour entendre un corbeau croasser au-dessus de leur tête, en grimpant sur un tronc d'arbre, un enfant sent le bois mouillé, là où il était sec la veille. Les environnements naturels sont constamment remodelés à mesure que les éléments évoluent, ce qui permet de capter son attention à travers ses transformations, en passant de ce qui est présent à ce qui n'est plus, à ce qui est en devenir.

S'engager dans le risque - L'inconnu comporte des éléments de risque. Les environnements naturels ne sont pas conçus sur la base d'objectifs ou de fonctionnalités prédéterminées. Contrairement aux espaces construits ou conçus artificiellement, les environnements naturels sont ouverts et non structurés, ce qui permet aux résultats des actions de transcender les simples notions de positif ou de négatif. La prise de risque repose sur des essais et des erreurs, la découverte de soi et de sa place dans le monde. Ce constat rejoint les travaux portant sur le jeu risqué qui montrent que les environnements naturels extérieurs offrent aux enfants des opportunités d'évaluer leurs propres capacités en relation avec les caractéristiques physiques du milieu dans lequel ils évoluent (Brussoni *et al*., 2017 ; Sandseter *et al*., 2021 ; Little, 2022).

Mesurer les possibilités - Les paysages extérieurs composés de formations naturelles de racines, de rochers, de pentes et de creux, et la présence d'êtres vivants et de végétation sont l'occasion de différentes expériences pour l'enfant. Les enfants « évaluent » activement les actions potentielles qu'ils perçoivent. Par exemple, lorsqu'il découvre une flaque d'eau, un enfant peut percevoir de multiples possibilités, comme éclabousser pour créer un mouvement d'eau, verser de l'eau pour observer l'écoulement, ou simplement observer des objets flottants. En l'absence d'outils ou de matériaux standardisés, l'environnement naturel offre aux enfants la possibilité d'apprendre en interaction directe avec ce qu'ils perçoivent, en renforçant leur capacité à donner un sens au monde qui les entoure.

Développer son autonomie - Avoir le temps et l'espace de tester des choses et de répéter des actions fait partie du développement du tout-petit et cela lui permet de gagner en autonomie. Les environnements naturels offrent aux enfants la possibilité d'essayer et de réessayer à leur rythme, de ramasser de gros objets, de lancer des objets au loin, de laisser tomber et de ramasser, de creuser et de verser, de rouler, de grimper et de courir. Dans les environnements naturels extérieurs, les éléments du milieu sont en constante évolution. Leur variation et leur abondance permettent à l'enfant de répéter ses actions et de diversifier ses expériences

7.5 Conclusion de la deuxième partie

Chemin faisant, plusieurs hypothèses sont formulées autour du concept d'affordance, entendu comme la perception d'actions possibles dans un environnement en relation avec les

capacités perceptivo-motrices de l'enfant. Les environnements naturels, et plus précisément certaines de leurs sous-structures (reliefs, matériaux mobiles, éléments instables ou transformables), participent activement à la co-construction de formes de jeu qui échappent en partie aux scénarios anticipés par les adultes. Ces jeux « autres », tels qu'ils sont observés et parfois interprétés par les adultes, apparaissent souvent comme plus ouverts, plus complexes et plus riches de sens pour l'enfant, car étroitement liés à son engagement sensorimoteur, à son autonomie et à sa capacité d'initiative. L'examen de ces situations de jeu permet ainsi de mettre en évidence l'agentivité de l'enfant, comprise comme sa capacité à agir sur et avec son environnement, à en négocier les contraintes, les transformant en action possibles et signifiantes.

En examinant la manière dont les affordances des environnements naturels agissent avec et pour l'enfant, il devient possible d'ouvrir de nouvelles voies de compréhension des interactions signifiantes dans le jeu, au-delà des dichotomies traditionnelles entre les objets (jouets) et les autres (enfants et adultes), en intégrant également les éléments (substances et matières) et les organismes vivants (végétaux et animaux) comme participants à part entière de l'expérience de jeu de l'enfant. Reconnaître cette agentivité ouvre la voie à une prise en compte plus systématique de la perspective de l'enfant dans l'élaboration des cadres éducatifs et, plus largement, des politiques publiques relatives à l'enfance, aux espaces de jeu et aux environnements éducatifs.

Cette analyse révèle la pluralité des espaces considérés comme supports de pratiques « enfant-nature » et met en lumière la diversité des compréhensions de ce qui constitue « la nature » dans les contextes éducatifs français et québécois. La variété des caractéristiques observées, incluant parfois des installations certes d'origine naturelle mais intentionnellement aménagées, tels que le sable ou des souches de bois dans une cour, souligne la double dimension, à la fois éducative et sanitaire, qui sous-tend ces projets pédagogiques. Les professionnelles identifient ces lieux comme des espaces de sortie « en nature » avant tout par la présence d'éléments naturels et leur potentiel de valorisation pédagogique. Cette reconnaissance s'étend aux manifestations spontanées de la nature : dans la cour naturelle d'un CPE québécois, par exemple, les éducatrices valorisaient la présence d'une flaque d'eau apparue après une nuit de pluie, encourageant les enfants à jouer dedans et avec. Qu'il s'agisse de l'« éducation par la nature » formalisée au Québec ou des approches moins nominalement définies en France, l'attitude professionnelle commune consiste à accueillir et à légitimer l'interaction de l'enfant avec ces éléments naturels

imprévus. Cette analyse des affordances met en évidence l'agentivité de l'enfant comme dimension centrale des pratiques « enfant-nature ». Du point de vue des adultes, les attributs de la nature leur permettent de « voir » l'enfant autrement, non plus comme sujet à protéger ou à contrôler, mais comme acteur compétent de son propre développement.

Conclusion générale

Tout au long de la durée de ce projet de recherche, la politique publique de la Petite-enfance en France a connu des transformations importantes, tant pour structurer sa gouvernance que pour harmoniser les pratiques éducatives à l'échelle nationale. Parmi ces transformations figure l'élaboration d'une charte nationale dans laquelle la nature est identifiée comme l'un des dix principes fondateurs définissant les besoins des enfants et les normes à respecter pour offrir des services de garde de qualité. Les préoccupations croissantes du public concernant les questions environnementales et sanitaires, largement amplifiées par les médias, sont associées à un nombre de recherches scientifiques qui soulignent les bienfaits du contact avec la nature. Ces éléments ont contribué à faire du contact avec la nature un élément « essentiel » d'un accueil de qualité. Cependant, comme nous l'avons exploré ici, le contact avec la nature pour le jeune enfant en tant que principe universel, et à ce titre, associé par les acteurs de relever du bon sens, soulève plusieurs questions concernant non seulement les représentations de ce que l'on entend par nature et bonnes pratiques, mais aussi l'efficacité que les politiques publiques peuvent avoir dans la mise en œuvre d'actions. L'objectif de notre analyse était de comprendre les représentations que les différents acteurs de la santé et de l'éducation se font de l'enfant, ainsi que ses besoins en matière de santé et d'éducation. À travers ces représentations, notre démarche s'est d'abord orientée vers la mise en exergue de la manière dont la nature est identifiée par les acteurs en tant que critère de qualité, aussi bien dans le domaine des soins que dans celui de l'éducation. Dans un second temps, nous avons analysé les discours des acteurs justifiant la nécessité des politiques publiques à agir en faveur des pratiques « enfant-nature ». À la suite de notre analyse, plusieurs tensions ont été identifiées.

1. L'enfant et la nature en tant que politique publique – tensions et résistances concernant les normes, les moyens et les représentations

Le paradigme de l'enfant et de la nature s'inscrit dans une longue histoire de représentations sociétales de l'enfant et de ses besoins (Myers, 2012). Cependant, son émergence récente dans les politiques publiques en tant que principe fondamental pour offrir des services de qualité donne lieu à de nouvelles représentations faisant écho aux conceptions post-humanistes et écologiques du bien-être des enfants (Kahn et Kellert, 2002 ; Kahn *et al.,* 2018). Des tensions

apparaissent lorsque l'enfant-nature devient un objet de politique publique, non pas tant quant à la pertinence de promouvoir le principe selon lequel les enfants ont besoin de passer plus de temps dans la nature, mais plutôt quant à la capacité de la politique publique à mettre en œuvre des principes de qualité.

Nature : réglementation ou inspiration ?

Tout d'abord, notre analyse met en évidence des tensions entre les parties prenantes concernant le rôle des politiques publiques dans la définition de ce qui constitue « les principes et les valeurs essentielles » de ce qui est mieux pour l'enfant, notamment quant au degré de réglementation de ces valeurs. Bien que les différents acteurs aient été concertés dans le processus et soient largement d'accord avec la charte nationale et l'élaboration d'un référentiel national, ils critiquent l'opérabilité de ces principes. Tout au long des entretiens menés dans le cadre de l'étude, plusieurs acteurs ont déclaré que, bien que les politiques aient évolué « dans la bonne direction », des tensions subsistaient quant à la manière dont ces politiques devaient être appliquées. Des positions divergentes semblent persister : certains acteurs plaident en faveur de mécanismes de contrôle renforcés et de cadres réglementaires plus prescriptifs, tels que des approches fondées sur les programmes scolaires, pour garantir la mise en œuvre de ces principes. D'autres, en revanche, considèrent les instruments nationaux, tels que la charte nationale, principalement comme des sources d'inspiration pour les meilleures pratiques sans obligation et dépendant des territoires et initiatives locales. Dans cette optique, le rôle des politiques publiques relatives à la Petite-enfance devient le reflet des territoires ayant pour objectif de sensibiliser et de soutenir les initiatives locales, permettant ainsi aux professionnels de concevoir et d'évaluer leurs propres pratiques.

Cette divergence reflète une tension plus générale autour du rôle des politiques publiques, notamment de ce que le politologue Vincent Dubois appelle *la « domination bureaucratique »* (2021, p. 436). Dans cette optique, des mécanismes de réglementation nationaux plus stricts pourraient être perçus davantage comme une forme de surveillance que comme un soutien, et finir par freiner l'initiative individuelle, un élément que les parties prenantes considèrent comme essentiel à la réussite des programmes fondés sur la nature. En France, les inspections inopinées menées par le PMI pour contrôler la mise en oeuvre de ces règlementations peuvent être considérées comme source d'anxiété chez les éducateurs, donnant lieu à des rapports d'évaluation qui ont tendance à dissuader les professionnels, tant les éducateurs que les assistantes maternelles, d'emmener les enfants à l'extérieur des crèches. Plutôt que de favoriser la réflexivité et de soutenir le développement pédagogique, notamment pour encourager les

professionnels à emmener les enfants passer du temps dans des environnements naturels, une politique privilégiant une approche impliquant une réglementation et un contrôle plus stricts pour garantir le respect des normes de qualité pourrait saper la confiance des professionnels et les dissuader de mettre en place des pratiques liées à la nature. Cependant, les acteurs français reconnaissent également que des approches politiques plus ouvertes et plus interprétatives, quant à la nature du « contact direct avec la nature » souhaité ou acceptable, créent des différences notables à travers le pays, avec des interprétations contradictoires sur la manière dont le PMI contrôle les pratiques liées à la nature et les espaces de jeux extérieurs.

Si l'importance et les bienfaits des interactions entre les enfants et la nature sont largement reconnus, ces pratiques restent une exception. Les actions publiques pour soutenir leur mise en œuvre sont davantage le reflet d'une idéologie que d'une réelle volonté de développement. Les acteurs eux-mêmes reconnaissent que les pratiques consistant à emmener les enfants à l'extérieur pour découvrir la nature émergent dans des situations idéales, où les professionnels ont un niveau d'études supérieur et où les structures sont situées dans des espaces plus verts, plutôt que dans des structures confrontées à un manque de personnel et confinées dans des locaux au rez-de-chaussée, en milieu urbain. Cela semble quelque peu compromettre les objectifs d'une charte nationale visant à harmoniser les pratiques si celles-ci doivent avoir « force de loi », car toutes les structures et tous les territoires n'offrent pas de possibilités de contact avec la nature. Par conséquent, bien que les pratiques « enfant-nature » soient désormais inscrites dans les chartes nationales et les lignes directrices de référence nationales, elles continuent de refléter l'ambiguïté de la politique publique relative à la Petite-enfance, tant dans ses objectifs que dans ses modes de gouvernance. Loin d'être un principe qui va de soi, le contact avec la nature, en tant que principe fondamental d'une prise en charge de qualité, risque de devenir un objet problématique - difficile à définir, à normaliser, à évaluer et à mettre en œuvre.

Qui sait le mieux ce qui est bon pour l'enfant ?

Deuxièmement, présenter la nature comme une dimension essentielle et quasi canonique du développement de la petite enfance introduit de nouvelles tensions, notamment concernant les objectifs sous-jacents de ces politiques et leurs effets potentiels sur les professionnels et les familles. Historiquement, l'État a mobilisé des représentations de l'enfant au service d'objectifs sociaux et moraux plus larges. Comme le note Bouve (2001), l'émergence des asiles et des premières crèches au début du XXe siècle visait implicitement à inculquer les normes morales dominantes aux parents. Dans le même ordre d'idées, les politiques contemporaines visant à

rétablir une « alliance » avec la nature (Nesme, 2019) peuvent être interprétées comme une forme d'instrumentalisation de l'enfant — cette fois au service de la promotion de comportements écoresponsables au sein des familles. Une telle dynamique pourrait être comprise comme une forme de « greenwashing institutionnel »[220], dans laquelle l'enfant devient non seulement un bénéficiaire de pratiques fondées sur la nature, mais aussi un vecteur de diffusion des normes environnementales au sein du foyer et de la société dans son ensemble. Dans cette perspective, il devient possible de s'interroger sur une politisation plus large de la petite enfance, dans laquelle l'enfant n'est plus considéré uniquement comme un sujet vulnérable nécessitant une protection, mais aussi comme un agent, voire un symbole, d'objectifs politiques plus larges. Cette tension a été provisoirement soulevée par un intervenant au Québec, mais elle n'est pas ressortie de manière marquante dans les discussions avec les acteurs français, qui avaient tendance à décrire la société française comme déjà « convaincue » de la valeur des politiques enfant-nature.

Bien que nos recherches indiquent que de nombreux parents soutiennent les pratiques axées sur la nature qui consistent à emmener les enfants à l'extérieur, les professionnels ont également fait état de situations révélant des différences culturelles entre les familles quant à la question de savoir si les services de garde d'enfants devraient s'engager dans de telles activités. Dans certains cas, les éducateurs invoquent la « force de loi » des chartes nationales pour légitimer ces pratiques, même lorsqu'elles divergent des demandes des parents qui souhaitent que leur enfant ne sorte pas à l'extérieur. Cette dynamique engendre des tensions au sein du secteur quant à savoir quelles conceptions de la santé et de la sécurité des enfants doivent prévaloir. Si les cadres politiques sont souvent invoqués pour justifier les pratiques « enfant-nature », ces approches ne sont pas universellement considérées comme un élément essentiel des services de garde, ni par les praticiens ni par les parents. Dans les deux pays, les professionnelles ont indiqué que, bien que les familles de leurs structures se montrent coopératives, les préoccupations des parents concernant la sécurité et la santé des enfants lors des activités en plein air, ainsi que leur préférence pour des environnements intérieurs contrôlés et réglementés, restent un obstacle pour de nombreuses structures. En ce sens, l' des pratiques « enfant-nature » met en évidence des conflits normatifs sous-jacents, soulevant la question de savoir « qui connaît le mieux » l'enfant : les parents, les professionnels ou les décideurs politiques ?

[220] Le « *Greenwashing* » ou écoblanchiment est défini comme une communication non-éthique, intentionnelle ou pas, promouvant des bonnes pratiques et des objectifs éco-responsables, sans pour autant mettre en place les efforts nécessaires pour les réaliser (Cordelier, 2013).

Toutes les natures ne se valent pas

Troisièmement, l'intégration de la nature dans les structures d'accueil de la petite enfance met en lumière une autre tension au sein des politiques publiques, notamment en ce qui concerne leur objectif de réduction des inégalités de qualité et d'accès aux services de garde. Si tous les enfants devraient pouvoir profiter de moments passés à l'extérieur en contact direct avec la nature, cela soulève une question cruciale : comment ces attentes peuvent-elles être satisfaites par des établissements qui ne disposent pas des ressources matérielles ou un accès à un extérieur favorable et nécessaires pour offrir ce contact ? Si les politiques publiques visent à mettre en avant le rôle essentiel de la nature pour les jeunes enfants par le biais d'autres mesures, qu'elles soient réglementaires ou non, ce principe semble nécessiter des précisions. Il s'agit non seulement de définir ce que l'on entend par « nature », mais aussi d'identifier les aspects spécifiques de la nature qui pourraient être particulièrement bénéfiques pour les enfants. En France, les acteurs concernés ont eu tendance à inscrire la nature dans une généralisation culturelle des besoins des enfants plutôt que de s'appuyer sur des études scientifiques établies concernant ses effets sur la santé globale des enfants.

Un nombre croissant de recherches (Kahn et Weiss, 2017 ; Jidovtseff *et al.*, 2020 ; Vitores, 2023) démontre que les relations entre les enfants et la nature ne peuvent être comprises comme une entité singulière, homogène ou universellement définie. Elles doivent plutôt être comprises comme un concept socialement construit et dépendant du contexte, façonné par des facteurs culturels, institutionnels et spatiaux. Selon deux acteurs de la première catégorie, ce raisonnement explique pourquoi une approche didactique précisant comment et où les enfants devraient interagir avec la nature a été intentionnellement écartée de la charte nationale. Cependant, les différences entre les territoires, certains facilitant davantage que d'autres les pratiques fondées sur la nature, signifient que les tentatives visant à les définir comme une composante nécessaire d'une politique harmonisée peuvent produire des effets contraires aux objectifs politiques visés. En particulier, une telle standardisation risque de générer de nouvelles formes d'inégalité entre les territoires.

De plus, une approche didactique définissant la qualité en termes d'exposition fréquente à des environnements naturels riches pourrait involontairement favoriser les établissements situés à proximité de parcs ou d'espaces verts, ce qui pourrait avoir pour effet de désavantager ceux qui se trouvent dans des contextes urbains denses ou socio-économiquement défavorisés. En conséquence, l'intégration de la nature en tant qu'attente normative au sein des pratiques éducatives pourrait creuser les disparités entre les établissements, tant dans l'évaluation de la qualité des soins que dans la prestation des services. Une telle dynamique pourrait risquer

d'introduire des formes de différenciation fondées non pas sur une intention pédagogique, mais sur des conditions géographiques et environnementales. Pour remédier à ces inégalités, il faudrait d'abord que les mécanismes de supervision nationaux soient mieux alignés sur les réalités territoriales en identifiant les difficultés que peuvent avoir structures à accéder les espaces extérieurs et des environnements naturels. De plus, comme nous l'ont indiqué les acteurs, des divergences subsistent quant à la manière dont les organismes de supervision, tels que les services PMI, évaluent les projets, notamment ceux en lien avec la nature, car toute dimension de risque associée aux sorties « en nature » est considérée comme indésirable. Les politiques publiques pourraient certainement avoir un rôle à ce niveau pour inciter une harmonisation des pratiques de contrôle d'une part pour garantir la cohérence et d'autre pour s'adapter aux contextes territoriaux spécifiques.

Politique de risque zéro

Des études récentes suggèrent que les environnements de jeu en extérieur moins contrôlés, avec une végétation et un relief plus spontanés, offrent aux enfants des possibilités de jeu physique dynamiques et des expériences sensorielles variées (Prins *et al.,* 2022 ; Hedblom *et al.*, 2024 ; Olsen *et al*., 2025). Cependant, les structures d'accueil de la petite enfance sont généralement conçues autour de la sécurité de l'enfant, où les espaces extérieurs, lorsque les structures d'accueil de la petite enfance en disposent, peuvent être petits et sont souvent constitués de matériaux synthétiques et d'équipements pédologiques standardisés tels que des maisonnettes et des toboggans en plastique (Morrissey *et al.*, 2015 ; Moore *et al*., 2021) qui répondent aux normes de sécurité. Les études que nous avons examinées soulignent toutefois les avantages pour les enfants d'explorer des environnements extérieurs composés de matériaux naturels et de reliefs variés, non seulement pour leurs bienfaits sur la santé (amélioration de leur microbiome [Roslund *et al.*, 2020]) et une exposition moindre à la toxicité des matériaux synthétiques, mais aussi pour les occasions qu'ils offrent aux enfants de prendre des risques physiques (Brussoni *et al.*, 2017 ; Sandseter *et al.*, 2021).

Dans cette perspective, l'émergence de la « nature » en tant que priorité politique pose de nouveaux défis au secteur. Une question centrale concerne la manière de concilier l'importance du jeu risqué pour les enfants dans la formation professionnelle, car ce type de jeu ajoute une dimension supplémentaire de risque pour les professionnels eux-mêmes, à savoir la possibilité d'être « disqualifiés » ou considérés comme non professionnels (Triby, 2022). Les politiques actuelles, comme nous l'avons vu, mettent l'accent sur les mesures de sécurité prioritaires

comme principe absolu et semblent mal équipées pour trouver un équilibre entre les normes de sécurité existantes et le fait de permettre aux enfants de prendre les risques physiques inhérents aux expériences en milieu naturel (Kleppe, 2017 ; Storli, 2021 ; Storli *et al.,* 2024 ; Little, 2022). L'absence de lignes directrices sur la gestion des risques pourrait continuer à dissuader les éducateurs de s'engager dans des pratiques qui sortent de leur zone de confort professionnel. Les éducateurs français et québécois s'accordent à dire que la gestion équilibrée des risques est un facteur important pour pouvoir sortir dans la nature avec les enfants. Au Québec, la prise de risques « bien dosés » fait partie de la formation que reçoivent les professionnels, ce qui leur permet d'engager un dialogue avec les membres de l'équipe et les parents sur la manière dont les enfants peuvent être accompagnés dans leurs explorations physiques ; par exemple, les enfants peuvent grimper aux arbres en présence d'un adulte, ils peuvent explorer les surfaces, mais on leur a expliqué les règles « tu me vois, je te vois » qui structurent jusqu'où ils peuvent aller. Quant en France, les éducateurs français ont indiqué que le risque relève davantage d'une approche philosophique de l'éducation que d'une didactique référenciée.

Notre étude indique que ce paradoxe ne semble pas constituer une contrainte pour les praticiens qui ont été les pionniers de projets axés sur la nature avant leur reconnaissance officielle dans les cadres de politique publique. Cependant, cette relative résilience est peut-être moins attribuable au soutien politique qu'aux modes de vie, aux valeurs et à la composition des équipes spécifiques de ces acteurs, qui sont particulièrement propices à la mise en œuvre de pratiques orientées vers la nature. En revanche, pour d'autres professionnels, ainsi que pour les autorités municipales désormais chargées de responsabilités organisationnelles et réglementaires, ces attentes contradictoires peuvent constituer une contrainte importante. Dans de tels contextes, on observe une tendance à privilégier des interprétations plus prudentes, standardisées et peu enclines au risque de ce que l'on entend par « nature », comme nous a partagé les acteurs, favorisant ainsi des approches contrôlées et sécurisées plutôt que des approches plus ouvertes et expérientielles.

Les pratiques enfant-nature, une priorité impossible

Enfin, les représentations des parties prenantes concernant les processus d'élaboration des politiques publiques révèlent une préoccupation commune : les politiques publiques relatives à la Petite-enfance englobe un large éventail d'acteurs, chacun défendant des priorités distinctes au sein du secteur (Letablier, 2022). Le secteur est ainsi confronté à de nombreux enjeux, notamment l'intégration d'un nombre croissant d'acteurs privés à but lucratif pour fournir les

services nécessaires. Certaines critiques soulignent que la réglementation récente est en contradiction avec les principes de la Charte : d'une part, elle abaisse les normes professionnelles en matière de formation requise et de personnel, et d'autre part, elle prescrit la mise en place de programmes éducatifs de qualité qui nécessitent, comme c'est le cas pour les sorties dans la nature, davantage de personnel bénéficiant d'une formation plus poussée. Une nouvelle législation a récemment été introduite pour renforcer le contrôle de l'utilisation abusive des fonds publics par les acteurs du secteur privé et pour lutter contre les raccourcis qui compromettent la qualité des soins. Cependant, alors que le secteur privé joue un rôle de plus en plus prépondérant dans la prestation des services de garde d'enfants à l'échelle nationale, des inquiétudes ont émergé selon lesquelles, tout comme dans d'autres domaines du secteur social (Chauvière, 2010), les efforts visant à harmoniser et à normaliser la qualité des services reflètent une transformation plus large de l'action sociale. Alors que les politiques visent ostensiblement à réduire les inégalités et à garantir des prestations de haute qualité pour le bien-être des enfants, elles évaluent et façonnent de plus en plus les politiques selon une logique « *global* » du XXIe siècle où l'efficacité économique et les agendas politiques sont prioritaires (Chauvière, 2010 ; Ledoux ; 2022).

2. Limites

Comme dans tous les projets de recherche, cette étude présente plusieurs limites que nous souhaitons aborder :

Premièrement, le nombre relativement restreint de projets en France et au Québec inclus limite la portée de l'analyse. Au début de la recherche, nous avons eu des difficultés à identifier des structures d'accueil qui emmenaient régulièrement les tout-petits dans des environnements naturels. Si de nombreuses institutions offraient des possibilités de jeux en extérieur, celles-ci se situaient principalement dans des espaces composés de matériaux synthétiques ou fortement aménagés plutôt que dans des cadres naturels moins contrôlés. Bien que d'autres initiatives axées sur la nature aient vu le jour au cours de l'étude, l'échantillon initial reste limité et ne reflète peut-être pas pleinement la diversité des pratiques qui peuvent existées.

Deuxièmement, la variabilité des stades de développement des jeunes enfants constitue une autre limite. Les tout-petits diffèrent considérablement dans leurs capacités d'interaction avec les environnements naturels et d'exploration de ceux-ci par rapport aux enfants de trois ans plus où plus de pratiques « enfant-nature » peuvent être identifiées. Pour y remédier, nous avons

distingué deux groupes d'âge afin de mieux tenir compte des différences de développement. Nous reconnaissons toutefois que le fait de se concentrer sur un seul groupe d'âge aurait pu donner des résultats différents.

Enfin, l'observation de très jeunes enfants en milieu extérieur a posé des défis méthodologiques (Danic *et al.*, 2016). La mobilité et la spontanéité des enfants dans ces environnements, caractéristiques inhérentes aux pratiques fondées sur la nature étudiées, ont rendu la collecte systématique de données plus complexe. À cet égard, nous avons constaté que le TOPO était mieux adapté au groupe d'enfants de 44 mois, mais pas au groupe le plus jeune. La fluidité de ces contextes, bien qu'essentielle à l'engagement et au plaisir des enfants, a limité la précision et la cohérence des enregistrements d'observation. Cependant, nous pensons que la combinaison de nos notes de terrain avec les captations de vidéo nous a permis de mieux intégrer la perspective des enfants sur leurs expériences de la nature lors des sorties.

Cette étude s'est également appuyée sur l'application d'une approche méthodologique non testée pour coder les représentations, en s'inspirant du cadre de Pierre Muller et en l'appliquant à des textes de politique publique. À ce titre, l'utilisation de MAXQDA pour identifier les codes présente certaines limites, notamment en termes de validité et de reproductibilité. Des recherches supplémentaires sont donc nécessaires pour évaluer la robustesse de cette approche. En particulier, reproduire la méthode dans différents contextes empiriques et appliquer le cadre de codage à d'autres ensembles de données aiderait à mieux évaluer sa pertinence analytique, ainsi que ses forces et ses limites dans l'interprétation des représentations.

3. Perspectives

On en sait encore peu sur les pratiques liées à la nature dans le domaine de la Petite-enfance en France. La réalisation d'une étude à l'échelle nationale visant à recenser les pratiques existantes, ainsi que les conditions qui favorisent ou entravent leur développement, pourrait apporter des éclairages précieux sur les inégalités d'accès aux environnements naturels et sur les obstacles rencontrés par les professionnels qui cherchent à mettre en œuvre des initiatives visant à rapprocher les enfants de la nature. Les perspectives comparatives mettent davantage en évidence ces lacunes. Au Québec, par exemple, l'élaboration des politiques dans ce domaine s'est largement appuyée sur une projet de recherche- action amené avec les professionnelles et les universitaires. Cela a contribué à l'établissement de définitions et de catégorisations plus claires des pratiques fondées sur la nature pour les jeunes enfants, ainsi qu'à l'élaboration de

programmes de formation conçus pour soutenir les éducateurs à différentes étapes de la mise en œuvre *de l'éducation par la nature* (ÉPN). Le référentiel québécois offre non seulement un aperçu des résultats scientifiques et des questions de recherche liés aux pratiques éducatives fondées sur la nature, mais également des recommandations concrètes sur les meilleures pratiques. Celles-ci vont de l'identification des caractéristiques appropriées des environnements extérieurs pour les enfants à la reconnaissance et à la gestion des risques inhérents à ces activités. À ce titre, cette approche peut constituer une source d'inspiration pour la France.

Si les textes encadrant le secteur au Québec imposent un temps passé à l'extérieur dans les milieux de la petite enfance, ils ne rendent pas les qualités naturelles des environnements extérieurs obligatoires. Les politiques publiques, comme nous l'avons entendu, soutiennent certes les pratiques de l'EPN (qui favorisent le contact direct avec la nature), en tant qu'approche pédagogique améliorant la qualité éducative et favorisant le développement holistique des enfants. Cependant, l'ÉPN est considérée comme une option dépendant de la motivation des praticiens individuels. Les acteurs québécois interprètent cette position comme un moyen de réduire les pressions normatives ou morales potentielles pesant sur les établissements qui n'ont pas accès à des espaces naturels extérieurs ou pour lesquels la mise en œuvre nécessiterait des ressources supplémentaires importantes.

État des lieux des pratiques enfant-nature en France

En France, on sait encore peu de choses sur les pratiques enfant-nature, tant sur les contextes extérieurs dans lesquels elles se déroulent que sur les pratiques éducatives qu'elles impliquent. Dans ce cas, la dimension « essentielle » du contact avec la nature pourrait être étayée par une étude de l'état des lieux qui examinerait plus en détail les conditions dans lesquelles les pratiques nature émergent, ainsi que les possibilités de telles pratiques au sein des services de garde français. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons identifié plusieurs thématiques qui pourraient faire l'objet d'un programme national visant à :

- ⇨ Mieux comprendre l'accès des structures d'accueil de la petite enfance aux espaces extérieurs et les qualités de ces espaces extérieurs.

1) Identifier les types d'espaces extérieurs accessibles aux structures :
• Parcs publics • Aménagements spécifiques pour la petite enfance

- Qualité des équipements (composition des matériaux, affordances)
- Jardins
- Forêts
- Espaces naturels (mer, champs, réserves naturelles)
- Espaces extérieurs propres à la structure (crèche)

2) Typologie des espaces dans les structures :

- Cour avec sol synthétique
- Cour avec sol naturel (terre, végétalisation)
- Jardin pédagogique

3) Analyser les modalités de fréquentation :

- Régularité des sorties
- Durée moyenne des sorties
- Saisonnalité des activités

4) Identifier les activités mises en place, à l'intérieur et à l'extérieur :

- Activités artistiques (Land art, peinture avec des éléments naturels)
- Activités sensorielles (manipulation de sable, de terre, de graines, fabrication de pain,…)
- Activités sociales et citoyennes (construction de nichoirs, compostage,…)
- Activités de jardinage (planter / arroser / cueillir)
- Découverte du vivant (médiation animale, visites de fermes pédagogiques, découverte d'espaces naturels, …)

6) Identifier les opportunités d'activités physiques pour les tout-petits

- Jeu libre (y compris l'exploration corporelle et sensorielle de l'environnement)
- Mise en place de parcours moteurs en extérieur (équipement, installation, parcours pieds nus…)

⇨ Identifier les obstacles qui entravent la mise en œuvre des projets, tant du point de vue des professionnels que des autorités locales.

Facteurs potentiels de frein :

- Contraintes liées aux espaces (manque d'espaces naturels accessibles, absence de cour ou d'espaces végétalisés)
- Contraintes organisationnelles (manque de temps ou de personnel, organisation des sorties, gestion des vêtements et de l'habillage)
- Contraintes institutionnelles (connaissance de la réglementation)
- Freins liés à la motivation personnelle (manque de formation, manque de confiance)
- Freins liés aux familles (inquiétudes concernant la sécurité, la météo, les salissures, la fourniture de vêtements)

Vers l'intégration des pratiques « enfant-nature » : comprendre et favoriser l'activité physique dès la petite enfance

Alors qu'un vaste corpus d'études sur les interactions entre les enfants et la nature s'est principalement concentré sur les enfants âgés de quatre ans et plus, les recherches explorant les bienfaits plus généraux pour la santé des activités en nature chez les plus jeunes restent limitées (Kemp et Josephidou, 2021). Les données recueillies dans ces études, ainsi que les résultats de cette thèse, soulignent néanmoins l'intérêt potentiel que ces activités pourraient présenter pour les jeunes enfants. Le présent travail constitue une première étape vers la compréhension de la manière dont les jeunes enfants vivent les expérience en nature et de la façon dont celles-ci pourraient contribuer à leur santé globale à long terme.

L'une des conclusions importantes de notre recherche concerne le rôle central de l'expérience corporelle des jeunes enfants dans le jeu libre en nature. Les observations menées en extérieur indiquent que ces environnements offrent de nombreuses occasions d'engagement sensorimoteur, qui captent activement l'intérêt des enfants et soutiennent leur implication physique. Ces interactions incarnées avec l'environnement semblent jouer un rôle clé dans la manière dont les enfants développement un sens au monde, tout en ouvrant des pistes prometteuses pour des recherches futures sur l'importance des expériences physiques diversifiées et leurs bienfaits potentiels pour la santé. Il convient de noter que la dimension de l'activité physique des jeunes enfants était largement absente des discours des acteurs des 1re et 2me catégories d'acteurs dans les deux pays, à l'exception de Corine en France, qui a souligné l'importance de la marche et de l'exploration de terrains forestiers variés pour améliorer la coordination et l'endurance physique des enfants. Plus généralement, les bienfaits sur le développement associés à l'activité physique ont rarement été mentionnés, ce qui met en

évidence le manque plus global de connaissances concernant l'activité physique chez les nourrissons et les tout-petits dans les structures d'accueil de la petite enfance (Cardon *et al.*, 2011 ; Downing *et al.*, 2015). Ces résultats mettent en évidence une lacune importante dans la recherche actuelle et ouvrent de nouvelles perspectives pour les sciences sociales de l'activité physique afin d'intégrer plus pleinement la petite enfance dans l'étude des trajectoires de santé tout au long de la vie (Vieille-Marchiset, 2026).

Les possibilités d'activité physique qu'offrent les pratiques « enfant-nature » pourraient être intégrées dans les politiques publiques afin de promouvoir des pratiques tout au long de la vie et d'inclure les bébés et les tout-petits dans le débat. Cela nécessite également une approche philosophique qui reconnaisse ces « petits » individus comme des participants actifs qui, à travers leur corps et leurs expressions corporelles, transmettent leurs façons d'être et leurs propres représentations, transformant ainsi les opportunités éducatives que nous leur offrons en expériences significatives.

Nos études soulignent également le potentiel d'une évaluation des espaces de jeu à travers le prisme des affordances. La taxonomie de Heft, ainsi que les contributions plus récentes de Morgenthaler *et al*. (2024), offrent un cadre prometteur pour améliorer l'accès aux environnements naturels extérieurs dans lesquels les éducateurs peuvent faire vivre aux enfants des expériences fondées sur la nature. Cependant, cette perspective soulève des défis importants pour les urbanistes et les éducateurs, qui doivent concevoir des espaces qui à la fois préservent la biodiversité et favorisent le respect de celle-ci, tout en permettant aux jeunes enfants de vivre des expériences exploratoires riches et impliquant tout leur corps. Des recherches supplémentaires dans ce domaine favoriseraient le développement de pratiques plus équilibrées, capables d'intégrer ce double objectif : promouvoir la santé des jeunes enfants par le biais d'une activité physique en nature tout en cultivant leur sensibilité à l'environnement (McKinnon-Coté et Bouchard, 2025).

L'agentivité des bébés et des jeunes enfants : un domaine sous-exploré

Tout au long de notre recherche, la question de l'agentivité est devenue de plus en plus saillante à mesure que les observations étaient menées et que les éducateurs étaient interrogés. Au départ, elle ne restait que partiellement visible et soulevait des défis méthodologiques, notamment quant à la manière d'interpréter les données reflétant les expériences des très jeunes enfants. Cependant, il est progressivement apparu que les professionnels reconnaissaient, à travers ces pratiques, des formes différenciées d'agentivité, exprimées par l'engagement corporel des enfants dans les environnements extérieurs. Nos observations ont également mis en évidence la

capacité des enfants, dans ces contextes de pratiques « enfant-nature », à faire face à des événements inattendus, tels que la formation de flaques d'eau, des insectes croisant leur chemin ou des brindilles craquant sous leurs pieds, ainsi qu'à des éléments de risque qui remettent en question leur compréhension de leurs propres capacités et limites, notamment le fait de porter de grosses branches, de sauter depuis des rochers, de dévaler des pentes ou de se cacher dans les buissons. Ces expériences de « contact réel avec la nature » ont approfondi notre compréhension de l'action des jeunes enfants dans de tels contextes, révélant leur capacité à transformer ces situations de jeu en actions spontanées mobilisant tout leur corps. Dans une perspective d'affordance, ces actions peuvent être comprises comme des engagements significatifs avec l'environnement, à travers lesquels les enfants explorent, interprètent et construisent activement du sens.

Ce projet de recherche a été lancé dans le cadre d'un partenariat CIFRE avec un établissement de formation des éducateurs du jeune enfant à Strasbourg. S'appuyant sur les résultats de cette étude, des thèmes liés aux pratiques fondées sur la nature ont été progressivement intégrés dans le programme de formation des enseignants, encourageant les étudiants à adopter une approche réflexive vis-à-vis des représentations de l'enfant et de ses besoins dans les structures d'accueil de la petite enfance. Notre recherche met en évidence le rôle central de l'agentivité des enfants dans les expériences dans les lieux de pratiques enfants-nature observés, ainsi que l'importance de l'activité physique dans ces contextes, ce qui, selon nous, a apporté une contribution à la formation des étudiants. Elle souligne également la pertinence d'intégrer le concept d'affordances lors de la conception d'environnements de jeux en extérieur ou du choix d'espaces naturels dans lesquels faire participer les enfants au-delà du cadre de la crèche.
Ces trois dimensions – activité physique, affordances et agentivité – apparaissent comme des piliers essentiels pour structurer la formation aux pratiques enfant-nature, faisant écho, en partie, à l'approche développée dans le programme de formation ÉPN du Québec.
De plus, notre analyse a mis en évidence l'importance de l'engagement corporel des enfants dans la nature en tant qu'élément central de ce que l'on peut appeler *le « contact réel »* avec l'environnement naturel. En transposant cette perspective à la formation des enseignants, on peut suggérer que des expériences directes et incarnées de la nature pourraient également être intégrées aux programmes de formation. Des activités de formation telles que creuser la terre, marcher pieds nus ou s'exposer aux conditions extérieures (par exemple, la pluie) pourraient être intégrées à la formation d'éducateur en tant qu'« expérience vécue », et contribuer ainsi à

favoriser une compréhension plus profonde de l'activité physique, des affordances et de l'agentivité des pratiques liées à la nature.

Plus largement, ces résultats nous invitent à reconsidérer la place des très jeunes enfants dans les politiques publiques, non pas simplement en tant que sujets de soins et de protection, mais en tant qu'acteurs sociaux dotés de besoins, de perspectives et de compétences spécifiques. Historiquement, les politiques de l'enfance se sont fondées sur un cadre axé sur la santé et la sécurité, dans lequel les jeunes enfants étaient principalement considérés comme vulnérables, dépendants et immatures (Bouve, 2001). En France, des évolutions récentes, telles que l'adoption d'une Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, ont commencé à promouvoir la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet de droits, dont les besoins, les rythmes et les perspectives devraient guider la conception des services. Ce glissement vers une approche davantage centrée sur l'enfant ouvre la voie à une reconnaissance progressive de l'agentivité des enfants, mettant en avant leur capacité à agir, à interagir avec leur environnement et à co-construire leurs expériences. Pourtant, cette évolution semblerait rester encore déclarative dans les ambitions du secteur.

L'adoption d'une perspective centrée sur l'enfant dans les politiques et les pratiques « enfant-nature » offre de nouvelles opportunités pour mieux intégrer les qualités environnementales dans la conception d'espaces qui répondent aux besoins des enfants. À cet égard, l'analyse des affordances des environnements extérieurs fournit un cadre utile pour comprendre comment les caractéristiques physiques des environnements peuvent soutenir l'agentivité des enfants. Cependant, une telle approche nécessite d'abord de reconnaître et de valoriser l'agentivité des enfants afin de prendre pleinement conscience du potentiel des environnements naturels extérieurs en tant qu'espaces de pratique significatifs pour les très jeunes enfants. Par conséquent, les politiques et pratiques « enfant-nature » peuvent ouvrir une double perspective : d'une part, elles contribuent à une meilleure compréhension des besoins développementaux des enfants ; d'autre part, elles favorisent la conception d'environnements et d'approches pédagogiques qui encouragent un engagement actif et incarné avec le monde.

L'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques offre ainsi une perspective intéressante pour la recherche, afin de poursuivre un examen critique des représentations de l'enfant, la nature et la place effectivement accordée aux très jeunes enfants dans la conception des

politiques publiques, en particulier en ce qui concerne l'aménagement du territoire, les approches éducatives et la reconnaissance de leurs compétences spécifiques.

Table de matières

CH.1 L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES 13

1.1 GENESE D'UN *GLOBAL* AUTOUR DE LA TRANSITION ECOLOGIQUE 13

1.2 LA RESTRUCTURATION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE EN FRANCE 19

1.3 L'EMERGENCE DES ETUDES SCIENTIFIQUES SUR LES BIENFAITS DES EXPERIENCES EN NATURE : « *NATURE EXPOSURE* » 24

1.4 CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE « ENFANT-NATURE » ET SA PROBLEMATISATION 28

1.5 UN PAS-DE COTE AU QUEBEC 30

CH.2 L'EVOLUTION DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE : PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE 33

2.1 L'ENFANT, SUJET DE LA FAMILLE CHRETIENNE DE L'ÉTAT INDUSTRIEL 34

2.1.1 L'enfant, sujet vulnérable dans la société de l'État-providence 35

2.1.1.1 L'enfant vulnérable ayant besoin d'affection 36

2.1.1.2 La prise en charge de l'enfant, un critère pour l'égalité homme-femme 37

2.1.1.3 L'enfant, un sujet à part ayant besoins d'une politique spécifique 38

2.1.1.4 L'enfant, un sujet à « éveiller » 39

2.1.2 L'enfant, sujet économique de « l'État entreprise » 39

2.1.2.1 L'enfant, une cible pour agir sur l'égalité 40

2.1.2.2 De l'enfant à garder à l'enfant à accueillir 40

2.1.2.3 L'enfant, un bénéficiaire des politiques économiques de l'État 42

2.1.2.4 L'enfant, un moyen d'action sur la délinquance pour l'État 43

2.1.3 L'enfant, sujet politique de l'État de gouvernance durable 44

2.1.3.1 La petite enfance comme levier de performance et d'équité éducatives 45

2.1.3.2 Les besoins de l'enfant, une priorité nationale 46

2.2 VERS UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DU SECTEUR 48

2.2.1 Conclusion de l'évolution des politiques publiques Petite-enfance en France 49

2.3 LES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE AU QUEBEC CONSTRUITES A PARTIR DES MOUVEMENTS CITOYENS ET ANCREES DANS LA POLITIQUE FAMILIALE 52

2.4 DES POLITIQUES NATALISTES VERS LES POLITIQUES DU BIEN-ETRE - UN MOUVEMENT D'ACTEURS CITOYENS ET FEMINISTES 53

2.4.1 Le parent l'acteur central pour une qualité éducative dans les services 55

2.4.2 La réforme 1997, confirmant la place des parents et le besoin de l'État providentiel 56

2.4.2.1 Vers une approche évaluative 58

2.4.2.2 L'enfant au cœur de l'évaluation sur la qualité 60

2.4.3 L'Éducation Par la Nature pour soutenir les apprentissages de qualité 63

2.4.4 Conclusion de l'évolution des politiques publiques Petite-enfance au Québec 65

2.5 CONCLUSION DE L'EVOLUTION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 66

CH.3 CADRE CONCEPTUEL 69

3.1 LE CADRE CONCEPTUEL ANALYSER DES POLITIQUES PUBLIQUES DE PIERRE MULLER 70

3.1.1 L'émergence de la sociologie de l'action publique 71

3.1.2 L'État, légitime mais jamais sans les politiques publiques ! 74

3.1.3 Le « global » - pour faire sens et agir sur les changements du monde. 76

3.1.4 Le référentiel - ou la production du sens 78

3.1.5 Les acteurs - pour comprendre le monde, il faut des médiateurs 80

3.2 L'ENFANT - ACTEUR DE POLITIQUES PUBLIQUES 83

3.2.1 Comment intégrer la perspective du tout-petit dans la recherche ? 84

3.2.2 Agency - un concept central pour la prise en compte de la perspective enfantine 85

3.2.3 Le jeu libre : une clé de lecture de l'agentivité du jeune enfant, acteur des politiques publiques 88

3.2.3.1 Le jeu comme espace potentiel de la socialisation 91

3.2.3.2 Le jeu comme un comportement inné et socialement significatif 93

3.2.3.3 Le jeu comme un progrès de la pensée 94

3.2.3.4 Le jeu, rien d'autre que libre 95

3.3 LE CADRE CONCEPTUEL D'*AFFORDANCE* ... ET LA NATURE, QUEL ROLE ? 97

3.3.1 La théorie des affordances pour discuter la chose « nature » 101

3.3.1.1 Les niches écologiques 102

3.3.1.2 La relation mutuelle « *mutuality* » entre l'individu, le milieu et l'action 103

3.3.1.3 Les sous-structures de l'environnement 105

3.4 UNE APPROCHE POUR MENER LA RECHERCHE COMPARATISTE DES POLITIQUES PUBLIQUES - HASSENTEUFEL 108

CH.4 METHODOLOGIE DE L'ENQUETE ET TRAITEMENT DES DONNEES 113

4.1 UNE DEMARCHE D'INVESTIGATION HEURISTIQUE MENEE PAR UNE PLURALITE DE METHODES 113

4.1.1 Première partie : Identification des contours de l'émergence de l'objet « enfant-nature » dans les politiques publiques 115

4.1.1.1 Une approche de la sociologie de l'action publique 115

4.1.2 Deuxième partie de la recherche : L'observation des pratiques permettant à l'enfant un contact direct avec la nature 118

4.1.2.1 Entretenir avec les professionnel.les 118

4.1.2.2 Une approche ethnographique 119

4.1.3 Posture de recherche pour mener des observations 121

4.1.4 Un détour comparatiste France – Québec : l'émergence de l'objet « enfant-nature » : 123

4.2 METHODES POUR TRAITER LA PREMIERE PARTIE DE NOTRE ENQUETE : IDENTIFICATION DE CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » AU SEIN DES POLITIQUES PUBLIQUES 127

4.2.1 Constituer un fonds documentaire en France 127
4.2.1.1 Définir le cadre temporel et politique de la recherche 128
4.2.1.2 Identifier les types de documents 129
4.2.1.3 Mettre en place une veille documentaire et un repérage continu 130
4.2.1.4 Critères d'inclusion des documents 130
4.2.2 Constituer un fonds documentaire au Québec 133
4.2.3 Classification de textes inclus dans le fonds documentaire 133
4.2.4 Intégrer les forums et les espaces de débat politique 136
4.2.5 L'analyse thématique des représentations appliquée au fonds documentaire 138
4.2.6 Choix de l'outil d'analyse qualitative MAXQDA 140
4.3 DISTINCTION DES CATEGORIES D'ACTEURS DES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE 144
4.3.1 Les catégories conceptuelles dans l'identification des acteurs de la 1ère catégorie 145
4.3.1.1 Pilote et coordonne au niveau national 147
4.3.1.2 Pilote et coordonne au niveau territorial 148
4.3.1.3 Recherche et informe 150
4.3.1.4 Fédère et représente les professionnel·les et les familles 151
4.3.1.5 Finance et accompagne 151
4.3.1.6 Associations et acteurs de la société civile 153
4.3.2 Identification et recrutement des acteurs de la 1ère catégorie 154
4.3.3 Protocole des entretiens des acteurs de la 1ère catégorie 155
4.3.4 Les entretiens compréhensifs (Kaufmann) pour mener l'enquête auprès des acteurs de la 1ère catégorie 156
4.3.5 Traitement des données issues des entretiens 159
4.4 METHODE POUR LA DEUXIEME PARTIE DE NOTRE ENQUETE : L'OBSERVATION *IN SITU* DES PRATIQUES 165
4.5 PRESENTATION DU TERRAIN EN FRANCE 167
4.5.1 Identification des ÉAJE en Alsace 168
4.5.1.1 ÉAJE 1 - Crèche Forêt : 169
4.5.1.2 ÉAJE 2 - Crèche extérieure végétalisée : 172
4.5.1.3 ÉAJE 3 - Jardin d'enfant – jardin pédagogique 175
4.6 PRESENTATION DU TERRAIN QUEBEC : COMPARE CE QUI EST COMPARABLE 178
4.6.1 Identification des CPE 180
4.6.1.1 CPE 1 - Installation Cour naturelle : 180
4.6.1.2 CPE 2 - Installation forêt, champs et cour naturelle 182
4.6.1.3 CPE 3 – Installation Forêt – lit de rivière 184
4.7 OBSERVATION DES ENFANTS EN JEU LIBRE EN NATURE 186
4.7.1 Choix des méthodes pour observer les enfants dans leur jeu libre en nature 187
4.7.1.1 Protocol d'observation des enfants selon TOPO : Tool for Observing Play Outdoors (Loebach et Cox, 2020) 188
4.7.1.2 La Taxonomie fonctionnelle de Heft pour discuter les affordances de la nature 192
4.7.1.3 Traitements des données issues des observations 196

4.8 LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS (KAUFMANN) POUR MENER L'ENQUETE AUPRES DES ACTEURS DE LA 2EME CATEGORIE 197
4.8.1.1 Protocole des entretiens avec les acteurs de la 2ème catégorie 200
4.8.1.2 Traitement des données des entretiens 2ème catégorie 200

CH.5 ANALYSE DU PROCESSUS D'ELABORATION DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 203

5.1 IDENTIFICATION DES CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES PETITE-ENFANCE 205
5.1.1 La nature, une chose des politiques publiques 207
5.1.1.1.1 Code Animal 209
5.1.1.1.2 Code Végétal 210
5.1.1.1.3 Code Naturel 210
5.1.1.1.4 Code Jardin 210
5.1.1.1.5 Code Plein air 211
5.1.1.1.6 Code Environnement 211
5.1.1.2 En France, la nature c'est d'abord une question de l'environnement de l'enfant 211
5.1.1.3 Le *bon* environnement, c'est la nature ? 213
5.1.1.4 Dans l'environnement, le non-naturel, une potentielle source de problème 216
5.1.1.5 Un environnement naturel à prescrire, mais pas tout ! 217
5.1.1.6 La nature, une nécessité pour la petite enfance 218
5.1.1.7 Conclusion de l'analyse du fonds documentaire – France 221
5.1.1.8 Au Québec - La Nature est identifiée, identifiable, et bénéfique pour l'enfant 222
5.1.1.9 L'émergence des « les milieux naturels » comme distinction des activités en plein air 223
5.1.1.10 La nature, un soutien à l'apprentissage 225
5.1.1.11 La nature oui, mais sans plumes, sans poils, sans nageoires 227
5.1.1.12 Conclusion pour le Fonds documentaire - Québec 229
5.1.2 Vers une convergence du sens - les représentations de l'objet « enfant-nature » 229
5.1.2.1 La nature, une valeur sûre pour la qualité dans la petite enfance 234
5.1.2.2 La norme et la nature 238
5.1.2.3 Les algorithmes de l'objet « enfant-nature », s'il y a de la nature..... alors l'enfant..... 244
5.1.2.4 Une image de l'objet « enfant-nature », entre risques et possibilités 251
5.1.2.5 Conclusion d'analyse du fonds documentaire 256
5.2 LES *DITS* DES ACTEURS DES POLITIQUES PUBLIQUES 257
5.2.1 Les trajectoires de vie des acteurs de la 1ère catégorie 258
5.2.1.1 Évoquer l'enfance et la nature dans les entretiens 259
5.2.2 Le global relatif au secteur d'activité de la petite enfance 261
5.2.2.1 Problèmes systémiques liés à la gouvernance par une multiplicité d'acteurs 262
5.2.2.2 Problèmes systémiques liés aux moyens et modes de financement 265
5.2.2.3 Pénurie de professionnel·les, une tension persistante 270
5.2.2.4 Vers un chef de file, tensions autour l'opposabilité du SPPE 271

5.2.2.5 Tensions entre les normes éducatives et sanitaires 272
5.2.2.6 Conclusion du contexte *global* pour les acteurs en France 275
5.2.3 La petite enfance au Québec, les professionnel·les et les financements manquent aussi 278
5.2.3.1 Au Québec, l'enjeu de la recherche-action et les évaluations de la qualité éducative 280
5.2.3.2 Conclusion du contexte *global* pour les acteurs au Québec 282
5.2.4 Les priorités, vers un secteur d'activité de qualité 283
5.2.4.1 Les Places 284
5.2.4.2 Les Professionnel·les 285
5.2.4.3 La Prévention 287
5.2.4.4 La Qualité d'accueil 289
5.2.4.5 Au Québec, la priorité de la qualité concomitant de la revalorisation des professionnel·les et la recherche-action 294
5.2.4.6 Conclusion – Identification des contours des politiques publiques relatives à la Petite-enfance 297
5.2.5 L'émergence de l'enfant-nature dans le référentiel 298
5.2.5.1 Les représentations de l'objet « enfant-nature » et sa nécessité en tant qu'action publique 298
5.2.5.2 Le secteur de la Petite-enfance bouge dans le bon sens, *mais* pas assez 300
5.2.5.3 L'enjeu de faire évoluer des représentations de l'enfant 301
5.2.5.4 Au Québec la nature fait ses preuves toutefois ne figue pas comme priorité 302
5.2.6 Vers une évolution des représentations de l'enfant en France 305
5.2.6.1 De l'enfant vulnérable à l'enfant « cerveau sur pattes » 306
5.2.6.2 La nature comme idéologie, l'enfant et la nature sont indissociable 308
5.2.6.3 L'enfant a besoin de la nature, mais d'abord de l'adulte 310
5.2.6.4 Au Québec, l'enfant et la nature, synonyme du jeu libre 311
5.2.7 Les obstacles et les leviers autour de la mise en œuvre d'actions « enfant-nature » 313
5.2.7.1 La nature, c'est loin 314
5.2.7.2 La nature, c'est un risque 316
5.2.7.3 La nature, un gadget marketing ? 318
5.2.7.4 Des leviers pour l'action publique à soutenir les projets « enfant-nature » 320
5.2.7.5 Au Québec, la nature s'inscrit dans la qualité 324
5.2.7.6 Conclusion – les obstacles et les leviers autour de la mise en œuvre d'actions « enfant-nature » 326
5.2.8 Conclusion des entretiens avec les acteurs de la 1ère catégorie en France et au Québec 327
5.2.8.1 L'enfant-nature : une convergence de représentation entre la France et le Québec, une divergence dans les modalités d'action publique 329
5.3 DISCUSSION DE LA PREMIERE ANALYSE : LES CONTOURS DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » AU SEIN DES POLITIQUES PUBLIQUES RELATIVES A LA PETITE-ENFANCE 334
5.3.1 L'émergence de l'objet « enfant-nature », un enjeu des politiques publiques 335

5.3.2 La convergence des représentations entre les différents acteurs institutionnels et associatifs 336
5.3.3 Les typologies de l'approche de l'action publique autour de l'objet « enfant-nature » 338
5.3.3.1 Actions essentielles 339
5.3.3.2 Actions de contrôle 340
5.3.3.3 Actions prescriptives 341
5.3.3.4 Actions recommandées 342
5.3.3.5 Actions recherche-action 343
5.3.3.6 Actions informatives 343
5.4 CONCLUSION DE L'ANALYSE IDENTIFIANT DES CONTOURS DE L'EMERGENCE DE L'OBJET « ENFANT-NATURE » DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES 344
CH.6 ANALYSE DU TERRAIN AUPRES DES PROFESSIONNELLES 349
6.1 TRAJECTOIRE DE VIE – LA NATURE, C'EST DEPUIS TOUJOURS ? 350
6.2 IDENTIFICATION DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » 353
6.2.1 La cour, le jardin et la forêt, les lieux qui façonnent des pratiques « enfant-nature » 354
6.2.2 La place du jeu libre 356
6.2.3 Perception et gestion du risque 359
6.2.4 Il faut être organisé, mais ce n'est pas compliqué ! 363
6.3 LES AFFORDANCES ET LE SENS DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » 367
6.3.1 L'enfant-nature, une idéologie de « l'inné » 368
6.3.2 L'affordance nourricière et éducatrice de la nature 369
6.3.3 Les affordances du lien enfant-nature, un lien qui transforme les pratiques et les perspectives 375
6.4 LES RETOMBEES – LES BENEFICES DE LA NATURE 379
6.4.1 Les jeux sont enrichis - enfants jouent « autrement » 379
6.4.2 La nature agit sur la qualité des pratiques éducatives 382
6.4.3 Les pratiques « enfant-nature » porteuses du sens 386
6.5 IDENTIFICATION DES FREINS, LEVIERS – QUELLES TENSIONS ? 388
6.5.1 Avoir envie et être prêt 388
6.5.2 Avoir un climat de confiance 393
6.5.3 Avoir les parents impliqués 397
6.5.4 Avoir accès à une nature proche 400
6.5.5 Les tensions autour des projets « enfant-nature » 403
6.5.5.1 En France, une lourdeur administrative et de l'incohérence institutionnelle 404
6.5.5.2 Une fatigue accumulée 405
6.5.5.3 Les tensions de gestion entre les bébés et les « grands » 406
6.5.5.4 Les défis organisationnels du dehors 407

6.6 CONCLUSION DES ENTRETIENS AVEC LES ACTEURS DE LA 2EME CATEGORIE EN FRANCE ET AU QUEBEC 409

CH.7 L'AGENTIVITE DU JEUNE ENFANT, ACTEUR DES POLITIQUES PUBLIQUES 411

7.1 LES AFFORDANCES DES LIEUX OU LES ENFANTS JOUENT 413

7.1.1 Analyse thématique des caractéristiques physiques des sous-structures dans lieux où les enfants jouent 414

7.1.2 La taxonomie fonctionnelle des affordances (Heft,1988) appliquée aux lieux de pratiques enfant-nature 420

7.1.2.1 Forêts et parcs boisés : des milieux à haute densité d'affordances 423

7.1.2.2 Discussion des affordances du « contact réel avec la nature » 424

7.2 LES TYPES DE JEU D'ENFANT - IDENTIFICATION DES TYPES DE JEU SELON TOPO (LOEBACH ET COX, 2020) 426

7.2.1 Les types de jeu libre en nature observés 426

7.2.1.1 La prédominance du jeu physique chez le jeune enfant en nature 428

7.2.1.2 Le jeu exploratoire : le contact sensoriel avec la nature 430

7.2.1.3 Le jeu expressif pour accompagner les actions du corps 431

7.2.1.4 Le jeu biologique, entre prendre soin et continuation de jeu exploratoire 432

7.2.1.5 Le jeu d'imagination chez les enfants 38,5 mois 433

7.2.2 Discussion sur les types de jeu libre en nature 434

7.3 LA MEDIATION DE LA NATURE PAR LE CORPS 435

7.3.1 Vers une modalisation du jeu libre en nature 435

7.3.1.1 Creuser et gratter 436

7.3.1.2 Transporter 437

7.3.1.3 Dissimuler et révéler 438

7.3.1.4 Prendre des risques corporels 439

7.3.1.5 Jouer sur les troncs d'arbre 440

7.3.1.6 Déplacement de l'eau 441

7.3.2 Discussion autour de la médiation de la nature par le corps 442

7.4 L'AGENTIVITE DES TOUT-PETITS : UNE DISCUSSION ELARGIE SUR L'INTERET DES PRATIQUES « ENFANT-NATURE » ET LEUR EMERGENCE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES DE LA PETITE-ENFANCE 443

7.4.1 Discussion de l'agentivité du très jeune enfant à l'appui des affordances 444

7.4.2 Discussion du jeu libre en nature comme preuve de concept de la dimension pragmatique de l'agentivité des tout-petits 447

7.4.3 Discussion de la dimension sociale de l'agentivité du jeune enfant dans les pratiques « enfant-nature » 449

7.4.4 Conclusion 453

7.5 CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE 455

CONCLUSION GENERALE 458

Bibliographie

Achard, J., Flavie, Cordeau, W., et Trudelle, J. (2021). L'école publique au temps du néolibéralisme : L'urgence d'agir. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 8-12.

Alderson, P., et Yoshida, T. (2016). Meanings of children's agency : When and where does children's agencey being and end ? In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, et B. Hungerland, *Reconceptualising Agency and Childhood : New Perspectives in Childhood Studies* (p. 103-199). Taylor et Francis Group.

Amat, F., et Labbé, A. (2024). Impact du réchauffement climatique sur l'asthme et les maladies allergiques de l'enfant. *Revue Française d'Allergologie*, *64*(1), 103738.

Araujo, D., et Davids, K. (2009). Ecological approaches to cognition and action in sport and exercise : Ask not only what you do, but where you do it. *International Journal of Sport Psychology*, *40*(1), 5.

Archambault, A., et Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : D'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(1), 5-24.

Assaiante, C. (1998). Development of Locomotor Balance Control in Healthy Children. *Neuroscience et Biobehavioral Reviews*, *22*(4), 527-532.

Bachler, L. (2021). Foucault. « Le devenir des enfants, c'est la mort des parents ». In *La philo au berceau* (p. 85-89). Érès. Cairn.info.

Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott: *Enfances et Psy*, *n o 15*(3), 41-45.

Baker, K. (2024). *Outdoor Play for All*. Concordia University.

Bakker, K. (2010). The limits of 'neoliberal natures' : Debating green neoliberalism. *Progress in Human Geography*, *34*(6), 715-735.

Barrère-Maurisson, M.-A., et Tremblay, D.-G. (2008). La gouvernance de la conciliation travail-famille : Comparaison entre la France et le Québec. *Santé, Société et Solidarité*, *7*(1), 85-94.

Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*. Dunod.

Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, *2*, 39-51.

Belknap, E., et Hazler, R. (2014). Empty Playgrounds and Anxious Children. *Journal of Creativity in Mental Health*, *9*(2), 210-231.

Benbachir, A. (2014, juin 20). Histoire des garderies au Québec Le Québec meilleur réseau pour nos enfants [Medium.com]. *Medium*.

Bentsen, P., Schipperijn, J., et Jensen, F. S. (2013). Green Space as Classroom : Outdoor School Teachers' Use, Preferences and Ecostrategies. *Landscape Research*, *38*(5), 561-575.

Berthelot, J.-M. (1983). CORPS ET SOCIÉTÉ: (Problèmes méthodologiques posés par une approche sociologique du corps). *Cahiers Internationaux de Sociologie,* (74), 19-131.

Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroek, M., et Whalley, M. (2025). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, *33*(1), 4-18.

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., et Lequette, C. (2020). (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine, (35). *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*.

Bogner, F. (2018). Environmental Values (2-MEV) and Appreciation of Nature. *Sustainability*, *10*(2), 350.

Bohic, N., et Khoun, I. (2024). *Travaux préparatoires en vue du référentiel de la qualité d'accueil des jeunes enfants*. Inspection générale de l'action sociale.

Boileau, E. Y. S., et Dabaja, Z. F. (2020). Forest School practice in Canada : A survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *23*(3), 225-240Boltanski, L., et Thévenot, L. (2022). *De la justification : Les économies de la grandeur* ([Nouvelle éd. avec une] préface inédite des auteurs). Gallimard.

Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e Édition). Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C., Lebeouf, M., et Point, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Les éditions CEC inc. In A. Charron et C. Raby, *Intervenir à l'éducation préscolaire* (Les Éditions CEC, p. 233-241).

Bourdieu, P. (2015). *Sur l'État : Cours au Collège de France, 1989-1992*. Éditions Points.

Boussaguet, L., Jacquot, S., et Ravinet, P. (2015). *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?* Sciences po, les presses.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : Usagers et représentations sociales contribution à une sociologie de la petite enfance*. l'Harmattan.

Bouve, C. (2015). L'enfant en crèche : La tentation normalisatrice des politiques publiques. *Conjuguer la santé de l'enfant et de la famille au singulier et au pluriel*, 45-62.

Bouve, C. (2020). Un débat qui perdure : Le corps de l'enfant dans les crèches françaises du XIXe siècle à aujourd'hui. *Enfances, Familles, Générations*, (33).

Bradbury, A. (2021). 4 : The influence of neuroscience. In *Ability, Inequality and Post-Pandemic Schools* (p. 73-100). Bristol University Press.

Branje, K., Stevens, D., Hobson, H., Kirk, S., Stone, M., School of Health and Human Performance, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada, Department of Pediatrics, IWK Health Centre, Halifax, Nova Scotia, Canada, Interdisciplinary Studies, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada, et Healthy Populations Institute, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada. (2021). Impact of an outdoor loose parts intervention on Nova Scotia preschoolers' fundamental movement skills : A multi-methods randomized controlled trial. *AIMS Public Health*, *9*(1), 194-215.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.

Brougère, G. (1997). Cultures préscolaires, Discours et Pratiques du Jeu. *Revue française de pédagogie*, *119*, 47-56.

Brougere, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : Une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, *119*(1), 47-56.

Brougère, G. (2002). *Education et politiques de la petite enfance* (de boeck, Vol. 3).

Brougère, G. (2020). *Un jeu situé : Contexte et ressources des pratiques ludiques*. 12.

Bruner, J. (1983). Play, Thought, and Language. *Peabody Journal of Education, The Legacy of Nicholas Hobbs: Research on Education and Human Development in the Public Interest: Part 1*, *60*(3), 60-69.

Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., Belair, S., Logan, L., Fuselli, P., et Ball, D. J. (2015). Can child injury prevention include healthy risk promotion? *Injury Prevention*, *21*(5), 344-347.

Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., et Herrington, S. (2017). Landscapes for play : Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, *54*, 139-150.

Burghardt, G. (2011). Defining and Recognizing Play. In A. D. Pellegrini, *The Oxford handbook of the development of play* (p. 9-18). Oxford University Press.

Cadart, M.-L. (2006). *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ? Accueillir la diversité des enfants et des familles dans le réseau des crèches parentales*. Éd. Érès.

Caillois, R. (2009). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige* (Éd. rev. et augmentée, [Nachdr.]). Gallimard.

Callon, M. (2001). Actor Network Theory. In *International Encyclopedia of the Social et Behavioral Sciences* (p. 62-66). Elsevier.

Cante, G. (2022). La petite enfance au prisme de la nature : Un état de l'art de la littérature et des propositions pour les politiques publiques de la petite enfance. *Spirale*, *102*(2), 21-32. Cairn.info.

Cante, G., Nicolas, L., Point, M., et Dabaja, Z. (2023). Le « jeu libre en nature » : Définitions, types et impacts de « la nature » sur les jeux libres d'enfants. *Éducation relative à l'environnement*, *Volume 18.2*.

Cantin, G., Charron, A., Lemire, J., et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 69-86.

Carbonneau, C., et Morache, D. (2021). Pour une véritable politique intégrée de l'éducation de la petite enfance. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 142-149.

Carbuccia, L., Barone, C., Borst, G., Greulich, A., Panico, L., et Tô, M. (2020). *Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants*. 195.

Cardinal, F., et Chicoine, J.-F. (2010). *Perdus sans la nature : Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique [diff. DNM, Distribution du Nouveau monde].

Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., et De Bourdeaudhuij, I. (2011). What do we know about physical activity in infants and toddlers : A review of the literature and future research directions. *Science et Sports*, *26*(3), 127-130.

Carré, F. (2013). *Danger sédentarité : Vivre plus en bougeant plus*. Cherche midi.

Castanet, V. (2022). *Les fossoyeurs*. Fayard.

Castanet, V. (2024). *Les Ogres*. Flammarion.

Caublot, M., et Blicharski, T. (2013). Définition de la qualité des structures d'accueil de la petite enfance : Implications du modèle écosystémique avec l'exemple français. *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(2), 295-314.

Chabert, A.-L. (2017). 3. Le cadre des affordances : Un second concept à l'échelle des objets pour penser l'équilibre du vivant avec le milieu extérieur. In *Transformer le handicap* (p. 67-94). Érès. Cairn.info.

Chalmel, L. (2015). Jean-Frédéric Oberlin, voyageur du ciel et ouvrier de la terre. *Rassegna di pedagogia : Pädagogische Umschau : trimestrale di cultura pedagogica : LXXIII, 3/4, 2015*, (LXXIII).

Chanut-Guieu, C., Petrella, F., Richez-Battesti, N., Lhuillier, V., et Laurent, A. (2014, mai). *Diversité des opérateurs et gouvernance locale de la petite enfance : Quels enjeux pour le développement des territoires, les modes d'organisation des acteurs et la régulation de la qualité ?* ffhalshs-01413741f. AIRMAP 2014, Aix-en-Provence, France.

Chauvière, M. (2010). Quel est le « social » de la décentralisation ? *Informations sociales*, *n° 162*(6), 22-31.

Chawla, L. (2009). Growing Up Green : Becoming an Agent of Care for the Natural World. *The Journal of Developmental Processes*, *4*(1), 6-23.

Chawla, L., et Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, *13*(4), 437-452.

Claparède, É. (avec Capitanescu Benetti, A., Maulini, O., Bonneton, D., Ottavi, D., et Ruchat, M.). (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)*. L'Harmattan.

Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives. In P. Garnier et S. Rayna, *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales* (p. 21-38). Peter Lang.

Clayton, S. (2003). Environmental identity : A conceptual and an operational definition. In *Indentity and the natural environement : The psychological significance or nature* (p. 45-65).

Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood* (3e éd.). Columbia Univ. Press.

Coe, H. A. (2017). Embracing risk in the Canadian woodlands : Four children's risky play and risk-taking experiences in a Canadian Forest Kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, *15*(4), 374-388.

Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie: 5e éd.* La Découverte. Cairn.info.

Commaille, J. (2019). Sociologie de l'action publique. In *Dictionnaire des politiques publiques* (5e éd. entièrement revue et corrigée, p. 576-584). Sciences po, les presses.

Cordelier, B. (2020). Greenwashing ou écoblanchiment : Cadrer la communication environnementale. *Sens-Dessous*, *N° 26*(2), 21-32.

Cottereau, D. (2017). La nature dans l'apprenstissage tout au long de la vie. In C. Fleury et A.-C. Prévot, *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner* (p. 245-255). CNRS éditions.

Couttet, J., Bouchard, C., et Leboeuf, M. (2023). « Un bouillon pour le yéti! ». Portrait de l'engagement des enfants de 3-5 ans fréquentant des centres de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. *Revue internationale de communication et socialisation*, *10*(2), 280-306.

Crépin, A., et Boyer, D. (2022). *Baromètre de l'accueil du jeune enfant 2021 La crise sanitaire n'a guère modifié les représentations, les aspirations et les recours aux modes d'accueil* (209; p. 4). Caisse Nationale des allocations familiales.

Cresson, G., Heinen, J., et Ludwig, B. (1997). Valeurs et normes dans l'éducation de la petite enfance [Une comparaison entre Lille et Cologne] : Une comparaison entre Lille et Cologne. *Recherches et Prévisions*, *49*(1), 41-49.

Cyrulnik, B. (avec Assises de l'école maternelle). (2019). *Préparer les petits à la maternelle*. Odile Jacob.

Dalli, C., Te One, S., et Pairman, A. (2017). Les défis de la recherche avec les enfants dans les structures éducatives. In P. Garnier et S. Rayna, *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales* (p. 135-155). Peter Lang.

Daly, L., et Beloglovsky, M. (2015). *Loose parts : Inspiring play in young children*. Releaf Press.

Danic, I., David, O., et Depeau, S. (Éds.). (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Presses universitaires de Rennes.

Danic, I., Delalande, J., et Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Presses universitaires de Rennes.

Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., et Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development : A systematic review. *PLOS ONE*, *15*(2), e0229006.

De Verdalle, L., Vigour, C., et Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative : Enjeux et controverses. *Terrains et travaux*, *N° 21*(2), 5-21.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance* (Presses Universitaires de Rennes).

Delalande, J. (2006). Le Concept heursitique de la culture enfantine. In R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (Presses Univesriatires de Rennes, p. 267-274). Autrement.

Delalande, J. (2022). Enquêter dans les métiers de l'humain. In *Enquêter dans les métiers de l'humain* (p. 51-67). Éditions Raison et Passions.

Denord, F. (2007). *Néo-libéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique* (Demopolis).

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. NRF : Gallimard.

Desjardins, G. (2002). *Faire garder ses enfants au Québec-- : Une histoire toujours en marche* (3e éd. rev. et augm). Gouvernement du Québec, Office des services de garde à l'enfance.

Dodd, H. F., FitzGibbon, L., Watson, B. E., et Nesbit, R. J. (2021). Children's Play and Independent Mobility in 2020 : Results from the British Children's Play Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(8), 4334.

Downing, K. L., Hnatiuk, J., et Hesketh, K. D. (2015). Prevalence of sedentary behavior in children under 2years : A systematic review. *Preventive Medicine*, *78*, 105-114.

Dubois, V. (1999). *La politique culturelle : Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Belin.

Dubois, V. (2003). La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques. *Historicité de l'action publique*, 347-364.

Dubois, V. (2010). L'action publique. In A. Cohen, B. Lacroix, et P. Riutort, *Nouveau manuel de science politique* (p. 311-325). La Découverte.

Dubois, V. (2021). *Contrôler les assistés : Genèses et usages d'un mot d'ordre*. Raisons d'agir.

Ducharme, É. (2012). La « nouvelle philanthropie » : Coup d'oeil sur les impacts de sa présence en sol québécois. *Nouvelles pratiques sociales*, (1), 16-29.

Duhn, I. (2015). Making agency matter : Rethinking infant and toddler agency in educational discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(6), 920-931.

Duran, P. (1990). Le Savant et la Politique : Pour une approche raisonnée de l'analyse des poltiques publiques. *L'année sociologiqe(1940/1948-)*, *40*, 227-259.

Durkheim, É. (2013). *Les règles de la méthode sociologique* (Nouvelle éd.). PUF.

Eder, K. (1996). *The social construction of nature : A sociology of ecological enlightenment*. Sage Publications.

England, A., Bird, J., Elliott, S., et Rogers, M. (2024). Between nature kindergartens and Forest School : Forging pathways for nature play in Australia's ECE sector. *Issues in Educational Research*, *34*(3), 953-973.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments : An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, *20*(6), 735-752.

Ernst, J., McAllister, K., Siklander, P., et Storli, R. (2021). Contributions to Sustainability through Young Children's Nature Play : A Systematic Review. *Sustainability*, *13*(13), 7443.

European Education and Culture Executive Agency. Eurydice. (avec Motiejūnaitė-Schulmeister, A., Noorani, S., et De Coster, I.). (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025 : Eurydice report.* Publications Office.

Evrard, A., Gourgues, G., et Ribémont, T. (2019). Acteurs. In *Dictionnaire des politiques publiques: 5e éd.* (p. 29-36). Presses de Sciences Po. Cairn.info.

Ewert, A., Place, G., et Sibthorp, J. (2005). Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes. *Leisure Sciences*, *27*(3), 225-239.

Fagnani, J. (2001). La politique d'accueil de la petite enfance en France : Ombres et lumières. *Travail, genre et sociétés*, *N° 6*(2), 105-119.

Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children : The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, *29*(2), 111-117.

Flor, A. G. (1991). Development communication and the policy sciences. *Journal of Development Communication*.

Fortin, M. (2018, mars). Impact du financement des fondations privées sur l'action communautaire Le cas de la Fondation Lucie et André Chagnon. *IRIS – Impact du financement des fondations privées sur l'action communautaire*, 1-12.

Galda, L., et Pellegrini, A. D. (2015). Dramatic play and dramatic activity : Literate language and narrative understanding. In J. Flood, *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts, Volume II: A Project of the International Reading Association* (1re éd., p. 483-488). Routledge. Garnier, P. (2015). L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "childhood studies". *Éducation et sociétés*, *36*(2), 159-173. Cairn.info. Garnier, P., et Rayna, S. (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : Perspectives internationales*. Peter Lang. Gastaldi, D., et Périsse, M. (2023). *Le prix du berceau : Ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*. Éditions du Seuil.

Gauchet, M. (2024). *Le noeud démocratique : Aux origines de la crise néolibérale*. Éditions Gallimard.

Gavarini, L. (2006). Du contrôle social à la prédiction : Évolution du regard sur l'enfance. In *Familles et petite enfance* (p. 93-108). Érès. Cairn.info. Génot, J.-C. (2017). *Nature : Le réveil du sauvage* (L'Harmattan).

Gibson, E., et Pick, A. (2000). *An Ecological Approach to Perceptul Learning and Development*. Oxford University Press.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. L. Erlbaum.

Gibson, J. L., Cornell, M., et Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, *9*(4), 295-309.

Gifford, R., et Chen, A. (2016). *Children and nature : What we know and what we do not* (University of Victoria; p. 69). Lawson Foundation.

Gillespie, J. (2013). Being and becoming : Writing children into planning theory. *Planning Theory*, *12*, 64-80.

Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance* (p. 212) [Instiut de la statistique du Québec]. Ministère de la Famille.

Ginsburg, K. R., and the Committee on Communications, et and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, *119*(1), 182-191. Giraud, O., et Perrier, G. (Éds.). (2022). *Politiques sociales : L'état des savoirs*. Éditions La Découverte.

Gonthier, F. (2006). Relativisme et vérité scientifiques chez Max Weber. *L'Année sociologique*, *Vol. 56*(1), 15-339

Gorge, S. (2024). *La petite enfance : Un secteur à bout de souffle en mal d'attractivité* (p. 74). Terra Nova.

Grevot, A., et Lacharité, C. (2009). Familles et dispositifs de protection de l'enfance, des relations marquées par les contextes nationaux : Mise en perspective France-Québec. *Santé, Société et Solidarité*, *8*(1), 109-117.

Guard, C. (2025). *Rights and Agency for Babies, Toddlers and Young Children.* (p. 29). National Council for Curriculum and Assessment.

Hanson, K. (2016). Enjeux de conniassance et politiques autour de l'enfance. In V. Pache Huber, C.-É. de Suremain, et É. Guillermet, *Production institutionnelle de l'enfance : Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs Amérique latine et Europe* (p. 179-185). Presses universitaires de Liège [FMSH diffusion].

Harvey, D. (2007). Neoliberalism as Creative Destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *610*(1), 21-44.

Harwood, D., et Collier, D. R. (2017). The matter of the stick : Storying/(re)storying children's literacies in the forest. *Journal of Early Childhood Literacy*, *17*(3), 336-352.

Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, *55*(1), 113-132. Cairn.info.

Hassenteufel, P. (2021). *Sociologie politique : L'action publique*. Armand Colin. Cairn.info.

Hassenteufel, P. (2022). Sociologie politique en place et des transformations de l'Etat social. In O. Giraud et G. Perrier, *Politiques sociales : L'état des savoirs* (p. 137-152). Éditions La Découverte.

Hedblom, M., Mårtensson, F., Sang, Å. O., Wiström, B., et Litsmark, A. (2024). Play biotopes put into practice—Creating synergies between children and nature. *People and Nature*, 1-14.

Heerwagen, J. H., et Orians, G. H. (2002). The ecological world of children. In P. H. Kahn Jr. et S. R. Kellert, *Children and nature : Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (MIT Press, p. 29-64).

Heft, H. (1988). Affordances of Children's Environments : A Functional Approach to Environmental Description. *Children's Environments Quarterly*, *5*(3), 29-37.

Heft, H. (2010). Affordances and the perception of landscape; An inquiry into environmental perception and aesthetics. In *Innovative Approaches to researching landscape and health* (1st édition, p. 9-32). Routledge.

Holin, S. (2023). *Chères collaboratrices : Comment échapper au féminisme néolibéral*. La découverte.

Huet, S. (2023). *Le Giec Urgence Climat : Le rapport incontestable expliqué à tous.* (Tallandier). Tallandier.

Hughes, B., et Melville, S. (2002). *A playworker's taxonomy of play types* (2nd ed). Playlink.

Huizinga, J. (1988). *Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu* (Photomech. Repr). Gallimard.

Islam, F., Nukala, S. K., Shrestha, P., Badgery-Parker, T., et Foo, F. (2025). Air pollution and cardiovascular disease : A systematic review of the effects of air pollution, including bushfire smoke, on cardiovascular disease. *American Heart Journal Plus: Cardiology Research and Practice*, *54*, 100546.

Jalbert, P. (1988). L'État en action : Politiques publiques et corporatismesBruno Jobert et Pierre Muller Paris: Presses universitaires de France, 1987, 242 p. *Canadian Journal of Political Science*, *21*(3), 658-660.

Japel, C., Tremblay, R. E., et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, *33*(2), 7-27.

Jenson, J. (1998). Les réformes des services de garde pour jeunes enfants en France et au Québec : Une analyse historico-institutionnaliste. *Politique et sociétés*, *17*(1), 183-216.

Jidovtseff, B., Pirard, F., Élodie Razy, Andora Vidal, Mottint, J., Anne-Françoise Dusart, Willemsen, E., et Pools, E. (2020). *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel·le·s*.

Jobert, B., et Muller, P. (1987). *L'État en action : Politiques publiques et corporatismes* (1re éd). Presses universitaires de France.

Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., Lopes, F., Reilly, J. J., Thomson, H., Wells, V., et McCrorie, P. (2022). Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development : A Mixed-Methods Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 5967.

Jones, A. E., Henzi, S. P., et Barrett, L. (2019). A Natural History of Repetition. *Journal of Montessori Research*, *5*(2), 15-44.

Josephidou, J., Kemp, N., et Durrant, I. (2021). Outdoor provision for babies and toddlers : Exploring the practice/policy/research nexus in English ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, *29*(6), 925-941.

Kahn, P. H., et Kellert, S. R. (Éds.). (2002). *Children and nature : Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. The MIT Press.

Kahn, P. H., Weiss, T., et Harrington, K. (2018). Modeling Child–Nature Interaction in a Nature Preschool : A Proof of Concept. *Frontiers in Psychology*, *9*, 835.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd). Armand Colin.

Keleb, A., Daba, C., Asmare, L., Bayou, F. D., Arefaynie, M., Mohammed, A., Tareke, A. A., Kebede, N., Tsega, Y., Endawkie, A., Kebede, S. D., Abera, K. M., Abeje, E. T., et Enyew, E. B. (2024). The association between children's exposure to pesticides and asthma, wheezing, and lower respiratory tract infections. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, *12*, 1402908.

Kemp, N., et Josephidou, J. (2021). Babies and toddlers outdoors : A narrative review of the literature on provision for under twos in ECEC settings. *Early Years*, 1-14.

Kergomard, P. (1886). L'éducation maternelle dans l'école. *Revue Pédagogique*, 78-81.

Kerlan, A., et Lemonchois, M. (2015). Enfances d'aujourd'hui. De l'enfant citoyen à l'enfant artiste, les politiques de l'enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, *40*(3), 461-466.

Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development : A research paper*. National Council for Curriculum and Assessment.

Khan, M., Bell, S., et Wood, J. (Éds.). (2021). *Place, pedagogy and play : Participation, design and research with children*. Routledge, Taylor et Francis Group.

Kleppe, R., Melhuish, E., et Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(3), 370-385.

Kuckartz, U., et Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA : Text, audio, and video*. Springer.

Kuo, M., Barnes, M., et Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, *10*, 305.

Kyttä, M. (2002). Affordances of Children's Environments in the context of Cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, *22*(1-2), 109-123.

Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts : Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki Univ. of Technology, Centre for Urban and Regional Studies.

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, *24*(2), 179-198.

Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance. La petite histoire des services de garde au Québec* (Presse de l'Université du Québec).

Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'université du Québec.

Lascoumes, P., et Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin. Cairn.info.

Leca, J., et Muller, P. (2008). Y a-t-il une approhe française des politiques publiques ? In *Politiques publiques et démocratie:* (p. 35-72). La Découverte.

Ledoux, C. (2022). L'Etat social au défi du marché. In O. Giraud et G. Perrier, *Politiques sociales : L'état des savoirs* (p. 270-284). Éditions La Découverte.

Ledoux, C., et Perrier, G. (2022). 12. Les approches de la mise en œuvre des politiques sociales. In *Politiques sociales : L'état des savoirs* (p. 200-217). La Découverte. Cairn.info.

Lee, H., Tamminen, K. A., Clark, A. M., Slater, L., Spence, J. C., et Holt, N. L. (2015). A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*(1), 5.

Lehrer, J., Bigras, N., Charron, A., et Laurin, I. (Éds.). (2021). *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications*. Presses de l'Université du Québec.

Lein, P. J. (2025). Manufactured chemicals : A significant contributor to chronic childhood diseases. *Open Access Government*, *47*(1), 82-83.

Lemay, L., et Lemire, J. (2023). *F.A.Q Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation (groupes d'enfants de 0 à 5 ans)* (p. 19). Ministère de la Famille.

Lepetit, B., et Marnette, E. (2023). *Babyzness*. Robert Laffont.

Leroy, G., et Le Corre, C. L. (2024). Sociologies de l'éducation et de l'enfance en anthropocène.Les limites de la conversion écologique des enfants. *Emulations*, *50*, 7-20.

Lerstrup, I., et Konijnendijk Van Den Bosch, C. (2017). Affordances of outdoor settings for children in preschool : Revisiting heft's functional taxonomy. *Landscape Research*, *42*(1), 47-62.

Letablier, M.-T. (2022). Les poltiqiues familiales : Genèse, acteurs et instruments. In G. Perrier et O. Giraud (Éds.), *Politiques sociales : L'état des savoirs* (p. 59-78). Éditions La Découverte.

Letablier, M.-T., et St-Amour, N. (2010). *Politiques de conciliation travail-famille : Comparaison France-Québec*.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality* (p. ix, 286). McGraw-Hill.

Li, D., Min, S., et Li, X. (2024). Is Spending More Time Outdoors Able to Prevent and Control Myopia in Children and Adolescents? A Meta-Analysis. *Ophthalmic Research*, 1-1.

Li, L. (2024). The quality of interaction with children in collective play : Children's agency. *British Educational Research Journal*, berj.3969.

Li, W., Tu, Y., Zhou, L., Ma, R., Li, Y., Hu, D., Zhang, C., et Lu, Y. (2024). Study of myopia progression and risk factors in Hubei children aged 7–10 years using machine learning : A longitudinal cohort. *BMC Ophthalmology*, *24*(1), 93.

Lignier, W., Lomba, C., et Renahy, N. (2012). La différenciation sociale des enfants. *Politix*, *99*(3), 9-21. Cairn.info.

Little, H. (2022). "It's about Taking the Risk" : Exploring Toddlers' Risky Play in a Redesigned Outdoor Space. *Education Sciences*, *12*(10), 677.

Little, H., et Sweller, N. (2015). Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings. *Early Childhood Education Journal*, *43*(4), 337-345.

Liu, J., et Green, R. J. (2024). Children's pro-environmental behaviour : A systematic review of the literature. *Resources, Conservation and Recycling*, *205*, 107524.

Loebach, J., et Cox, A. (2020). Tool for Observing Play Outdoors (TOPO) : A New Typology for Capturing Children's Play Behaviors in Outdoor Environments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15), 5611.

Loebach, J., et Cox, A. (2022). Playing in 'The Backyard' : Environmental Features and Conditions of a Natural Playspace Which Support Diverse Outdoor Play Activities among Younger Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 12661.

Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling « style ». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *13*(5), 531-542.

Løkken, G. (2009). The Construction of 'Toddler' in Early Childhood Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *10*(1), 35-42.

Louv, R. (2005). *The Last Child in the Woods : Saving our children from Nature-Deficit Dsorder* (Algonquin Press).

Louv, R. (2016). *Vitamin N : The essential guide to a nature-rich life* (First edition). Algonquin Books of Chapel Hill.

Luyat, M., et Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : De James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, *109*(02), 297.

Maguire, M., et Delahunt, B. (2017). *Doing a Thematic Analysis : A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. 8*(3).

Mainella, F. P., Agate, J. R., et Clark, B. S. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature : A neglected pathway to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, *2011*(130), 89-104.

Mallard, M. H. (2012). *La pensée dominante dans la politique de la peitet enfance en France*. Institut Universitaire Kurt Bösch.

Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature : A model. *Health Education*, *109*(6), 522-543.

March, J. G., Simon, H. A., et Guetzkow, H. S. (avec Graduate School of Industrial Administration). (1958). *Organizations*. Wiley [u.a.].

Marchand, M.-C., Bouchard, C., et Robert-Mazaye, C. (2023). Le concept de perezhivanie pour étudier la complexité des interactions entre l'enfant et l'environnement socioculturel. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, *7*(1), 11-23.

Marvick, D. (1980). The Work of Harold D. Lasswell : His Approach, Concerns, and Influence. *Political Behavior*, *2*(3), 219-229. JSTOR.

Mathieu, S., et Tremblay, D.-G. (2020). Évolution et transformation de la politique familiale québécoise depuis 1997. *Enfances Familles Générations [En ligne]*, *35*.

Matthews, G., et Mullin, A. (s. d.). The Philosophy of Childhood. In N. Zalta et U. Nodelman (Éds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2025 Edition)* (2005e éd.). Consulté

Mawson, W. B. (2014). Experiencing the 'wild woods' : The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(4), 513-524.

McCandliss, B. D. (2010). Educational neuroscience : The early years. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *107*(18), 8049-8050.

McKinnon-Côté, É., Bouchard, C., et Leboeuf, M. (2025). «Chanter des comptines aux escargots» : La sensibilité écologique d'enfants âgés de 2 à 5 ans en centre de la petite enfance œuvrant en éducation par la nature. *Facteurs humains: revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, *2*(1), 90-118.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Metra, M. (2006, février 5). *Approches théoriques du jeu*.

Moll, A., Collado, S., Staats, H., et Corraliza, J. A. (2022). Restorative effects of exposure to nature on children and adolescents : A systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, *84*, 101884.

Montandon, C. (2006). De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : Nécessité ou illusion épistémologique ? In *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (p. 41-49). Presses universitaires de Rennes.

Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., et Ceciliani, A. (2019). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care*, *189*(6), 867-882.

Moore, D., Morrissey, A.-M., et Robertson, N. (2021). ' *I feel like I'm getting sad there'* : Early childhood outdoor playspaces as places for children's wellbeing. *Early Child Development and Care*, *191*(6), 933-951.

Moret Petrini, S. (2024). Enfance, jeunesse et agentivité (1500-1850). *Histoire de l'éducation*, 11-19.

Morgenthaler, T., Lynch, H., Loebach, J., Pentland, D., et Schulze, C. (2024). Using the Theory of Affordances to Understand Environment–Play Transactions : Environmental Taxonomy of

Outdoor Play Space Features—A Scoping Review. *The American Journal of Occupational Therapy*, *78*(4), 7804185120.

Morizot, B. (2018). L'écologie contre l'Humanisme : Sur l'insistance d'un faux problème. *Essais*, (13), 105-120.

Morizot, B. (2023). *L'inexploré*. Éditions Wildproject.

Morrissey, A.-M., Scott, C., et Wishart, L. (2015). Infant and Toddler Responses to a Redesign of Their Childcare Outdoor Play Space. *Children, Youth and Environments*, *25*(1), 29.

Mossé, P., Blöss, T., Daune-Richard, A.-M., Odena, S., Petrella, F., Vion, A., Fraisse, L., et Lhuillier, V. (2008). Diversité des acteurs et des politiques de la petite enfance : Vers une gouvernance partenariale et négociée ? Rapport final. *Rapport final. [Rapport de recherche] Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST)*, 119.

Mougel, S. (2016). L'enfant et sa famille au prisme de l'hôpital, XIXe-XXe siècles (France). In V. Pache Huber, C.-É. De Suremain, et É. Guillermet, *Production institutionnelle de l'enfance : Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs* (Presse Universitaires de Liège, p. 83-101). Presses universitaires de Liège.

Moussy, B. (2022). L'importance de la nature vue par les pédagogues à travers les siècles. *Spirale*, *102*(2), 59-68.

Mozère, L. (2006). Le défi d'une sociologie de la prime enfance. In *Elements pour une sociologie de l'enfance* (p. 135-145). PUR.

Mukherji, P., et Albon, D. (2023). *Research methods in early childhood : An introductory guide* (4th edition). SAGE.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, *50*(2), 189-208.

Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, *55*(1), 155-187. Cairn.info.

Muller, P. (2011). Analyse des politiques publiques et science politique en France : « Je t'aime, moi non plus ». *Politiques et Management Public*, (Vol. 26/3), 51-56.

Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale : Comment les sociétés modernes se pensent et agissent sur elles-mêmes* (1re édition). PUF.

Muller, P. (2018). *Les politiques publiques* (12e éd). Que sais-je ?

Murray, J. (2025). Young children's agency. *International Journal of Early Years Education*, *33*(2), 237-243.

Myers, O., Eugène. (2012). Chilren and Nature. In C. D. Saunders, P. H. Kahn, et S. R. Kellert, *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (p. 113-127).

Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., et Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents : A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health et Place*, *58*, 102136.

Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Stevenson, M. P., Quintana, D. S., et Bentsen, P. (2021). Effects of Public Green Space on Acute Psychophysiological Stress Response : A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental and Quasi-Experimental Evidence. *Environment and Behavior*, *53*(2), 184-226.

Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P. S., Stevenson, M. P., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J. A. G., Flensborg-Madsen, T., Bentsen, P., et Enticott, P. G. (2021). Landscapes of becoming social : A systematic review of evidence for associations and pathways between interactions with nature and socioemotional development in children. *Environment International*, *146*, 106238.

Naess, A. (1989). From ecology to ecosophy, from science to wisdom. *World Futures*, *27*(2-4), 185-190.

Nasar, J., et Preiser, W. F. E. (Éds.). (2016). Affordances of Children's Environments : A Functional Approach to Environmental Description. In *Directions in Person-Environment Research and Practice (Routledge Revivals)* (0 éd., p. 73-100). Routledge.

Nesme, A.-L. (2020). *Cultiver la relation enfant-nature : De l'éloignement à l'alliance*. Chronique sociale.

Neyrand, G. (2005). L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille. In *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille* (p. 13-22). Érès.

Neyrand, G. (2008). L'evolution des conceptions de la petite enfance (1945-2000). *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *22*, 68-84.

Neyrand, G. (2011). *L'enfant, la mère et la question du père : Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance* (3e éd). Presses universitaires de France.

Neyrand, G. (2019). Le corps enfantin, un espace d'affrontement normatif et un enjeu de pouvoir scientificopolitique. *Enfances Familles Générations [En ligne]*, (33).

Neyrand, G., Dugnat, M., Revest, G., et Trouvé, J.-N. (2006). *Familles et petite enfance : Mutations des savoirs et des pratiques*. Éd. Érès.

Nicholson, S. (1971). How not to cheat children. *Landscape architecture*, *62*, 30-34.

Nilsson, M., Ferholt, B., et Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child' : Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *19*(3), 231-245.

Norwood, M. F., Lakhani, A., Fullagar, S., Maujean, A., Downes, M., Byrne, J., Stewart, A., Barber, B., et Kendall, E. (2019). A narrative and systematic review of the behavioural, cognitive and emotional effects of passive nature exposure on young people : Evidence for prescribing change. *Landscape and Urban Planning*, *189*, 71-79.

Ohayon, A. (2016). Les premiers moments de la psychanalyse de l'enfant en France dans les années 1920 et 1930. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, (18), 233-251.

Olsen, A., Tangen, S., Sando, O. J., et Hansen Sandseter, E. B. (2025). Toddlers' actualization of affordances during free exploration in a varied natural environment. *International Journal of Play*, *14*(1), 99-113.

Oursel, É. (2023). Quelle heure est-il ? La dimension temporelle de l'éducation et de l'école, dedans et dehors. *Éducation relative à l'environnement*, *Volume 18.2*.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.

Parazelli, M. (2012). La prévention précoce en question : Regards croisés France-Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 1.

Parten, M. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*(3), 243.

Patton, K., et Winter, K. (2022). Children's agentic capacity, schoolification and risk : Competing discourses and young children's experiences in pre-school settings. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(5), 647-664.

Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford university press.

Pellegrini, A. D. (Éd.). (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. Oxford University Press.

Pellegrini, A. D., Dupuis, D., et Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, *27*(2), 261-276.

Périvier, H. (2012). Vers un service public de la petite enfance. *Revue de l'OFCE*, *Supp. 1*(8), 91-96.

Petrella, F., et Richez-Battesti, N. (2012). Mondialisation et secteurs abrités : Les effets de la normalisation sur les services à la personne en France. In *Travail, compétences et mondialisation* (p. 71-82). Armand Colin. Cairn.info.

Peyron, M. (2019). *Pour sauver la PMI, agissons maintenant !* (p. 186). Ministère des Solidarités et de la Santé.

Piaget, J. (1954). Remarques sur le jeu de l'enfant et la pensée symbolique (I, II, III, IV). *Bulletin de psychologie*, *7*(3), 702-709.

Pioli, D. (2003). *Le petit enfant dans les politiques publiques : Enjeu de la régulation sociale*. Paris 5.

Prins, J., Van Der Veen, C., et Meeter, M. (2024). *Nature play in early childhood leads to great and varied language production*.

Prins, J., Van Der Wilt, F., Van Der Veen, C., et Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education : A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, *13*, 995164.

Puhakka, R., Rantala, O., Roslund, M., Rajaniemi, J., Laitinen, O., Sinkkonen, A., et the ADELE Research Group. (2019). Greening of Daycare Yards with Biodiverse Materials Affords Well-Being, Play and Environmental Relationships. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(16), 2948.

Pyle, R. M. (2003). Nature matrix : Reconnecting people and nature. *Oryx*, *37*(2), 206-214.

Qvortrup, J. (2009). Are Children Human Beings or Human Becomings? : A Critical Assessment of Outcome Thinking. *Rivista internazionale di scienze sociali : 3/4, 2009*, (3/4).

Ramsden, R., Mount, D., Lin, Y., Fox, E., Herrington, S., Loebach, J., Cox, A., Bundy, A., Fyfe-Johnson, A., Hansen Sandseter, E. B., Stone, M., Tremblay, M. S., et Brussoni, M. (2025). Results from the PROmoting Early Childhood Outside cluster randomized trial evaluating an outdoor play intervention in early childhood education centres. *Scientific Reports*, *15*(1), 1713.

Ramsden, R., Mount, D., Lin, Y., Fox, E., Herrington, S., Loebach, J., Cox, A., Bundy, A., Fyfe-Johnson, A., Sandseter, E. B. H., Stone, M., Tremblay, M. S., et Brussoni, M. (2024). *An Outdoor Play Intervention in Early Childhood Education Centers : Results from the PROmoting Early Childhood Outside Pilot Wait-list Control Cluster Randomized Trial*.

Rat-Fischer, L. (2020). Développement ontogénétique de la cognition humaine : Champs de recherche, méthodes et perspectives. *Intellectica*, 159-177. Persée https://www.persee.fr.

Ravinet, P., et Palier, B. (2015). « Global, es-tu là ? » Réflexions sur une Catégorie Fantomique. In *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?* (p. 27-55). Sciences po, les presses.

Rayna, S., et Brougère, G. (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Peter Lang.

Revillard, A. (s. d.). *Encadré – Politique d'emploi et politique familiale en France et au Québec*.

Rheinheimer, N., Vacaru, S. V., Van Immerseel, J. C., Kühn, S., et De Weerth, C. (2024). Infant Care : Predictors of Outdoor Walking, Infant Carrying and Infant Outdoor Sleeping. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(6), 694.

Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G., et Hoeffler, C. (2018). *Introduction à la sociologie de l'action publique*. De Boeck supérieur.

Ricaud-Droisy, H. (2010). Plan petite enfance 2006 et rapport sur le service public de la petite enfance 2007 : Éléments d'analyse. In *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (p. 107-118). érès. Cairn.info.

Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., et Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment : A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, *10*(1), 49-65.

Robert-Mazaye, C., Goulet, F., Turcotte, S., Demers, S., Belleau, É., et Barroca-Paccard, M. (2021). Comprendre les composantes de l'écocitoyenneté chez les enfants et les jeunes : Une réflexion théorique. *Tréma*, (56).

Roslund, M. I., Puhakka, R., Grönroos, M., Nurminen, N., Oikarinen, S., Gazali, A. M., Cinek, O., Kramná, L., Siter, N., Vari, H. K., Soininen, L., Parajuli, A., Rajaniemi, J., Kinnunen, T., Laitinen, O. H., Hyöty, H., Sinkkonen, A., et ADELE research group. (2020). Biodiversity intervention enhances immune regulation and health-associated commensal microbiota among daycare children. *Science Advances*, *6*(42), eaba2578.

Rouban, L. (2021). Bruno Jobert et Pierre Muller. L'État en action (1987). *Revue française de science politique*, *n° hors-série*(HS1), 222-227. Cairn.info.

Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., et Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de méthodologie sociologique*, *146*(1), 124-144.

Roy-Vallières, M., Pinel, J., et Bigras, N. (2021, septembre 28). CPE ou maternelle 4 ans ? Voici une analyse comparative. *The Conversation*.

Rubin, K. H. (1977). Play Behaviors of Young Children. *Young Children*, *32*(6), 16-24.

Salazar, G., Kunkle, K., et Monroe, M. C. (2020). *Practitioner Guide to Assessing Connection to Nature* (p. 63). North American Association for Environmental Education.

Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *9*, 3-21.

Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., et Sando, O. J. (2021). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, *49*(2), 303-312.

Sarmento, M. J. (2006). Les cultures de l'enfance au carrefour de la seconde modernité. In R. Sirota, *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (Presses universitaires de Rennes, p. 307-316).

Segundo-Ortin, M., et Raja, V. (2024). *Ecological psychology*. Cambridge University Press.

Séraphin, G., Modak, M., et Zaouche Gaudron, C. (2021). Politiques publiques d'accueil de la petite enfance en situation de pauvreté : Enseignements et réflexions issus de la littérature internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, *n°138*(1), 111-119.

Sharma-Brymer, V., Brymer, E., Willis, R., et Leach, M. (2024). Synergies of affordances and place-based relationality in Forest School practice : Implications for socio-emotional well-being. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1352374.

Shim, Y. K., Mlynarek, S. P., et Van Wijngaarden, E. (2009). Parental Exposure to Pesticides and Childhood Brain Cancer : U.S. Atlantic Coast Childhood Brain Cancer Study. *Environmental Health Perspectives*, *117*(6), 1002-1006.

Sirota, R. (2012). *L'enfance au regard des Sciences sociales*. *1*, AnthropoChildren (en ligne).

Sirota, R. (2017). Sociologie de l'enfance et sociologie de l'éducation : Va-et-vient: *Éducation et sociétés*, *n° 40*(2), 105-121.

Skar, M., Wold, L. C., Gundersen, V., et O'Brien, L. (2016). Why do children not play in nearby nature ? Results from a Norwegian survey. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *16*(3), 239-255.

Slater, A., et Bremner, G. (Éds.). (1989). *Infant development*. Erlbaum.

Sleurs, H., Silva, A. I., Bijnens, E. M., Dockx, Y., Peusens, M., Rasking, L., Plusquin, M., et Nawrot, T. S. (2024). Exposure to Residential Green Space and Bone Mineral Density in Young Children. *JAMA Network Open*, *7*(1), e2350214.

Smith, P. K. (2011). Observatoinal Methods in Studying Play. In A. D. Pellegrini (Éd.), *The Oxford handbook of the development of play* (p. 138-149). Oxford University Press.

Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., et Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health – a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, *102*(1), 83-91.

Spencer, R., Joshi, N., Branje, K., Lee McIsaac, J., Cawley, J., Rehman, L., FL Kirk, S., Stone, M., 1 School of Health etamp; Human Performance, Dalhousie University, Halifax, Canada, 2 Faculty of Education and Department of Child and Youth Study, Mount Saint Vincent University, Halifax, Canada, et 3 Healthy Populations Institute, Dalhousie University, Halifax, Canada. (2019). Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*, *6*(4), 461-476.

Speranza, M., et Ferrari, P. (2012). 1. Principales théories du développement de l'enfant. In *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 3-11). Lavoisier. Cairn.info.

Squires, K., Van Rhijn, T., Breau, B., Harwood, D., Haines, J., et Coghill, M. (2024). A quasi-experimental investigation of young children's activity levels and movements in equipment-based and naturalized outdoor play environments. *Journal of Environmental Psychology*, *97*, 102364.

Storli, R. (2021). Children's Rough-and-Tumble Play in a Supportive Early Childhood Education and Care Environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19), 10469.

Storli, R., et Hagen, T. L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*(4), 445-456.

Storli, R., et Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement : How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, *8*(1), 65-78.

Storli, R., Sandseter, E. B. H., et Sando, O. J. (2024). Looking beneath the surface : Associations between varied outdoor surfaces and children's diverse play behaviours in early childhood education and care institutions. *Landscape Research*, 1-14.

Tandon, P. S., Downing, K. L., Saelens, B. E., et Christakis, D. A. (2019). Two Approaches to Increase Physical Activity for Preschool Children in Child Care Centers : A Matched-Pair Cluster-Randomized Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(20), 4020.

Thévenon, O. (2016). L'accueil de la petite enfance en France et dans les pays de l'OCDE : Une politique d'investissement social ? *Revue française des affaires sociales*, *1*(1), 163.

Thoenig, J.-C. (2019). Politiques Publiques. In *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée: 5e éd.* (p. 462-468). Presses de Sciences Po. Cairn.info.

Tian, F., Wei, S., Qian, Z., Zhao, J., Wang, Y., Ho, K., Arnold, L. D., Burroughs, T., et Lin, H. (2025). Ambient air pollution exposure accelerates the occurrence of 78 non-communicable chronic diseases : An accelerated failure time analysis of a nationwide cohort. *GeroScience*.

Tideman, J. W. L., Polling, J. R., Vingerling, J. R., Jaddoe, V. W. V., Williams, C., Guggenheim, J. A., et Klaver, C. C. W. (2018). Axial length growth and the risk of developing myopia in European children. *Acta Ophthalmologica*, *96*(3), 301-309.

Tillmann, S., Clark, A. F., et Gilliland, J. A. (2018). Children and Nature : Linking Accessibility of Natural Environments and Children's Health-Related Quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(6), 1072.

Tisseron, S. (2013). L'enfant et les écrans : Un avis de l'Académie des Sciences. *Le Carnet PSY*, *169*(2), 1-1. Cairn.info.

Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : Les cinq premières années* (Document hors-série 17; p. 83). Childcare Resource et Research Unit Centre for Urban et Community Studies.

Tourula, M., Isola, A., Hassi, J., Bloigu, R., et Rintamäki, H. (2010). Infants sleeping outdoors in a northern winter climate : Skin temperature and duration of sleep. *Acta Paediatrica*, *99*(9), 1411-1417.

Treasure, T. (2018). What is play. In *Learning through play : Creating a play-based approach within early childhood contexts.* (Oxford University Press, p. 14-15).

Tremblay, D.-G., et Barrère-Maurisson, M.-A. (2008). La gouvernance de la conciliation travail-famille : Comparaison entre la France et le Québec. *Santé, Société et Solidarité*, *1*, 85-94.

Triby, E. (2022). L'enfant, le jeu libre, la nature : Un regard des sciences de l'éducation et de la formation. *Spirale-La grande aventure de bébé*, *102*(2), 33-41.

Troupel, O., et Zaouche-Gaudron, C. (2017). Environnement de l'enfant. In *Enfants de la précarité* (p. 103-120). érès. Cairn.info.

Troy, L. (2024). *Surpoids et obésité : Facteurs de risques et politiques de prévention Panorama des olitiques publiques de prévention et de leurs effets, en Europe et dans le monde* (N°118; p. 74). DREES.

Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings' : Children, Childhood and Temporality. *Children et Society*, *22*(4), 303-313.

Van Compernol, H., et Piermattéo, A. (2016, août). *Les discours de la Prestation de Service Unique : Entre logique de care et logique gestionnaire*. 9ème Congrès de l'AIPTLF, Université Libre de Bruxelles.

Vandenbroeck. (2024). *Être parent dans notre monde néolibéral*. Érès.

Vandenbroeck, M., Lehrer, J., et Mitchell, L. (Éds.). (2023). *The decommodification of early childhood education and care : Resisting neoliberalism*. Routledge.

Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, *28*, 100288.

Vieille-Marchiset, G. (2026, février 2). *Bouger après ses premiers pas : L'éducation des enfants à un style de vieactif comme enjeu de santé publique* [Présentation]. Colloque sur La nature, c'est physique !, Strasbourg.

Vincent, G. (2009). Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber. *Revue française de pédagogie*, (168), 75-82.

Vinel, V., et Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des sciences sociales*, (63), 12-25.

Virot, P. (2017). *Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes* (Études et Résultats 1014; p. 6). Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation, et des Stastitiques.

Vitores, J. (2019). Les enfants aiment-ils naturellement les animaux ? : Une critique sociologique de la biophilie. *Genèses*, *n° 115*(2), 30-52.

Vitores, J. (2023). *La socialisation par la nature Usages des biens naturels et reproduction des rapports sociaux dans l'enfance*. Univeresité de Toulouse 2.

Vitores, J. (2025). *La nature à hauteur d'enfants : Socialisations écologiques et genèse des inégalités*. La découverte.

Von Hertzen, L., Hanski, I., et Haahtela, T. (2011). Natural immunity : Biodiversity loss and inflammatory diseases are two global megatrends that might be related. *EMBO Reports*, *12*(11), 1089-1093.

Vygotskij, L. S., Sève, L., Sève, F., et Clot, Y. (2019). *Pensée et langage* (5e] éd. 2019 [révisée). la Dispute.

Waller, T., et Bitou, A. (2011). Research *with* children : Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 5-20.

Wallon, H. (2025). *L'évolution psychologique de l'enfant* (12e éd.). Dunod.

Watson, J. (1913). Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review*, *20*(2), 158-177.

Weber, M. (1971). *Économie et société*. Plon.

Wells, N. M., et Lekies, K. S. (2006). Nature and the Life Course : Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, *16*(1), 1-24.

Wheeler, B., Lovell, B., Fleming, L., et Bland, E. (2023). *Nature, biodiversité et santé : Un Panorama des interconnexions* (p. 44). Organisation Mondiale de la Santé.

Williams, C. C., et Chawla, L. (2016). Environmental identity formation in nonformal environmental education programs. *Environmental Education Research*, *22*(7), 978-1001.

Winnicott, D. W. (1972). *L'enfant et le monde extérieur : Le développement des relations* (Éditions Payot et Rivages, DL 2001 1 vol.). Payot.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Gallimard.

Wintz, M. (2019). La nature en ville : Une réconciliation en trompe l'œil. *Revue du MAUSS*, *n° 54*(2), 95-107.

Wishart, L., et Rouse, E. (2019). Pedagogies of outdoor spaces : An early childhood educator professional learning journey. *Early Child Development and Care*, *189*(14), 2284-2298.

Wojciehowski, M., et Ernst, J. (2018). *Creative by Nature : Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking*. 18.

Xu, H., Wen, L. M., Hardy, L. L., et Rissel, C. (2016). Associations of outdoor play and screen time with nocturnal sleep duration and pattern among young children. *Acta Paediatrica*, *105*(3), 297-303.

Xu, Y. (2010). Children's social play sequence : Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, *180*(4), 489-498.

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Council on Communication and Media, Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. (Linda) R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., … Smith, J. (2018). The Power of Play : A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, *142*(3), e20182058.

Yuen, N., et Santo, J. (2025). Parten's Play Experiment. *Essays in Developmental psychology*, (150).

Zaouche-Gaudron, C. (2010). *Le développement social de l'enfant (le bébé à l'enfant d'âge scolaire)* (2ème). Dunod.

Zwang, A., Fréjou, C., et Spanu, A. (2021). L'enseignement dehors. Une opportunité de reconfiguration partenariale entre les associations d'éducation à l'environnement et les cadres de l'Éducation nationale? *Géographie et cultures*, *119*, 119-136.

Références bibliographiques des rapports et textes de lois

2e Stratégie nationale sur les perturbateurs endocriniens 2019-2022 (p. 36). (2021). [Bilan à *2e Stratégie nationale sur les pertubateurs endocriniens 2019-2022* (p. 36). (2021). [Bilan à mi-parcours]. Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarités et Santé.

4e Plan national Santé Environnement (p. 50). (2022). [Rapport d'avancement]. Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarités et Santé.

Accueil collectif des jeunes enfants : Qualité d'accueil, conditions de travail et financement public (p. 7). (2023). [Communiqué]. Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Accueil des enfants de moins de 3 ans : Relancer la dynamique ? (p. 337). (2023). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Accueil des enfants de moins de 3 ans : Tome 1 États des lieux (p. 104). (2018). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Accueil des enfants de moins de 3 ans : Tome 2 Orientations (p. 207). (2018). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Accueillir la Petite enfance. (1997). Ministère de la Famille.

Accueillir la Petite enfance—Programme éducatif pour les sevices de garde à l'enfance (p. 204). (2019). Ministère de la Famille.

Appel à manifestation d'intérêt pour la mise en place des territoires démonstrateurs Petite enfance « Accueil pour Tous » (p. 25). (2021). [Cahier des charges]. Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté

Arrêté du 8 octobre 2021 relatif aux modalités d'organisation de l'accueil en surnombre en établissement et service d'accueil du jeune enfant, Acte juridique JORF n°0241 du 15 octobre 2021, NOR : SSAA2129532A 2.

Arrêté du 9 mars 2022 portant création d'une charte nationale de soutien à la parentalité, Acte juridique JORF n°0060 du 12 mars 2022, NOR : SSAA2207413A 3.

Arrêté du 16 août 2021 relatif à la première demande de renouvellement de l'agrément d'un assistant maternel, Acte juridique NOR : SSAA2125074A, 2.

Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant, Acte juridique JORF n°0228 du 30 septembre 2021, NOR : SSAA2128574A.

Arrêté du 29 juillet 2022 relatif aux professionnels autorisés à exercer dans les modes d'accueil du jeune enfant, NOR : APHA2222757A 12.

Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigences applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage, NOR : SSAA2124242A 9.

Arrêté du 31 août 2021 relatif aux modalités de transmission des disponibilités d'accueil des établissements d'accueil du jeune enfant à la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), NOR : SSAS2121871A 2.

Avis de l'Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail relatif à l'évaluation des risques liés aux niveau d'activité physique et de sédentarité des enfants et des adolescents (Saisine n°2017-SA-0064_a; p. 53). (2020). Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail.

Avis sur l'Article 10 « Gouvernance en matière d'accueil du jeune enfant » du projet de loi pour le plein emploi NOR : MTRD2313163L, En application de l'article L. 142-1 du code de l'action sociale et des familles (p. 7). (2023). [Sur saisine transmise par la Direction générale de la cohésion sociale]. Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Avis sur le Service public de la Petite enfance (p. 9). (2023). [Discours de Mme Élisabeth BORNE, Première ministre]. Conseil Économique, Social et Environnemental.

Bilans de santé des enfants âgés de 3-4 ans en France en 2017 : Les pratiques des services départementaux de PMI et des services municipaux de santé scolaire (p. 74). (s. d.). Fédération nationale des observatoires régionaux de la santé.

Comment se portent les tout-petits au Québec (p. 122). (2021). Observatoire des tout-petits - Fondation Lucie et André Chagnon

Commission permanente des affaires sociales et et de la santé. (2022). *Avis : Vers un Service Public d'accueil de la Petite enfance* (Mandature 2021-2026 – Séance du 22 mars 2022 2022-004 NOR : CESL1100004X; p. 78). Conseil économique, social et environnemental.

Compte rendu du groupe de travail pour la formation 600 000 professionnels (DGCS-SMS-SD2-2C-JFP; p. 5). (2019). Direction Générale de la Cohésion Sociale.

Conception, animation et capitalisation de la fabrique prospective « La nature comme atout pour l'attractivité et la résilience des territoires ruraux ». (2022). Agence Nationale de la Cohésion des territoires.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2018). *Lutter contre la pauvreté des familles des enfants, constats et propositions du HCFEA* (p. 28). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2019). *Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant* (p. 259). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2021a). *L'Évolution des dépenses sociales et fiscales consacrées aux enfants à la charge au titre de la politique familiale, Bilan des reformes des vingt derniers années* (p. 295). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Comité de filière petite enfance (CFPE), E. (2023). *Avis du Bureau du Comité de filière Petite enfance sur les articles 10 et 10bis du projet de loi sur le plein emploi* (p. 3). Ministère des Solidarités, de l'Autonomie, des Personnes Handicapées.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2021b). *Quand les enfants vont mal : Comment les aider ?* (p. 172). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2023). *Qualité, Flexibilité, Égalité : Un Service Public de la Petite enfance favorable au développement de tous les enfants avant 3 ans* (p. 73). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Conseil de l'enfance et l'adolescence. (2024). *Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature?* (p. 254). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

Consultation sur le Service Public de la Petite Enfance dans le Cadre du Conseil National de la Refondation sur le Plein Emploi. (2022, décembre).

Convention d'Objectifs et de Gestion entre l'État et la CNAF 2023-2027 (p. 136). (2023). Caisse Nationale des allocations familiales.

Convention d'Objectifs et de Gestion État/Cnaf 2023/2027 et Service public de la petite enfance : Les propositions de l'Unaf pour donner confiance aux familles (p. 24). (2023). [Dossier d'analyse]. Union nationale des familles.

Convention International du Droit de l'Enfant. (1989).

CPE durable Programme d'accompagnement et de certification (p. 13). (2023). ENvironnement JEUnesse. www.enjeu.qc.ca

Dans quels environnements grandissent les tout-petit du Québec ? - Portrait 2019 (p. 64). (2019). Observatoire des tout-petits - Fondation Lucie et André Chagnon.

Décret n° 2007-230 du 20 février 2007 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique, Acte juridique Décret n° 2007-230 du 20 février 2007.

Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique, Acte juridique Décret n° 2007-230 du 20 février 2007.

Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants, Acte juridique JORF n°0202 du 31 août 2021, NOR : SSAS2117575D 18 (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Décret n° 2021-1446 du 4 novembre 2021 relatif aux conditions d'agrément, de suivi et de contrôle des assistants maternels et des assistants familiaux et aux règles applicables aux locaux et à l'aménagement intérieur des établissements d'accueil du jeune enfant, Acte juridique JORF n°0259 du 6 novembre 2021, NOR : SSAA2118713D 1 (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Décret n° 2021-1644 du 14 décembre 2021 relatif à la gouvernance des services aux familles et au métier d'assistant maternel, Acte juridique JORF n°0291 du 15 décembre 2021, NOR : SSAS2124343D 2 (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Décret n° 2022-566 du 15 avril 2022 relatif à l'expérimentation de nouvelles coopérations entre autorités compétentes en matière de services aux familles, Acte juridique JORF n°0091 du 17

avril 2022, NOR : SSAA2205480D 3 (2022). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Décret n° 2022-1772 du 30 décembre 2022 relatif aux expérimentations dans le domaine des services aux familles, aux établissements d'accueil de jeunes enfants et aux comités départementaux des services aux familles, Acte juridique JORF n°0303 du 31 décembre 2022, NOR : APHA2231612D 5 (2022). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Décret no 2021-1115 du 25 août 2021 relatif aux relais petite enfance et à l'information des familles sur les disponibilités d'accueil en établissements d'accueil du jeune enfant, NOR : SSAS2124343D 2 (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2010/6/7/MTSA1014681D/jo/texte

Deuxième Stratégie nationale sur les perturbateurs endocriniens 2019-2022 (p. 24). (2019). [Interministériel]. Ministère de la Transition écologique, Ministère des solidatrités et de la santé.

Deuxième Stratégie nationales sur les perturbateurs endociniens 2019-2022 (p. 24). (2019). Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarités et Santé.

En milieu de garde Pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires ! Pas d'animaux dans les services de garde ! Qu'en est-il au juste? (p. 7). (2005). Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Enabee : Étude nationale sur le bien-être des enfants (p. 8). (2023). Santé publique France.

Énoncé de position : Le jeu libre des enfants. (p. 12). (2019). Association canadienne de santé pubilque. https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants.

Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022 Rapport statistiques : Tome 1 Portrait des caractéristiques, de l'environnement et du parcours préscolaire des enfants de maternelle 5 ans pour le Québec et ses régions (p. 158). (2023). Institut de la statistique du Québec.

Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022 Rapport statistiques : Tome 2 Mieux comprendre la vulnérabilité des enfants de maternelle 5 ans : Les facteurs associés (p. 110). (2023). Institut de la statistique du Québec.

Ensemble, relevons le défi d'une participation réussie plein air et personnes handicapées au Québec, on bouge en plein air! (p. 46). (2020). Ministère de l'Éducation.

Environment et Health Impact Assessment, (EHI). (2023). *Nature, biodiversité et santé : Un Panorama des interconnexions* (Organisation mondiale de la Santé. Bureau régional de l'Europe).

Étude sur les formes d'accueil mixte (p. 115). (2020). Union nationale des familles.

Fort désir d'enfant, Fécondité en baisse que se passe-t-il ? (p. 12). (2021). [Dossier de presse]. Union nationale des familles.

France Stratégie. (2022). *Comité d'évaluation du plan France Relance Deuxième rapport* (p. 514). Inspection générale des finances.

https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2022-rapport-france-relance_rapportcomplet_janv23.pdf

Grandir au Québec dans les années 2020 : Méthodologie de la deuxième édition de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (p. 89). (2023). Institut de la statistique du Québec.

Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant (p. 26). (2021). Ministère de la Famille.

Guide explicatif Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance—Groupes d'enfants de 3 à 5 ans (p. 43). (2021). Ministère de la Famille.

Institut de la statistique du Québec (Éd.). (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs : Grandir en qualité, 2003*. Institut de la statistique du Québec.

Investir dans les Solidarités pour l'Émancipation de Tous (p. 114). (2018). Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté.

Loi n° 2020-1525 du 7 décembre 2020 d'accélération et de simplification de l'action publique (1), Acte juridique JORF n°0296 du 8 décembre 2020, NOR : ECOX1935404L.

Loi n° 2021-1774 du 24 décembre 2021 visant à accélérer l'égalité économique et professionnelle (1), Acte juridique JORF n°0300 du 26 décembre 2021, NOR : MTRX2110876L.

Loi no 2023-1196 du 18 décembre 2023 pour le plein emploi (1), Acte juridique JORF n°0293 du 19 décembre 2023, NOR : MTRD2313163L.

Loi relative à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants au Canada, C-35 du 19 mars 2024 (2024).

Loi resserrant l'encadrement des services de garde éducatifs à l'enfance Adopté le 10 décembre 2010, Projet de loi no 126 (2010, chapitre 39) 16.

Loi sur la représentation de certaines personnes responsables d'un Service de Garde Éducatif en milieu familiale et sur le régime de négociation d'une entente collective les concernant, chapitre R-24.0.1 § 2009, c. 36; 2 0 2 2 , c . 9 2022, c. 9, a. 97.

Loi sur le ministère de la Famille et de l'Enfance et modifiant la Loi sur les services de garde à l'enfance, Loi n°145, 44.

Loi sur les prestations familiales, chapitre P-19.1 16.

Loi sur les services de garde éducatif à l'enfance, chapitre S-4.1.1 16.

Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, s-4.1.1.

Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance, Acte juridique 143, 12 (2017).

Ministère de la Famille. (2019). *Brochure d'information déstinée principalement aux centres de la petite enfance, aux agrderies et aux parents participeront à la mesure d'évaluation de la qualité éducative (3-5 ans)—La Qualité éducative en Service de Garde* (p. 9).

Ministère de la Famille. (2022). *Gazelle et Potiron—Cadre de références Pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance* (p. 122).

Minstère de la Famille. (2022). *Bulletin d'information sur la qualité éducative*. *6*(1), 21.

Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle (p. 50). (2020). Ministère de l'Éducation nationale, la jeunesse et des sports.

Note de cadrage du groupe de travail pour la formation 600 000 professionnels (p. 5). (2019). Direction Générale de la Cohésion Sociale.

Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable—EDD 2030 Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie (Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 MENJ - DGESCO NOR : MENE1924799C). (s. d.). Ministère de l'Éducation nationale, la jeunesse et des sports.

Observatoire nationale de la Petite-enfance rapport 2018 : L'accueil des jeunes enfants. (2019). Caisse Nationale des allocations familiales.

Observatoire nationale de la Petite-enfance rapport 2020 : L'accueil des jeunes enfants. (2020). Caisse Nationale des allocations familiales.

Observatoire nationale de la Petite-enfance rapport 2021 : L'accueil des jeunes enfants. (2021). Caisse Nationale des allocations familiales.

Observatoire nationale de la Petite-enfance rapport 2023 : L'accueil des jeunes enfants. (2023). Caisse Nationale des allocations familiales.

Outdoor Play in Canada 2021 State of the Sector Report (p. 90). (2021). Outdoor Play Canada. www.outdoorplaycanada.ca/ssr

Plan d'action pour compléter le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance (p. 56). (2022). Ministère de la Famille.

Politique de la Petite Enfance et du Soutien à la Parentalité (Point presse, p. 7). (2022). [Contexte et enjeux pour le bloc communal]. Association des maires de France.

Pratiques prometteuses pour le jeu libre des enfants : Programmes, initiatives et politiques en émergence au Canada (p. 31). (2019). Association canadienne de santé pubilque.

Projet pour le 4e Plan national Santé Environnement (p. 64). (2020). Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarités et Santé.

Projet pour le 4e Plan National Santé Envionnement (p. 80). (2019). [Plan National]. Ministre de la Transition Ecologique, et Ministre des Solidarités et de la Santé.

Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux dans les bâtiments accueillant des enfants : Guide à l'usage des collectivités territoriales (p. 88). (2019). Ministère de l'Écologie du développement et de l'aménagement durable.

Règlement sur la contribution réduite, chapitre S-4.1.1, règle 1 § Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (chapitre S-4.1.1, a. 106).

Règlement sur le retrait préventif de certaines personnes responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial, chapitre R-24.0.1, règle 1 § Loi sur la représentation de certaines personnes responsables d'un service de garde éducatif en milieu familial et sur le régime de négociation d'une entente collective les concernant (chapitre R-24.0.1, a. 58).

Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, chapitre S-4.1.1, règle 2 § Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance (chapitre S-4.1.1, a. 106).

Rencontres nationales Santé Environnement (p. 122). (2019). Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarités et Santé.

Santé mentale des enfants : Le droit au bien-être (p. 80). (2021). Défenseur des droits.

Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté : Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous (p. 117). (2018). Délégation interministérielle de la prévention et la lutte contre la pauvreté.

Synthèse du Séminaire : Premiers Pas. Développement du Jeune Enfant et POlitique Publique (p. 28). (2021). France Stratégie et HCFEA.

Table ronde de la délégation aux droits de l'enfant du 15 mars 2023. (2023). Assemblée nationale. https : //www.assemblee-nationale.fr/dyn/deputes/PA720560

Vers un Service Public de la Petite enfance (p. 52). (2023). Haut Conseil de Famille Enfance et Age.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES – PERSPECTIVES EUROPÉENES

Unité de recherche « Sport et Sciences Sociales » - UR 1342

Et

En co-direction avec le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC – UR 2310)

THÈSE présentée par :

Gillian CANTE (née PIPE)

soutenue le : **05 juin 2026**

pour obtenir le grade de **:**

Docteure de l'Université de Strasbourg

Discipline : Sciences sociales du Sport / Sciences de l'Éducation et de la Formation

L'émergence de la nature dans les politiques publiques relatives à la Petite-enfance : Enjeux, représentations et pratiques autour de l'objet « enfant-nature » en France et au Québec

TOME II

THÈSE dirigée par :

Gilles VIEILLE - MARCHISET	Professeur, Université de Strasbourg
Co-direction - Emmanuel TRIBY	Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Ghislain LEROY	Professeur, Université Sorbonne Paris Nord
Florence PIRARD	Professeure, Université de Liège

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Caroline BOUCHARD	Professeure, Université Laval
Julie DELALANDE	Professeure, Université de Caen Normandie
Pascale GARNIER	Professeure Émérite Université Sorbonne Paris Nord

Licence attribuée par l'auteur / **Licence attributed by the author**

« L’université n’entend ni approuver ni désapprouver les opinions particulières du candidat. »

Liste des ANNEXES

Annexe 1. Présentation de la participation aux rencontres nationales et territoriales

Annexe 2. Tableau des types de documents du fonds documentaire par acteur 1ère catégorie - France

Annexe 3. Tableau des types de documents du fonds documentaire par acteur 1ère catégorie - Québec

Annexe 4. La réglementation en France et au Québec posant les normes et les obligations

Annexe 5. Les acteurs de la 1ère catégorie France (N=86)

Annexe 6. Les acteurs de la 1ère catégorie Québec

Annexe 7. Présentation du fonds documentaire France

Annexe 8. Présentation du fonds documentaire Québec

Annexe 9. Avis favorable du Comité éthique Université de Strasbourg

Annexe 10. Les sous-codes représentations par code nature employés dans MAXQDA

Annexe 11. Grille pour TOPO - Table A1. Sample Template for TOPO-9 (Collapsed Version).

Annexe 12. Les références promouvant la connexion à la nature

Annexe 13. TABLEAU Analyse des entretiens 1ère catégorie d'acteur FR

Annexe 14. TABLEAU Analyse des entretiens 1ère catégorie d'acteur QBC

Annexe 15. TABLEAU Analyse des entretiens 2ème catégorie d'acteur FR

Annexe 16. TABLEAU Analyse des entretiens 2ème catégorie d'acteur QBC

Annexe 17. SEGMENTS CODÉS Entretiens 1er acteurs FR

Annexe 18. SEGMENTS CODÉS Entretiens 1er acteurs QBC

Annexe 19. SEGMENTS CODÉS Entretiens 2ème acteurs FR

Annexe 20. SEGMENTS CODÉS Entretiens 2ème acteurs QBC

Annexe 21. Lettre d'information et formulaire de consentement envoyés aux parents

Annexe 22. Total d'heures d'observation par lieux de pratiques enfant-nature

Annexe 23. Taxonomie Heft

Annexe 24. Résultats des observations TOPO-9

Annexe 1. Présentation de la participation aux rencontres nationales et territoriales

Une recherche documentaire fondée sur une expérience de 15 ans, et une participation aux rencontres nationales autour de la petite enfance depuis 2017, dont :

- ⇨ 31 janvier 2017 : 1ère journée nationale des professionnel·les de la petite enfance, l'USINE à La Plaine Saint-Denis.
- ⇨ Entre le 1 décembre 2020 et le 21 juin 2021 Séminaire Premiers Pas – 8 webinaires sur le site de France Stratégie : Un total de 25 heures et 28 minutes - *suivi en visio*
- ⇨ 23 septembre 2021 : Rentrée de la petite enfance (organisée par lesprodelapetiteenfance) à la salle Laroque, Ministère des Solidarité et de la Santé, 14, avenue Duquesne 75007 Paris
- ⇨ 3 décembre 2021 - Colloque sur les politiques publiques Petite-enfance à Paris Experice Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93526 Saint-Denis
- ⇨ 17 décembre 2021 - Colloque national petite enfance (petite enfance : investir dans les professionnel·les pour développer le potentiel de tous les enfants) Palais du Luxembourg - 20 rue de Vaugirard, 75006 Paris – *suivi en visio*
- ⇨ 21 mars 2022 – Printemps de la petite enfance (lesprospetiteenfance) Laroque, Ministère des Solidarité et de la Santé, 14, avenue Duquesne 75007 Paris
- ⇨ 26 septembre 2022 – 2me Rentrée de la petite enfance (lesprospetiteenfance) Laroque, Ministère des Solidarité et de la Santé, 14, avenue Duquesne 75007 Paris
- ⇨ 4 novembre 2022 - Rencontre nationale de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants - au Centre Pompidou, Paris - *suivi en visio*
- ⇨ 20 mars 2023 – 2ème printemps de la petite enfance (lesprospetiteenfance) Laroque, Ministère des Solidarité et de la Santé, 14, avenue Duquesne 75007 Paris
- ⇨ 20 et 21 septembre 2023 - 14eme Journées Spirale "Comment remettre la toute petite enfance au cœur de nos actions ? - Auditorium Saint-Pierre des Cuisines, Toulouse - *suivi en visio*
- ⇨ 3 et 4 novembre 2023 – Enfant Demain (Maif et HCFEA..) - Université Paris Nanterre

En plus d'avoir participé aux colloques organisés au niveau national, nous avons été invités à intervenir lors des journées petite enfance organisées par plusieurs municipalités sur le sujet de la petite enfance et la nature :

- Ville de Pau (organisé avec l'association FSCT) : 5 nov 2021
- Ville de Rennes : 14 mars 2022
- Ville de Bordeaux : 23 août 2022
- Ville de Lyon (association la Souris vertes -handicap) : 22 nov 2022
- Ville de Bayonne : 14 oct 2023
- Ville de Strasbourg : 23 nov et 1 déc 2023
- Le Grand Chalon : 26 jan 2024
- Ville d'Hagenau : 30 août 2024
- Ville d'Illkirch- Graffenstaden : 14 oct 2024

Nous listons ci-dessous l'ensemble des 23 autres interventions que nous avons réalisées pendant la période de 2021- 2025 dans le cadre des conférences, séminaires, et webinaires organisés par les collectivités et associations impliquées dans la petite enfance.

DATE	ANNÉE	Ville/Commune	Organisateur
03-nov	2021	Lutterbach	CINE
21-janv	2022	Visio	FSCT
02-oct	2022	Waldersbach	Musée Oberlin
06-oct	2022	Ideal & Co	Formation
18-nov	2022	Visio	ACEPP
09-févr	2023	Visio	Eco conseil
14-mars	2023	Rennes	Asso
17-mars	2023	Strasbourg	Réseau micro crèche
30-juin	2023	Briec	ACEPP
27-oct	2023	Bailluel	Médiathèque
14-mars	2023	Visio	ACEPP
06-juin	2024	Lille	ACEPP
10-juin	2024	Visio	WWF
12-juin	2024	Strasbourg	Asso Eco Conseil
28-sept	2024	Guebwiller	RPE
21-nov	2024	Sélestat	Asso Ariena
21-mars	2025	Vendeheim	Commcom
10-juil	2025	Chambéry	ACEPP
26-sept	2025	Puy en Valéy	ACEPP
16-oct	2025	Visio Namur, BE	Asso Lilocabane
13-nov	2025	Nîmes	RPE
14-nov	2025	Nîmes	Médiathèque
05-déc	2025	Mées	ACEPP

Annexe 2. Tableau des types de documents du fonds documentaire par acteur 1ère catégorie - France

	Textes informatifs (n=67)								Textes plan d'action (n=14)				Textes prescriptifs (n=19)	
	Avis	Bilan	Communiqué	Compte rendu	Dossier	Rapport	Recomm.	Etude	Appel	Guide	Plan Stratégique	Référentiel	Convention	Textes de loi
ANCT								1						
ANSES	1					1	1							
ANSP					2			1						
Assemblée nationale				1		1								
AMF	1							1		1				
CESE	1													
CNAF					1	7		2					1	
CNR				1		1								
Cours des comptes						2								
Déf. droits						2								
Délig. Interministériel Plan pauvreté									1		1			
Délig. Interministériel Transition écologique et Solidarité et Santé		1		1		2					2			
DGCS				1		1			1					
DGS								1						
DREES								3						
FNORS								1						

France Stratégie				1				1						
HCFEA	1		1			10								
IGAS						3						1		
Ministère de la Culture											1			
Min. Educ Nat Sport Jeunesse										2				1
Min. Solidarités et Santé - Min. de la Famille de l'Enfance et des Droits des femmes - Min. des Solid. de l'Auton. et des pers. Handi.	1					3				1	1	1		17
Min. de l'Ecologie du dév. durab et de l'amena. durab.										1				
Rapport Internmin.						1								
UNAF	1		1		**1**	3								
TOTAL = 100 textes	***6***	***1***	***2***	***5***	***4***	***37***	***1***	***11***	***2***	***5***	***5***	***2***	***1***	***18***

Annexe 3. Tableau des types de documents du fonds documentaire par acteur 1ère catégorie - Québec

	Textes informatifs (n=18)								Textes plan d'action (n=13)				Textes prescriptifs (n=10)	
	Avis	Bilan	Communiqué	Consultation	Dossier	Rapport	Recomm.	Etude	Appel	Guide	Plan Stratégique	Référentiel	Convention	Textes de loi
Assoc. Canadienne de la Santé publique						2								
Assoc. Quebecoise des Centres Petite-Enfance (AQCPE)						1						1		
L'ENRironnement JEUnesse										1				
L'Institut de la statistique du Québec								5						
Ministère de la Famille								1		8	1	1		
Ministère de l'Éducation						1				1				
The Canadian Society for Exercise Physiology														1
Observatoire des tout-petits						3		2						
Outdoor Play Canada		1												
Textes de loi encadrant le secteur														9
Universités							1	1						
Total n = 42 textes		***1***				***7***	***1***	***9***		***10***	***1***	***2***		***10***

Annexe 4. La réglementation en France et au Québec posant les normes et les obligations

Nous avons identifié la réglementation en France et au Québec concernant les normes et obligation concernant l'accès à la nature (le contact avec la nature intérieur et extérieur), le temps dehors, l'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs et les pratiques pédagogiques. Les textes sont indiqué selon les sous-codes employé dans MAXQDA.
NB : Les textes stipulant les proscriptions sont en rouge

NORMES	France	Québec
n.1 accessibilité **inclusive**	*Décret no 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants* «Art. R. 2324-28. – I. L'aménagement intérieur et extérieur des établissements permet de mettre en œuvre l'accueil inclusif des enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique.	
n.2 qualité **des espaces d'accueil du jeune enfant**	*Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigences applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage* *NOR : SSAA2124242À* II.1 – Surface et volumes II.1.2 Lorsque l'établissement se situe dans une zone très densément peuplée telle que définie à l'article 2 du présent arrêté, cette surface minimale des espaces intérieurs d'accueil est réduite à 5,5 m2 par place autorisée, sans prise en compte des capacités d'accueil supplémentaire prévues par l'article R. 2324-27 du code de la santé publique, avec obligation pour le gestionnaire de choisir l'une des options suivantes ou de les combiner : – disposer d'un ou de plusieurs espaces extérieurs à usage privatif d'une surface minimale totale de 15 m2 pour les micro-crèches, de 20 m2 pour les petites crèches, de 30 m2 pour les crèches, 50 m2 pour les grandes crèches, 70 m2 pour les très grandes crèches. Pour être pris en considération, un espace extérieur ne peut pas être inférieur à 15m2 II.2 – Eclairage et lumières II.2.1 À l'exception des espaces exclusivement dédiés au sommeil, aux sanitaires ou aux changes, des salles de jeux d'eau et des couloirs, les espaces d'accueil des enfants disposent d'une source de luminosité naturelle directe. Celle-ci peut être verticale (fenêtre, vitrine, baie…) ou horizontale (verrière, skydomes, vasistas…). II.3. – Qualité de l'air et sonorité	*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* 87. La responsable doit s'assurer que la résidence comporte au moins une cuisine, un endroit désigné pour manger, une pièce pourvue d'installations sanitaires et une pièce pour les jeux et activités des enfants ayant une fenêtre permettant de voir à l'extérieur. SECTION III AMÉNAGEMENT D'UNE INSTALLATION D'UN CENTRE OU D'UNE GARDERIE 6° être pourvue de fenêtres donnant directement sur l'extérieur dont la surface vitrée ne représente jamais moins de 10% de la superficie du plancher d'une pièce. Une pièce dépourvue de fenêtre est considérée comme faisant partie d'une pièce attenante munie de fenêtres, pourvu que 60% du côté mitoyen soit entièrement libre ; toutefois, si une partie quelconque d'une de ces pièces est située à plus de 6 m d'une source de lumière naturelle, la superficie minimale vitrée qui éclaire cette pièce doit être égale au moins à 15% de la superficie totale du plancher ; 7° être pourvue d'un système d'éclairage artificiel assurant un niveau minimal d'éclairement de 320 lux mesuré à 1 m du sol. 8° être maintenue à un pourcentage d'humidité relative d'au moins 30% en hiver. (2023_Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance, P. 17)

	II.3.1 Les espaces intérieurs d'accueil des enfants et des professionnel·les disposent de préférence de fenêtres munies d'ouvrants permettant une ventilation naturelle. Les sanitaires, les espaces de sommeil, salle de jeux d'eau, halls et couloirs peuvent disposer de ventilation mécanique contrôlée ou d'ouvrants en second jour. II.4. – Températures La ventilation naturelle ou par ventilateurs à associer à l'ombrage (même temporaire) est à privilégier. II.7. – Ondes électromagnétiques Dans l'objectif de protéger les jeunes enfants d'une trop grande exposition aux ondes électromagnétiques, la loi publiée le 10 février 2015 réduit l'utilisation du wifi dans les établissements d'accueil de jeunes enfants : « l'installation d'un équipement terminal fixe équipé d'un accès sans fil à internet est interdite dans les espaces dédiés à l'accueil, au repos et aux activités des enfants de moins de trois ans ».	
n.1 accessibilité et **n.2 qualité** **des espaces extérieurs**	*Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigences applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage* *NOR : SSAA2124242À* III.7. – Espace extérieur III.7.1 Hors zone densément peuplée : – les micro-crèches, petites crèches et crèches disposent d'un ou de plusieurs espaces extérieurs à usage privatif d'une surface minimale totale de 2 m2 par place autorisée ; – s'agissant des grandes et très grandes crèches, il ne peut pas être exigé que le ou les espaces extérieurs à usage privatif aient une surface totale supérieure à 80 m2 ; – pour être pris en considération, un espace extérieur à usage privatif ne peut pas être inférieur à 20 m2 III.7.2 Lorsqu'un établissement ne dispose pas d'un espace extérieur à usage privatif, l'établissement précise dans son projet éducatif visé au 1° de l'article R. 2324-29 du même code selon quelles modalités est organisé l'accès de l'ensemble des enfants accueillis à des activités en plein air, dans le respect de la charte nationale d'accueil du jeune enfant prise par arrêté du ministre chargé de la famille. III.7.3 Un espace extérieur à usage privatif est accessible depuis les espaces d'accueil des enfants de l'établissement ou, à défaut, situé à moins de 300 m de l'établissement. Il peut correspondre à un jardin, à une terrasse ou à une cour végétalisées. Il est réputé privatif	*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* SECTION III AMÉNAGEMENT D'UNE INSTALLATION D'UN CENTRE OU D'UNE GARDERIE 29. Dans la présente section, on entend par : «aire de circulation» : les corridors et passages, les vestibules, les entrées et les autres espaces bien délimités mettant en communication les diverses pièces ou reliant les locaux à l'extérieur ; «aire de jeu» : la salle à manger, la salle de repos et les espaces, autres que les aires de service et les aires de circulation, destinés uniquement, pendant les heures de prestation des services de garde, aux jeux et activités des enfants fréquentant le service ; «aire de service» : les installations sanitaires, le bureau, le local du personnel, la cuisine, la buanderie, les espaces de rangement et autres espaces d'utilité commune ; «aire extérieure de jeu» : la partie de l'espace extérieur de jeu dotée d'équipement de jeu destiné aux enfants. § 4. — Espace extérieur de jeu et aire extérieure de jeu 39. Le titulaire d'un permis doit mettre à la disposition des enfants qu'il reçoit l'un ou l'autre des espaces extérieurs suivants : 1° un espace extérieur de jeu entouré d'une clôture sécuritaire d'au moins 1,20 m de hauteur situé à moins de 500 m de l'installation auquel il

	dès lors que son usage est réservé aux enfants accueillis par l'établissement pendant au moins quinze heures par semaine. Cet espace peut faire l'objet d'une mutualisation. III.7.4 L'espace extérieur est entouré d'une clôture, ou enceinte, d'une hauteur minimale de 150 cm sans points d'appui horizontaux et, le cas échéant, dont les barreaux sont écartés d'au maximum 11 cm. L'espace entre le bas de la barrière et le sol est au maximum de 11 cm. Les portes ou portillons d'accès sont munis de fermeture que les enfants accueillis ne peuvent manipuler. Après analyse de l'environnement et des risques de chute d'objets identifiée, un dispositif de sécurité peut être installé pour protéger l'espace extérieur contre la chute d'objets depuis les autres bâtiments ou les étages supérieurs en surplomb. III.7.5 L'espace extérieur est pour partie ombragé par la végétation ou par un dispositif adapté. Il prévoit un aménagement et des matériaux ne présentant pas de risques pour les jeunes enfants. Le revêtement de l'espace extérieur peut être synthétique ou non (tel que du gazon naturel). III.7.6 Si l'espace extérieur est planté, les végétaux à épines, porteurs de baies, toxiques ou allergènes sont à proscrire. L'espace extérieur peut accueillir un jardin potager. III.7.7 Lorsque des jeux ou structures de psychomotricité sont fixés au sol dans l'espace extérieur, ils respectent les normes de sécurité en vigueur fixant les prescriptions de sécurité relatives aux aires collectives de jeux. III.7.8 En cas de présence d'un bac à sable, celui-ci est doté d'un dispositif de protection lorsqu'il n'est pas utilisé par les enfants. Le sable devra être renouvelé au minimum annuellement.	a accès pendant les heures de prestation des services de garde et dont la superficie minimale doit être de 4 m2 par enfant en considérant que l'on puisse y recevoir, en même temps, au moins le tiers du nombre maximum d'enfants indiqué au permis ; 2° un espace extérieur de jeu pour enfants, situé dans un parc public à moins de 500 m de l'installation, accessible pendant les heures de prestation des services de garde et, sous réserve de l'article 39.2, délimité par une clôture. Cet espace doit être aménagé de façon adéquate et sécuritaire et, s'il est doté d'une aire extérieure de jeu, celle-ci doit être adaptée à l'âge des enfants reçus. La distance de 500 m est mesurée en tenant compte du plus court chemin pour la parcourir à pied en toute sécurité. D. 582-2006, a. 39 ; 1 4 6 4 - 2 0 2 2 D. 1464-2022, a. 4.1 39.1. Le titulaire d'un permis doit s'assurer, lorsque l'espace extérieur de jeu est celui visé au paragraphe 1 du premier alinéa de l'article 39, que tous les éléments qui s'y trouvent sont en bon état, maintenus propres, utilisés de façon sécuritaire et qu'ils ne constituent pas un danger potentiel compte tenu de leur nature, du lieu de leur emploi et de la présence des enfants. D. 249-2016, a. 9. 39.2. Le titulaire d'un permis qui, conformément au paragraphe 2 du premier alinéa de l'article 39, dispose d'un espace extérieur de jeu pour enfants situé dans un parc public est dispensé de l'obligation que cet espace soit délimité par une clôture si, lors de son utilisation, il s'assure que les enfants sont accompagnés par au moins 2 membres du personnel, dont minimalement un est un membre du personnel de garde au sens de l'article 19. … 97. La responsable doit s'assurer que toute structure d'escalade, balançoire, glissoire ou autre équipement de même nature installé à l'extérieur a des surfaces lisses et non tranchantes, est sécuritaire et installé selon les instructions du fabricant. …. 135. Deux titulaires de permis qui, le 30 août 2006, occupent un même espace extérieur de jeu visé par le paragraphe 1 de l'article 39 peuvent continuer de l'occuper en autant que sa superficie soit d'au moins 4 m2 par enfant, en considérant que l'on puisse y recevoir, en même temps, au moins le tiers de la somme du nombre maximum d'enfants indiqué à chacun des permis.
n.2 qualité	*Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant*	*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* *CHAPITRE I.2 - PROGRAMME ÉDUCATIF*

des projets pédagogique et des matériaux en contact avec les enfants	6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants. « Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. » Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Etre au contact de la nature, c'est apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter. Les espaces naturels constituent d'excellents outils pédagogiques. Ils offrent de multiples sources de jeux, de découvertes et d'apprentissage en invitant les enfants à manipuler, partager, tâtonner et explorer. La sensibilisation des enfants à la richesse et à la beauté de leur environnement naturel commence très tôt. Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement. Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité. Le jeu spontané et l'activité sont sources d'éveil et d'autonomie. Le jeu est un vecteur essentiel pour le développement de l'autorégulation, du langage et des compétences cognitives et sociales. En s'appuyant sur les intérêts des enfants et en privilégiant l'activité libre, le développement de l'enfant avant trois ans peut être envisagé autrement que sur le registre des stimulations éducatives programmées. Il n'est pas recommandé de laisser un enfant de moins de trois ans devant un écran (smartphone, tablette, ordinateur, télévision) compte tenu des risques pour son développement. L'enfant a besoin d'interagir avec son environnement, d'utiliser ses cinq sens et d'être en mouvement.	**6.10** Le prestataire de services de garde éducatifs offre, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, selon un processus *global* et intégré, des expériences variées adaptées à l'âge des enfants qu'il reçoit et visant à soutenir les apprentissages dans les 4 domaines de développement de l'enfant et leurs composantes, à savoir : 1° le domaine physique et moteur comprenant : a) la motricité fine ; b) la motricité globale ; c) le sens du mouvement et le goût de bouger à différentes intensités ; d) le développement des 5 sens suivants : la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher et le goût ; 2° le domaine cognitif comprenant : a) l'attention ; b) la mémoire ; c) la fonction symbolique ; d) la capacité à catégoriser et à conceptualiser ; e) le raisonnement ; f) l'éveil aux mathématiques et aux sciences ; 3° le domaine langagier comprenant : a) le langage prélinguistique ; b) le langage oral ; c) l'éveil à la lecture et à l'écriture ; d) le développement graphique ; 4° le domaine social et affectif comprenant : a) la confiance en soi ; b) l'estime de soi ; c) l'autonomie ; d) la construction de l'identité ; e) les compétences émotionnelles et sociales. « Le Règlement sur les centres de la petite enfance (article 78) stipule : « Le titulaire d'un permis de centre ne doit pas permettre la présence d'animaux dans les installations où sont reçus les enfants. » Règlement sur les garderies (article 30) : « Le titulaire d'un permis de garderie ne doit pas permettre la présence d'animaux dans la garderie. » Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023 109. Le prestataire de services de garde éducatifs, à l'exception de la responsable d'un service de garde éducatif en milieu familial, ne doit pas permettre la présence d'animaux dans ses locaux.
n. 2 qualité **santé des enfants – protection contre des moustiques**		*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* LES RÈGLES DE BASE À RESPECTER L'insectifuge utilisé doit obligatoirement contenir du DEET (N,N-diéthyl-m-toluamide) à une concentration maximale de 10% ; il faut lire

		attentivement l'étiquette du produit puisque la concentration de DEET peut varier grandement d'un produit à un autre. Les autres produits insectifuges (ex. citronnelle, lavande) ne sont pas recommandés. …. On ne doit utiliser l'insectifuge que dans les périodes où les moustiques sont abondants ou si les environs du service sont propices à la prolifération de moustiques et après avoir appliqué les mesures préventives suivantes. Pour prévenir les piqûres d'insectes lors de sorties à l'extérieur, les enfants doivent : - porter un chandail à manches longues et un pantalon, idéalement fermés aux poignets et chevilles ; - porter des vêtements amples, de couleur pâle et faits de tissus tissés serrés ; - porter des chaussures et des chaussettes ; - éviter l'usage de produits parfumés ; - éviter les sorties dans les périodes de la journée où les moustiques sont plus abondants, par exemple en début ou en fin de journée. Pour prévenir la prolifération des moustiques dans l'environnement, il faut : - éliminer les conditions propices à la reproduction des insectes en supprimant les sources d'eaux stagnantes ; - tourner à l'envers les objets qui ne sont pas remisés à l'intérieur tels les embarcations, les pataugeoires, les contenants de jardinage, les jouets d'enfants ; - couvrir les poubelles extérieures ou tout autre contenant pouvant accumuler de l'eau ; - remplacer l'eau ou assurer le traitement quotidien de l'eau de la piscine ou de la pataugeoire ; - utiliser des moustiquaires dans les aires de jeux des enfants plus jeunes ; - réparer les moustiquaires endommagées et veillez à ce que les portes se ferment hermétiquement. Pour les enfants de moins de 6 mois, il faut éviter les contacts avec les moustiques en munissant les poussettes de filets sécuritaires et en privilégiant les vérandas entourées de moustiquaires.
n.3 temporalité **temps passé dehors**		*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* **114.** Le prestataire de services de garde éducatifs doit s'assurer que les enfants sortent à l'extérieur au moins 60 minutes chaque jour, dans un endroit sécuritaire permettant leur surveillance, à moins de conditions compromettant la santé, la sécurité ou le bien-être de ceux-ci.
n.4 effectifs **nombre d'encadrement et**	*Décret no 2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants* Art. R. 2324-30. – II. …	*Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance À jour au 1er août 2023* Le nombre maximum d'enfants que peut recevoir un titulaire d'un permis dans une installation est déterminé par la superficie nette

formation	5° Un protocole détaillant les mesures de sécurité à suivre lors des sorties hors de l'établissement ou de son espace extérieur privatif, telles que visées à l'article R. 2324-43-2 du présent code. Art. R. 2324-43-2. Pendant les sorties hors de l'établissement et, le cas échéant, hors de son espace extérieur privatif, l'effectif du personnel placé auprès du groupe d'enfants participant à la sortie permet de : 1° Respecter les exigences de l'article R. 2324-43-1 ; 2° Garantir un rapport d'un professionnel pour cinq enfants. Pour les établissements mentionnés au 1° du I de l'article R. 2324-46, les dispositions du présent article s'appliquent à partir de quatre enfants accueillis simultanément. » *Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant* L'accueil de la petite enfance est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Les professionnel·les accueillent les enfants avec compétence, sensibilité, affection, et respect. Pour remplir cette mission, les professionnel·les bénéficient de formations, initiales et continues, qui prennent en compte le dernier état des connaissances en matière de développement de l'enfant, en s'inspirant des avancées de la recherche, de l'expérience des métiers, et en intégrant les exigences liées à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits fondamentaux. Ces formations permettent d'établir des passerelles entre les diplômes, de garantir les progressions de carrière et de développer une culture commune à toutes les personnes intervenant auprès des enfants, ou œuvrant pour l'organisation de leur mode d'accueil.	et l'aménagement de ses aires de jeu et de son espace extérieur de jeu ainsi que l'aménagement de ses aires de service et de circulation. D . 582-2006, a. 8.

Annexe 5. Les acteurs de la 1ère catégorie France (N=86)

Pilote et Coordonne national N =17

Cabinet du Secrétaire d'état auprès de la Première Ministre

Comité filière de la petite enfance - Service Public de la petite enfance (SPPE)

Commission des 1000 premiers jours - Recherche et information

Conseil National de la protection de l'enfance (CNPE)

Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Direction générale de la cohésion sociale (DGCS)

Direction générale de la santé (DGS)

Haut Conseil de la Famille Enfants et de l'âge (HCFEA) - Conseil de l'enfance et de l'adolescence

Haute Autorité de Santé (HAS)

IGAS - Inspection générale de l'action sociale

IGÉSR - Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Ministère de la Santé et de la Prévention

Ministère de la Culture

Ministère de la Transition écologique et de la Cohésion des territoires - Christophe Béchu

Ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Ministre des Solidarités, de la famille - Aurore Bergé

Secrétaire d'état auprès de la Première Ministre

Pilote et Coordonne - territorial (N=6)

Adjoint au Maire chargé de la petite enfance

Agence régionale de santé (ARS)

Collectivité européenne d'Alsace

Délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES)

Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS)

Protection maternelle infantile – PMI

Recherche et informe (N=13)

Babylab Aix Marseille

Babylab Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique

Babylab Nanterre

CNAM - Conservatoire national des arts et métiers

DREES - Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

FNORS - Fédération nationale des observatoires régionaux de la santé

INED - Institut national d'études démographiques

INSEE - Institut national de la statistique et des études économiques

INSERM - établissement public à caractère scientifique et technologique, au lit du patient.

INVS - santé publique France - Institut national de veille sanitaire

Laboratoire EXPERICE - Uni Paris Nord – 13

ONAPE - Observatoire national de la petite enfance (CAF)

SPF – Santé Publique France

Fédère et représente (N= 22)

ACEPP - Association collectifs enfants, parents, professionnel·les
ANAP – Association nationale des auxiliaires de puériculture
ANAPSY - Association nationale des psychologues pour la petite enfance
ANPDE - Association nationale des puéricultrices diplômées d'Etat
Elisfa – Syndicat employeur du lien social & familial
FEHAP - Fédération des Établissements Hospitaliers et d'Aide à la Personne privés solidaires
FEPEM - Fédération des particuliers employeurs de France
FESP – Fédération des entreprises et services à la personne
FFEC - Fédération française des entreprises de crèches
FFP - Fédération française des psychomotriciens
FNEJE - Fédération nationale des éducateurs des jeunes enfants
Fédération nationale de la Mutualité Française
France Urbaine
NEXEM – Représentant des employeurs du secteur médico-sanitaire privé à but non-lucratif
REMI- Regroupement des entreprises de micro-crèche
SNMPMI- Syndicat National des médecins de protection maternelle et infantile
SNPPE FNSEÀ - Syndicat national des professionnel·les de la petite enfance (Fédérons nous pour sauver la petite enfance aujourd'hui (FNSEA) 26/01/2024
UCANSS - Union des caisses nationales de la Sécurité sociale
UFNAFAAM - Union fédérative nationale des associations de familles d'accueil et assistants maternels
UNAF - Union national associations familiales
UNAFORIS - Union nationale des acteurs de la formation de recherche en intervention sociale
URIOPSS - Union régionale interfédérale des organismes privés sanitaires et sociales

Finance et accompagne (N=8)

CAF - niveau départemental
CNAF - niveau national
DSS – Direction de la Sécurité sociale
Fondation de l'Enfance
Fondation de France
Fondation Nature et Découverte
Fondation Terra Symbiosis
MSÀ - Mutuel santé famille retraite et services

Associations et acteurs de la société civile (N=20)

L'Agence quand les livres relient
AGIR
Association Pikler – Loczy
Bien-traitance, formation et recherche
La Cause des bébés
Collectif Construire ensemble la politique de l'Enfance – CEP
Collectif Pas de bébé à la consigne
La Dynamique pour le droit de l'enfant
Eveil et Musique
Les Enfants du jeu
Ensemble pour la petite enfance

Les Francass

Le Furet

Label Vie

Les Pros de la petite enfance

Pas à pas l'enfant

Papoto

Premiers cris

Réseau Environnement Santé - RES

Société Française de Pédiatrie - SFP

Annexe 6. Les acteurs de la 1ère catégorie Québec

Pilote et Coordonne

Ministère de la Famille et soutien aux personnes
Ministère de l'éducation
Ministère de la Santé
Regroupements régionaux de centres de la petite enfance

Recherche et informe

Institut national de la santé publique
Observatoire sur les tout-petits
Unité mixte de recherche petite enfance, grandeur nature, - Université LAVAL
UQAM - Département de psychologie

Fédère et représente

Association des cadres du Québec
AQCPE - Association québécoise des centres de la petite enfance -
Centr'ERE - Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté Québec
Conseil québécois des services de garde éducatifs à l'enfance
FEEPEQ - Fédération d'éducateur et d'éducatrice physique enseignants du Québec
RCPEQC - Regroupement des CPE des régions de Québec

Finance et accompagne

Associations (100 degrés…)
Fondations (Monique Fitz Bach)
Lawson Foundation

Associations en lien avec la nature et l'enfance

Assoiffés de nature
Au grand air
Child and nature Canada
Clubs 4H
Coopérative Enfant-Nature
Guêpe
l'ENvironnement JEUnesse
Outdoor play Canada
Projet ALEX - AQCPE

Annexe 7. Présentation du fonds documentaire France

Le tableau ci-dessous indique les textes analysés d'une périodicité de 2017 à 2024 en France de façon chronologique par organisme gouvernemental : 100 textes

Agence Nationale de la Cohésion des territoires - ANCT

2022 Conception, animation et capitalisation de la fabrique prospective "La nature comme atout pour l'attractivité et la résilience des territoires ruraux"

Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail – ANSES

2020 Limité le surpoids et l'obésité des enfants en Europe : Enseignements tirés et recommandations de l'action co-jointe sur l'alimentation et l'activité physique JANPA
2020 Avis de l'Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail relatif à l'évaluation des risques liés aux niveau d'activité physique et de sédentarité des enfants et des adolescents
2021 L'exposition des enfants : Comprendre où en est la recherche

Agence nationale de santé publique – ANSP

2019 petite enfance : Efficacité du programme des visites à domiciles
2020 Quelles pratiques éthiques pour les professionnel·les de l'enfance ?
2023 Enabee : étude nationale sur le bien-être des enfants

Assemblée nationale

2023 Assemblée Nationale : table ronde de la délégation aux droits de l'enfant du 15 mars 2023 https : //www.assemblee-nationale.fr/dyn/deputes/PA720560
2023 Rapport Mission Flash sur les perspectives de l'évolution dans l'accueil des enfants dans les crèches

Association des Maires de France – AMF

2017 Synthèse de l'enquête relative aux modalités de financements des établissements d'accueil de jeune enfant
2018 Vademecum place de crèches
2022 Politique de la petite enfance et du Soutien à la Parentalité - point avec la presse

Caisse nationale des allocations familiales – CNAF

2018 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2018 : L'accueil des jeunes enfants
2019 Taux de couverture territorialisé de l'accueil de jeune enfant : Méthodologie, interprétations et limites
2019 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2019 : L'accueil des jeunes enfants
2020 Dossier d'étude sur l'enfance, bien-être, parentalité, synthèse des travaux de la Chaire CNAF 2017-2020
2020 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2020 : L'accueil des jeunes enfants
2020 Revue de littérature sur les politiques d'accompagnement au développement des capacités des jeunes enfants
2021 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2021 : L'accueil des jeunes enfants
2022 Dossier *L'essentiel* Baromètre de l'accueil du jeune enfant 2021 La crise sanitaire n'a guère modifié

2023 Convention d'objectifs et de gestion COG entre l'État et la CNAF - 2023-2027
2023 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2023 : L'accueil des jeunes enfants
2024 Observatoire nationale de la petite enfance rapport 2024 : L'accueil des jeunes enfants

La Cour des Comptes
2021 La santé des enfants : Une politique à refonder pour réduire les inégalités sociales et territoriales de santé Communication à la commission des affaires sociales de l'Assemblée national
2024 La politique d'accueil du jeune enfant

Conseil économique, social et environnemental
2022 Vers un service public d'accueil de la petite enfance

Conseil national de la refondation
2022 Consultation sur le Service Public de la petite enfance dans le cadre du Conseil National de la Refondation
2023 Rapport Service Public de la petite enfance : garantie un meilleur accueil du jeune enfant

Défenseur des droits
2021 Rapport santé mentale des enfants : le droit au bien-être
2023 Rapport annuel sur les droits de l'enfant 2023 - Le droit des enfants aux loisirs, au sport et à la culture

Délégation interministérielle à la prévention à la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes
2018 Stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes
2021 Appel à la manifestation d'intérêt pour la mise en place de territoires démonstrateurs petite enfance « Accueil pour tous »

Délégation interministérielle Transition écologique et Solidarité et Santé
2019 Actes des Rencontres nationales Santé Environnement Bordeaux
2019 2ème Stratégie nationale sur les perturbateurs endocriniens
2020 4ème Plan National Santé Environnement 2020 - 2024
2021 Principes de gouvernance et de financement du 4ème Plan National Santé Environnement
2021 Bilan à mi- parcours du 2ème Stratégie Nationale sur les perturbateurs endocriniens
2022 Rapport d'avancement 4ème Plan National Santé Environnement 2021-2022

Direction générale de la cohésion sociale – DGCS
2019 Note de cadrage du groupe de travail pédagogie pour la formation 600 000 professionnel·les
2019 Réunion Groupe de Travail du 18 sept 2019 : formation 600 000 professionnel·les
2023 Appel à projet : Fond d'innovation pour la petite enfance

Direction générale de la santé – DGS
2018 Activités physiques et usage des écrans à l'âge de 2 ans chez les enfants de la cohorte Elfe

Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques – DREES
2017 Etudes et Dossiers : Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et les adaptions aux contraintes

2019 Etudes et Dossiers : Pour un Français sur deux, la politique familiale devrait soutenir en priorité les familles modestes
2023 Etudes sur les Modes de garde et handicap, les parents en première ligne

France Stratégie
2020 /21 Cycle de Séminaires « Premiers Pas : Développement du jeune enfant et Politiques publiques » 8 séances organisées par la CNAF, France Stratégie et HCFEA
2022 Rapport Comité d'évaluation de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté

Fédération nationale des observatoires régionaux de la santé – FNORS
2017 Bilan de santé des enfants âgés de 3-4 ans en France

Haut Conseil de la Famille, l'Enfance, et l'Age - HCFEA
2018 L'Accueil des enfants moins de trois ans : Tome 1 États des lieux
2018 L'Accueil des enfants moins de trois ans : Tome 2 Orientations
2018 Lutter contre la pauvreté des familles et des enfants : Constats et propositions du HCFEA
2019 Pilotage de la Qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant
2021 L'Evolution des dépenses sociales et fiscales consacrées aux enfants à charge au titre de la politique familiale – Bilan des reformes les 20 ans derniers ans
2023 Accueil des enfants de moins de 3 ans : relancer la dynamique et Annexes
2023 Quand les enfants vont mal : Comment les aider ? et Annexes
2023 Avis Article 10 : "Gouvernance en Matière d'Accueil de jeune enfant" Projet de loi pour le plein emploi
2023 Qualité, Flexibilité, égalité : Un service Publique de la petite enfance favorable au développement de tous les enfants avant 3 ans et Annexes
2023 Vers une Service Public de la petite enfance
2023 Communiqué : accueil collectif des jeunes enfants : qualité d'accueil, conditions de travail et financement public
2024 Quelle place pour les enfants dans les espaces publics et la nature ? Éducation, santé, environnement ?

Inspection générale des affaires sociales – IGAS
2019 Évaluation de la politique de prévention en protection de l'enfance Tome I et II (Annexes)
2023 Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches Tome I et II (Annexes)
2024 Micro crèches : modèles de financement et qualité d'accueil
2024 Pré-référentiel de qualité d'accueil des jeunes enfants*
** en avril 2025 le référentiel national amendé est publié*

Ministère de la Culture
2019 Une Stratégie nationale pour la Santé Culturelle - promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien a son parent

Ministère de l'Ecologie du développement et de l'aménagement durables
2019 Recenser, prévenir et limiter les risques sanitaires environnementaux dans les bâtiments accueillant des enfants

Ministère de l'Éducation nationale, et la jeunesse et des sports

2019 "Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable - EDD 2030 NOR : MENE1924799C circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019 MENJ - DGESCO"
2020 Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle
2023 Cahier Pratiques « Entrer la nature à l'école »

Ministère de la Famille de l'Enfance et des Droits des femmes

2017 Cadre national pour l'accueil du jeune enfant

Ministère des Solidarités, de l'Autonomie, des personnes Handicapées

2023 Service public de la petite enfance : Rapport de la consultation territoriale, dans le cadre du Conseil National de la refondation et Annexes 1 et 2
2023 Avis du Bureau du Comité de filière petite enfance sur les articles 10 et 10bis du projet de loi sur le plein emploi

Ministère des Solidarités et de la Santé

2017 Guide Ministériel Les établissements d'accueil du jeune enfant à l'intention des services de protection maternelle et infantile
2019 Stratégie nationale de prévention et de protection de l'enfance 2019-2022
2019 Rapport Michèle Peyron - Pour Sauver la PMI agissons maintenant
2020 Les 1000 premiers jours de la vie
2025 Service Public de la Petite Enfance, Référentiel de la Qualité d'accueil du jeune enfant

Rapport interministériel remis au Ministère du Travail, Emploi, au Ministère des Solidarités et de la Santé, au Ministère de la Transformation de la refondation, et au Secrétaire d'État chargé de l'enfance et la famille

2021 Renforcer le modèle français de conciliation entre vie des enfants et vie des parents, et vie des entreprises

Union nationale des familles

2020 Etude exploratoire sur les pratiques des assistantes maternelles
2020 Etude sur les formes d'accueil mixtes
2021 Compte rendu d'enquête quantitative sur le parcours de conciliation des parents des parents de jeunes enfants
2021 Dossier de presse : Fort désir d'enfant, Fécondité en baisse que se passe-t-il ?
2023 Enquête sur le Parcours de Santé des enfants, vu par leurs parents
2023 Convention d'Objectifs et de Gestion État/Cnaf 2023/2027 et Service public de la petite enfance : Les propositions de l'Unaf pour donner confiance aux familles

Textes adoptés dans le cadre de la loi Accélération LOI N° 1525 du 7 décembre 2020 – Accélération et de Simplification de l'Action Publique (ASAP) et LOI N° 2021-1774 du 24 décembre 2021 – accélérer l'égalité économique et professionnelle (AVIP)

7 DECRETS - Réforme des normes applicables à la petite enfance (NORMA)

Décret n°2021-1115 du 25 août 2021 relatif aux relais petite enfance et à l'information des familles sur les disponibilités d'accueil en établissements d'accueil du jeune enfant.

Décret n°2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants.

Décret n°2021-1132 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels agréés.

Décret n°2021-1446 du 4 novembre 2021 relatif aux conditions d'agrément, de suivi et de contrôle des assistants maternels et des assistants familiaux et aux règles applicables aux locaux et à l'aménagement intérieur des établissements d'accueil du jeune enfant.

Décret n°2021-1644 du 14 décembre 2021 relatif à la gouvernance des services aux familles et au métier d'assistant maternel.

Décret n°2022-566 du 15 avril 2022 relatif à l'expérimentation de nouvelles coopérations entre autorités compétentes en matière de services aux familles.

Décret no 2022-1772 du 30 décembre 2022 relatif aux expérimentations dans le domaine des services aux familles, aux établissements d'accueil de jeunes enfants et aux comités départementaux des services aux familles

7 ARRETES
Arrêté du 16 août 2021 relatif à la première demande de renouvellement de l'agrément d'un assistant maternel.

Arrêté du 31 août 2021 relatif aux modalités de transmission des disponibilités d'accueil des établissements d'accueil du jeune enfant à la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

Arrêté du 31 août 2021 créant un référentiel national relatif aux exigences applicables aux établissements d'accueil du jeune enfant en matière de locaux, d'aménagement et d'affichage.

Arrêté du 23 septembre 2021 portant création d'une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant.

Arrêté du 8 octobre 2021 relatif aux modalités d'organisation de l'accueil en surnombre en établissement et service d'accueil du jeune enfant.

Arrêté du 9 mars 2022 portant création d'une charte nationale de soutien à la parentalité.

Arrêté du 29 juillet 2022 relatif aux professionnel·les autorisés à exercer dans les modes d'accueil du jeune enfant

Textes adoptés dans le cadre de la loi Plein Emploi adopté le 18 décembre 2023
LOI no 2023-1196 pour le plein emploi (1) - Section IV Gouvernance en matière d'accueil du jeune enfant

Annexe 8. Présentation du fonds documentaire Québec

Le tableau ci-dessous indique les textes analysés d'une périodicité de 2017 à 2023 au Québec de façon chronologique par organisme gouvernemental : 41 textes

Ministère de la famille

2005 Pas de poils, pas de plumes, pas de nageoires (en vigueur)
2017 Gazelle et Potiron. Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance.
2019 Brochure d'information sur l'évaluation de qualité en service de garde
2019 Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance
2021 Guide explicatif Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance - Groupes d'enfants de 3 à 5 ans
2021 Guide de réalisation du dossier éducatif de l'enfant
2021 Plan d'action pour compléter le réseau des services de garde éducatifs à l'enfance : le grand chantier pour les familles
2022 Bulletin d'information sur la qualité éducative : Soutien à l'apprentissage
2022 Guide sur l'Alimentation responsable dans les services de garde éducatif à l'enfance
2023 F.A.Q. Mesure d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative des services de garde éducatifs à l'enfance en installation (groupes d'enfants de 0 à 5 ans)

Textes de loi encadrant le secteur de la petite-enfance au Québec

2023 Loi sur le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (RLRQ, chapitre M-17.2)
Loi sur les prestations familiales (RLRQ, chapitre P-19.1)
Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance . (RLRQ, chapitre S-4.1.1)
Règlement sur la contribution réduite (chapitre S-4.1.1, r.1)
Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance - chapitre S-4.1.1, r. 2
Loi visant à améliorer la qualité éducative et à favoriser le développement harmonieux des services de garde éducatifs à l'enfance
Loi resserrant l'encadrement des services de garde éducatifs à l'enfance
Loi sur la représentation de certaines personnes responsables d'un service de garde en milieu familial et sur le régime de négociation d'une entente collective les concernant (RLRQ, chapitre R-24.0.1)
Règlement sur le retrait préventif de certaines personnes responsables d'un service de garde en milieu familial (chapitre R-24.0.1, r. 1)

Ministère de l'éducation

2020 Faits Saillants Ensemble, relevons le défi d'une participation réussie plein air et personnes handicapées
2021 Guide Plein air en proximité : Un outil pour le développement local et municipal

Institut de la statistique du Québec

2017 l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) réalisée en 2012 et en 2017
2017 l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle (EQPPEM)

2022 Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022 Rapport statistique Tome 1 : Portrait des caractéristiques, de l'environnement et du parcours préscolaire des enfants de maternelle 5 ans pour le Québec et ses régions
2022 Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022 Rapport statistique Tome 2 : Mieux comprendre la vulnérabilité des enfants de maternelle 5 ans : les facteurs associés
2023 Grandir au Québec dans les années 2020 : Méthodologie de la deuxième édition de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

Association canadienne de santé publique
2019 Le jeu libre
2019 Pratiques prometteuses pour le jeu libre des enfants : Programmes, initiatives et politiques en émergence au Canada

The Canadian Society for Exercise Physiology - CSEP
2020 Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants de 0 à 4 ans

Observatoire des tout-petits
2019 Dans quel environnement grandissent les tout-petits du Québec ?
2021 Comment se portent les tout-petits au Québec ?
2021 Que faisons-nous pour au Québec pour nos tout-petits et leur famille ?
2021 Le rôle des municipalités dans la vie des tout-petits
2021 Les espaces publics extérieurs propices aux jeux

Association québécoise des Centre petite enfance - AQCPE
2018 Un Milieu éducatif favorable au jeu libre et actif pour le développement *global* des enfants : Guide d'élaboration ou de révision des mesures structurantes
2020 Alex – Le Cadre de référence, L'éducation par la nature en service de garde éducatif à l'enfance

L'ENvironnement JEUnesse
2023 CPE durable Programme d'accompagnement et de certification 2023-2024

Etudes fondations et universités

2019 Directive canadienne en matière d'activité physique pendant la grossesse
2021 Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants de 0 à 4 ans
2022 Etude sur les pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec : au-delà de la pandémie de COVID-19 (Chaire CREPA)

Outdoor Play Canada
2021 Outdoor Play in Canada State of the Sector Report

Annexe 9. Avis favorable du Comité éthique Université de Strasbourg

Université de Strasbourg

M. VIEILLE-MARCHISET Gilles
UR 1342 - E3S
14 rue René Descartes
Bâtiment ESCARPE
67000 STRASBOURG

Eric FLAVIER
Président du comité d'éthique pour la recherche

Strasbourg, le 14/11/2022
Objet : Décision du comité d'éthique pour la recherche (CER)
Référence dossier : 2022-39

Monsieur VIEILLE-MARCHISET, Cher collègue,

Affaire suivie par :
David HAESSIG
Chargé d'appui au Comité d'éthique pour la recherche
Direction de la recherche et de la valorisation
david.haessig@unistra.fr
+33 (0)3 68 85 10 18

Vous avez déposé le projet intitulé « *La place du jeu libre et sensoriel dans la nature comme enjeu de santé et d'éducation à l'environnement du jeune enfant : un regard comparatif des politiques publiques de la petite enfance en France et au Québec* », projet dont vous partagez la responsabilité de manière solidaire et indivisible avec M. TRIBY Emmanuel, pour évaluation par le comité d'éthique pour la recherche de l'Université de Strasbourg.

Le Comité d'éthique pour la recherche Unistra déclare par la présente :

que le résultat de l'examen éthique de ce projet de recherche est POSITIF.

Votre projet est désormais enregistré par le comité d'éthique pour la recherche sous un numéro d'accréditation unique que vous pourrez communiquer à toute entité vous le demandant :

Unistra/CER/2022-39

Si une entité vous demande d'apporter des modifications administratives à la version finale d'un document qui a été approuvé par notre CER, veuillez vous entendre avec cette entité afin que notre CER reçoive une copie dudit document modifié indiquant clairement les modifications apportées. Si notre CER juge que ces modifications administratives affectent l'acceptabilité éthique du projet, il suspendra son approbation éthique pour l'entité en cause.

Université de Strasbourg
4 rue Blaise Pascal
CS 90032
F-67081 STRASBOURG cedex
Tél. : +33 (0)3 68 85 00 00
www.unistra.fr

Les membres du comité d'éthique pour la recherche de l'Université de Strasbourg vous souhaitent un travail de recherche fructueux.

Le président du comité d'éthique pour la recherche,

Eric FLAVIER

Annexe 10. Les sous-codes représentations par code nature employés dans MAXQDA

VALEURS

Valeurs	Mot de recherche	Interprétation : les passages identifiant ce qui est fondamental pour l'enfant en lien avec la nature
v.1 santé	*Sain, propreté, pollution, perturbateurs endocriniens, polluant, pollué, physiologique, mental, sommeil, équilibre, physique, hygiène, sanitaire*	Les passages dans les textes qui attribuent un lien entre les qualités de la nature et la santé de l'enfant.
v.2 éducation	*Apprendre, éducation, éduquer, école, scolaire, scolarité, comprendre, devenir, connaissance, compréhension, savoir*	Les passages dans les textes associant la nature à la capacité et les moyens de l'enfant à apprendre, soit sur la nature, soit par rapport à un autre sujet. Ces passages mettent en lumière les apprentissages par, de, à la nature.
v.3 citoyenneté	*Citoyen, citoyenneté, éco-citoyenneté, respect, respecté*	Les passages attribuant la nature à la citoyenneté, soit par la connaissance de la nature, soit décrivant la nature comme moyen pour l'enfant d'acquérir les compétences pour agir dans la société.
v.4 développement	*Développement, besoins fondamentaux, besoin fondamental*	Les passages indiquant les relations déduites ou induites de la nature impactant le développement de l'enfant.
v.5 jeu libre et motricité libre	*Jeu libre, motricité libre, jouer librement, bouger librement, agentivité, libre librement*	Les passages indiquant l'agentivité de l'enfant qui par la description donnée, est volontaire et initiateur de son action en lien avec la nature. I

NORMES

Normes	Mot de recherche	Interprétation : les passages de textes ont été séquencés avec l'une des normes lorsque le texte explicitait l'écart entre ce qui existait et ce qui est nécessaire à réaliser pour rendre l'action réelle.

n.1 accessibilité	*Accessibilité, accès, place, ouverture, permis, ouvert, proximité*	Décrivant la possibilité des enfants à accéder aux espaces nature.
n.2 qualité	*Qualité, meilleur, amélioration, améliorer, agréable, joyeux, joie, stable, positif, positive, bon*	Les passages indiquant les besoins pour l'accueil du jeune enfant mentionnant la nature.
n.3 temporalité	*Temporalité, temps, heure, mois, jour, quotidien, saison, laisser, laissez, période*	Les passages indiquant les besoins de temps, de durée, et de fréquences pour mener les actions en lien avec la nature dans le secteur de la Petite-enfance.
n.4 effectif	*Professionnel, effectif, adulte, accompagnateur, parent*	Les passages indiquant les besoins du personnel pour mener les actions en lien avec la nature dans le secteur de la Petite-enfance.

ALGORITHMS

Algorithmes	Mot de recherche	Interprétation : les passages de textes ont été séquencés avec l'un des algorithmes si ces textes identifiaient une relation causale entre l'action décrite et son impact potentiel sur l'enfant.
a.1 pédagogie	*Activité, pédagogie, cuisiner, favoriser, accompagner, jouer, chanter*	Les intentions de l'adulte accompagnateur envers l'enfant (enfant, bébé, élève). Les actions ou les activités ayant un but d'apprendre à l'enfant une compétence ou de lui faire bénéficier d'une expérience.
a.2 formations	*Formation, former, sensibiliser, parent, professionnel, événement*	Les actions envers l'adulte (professionnel de tout type, parent, ou étudiant) ayant pour but de transmettre une compétence ou un savoir-faire. Les actions de sensibilisation sont comprises dans ce groupe.
a.3 moyens €	*Financer, embaucher, soutien, subventions, appel* *Mettre en place, favoriser les actions, politiques publiques,*	Les programmes, appels, et dispositifs pour réaliser les actions facilitant les opportunités pour le contact de l'enfant avec la nature.

	action sociale, ouvrir des structures, mettre en priorité, normes, réglementations	
a.4 aménagement	*Aménagement, territoires, accessibilité, accessible, planter, urbanisme, végétalisation*	Les actions modifiant les espaces publics, ceux des territoires ou des structures d'accueil afin de favoriser les éléments de nature en proximité des enfants.
a.5 inspiration	*Bonne pratique, études, démontre, prouver, preuve, montrer, étudier, expliquer, par exemple, exemple*	Les actions valorisant les pratiques ou démontrant ou exemplifiant les impacts de la nature pour le jeune enfant.

IMAGES

Images	Mot de recherche	Interprétation : les passages descriptifs des représentations de la nature, des bienfaits de celle-ci, ou des risques et dangers en lien avec elle.
i.1 culture	*Culture, culturel, patrimoine, héritage, identité*	Les passages indiquant la nature en lien avec la culture.
i.2 esthétique	*Esthétique, beauté, sensibilité*	Les passages dans les textes qui décrivent la nature ayant une qualité esthétique ou ayant un intérêt pour l'enfant pour ces qualités.
i.3 possibilité	*Riche, varié, propice, favorable, découvert, explore, manipule, possibilité*	Les descriptions de comment la nature agit sur l'enfant, lui permettant de réaliser une action.
i.4 risque	*Prise de risque, danger, risque, prévention*	Les descriptions des risques existants dans la nature, mais aussi les opportunités pour des enfants de prendre des risques.
i.5 bonne santé	*Santé, bien-être, holistique*	Les passages lorsque la nature est décrite en tant qu'un objet bénéfique pour la santé de l'enfant ou pour des personnes qui l'accompagne.

Annexe 11. Grille pour TOPO - Table A1. Sample Template for TOPO-9 (Collapsed Version).

Sample Template for TOPO-9

Play Type Codes : 1—Physical play 4—Play with Rules 7—Restorative play 2—Exploratory play 5—Bio play 8—Digital play 3—Imaginative 6—Expressive play 9—Non play				
Play Event No.	Relevant child info*	Play Type 1 Code	Play Type 2 Code**	Additional play characteristics ***

*** Recommend inserting additional columns for relevant child info (e.g., age/age range ; gender.). ** Recording , a second play type is optional but recommended. *** Recommend pairing the TOPO with other scales or measures to capture additional characteristics of the play event. (e.g., social interaction, play communication, physical activity level, environmental interaction, level of risk, etc.)**

Table 2. Iterations of the Tool for Observing Play Outdoors (TOPO).

TOPO 9 types	**32 sub-types**		
1 - Physical play	*A- Gross motor* *B- Fine motor* *C- Vestibular* *D- Rough & Tumble*	**6- Digital play**	*A-Device* *B - Augmented* *C - Embedded*
2 - Exploratory play	*A- Passive* *B- Active* *C- Construction*	**7- Bio play**	*À - Plants* *B - Wildlife* *C- Care*
3 - Imaginative play	*A- Symbolic* *B- Socio-dramatic* *C- Fantasy*	**8- Restorative play**	*À - Resting* *B - Retreat* *C - Reading*
4- Play with Rules	*A- Conventional* *B- Organic* *À – Performance B- Artistic*	**9- Non-play**	*D - Onlooking* *À - Self-care* *B - Nutrition*
5 -Expressive play	*C- Language* *D - Conversation*		*C - Distress* *D - Aggression* *E- Transition* *F - Other*

Annexe 12. Les références promouvant la connexion à la nature

1) L'importance du lien « enfant-nature » - construire un argumentaire

« petite enfance : l'atout nature » Sylvie Rayna, éd. Erès, 2024

« Donnez la nature aux enfants » Gillian Cante et Emmanuel Triby, revue N°102 Spirale, 2022

« Jouer dehors » , Jean Epstein, éd. Philippe Duval, 2022

« petite enfance en plein air » Valérie Roy, éd. Chroniques sociales, 2021

« Cultiver la relation enfant-nature de l'éloignement à l'alliance », Anne-Louise Nesme , éd. Chroniques sociales, 2020

« Tu viens jouer dehors » , Angela J. Hanscom, éd. Marabout, 2020

« Une enfance en liberté » traduit de Richard Louv, éd. Leduc, 2020

« L'enfant et la nature » Frédéric Plénard, éd. Rocher, 2020

« Enfant et la nature » Mathieu Chéreau et Moïna Fauchier Delavigne , éd. Fayard, 2019

« Une école sans les murs », Véronique Bloy éd Harmatten, 2019

"A l'aventure dans la nature", Marie Lyne et Mangilli Doucé, éd. Terre vivante, 2017

"La famille buissonnière", Marie Gervais, éd. Delachaux et Niestlé, 2016

« Regarde, ton enfant est compétent », Jesper Juul, éd. 2016

"Comment élever un enfant sauvage en ville", Scott D. Sampson, éd. des Arènes, 2015

"Laissez-les grimper aux arbres", Louis Espinassous, éd. Presses d'ile de France, 2015

"Syndrome du manque de nature", Réseau Ecole et Nature, 2013

"Pour une éducation buissonnière", Louis Espinassous, éd. Hesse, 2010

"Besoin de nature", Louis Espinassous, éd. Hesse, 2014

"Les enfants des bois", Sarah Wauquiez, éd. Books on Demand, 2008

"Perdus sans la nature", François Cardinal, éd. Québec Amérique, 2010

« Parents tout simplement » Kim Payne, éd. 2009

"Le familier de la nature" Gilbert Anscieau, éd. Presses d'ile de France, 1946 (!), 1977

2) Activités « à faire » en lien avec la nature – imaginer les projets

« Dessine et peins avec ce que tu trouves dans la nature » Nick Neddo, éd. Terre Vivante, 2021

« Je joue avec les éléments – Terre » Marie Lyne Mangilli Doucé, éd. Rusti Kid, 2018

« À l'aventure dans la nature : 50 idées avec les enfants », Marie Lyne Mangilli Doucé, éd. Terre vivant, 2017

« Eveiller ses enfants à la nature, même en ville » Scott Sampson, éd. Marabout, 2017

« La famille buissonnière » Marie Gervais, éd. Delachaux et Niestlé, 2016

"Jouer avec la nature", Elise Mareuil, éd. Dunod, 2016

« Peinture végétale avec les enfants », Helena Arendt, éd. La Plage, 2010

"Quatre saisons d'activités nature en famille", Fiona Danks et Jo Schofield, éd. Nathan, 2005

« Jardiner avec les enfants » Bruno Feridun, éd. Ouest-France, 2005

"Les enfants observent et comprennent la nature", Pierre Gradoz, éd. SAEP, 1999

"Pistes pour la découverte de la nature et de l'environnement", Louis Espinassous, éd. Milan, 1996

"Vivre la nature avec les enfants", Joseph Cornell, éd. Souffles, 1989 (éd. originale USA 1979)

3) Manuels en lien avec l'éducation nationale (3 à 12 ans) – place de la nature, à l'école

« À l'école du vivant » , Béatrice Venard, éd. MDI, 2023

« La Classe dehors », Crystère Ferjou, éd. Hachette, 2022

« Faire classe dehors » , Alexandre Ribeaud, éd. Ecole vivante, 2022

« L'école au ciel ouvert » Sarah Wauquiez, éd. Salamandre, 2019

4) Documentaires et films

« Tous Dehors » 57 min Anne Jochum, Préparons demain, 2024

« La Forêt c'est la Classe » 1h19 min, de Daniel Schloesser, Smelly Dog Films, 2023

« Journée Nature » 21min 46 - Crèche2Max, 2023

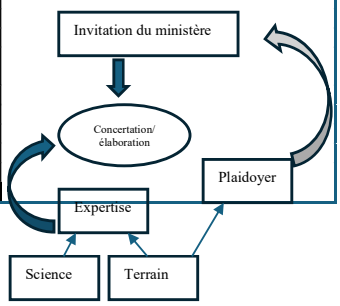
« Hors Sol » 12min 46 – Académie de la petite enfance, 2020

5) Réseaux

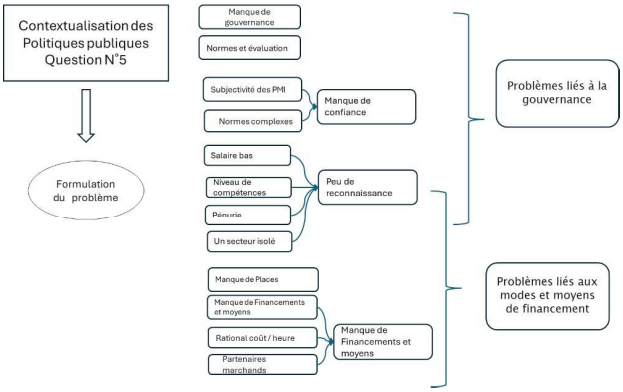
i. www.into-the-woods.fr
ii. www.associationecolebuiss.fr
iii. www.autourdufeu.org
iv. www.Eveil-et-nature.com
v. www.reseau-pedagogie-nautre.org
vi. www.tousdehorsfrance.fr
vii. www.wildchild.fr

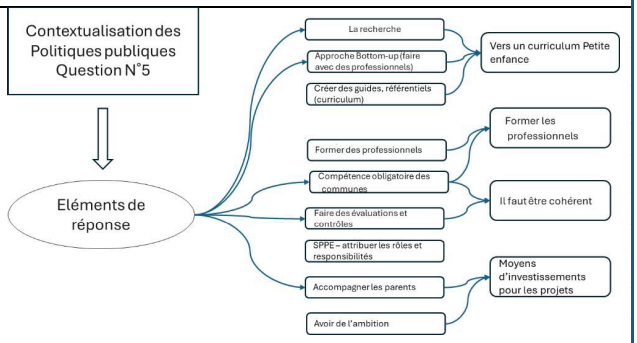
Annexe 13. TABLEAU Analyse des entretiens 1ère catégorie d'acteur FR

Groupe d'acteurs – 1ère catégorie FR	ANONYMAT	Sexe	AGE	Formation	2ème formation	Durée de l'entretien
Pilote et Coordonne National						
Cabinet	PC1	M	45-60	Histoire	ENA	00:40:00
DGCS	PC2	M	45-60	Droit	Admin publ	00:55:58
1000 jours	PC3	F	45-60	Droit	Admin publ	00:30:04
1000 jours	PC4	F	30-44	Psychologie	Docteur	00:39:23
HCFEA	PC5	F	61-75	Psychologie		01:26:09
Ministère de la Culture	PC6	F	30-44	Lettres	Management	00:57:01
SPPE	PC7	F	61-75	Lettres	Elu	00:36:52
IGAS	PC8	M	30-44	Lettres	ENA	00:51:48
Pilote et Coordonne Territorial						
CEA - PMI	PCT1	F	61-75	Médecine	Docteur	00:39:25
Adjoint -Maire	PCT2	M	45-60	Marketing	Elu	00:35:18
Recherche et informe						
ONAPE/UNI	RI1	F	61-75	Psychologie	Docteur	*00:40:00*
ONAPE/UNI	RI2	M	45-60	Sociologie	Docteur	01:40:02
ONAPE/UNI	RI3	F	61-75	Sociologie	Docteur	00:55:21
ONAPE/UNI	RI4	F	61-75	EJE	Sociologie	00:58:01
HFCEA/ UNI	RI5	F	61-75	Psychologie	Docteur	*00:40:00*
Fédère et Représente						
ACEPP	FDR1	F	45-60	Géographie		00:46:39
UNIFORIS	FDR2	F	30-44	Droit		00:50:48
FNEJE	FDR3	F	45-60	EJE	Sociologie	00:59:07
SNPPE	FDR4	M	45-60	EJE		*00:40:00*
UFNAFAAM	FDR5	F	45-60	Droit social		01:00:29
FFEC	FDR6	F	45-60	Droit		00:34:34
Finance et accompagne						
CNAF	FA1	M	61-75	Ingénieur		00:55:35
Acteurs de la société civil						
Enfance & Musique	ASSO1	M	61-75	Psychologie		01:13:00
CEPE	ASSO2	F	61-75	Psychologie		00:44:18
Pas bébé à la consigne	ASSO3	M	61-75	Psychologie		*00:40:00*
AGIR	ASSO4	F	45-60	EJE		01:02:14
AGIR	ASSO5	M	61-75	Droit		*00:40:00*
Pros de la Petite enfance	ASSO6	F	61-75	Droit	Journalisme	00:42:41
Label Vie	ASSO7	F	45-60	Biochimie		00:46:43

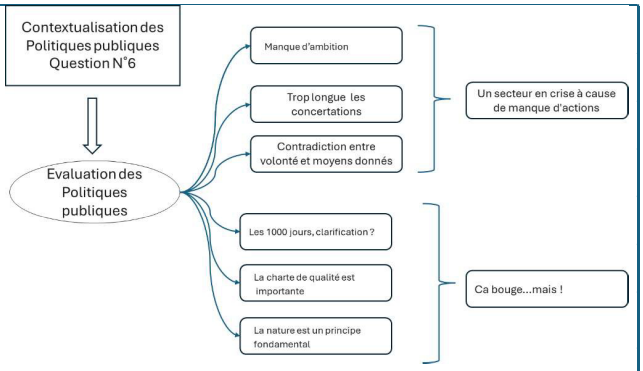
ANALYSE 1ère catégories FR					
Thèmes	**Répondre à la question :**	**Sous -thèmes**	**Réponses des Acteurs**	**Groupements d'idées à discuter**	**Identification des tensions**
Parcours de vie Questions N°1, °2, °3, °4	Cartographie des acteurs - processus d'élaboration	Sous codes MAXQDA			
• Identifier la trajectoire de vie (professionnelle) - % des participants venant du monde politique ou associatif - % des participants venant du monde éducation - % venant des entreprises - Formé dans une discipline petite enfance – expérience sur le terrain - Expressions d'envie de travailler dans ce domaine	Explication du parcours intérêts, formation, travaux antérieurs quelle proximité de la petite enfance ? La petite enfance une conviction ? Un choix délibéré ? un hasard ?	Sciences fondamentales 2	ASSO7 ; FA1	Les 28 individus ont répondu au critère d'une expérience de minimum deux ans dans le secteur de la Petite-enfance. Sociologie, Psychologie, Art, histoire et Lettre 14% chaque EJE 14% Sciences fondamentales 7% et Administration Marketing 4% et Activité physique 4% Trois acteurs n'ayant pas niveau Master	Pas de constat
		Sociologie 4	FDR3 ; RI2 ; RI4 ; RI3		
		Administration 4	PC1 ; PC2 ; PC3 ; PC8		
		Psychologie 6	PC4 ; PC5 ; RI1 ; ASSO1; ASSO2 ; ASSO3		
		Marketing 1	PCT2		
		Activité physique 1	RI3		
		Educateur / Professeur d'école 5	RI4 ; ASSO4 ; FDR3 ; FDR4 ; FDR5		
		Puéricultrice / médical 1	PCT1		
		Art, histoire, lettres 5	PC1 ; PC6 ; FDR1 ; PC7; PC8 ;		
		Journalisme 1	ASSO6		
		Juriste / Droit 5	PC2 ; PC3 ; FDR2 ; ASSO5 ; ASSO6		
• Appartenance aux groupes de travail, réseaux - Comités scientifique - Groupe de travail	Faire une cartographie à partir des réseaux nommés – place de la nature ?	Réseau 1000 jours		Identification des concertation dans la production des rapports : Charte nationale Santé culturelle 1000 jours Plan Pauvreté Premier Pas SPPE	Manque de chef de File Acteurs du terrain ➔« Jamais laisser une chaise vide » Identification du processus de participation à la production d'idées 
		Réseaux des années 1980			
		Réseau ACEPP			
		Réseau ANAPSY			
		Réseau ARS			
		Réseau associatif			
		Réseau CNAF CAF			
		Réseau Conseil Supérieur des programmes CSP			
		Concertation charte qualité			
		Concertation santé culturelle			
		Comité filiale – SPPE			
		Réseau crèches entreprise			
		Réseau FNEJE			
		Réseau Fondation de France			

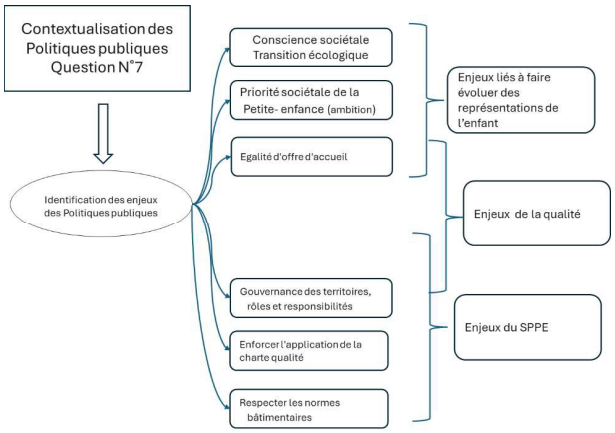
		Réseau HCFEA		Référentiel Identification des concertation dans la production des rapports :	
		Réseau IGAS			
		Réseau Label Vie			
		Réseau Parc National			
		Réseau Pas 0 conduite			
		Comité - plan pauvreté			
		Réseau PMI			
		Réseau politique			
		Partenaire commercial – publicité			
		Comité - séminaire petit pas			
		Réseau service admin Ministère			
		Réseau syndicats			
		Réseau tête du réseau			
		Réseau UNAF			
		Réseau UNFNAMM			
		Réseau UNIFORIS formation			
		Réseau URIOPSS			
• Évolution de poste, rôles et responsabilités • ++ Evolution des PPPE		Critique à ne pas faire		**Place grandissantes des nouveaux acteurs :** FFEC – crèche d'entreprise Label Vie -association nature SNPEI – syndicats des pro de la petite enfance Les Prospetiteenfance.fr – informer le secteur	Acteurs du terrain créent des labels « Qualité » - Coccinelle Awards - Girafe awards - Veri select crèche …
		Evolution crèche entreprise			
		Evolution des moyens €			
		Evolution formation			
		Evolution Institution			
		Evolution nature			
		Evolution pas dans le bon sens			
		Evolution perso			
		Evolution PMI			
		Evolution PPPE			
		Evolution travail en réseaux			

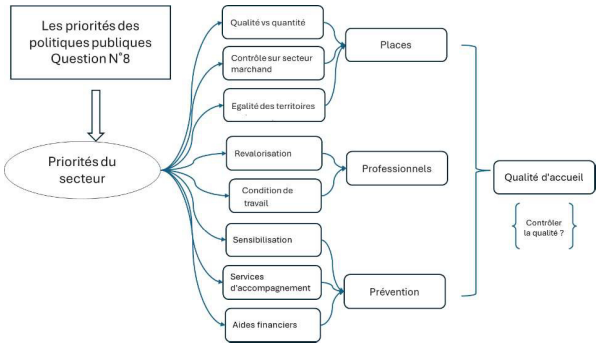
Processus et mécanismes PPPE - Questions N°5, °6, N°7	Invivo Sous-code MAXQDA	Thèmes à analyser	Arbre thématique - Thèmes à discuter
• N°5 Formulation du problème - processus - mécanismes - Acteurs - Mise en œuvre des dis	Problème nature pas une priorité Problème manque de places Problème les parents Problème perception de risque Problème PMI Problème processus Problème les acteurs Problème nombre d'effectifs Problème trop de travail la nature Problème dispositifs et moyens€ Problème éloignement de la nature Problème approche pédagogique trop timide Problème impact de la privatisation Problème inégalités territoriales Problème Les formations des pro Problème secteur isolé Problème insuffisance sur la situation de l'enfant Problèmes vouloir normer	**Problèmes liés à la gouvernance et à la coordination :** - Manque de chef de file et de politique globale cohérente pour la petite enfance - Cloisonnement institutionnel et manque de coordination entre les différents ministères et acteurs - Multiplicité des acteurs et des gestionnaires (communes, départements, CAF, hôpitaux, privé, etc.) - Complexité des processus décisionnels et législatifs - Contradiction entre les différents objectifs de la politique de la petite enfance **Problèmes de financement et de moyens :** - Manque de financement et de ressources alloués à la petite enfance - Rationalisation budgétaire et dévalorisation des pratiques d'accueil - Pression sur les collectivités locales pour réduire les coûts **Problèmes liés aux normes et à l'évaluation :** - Complexité et manque de compréhension des normes par les professionnel·les - Inadéquation des indicateurs d'évaluation qui ne mesurent pas la qualité des processus - Subjectivité et manque d'harmonisation des contrôles de la PMI - Besoin de faire davantage confiance aux professionnel·les **Problèmes liés au métier :** - Manque de reconnaissance et de valorisation des professionnel·les - Épuisement et mal-être des professionnel·les - Pénurie de personnel et difficultés de recrutement - Isolement des professionnel·les	

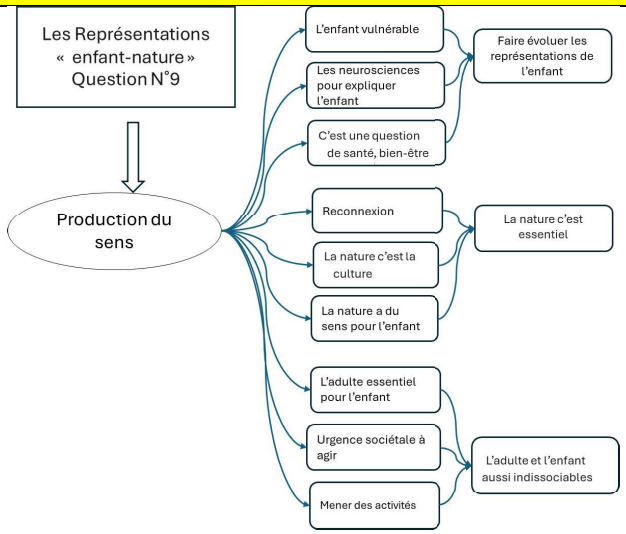
	Problème accessibilité d'extérieur qualité Problèmes comprendre les normes Problème contrôle de qualité Problème impact sur l'enfant Problème manque du sens Problème attractivité du métier Problème développement durable	**Problèmes liés au manque de places d'accueil :** - Insuffisance de l'offre d'accueil par rapport à la demande - Inégalités territoriales dans l'accès aux modes d'accueil - Conséquences négatives pour les familles qui doivent se débrouiller **Problèmes liés à la privatisation du secteur :** - Marchandisation et logique de profit dans certaines structures - Influence du secteur privé sur les politiques publiques - Développement des micro-crèches dérogatoires	
• N° 5 - Eléments de réponses (algorithmes) Ce qui doit changer nouveaux (algorithmes) attention à la narrative (ton, mots employés, pause) - Les leviers identifiés - Les expressions « ce qu'il faut faire »	Si la charte alors c'est mieux Si c'est une priorité alors c'est fait Si c'est le ministère alors c'est fait Si partenaires alors plus de moyens Si commune alors objectifs national Si Label alors qualité Si SPPE alors qualité Si accompagnement alors qualité Si dispositifs alors - de qualité Si évaluation alors qualité Si effectifs qualifiés alors qualité Si nature alors qualité Si parent alors qualité Si formation alors nature Si aménagement et respect écolo alors nature Si culture alors nature	- Avoir de l'ambition pour faire évoluer les politiques de la petite enfance - Nécessité de créer un service public de la petite enfance, à l'image des écoles maternelles - La qualité doit être au cœur de toute future politique de la petite enfance - Importance d'une approche bottom-up, en impliquant les équipes sur l'évaluation - Besoin de mettre en place un programme national de recherche sur la petite enfance - Rôles et responsabilités de chaque acteur (communes, régions, etc.) à définir - Développer une culture de l'évaluation et du contrôle de la qualité - Établir des référentiels, guides et protocoles au niveau national - Accompagner et former les professionnel·les de la petite enfance	

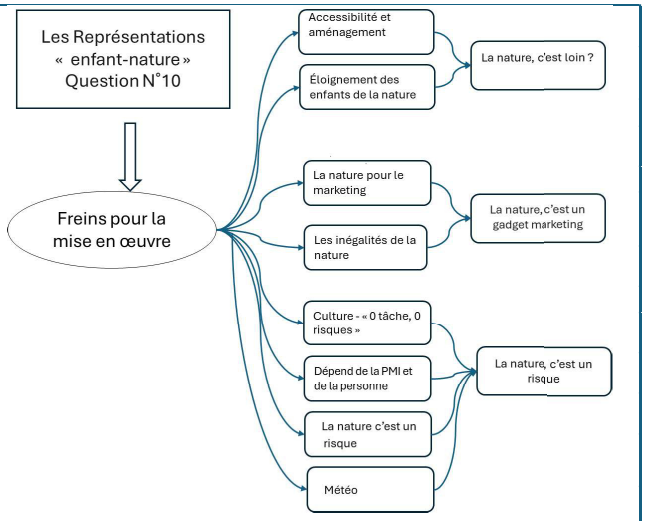
	Si pratiques et théorie alors nature Si sac 1000 jours alors nature Si sensibilité alors nature Si intention envie et posture alors nature Si j'ose alors je peux Si dispositifs alors nature Si protocole alors nature Si AssMat alors nature Si nature alors santé Si reconnaissances alors attractivité du métier Si salaires + alors attractivité métier Si Propositions Plaidoyer Lobbying alors Place Si associations alors soutient aux parents et aux enfants Si développement durable inscrit alors respect des objectifs Si dispositif alors place Si aide € alors c'est mieux	- Accompagner également les parents, notamment sur les questions de prévention	
• N°6 - Évaluation des normes - Évaluation des normes en places - Évaluation du processus - Évaluation des actions	Avis question centrale c'est la qualité Avis l'émancipation Avis la nature c'est la culture Avis ça bouge Avis urgence à agir Avis ça prend du temps Avis l'enfant n'a pas de place	- Le secteur de la Petite-enfance est en crise, malgré les connaissances et les avancées scientifiques, les réformes et politiques ne prennent pas suffisamment en compte cette réalité. - Les gestionnaires mettent en place des pédagogies pour attirer les "clients", mais les professionnel·les se sentent abusés et le secteur est résigné, rendant difficile le recrutement syndical. - Cependant, des changements sont en cours avec la mise en place du "service public de la petite enfance" à travers des ordonnances visant	

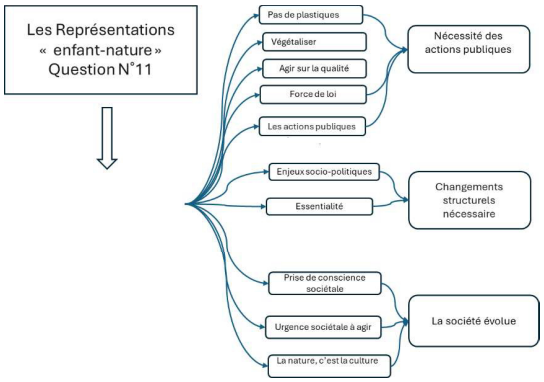
	Avis difficile de former certaines personnes Avis le secteur c'est compliqué Avis c'est un métier autonome Avis trop de contradiction Avis faire des calculs pas possible Avis régression aujourd'hui Avis éducation nationale le problème Avis la France c'est spécifique Avis la nature c'est vitale, on ne fait pas assez Avis il faut du changement *global* Avis il faut se battre Avis c'est une question de personnes Avis médecin pas pédagogue Avis faire connaître les pédagogies Avis ce qu'il faut éviter	à clarifier les règles de fonctionnement des modes d'accueil. - Cette évolution marque un tournant dans la reconnaissance de l'accueil du jeune enfant comme un ensemble cohérent, avec notamment l'ancrage de la charte de l'accueil du jeune enfant. - La France se distingue par une politique publique forte dans ce domaine, contrairement à d'autres pays comme les États-Unis où c'est davantage le privé. - L'importance du contact avec la nature pour le bien-être et le développement des enfants est de plus en plus reconnue, avec des initiatives comme les crèches en semi-plein air. - L'arrivée de Boris Cyrulnik, figure masculine, à la tête de cette politique a surpris, mais s'inscrit dans une dynamique de changement depuis une dizaine d'années. - Il y a une convergence des différents acteurs (HCFEA, fédérations, etc.) vers des finalités communes, notamment sur l'importance de la nature pour les enfants. - Les réformes en cours renforcent cette orientation, en donnant force de loi à la charte Giampino qui valorise la place de la nature. - Les professionnel·les de la petite enfance sont perçus comme prenant au sérieux le bien-être des enfants, malgré les dysfonctionnements. - Les associations ont mené des actions de plaidoyer pour favoriser l'accès à la nature et la présence d'animaux dans les crèches, face à des résistances de certaines autorités de contrôle.	
• N°7 - Identification des enjeux	Enjeux plus de moyens	**Enjeux de la transition écologique dans la petite enfance :**	

- Différencier les niveaux des enjeux, par exemple pour la société, pour l'institution, enjeux personnels, enjeux pour l'enfant ou ses parents ?	Enjeux sociétaux et politiques autour de l'enfant et autour de la nature Enjeux de l'égalité Enjeux pour la place de l'enfant Enjeux de qualité d'accueil Enjeux sur la valorisation du métier Enjeux de visibilité du secteur Enjeux de contrôle de qualité Enjeux de la transition écologie Enjeux d'évoluer les représentations Enjeux de la formation Enjeux des rendre cohérente des normes Enjeux d'attirer des jeunes au métier	- Manque de compréhension commune des termes comme "transition", "développement durable", etc. - Nécessité de responsabiliser les établissements de formation sur les aspects sociaux et environnementaux - Importance de sensibiliser les acteurs internes (professionnel·les, parents) aux enjeux climatiques - Difficulté à intégrer les questions environnementales dans la réflexion sur la qualité de l'accueil **Sous-enjeux pour les PPPE (Professionnel·les de la Petite Enfance) :** - Besoin de faire évoluer les pratiques et d'être plus ambitieux - Nécessité de retravailler l'accueil occasionnel - Enjeu de la qualité de l'accueil, qui ne doit pas être sacrifiée au profit de l'objectif quantitatif **Gouvernance, moyens et responsabilités :** - Rôle et tensions entre les différents acteurs (État, collectivités, CNAF) - Importance du financement et de la répartition des moyens - Nécessité de monter en compétence les élus locaux **Égalité de l'offre d'accueil :** - Fortes disparités territoriales dans l'offre d'accueil - Risque de choix par défaut pour les parents, faute d'alternatives - Nécessité de prendre en compte les publics fragiles **Respect des normes bâtimentaires :** - Difficultés liées aux espaces extérieurs, notamment en milieu urbain - Rôle de la fédération pour aider les adhérents à appliquer les normes	

Priorités Question N°8	Invivo Sous-code MAXQDA	Premier niveau d'analyse	Arbre thématique - Thèmes à discuter
• N°8 Formulation des priorités - Ce qui est identifié en étant important à réaliser pour le secteur - Ou important pour l'enfant - Ou les nécessités pour répondre aux besoins des familles	Priorité protection de l'enfance Priorité rendre métier attractif Priorité PMI Priorité pauvreté Priorité accompagner les parents Priorité formation pro Priorité sensibilisation parents Priorité créer des places Priorité accessibilité des modes de garde Priorité simplifier responsabilités acteurs Priorité SPPE Priorité salaire Priorité reconnaître / faire confiance pro Priorité contrôle qualité Priorité évaluation qualité Priorité moyen financier	**ATTRACTIITE DU METIER** Attractivité et formation des professionnel·les de la petite enfance Enjeux de recrutement et de rétention des professionnel·les Importance du renforcement de la formation continue **EGALITE ET ACCESSIBILITE** Accès et choix des modes d'accueil pour les familles Nécessité d'augmenter le nombre de places d'accueil Importance du libre choix des parents et de l'accessibilité financière **QUALITE NORMES EVALUATION** Qualité de l'accueil et du développement de l'enfant Importance du bien-être et du rythme de l'enfant Rôle de l'environnement, de la nature et de l'alimentation Enjeux de la reconnaissance de l'enfance comme priorité politique **PARENTALITE** Soutien à la parentalité et prévention précoce Sensibilisation des parents au développement de l'enfant Importance des espaces d'accompagnement et de soutien **COORDINATION DES ACTEURS PPPE** Coordination et transversalité des politiques de l'enfance Nécessité d'une approche globale et interministérielle	**Les priorités varient selon les acteurs** **Politiques publiques** ➔ création du SPPE devrait simplifier l'organisation sur les territoires. Le SPPE est identifié comme levier de simplification pour la mise en place de la charte et le respect des normes. L'enjeu sera que les acteurs du territoire **Places** ➔ création de place pour l'égalité sur les territoires, dépendant donc de la qualité **Professionnel·les** ➔ **Pédagogie** ➔ Qualité **Parentalité** ➔ Sensibiliser les parents, 1000 jours, sac de naissance La nature n'étant pas une priorité, elle s'inscrit dans les actions autour de la qualité en 6ème position ? 

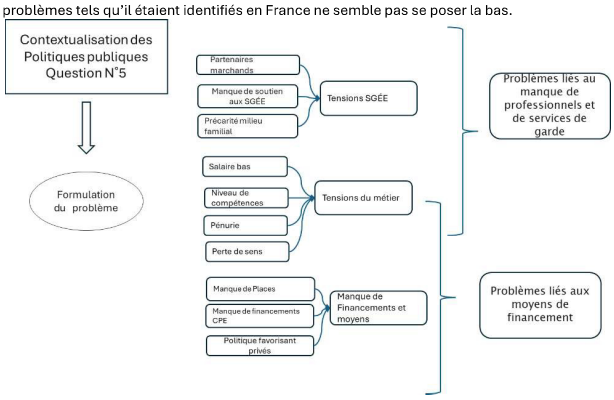
Représentations Questions N°9 °10, °11	Invivo Sous-code MAXQDA	Premier niveau d'analyse	Arbre thématique - Thèmes à discuter
• N°9 Production du sens « enfant-nature » les représentations de la nature (pour l'enfant) L'enfant c'est qui ? Vision de lui et ses besoins En quoi la nature est importante – en quoi les actions publiques la favorisant sont importantes ?	La nature c'est la sensibilité L'enfant c'est naturel découvert sensoriel L'enfant nature c'est une question de la santé Qualité de l'accueil et de l'environnement naturel Représentations culturelles de l'enfant et de la nature Reconnexion L'adulte et la nature Permet la découverte active La nature est essentielle pour le développement Lien affectif avec l'adulte Bébé peut discriminer les chants d'oiseau L'enfant à sauver L'enfant cerveau à 4 pattes L'arrivée des neurosciences Chaque institution une représentation La nature soigne La nature c'est une liberté La nature c'est l'activité physique La nature c'est bien mangé alimentation saine La nature c'est un aménagement	**REPENSER LES BESOINS DE L'ENFANT** Représentations culturelles de l'enfant et de la nature Création d'un service public de la petite enfance qui a une prise en compte globale du développement de l'enfant L'enfant calculé en termes de nombre de places d'accueil Chaque institution a une représentation de l'enfant **L'ENFANT à SAUVER à INSTRUIRE** Besoin de repartir d'une démarche philosophique sur la place de l'homme dans la nature. Les neurosciences pour expliquer l'enfant L'enfant vu comme élève, sujet de droit *Mais* Évolution des représentations de l'enfant ces 10 dernières années **LA NATURE EST ESSENTIELLE** La nature sait partie de notre culture – ancrage culturelle L'alimentation naturelle pour l'enfant Le bébé découvre le monde à travers ses explorations sensorielles La nature riche d'expérience pour lui La nature c'est innée pour l'enfant **L'ADULTE et L'ENFANT AUSSI INDISSOCIABLE** L'adulte a besoin d'aller dehors s'approcher à la nature Le lien affectif avec l'adulte impératif pour	

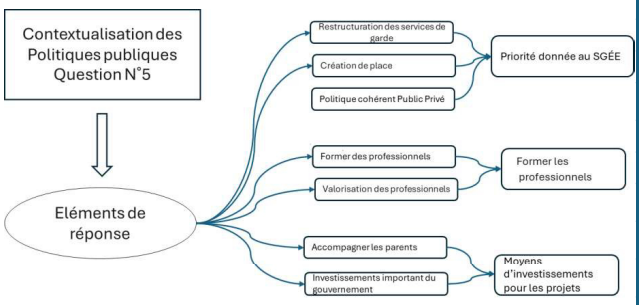
• N°10 Les Freins Dispositif Contact avec la nature Quels freins empêchant la mise en œuvre de projets ? Quels leviers sont identifiés pour faciliter les actions en faveur de le mise en contact avec la nature des jeunes enfants ?	La nature, peu accessible Les extérieurs des structures, peu de nature Normes sanitaires trop stricte Contradiction entre normes sanitaire et nature Subjectivité des PMI La nature c'est une charge de travail Pas assez d'effectif pro La nature, c'est un gadget La nature, c'est pour les intellos Les risques d'être vu Les insécurités des pro Les envies des pros varient La formation manque Les enjeux de la propriété privée La nature c'est des risques La nature c'est loin Les parents ne veulent pas Trop de restrictions Manque de sens	**Accessibilité et aménagement :** - Manque d'espaces extérieurs pour les enfants, surtout en ville - Possibilité d'utiliser des espaces partagés à proximité, mais difficile à mettre en place **Freins à l'accès à l'extérieur :** - Ratio adulte-enfant insuffisant - Espaces extérieurs trop petits ou non sécurisés - Méconnaissance des professionnel·les et des parents sur les bienfaits du contact avec la nature - Espaces inadaptés, manque d'aménagements favorisant le contact avec la nature **Système rigide porté sur le sanitaire :** - Approche très hygiéniste des PMI, qui voient la nature comme un risque - Obligation de retirer certains aménagements sensoriels lors des visites de la PMI - Crainte des professionnel·les face aux réglementations sanitaires **Dépend de la PMI et de la personne :** - Les PMI peuvent être plus ou moins frileuses sur les projets nature - Cela dépend aussi de la conviction et de la volonté des professionnel·les **Dépend de l'équipe :** - Difficulté de fédérer l'équipe autour du projet - Coût supplémentaire pour l'aménagement et l'entretien - Charge de travail administrative et organisationnelle **Les inégalités de la nature :** - Incompréhension sur les restrictions (ex : interdiction de manger les légumes cultivés) - Risque de faire de la nature un gadget ou une pratique réservée aux classes moyennes-supérieures - La nature serait réservée pour les familles affluentes	

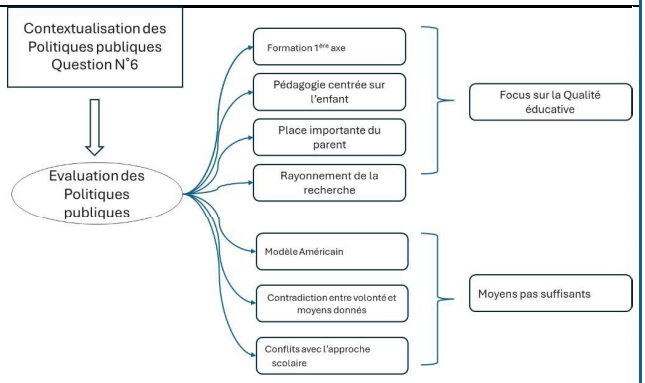
	La météo	- Vivre en proximité des parcs **La nature c'est un risque** Peur de mal faire Regard des parents de l'enfant sale Le froid, la pluie Moins de sécurité dehors	
• N°11 Justifications de l'intérêt de la nature comme action Publique ? - Quelles intentions pour inscrire la nation au sein des politiques publiques - Pourquoi le nature devrait y figurer - Évaluation des actions en place	La nature c'est du bon sens pour PPPE Il faut sensibiliser La nature une nécessité vitale La nature c'est prouvé La nature c'est la culture Urgence - Prise de conscience La nature contre la pauvreté La nature un droit La société change Il faut agir pour l'environnement Les collectivités sont une opportu Action sociale inclure la nature Faire évoluer les pratiques Il faut faire plus Soutenir la recherche	**NATURE C'EST DU BON SENS (VITAL)** Lien entre nature et santé Importance du contact avec la nature pour le développement de l'enfant Effets bénéfiques de la nature sur la santé physique et mentale **FAIRE PLUS** Approche structurelle et systémique Besoin d'une approche plus globale et intégrée de la nature Importance de considérer les aspects sociétaux et environnementaux Rôle des collectivités territoriales, rôle des parténaires Importance de l'implication des collectivités dans le développement d'espaces naturels Opportunités offertes par les municipalités engagées dans la transition écologique **PAUVRETE ENVIRONNEMENTAL** Inégalités d'accès à la nature Défis pour les enfants vivant dans des milieux urbains défavorisés Nécessité de prendre en compte la dimension environnementale de la pauvreté **PRISE DE CONSCIENCE – SOCIETALE** Évolution des mentalités et des pratiques Changement de perception et d'acceptation de l'importance de la nature Émergence de nouvelles pratiques et initiatives liées à la nature	

Annexe 14. TABLEAU Analyse des entretiens 1ère catégorie d'acteur QBC

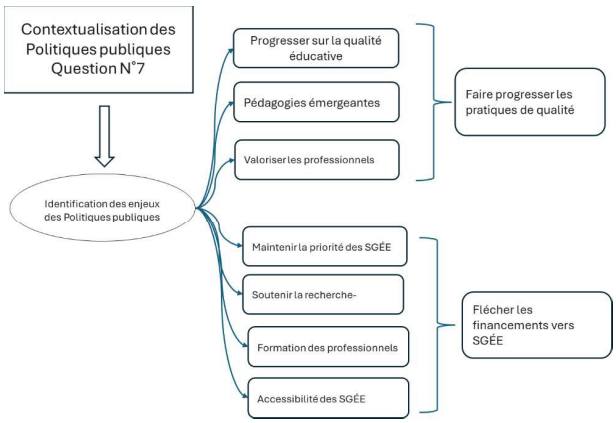
Groupe d'acteurs – 1ère catégorie FR	ANONYMAT	Sexe	AGE	Formation	2ème formation	Durée de l'entretien
Acteurs						
Ministère de la Famille et soutien aux personnes	ACT1	F	45-60	N/A		00:40:00
Ministère de la Famille et soutien aux personnes	ACT2	F	30-44	Kinésiologue	Admin publ	00:55:00
Ministère de l'éducation	ACT3	F	30-44	N/A		00:49:18
Université Laval	ACT4	F	45-60	Psychologie	Docteur	01:09:27
UQAM	ACT5	F	61-75	Psychologie	Docteur	01:09:55
AQCPE	ACT6	F	45-60	Educatrice	Science de l'éducation	01:09:27

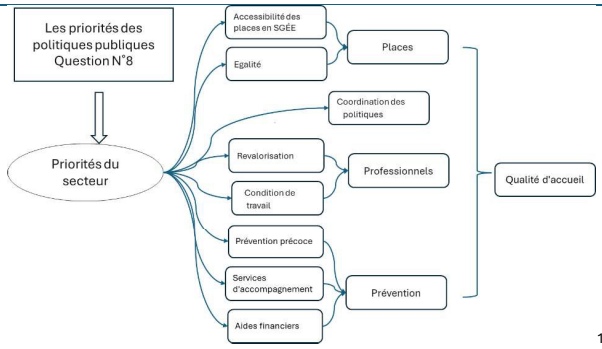
Processus et mécanismes PPPE - Questions N°5, °6, N°7	Invivo Sous-code MAXQDA	Thèmes à analyser	Arbre thématique - Thèmes à discuter
• N°5 Formulation du problème - processus - mécanismes - Acteurs - Mise en œuvre des dis	Problème scolarité vs garderie Problème manque de places Problème les parents Problème perception de risque Problème impact loisirs sur la nature Problème nombre d'effectifs Problème trop de travail la nature Problème dispositifs et moyens€ Problème éloignement de la nature Problème impact de la privatisation Problème Les formations des pro Problème secteur isolé Problème insuffisance sur la situation de l'enfant Problème accessibilité d'extérieur qualité Problème impact sur l'enfant Problème attractivité du métier Problème développement durable	**MANQUE DE SOUTIEN AUX SERVICES DE GARDE** - Insuffisance de ressources pour améliorer la qualité - Besoin de valoriser la profession d'éducatrice - Épuisement et exode des éducatrices expérimentées **MANQUE DE RESSOURCE** - Augmenter les financements pour le suivi de la qualité - Difficulté d'agir sur les résultats faibles faute de soutien - Besoin de plus de ressources dédiées aux milieux **POLITIQUES FAVORISANT LE PRIVÉ** - Valorisation de l'entreprise privée sous le gouvernement Charest - Coûts plus élevés malgré les crédits d'impôt - Documenté par l'économiste Pierre Fortin **IMPACT DES MATERNELLES 4 ANS** - Vidage des CPE des enfants de 4 ans - Pénurie de personnel, récupération des éducatrices - Priorité mise sur la scolarisation précoce **PRÉCARITÉ DES ÉDUCATRICES EN MILIEU FAMILIAL** - Isolement, longues heures de travail - Moins de formation que dans les CPE - Impacts sur le retour des femmes sur le marché du travail **APPROCHES PÉDAGOGIQUES CONTROVERSÉES** - Débat sur l'éducation par la nature vs l'approche de loisir - Résistance au changement dans le milieu scolaire	Au Québec le processus serait plus simple par rapport à la France du fait de : • Moins d'acteurs • Plus de proximité • Identités des acteurs Le processus des normes pas de changement – pas de nouvelle construction actuelle – cependant, les acteurs expriment la question de rechercher les nouvelles pratiques … notion de progression, on peut toujours faire mieux ? La nature ce n'est pas prescrite Pas de formulation de problèmes mais ce point étaient moins évoqués… !! Sur le terrain, les problèmes tels qu'il étaient identifiés en France ne semble pas se poser la bas. 

		- Besoin de sensibilisation et de soutien aux enseignants **PERTE DE SENS DU TRAVAIL** - Perte de sens du travail pour les éducatrices - Manque de temps pour s'occuper de la qualité - Détérioration de la qualité due à l'instabilité et la pénurie	
• N° 5 - Eléments de réponses (algorithmes) Ce qui doit changer nouveaux (algorithmes) attention à la narrative (ton, mots employés, pause) - Les leviers identifiés - Les expressions « ce qu'il faut faire »	Si parents alors qualité Si partenaires alors plus de moyens Si accompagnement alors qualité Si évaluation alors qualité Si effectifs qualifiés alors qualité Si nature alors qualité Si parent alors qualité Si formation alors nature Si pratiques et théorie alors nature Si sensibilité alors nature Si intention envie et posture alors nature Si j'ose alors je peux Si nature alors santé Si reconnaissances alors attractivité du métier Si salaires + alors attractivité métier Si développement durable inscrit alors respect des objectifs Si recherche alors nature, qualité Si moyens € alors c'est mieux	**RESTRUCTURATION DES SERVICES DE GARDE** - Regroupement des milieux familiaux pour plus de fonctionnalité - Contestation du contrôle des CPE par certaines associations - Effets sur la valorisation de la profession **POLITIQUE DE CREATION DES PLACES** - Discours politique centré sur le nombre de places - Absence de discours sur la qualité - Baisse des exigences pour avoir plus de personnel - Création d'un programme national de recherche sur la qualité d'accueil et les nouvelles pratiques - Soutien à l'expérimentation et à la diffusion des bonnes pratiques **INVESTISSEMENTS GOUVERNEMENTS IMPORTANTS** - Plusieurs millions et 1,2 milliard investis dans la construction et le système - Rapport du Vérificateur général sur la nécessité d'assurer la qualité **AMELIORATION CONDITION DE TRAVAIL** - Conditions de travail difficiles des éducatrices en milieu familial - Isolement, longues heures, tâches multiples - Moins de formation que dans les CPE **VALORISATION DE LA PROFESSION** -Impacts des coupures sur la valorisation de la profession - Effets négatifs sur le retour des femmes sur le marché du travail	Le processus se dessine et fait sens => Il faut des bonnes pratiques, pour cela à regarder ailleurs (ex ; Réggio, Scandinavie, Australie, Irelande..) Il faut la recherche-action => mené par les universitaires qui appliquent des méthodes de mesurer et confronte les théorie et les grilles d'analyse aux entretiens et retours du terrain des professionnel·les Il faut de l'évaluation – une fois un dispositif PPPE est en place ou une pratique appliquée, les évaluations sont menées pour constater l'efficacité et les améliorations potentielles. Encore ces évaluations sont menées par les équipes universitaires. Il faut de la sensibilisation pour généraliser – au Québec, on semblerait s'appuyer sur la sensibilisation laissant les acteurs praticiens à choisir leurs pratiques à la place d'obligation par les normes 

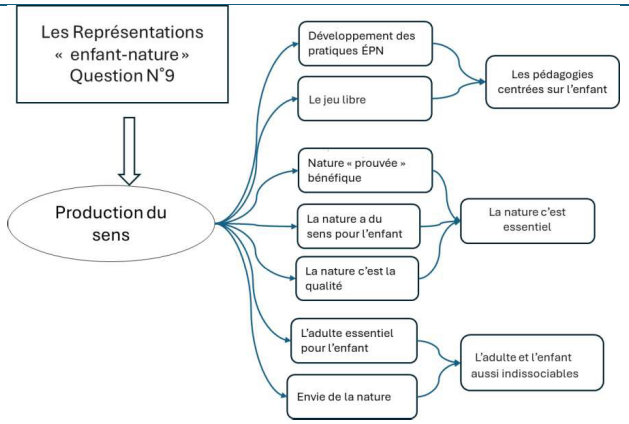
		- Exode des éducatrices expérimentées - Épuisement et démotivation des éducatrices expérimentées - Nécessité d'améliorer les conditions de travail **POLITIQUES PUBLIC PRIVE** - Réduire les politiques favorisant le secteur privé - Coûts plus élevés malgré les crédits d'impôt - Vidage des CPE des enfants de 4 ans - Recrutement d'éducatrices pour les maternelles	
• N°6 - Évaluation des normes - Évaluation des normes en places - Évaluation du processus - Évaluation des actions	Avis question centrale c'est la qualité Avis l'émancipation Avis ça bouge Avis difficile de former certaines personnes Avis c'est un métier autonome Avis régression aujourd'hui Avis la nature c'est vitale, on ne fait pas assez Avis c'est une question de personnes Intéressé par les méthodes de recherche Avis faire connaître les pédagogies Avis distinction entre nature et plein air extérieur	**APPROCHE PEDAGOGIQUE SPECIFIQUE** - Approche pédagogique française vs québécoise - Accent mis sur le sens plutôt que la qualité standardisée en France - Influence de Bronfenbrenner, Dewey, Reggio Emilia - Tendances variables selon les milieux (jeu actif, approches inspirées de Reggio - Approche plus américaine qu'européenne au Québec **MODELE AMERICAIN** - Inégalités socioéconomiques au Québec - Présence de personnes extrêmement pauvres - Création des CPE pour favoriser l'égalité des chances **QUALITE EUCATIF** - Qualité des services de garde au Québec - Manque de discours sur la qualité, focus sur le nombre de places - Détérioration de la qualité due aux assouplissements réglementaires **FORMATION 1er AXE** - Formation des éducateurs et éducatrices - Importance de la formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance - Évolution des approches pédagogiques dans la formation **CONFLIT D'APPROCHE SCOLAIRE**	

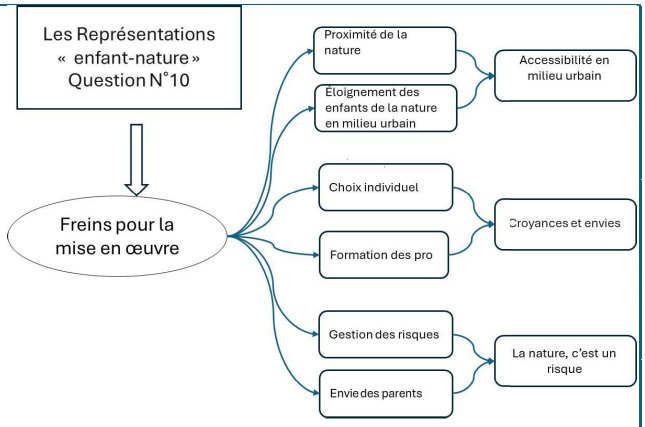
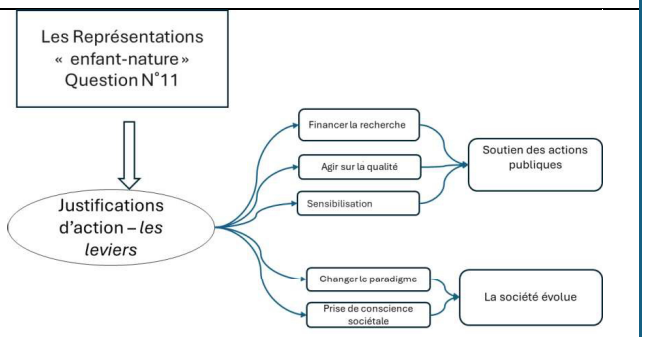
		- Approches pédagogiques scolarisantes vs centrées sur l'enfant - Approches scolarisantes dans certains milieux (maternelle 4 ans) - Importance de l'éducation par la nature et de la place de l'enfant **RECONNAISSANCE DE L'ADULTE** - Rôle de l'adulte dans une pédagogie émergente - Importance de l'existence de l'adulte avec ses valeurs et ses idées - Rencontre entre l'adulte et l'enfant, sans prendre le contrôle **SENSIBILISATION NATURE** - Bénéfices de l'éducation par la nature - Impacts positifs sur la concentration, le TDAH, la myopie, l'activité physique - Conditions favorables à l'apprentissage –Soutien à l'implantation de l'éducation par la nature - Développement de communautés de pratique, de formations, de matériel - Besoin de concertation et d'implication à différents niveaux **RAYONNEMENT DE LA RECHERCHE** - Rayonnement international et recherche - Liens avec des chercheurs d'autres pays - Étude longitudinale et création d'une base de données	
• N°7 - Identification des enjeux - Différencier les niveaux des enjeux, par exemple pour la société, pour l'institution, enjeux personnels, enjeux pour	Enjeux du jeu libre Enjeux des nouvelles pratiques éducatives Enjeux pour les femmes Enjeux du sens (FR) vs standardisation (Qbc) Enjeux de la documentation Enjeux activité physique santé	**QUALITÉ DES SERVICES DE GARDE** - Études sur le développement cognitif et moteur des enfants - Validation d'une échelle d'observation de la qualité éducative - Importance de la formation et de l'expérience du personnel éducateur **TENSIONS POLITIQUES ET RÉFORMES** - Contestation du contrôle des CPE par les services de garde en milieu familial - Réingénierie de l'État et coupes budgétaires sous les gouvernements libéraux	

l'enfant ou ses parents ?	Enjeux de la sécurité Enjeux des assurances Enjeux des compagne de sensibilisation	- Création des maternelles 4 ans et impact sur les CPE **ACCESSIBILITÉ ET DEMANDE DES SERVICES DE GARDE** - Pénurie de places et longues listes d'attente - Attentes élevées des parents quant à l'accessibilité - Enjeux de retour au travail des femmes **APPROCHES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATION À LA NATURE** - Importance du jeu, du développement *global* et des approches inspirées de Reggio - Bénéfices de l'éducation à la nature sur le développement des enfants - Défis de l'intégration de l'éducation à la nature dans les services de garde **FINANCEMENT ET SOUTIEN GOUVERNEMENTAL** - Historique des subventions et crédits d'impôt pour les services de garde - Initiatives de financement pour le verdissement et l'éducation à la nature - Besoin de concertation et d'engagement des différents ministères **FORMATION ET VALORISATION DU PERSONNEL ÉDUCATEUR** - Défis de recrutement et de rétention du personnel - Développement d'une attestation en éco-éducation par la nature - Importance de la sensibilisation et de la formation continue	
Priorités Question N°8	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Premier niveau d'analyse**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
• N°8 Formulation des priorités	Priorité prévention Priorité rendre métier attractif	**ATTRACTIVITE METIER** - Attractivité et formation des professionnel·les de la petite enfance	

- Ce qui est identifié en étant important à réaliser pour le secteur - Ou important pour l'enfant - Ou les nécessités pour répondre aux besoins des familles	Priorité formation pro Priorité sensibilisation parents Priorité créer des places Priorité accessibilité des modes de garde Priorité qualité éducative Priorité salaire Priorité reconnaître / faire confiance pro Priorité évaluation qualité Priorité moyen financier Priorité partenariats	- Enjeux de recrutement et de rétention des professionnel·les - Importance du renforcement de la formation continue **CREATION PLACES - EGALITE** - Accès et choix des modes d'accueil pour les familles - Nécessité d'augmenter le nombre de places d'accueil - Importance du libre choix des parents et de l'accessibilité financière **DEVELOPPEMENT DE LA QUALITE** - Qualité de l'accueil et du développement de l'enfant - Importance du bien-être et du rythme de l'enfant - Rôle de l'environnement, de la nature et de l'alimentation **PREVENTION PRECOCE** Soutien à la parentalité et prévention précoce - Sensibilisation des parents au développement de l'enfant - Importance des espaces d'accompagnement et de soutien **COORDINATION PARTENARIAT** - Coordination et transversalité des politiques de l'enfance - Nécessité d'une approche globale et interministérielle - Enjeux de la reconnaissance de l'enfance comme priorité politique	 1. Attractivité et formation des professionnel·les de la petite enfance - Enjeux de recrutement et de rétention des professionnel·les - Importance du renforcement de la formation continue 2. Accès et choix des modes d'accueil pour les familles - Nécessité d'augmenter le nombre de places d'accueil - Importance du libre choix des parents et de l'accessibilité financière 3. Qualité de l'accueil et du développement de l'enfant - Importance du bien-être et du rythme de l'enfant - Rôle de l'environnement, de la nature et de l'alimentation 4. Soutien à la parentalité et prévention précoce - Sensibilisation des parents au développement de l'enfant - Importance des espaces d'accompagnement et de soutien 5. Coordination et transversalité des politiques de l'enfance - Nécessité d'une approche globale et interministérielle - Enjeux de la reconnaissance de l'enfance comme priorité politique

Représentations Questions N°9 °10, °11	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Premier niveau d'analyse**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
	La nature c'est la sensibilité	**NATURE PROUVEE BENEFIQUE**	

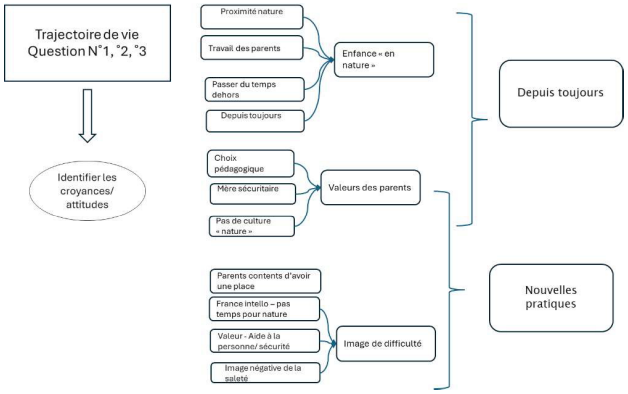
• N°9 Production du sens « enfant-nature » les représentations de la nature (pour l'enfant) L'enfant c'est qui ? Vision de lui et ses besoins En quoi la nature est importante – en quoi les actions publiques la favorisant sont importantes ?	L'enfant c'est naturel découvert sensoriel L'enfant nature c'est une question de la santé Qualité de l'accueil et de l'environnement naturel Reconnexion L'adulte et la nature Permet la découverte active La nature est essentielle pour le développement Lien affectif avec l'adulte La nature c'est pragmatique La nature fait sens Le jeu libre en nature La nature c'est éducatif L'arrivée des neurosciences La nature soigne La nature c'est une liberté La nature c'est l'activité physique La nature c'est bien mangé alimentation saine	- Suivre les travaux de recherche pour mieux comprendre l'impact et les besoins - Besoin de plus de données pour évaluer l'impact positif à différents niveaux **EDUCATION PAR LA NATURE** - Importance de l'éducation et de la sensibilisation des différents acteurs (parents, éducateurs, gestionnaires) sur les bienfaits du contact avec la nature - Initiatives de sensibilisation par les fédérations, organismes et programmes éducatifs **QUALITE DE SERVICE DE GARDE** - Préoccupations liées à la détérioration de la qualité des services de garde due à la pénurie de personnel - Nécessité de trouver des moyens pour motiver et attirer le personnel **L'ENFANT AU CŒUR DE LA PEDAGOGIE** - Pédagogie centrée sur l'enfant - Importance du jeu libre, des explorations et des découvertes de l'enfant - Équilibre entre le jeu libre et les pratiques de grande qualité de l'adulte	
• N°10 Les Freins Dispositif Contact avec la nature Quels freins empêchant la mise en œuvre de projets ? Quels leviers sont identifiés pour faciliter les actions en faveur de le mise en contact	La nature en ville, peu accessible Les extérieurs des structures, peu de nature Normes sanitaires trop stricte Contradiction entre normes sanitaire et nature La nature c'est une charge de travail	**PROXIMITE DE LA NATURE** - Importance d'avoir des espaces verts et des sentiers à proximité des milieux de vie - Possibilité d'inclure des normes pour l'aménagement d'espaces verts près des écoles, CPE et résidences pour personnes âgées **GESTION DES RISQUES** - Préoccupations liées aux coûts et à la responsabilité civile qui freinent le développement du jeu libre à l'extérieur	

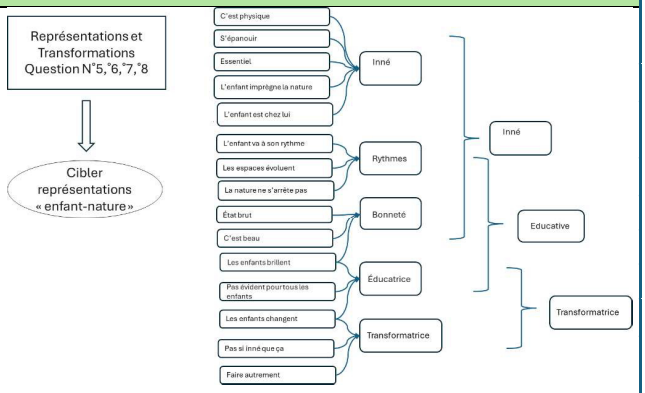
avec la nature des jeunes enfants ?	Pas assez d'effectif pro Les risques d'être vu Les insécurités des pro Les envies des pros varient La formation manque Les enjeux de la propriété privée La nature c'est des risques La nature c'est loin Les parents ne veulent pas La météo	- Nécessité de sensibiliser les milieux sur l'importance du risque dans le développement de l'enfant **LES ENVIES DE L'ÉQUIPE** - Il faut avoir de l'envie pour mener des projets - Chacun leur perception de risque - L'adulte a besoin de vivre des expériences positives en nature - Important que ça ne soit pas obligatoire - Importance de faire équipe **LES ENVIES DES PARENTS** - La compétition d'apprendre de l'anglais - Pas de temps pour la nature - Les parents doivent être impliqués - Mais moins un frein qu'en France ? **LES FORMATIONS** - La formation EPN limitée - Nécessité d'être formée sur les bénéfices de la nature et les pratiques	
• N°11 Justifications de l'intérêt de la nature comme action Publique ? - Quelles intentions pour inscrire la nation au sein des politiques publiques - Pourquoi le nature devrait y figurer - Évaluation des actions en place	Il faut sensibiliser La nature une nécessité vitale La nature c'est prouvé Urgence - Prise de conscience La société change Il faut agir pour l'environnement Action sociale inclure la nature Faire évoluer les pratiques Il faut faire plus	**PROJET DE SOCIETE, CHANGER LE PARADIGME** - Éducation par la nature comme projet de société, mais défis liés à la réception au Québec - Rôle de l'adulte dans l'accompagnement de l'enfant dans la prise de risque **CONUITITE DE L'ÉDUCATION PAR LA NATURE** -Sentiment que les projets impliquant la nature vont continuer -Intérêt et soutien des ministères -Pas une priorité -Projet de financer la recherche et la mise en place d'un chair	

	Soutenir la recherche		

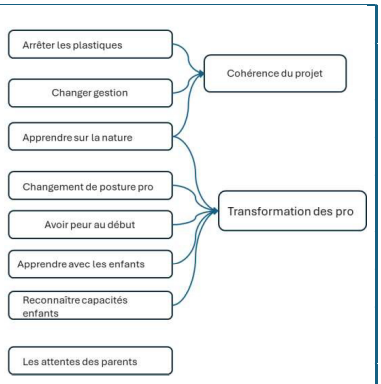
Annexe 15. TABLEAU Analyse des entretiens 2ème catégorie d'acteur FR

Groupe d'acteurs – 1ère catégorie FR	ANONYMAT	Sexe	AGE	Formation	2ème formation	Durée de l'entretien
Acteurs						
ÉAJE 1 - Crèche Forêt	CORINE	F	45-55	Educateur de jeunes enfants (EJE)		00:46:23
ÉAJE 2 - Crèche extérieure végétalisée	ANNE	F	25-35	CAP – Petite enfance	EJE	00:44:49
ÉAJE 2 - Crèche extérieure végétalisée	ALIX	F	25-35	Auxiliaire Puéricultrice (AP)		00:29:46
ÉAJE 3 – Jardin d'enfant – jardin pédagogique	EMILIA	F	35-45	CAP		00:50:06

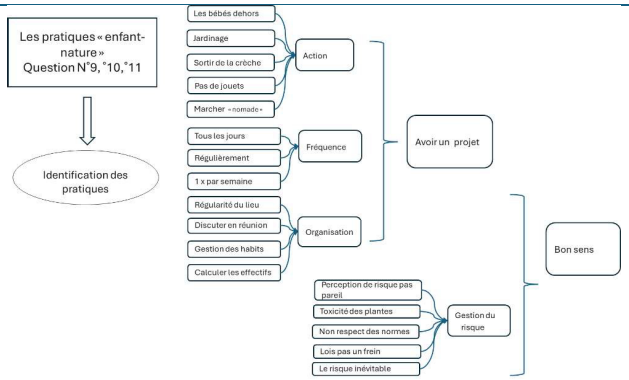
Expériences nature petite enfance : Identifier les expériences qui peuvent formuler les croyances et attitudes N°1	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
-N°1,2 ,3 - Comprendre la trajectoire de vie (professionnelle) – expériences d'enfance - Identifier les croyances	**Proximité de la nature – les Vosges** **Travaille des parents** **Passer du temps dehors** **Mère très sécuritaire – pas de dehors – trop peur**	Enfance Dehors • Jouer dehors, être « tout le temps dehors » faisant partie de l'enfance • Affordances du lieu de vie (Les Vosges) • Vivre en ville donc pas de dehors	
	Depuis toujours **Choix de pédagogie** **Formation diplôme CAP / EJE / AP**	Choix professionnel • Pas de conversion professionnelles pour celles qui ont été interviewée	
	Les parents n'avaient pas cherché « la nature » **Ils ont contents** **Ils n'ont pas de connaissances ou de culture « nature »** **Content d'avoir une place** **Choix des parents**	Valeurs des parents • Choix Waldorf – pédagogie qui porte sur la nature, les parents ne sont pas à convaincre • Manque de place – les parents sont contents d'avoir une place et vont pas dire non au projet, mais qui ne sont pas forcément convaincu – même si content – pas d'éducation nature recherchée de la part des parents	
	Les gens ont peur et n'aiment pas la saleté **Système éducatif est bien** **La nature rend les enfants heureux** **La France un pays intellectuel**	Valeurs sociétales • Système éducatif est complexe et les parents font comme ils peuvent • Un sentiment qu'en France la sécurité est très présent – avoir peur est une thème qui revient • Le commentaire d'une pro que la France est un pays à vouloir réfléchir … en dépit d'innover	

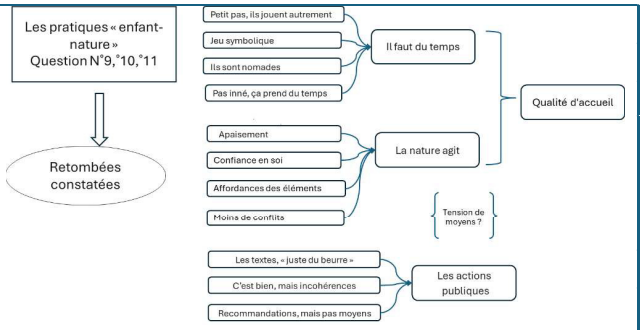
	Valeur aide à la personne	• Le sentiment que du fait qu'il y a beaucoup d'aides, que cela impacte la culture d'être autonomie « l'aide » dans le sens faire à la place ?	
Représentations Enfant-Nature Entretien➔ Questions N°4, °5, °6, °7	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
- Cerner des représentations des composants « enfant » et « nature » - quels liens ?	**La nature est importante pour s'épanouir** **L'enfant imprègne de la nature** **C'est beau l'enfant qui joue avec la nature** **L'enfant « ils brillent »** **Dans la nature, il est chez lui**	Inné - Dans la nature tout y est pour lui • Reconnaissance d'un intérêt pour lui • Manque d'explication théorique ou didactique • Pas de justification – elles sont « convaincues » depuis toujours ou grâce à l'expérience	
	Les enfants changent **Pas toujours facile pour l'enfant** **Montrer la nature** **Pouvoir nommer les choses est important**	Valeur éducative • les cycles de vie, d'où vient la nourriture • Les enfants apprennent dehors sur la nature – le nom des choses et ils voient le cycle de la vie – les prof expriment que ceci est un processus par forcément inné au départ, mais que les enfants apprennent par l'expérience • les enfant apprennent sur eux même	
	Les saisons **Les enfants vont à leur rythmes** **Les espaces qui évoluent**	Rythmes • Question d'affordances – dehors les enfants ont plus de temps … du fait de l'absence d'autre chose	
	Transformation de la manière d'être, de faire, d'apprendre **Pas si inné que ça**	La Nature est éducatrice • Pour certains enfants, découvrir la richesses éducative de la nature, cela	

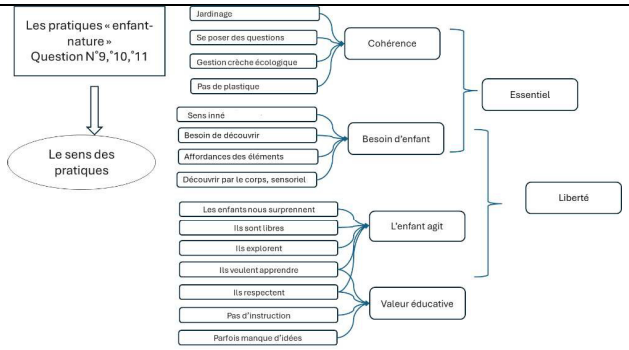
	Dehors c'est physique **L'enfant comme un cours d'eau**	prend du temps – mais ils évoluent avec les affordances de la nature • Ils apprennent par le corps – sensoriel • Cour d'eau vs canal – une analogie pour laisser l'enfant avancer par son rythmes en faisant ses propres expériences • Les affordances ne sont pas nommées mais figurent comme concept de fond par les expressions de la qualité / propriétés des éléments dehors qui impactent et influencent l'enfant (le développement de l'enfant)	
	La nature ne s'arrête pas **Les affordances de la nature** **La nature est en état « brut »**	La bonne nature • Une liberté dans la nature • La nature évolue en permanence • La nature c'est tout ce qui vit • La nature est un concept ayant des propriétés nobles, valeurs, positives (romantiques) • La nature a une qualité d'agisseur / d'actant	
	L'enfant comme une rivière **L'enfant c'est la future**	Représentations de l'enfant – c'est qui ? • Croyance dans l'enfant comme acteur – future autonome ayant un sens propre à lui➔ cette croyance est exprimée par une professionnelle de la pédagogie Waldorf	
- L'expression des constats et les transformations des représentations	**Arrêter les bouteilles en plastique** **Changer les comportements est important**	Cohérence du projet • La question n'a pas été posée et donc les autres pro n'ont pas forcément exprimé ce point – c'est une évidence ?	
	Expression d'avoir « peur au debout » **Apprendre avec les enfants**	Transformation des pratiques • Tension dans un premier temps (*conflit ?)* sur le fait que les enfants écrasaient les insectes, d'une part cela pourrait être un manque	

	Changement de posture est nécessaire **Reconnaître les capacités de l'enfant** **Travailler autrement – faire plus confiance** **A permis d'ouvrir les espaces** **L'expérience fait apprendre sur la nature** **Avoir une étiquette « peureuse »** **Être d'abord réticente**	d'éducation car manque de respect « on ne tue pas un animal » et de l'autre, cela semblerait un passage obligatoire au vue du jeune âge (désordonné) de l'enfant pour qu'il apprenne • Au début, l'équipe ne souhaitait pas aller dehors • La question n'a pas été posée et donc les autres pro n'ont pas forcément exprimé ce point – c'est une évidence ?	Représentations et transformation Question N°5,°6,°7,°8 Expressions de transformation pro 
	Les parents ne savent plus quoi faire… **Les parents sont en difficulté** **Ils attendent que les pro « gèrent » leur enfant et lui apprennent**	Accompagner les parents – leurs attentes	

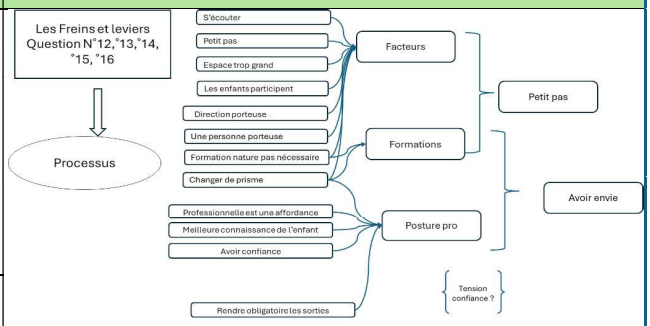
Pratiques Enfant-Nature Entretien➔ Questions N°8, 9, °10, °11	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
- Comprendre en quoi les pratiques s'articulent aux objectifs des politiques publiques - Identifier le sens attribué aux pratiques, les enjeux	**Les bébés dehors** **Jardinage / Potager – creuser, arroser, planter** **Les espaces du jardin « ayant un intérêt » pour l'enfant** **Avoir le contact directe avec le éléments** **Sortir** **Marcher – faire la nomade**	Dehors • Les affordances de la forêt sont différentes par rapport au jardin • On travaille dans le jardin, dans la forêt les espaces sont plus mouvants	
	Chacune est différente	Gestion du Risque	

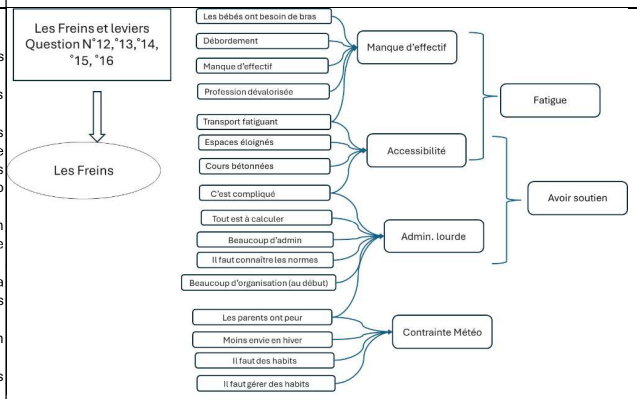
	Peur empêche de franchir le pas	• Le risque est inévitable – on ne les attachent pas à leurs chaises • Décalage entre vouloir contrôler et vouloir permettre la liberté de mouvement du corps de l'enfant • La règlementation peut être un frein • Les lois sont une bonne chose pour soutenir les pratiques mais n'ont pas impacté les pratiques nature	
	Peur de toxicité des plantes		
	Peur de pas respecter des normes		
	Les lois ne sont pas un frein		
	Les sorties cela fait du bien pour les pro	Evolution de la Posture de l'adulte pour gérer des risques	
	Accompagner l'enfant		
	Laisser l'enfant faire – faire confiance		
	Gérer l'imprévu, il faut prendre sur soi-même		
	Régularité de lieu	Temps, Fréquence, Durée	
	Régularité de fréquence – les enfants savent		
	Une fois par semaine		
	Tous les jours		
	Plus facile quand la journée termine à 16h00 (comme à l'école)		
	Avoir le temps d'avoir des réunions – avoir du temps pour discuter sur les améliorations	Communication	
	Gestion des habits	Matériel	
	Gérer le dedans et dehors		
	Faire des calculs du nombre de personnes / effectif		

➔ Retombées constatées	**Petit pas**	Types de jeux • L'enfant se déplace, explore, découvre • L'enfant gagne en confiance pour jouer avec la boue, courir, jouer avec les éléments (en absence de jeu) • Le jeu est modifié selon si l'adulte regarde ou pas, si l'adulte intervient ou pas • Pas forcément inné ce que la nature invite pour l'enfant – il n'accepte pas l'invitation qu'à partir d'un certain temps	
	Jeu symbolique		
	L'âge de nomade		
	Pas inné		
	Apaisement	La nature pour développer le potentiel émotionnel • L'enfant bénéficie du temps en nature • Petit à petit il explore de plus en plus • Il gagne en confiance à chaque sorti, pourquoi il faut une régularité	
	Confiance en soi		
	Affordances de l'objet	Constat Créativité • La nature influence le sens de créer, imaginer, inventer, faire semblant chez le jeune enfant	
	L'enfant est plus créatif		
	L'enfant n'explique pas aux parents – il montre	Constats des parents contents • Les parents sont contents car ça se passe bien • Ils sont d'accord que c'est important mais ils n'ont pas envie eux même de sortir avec les enfants • S'il y a un accident, les parents pourraient être beaucoup moins enchantés ! • Les parents seraient en attente que l'ÉAJE « éduque » leur enfant ?	
	Les parents sont d'accord		
	Les affordances sont nombreuses	Constat de coopération • Il peut avoir des disputes, des conflits – mais moins • L'espace permet les enfants à s'éloigner des conflits et trouver d'autres intérêts	
	Moins de conflits		
	Pas d'impact 'juste du beurre'	Impact des politiques publiques	

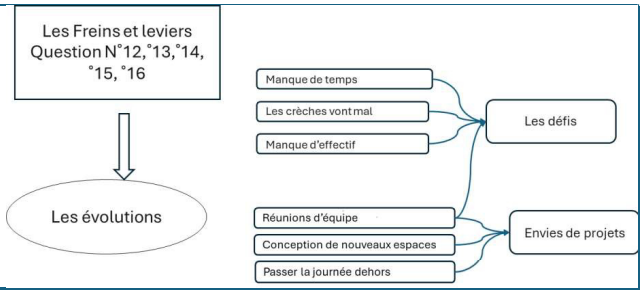
	C'est bien, mais il y a des incohérences	• Questionner le sens des PPPE – trop de pression sur les professionnel·les avec les normes parfois contradictoires	
	Recommandations mais pas moyens		
➔ Le sens des pratiques	**Jardinage un moyen pour faire sens**	Cohérence enjeux écologiques • Le processus de questionner est important pour faire du sens et mener des pratiques cohérents • Gestion des pratiques écologique importante pour rester cohérent avec le projet de sortir • Pas de plastique = plus de nature	
	Se poser des questions		
	Gestion écologique		
	Plastique est sorti		
	Sens c'est inné	Répondre aux besoins de l'enfant • Son corps est son instrument pour découvrir et apprendre • L'enfant et la nature, c'est innée • La nature a tout pour l'enfant	
	la nature est nécessaire		
	Les affordances de la nature		
	Le besoin de découvrir		
	Découvert par le corps		
	Respecter la nature	Répondre aux besoins éducatifs	
	Pas d'instruction « nature »		
	Se nourrir de la nature		
	Rôle d'accompagner le parent	Faire sens pour les professionnelles • La nature ne fais pas toujours sens • Il faut accompagner le parent • Renouveler l'intérêt à l'environnement pour répondre aux besoins de l'enfant	
	Réfléchir les espaces		
	manque d'idées « quoi faire »		
	La nature une réponse après COVID		
	Ils nous surprennent par leurs compétences	Sens de liberté • Critique sur le matériel conçu pour l'enfant – les jouets ne laisse pas l'enfant être libre …	
	Ils expriment leur intérêt à savoir		
	Les enfants sont plus libre dehors		

		• Ils aiment jouer avec la nature mais au début pas toujours évident – ça peut prendre du temps pour certains enfants • Dehors tout est à apprendre, ils sont libre pour explorer et questionner	
	L'enfant est libre pour explorer		

Tensions – les freins et les leviers Entretien➔ Questions N°12, °13, °14	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
- Identifier le processus, les mécanismes - Faire ressortir les tensions latentes ou explicites de la mise en œuvre des pratiques	**S'écouter** **Pas trop faire au début** **L'espace « trop grand »** **Les enfants participent**	Petit pas • L'idée n'est pas venue toute seule – il faut que quelqu'un initie le projet • Faire évoluer les espaces pour permettre l'enfant à s'y trouver et répondre à ses besoins • Avoir le matériel qui invite la créativité (planche…) • Les espaces aménagés avec de bulgomme en manque d'espace naturel • Les enfants participent à l'aménagement des espaces	
	Direction porteuse **Faire sens dans l'équipe** **Une personne d'équipe porteuse**	Direction, équipe impliquées • Embarquer l' équipe petit à petit – pas tout le monde trouve ça bien • Une personne de la direction qui porte le projet – lance l'idée -initie • Les réunions d'équipe pour expliquer le projet • Avoir le temps et la capacité de dialoguer avec les parents • Avoir des réunions pour ajuster et améliorer les pratiques	
	Formation nature pas nécessaire **Améliorer les connaissances de l'enfant**	Formation des pros • Les formations sont nécessaires pour mieux connaître l'enfant • Former les pros à gérer la prise de risque – recueillir la possibilité de risque	

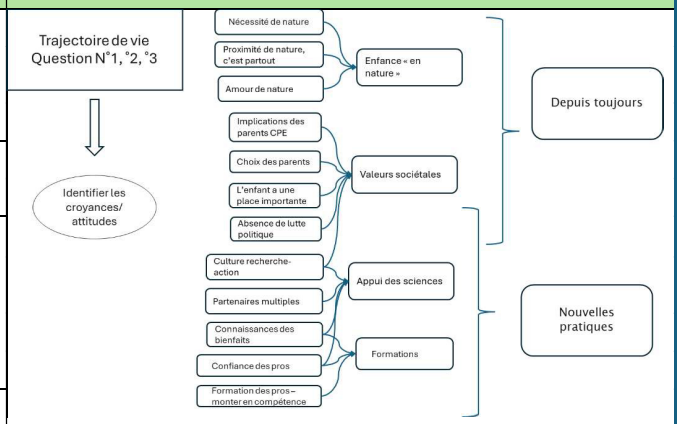
	Changer le prisme **Professionnelles une affordance** **Avoir confiance**	Changement de posture professionnelle • Cela demande un changement de posture, une volonté de changer de prisme • D'aller dehors avec les enfants « demande autre chose » • La personnalité compte – une affordance de la personne	
	C'est compliqué **Débordement de travail** **Manque de moyen pour avoir l'effectif nécessaire** **Manque de temps** **Laisser le choix aux pros** **Avoir peur des insectes** **Professionnelle dévalorisée** **Valeurs non partagées** **Obligation de sortir** **La petite enfance toute est à calculer**	Équipe • *Mais tout le monde est débordé* • Sentiment d'être pas valorisée – pas considérées des pédagogues • De ne pas être en accord avec les valeurs de l'ÉAJE • Epuisement des professionnelles produit beaucoup d'Absentéisme nécessité de rendre les sorties obligatoire, ou faut-il laisser les pro choisir s'ils veulent ou pas sortir • Vouloir sortir et mener les projet en lien avec l'enfant et la nature est une question de la personne • Tout le monde est d'accord que la nature est bien pour l'enfant – mais pas tour le monde souhaite la pratiquer • Pas ou peu de temps pour discuter en équipe • Encadrement – il faut embaucher plus de personnes .. • Il faut calculer la petite enfance	
	Espaces éloignés **Cours bétonnées** **Le transport est fatiguant** **Incohérence des moyens pour sortir** **Il faut de l'équipe disponible**	Accessibilité • Les espaces naturels éloignés c'est compliqué pour les enfants – la fatigue de la marche pour s'y rendre – difficile pour les pros à gérer • Cours bétonnées – peu d'accès aux éléments naturels • Pas avoir de l'accès est un frein aux projet « contact avec la nature » • Gestion aller -retour des enfants fatigués	

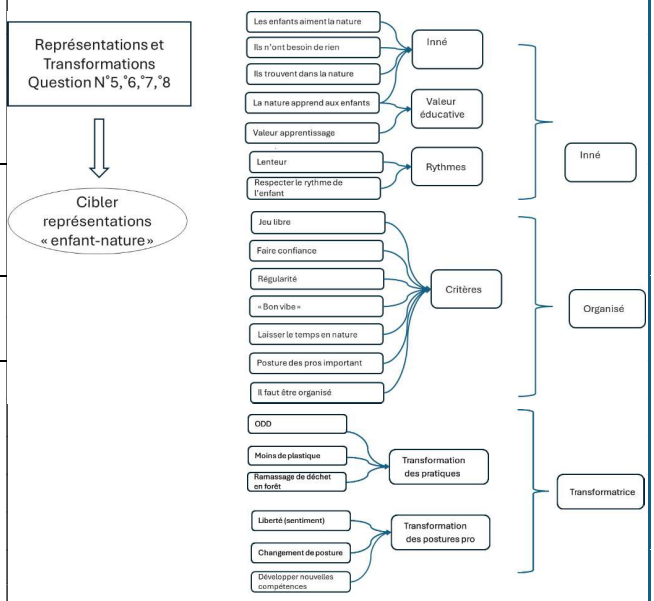
		• Gestion de matériel / considérés dangereux ? • Incohérence pour pouvoir prendre des transports
	Les bébés ont besoin des bras	Les enfants moins de 2 ans • Les bébés demandent beaucoup les bras donc moins évident pour sortir avec eux • Il faut que l'équipe reste pour s'occuper des bébés, elles ne peuvent accompagner les sorties
	Connaître les normes **Beaucoup d'admin** **Beaucoup d'organisation**	Administration • Se mettre au courant des normes • Calculer - les horaires, le nombre d'enfants / effectifs • Organisation prend beaucoup de temps pour la direction • Avoir du temps pour créer la cohérence dans l'équipe et le projet
- Cerner l'expression des envies, et les évolutions possibles	**Parent fournir les vêtements** **Il faut des bons habits** **Crèche fournit des habits**	Les habits • Inégalité chez les enfants • La nécessité de la structure à fournir des habits pour explorer dehors • Importance des habits, critère pour réussir le projet
	Parents ont peur **Pas envie** **Pas sortir en hiver**	Les parents qui freinent • Les parents ne sont pas toujours un frein • Les parents peuvent le considérer en tant que frein pour pas que les enfants sortent • En hiver, c'est plus compliquer pour habiller les enfants
	Manque de temps **Crèche va mal** **Les réunions d'équipe à prévoir**	Encore des freins • Il y a moins de personnel • Ca ne se passe pas bien en crèche ce qui ne favorise pas l'évolution des pratiques – car manque du personnel, et du temps pour se former et dialoguer

	Améliorer la communication		
	La conception de espaces	Plus de temps dehors • Envie de créer des espaces mieux adaptés pour passer la journée dehors • Il faut un lieu de stockage, un endroit protégé	
	Passer la journée		

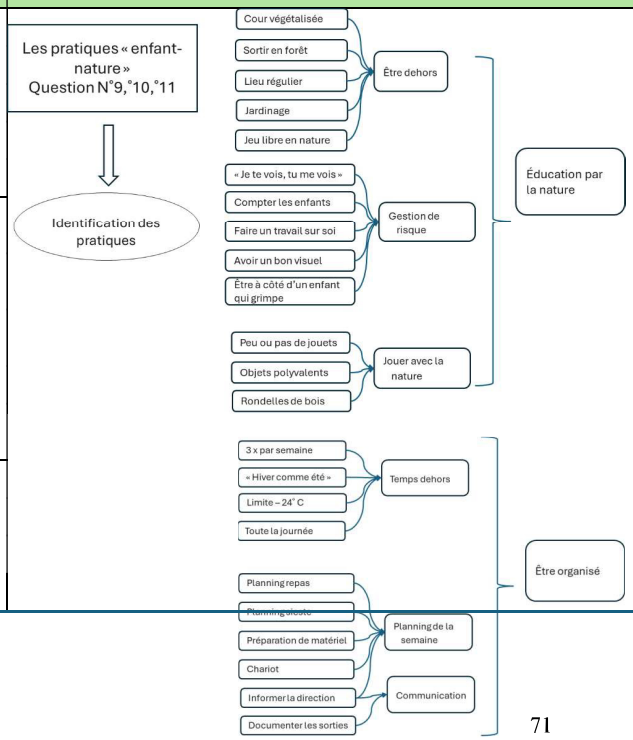
Annexe 16. TABLEAU Analyse des entretiens 2ème catégorie d'acteur QBC

Groupe d'acteurs – 2ème catégorie Qbc	ANONYMAT	Sexe	AGE	Formation	2ème formation	Durée de l'entretien
Acteurs						
CPE 1 -Installation Cour Naturelle	CAROLE	F	35-45	Service de garde en milieu familial	Technique en éducation	00:46:00
CPE 1 - Installation Cour Naturelle	ANITA	F	35-45	Technique en éducation	Conseillère pédagogique	00:36:24
CPE 1 - Installation Cour Naturelle	JULIA	F	35-45	Linguiste	Psychopédagogie, Conseillère pédagogique	00:51:04
CPE 2 - Installation Forêt, champs et cour naturelle	SARAH	F	25-35	Technique en éducation, Sociologie	Eco-éducateur	00:59:08
CPE 2 - Installation Forêt, champs et cour naturelle	SUSANNE et JOSY	F	25-35 et 35-45	Technique en éducation	Conseillère pédagogique	00:50:34
CPE 2 - Installation Forêt, champs et cour naturelle	DIANE	F	25-35	Technique en éducation		00:40:06
CPE 3 – Installation Forêt - rivière	HELENE	F	35-45	Diplôme d'études collégiales (DEC) Techniques d'éducation		00:41:32
CPE 3 – Installation Forêt - rivière	INES	F	25-35	Enseignante de primaire		00:39:36
CPE 3 – Installation Forêt - rivière	CAMILLE	F	35-45	Enseignante de primaire	Educatrice de jeunes enfants	00:38:27

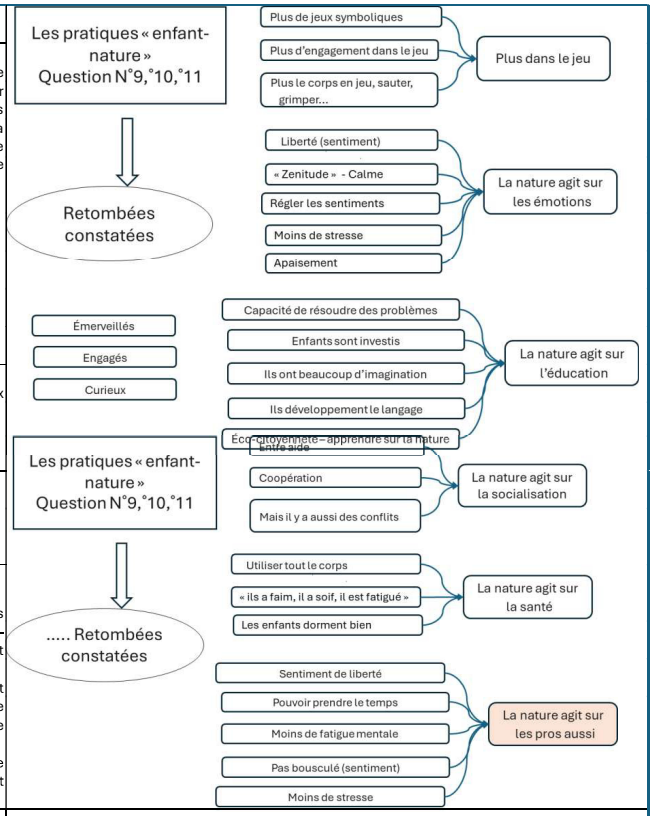
Expériences nature petite enfance : Identifier les expériences qui peuvent formuler les croyances et attitudes N°1	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
-N°1,2 ,3 - Comprendre la trajectoire de vie (professionnelle) – expériences d'enfance - Identifier les croyances	**Nécessité de nature**	Enfance Dehors	
	Proximité de la nature - Tout milieu		
	Amour de nature		
	Choix des familles	Parents/ familles dehors	
	Implication des parents CPE		
	Valeur liberté / individualité / tu peux faire	Valeurs sociétales	
	« l'enfant au Québec a une place très important »		
	Faire communauté		
	Absence de résistance politique / lutte sociétale ?		
	Connaissances des bienfaits	Poids de la science	
	Culture méthodo : recherche - action		
	Partenaire des politiques publiques		
	Choix professionnel	Formation	
	Monter en compétences, former aux pratiques		
	Confiance dans les professionnelles		

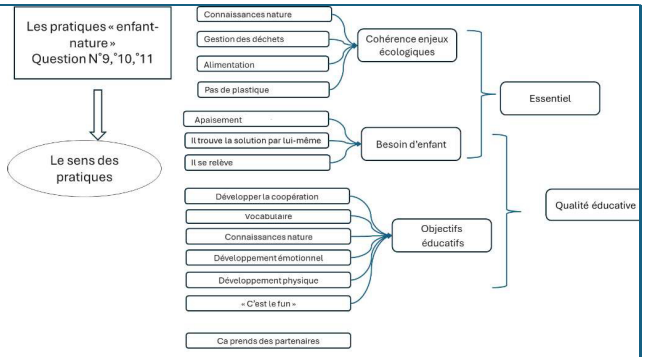
Représentations Enfant-Nature Entretien➔ Questions N°4, °5, °6, °7	Invivo Sous-code MAXQDA	Thèmes à analyser	Arbre thématique - Thèmes à discuter
- Cerner des représentations des composants « enfant » et « nature » - quels liens ?	**Les enfants aiment la nature**	Inné - Dans la nature tout y est pour lui ▪ Universalité ? ▪ En apprenant sur la nature, il apprends à l'aimer • Il va y courir, sauter, utiliser son corps pour explorer les nouveaux lieux, par la suite il se met à jouer et s'engager dans un jeu	
	Il n'a besoin de rien		
	Il trouve tout dans la nature		
	Valeur d'apprentissage	Valeur éducative ▪ Reconnaître la potentialité de l'éducation – en ligne avec la mission des SGEEs ▪ Qualité	
	Nature éducatrice		
	Lenteur	Rythmes ▪ Différenciation entre le dehors et le dedans	
	Respecter le rythme de l'enfant		
	Jeu libre	Facteurs concomitants • Consensus sur le référentiel • Formation	
	Régularité (espace, fréquence)		
	Confiance (soi, l'enfant)		
	« Bonne vibe »		
	Temps en nature		
	Organisation pour sortir		
	Rôle de l'adulte accompagnateur		
- L'expression des constats et les transformations des représentations	**ODD – alimentation, hygiène, déchet.. Ecologie**	Cohérence du projet ▪ Les parents sont à la recherche de cette pédagogie – ils ne sont donc pas un frein	
	Moins de plastique		
	Ramassage des déchets		

	Liberté	Transformation des pratiques ▪ La pédagogie émergeante nous permet de changer de lunettes, changer de perspective ▪ Demander l'enfant ce qu'il pense, faire des questions ouvertes pour discuter avec l'enfant	
	Changement de posture – respecter le rythme de l'enfant		
	Développement des compétences nature		

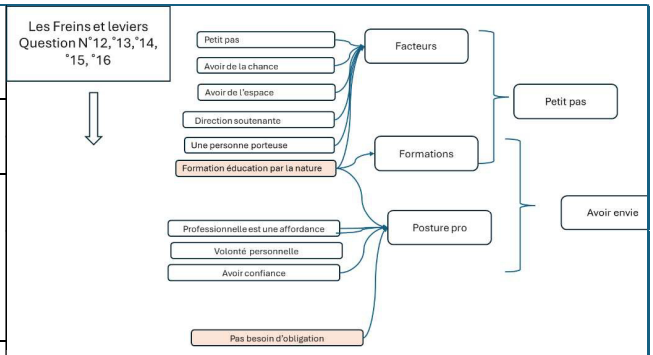
Pratiques Enfant-Nature Entretien➔ Questions N°8, °9, °10, °11	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
- Comprendre en quoi les pratiques s'articulent aux objectifs des politiques publiques - Identifier le sens attribué aux pratiques, les enjeux	**Cour végétalisée**	Dehors ▪ Les pratiques sont enregistrées, questionnées, adaptées pour former les 8 principes de l'éducation par la nature, aujourd'hui reconnus par le ministère	
	La forêt		
	Même endroit pour les enfants		
	Jardinage		
	Permettre le Jeu libre		
	« Tu me vois, je te vois, tu m'entends, je t'entends »	Gestion du Risque	
	Compter les enfants durant la sortie		
	Travail personnel, sur soi (professionnel)		
	Avoir un bon visuel		
	Être à côté de l'enfant quand il grimpe		
	3 fois par semaine	Temps, Fréquence, Durée	
	Hiver comme été dehors		
	-24 ° C		
	Toute la journée (sieste, et repas)		

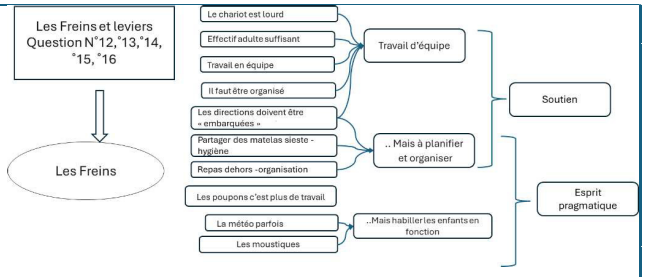
	Tous les jours		
	Repas	Organisationnelle	
	Réunion équipe		
	Planning de la semaine		
	Chariot		
	Sieste		
	Documentation	**Communication** ▪ L'équipe tient la direction aux courants avec les images, photos et « rapports » réguliers sur les sorties	
	Informer la direction toutes les semaines		
	Parents intégrés		
	Peu ou pas	**Matériel**	
	Objets polyvalents		
	Rondelles de bois		
➔ Retombées constatées	**Plus de jeux symboliques**	Types de jeux ▪ l'extérieur en contact avec la nature ▪ Le contact avec la nature est considéré un préalable pour aimer la nature et vouloir la préserver	
	Plus d'engagement dans le jeu		
	Jeu avec le corps – sauter, courrir…		
	Liberté	Potentiel émotionnel ▪ Sentiment fort de la liberté procuré en extérieur – l'intérieur représente des contraintes, les professionnelles expriment le insatisfaction dans les structures qui obligent de rester à l'intérieur et qui fixent des contraintes d'activité … ▪ La sécurité s'établie avec le temps et la pratique – les habitudes sortir dehors sont une preuve de persévérance ?	
	Zénitude		
	Calme		
	Réguler ses émotions		
	Moins de stresse		
	Apaisement		

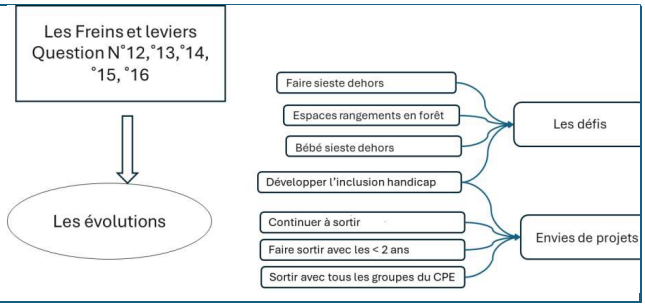
	Enfant TSA - …		
	Investis	Potentiel éducatif • La stresse pour certaines au départ – le sentiment de ne pas être à la hauteur pour réaliser des nouvelles pratiques ou répondre aux attentes de la direction qui souhaitait, elle, de mettre en place cette « nouvelle » approche 'innovante' 'émergeante'	
	Résoudre des problèmes –		
	Imagination		
	Développement vocabulaire – vocab plus riche		
	Eco-citoyenneté		
	Engagés		
	Emerveillés		
	Curieux		
	Entre aide	Potentiel social • Sentiment de quelque chose de mieux se passe à	
	Coopération		
	mais il y a aussi des conflits		
	Utilise son corps	Potentiel Santé	
	Il a faim, il a soif, ils sont fatigué et dorment plus rapidement		
	Sentiment de liberté pour gérer le temps et les activités	Impact sur les pros • Ralentissement de temps • Impression que le temps dehors favorise le ralentissement du rythme – les acteurs expriment le lenteur, et l'absence de contrainte et de stresse • C'est une réduction de coût considérable, car beaucoup de matériel peut être récupéré (ne demande pas un achat énorme) • La direction permet à l'équipe d'acheter les habits, c'est sûr que c'est un coût	
	Moins de fatigue mentale		
	Pas bousculé		
	Moins de stresse		
➔ Le sens des pratiques	**Pas de plastique**	Cohérence enjeux écologiques	

	Alimentation	▪ La recherche pour faire évoluer les pratiques – une étape nécessaire ▪ Il a une adoption des pratiques DD – cette année c'est l'alimentation ▪ Une cohérence dans l'équipe et dans les pratiques – cela va ensemble avec sortir la plastique, manger plus sainement, objets polyvalents, … ▪ Avoir l'espace, partenariat avec la communauté	
	Gestion des déchets		
	Connaissance nature		
	Apaisement	Répondre aux besoins de l'enfant	
	Il trouve par lui-même		
	Il se relève		
	Vocabulaire	Répondre aux besoins éducatifs	
	Connaissance nature		
	Développement émotionnel		
	Développement physique		
	La nature c'est le fun	La liberté	
	Coopération	Faire communauté	
	Acteurs parents, direction, équipe, enfants, (ministère)		

Tensions – les freins et les leviers Entretien➔ Questions N°12, °13, °14	**Invivo Sous-code MAXQDA**	**Thèmes à analyser**	**Arbre thématique - Thèmes à discuter**
- Identifier le processus, les mécanismes		Les parents évoluent pour apprécier de plus en plus les pratiques, l'équipe aussi Les professionnel·les non-initiés manifestent une volonté de vouloir y aller avec leurs classes Les sorties deviennent mieux organisées et plus simples avec le temps	
	Petit pas		
	Avoir la chance		

		▪ Avec le temps une transformation de pratiques – au-delà de la nature, la culture qui souhaite	
	D'être bien située	Avoir de l'espace	
	La nature c'est partout		
	Pas besoin (du ministère) pour sortir	Pas d'obligation ▪ Satisfaction professionnel·les qui semblerait être plus marqué que par rapport aux contraintes des pratiques à l'intérieur demandant une gestion de matériel et de temps cadencés les journées à l'intérieur qui demande plus de travail au final	
	Choix personnel – il faut vouloir		
	Formation pour donner envie	Avoir une personne porteuse (formée)	
	Direction soutien		
	Une personne qui mène les autres – donne confiance		
	Le chariot est lourd	Ce n'est toujours facile	

- Faire ressortir les tensions latentes ou explicites de la mise en œuvre des pratiques	**Pour sortir il faut être minimum deux adultes**	• Question de sécurité – il faut démystifier • Question d'égalité • CPE durable – il faut payer 300 CAD pour être labelisé (?) -un comité de CPE durable	
	c'est un travail d'équipe		
	Les sorties ça demande d'être organisé		
	La direction doit être « embarquée »		
	Partager les matelas pour les siestes dehors		
	Organiser les repas et leur livraison		
	Il y a une spécificité pour les poupons	Plus compliqué avec les enfants deux ans	
	La météo (un enjeu pour certains membres de l'équipe)	Une question d'organisation et de ne pas baisser les bras • Trouver des solutions • Communiquer en équipe – être solidaire	
	Habiller les enfants en fonction de la météo		
	Préparer le matériel (pour le repas, le sieste, les changes		
	Les moustiques, il faut gérer		
	L'organisation - il faut planifier et être organisé		
- Cerner l'expression des envies, et les évolutions possibles	**Continuer à sortir**	Plus de temps dehors • Une attente des familles très fortes pour ces pratiques	
	Faire sieste dehors		
	Avoir un endroit où garder des affaires dans la forêt		
	Faire le sieste dehors avec les tout-petits		
	Faire évoluer les pratiques pour inclure les 2 ans	Inclusion, harmonisation des pratiques pour toute la structure, et tous les enfants (handicap, < 2ans)	

	Développer pour l'inclusion des enfants en situation d'handicap **Harmoniser les projets pour que tous les groupes sortent**	▪ Les professionnel·les avec le temps auraient de plus en plus d'aisance à sortir, on est dans la bonne direction .. cela deviendra de plus en plus facile avec le temps et la pratique ▪ Les filles demandent de sortir avec les poupons plus régulièrement, mais cela demande une organisation supplémentaire – puis cela peut avoir un impact sur le dos de la professionnelle de porter tout le matériel ▪ La formation sur le risque aidera à donner confiance et mieux comprendre les besoins de l'enfant	

Annexe 17. SEGMENTS CODÉS Entretiens 1er acteurs FR

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance

n°5, n°6, n°7

N° 5 – Formulation du problème

Acteur	Ligne N°	Problèmes liés à la gouvernance et manque de coordination
FA1	19	« On prend beaucoup de temps, et beaucoup d'énergie, et beaucoup d'argent pour développer des choses super bien mais dans le déploiement est complètement hors de nos capacités actuellement dans le pays. »
RI3	57	« C'est la segmentation institutionnelle. C'est à dire le ministère de l'éducation c'est le ministre. C'est une forteresse. Il ne communique pas avec le ministère de la culture. Il ne communique pas avec le ministère des Affaires sociales et de la famille. Ensuite ce qui est assez nouveau en France, donc voilà, c'est les les silos institutionnels qui communiquent très peu hein. »
RI2	24	« Je suis en train de voir en termes de tendance, parce que moi vraiment, la politique petite enfance en France, c'est une politique qui est très embrouillées car elle a plusieurs objectifs en fait. Et ces objectifs ne sont pas hiérarchisés. Donc a une politique qui est très traditionnelle qui est permettre aux parents d'avoir autant d'enfants qu'ils peuvent. »
RI2	27	« Même si il y a eu des efforts ces dernières années de coordonner de recentraliser un petit peu d'avoir des critères d'agrément plus uniforme sur le territoire français et cetera. Donc c'est ce le grand problème de la petite enfance en termes de d'impulsion politique c'est cette notion d' il n'y a pas, ce qu'on appelle, il n'y a pas de chef de file. »
ASSO2	25	« C'est complètement éparpillé dans plein de ministères, il n'y a pas de politique globale et à chaque fois, même cette fois-ci même, ces derniers, ce dernier gouvernement, et il n'y a pas, jamais de de ministre de l'enfance directement en ministre hein. C'est toujours un, soit un ministre qui relié à une autre enfin, et cetera. »
ASSO2	49	« Et c'est un peu ça c'est, c'est que à l'heure actuelle il y a toujours un peu d'économie dans dans la dans dans la dans la politique de l'enfance, à tel point que on n'arrive pas à à à avoir un vrai ministère de l'enfance comme dans beaucoup de pays. Je dis pas que ça réglerait tous les problèmes hein. Simplement, c'est pour prendre en compte vraiment l'enfant dans sa globalité et ne pas le saucissonner avancer actuel. »
ASSO2	74	« Et puis la mode, c'est de faire un tas de rapports, des tas de commissions, des et cetera. Et qui lit ces rapports ? Qu'est-ce qu'on fait de ces rapports ? Même ceux du HCFEA ? Dans quelle mesure ils sont lu, entendu et cetera ? »
PC2	92	« [...] il y a plein de sujets qu'on laisse à côté. »
PC4	30	« C'est en cours de réflexion parce qu'il y a déjà aussi d'autres réflexions qui sont en cours et qui sont nombreuses. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes de financements et de moyens**
RI2	27	« C'est un problème organisationnel institutionnel. C'est vrai que ça patine on trouve que ça patine. Donc, les territoires les plus pauvres, les moins dotés que les communes les plus pauvres ont tendance à moins lancer le projet. À quoi nous avons à rajouter là-dessus une politique centrale de l'état qui depuis des années jouent aux imbéciles avec les collectivités locales. C'est qu'elle en refreine les financements, disant « vous n'avez plus d'impôts locaux » de moins en moins d'impôts locaux donc les sources de financement direct sont coupées, mais on leur délègue tout le social. »
FDR3	90	« Mais le problème, c'est qu'à chaque fois qu'il tente de faire des choses ces dernières années, il le fait à moindre coût. En fait, il ne faut pas que ça lui coûte à chaque fois, et donc oui, mais les politiques sociales ça coûte quoi ! Bon, ce n'est pas nous qui le disons hein. C'est comme ça la 95 % d'un budget de crèche, c'est les salaires hein. C'est rien d'autre. Et comme le médicosocial, c'est comme la santé bah. Oui il faut des gens quoi. Et puis alors, nous, on ne peut pas nous remplacer par des robots hein. Ca ne marche pas quoi. Non. Mais euh, donc voilà, il y a cet achat, c'est comme les 1000 jours-là par exemple, il y a toute une mission 1000 jours sortie du du de la commission de Cyrulnik là, toujours. En fait, c'est de la poudre aux yeux quoi ! »
FDR6	29	« La création de place est une priorité si on a les professionnel·les pour les faire tourner. Et si il y a les moyens financiers pour que ce soit des places pérennes. Nous on ne va pas créer des places pour être en faillite. Ca suffit déjà de de risquer la faillite sur les places existantes. Donc et donc du coup, c'est, c'est le sujet de plus de moyens, et dans plus de moyens on est persuadé que la mesure numéro un c'est que il faut publier un indice objectif du suivi des coûts des crèches. »
PC5	105-106	« Dont on a gardé des traces jusqu'aux années 2000. Et ensuite, Eh bien ce qui est apparu c'est les rationalisations budgétaires, la PSU, les transformations multi accueil, et d'une certaine manière, la les 2010 (??) ça était le coup de de grâce, mais ça ça couvait depuis les années 2000 où il fallait passer à grande échelle pour les modes d'accueil. Et ça c'était bien.... pour pouvoir permettre aux femmes d'aller travailler hein. Mais ce passage à l'échelle, c'est accompagner d'une dévalorisation???, je dirais des référentiels et des pratiques et d'une mise sous tutelle gestionnaire de la des pratiques d'accueil du jeune enfant. À partir de là on est rentré dans le rationalisation de la PSU et cetera et d'écoute. Et voilà disparaître des crèches, les les magazines qui étaient une source de de de manipulation d'éveil de collage de pages déchirées et cetera, extrêmement utile contre les relations agressives entre les enfants. »

Acteur	Ligne N°	Problèmes liés aux normes et à l'évaluation
FAI1	31	« Est-ce que c'est, et c'est vraiment que ces dernières années, qu'on va arriver à la question du bien-être de l'enfant. Mais bienêtre de l'enfant vous définissez comment? Est-ce que vous l'enfant dépend du choix des parents ? et ça c'est quelque chose qui entre dans la politique française, soit en protection de l'enfance, soit en petite enfance ? Est-ce que le bienêtre de l'enfant est dit par le parent ? C'est-à-dire est ce que c'est le parent le premier éducateur, c'est lui qui va dire si l'enfant va bien. La protection de l'enfant est très emerdée avec ça. »
FAI1	42	« Et donc on est sur des contradictions. C'est de ménager, comme on dit, la la chèvre et le chou. Et des fois ça donne des trucs aberrants ! Donc à un moment donné, moi j'ai, il y a eu un avis qui a été donné par la CNAF et au final, on a donné notre mouvement à donner un avis favorable aux orientations de ces normes bâtimentaire avec toute une série de remarques de réserves. »
FAI1	70-71	« Que c'est pas c'est c'est pas un problème qui soit très compliqué, parce que cette complexité elle agit pour la création et autres, et puis on a des techniciens et on a ça ça ne nuit pas forcément à l'émergence des choses. Qu'il faut, et ce que, c'est d'être à l'écoute aussi du besoin des familles, mais pas seulement de certaines familles. Pas celles qui parlent le plus haut, le plus fort, qui ont le plus de moyens. C'est d'essayer d'être à l'écoute des besoins des familles et de d'essayer d'améliorer la participation des familles. La aussi, les médecins ils sont responsables, et là, la PMI en l'occurrence et ça ça a l'air d'être un crime de lèse-majesté quand il y a un parent qui reste un peu dans la structure, il a rien à faire là. Ce n'est pas un danger le parent. Donc c'est de d'intégrer beaucoup plus aussi le parent. »
RI3	49	« C'est c'est c'est ces milieux petite enfance très très, comment dire, très morcelé en France hein. Parce que on a les crèches, les maisons d'assistantes maternelles, les crèches familiales, les crèches parentales, les crèches ....on a vraiment tout un une mosaïque. »
RI3	56	« Il y a déjà en France une hiérarchie des niveaux politiques entre la commune, les instances de municipales, les instances.... donc voilà y a déjà ce c'est ces échelles hein. Ces échelles au niveau un département, une commune, une région la France en tant que telle. Donc et puis, ce n'est pas parce qu'on prend une décision au niveau national que voilà comme ça c'est fait. Parce que les justement les territoires sont hétérogènes les difficultés financières de Paris ce n''est pas les difficultés financières de la Seine-Saint-Denis. Donc voilà d'abord cette question d'échelle. »
RI3	64-65	« Il a été repris en main par l'inspection générale et par des personnes qui sont, on va dire, dans la mouvance de du de de Jean-Michel Blanquer. C'est-à-dire du ministre voilà. Puis après une chose qui est très, que j'avais découvert aussi à cette à l'occasion de cette expérience, la question des agendas des délais des de la temporalité. Finalement. Il faut produire vite. Il faut ... voilà C'est une question d'affichage. Voilà tout tout tout ça ça donne un un paysage très complexe. »
PC1	54	« C'est ce n'est pas facile de construire du consensus surtout quand.... en fait, je pense que on on a laissé, on a laissé pendant trop longtemps se développer des modèles de modèles différents, sans jugement pour un modèle pour un autre, mais juste il y avait un un paysage extrêmement contrasté. »
PC3	26	« Les 1000 premier jours Initialement l'idée c'était de construire une nouvelle politique publique. »
PC7	13	« C'est à dire que les communes n'ont aucune obligation d'avoir un service public, d'avoir un service de la petite enfance, d'avoir des crèches, de subventionner, et cetera. Une compétence, finalement dont on s'empare si on le veut bien. Ce qui explique la multiplicité de gestionnaire : vous avez des communes, vous avez donc, ça c'est le public, vous avez des départements qui font de l'accueil de la petite enfance, ça c'est le ...., par exemple. Vous avez des CAF qui font de l'accueil de la petite enfance, vous avez des hôpitaux, des maternités. Après vous avez du privé. Alors privé associatif, purement associatif, et du privé lucratif secteur marchand. Au niveau des modes d'accueil bah, vous avez dit collectif individuel, au niveau des financements ils arrivent dites ressources aussi. »
PC7	24	« Après, il y a tout un côté législatif qui va entrer en ligne de compte. C'est, on n'imagine pas. Pourtant, moi, j'ai été élue longtemps, et élu voilà communal. Mais on n'imagine pas tant qu'on n'est pas vraiment au niveau d'un gouvernement, je dis ça sans idée politique hein, que ce soit de gauche de droite qu'on aime ou qu'on est pas, ça ne ça n'a rien à voir, voilà. Moi sur ce sujet, je ne veux pas de considération politique parti politique. Mais on n'imagine pas comme c'est long, et tous les rouages, législatifs administratifs de consultation par lesquelles il faut passer avant que une décision soit effective. »
ASSO7	53	« Le problème c'est qu'il y a trop d'acteurs qui ont intérêt à ce que ça ne bouge pas, si tu veux. »
ASSO7	54	« Donc il peut y avoir des fois des mécompréhensions. Il y a les lobbys. Alors les lobbies industriels, il y a enfin aussi de cette croyance et que cette croyance que la technologie va nous permettre de résoudre tout. Alors ça c'est c'est catas... donc le fait de nous traiter d'Amish, si tu veux. Tu vois et de penser que non c'est la tech qui va pouvoir tout régler. Ca c'est un un mindset de notre société actuelle qui est très nocif en fait l' évolution dans le bon sens comment on l'envisage, toi et moi. Qu'est-ce qui y a d'autres comme voilà essentiellement c'est ça. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés aux normes et à l'évaluation : *SOUS PROBLEME Comment évaluer les normes ?***
PC5	84	« Les évaluations à caractère sanitaire et elles sont nécessaires mais elles ne permettent pas de garantir ce que le HCFEA appelle la qualité affective éducative et sociale. »
PC8	21	« C'est que le contrôle de la qualité ne prend pas toujours forcément beaucoup plus de temps. Ça dépend de ce qu'on regarde. Parce que faire du contrôle sur pièces de protocoles, ça prend du temps aussi. Donc. Mais c'est sûr que si on veut que les PMI puissent avoir un regard, un regard qui soit fin et qui soit un accompagnement des pratiques, c'est avoir de meilleurs moyens. »
PC8	15	« Or, on sait que les indicateurs mesurent la qualité des institutions et des structures et pas la qualité des processus et du cœur de métier, c'est à dire la qualité de la relation et de l'accueil effectifs. »

ASSO2	46	« Mais qu'est-ce qui décide de quelle évaluation euh ? C'est compliqué l'évaluation. C'est à la mode ! On a des évaluations extrêmement, comment dire, fermé en fin de compte sur des des des « évidence-based » ou des choses comme ça. Des évaluations qui qui sont faites par des cabinets extérieurs, comme c'est comme, c'est fait pour pour le la protection de l'enfance. Ca n'a pas donné des bons résultats hein. Ces, ces, ces évaluations ou pas par les extérieurs. Finalement il y a pleins de dérivés, il y a ...bon enfin. On ne sait pas. »
ASSO6	56	« La PMI m'avait expliqué que la problématique qu'elles ont c'est elles peuvent faire des rapports pour dire que cette structure, une structure en DSP ne ne respecte pas les critères ou les chartes ou même les légalités parfois et donc elles émettent pour le préfet un rapport négatif. Oui, mais il ne ferme pas. Ils ferment très rarement. Effectivement ils disent qu'ils vont le fermer, mais, hélas, il met, une famille, pleines de familles, enfin, c'est compliqué, parce qu'il y a quand même une pression et une injonction gouvernementale de l'accueil du jeune enfant pour le plein emploi, ni ni na, enfin c'est le programme de Macron hein ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés aux normes et à l'évaluation : *SOUS PROBLEME Comprendre les normes, c'est compliqué !***
RI3	86	« Oh et l'enjeu il est partout hein. Il est à la fois sur l'enfant, sur les professionnel·les, sur les parents sur bah, le le contexte je dirais de planète qui brûle... Ca c'est vrai. En fait, les enjeux climatiques, les enjeux de préservation, et cetera. Mais mais c'est vrai qu'il y a eu cette cette évolution tellement forte sur les règles sur les normes. Et moi je vois des des enfants qui sont vraiment hors sol, des crèches avec des minuscules courts toutes avec du donc, les .... Et effectivement ça finit par poser le problème. »
PC8	27	« Et puis on en vient jusqu'à normer les états d'âme. L'équipe doit être sereine, souriante et finalement là, on a trop vouloir normer. D'une part, on en vient au résultat contraire parce que les équipes ça devient un protocole en tant que tel à appliquer comme ça des normes, personne ne comprends plus le sens. »
PC8	25	« Mais c'est beaucoup d'établissements continuent à se dire qu'on ne peut pas sortir à moins de un pour deux. »
FDR3	98	« Et donc tous les gestionnaires, pour les gestionnaires n'importe lesquels on dit c'est très complexe hein ! C'est très compliqué, on ne peut pas le demander ça à nos directrices. Ce n'est pas possible, et je me prends dans le chat comme régulièrement. J'ai sinon, c'était la réforme de la simplification un point de suspension Voilà non mais parce qu'à un moment donné faut arrêter quoi. »
FDR3	101	« Mais là déjà, en tant que formateur pour décrypter tous les textes qui sont sortis, les mettre en relation les uns, les autres quand on n'a pas du tout suivi la réforme ? Euh je leur tire mon chapeau ! Si jamais, et donc, ce qui va sortir sûrement c'est plein d'erreurs. En fait, ça c'est sûr et certain. Parce que nous, on est dedans quoi. Ca fait 2018 à 2023, ça fait Ah oui ça fait quand même déjà 5 ans cette histoire oui. C'est ça qu'on est dedans et puis nous, qu'on qu'on lit les textes, on les récupère on les amende, enfin on, je travaille entre guillemets, on fait du travail législatif quoi, comme un petit député à l'Assemblée nationale quoi. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés aux normes et à l'évaluation : *SOUS PROBLEME La subjectivité des PMI***
FDR6	55	« Et donc ils ne pouvaient pas se dire « je vais faire une un un projet pédagogique commun à tous les établissements. Et puis après les équipes elles piochent ce qu'elles veulent entre celles qui veulent mettre en place le jardinage l'autre qui veut mettre en place plutôt les ateliers de l'année sur les déguisements et le théâtre et ceter. » Elles n'y pouvaient pas être dans une logique de catalogue parce que les autorités de contrôle n'avaient pas les mêmes exigences sur la forme et sur le fond. Vous ne pouviez pas construire le meuble, le même immeuble crèche à l'île et à Marseille, parce que les autorités de contrôle n'avaient pas les mêmes exigences. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés aux normes et à l'évaluation : *SOUS PROBLEME Il faut faire plus de confiance aux professionnel·les, moins de normes***
FAI	82	« Je pense que les professionnel·les doivent à un moment donné comprendre un petit peu pour que s'il y a les parents à des questions il puissent répondre. Et puis, que lui-même il puisse dire que ce n'est pas non plus, une conduite à l'aveugle. Et que de reprocher .... parce qu'il souffrent, hein, les professionnel·les de la petite enfance. C'est un problème de recrutement, il y a un problème de .... vraiment il y a un problème de plein de choses. Donc, je crois qu'il y a un vrai, une vraie question est là. Aussi il y a des il y a des gros travaux qui sont faits sur essayer de comprendre et de voir comment agir sur le mal-être des professionnel·les de la petite enfance. »
PC2	85	« On peut..on peut normalement, on devrait les laisser faire en fait ce qu'elles souhaitent et uniquement leur donner des orientations nationales. Ouais, qu'elles plus ou moins, et après c'est à nous de nous débrouiller avec elles pour que ce soit appliqué. Soit effectivement modifier l'orientation pour imposer des choses ce qu'on a un peu fait là ces dernières années. D'où la charte. C'est pour ça qu'on l'a rendu imposable entre autres. »
PC7	30	« Mais n'oublions pas par ailleurs que 17 000 établissements d'accueil de jeunes enfants. Qu'il y a c'est plus des centaines de milliers de professionnel·les . Donc attention ! C'est le seul le seul point qui pourrait être négatif pour moi hein. C'est que ce rapport jette le discrédit sur l'ensemble du monde de la petite enfance. Voilà, alors ce serait totalement négatif pour 2 raisons. La première, j'allais dire par respect pour les professionnel·les qui seraient toutes, j'allais dire taxées, de mauvais traitements et de choses comme ça. Or c'est faux ! C'est injuste. Il y a effectivement des des propos qu'on aurait jamais dû entendre même simplement entre être humain quoi ?! C'est tout alors en plus, quand on parle là des tout jeunes enfants qui ne peuvent pas se défendre, qui ne peuvent pas répondre à à les trucs « tu es moches comme ta mère » « tu seras toujours pauvre ».
PC7	39	« Mais, je pense que dans la charte d'accueil du jeune enfant, donc de Sylviane Giampino de 2016, les 10 articles de cette charte, qui en plus maintenant aujourd'hui font obligatoirement force de loi. C'est-à-dire qu'ils sont, qui doivent être dans chaque structure. Et voilà, un manquement à cette charte à la limite punissable. Enfin force de loi, c'est ça, tout y est hein. »

FCR6	51	« Il y a 2 postures qu'on peut avoir. C'est soit on fait confiance aux professionnel·les parce que on considère que bah ça fait partie de leur travail de mettre en place des ateliers pédagogiques et que et que tout ce que je vous ai raconté là sur la gestion de la crotte et de la morsure ça fait partie du bon sens professionnel et et du et du et et du du sens du devoir et enfin juste enfin, c'est leur travail quoi du quotidien. Et on ne devrait pas avoir besoin d'avoir des fiches de contrôle de qui va gérer la crotte et quelques et avec quelle pelles, et balayettes quoi ? »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au métier: *SOUS PROBLEME Manque de reconnaissance, au bout des nerfs***
PC7	33	« Parce que si vous n'avez pas assez professionnel. Donc là on travaille sur le nombre des professionnel·les là. Elle travaille à flux tendu, donc elle travaille en plus tendu, bah, elles sont épuisées, donc forcément bah les nerfs craquent ,forcément on a des mouvements d'humeur, forcément comme tout le monde »
FDR6	63	« C'est la question du bon sens et en même temps la question du nécessaire contrôle qui doit y avoir. C'est à dire qu'il est hors de question aussi de laisser les gens potentiellement leur leur passer le message qu'ils ont le droit de faire n'importe quoi. Non ils ont enfin tous les professionnel·les mais ils le savent hein, ils ont une obligation de qualité d'accueil et de sécurité de l'enfant. Mais ils ont aussi, parce que à force on pense que sécurité de l'enfant qualité et cetera, ils ont aussi l'obligation que l'enfance ils passe une bonne journée et qu' eux aussi ils soient heureux dans leur journée, dans leur vie professionnelle. Ça devrait aussi faire partie de leurs obligations. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au métier *SOUS PROBLEME Pénurie***
PC7	32	« Et si vous voulez à mon avis, on ne pourra pas faire… le gouvernement ne pourra pas faire…. le gouvernement ce n'est pas moi donc, je peux le dire, je le dis comme ça au ministre, le gouvernement ne pourra pas faire… Il le sait d'ailleurs, il le dit lui-même… il ne pourra pas faire comme si ce rapport n'existait pas. Ce n'est pas possible. (tout à fait. Ouais) Donc il y a des choses moi, la pénurie professionnelle je l'ai vu venir. Je l'ai vu venir en tant qu'élue, et et et je n'ai pas besoin d'être divan… Il suffit de regarder les tranches d'âge des assistantes maternelles pour voir un gros quand vous allez partir en retraite, voilà ! On on l'a dit ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au métier *SOUS PROBLEME Un secteur isolé***
RI7	13-16	« La France est très particulière, car on est fort en sciences de l'éducation mais pas spécialisé en petite enfance. Dans tous les autres pays il y a une spécialité petite enfance. En plus, en France on est isolé…on n'est pas visible niveau international. En plus personne ne parle anglais ! » On n'a pas la main sur les formations professionnel·les !!
FDR3	9	« Parce que il y a un vrai problème aujourd'hui de départ en formation pour les professionnel·les petite enfance ne sont pas, qui qui ne peuvent pas partir régulièrement. C'est un carrefour d'échange. C'est c'est un lieu où on se retrouve et on évite l'isolement en fait. Parce qu'on est un métier qui peut être très isolé dans les structures à cause des normes »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes au Manque de Place**
FA1	15	« Quand vous avez 0 place, si d'accueil à côté qui existe est merveilleux mais qu'il n'est inaccessible à un grand nombre de familles, ces familles là, le qualitatif de là, qui n'est pas accessible eux ils ont que la débrouille et le bricolage. Et on sait combien il est négatif pour les familles, et pour les enfants également, évidemment. »
FA1	17	« Ca ça vous ferait 40% de votre salaire, donc le 2e après le combat amené de suffisamment de place, c'est des places accessibles réellement et pas seulement en disant le département théoriquement il y en assez. »
FA1	21	« Donc parce que derrière, quand vous n'en avez pas de place, la personne doit quand même aller bosser, doit quand même s'organiser, doit se soigner, doit se faire…ben, vous utilisez votre réseau plus ou moins bien. Votre famille si vous avez la chance d'avoir dans le périmètre. Et après, c'est du bricolage, c'est le travail au noir, puis tout ça avec tous les risque que cela peut comporter. Puis surtout ça oblige les familles, c'est souvent des familles monoparentales, avoir des emplois du temps complètement aberrant. »
RI4	63	« Parce que je ne vois pas là où, on regarde le déséquilibre entre l'offre et la demande, ça va vous voyez, c'est comme on a un droit ou imposable au logement mais il est pas exerçable en fait. Parce que il y a un déficit de logements sociaux, donc.. c'est quand même … ça risque de voilà d'avoir un effet vide, quoi. Le droit imposable au logement si la collectivité quand elle vous propose 2h par semaine elle a rempli le cahier des charges dans le droit opposable. Ca va faire un peu court vous voyez, il faut que ce soit sérieux, que c'est du sens. Et là ,où on regarde de l'insuffisance de l'offre, je nr vois pas comment on peut aujourd'hui remplir le cahier des charges un droit opposable à un mode d'accueil. »
PC7	31	« Donc, il faut des places, 200 000 de places en France manquent ! Il y a des territoires où les familles n'ont pas de solution pour garder leur enfant, et alors, comment faire ? Il faut qu'elles aient des solutions, donc oui, les places c'est une priorité. »
FDR5	60	« Si il faut créer 200 000 places sans les assistantes maternelles, ça veut dire que il va falloir créer plus de crèches collectives. Que les collectivités s'inquiètent parce que les collectivités peuvent payer plus de 20% de la facture. Que l'état s'inquiète parce qu'au sens de la Cour des comptes, il les alerte en disant attention parce que ça va coûter cher hein. Que, par effet domino, certaines professions s'inquiètent comme les RPE hein, s'il y a moins ou plus d'assistants maternels. Et que enfin dans les les les collectivités rurales monter une crèche ce n'est pas l'impact que ça peut avoir le mode d'accueil qui est la sens maternel correspond plus aux besoins de ce petit territoire. »
FDR6	25-26	« Et que du coup il y avait 10 000 places fermées. Ce qui est en soi une aberration c'est que grosso modo avec 10 000 professionnel·les manquants. Ce n'est pas 10 000 places qu'on devrait fermer ces 30 000. Mais ce qui veut dire en fait, que mais ça on le sait hein. Donc on a un défaut d'attractivité du secteur mais on a le besoin de servir les familles chevillées au corps. Et donc on est en train d'épuiser nos professionnel·les restants à

		coups d'heures supplémentaires pour faire, on fait tourner 20 000 places de crèches rien qu'avec les heures supplémentaires des professionnel·les existants. Ce qui est défavorable à l'attractivité du secteur. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés à la Privatisation du secteur**
RI3	51	« Cette marchandisation qui rajoute encore une couche à la complexité et à la diversité cette marchandisation du secteur. Ben voilà elle elle est aussi, dans, je dirais une attrape tout dans l'air du temps. C'est-à-dire, il y a aussi bien du Montessori que de la nature, de du forest school que du Loczy. Ce un bel amalgame de ce ce qui est à la mode aujourd'hui voilà. »
RI7	92	« Les politiques sont influencées par le marché qui est derrière… la petite enfance est traité comment une entreprise, comme un boîte de conserve ! »
PC5	127	« L'enjeu est qu'elle fondamentaux sont aujourd'hui partagés par le peuple de ceux qui s'occupent des jeunes enfants dans le pays, et il sort de sable de marchands voilà …. »
FDR3	104	« Donc donc voilà, donc, on est dans ce schéma là, aussi parce qu'il y a les politiques publiques, mais il y a aussi comment l'État français a accompagné la privatisation du secteur quoi. Parce que ça aussi ça a un impact sur le sur sur le sur le secteur de façon générale, quoi. Voilà depuis la directive Bolkestein depuis que Sarkozy, il a tout ratifié. Aujourd'hui le privé alors même, si le privé se défend enfin lucratif, et je parlais pas de l'associatif, mais si le privé lucratif se défend du fait qu'il ne gère pas de la moitié des structures de la France, puisque ce sont les collectivistes peu importe, il a eu une une une une progression extrêmement forte. Et le et le pire dans tout ça, en fait, c'est qu'il le progresse particulièrement dans les micro-crèches qui sont des micro-crèches PAJES , qui n'assure pas à la mixité des lieux d'accueil. Et qui en plus financièrement, sont beaucoup de familles non accessibles donc donc tout ça et les micro-crèches sont des structures dérogatoires. »
FDR5	79	« Parce que aujourd'hui vous avez par exemple un concurrent qui est les micro crèches. Les micro-crèches se sont des sociétés pourquoi pas hein ? Sauf que ces sociétés ont des moyens. Donc ils vont prendre des *community managers* et cetera et cetera. Et en fait moi, maman jeune maman, quand je vais chercher mon mode d'accueil, je fais déjà le chercher sur les réseaux sociaux. »
ASSO1	101	« C'est opportuniste, oui. C'est l'antithèse du service public de la petite enfance. C'est un, c'est un double langage terrible. Ca dit oui là, on est d'accord avec vous toutes, ces taxes qu'on a mis mais c'est pas des taxes. Il suffit d'augmenter les salaires, mais les augmenter les salaires c'est « Ah » c'est touché au profit, touché soi-disant concurrence libre, et non varié, ou non perturbé, je ne sais plus quoi. »
ASSO2	51	« La difficulté et qui a c'est depuis l'arrivée du service public, du service privé, enfin non des crèches lucratives…. là il y a eu quand même un un glissement vers d'autres manières de travailler. Pas forcément de mauvaise qualité….. excusez-moi….. pas forcément de mauvaise qualité, mais éthiquement ça pose problème. »
ASSO7	27	« Et moi, quand j'ai commencé à parler aux humains qui sont dans les institutions qui comprenaient tout ce que je disais, tu vois, ils me disaient mais bien sûr vous avez raison. Mais ils me disaient, mais « on ne peut pas compliquer trop la vie des gestionnaires, parce que sinon ils vont arrêter de créer des places de crèches ». Au début c'est ce qu'on m'a dit. On m'a dit, on pense que vous avez raison mais on ne…. les gestionnaires de crèches ne vont pas d'accord. Parce qu'ils vont nous dire « Ah non mais attends… » Ils vont nous dire « c'est trop compliqué que vous nous demandez. Si c'est comme ça on arrête de créer des crèches » tu vois ? »

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance n°5, n°6, n°7

N° 5 *bis* – Eléments de réponses

Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées à la gouvernance et manque de coordination : *SOUS ELEMENTS Avoir de l'ambition***
RI4	67	« La création d'un service public de la petite enfance là aussi à l'image des écoles maternelles. C'est à dire un accès universel et gratuit. Là ce serait l'idéal ! Un projet un peu utopique, mais je pense qu'on en est encore on est loin. »
PC1	44	« Parce que c'est ce qu'on, a qu'on a lancé là dans le cadre de ce qu'on appelle le le volet qualité d'accueil de la petite enfance. Donc ça … l'ambition ou l'envie comment ça d'opérationnaliser, ou de garantir qu'on ait les moyens de de faire en sorte que dans sa crèche chez chaque ass mat qu' on n'a pas simplement la charte affichée, mais que ça infuse dans les les pratiques »
PC1	68	« Et là ça peut être aussi un levier, j'imagine surtout que cette grandes municipalités qui sont effectivement écologistes, donc qui ont un intérêt de faire ces crèches plein air. »
PC5	68	« Le fait que dans la campagne électorale des dernières présidentielles, la question de la petite enfance notamment d'un service public de la petite enfance est émergé parmi les propositions, ça ça relance toute la dynamique de toutes les institutions qui s'y intéressent ! Et donc ça a généré une mobilisation. En fait ça a permet de capitaliser sur une sorte d'historique de ces 10 dernières années d'accélération des écrits, d'accélération des rapports d'accélération des déclarations de politique de personnalité politique, d'accélération du nombre de commissions qui se réunissent, du nombre de séminaires. »
PC8	15	« La qualité est centrale à toute future politique !

		Mais il ne faut pas qu'on arrive non plus à remettre la question de la qualité dans une logique de pilotage par indicateurs, ce qui serait totalement contraire à l'esprit de notre rapport. Enfin, du repositionnement de la qualité au centre. »
PC8	21	« Donc euh. Bon euh ce qui prendra du temps c'est. C'est vrai, à mon sens c'est pas tellement le contrôle PMI, c'est d'avoir du temps sur sur les démarches d'amélioration continue de la pratique, enfin temps de temps, de réflexion, de discussion autour de euh du projet qu'on met en. En œuvre de démarche qualité de co-construction des projets, ça oui, c'est sûr. Ça c'est. »
FDR4	68	« Les politiques peuvent faire bouger les lignes au niveau du gouvernement, mais il manque un ministère de la petite enfance – on n'est l'obligation pour personne »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées à la gouvernance et manque de coordination : *SOUS ELEMENT Ajouter une couche, mais chacun leur rôle***
PC1	59	« Et puis le boulot des communes qui jusqu'ici n'était pas défini, sera d'organiser localement la politique du jeune enfant de manière compatible conforme, d'une part aux orientations nationales, et d'autre part au besoin à l'échelle départemental qui ont été définies dans le cadre du comité départementaux de services aux familles.
PC1	59	« Effectivement, il s'agit pas non plus de faire prendre au groupe d'enfants tous les risques en traversant des (ouais) la rue. mais bah ça. La solution c'est ça serait de de stimuler auprès, des c'est au niveau des collectivités territoriales d'équiper le le milieu de vie quoi. »
PC1	59	« Le boulot des régions, puisqu'on a dit que les régions doivent, il faut que, enfin on met dans le texte que les régions, doivent tenir compte des besoins en professionnel·les parce que là aussi défini au niveau national. Le boulot des régions mettre en sorte de fournir le nombre de professionnel·les formés suffisants pour faire tourner le le système. »
PC1	60	« Donc c'est notre c'est c'est un rôle d'organisation avec avec dans qui se passe ce qui se concrétisera enfin ... excusez-moi d'une part par le fait que il faudra faire un schéma de développement de l'offre d'accueil d'enfant. C'est-à-dire qu'il faudra dire sur ma commune on a un objectif de couverture de temps, et moi mon plan de développement à moi de le maire de la commune de X, je vais faire plutôt du collectif, ou plutôt d'individuel. »
PC8	33	« Et de se dire on est régulièrement en processus ou on vient se voir les uns les autres avec les outils et les guides qui sont issus de ces documents. Et donc on infuse régulièrement en retravaillant les éléments. Parce que c'est l'appropriation évidemment, elle est, il faut qu'elle soit pérenne dans le temps, enfin qu'elle soit retravaillée de façon régulière, je pense. Ça, ça fait partie des éléments qui peuvent petit à petit construire cette appropriation et puis le faire faire infuser. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au problème du métier : *SOUS ELEMENT Bottom - up .. faire travailler les équipes sur l'évaluation***
RI2	64	« Je pense que pour les professionnel·les là y a besoin de beaucoup beaucoup de d'étayages de réflexion avec elle sur, bah qu'est-ce qu'on est en train. »
		« Fagositer par les marchands – il nous faut les scientifiques pour ouvrer les études pour comprendre le secteur et les améliorations à y apporter. » Entretien RI5 : 95-95
PC1	52	« On a par ailleurs je pense dans ces dernières années la manière de mener ces politiques publiques ces dernières années encouragées ou avec plaisir, parce que je pense fondamentalement qu'on est plus intelligent à plusieurs. »
PC2	111	« Bah voilà, donc là sur ce champ-là, peut-être il manque peut-être une stratégie globale, quelque chose. Je ne suis pas sûr que ce soit pensé par la direction de projet des 1000 premiers jours, et d'ailleurs ce n'était pas dans le rapport la commission scientifique des 1000 premiers jours non plus. Ca s'est intéressé vraiment aux professionnel·les autour de l'enfant et des parents. Mais bon, enfin il y a un sujet, quoi, si je pense, à travailler là-dessus. »
PC4	59	« Je pense qu'on ne leur apprendre des choses en fait c'est eux qui vont venir chercher on va leur apprendre mais pas top down, c'est c'est pas ça ne marche pas à l'école c'est pas comme à l'école. Donc à l'école on se trompé aussi hein très dans un système en France n'est-ce pas top down. On est quand même là elle le mort, mais oui et je pense que d'ailleurs. »
PC5	86	« Et la crèche B fait des réunions à la crèche, et cetera. Donc ça c'est des techniques d'évaluation qui sont extrêmement constructives parce qu'elles mettent en réflexion les acteurs de même. Ca permet une réflexivité sur qui est sur le travail, et sur les moyens d'y parvenir. »
PC8	33	« D'abord, le levier, c'est d'associer largement le terrain, de le faire participer sur ce référentiel à des phases de test de terrain, d'échantillons de professionnel·les, d'établissements, de collectivités enfin, qui fassent leurs retours, qu'on ait quelque chose qui soit mis à l'épreuve aussi de leurs conditions concrètes d'exercice »
ASSO7	13	« Il faut faire rencontrer la théorie avec la pratique, mais c'est là qu'on ne peut faire pas pour moi des politiques publiques. Mais la politique publique qui viendrait parce que un super chercheur à trouver une idée, tu vois, bon qui ce n'est pas du tout en phase avec le terrain, c'est une politique publique vouée à l'échec. C'est la politique publique la rencontre jamais son public tu vois ? »
ASSO7	47	« En fait nous pour le service public petite enfance on prône une certaine qualité hein donc oui en fait, tu sais quoi Gillian, on n'attend pas qu'on nous consulte. En on amène des idées. En attend et aujourd'hui aujourd'hui on nous a pas demandé expressément de faire partie des groupes de travail hein. Mais on s'en fiche. Ca n'empêche pas de faire des propositions hein. C'est importante. Voilà y a on a alors on a lancé un plaidoyer pour les élections présidentielles l'année dernière c'est un peu notre feuille de route avec les 5 grands sujets qu'on qu'on veut défendre bon. Ben la la présence de la nature fait partie de ces 5 grands sujets, et on va les marteler à la.... à la DGCS, au ministère, ou groupe de travail sur le SPPE, voilà. »

Acteur	Ligne N°	Réponses liées au problème du métier : *SOUS ELEMENT Mettre en place la recherche*
PC1	72	« C'est d'ailleurs prévu enfin l'annonce a été faite en juin dans le cadre du volet qualité d'accueil de service l'égalité en France que on constituerait un programme national de recherche petite enfance. et donc évidement qui s'intéresserait à la question de la qualité d'accueil et des nouveaux dispositifs pour s'en assurer. Donc là il faut qu'on qu'on construise, qu'on dégage les budgets, qu'on construise l'appel à projets mais mais c'est bien prévu. Et c'est bien déjà annoncé que on met un programme national de de recherche sur sur ces sujets. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au problème du métier : *SOUS ELEMENT Accompagner aussi le parent***
FDR1	60	« Peut-être un dernier, qui tourne autour du bien de l'enfant que de la relation parent-enfant c'est là la question de la prévention. Accompagner l'enfant et son parent on a pas mal de de questions qui sont sur le burn-out, le post-partum, un peu moins parce que quand ils arrivent en crèche c'est un peu plus tard, mais en tout cas, on sait que c'est une période de fragilité et on est en accord avec les 1000 premiers jours. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au problème du métier : *SOUS ELEMENT Accompagner et Former les professionnel·les***
PC2	52	« [....] le plan formation est axé sur la charte »
PC8	33	« Il y a le levier, je le disais, de la formation et notamment de la formation des personnes qui accompagnent, c'est à dire des PMI. C'est le cœur du réacteur. Si les personnes qui sont en accompagnement et en contrôle déjà sont formées à la démarche, ça fait bouger les choses un peu en cascade. C'est d'abord la formation des PMI, ensuite la formation des directeurs et directrices. C'est à eux de transmettre, transmettre les choses. »
FDR1	57	« En tout cas la valorisation n'est pas que financière. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées aux normes et à l'évaluation : *SOUS ELEMENT Il faut être cohérent***
FA1	31	« Donc ils ont eu des moyens. Mais ils ont une conception que, vous regardez, c'est un établissement qui est sur 2 niveaux avec un escalier où des gamins il montent l'escalier. Si vous regardez autre structure, si vous écoutez la PMI c'est juste impossible qu'un enfant monte un escalier ! »
FA1	77	« Il faut quand même qu'on puisse encore dire non à un enfant. il y a encore un moment donné où le un intérêt collectif prédomine l'intérêt individuel même si c'est l'intérêt individuel d'un petit enfant tout. »
PC5	124	« À partir des 12 caractéristiques synthétisés à connaître qui sont des caractéristiques spécifiques des enfants de moins de 3 ans. Que tout tout un chacun doit connaît pour faire son boulot : gérer des boîtes d'accueil et cetera et cetera. Et si on y regarde, une conception de l'enfant qui réunit les regards et qui va.... et c'est pour cela que ça peut nourrir l'énergie quand même colossale, qu'on qu'on observe en France aujourd'hui autour de la petite enfance. »
FDR3	84	« Si c'est du besoin primaire hein, ce n'est pas Alice balader cueillir les champignons et cetera hein. J'ai besoin primaire faire, manger, un bébé, vous savez en tant que professionnel qu'un bébé ça ne peut pas attendre. Il faut le laisser pleurer fortement et longtemps ça a des répercussions sur son cerveau tout ça, vous le savez, vous, professionnel·les, et pour autant de 11h00 à 13h00 vous galerez parce que vous n'avez que 2 bras chacune, et que vous savez que les repas c'est mieux que ce soit un rapport individuel, et pas en ayant 4 inculquer à chacun sa cuillère les uns à la suite des autres. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées aux normes et à l'évaluation : *SOUS ELEMENT Normativité***
PC5	70	« ....les principes (de la charte) ne doivent pas être compris comme des normes. Ce n'est pas que tout le monde fasse pareil. »
PC8	15	« Enfin, en tout cas une instance qui puisse régulièrement, au regard aussi des évolutions de la connaissance scientifique, au regard des évolutions des projets globaux qui puissent revoir un petit peu ces ces approches. Donc, c'est se lancer un peu dans une logique de de curriculum disant on est quand même sur sur ce type de modèle. »
PC8	15	«Ça veut dire qu'on regarde ce qui se passe effectivement dans l'activité et qu'on ne part pas de la documentation ou des textes et des protocoles, d'accord. C'est ça en fait l'enjeu du contrôle de la qualité, c'est à dire le projet d'établissement dit on sort tous les jours, on respecte le rythme de l'enfant, ben on va contrôler non pas qu'ils sortent, mais comment et en quoi c'est au respect de l'enfant, c'est ça qu'il faut soumettre au contrôle. »
FDR6	37	« Après on n'est pas dans une démarche prescriptive vis-à-vis de nos adhérents. Peut-être qu' on ne dit pas à nos adhérents prenez le label écolo crèche, c'est c'est c'est mieux qu'un autre, c'est celui-là qu'il faut faire, c'est obligatoire. Ce qu'on rappelle à nos adhérents c'est qu'il est obligatoire d'appliquer la charte encore plus depuis qu'elle a valeur réglementaire et que ça on les accompagne. »
ASSO7	104	« Et sans doute que si on arrive avec un cahier des charges pour mettre des activités natures en place, on va se restreindre. Après ça n'empêche pas un projet construit avec des partenaires et une sortie organisée, ça peut. Mais c'est plutôt une façon d'être. Et puis quand une crèche travaille de son projet autour de la nature, ben elle va essayer d'avoir une vision globale de son projet en lien aussi, par exemple, ben oui, l'alimentation, la gestion des déchets... En fait la nature s'inscrit dans une logique de développement durable au sens large.C'est rare qu'on tire qu'un fil. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées aux normes et à l'évaluation : *SOUS ELEMENT Évaluations et contrôles***
PC1	64	« On on distingue 2 pouvoirs de police différents, en disant le maire demain aura le pouvoir de police sur l'implantation. Il pourra uniquement là-dessus. Il peut dire « sur mon territoire, je veux bien là je veux pas là »et le président du départemental, la PMI conserve le pouvoir de contrôle de la conformité aux règles spéciales crèches. C'est-à-dire le boulot de la PMI, c'est à dire est-ce que dans une crèche de nez toutes les

		conditions de santé et sécurité, de développement sont réunies. Et le boulot du maire c'est de dire sur le territoire de la commune « est ce que c'est bien d'avoir une crèche à cet endroit là ou pas »
PC5	85	« Pourquoi, et c'est déjà des évaluations à partir des projets et les énonciations et des écrits produits. Et ça c'est pas compliqué. On a dans tous les modes d'accueil en France le projet pédagogique, le projet éducatif et cetera. Et depuis le Rapport Giampino, on a étendu ça aux instances maternelles. Donc maintenant toute personne engagée dans un accueil d'enfants individuel ou collectif doit rédiger un projet de travail, et ont des évaluations pertinentes sur des évaluations qui permettent de mesurer si les accueils ont déjà avancées dans les dans le les objectifs qu'ils se sont fixés, à une étape régulière. »
PC8	15	«[...] du contrôle, de la qualité et le contrôle de la qualité, ça veut dire qu'on est en observation des pratiques, ça veut dire qu'on a des entretiens avec les professionnel·les et avec les familles. »
PC8	17	« Il y a des possibilités, ça élargit un petit peu les possibilités de confier les contrôles au sein du département, pas uniquement au service de PMI, Donc, c'est un peu en reconfiguration. Mais je dirais quel que soit le service auquel on le confie, ce sera les mêmes enjeux. »
PC8	33	« Et puis, et là je crois beaucoup quand même à ça, c'est la question de développer. Je disais tout à l'heure la culture de l'évaluation, c'est à dire de pousser à des dynamiques types évaluations croisées entre pairs, parce que c'est mis en place d'ailleurs à Strasbourg, mais c'est vrai qu'on arrive pas à l'étendre et puis à embarquer tous les gestionnaires dedans, les publics, les associatifs, les lucratifs. »
PC8	41	« Je pense qu'au printemps on aboutira à des à des documents sur les sur les différents EU, les différents aspects, c'est à dire pas seulement référentiels de qualité, mais référentiels de qualité, guides de contrôles, guides d'évaluation et référentiels de compétences et de connaissances pour les emplois. »
FDR3	22	« Donc, en fait il faut être et les et, même les professionnel·les de PMI, elle préfère elle quand ça se passe plus dans le vrai partenariat, le Conseil et cetera, que d'être dans ce contrôle »
FDR5	19	« Et dans dans les 7 points, il y a effectivement des des des des un point sur effectivement faites-vous du sport avec la le l'enfant accueilli? Ou alors faites-vous des activités à l'extérieur tout simplement en fait si vous voulez. »
FDR6	54	« [...] bah en fait alors après y a un mouvement qu'il faut absolument éviter hein et et duquel enfin toute cette réforme vous vue, de votre fenêtre vous le vivez comme une lourdeur administrative. Il faut vous dire que tous ces référentiels c'est une simplification administrative majeure. C'est comme avant qu'ils existent au niveau national chacune des autorités départementales de contrôle avait pondu le sien. »
FDR6	57	« Non non il faut que l'autorité qui est en charge du contrôle elle valide le protocole animaux et que le protocole animaux il y a un texte national qui décide ce qu'il doit y avoir dedans. Mais parce que sinon on repart dans la règle du grand n'importe quoi. Alors je comprends le côté ça pourrait faire lourdeur administrative mais en fait si on ne sécurise pas au niveau national on crée juste un enfer kafkaïen au niveau local. »

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance

n°5, n°6, n°7

N° 6 – Evaluations des politiques publiques

Acteur	**Ligne N°**	**Evaluations des politiques publiques Petite-enfance - *SOUS EVALUTION – C'est un secteur en crise***
FDR3	81	«Eh, oui on a participé aux concertations, mais on nous écoute pas. Eh bien le problème aujourd'hui, c'est que malgré tout ce qu'on sait, toute la science qu'on a, Eh bien on en est toujours à des réformes et à des politiques qui ne prennent pas en considération ça. Et ça ça devient de plus en plus, de plus en plus compliqué à à gérer. Parce qu'en fait, mais parce qu'en fait, on est en plus dans un secteur qui aujourd'hui est en crise depuis longtemps. »
FDR4	46-47	« Les gestionnaires vont mettre en place les pédagogies – pour attirer les « clients » par exemple avec Montessori – Les professionnel·les sont déjà abusés – plus un boulé qu'autre chose– je suis assez pessimiste, c'est un secteur resigné ...cela est aussi une difficulté de recruter pour le syndicat »
Acteur	**Ligne N°**	**Evaluations des politiques publiques Petite-enfance - *SOUS EVALUTION – Ca bouge, mais ...***
RI3	22	« J'ai l'impression aujourd'hui, ou en tout cas je me fais cette image, on est en train, et moi c'est ce que je dis aux professionnel·les, mais en fait quelque part vous êtes les personnes qui prenez plus au sérieux les enfants; de la part les projets d'établissement, dans les équipes, même s'il y a plein de disfonctionnements, et cetera, quand même l'idée est de se dire voilà « on est des gamins, on n'est pas en train de les corriger, on est pas en train d'appliquer les normes trop arbitraire, on est en train, on réfléchit qu'est-ce qui fait leur bien-être. »
RI3	26	« Il a mis l'hautparleur quand même, ce type avec les moyens limités, il quand même a essayé, d'aller en ce sens-là, « il faut prendre au sérieux la notion de l'enfant ». »
RI3	45-46	« ouais voilà il y a vraiment cette question de de l'accueil des jeunes enfants qui en France à... mais c'est le cas, donc quand même beaucoup de pays alors on a une politique quand même publique forte par rapport à d'autres pays comme les États-Unis où c'est vraiment beaucoup beaucoup plus le privé que ... le. Ou alors le justement le le compensatoire avec des programmes de prévention qui ont été très célèbres aux États-Unis comme enfin « Sure start » tous les programmes qui ont y a. .... C'est vraiment plus éclaté enfin bon encore ça évolue mais plus éclaté aux États-Unis, où pour les milieux on va dire « défavorisés », on a ces programmes de prévention avec un petit nombre d'heures. »

PC1	32	« Je ne sais plus comment c'était rédigé, mais je crois que vous êtes... le contact réel avec une nature est essentielle, est vraiment essentiel à bien être, au développement. Enfin, mais il y avait cette idée de contact réel avec avec la nature, qui avait été issu je pense par rapport Giampino des expériences et crèches en crèche ASSO7 tout ce monde nordique aussi les enfants qui vont couper du bois dans la forêt voilà. Donc on s'est dit qu'on n'était pas prêt encore en France à aller envoyer les les enfants dans la forêt des Ardennes pour couper du du bois, mais que à minima et ça fait partie des choses d'ailleurs qu'on a faites quelques mois ou années après, on s'est dit qu'on pouvait écrire un cadre réglementaire pour les crèches en semi plein air qui eh.... J'ai le sentiment en tout cas qui marche plutôt pas mal. »
PC1	37	« Et de construire sur cette base ce qu'on appelle désormais, le service public de de la petite enfance, ça a commencé finalement dès les premiers mois de la mandature au Macron, 1 avec l'ordonnance, en plus c'était ESSOC ou ASAP, ça devait être ESSOC à l'époque. Les ordonnances prises sur le fondement de la méditation votée dans le cadre de la loi pour un état au service, d'une société de confiance quel nom ! le législateur aussi un titre à rallonge.... (rigole) donc cette cette habilitation là elle avait vocation dans, dans tout ce bazar que j'évoquais en début d'entretien, à la même occasion a commencé à mettre un petit peu d'ordre sur les règles applicables, au fonctionnement à l'autorisation à l'installation et au fonctionnement des modes d'accueil du jeune enfant, et du côté de l'accueil individuel et du côté de l'accueil collectif. »
PC1	42	« Donc ça veut dire que moi je vois que dans ce moment de de cristallisation de d'émergence de, en fait il y a quelque chose qui est un ensemble cohérent, qui est l'activité d'accueil du jeune enfant. Un point de rupture assez fondamental. À cette occasion d'ailleurs juste après dans l'article du code de l'action sociale et des familles on a ancré cette charte de la guide enfant, qui n'avait tout à l'heure que que que du papier jusqu'à présent. »
PC3	52	« moi, je crois qu'on est encore autour de définition... dans les prochains mois ce sera assez définitif. C'est la manière on se met en place le service public de la petite enfance. »
PC4	27	« Ben du coup quand même Macron a annoncé qu'il allait en faire une cause si importante que cela investir, c'était un tournant majeur, assez surprenant. Et là il a mis quand même Boris Cyrulnik à la tête, un figure très masculine. Enfin, qui peut qui signifie... C'est un drôle de virement. Ca m'a beaucoup étonné mais à vrai dire ça fait quand même une dizaine d'années que ça bougeait ailleurs donc les... »
PC5	125	« Je ne vais pas vous les énumérer mais, quand même, vous avez une convergence on peut regarder ce qui est sorti là depuis 5 ans. Il y a pas de contradiction d'avance dans le même sens et non le HCFEA, là il y a eu séminaire premiers pas, 50 intervenants, quand même ! de toutes sortes qui ont convergé vers vers les mêmes finalités. »
ASSO6	33	« Voilà, je pense que maintenant ça va être compliqué pour elle de dire on ne peut pas qu'il y a un arbre dans la cour parce qu'il y a la terre. Il y en a hein encore, et donc je pense que la réforme sur ce plan-là, est plutôt positif parce que ça va ça va quand même, insister les PMI à ... quand même la reforme elle donne force de loi à la charte Giampino, et la charte Giampino parle de toute l'importance de la nature dans un article 6 voilà. Donc c'est plus compliqué pour elle, pour les PMI de dire « non ». »
ASSO7	51	« La nature, on a lutté pour que ça apparaisse dans la charte. »
FDR6	41	« On a été très content. C'est tout bête hein mais dans le référentiel bâtimentaire on a beaucoup lutté sur le fait que on n'était pas obligé d'avoir un sol en compenser plastique dans les espaces extérieurs, d'avoir de la boue et du gazon.. ce n'était pas grave. Et que au contraire, ça pouvait être souhaitable. Et donc ça a fait partie de nos actions concrètes de plaidoyer dans le cadre du référentiel bâtimentaire. De de la même manière que le... il nous reste aujourd'hui, et ça c'est plus les apports que la fédération essaie d'apporter, mais il nous reste aujourd'hui de sujets des animaux dans les crèches. Où on voit bien que .... alors on on a des adhérents avec des autorités de contrôle qui les interdisent parce que y aurait des bactéries des saletés des maladies tout ça... puis parce que ça leur fout la trouille. »

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance

n°5, n°6, n°7

N° 7 – Les enjeux identifiés

Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Transition écologique***
RI3	86	« Oh et l'enjeu il est partout hein. Il est à la fois sur l'enfant, sur les professionnel·les, sur les parents sur bah, le le contexte je dirais de planète qui brûle... Ca c'est vrai. En fait, les enjeux climatiques, les enjeux de préservation, et cetera. Mais mais c'est vrai qu'il y a eu cette cette évolution tellement forte sur les règles sur les normes. Et moi je vois des des enfants qui sont vraiment hors sol, des crèches avec des minuscules courts toutes avec du donc, les .... Et effectivement ça finit par poser le problème. »
ASSO1	53	« il faut que les enfants aillent dehors, qu'ils vivent des expériences en lien avec la nature, car c'est essentiel... sinon, on devient des robots, on n'a plus d'humanité, on n'a plus rien ! »
ASSO7	17	« Et même quand on parle de qualité la question de l'environnement n'est pas présente du tout à priori. Donc ce n'est pas encore bien dans les esprits. Et d'ailleurs c'est l'objet de la table ronde enfin de la table ronde croisée qu'on va faire tu vois. Moi j'ai dit à Marie. Ben je j'organise un truc, un colloque sur laquelle il n'est pas sur la qualité, je dis mais tu ne peux pas ne pas parler d'écologie, de nature.... Ce n'est pas possible ! Et elle en est consciente. Mais tu vois ? C'est ça ne coule pas de source pour elle. Elle n'a pas organisé une demi-journée sur l'écologie que ça soit la nature, les toxiques, tu vois. Moi c'est juste vital ! »

FDR2	12	« Parce que point de vue de la sémantique aussi, il y a beaucoup de quand on parle de transition, quand on parle de développement durable, développement local, c'est pas toujours entendu de la même manière. Et puis on avait aussi tout un aspect, donc au-delà des contenus de formation, mais qui concernerait aussi les établissements de formation, c'est ce qui concerne la responsabilité sociale, environnementale. Donc même du point de vue des établissements eux-mêmes, comment changer les habitudes? Mais en termes de consommation énergétique, sensibiliser en interne aussi, et pour être sensibilisé, les acteurs en premier lieu. Donc donc voilà, c'est un petit peu ça qu'on a, on est en train de mettre en place, on aimerait bien avoir les intervenants aussi extérieur pour nous faire un peu prendre de la distance avec le champ social, mais d'avoir une entrée un petit peu plus large. (..) »
FDR2	18	« Mais disons, si on voit ça de manière très large par rapport, comme je disais, à l'impact du réchauffement climatique, je trouve qu'il y a toujours cet effet où c'est traité dans une globalité, si c'est traité dans une globalité dans laquelle les politiques publiques, par exemple pour parler de la petite enfance, pour la Charte nationale aussi du jeune enfant qui était paru, qui était dont s'inspirait justement le plan ambition, enfance, égalité, on peut déceler des choses qui s'apparentent à justement faire avancer les idées liées à l'environnement de l'enfant, donc au monde auquel il appartient et donc le sensibiliser là dessus. Enfin, en tout cas, il y a cette notion, je trouve, d'environnement qui revient souvent, mais pour autant elle n'est pas affichée pour moi justement de manière prioritaire. C'est des choix quand même qui me semble, qui sont implicites mais que je trouve important et et voilà, ce n'est pas toujours celle qu'on met en avant le plus malgré tout, même si on y accorde quand même une place et ce qui est très bien. »
FDR6	38	« Et sur lequel la fédération a été associée pour le co- élaborer, et sur lequel il y a une partie développement. Alors il y a une partie, d'une part au développement durable préservation de la nature, et il y a une partie, d'autre part accès à l'extérieur pour les enfants. Il y a ces 2 angles en fait dans les crèches. Il ne faut pas oublier. Il y a il y a d'une part la qualité d'accueil qui se base sur l'accès à l'extérieur des enfants, et d'autre part la responsabilité sociétale de la crèche dans l'éducation à la nature, et l'éducation au développement durable. Que ce soit des enfants mais aussi potentiellement des familles et au passage des professionnel·les . Et c'est vraiment sur ces 2 pieds là qu'on essaye d'accompagner au mieux les adhérents. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Les PPPE de s'organiser et d' être plus ambitieux***
PC1	56	« Il va falloir faire bouger des lignes de mal. C'est notamment d'ailleurs l'objet de la mission pour la mission micro crèche. »
PC3	32	« Déjà d'un point de vue administratif c'est construction de propositions de dispositifs ça c'est déjà un point. Après, évidemment, la structure politique a un sens aussi mais déjà ils travaillaient dans l'organisation actuelle, voilà. Avec un vrai enjeu d'interministérielité, de travailler en commun voilà. »
PC5	76	« Or des efforts publics et de finances publiques d'accès, hors de droit d'accès, de profiter des financements publics. Et c'est, ça tout l'enjeu aujourd'hui euh. C'est un, la qualité qu'il ne saurait être optionnel au nom de l'effort quantitatif. Et de s'occuper aussi, se préoccuper, s'occuper, proposer une offre pour les 4 enfants, 3 sur 10 qui sont bénéficiaires de fait, de ces politiques (d'accord). Et c'est exactement l'enjeu du rapport que nous mettons en ligne aujourd'hui. »
FDR1	46	« Oui ça c'est justement une question qui est en évolution. Il y a eu les séminaires premier pas, je ne sais pas si t'as pu en voir certains, quand même en bousculer un petit peu les choses en disant par exemple sur qu'il fallait retravailler, la question de l'accueil occasionnel; et d'accepter ! Parce que de retravailler l'accueil occasionnel, c'est accepter que des places ne soient pas toutes en pleines, tout le temps. »
FDR6	9	« Donc on est toujours présent soit une des 2 salariés de la fédération, soit un des membres de adhérents de la fédération, mais le principe c'est qu'on ne laisse jamais une chaise vide. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Gouvernance dans les territoires, SPPE, moyens, rôles et responsabilités***
FA1	27	« Il y a un problème. Donc vous voyez ? C'est un contrôle financier, mais qui derrière va être sur du qualitatif voire de la maltraitance. Donc ça c'est de la compétence de la CAF. Il va vérifier que le personnel est bien qualifié, enfin et que les horaires, et surtout que les familles, par rapport à la facturation, alors ne surfacture pas, ou que…qu'on ne fasse pas des contrats aux forfaits mais bien la consommation réelle de garde »
FA1	64	« N'oublions pas après comme vous disiez la réalité c'est que derrière ceux qui vont décider et mettre en œuvre, c'est les communes. Donc il faut qu'on emmène aussi, il faut qu'on monte en compétence et en intelligence des élus. Ca ça commence à bien marcher. Dire qu'on a toute une série de rencontres. Je vous ai parlé des schémas départementaux, il y a un nouveau convention qui remplace le CEJ vous avez dû connaître hein. »
FAI1	86	« il n'y a rien qui oblige une commune à avoir un niveau d'équipement. Il n'y a pas d'équipement, ils peuvent c'est qu'on les les parents peuvent le condamner par leur vote aux prochaines élections en votant pour quelqu'un d'autre. Donc voyez, moi, cet côté je dans le dans le travail que je mène sur la notion de service public, c'est quoi le côté opposable de ce service. »
RI2	27	« C'est un problème organisationnel institutionnel. C'est vrai que ça patine on trouve que ça patine. Donc, les territoires les plus pauvres, les moins dotés que les communes les plus pauvres ont tendance à moins lancer le projet. À quoi nous avons à rajouter là-dessus une politique centrale de l'état qui depuis des années jouent aux imbéciles avec les collectivités locales. C'est qu'elle en refreine les financements, disant « vous n'avez plus d'impôts locaux » de moins en moins d'impôts locaux donc les sources de financement direct sont coupées, mais on leur délègue tout le social. »
PC8	31	« Les freins, euh, le premier, c'est il faut qu'on arrive à mon sens à ne pas entrer dans les querelles de chapelle, parce que bon, il y en a quand même un certain nombre dans le champ qui qui ont pu en partie parasiter d'autres démarches, euh sur sur la petite enfance. Et donc voilà, il faut, il faut pas qu'on pense que c'est un des freins dans le sens où vous avez des, euh, des positions intellectuelles de part et d'autre qui parfois sont très sont très tranchées. »

ASSO1	98	« Donc service public de l'enfance ça fait partie des contradictions. C'est bien et on y va et on revendique et tout, mais je me fais aucune illusion. Tant que vous ne n'attaquez pas la question de la distribution des moyens, et de la répartition de ce qu'on appelle les richesses par ce qu'on de ce que on dirige tout simplement. Du possible de manière juste ou du moins beaucoup plus égalitaire. Tout ce qu'on raconte, c'est du bidon. Mais ça ne veut pas dire que le raconter veut pas dire qu'il y a des forces qui poussent. »
ASSO4	34	« Donc on voit un peu que ce genre de chose est très valorisant pour les villes, et les CNAF sont les relais de ça. Elles ont un poids très important dans les municipalités, et donc c'est très important, surtout quand on est dans les villes où il y a une peur terrible de l'accident, de l'hygiène, des normes, de la PMI. »
ASSO6	42	« Je pense qu'il y a une vraie bataille .....de fait que, en soi, je pense que le SPPE pourra donner cette compétence commune..... que la CNAF, le financeur, n' a pas envie de ne pas être compter pour le beurre comme on dit. Et je pense qu'il y a des tensions là et que et je pense que pour un arbitrage dans les ???? , je le sens là il y du tiraillement hein. »
ASSO6	49	« Je pense que oui le gouvernement a envie que les communes les places centrales, et la CNAF n'a pas envie de faire certifier (??) les trucs par les communes. Il y a peu son .... Après il y a des compétences hein. »
FDR1	41-42	« Ca ça va être un point crucial qui sera à traiter, parce que, soit elles ont des sous, soit elles n'en ont pas. Parce que là, par exemple, pour ... là on la convention collective qui a abouti à l'augmentation des salaires pour les EJE et cetera, qui est une bonne chose dans l'absolu que les gens soient mieux payés puisque, comme tu le sais, on a un problème d'attractivité du métier. Mais il y a certaines communes qui disent, « bah nous on ne donne pas plus » et vous comment on va faire pour budgéter tout comment ça. Donc ça, ça fait partie des questions qu'il faudra traiter, économique au niveau du service public. Il faudra traiter dans le cadre du service public, c'est le financement. On revient toujours à ça. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Egalité de l'offre d'accueil***
FA1	17	« Et c'est donc un 2em des combats c'est qu'il est suffisamment possible de place qui prennent en compte les revenus des familles. Ca sur l'ensemble du territoire. Ce qui n'est pas du tout le cas. C'est à dire qu'on a des taux d'équipement qui peuvent être satisfaisants sur un département, mais que tout est regroupé sur la grande métropole. Donc c'est-à-dire quand vous sortez de la grande métropole, vous n'avez peut-être pas de proposition autre que l'assistante maternelle ou la micro-crèche privée, où là si vous avez juste un smic et vous avez besoin d'un temps plein, je dirais, qu'il n'est juste pas possible ! »
RI2	28	« On est dans une inégalité sur le plan territorial et plantation de la petite enfance en France de ce fait là. »
RI5	49	« Selon les communes ils incluent ou pas la petite enfance »
ASSO6	54	« C'est c'est difficile à voir. Comment ça va vraiment jouer sur le terrain dans les années à venir parce que on sent quelqu'un comme Max qui est qui a fond sur les projets petite enfance qui a vraiment une vision à ça qui.... où les villes comme Rennes qui sont très dynamiques dans leur politique petite enfance et d'autres villes d'autres communes qui n'en qui n'ont plus ou moins un intérêt et qui délèguent ça à des services privés, qui peuvent voilà. »
FDR1	63	« Je pense que ce qui est une priorité de l'état c'est toujours sur visé social, parce qu'on était toujours impacté par un plan pauvreté. C'est ouais l'accompagnement des publiques fragiles. On sait le bienfait de la crèche donc sur ces publics, c'est tout ce travail autour de comment les accueillir et les faire venir. Je pense qu'il y a aussi ladessous. Dernier point, j'en ai pas parlé jusqu'ici, c'est la question « d'aller vers » ce public là. »
FDR2	18	« Mais comme pour, j'allais dire différents sujets, parce que selon les territoires dans lesquels ils se trouvent, la situation va être bien différente. L'établissement, même en fonction de sa taille, de sa situation économique. Il y a plein de facteurs aussi externes qui peuvent peut être freiner, j'allais dire l'avancée de certaines, de certaines idées ou qui voudraient mettre en place. Donc c'est toujours cette question un peu de l'équilibre me semble, qui est parfois qui est souvent compliqué à trouver honnêtement. »
FDR3	88	« La question, la question c'est que les parents puissent avoir le choix et qui c'est qu'ils ne choisissent pas par dépit. Le problème aujourd'hui c'est que il n'y a pas alors, après ça dépend de la France, que la France des agglomérations, et le reste de la France, mais dans le reste de la France vous n'avez pas le choix, en fait. Moi dans ma commune qui fait 10000 habitants, j'ai et en plus il y a combien de communes maintenant, donc il y a 25 000 habitants, bon Ben, pour 25 000 habitants, il y a une 2-3, il y a une 2-3, il y a 3 crèches collectives. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Respect des normes bâtimentaires***
FA1	44	« Pour c'est pour ça que le côté expérimenté sur 10 CAF caisse d'allocation familiale c'est aussi le moyen de dire voilà, on ne coupe pas les trucs en disant maintenant on passe d'un côté à l'autre. On va tester, et si on on voit que globalement ça se passe bien, alors là on va déployer. En fait, on essaye de de faire vivre dans cette norme bâtiment, il y a une question très très crucial. C'est les espaces extérieurs qui sont aussi mesurés. Il faut à tout mais, à un moment donné vous avez des espaces quand vous êtes dans la ville de Paris au centre-ville de Strasbourg. Les mètres carrés vous des structures qui sont super avec une petite court, nous l'espace extérieur vous verrez que c'est la court qui est là. Quand il fait beau on sort les petites voitures on a on a un bac à sable, on a une petite maison voilà. Pour la petite pause comme ça pour être un peu dehors et pas être plus enfermé ça va très bien. »
FDR6	43	« Notre notre vraiment notre travail à la fédération plus que d'inciter l'ensemble des adhérents comme des petits pois à faire tous la même chose. C'est de les aider à appliquer le les normes. Et maintenant en termes de nature les normes sont nombreuses puisque vous avez d'une part la charte de Giampino, d'autre part le référentiel bâtimentaire. »

Questions concernant les priorités		
N° 8 – Les priorités du secteur identifiés		
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS ELEMENT PRIORITÉ Places***
FA1	14	« Et donc par rapport à ces priorités, donc je peux vous expliquer un peu les enjeux : c'est qu'il y a une priorité d'équipement et une proposition aux familles tout simplement. C'est-à-dire que c'est très bien pouvoir aller dans le qualitatif et penser à ces choses pour améliorer l'accueil. Mais Il faut, déjà, qu'il y a de l'accueil ! »
FDR6	14	«[…] parce que depuis il y a eu des annonces du ministre Combes et du président de la République et de la Première ministre ils disent que la France doit se doter de 200 000 places. OK ! Et ce que tout le monde oublie de de dire mais le ministre lui le dit c'est que ces 200 000 places ne se feront pas sans 100 000 nouveaux professionnel·les . Donc grosso modo il faut 100 000 nouveaux professionnel·les d'ici 5 ans pour pour faire tourner les crèches existantes et les places de crèches qu'on va construire. Il faut 200 000 nouveaux professionnel·les, de 200 000 nouvelles places pour satisfaire les besoins des familles ça ne se fera pas sans un investissement et des dépenses publiques massives. »
FDR6	26	« Et après pour créer plus de place … Créer plus de place c'est c'est juste décider que on a besoin de plus de place. Mais nous on ne crée pas de place dans des endroits où on n'est pas garanti que la crèche va fonctionner pendant au moins 10 ans. Puisque en fait il y a une subvention qui existe de la CAF. (La CAF oui) mais l'engagement qu'on a vis-à-vis de la CAF c'est que on s'engage à ce que l'établissement tourne pendant au moins 10 ans. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS ELEMENT PRIORITÉ Professionnel·les***
PCT2	18	« Mais pour construire des places de crèche ce n'est pas juste, faut construire un immeuble. Il faut aussi « Et il nous faut des hommes dans les crèches, comme au Danemark. Car, vous savez, si les hommes y travaillaient, et je sais, c'est triste à dire, mais les conditions de travail seraient beaucoup, mais beaucoup mieux. »
FDR5	16	« Autrement dit, les assistants familiaux son premier mode d'accueil comme les assistants maternels l'un en en protection de l'enfance, l'autre en toute petite enfance hein. Mais euh il y a encore des difficultés à être connues par les pouvoirs publics voilà voilà. »
FDR6	24	« […[avoir les professionnel·les qui vont dedans. Et donc c'est pour ça qu'il faut d'abord former des gens un peu près aujourd'hui hein. Il y a des il y a des très beaux, il y a des très belles crèches qui existent qui sont magnifiques avec les places qui existent le lit pour les enfants tout ça et dans lequel on n'accueille pas les enfants parce qu'il y a pas les bras pour accueillir ces enfants. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS ELEMENT PRIORITÉ Prévention, Protection, Promotion***
RI3	47	« Voyez donc la question aussi de lutte contre la pauvreté ? Donc voilà. Il en et donc donc pour moi le un des premiers enjeux. »
RI4	54	« Voilà alors qui est un travail de prévention primaire qui soit fait hein pour revenir sur les 1000 jours, bien sûr, qu'il puisse y avoir des espaces des maisons des parents, mais à condition qu'elles qu'elle n'est pas divisée normative sur ce que ce doit être une bonne parentalité, où « parentalité positive ». Pour moi, pourquoi est-ce qu'il faut parler de « parentalité positive » ? La parentalité tout court, hein, ça suffit ! Comme l'éducation principe si on ne parle pas de parentalité positive sous-entendu il y aurait une parentalité négative. Vous voyez ? Je trouve quelque chose d'un peu tordu dans cette affaire là. Surtout derrière il y a des enjeux commerciaux énormes. Donc voilà! Mon point de vue. »
PC4	49	« Donc voilà, donc si vous voulez, c'est accompagné dans le dans dans cette 3e mission accompagner des familles et leur trouver des solutions. PC7 23 : 23 t donc l'une des grandes inquiétudes nous qu'on a en tant que chercheur, et il y a plein de recherches là-dessus en ce moment, c'est évidemment les les téléphones portables. Ce n'est pas les écrans en tant que tels. Les écrans, c'est notre vie, c'est notre monde. C'est vraiment l'inattention des parents. Le manque de sensibilité de cette attention périphérique qui fait que le parent va être, va reconnaître la curiosité de l'enfant. Parce que c'est ce qui est essentiel pour le développement. »
PC7	23	« Il faut investir la plus en effet les unités de soins, de la prévention les PMI. Il faudrait avoir que le gouvernement a vraiment créé, à mettre des financements importants sur la PMI et la prévention. » Entretien PC4 : 51-51 « Parce que, je me suis rendue compte que ça c'est l'expérience qu'assez souvent, finalement, pas tout le temps, hélas, les familles arrivent voilà, enceinte, surtout le premier bébé. On veut une place en crèche 5 jours par semaine et 8 h par jour. Et puis et quand vous discutez avec eux, quand voilà profession qu'est-ce que vous faites là monsieur, si un monsieur. « Est-ce que vous êtes isolé est-ce que ceci est-ce que cela vous voyez que très souvent vous arrivez à trouver alors peut-être, c'est pas parfait, hein, mais par exemple, la mi-temps ou une autre solution d'accueil , chez une assistante maternelle, ou autre chose. Donc, c'est ça accompagner les familles quoi. »
FDR1	60	« Peut-être un dernier, qui tourne autour du bien de l'enfant que de la relation parent-enfant c'est là la question de la prévention. Accompagner l'enfant et son parent on a pas mal de de questions qui sont sur le burn-out, le post-partum, un peu moins parce que quand ils arrivent en crèche c'est un peu plus tard, mais en tout cas, on sait que c'est une période de fragilité et on est en accord avec les 1000 premiers jours. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS ELEMENT PRIORITÉ Qualité d'accueil***
PC1	42	« Donc c'est en 2021 que le code de l'action sociale et y a des choses qui sont de l'accueil des jeunes enfants, et il y a un principe fondamentaux de valeur qui sont de la qualité d'accueil. C'est-à-dire principe le socle fondateur de l'activité d'accueil du jeune enfant c'est c'est de la qualité de cet accueil. Ca c'est quelques choses qu'il nous semblait important. »

PC7	14	« Donc si vous voulez c'est c'est une espèce de de patchwork dans dans dans tous les temps, c'est à tous les étages de la fusée, en quelque sorte. Donc déjà c'est de faire en sorte que tous ces différents partenaires connaissent ce qu'on fait au final. La finalité d'un service public elle est très…c'est que la petite enfance est, c'est tout d'abord, d'assurer une qualité d'accueil égal. Quel que soit le territoire, quel que soit le mode de gestion : premièrement qualité égale. »
PC7	37	« Alors, la la qualité de l'accueil, si vous voulez, ça veut dire quoi ? Bah, ça veut dire d'accueillir bien évidemment tous les enfants. Ca fait partie de la qualité de l'accueil hein, l'enfant atteint de handicap… se pencher sur à un accueil une fois que la demande est faite. D'enfants atteints d'un handicapLa qualité c'est aussi fournir un accueil qui prend en compte la relation de l'enfant avec l'art, avec la lecture, avec la culture, avec la nature. C'est tout ça… la qualité de l'accueil, vous voyez. »
PC8	27	«Il faut, il faut un équilibre, parce que je pense que ça ne suffit pas de dire des principes. Les principes, tout le monde est d'accord. On s'aime. On préfère la paix à la guerre, l'amour à la haine. Mais après, qu'est ce que ça veut dire dans les pratiques? Voilà, je trouve que, une fois qu'on a dit respecter le rythme de l'enfant, on n'a pas dit grand chose. Parce que ça signifie quoi concrètement? Et dans les contraintes d'un collectif, ça signifie quoi? Et dans l'accueil individuel, qu'est ce que c'est? Et donc je trouve qu'il faut quand même descendre un peu de normativité des pratiques pour se dire bon, c'est quoi les euh, les attentes en cette matière? Ce qui ne veut pas dire en effet, ce à quoi en revanche, il ne faut pas aboutir, c'est, disons un petit peu sans vouloir attaquer les uns ou les autres, ce qu'on a dans les dans les référentiels des grands groupes ou des choses comme ça, qui sont des items, des centaines d'items pour dire tout ce que doit faire ou ne pas faire l'équipe. Et puis on en vient jusqu'à normer les états d'âme. L'équipe doit être sereine, souriante et finalement là, on a trop vouloir normer. D'une part, on en vient au résultat contraire parce que les équipes ça devient un protocole en tant que tel à appliquer comme ça des normes, personne ne comprends plus le sens. Enfin. Donc il faut qu'on arrive, voilà, il faut qu'on arrive à un point d'équilibre. Je voudrais que ce soit plus précis et plus détaillé dans la prescriptivité que ce qu'on a dans la charte qui est du niveau des principes. Mais je ne suis pas, je suis pas d'accord avec la perspective que du HCFEA sur cette question. Enfin, ce que vous évoquez, je pense que je pense qu'il suffit pas de dire chacun doit pouvoir exprimer sa libre créativité, pas tout à fait, parce que on s'entend collectivement sur des principes communs qui qui sont acceptés comme étant un consensus à la fois scientifique, social, culturel. Enfin voilà. Donc je ne pense pas que chacun doit faire selon sa libre créativité en revanche. Après, évidemment, mais je dirais un petit peu comme en matière scolaire, en un sens, le fait d'avoir de la liberté pédagogique n'empêche pas d'avoir des programmes et des cultures communes, de savoir ce qu'on vise et ce qu'on cherche à apporter aux enfants ou aux jeunes qu'on éduque.»
ASSO1	103	« Donc on est dans un, on est dans un moment de bascule. Et je pense que tout ce qui va dans le sens de la vie, dont ce que vous parlez le service public de la petite enfance, tout ça. C'est toujours des aspirations à la place de l'humain. Dans voilà l'IGAS il y aurait jamais eu un rapport de l'IGAS ne union soviétique ou en Chine, qui est quand même un même public parapublic, qui aurait dénoncé une politique publique. La PSU, le fait d'avoir plus d'enfants que tous les enfants, c'est à l' heure, que ça existait pas. »
FDR3	62	« On marche sur la tête ! On a l'impression que les politiques sont intéressés que par les chiffres quoi ! On compte les lits de bébés, les heures, combien il mangent, et on calcule le nombre de couches, mais un enfant, c'est pas ça un enfant ! »

Représentations de l'objet « enfant-nature »

N°9, N°10, N°11

N° 9 – Production du sens – les représentations de la nature pour l'enfant

Acteur	Ligne N°	Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION repenser les besoins de l'enfant
FA1	127	« C'est ce que je critique un peu moins dans dans les L'Europe. C'est que c'est pas c'est pas dégradant de dire à un gamin de 2,3, 6 ans il a pas la même capacité de décider que un adulte. Et à un moment donné on veut poser l'enfant comme je dirais, le sujet roi, je je trouve que il y a juste un juste équilibre. »
RI3	59	« Il faut pouvoir décliner sociétalement voilà pourquoi en matière parce que sinon en fait, on a un piège en petit enfance en France, c'est que la petite enfance c'est le encore le dernier moment où ces enfants c'est joyeux, c'est ouvert, c'est épanoui, après il y a l'école qui arrive. Là c'est du sérieux ! Donc on va pas faire de nature parce que là ça suffit maintenant. On attaque, on attaque, les apprentissages on attaque tout ça. Il y a des gens qui vont se casser la tête pendant 3 ans pour dire ouais enfin de potagers, machin, les insectes je sais pas quoi puis vous arrivez après l'école maternelle qui vous enferme dans une classe classe, le préhaut en béton parce que on n'a pas envie que les enfants se salissent non plus et c'est fini voyez. Ca c'est dommage, la petite enfance est complètement écrasée par l'école en France. »
RI3	78	« Des je je sais plus dans quel texte mais on voyait que des Américains qui venaient en France ils étaient surpris par l'enfant obéissant. Toutes les les quelque chose de très traditionnel où il y a ce cette grandeur de l'adulte, moi j'analyse ça comme ça, Cette grandeur de l'adulte cette petitesse de l'enfant. Et l'enfant, il doit grandir, il doit devenir adulte, et l'adulte est là pour comment dire pour faire grandir l'enfant dans dans un moule quand même relativement serré hein. »
PC4	36	« Oui, de l'enfant, de cette continuité entre l'entrée et le postnatal. Donc il y a une question de temporalité. Il y a une question de d'approche du développement qui doit être aussi complet, des différents besoins

		d'enfants. Alors les différents besoins ils ont quand même été définis hein. Ça c'est pas du tout, je veux dire on parle des besoins fondamentaux de l'enfant qui en fait déjà l'objet, mais ça vous devez le connaître, dans une conférence de consensus. On a déjà vraiment toute la base en fait. Alors on articule ça avec les connaissances scientifiques, les différents dispositifs qui peuvent être renforcés, déployés, mises en cohérence, particulier voilà. »
ASSO2	25	« C'est de prendre en compte dans les politiques en France : l'enfance, la petite enfance, l'enfance, l'enfant enfin selon les termes de la convention des droits de l'enfant. »
ASSO7	64	« c'est compliqué de changer les regards des gens, mais je pense que ça commence petit pas à petit pas, il faut voir les vrais besoins de l'enfant ....il n'a pas besoin de tous ces jouets en plastique, il a besoin d'explorer, se salir, d'être dehors ! »
FDR3	54	« on serait on serait favorable à un ministère de l'enfance qui prennent l'enfant dans sa globalité de 0 à 18 ans. Et que on réfléchisse en fait les politiques publiques du prisme de l'enfant et pas de ce qu'ils doivent faire, ou de ce qu'il doit être, ou de ce qu'il doit devenir quoi ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION L'enfant plus qu'un cerveau, mais encore faut-il s'y intéresser**
RI1	9	« Elle a travaillé sur le Rapport sur en situation plan pauvreté et a pu constater qu'il manque cruellement les recherches des enfants en situation de pauvreté. »
RI1	11	« En France la recherche de petite enfance, il y en a de très peu ! On manque de recherche d'une manière générale sur de la période de vie de tout petit, sur les politiques qui l'accompagne, sur sa socialisation,... il nous manque d'études »
RI1	18-19	« Oui, les questions autour de l'apprentissage et les apprentissages précoce - ça prend de plus en plus la place dans les discours et politiques Autrefois on parlait de socialisation des enfants et la qualité d'accueil – on en parle encore mais tout est largement mené sur l'apprentissage précoce. »
RI2	13	« Il y a besoin de non seulement de desserrer les contraintes matérielles, mais aussi de revitaliser le rapport à soi et le rapport à l'autre « petit minable » qui est l'enfant. »
RI3	21	« Et ça, c'est les compétences qui sont découvertes, je dirais, à travers maintenant le toutes les brainscience. Ca va toute la psychologie cognitive, neurosciences et cetera. Donc voilà le bébé a des compétences hyper il a développé dès le début. Mais tout de suite, on en fait des champs, on va dire, d'intervention éducative où pédagogique dans quoi la semaine, toute une sorte de comme ça de de facteurs qui qui s'imbriquent les uns. D'un réseau qui font vraiment une spécificité française. »
RI3	75	« Comment on est passé d'une approche, on va dire, plutôt piagétienne d'aménagement du milieu de de soutien au développement de l'enfant, et une approche vygotskienne dans les années 90, ou le rôle de l'adulte est là pour justement soutenir, et comment dire, provoquer même le développement de l'enfance. »
RI3	63	« Et oui il a son point vu de l'enfant, c'est-à-dire qu'une fois du rapport au point de vue de l'enfant c'est à dire finalement le gamin prend des brins d'herbe qui les arrache comme ça , ben, qu'il n'y pas contre nature. Il est en train de faire l'expérience avec quelque chose de naturel et de vivant, et comment je le comment je le je l'accepte ? Comment je l'accueille plutôt et comment je le coupe.. ? Autant qu'avec un jouet vous pouvez me dire « bon bah il joue avec une cube de bois. Je ne comprends pas trop ce qu'il fait, mais bon c'est un jouet donc forcément il joue, allez c'est bien. Quand il dit il arrache de l'herbe de cout ça détruit. »
RI4	56	« Aux 1000 jours c'est que, si vous regardez la composition, la position du groupe qui a travaillé là-dessus, c'est que, bah, il n'y a pas un sociologue hein. Voilà et on est on est essentiellement, quand même, du côté de l'approche cognitiviste. Et je trouve que c'est quand même très réducteur pour penser l'éducation du jeune enfant dans sa globalité, parce que l'enfant n'est pas qu' un cerveau sur pattes. C'est une tube digestive hier et et aujourd'hui je trouve qu'il a tendance à être considéré comme un cerveau sur sur pattes.»
RI4	86-88	« Il me semble que dans le discours politiques c'est quand même les sciences cognitives c'est la neurobiologie qui s'impose fortement. Après il faudrait mesurer dans de quelle façon ça a des effets vraiment sur les pratiques effectives ou au niveau du terrain et des professionnel·les . Je ne suis pas sûre que ça soit encore, une, que ce soit compris en termes de culture par l'ensemble des professionnel·les petite enfance. Ca vient, ça vient ! ça diffuse mais ... la tendance celle-là, je crois, et elle est assez récente j'entends ... oui ça commence puis un moment mais oui il est assez récent. »
PC2	31	« À quoi ça sert finalement ? Qu'est ce qu'on veut ? Qu'est ce qu'on attend vis-à-vis de l'enfant ? Qu'est-qu'on se contente de le garder parce que c'est pratique ? pour permettre aux personnes de travailler, ou est-ce qu'on a envie de s'intéresser à l'enfant tel qu'il est quoi ? Parce que c'est un futur citoyen. Ce n'est pas juste quelqu'un qu'on doit poser dans un coin. »
PC2	40	« Mais aujourd'hui cela n'est pas le cas, et le métier reste une notion de s'occuper des bébés qui demande beaucoup d'attention – laissant moins de temps pour faire des projets pédagogiques »
PC2	114	« On voit bien qu'ils s'intéressent à l'enfant, pas seulement à des tables à langer, des choses comme ça, mais vraiment se mettre à le hauteur d'enfant, je ne sais pas. »
PC3	12	« Parce qu'on a fait justement les connaissances scientifiques montre que il y a un lien sur une corrélation forte entre le développement notamment de maladies chroniques à l'âge adulte et et la manière dont l'enfant a pu vivre des, comment dire, les événements adverses dans ces 1000 premiers jours qui vont donc du 4e mois de grossesse aux 2 ans et demi. Voyez ? »
PC4	20	« euh mais c'est possible que le que le bébé a une sorte ..., une compréhension naturelle de ce qu'il existe au-delà de l'humain en tant que vivant quoi. »
PC5	122	« Comment pourrions-nous enfermé en en quelques mots la représentation de l'enfant en France ? il y a autant de représentations de l'enfant. Ce n'est pas compliqué, la représentation de l'enfant du « ministre de l'éducation nationale, c'est l'élève. La représentation de l'enfant des politiques familiales, c'est l'enfant de ses parents. La représentation de l'enfant du défenseur des droits, c'est l'enfant sujet de droit. La

		représentation de l'enfant de la Caisse nationale d'allocations familiales c'est le nombre de places d'accueil. c'est le nombre d'enfants que moi service de sécurité sociale j'offre à accueillir. C'est plus du côté du chiffre PAJE. Et c'est une offre de service public. La représentation de l'enfant des psychologues des pédagogues et des sociologues aujourd'hui représentation de l'enfant. Ce qu'on peut dire c'est que depuis vraiment ces 10 dernières années-là, il y a quand même eu un virage. »
ASSO2	71	« Il y a cette inégalité donc que le ministère de l'enfance oblige ce ministère de, je ne sais pas si c'est de l'environnement du logement, enfin bon bref, parce que c'est aussi dispersé, mais en disant il faut en faire ça en priorité.... que l'enfant est au centre de nos politiques, donc plus que l'économie là. Il faut dépenser de l'argent pour ça. »
FDR3	87	« Par contre c'est pour simplifier l'implantation des modes d'accueil. Donc ça veut dire, qu'on est, que sur une on est que sur une politique de l'offre. C'est-à-dire que sert qu'en France la politique de la petite enfance n'est vue que par le prisme de l'offre. » Entretien FDR3 : 87- 87 « Par contre c'est pour simplifier l'implantation des modes d'accueil. Donc ça veut dire, qu'on est, que sur une on est que sur une politique de l'offre. C'est-à-dire que sert qu'en France la politique de la petite enfance n'est vue que par le prisme de l'offre. »
FDR5	24	« Sept dimensions de la qualité d'un lien c'est ce qu'il disait dans les 7 dimensions. Il y a la dimension de sécurité affective pour l'enfant, l'accompagnement éducatif, l'estime de soi, la confiance l'appartenance à de famille, prendre soin de la santé de l'enfant, et la relation aux autres. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION Repenser l'enfant et son lien à la nature**
FA1	34	« C'est-à-dire, on est des fois notre, nos propres fautifs de de l'absence de suffisamment de place, ou d'ouverture justement vers la nature parce qu'on voit la nature comme un danger. Quand vous sortez, faire une sortie avec des gamins, mais vous avez l'impression que vous partez en zone de guerre quoi ?! Il faut quelqu'un devant derrière et tout. La la, bon l'extérieur est plus dangereux que l'intérieur mais si vous restez dans un cocon, ce n'est pas non plus, une vie. »
FA1	62	« Mais je ne sens pas des freins qui diraient par rapport à votre question sur la nature, et autres .. en disant « c'est une connerie ça sert à rien » ou autre. Ou d'autres qui diraient vraiment Eh « Ben il faut qu'on plante les gamins dehors tout le temps »
RI2	43	« on est à l'intérieur, c'est un peu étouffant, c'est caché, c'est aussi protégé, on est protégé des parents, on est protégé des regards, on est entre femmes. Ce n'est pas génial ce qu'on fait, mais voilà là on le fait tranquille, et on peut se raconter des choses tranquilles. Tandis que dehors on est exposées au regard, c'est dur, c'est difficile, parce qu'on peut être jugé, qu'on peut être mécompris, etc, etc. »
RI2	59	« il faut pouvoir décliner sociétalement voilà pourquoi en matière parce que sinon en fait, on a un piège en petit enfance en France, c'est que la petite enfance c'est le encore le dernier moment où ces enfants c'est joyeux, c'est ouvert, c'est épanoui, après il y a l'école qui arrive. Là c'est du sérieux ! Donc on va pas faire de nature parce que là ça suffit maintenant. On attaque, on attaque, les apprentissages on attaque tout ça. Il y a des gens qui vont se casser la tête pendant 3 ans pour dire ouais enfin de potagers, machin, les insectes je sais pas quoi puis vous arrivez après l'école maternelle qui vous enferme dans une classe classe, le préhaut en béton parce que on n'a pas envie que les enfants se salissent non plus et c'est fini voyez. Ca c'est dommage, la petite enfance est complètement écrasée par l'école en France. »
RI2	59	« Donc je pense que là il y a aussi un enjeu qui parcourt beaucoup plus globalement sociétalement qui est de renouer un rapport justement un rapport d'empathie et de sympathie avec la nature. »
RI2	60	« Il faut pas attendre que l'enfant est marcheur a un an et il sort de la crèche à 3 ans, il y a plus de 2 ans ou peut-être que l'on fait un petit peu d'efforts en général vers la nature. »
RI3	67	« Moi la question c'est est-ce qu'on attendra de la nature en sorte d'édification morale de l'enfant donc la nature aura un effet en elle-même, contact avec ce qu'il a fait nature avec de par lui-même, où c'est la question c'est en quelque part c'est quel rôle moral on donne à la nature ? Ah finalement même quand on a va faire promener les enfants en forêt on les faire promener dans une lieu anthropencinser depuis très long temps. On n'est pas dans un rapport au sauvage, on est dans un rapport effectivement avec la nature, mais dans un milieu largement aménagé. Ne stress rien que la compréhension de ce que c'est que le management humain du vivant est déjà très large. »
PC1	12	« Il ne faut pas à mon sens, c'est un contresens à mon avis, de mettre l'accent que sur les parents. Parce que ça réduit énormément l'enjeu sociétal dans lequel aussi se situe la santé de l'enfant. »
PC4	59	« Et je pense que les bébés nous ont ont plein de leçons à nous apprendre. Qu'il faut aussi être humble par rapport au tout-petit. Apprendre à oublier notre arrogance. On est arrogant par rapport à la nature depuis plusieurs siècles depuis au moins les lumières, les plus longtemps et on est aussi très arrogant par rapport aux tout-petits. »
PC4	28	« Donc, il y a une sorte de ouais de mais c'est une une quand même politiquement, c'est une l'idée du retour sur investissement. Ca va avec une idée, je pense, qu'il faut un peu combattre aujourd'hui, où recadrer cette idée de la nature est alors quelque chose qu'on peut consommer. »
PC6	9	« Et c'est là où on peut plus facilement raccrocher cette question de la nature parce qu'on n'est pas dans la question de la pratique artistique. On est dans la question vraiment de qu'est-ce qui fait culture et qu'est-ce qui qu'est-ce qui alimente nos vies, et qu'est ce qui nous constitué qu'est-ce qui nous enrichit au quotidien en fait dans la façon dont on vit ensemble. Voilà et et c'est là où on raccroche à mon avis on va avancer de plus en plus sur cette question de nature. »
FDR1	104	« Ouais, il faut des activités natures, mais l'approche nature c'est aussi une façon d'être plus que *global*. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION La nature c'est la santé**

PC3	38	« je pense qu'il y a une vraie sensibilisation, une compréhension, une formation pour en fait, faire comprendre que ce n'est pas juste, comment, une manière de définir. Non, c'est à part entière. Un élément de santé de l'individu d'être en contact avec la nature, d'évoluer. Et dans le cadre des 1000 jours, qu'est-ce que ça doit, justement, à quoi ça va faire écho dans ces besoins fondamentaux de l'enfant, de son développement, et cetera ? »
ASSO4	53	« Après la nature, c'est quelques choses qui je considère comme un thérapeute. Tout ce qui est soigne, pas seulement parce qu'on mange la nature, ou parce qu'on est soigné par les plantes, mais si elles sont aujourd'hui industrialisées. Non, c'est quelque chose qui soigne, parce qu'on est dans la nature, on est avec soi même et on n'a pas de choix, et donc, marcher c'est quelque choses qui laisse aller toutes les idées qui sont là. »
ASSO7	55	« Ca c'est les leviers c'est alors, nous on a essayé de montrer que c'est transformation rendent gagnants gagnants gagnants. Tu vois c'est à dire que ni les enfants sont plus forts au contact de la nature, ils sont dans leur absents, ils sont, les professionnel·les se sentent mieux, le gestionnaire fait des économies. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION L'enfant à sauver à instruire**
PC1	45	« Comment décrire les représentations de l'enfant en France ? en fait, oui, les choses changent mais, l'enfant, les besoins de l'enfant sont encore considérés en premier lieu par rapports aux besoins des adultes. C'est par ce biais que beaucoup de textes ont été élaborés. La Charte présente une nouvelle perspective, celle de l'enfant. C'était important que ça soit écrit dans les textes officiels comme principes fondamentaux de ses besoins.»
PC2	106	« Pourquoi ça…c'est vrai qu'on s'intéresse à la relation parents enfants, mais en fait malgré tout, le petit enfant dans l'espèce publique. Il faut le protéger c'est vrai, mais en termes d'autonomie, elle est traître elle est plus elle est extrêmement réduite en ce moment actuelle je veux dire. »
PC5	98	« En France on regarde l'enfant à sauver – l'enfant on doit instruire – L'encrage culturelle. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION La nature c'est la culture – La Nature est essentielle**
PC2	6	« Alors bah bah, la nature figurait mais parmi plein d'autres sujets en fait. En vrai je dirais ce qui change avec avant d'ailleurs sur les sujets, sur le sujet culture, parce que finalement c'est un peu ça. Finalement le rapport avec la nature c'est un sujet culturel. C'est vraiment le truc et le rapport de notre société avec la nature. Est-ce qu'il évolue d'ailleurs ? J'ai l'impression de voir un petit peu du fait du réchauffement climatique, la perte de la biodiversité et cetera. On ne regarde pas les choses d'une façon. Même si on a beaucoup de mal à changer nos habitudes. Voilà et en fait en fait toutes ces choses sont intégrées, ils ne sont pas forcément mises en avant comme des pailles comme quelque chose d'incroyable où formidable qu'on est en train de faire. Normalement notre espoir pour, enfin, moi, mon espoir, c'est qu'il y ait plus de, comment dire, mise en avant de certaines méthodologies et techniques et donc qu'on a une vision plus globale ou plus plus plus plus consciente de ce qu'on fait. »
PC4	71	« …. l'enfant a besoin d'explorer la nature pour la comprendre, pour comprendre le vivant et comprendre sa place dans ce monde. »
PC5	102	«… c'est inscrit dans la charte, aujourd'hui personne ne peut plus dire que la nature n'est pas importante pour l'enfant. C'est un principe qui doit servir à guider les pratiques comme les autres pour (assurer) la qualité d'accueil. » (PC1 :
PC6	6	« Elle qui a raccroché aussi cette question-là de de culture et de nature même si euh pour le ministère de la culture, il y a une dimension jardin paysage très importante. »
PC6	7	« Ou aujourd'hui, on parle de de patrimoine naturel aussi. Comment on travaille cela? »
PC66	9	« Et c'est là où on peut plus facilement raccrocher cette question de la nature parce qu'on n'est pas dans la question de la pratique artistique. On est dans la question vraiment de qu'est-ce qui fait culture et qu'est-ce qui qu'est-ce qui alimente nos vies, et qu'est ce qui nous constitué qu'est-ce qui nous enrichit au quotidien en fait dans la façon dont on vit ensemble. Voilà et et c'est là où on raccroche à mon avis on va avancer de plus en plus sur cette question de nature »
PC8	23	« Il y a une prise de risque raisonnable dans l'accès aux éléments naturels. Il y a une prise de risque raisonnable aussi dans le fait qu'un enfant rentre avec ses vêtements tachés. Euh c'est pas trop grave donc. Bon ben voilà quoi. Quand il pleut, on a le droit de tousser de la boue aussi. Enfin bon. Donc c'est là, ça accompagne une culture, ça veut dire qu'on pose aussi sur la question des sorties. (..) La sortie en environnement urbain. »
ASSO1	111	« Donc l'éveil artistique et culturel, c'est le modèle, parce que l'éveil à la nature fait partie de l'éveil culturel. »
ASSO7	21	La nature est n'est pas n'est pas très haut placée. (ouais) Il y a quand même la musique, le théâtre, la danse et donc c'est formidable. Si tu veux mettre ce ce combat nature culture bah, on en parle avec Anne-caroline Prévot tu vois. C'est, et il y a d'ailleurs mais même les écoféministes en parlent tu vois, ce combat nature - culture. Il il n'y a pas lieu d'être ! »
ASSO7	68	« L'enfant a besoin de la nature, il est de la nature….il est connecté »
FDR2	21	« Donc il y a eu aussi cette volonté là et on l'a écrit dans le protocole en disant que les spectacles et les interventions artistiques a été possible mais qui fallait favoriser au maximum ces temps-là à l'extérieur. Voilà bon après chacun a fait comme il a pu comme voilà tout le monde a géré au mieux. Mais c'est vrai que, ça aussi re propose cette question-là je pense. »
FDR3	43	« la nature a un impact sur le bien-être de l'enfant, enfin il faut que ça soit de la bonne nature, sans pollution, et donc…mais bon tout le monde le sait, on ne peut pas dire que la nature n'est pas bon pour l'enfant, même s'il y a encore des parents qui ne veulent pas que leur enfant sortent en journée »

Acteur	Ligne N°	Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION La nature, l'activité pour l'enfant – La Nature est essentielle
RI3	42	« Qui serait peut-être quelqu'un à contacter qui a l'air très pointu, puisque dans la question de l'enfant et la nature, il y a la question de sortir de la crèche. Parce que là, c'est là, à partir de ce moment-là vous rentrez dans le non-maîtrise. Une sortie en ville, soit vous avez des enfants qui marchent, et en fait très peu de structures en font parce que ça demande des normes de sécurité de tellement élevées que c'est quasiment impossible de réaliser. Soit, vous sortez dans le jardin voilà un problème pareil y a des feuilles de lierre et tout ça. Et la sortie aussi, ce qui se joue là-dedans, moi c'est peut-être ce que je fais, c'est aussi le fait que c'est des femmes, encore une fois les sommes sont un métier plutôt féminin, péjoré socialement, c'est-à-dire ce n'est pas très bien considéré. Sortir c'est aussi s'exposer. »
PC2	97	« C'est vraiment français et c'est une forme de contact, alors je ne sais pas si c'est un contact avec la nature, mais un contact avec un élément naturel, mais en tout cas on peut quand même dire que c'est assez important et tout. Il y a quand même des chefs cuisiniers qui s'intéressent au sujet. Il y a des crèches qui font des choses avec des chefs cuisiniers. Donc, par exemple, qu'ils préparent des plats avec les enfants, après qu'ils les servent et cetera comme au restaurant et cetera. On peut imaginer les choses quand même assez différentes. Bon qui serait peut-être un peu différent du contexte, je ne sais pas, scandinave hein, ou pour eux, c'est d'être dans la nature. »
PC4	20	« C'est-à-dire, et moi je suis très convaincue que le bébé, on a fait une étude d'ailleurs, il y a quelques travaux d'autres travaux, qui corroborent des choses par exemple les nouveaux nés, en fait nous ce qu'on a trouvé, c'est qu'ils discriminent très très bien les chants d'oiseaux. »
PC4	22	« ouais ouais et moi je suis assez en accord avec les l'écologie du sensible enfin tout ce mouvement qui émerge, qui nous rappelle que c'est par le si on en le vivant et en le faisant et en en étant en lien avec les sens qu'on peut comprendre le monde naturel plus que par la raison ou par… Mais enfin avec avec le jeune enfant ce qui est très intéressant c'est quand il commence à parler c'est le le vocabulaire du monde naturel est important, elle va l'aider aussi, je pense ça à le percevoir. »
PC4	28	« Qu'il faut essayer de recadrer ça. En repartant de ce qu'on sait lui, tout petit comme volontaire, capable et d'ailleurs même un peu plus connaisseur de la nature que nous. C'est vrai que ce n'est cata c'est pas tout à fait ça : Ils ne connaissent pas la nature, mais ils ont une écoute, une sensibilité, je pense, qui qui est aussi celle qu'ils ont par rapport à l'art. Donc je pense que là, ça se rejoint complètement et c'est assez… D'ailleurs, dans le rapport de Sophie Marinopoulos il y a vraiment un lien entre art et nature. »
ASSO4	53	« Et moi, je sais qu'avec les tout-petit enfants, aller en forêt, se promener, pour peu qu'ils trouvent un bâton alors là c'est la grâle ! et aller en forêt et marcher dans comme ça dans la nature, c'est quelque chose, je le vois comme un oiseau qui chante, naturellement soit des badinement, soit les chansons, les trucs, ils se mettent à parler. Et qu'un enfant, il a l'habitude qu'on se concentre , dans la nature, il parle, il chante, il gouzouille, c'est comme si il était en accord avec les sons, c'est très amusant. Et c'est agréable, et puis l'après nature, quand on rentre à la maison, mais spontanément on enlève le manteau, et spontanément on a envie de manger un truc, de donc ça se rassemble. Et le fait de manger un truc ensemble, il y a encore d'autres paroles chouettes qui arrivent 'ah c'était bien… » « ah ça fait du bien » , et c'est les moments partagés comme ça. Les moments partagés, avec ce ne sont pas forcément les mots élaborés, mais qui renouvelait beaucoup de …. »
ASSO6	65	« Il n'y a rien de mieux qu'une balade, ou on peut… … on peut se salir, ça c'est sûr. Je suis d'accord avec vous rien d'avoir le plaisir de voir des enfants pataugeur dans une flaque d'eau. »
ASSO7	22	« Pour moi… Si tu vois que nous sommes des organismes vivants on a besoin d'être au contact d'un écosystème sain. Et donc cet écosystème sain, c'est le contact avec les autres êtres vivants, le contact avec des matières naturelles. On a besoin « we need fresh air ». On a besoin d'eau, d'air, d'une nourriture saine. Tu vois, quand on étudie un animal en biologie, l'animale tu tu étudies ses besoins fondamentaux, ses besoins vitaux. Pour moi le contact avec la nature il n'est pas fondamental, il est vital. »
ASSO7	23	« Donc moi je me placerai, ok un instant, il a besoin de manger, boire, dormir et il a besoin de nature. Je le placerai là quoi. Je ne le placerai pas euh …après il a besoin oui, dans les besoins fondamentaux il a rencontré ces congénères. Tu sais. C'est un peu comme les chiens hein ? C'est ce n'est un peu… oui le chien, c'est vital. Il a besoin de boire, manger, dormir et faire ses besoins tu vois ? Et après ce que c'est fondamental donc rencontrer des congénères, de de sentir des odeurs pendant longtemps pour faire une cartographie tu vois. Voilà donc moi on n'a pas encore atteint ce que j'aimerais voir exister comme charte de vie. Mais c'est pour le jeu d'enfant, mais c'est pour l'être humain. Je pense que, franchement, je trouve que on on peut-être les plombs tu vois. »
ASSO7	57	« Je pense qu'on veut tous un coup de geule sur la question du contact avec la nature. Et on peut dire maintenant, on ne peut plus dire qu'on savait pas quoi ! Donc c'est toujours on passe toujours par Ben montrer à notre interlocuteur qui va y trouver un bénéfice. Mais tu vois au bout d'un moment ou si les ours ne doivent pas disparaître, on n'a pas des nécessairement besoin qu'il y ait un intérêt pour l'humain économique, santé et tu vois mais ça m'agace aussi de faut pas tuer la diversité parce que c'est notre santé de demain. Je m'énerve. Bon faut pas dire la biodiversité parce que…. parce qu'il faut pas détruire la biodiversité point ! »
FDR2	7-8	« L'alimentation et la nature, c'est ça? C'était. C'était une en fait une comment dire, une module qui était ensemble, on prenait pas l'alimentation et ensuite notre qui était la nature. La nature était… S2: Oui c'était les deux étaient étaient liées. »
FDR5	67	« C'est plus facile de d'aller dans un parc quand il fait beau jouer au ballon. C'est plus facile d'aller effectivement ramasser les marrons dans la forêt. C'est plus facile finalement de permettre en fait une adaptation en fonction du temps et des envies de l'enfant ou même en fonction de ce que on parle de jeu libre, même ça pourrait être aussi en fonction de l'envie du professionnel. Bah tiens, j'ai envie de faire découvrir en fait cet endroit-là je ne sais pas moi, là une ferme pédagogique aux enfants. »

Acteur	Ligne N°	Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION L'enfant et la nature, c'est d'abord l'adulte
RI2	46	« Ils ont un projet de sortie, de jeu en plein air très, très fort des enfants. Qui a passé aussi par une phase d'explication aux parents, assez clair. Ils ont des parents qui cette idée que justement les enfants vont être sales, machine. Et eux, ils ont l'idée justement, c'est vraiment on sort on met des bottes, on met des manteaux et on sort. Ca demande une cohésion, et de d'une solidité d'équipe très fort. C'est-à-dire que le projet doit être super clair. Parce qu'effectivement, vous aurez des parents pour qui ça sera intolérable. »
RI2	62	« Ce que ça va renvoyer aussi aux professionnel·les c'est peut-être encore plus fort qu'à l'intérieur où il y a des jouets et des espaces des machins et c'est l'idée que ce qu'ils vont faire avec cette nature ? Par exemple, un enfant qui va se mettre à arracher l'herbe. Moi je pense que ça demande à à accepter le fait que l'enfant tout ce qu'il fait dans cette belle journée de printemps c'est arracher l'herbe. »
PC3	46	« Le dehors ce n'est pas que à l'école ou à la crèche quoi. Je pense c'est ils ont un autre rapport eux-mêmes à la nature. »
PC4	24	« Dans cette mais évidemment par rapport à la nature. Ca vient ce qu'on sait sur le bébé c'est qu'il va il peut découvrir de lui-même activement son environnement. Et qu'ils ne découvrent pas pas au hasard, en par « essai et erreur », mais beaucoup plus avec des objectifs avec des buts. Mais qui sont très liés au but des adultes. Et que dans les 3 premières années, il va être d'abord sensible à ce que l'adulte aime et valorise la ce que l'adulte autorisé évidemment. »
PC4	48	« Ce n'est pas apprendre aux parents à être parents, mais leur redonner, et je pense que d'ailleurs c'est ça ça ça, nous reconnecte à la nature d'une manière essentielle. On retrouve on retrouve notre nature, qui est la nature de la nôtre humain qui s'occupe avec empathie, avec voilà avec les savoir-faire. Les savoir faire qu'ils sont très sensibles. Parce que s'occuper d'un tout petit c'est être en lien avec le tout-petit c'est être en lien corporellement avant tout. Donc ramener les parents à leur sens. On peut dire en anglais « come back » « bring back to senses »; c'est vraiment à la fois mental est vraiment corporelle sensorielle. Donc moi, je ne sais pas comment ça ça ça marche, mais ça passe par la formation, par la diffusion grand public, par le média. »
PC4	49	« Parce que j'ai l'impression qu'ils sont les parents ont perdu, ils ont du mal à savoir exactement comment se comporter. Comment ce qui et comment se faire confiance ton parent. Donc il y a vraiment un travail sur la parentalité qui est vraiment essentiel. Et qu'il faut (ouais) en faisant très attention à ne pas être dans les injonctions parentales. À partir de l'observation du tout petit. »
ASSO6	67	« Je pense que voilà parce que ça peut marcher comme ça fait vraiment partie du projet que toute l'équipe est embarquée, et c'est pensées. Mais un jour la directrice dit « non mais il faut aller dehors au moins 1 h par jour, allez dehors ! » On ne sait pas ce qu'on va y faire. Ca sert à rien. Je pense aussi qu'aller dehors ça ne suffit pas, c'est bien, mais que, voilà aller dehors pourquoi faire ? Il faut quand même une intention derrière, et juste mettre les gamins dehors et les mettre dans un coin, parce qu'on .... ??? et de jouer. Et je pense que c'est pas ça peut-être que se trouve en disant bon dehors et on le dit dehors, donc moi je pense que c'est une aller dehors mais pourquoi faire ? Et comment l'accompagner ? [Cette partie est coupée] que ça soit décrit, parce que sinon, une demi-heure dehors ce matin, une demi-heure cette après-midi.... parce que j'ai un chiot. »
FRD4	69	« Les enfants se plient à nos contraintes à nous, les enfants deviennent resigné en nous voyant. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION La nature pas le seul facteur du bien-être, comment définir le bienêtre ?**
RI2	31	« Est-ce que c'est, et c'est vraiment que ces dernières années, qu'on va arriver à la question du bien-être de l'enfant. Mais bienêtre de l'enfant vous définissez comment? Est-ce que vous l'enfant dépend du choix des parents ? et ça c'est quelque chose qui entre dans la politique française, soit en protection de l'enfance, soit en petite enfance ? Est-ce que le bienêtre de l'enfant est dit par le parent ? C'est-à-dire est ce que c'est le parent le premier éducateur, c'est lui qui va dire si l'enfant va bien. La protection de l'enfant est très emerdée avec ça. »
PC4	28	« Le bienêtre là voilà l'idée du bien-être. Qu'est-ce que ça veut dire ? On va passer du temps dans la dans la nature pour obtenir un bienêtre pour le petit. Je pense que ça c'est vraiment une très mauvaise piste. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens – les représentations nature pour l'enfant : SOUS REPRESENTATION L'exemple de Québec ?**
PC5	114-115	« Et de ça mais dans le même temps c'est aussi au Québec ce sont nés tous les outils qui opérationnaliser le rapport à l'enfant. (tout à fait ouais) C'est ça donc, il faut faire très attention parce que il y a cette fascination pour le Québec, mais c'est quand même bien le Québec qui nous envoie des programmes standardisés de stimulation précoce des programmes standardisés qui visent à fabriquer un élève compétent, qui vise à fabriquer des comportements normés dès la petite enfance. Et dès les dès avant 3 ans donc moi je je suis plus prudente que cela ! »
PC5	116	« Les les groupes qui nous pourrissent la la qualité de la relation aux jeunes enfants par une excellence de la communication, sur tous les bons sentiments à l'égard des enfants, et sur le soutien à la parentalité, et ses parents qu'il faut aider et cetera et cetera et ses enfants avec toutes ces compétences fabuleuses dont ils sont nantis dès le début. Il faut faire ceci, il faut faire cela la psychologie positive, les trucs les formations de professionnel·les en distancier, en en secteur de formation ou délivrent une attestation de capacité et cetera et cetera. Ils se nourrissent au Québec ! »
FDR5	19	« Et finalement le le Québec avait justement vérifié on avait trouvé leur travaux intéressants parce qu'ils avaient vérifié c'est quoi s'attacher ? C'est à dire qu'on sait aujourd'hui que il y aura résilience pour cet enfant s'il y a un attachement, mais s'il n'y a pas d'attachement ça sera difficile. Et des fois ils sont difficultés d'attachement par la suite bon voilà. Mais ça veut dire que quand on va les vérifier l'attachement, on va les vérifier 7 points. Et dans dans les 7 points, il y a effectivement des des des des un point sur effectivement faites-vous du sport avec la le l'enfant accueilli? Ou alors faites-vous des activités à l'extérieur tout simplement en fait si vous voulez. »

Représentations de l'objet « enfant-nature » N°9, N°10, N°11		
N° 10 – Les Freins		
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Accessibilité et Aménagement**
FA1	33	Enfin ils ont eu l'autorisation de la PMI, mais il y avait des choses où on avait plutôt... regardez c'est une rénovation d'un bâtiment. Le bâtiment, il était plutôt sympa, grand alors il avait ce petit défaut. Mais on fait avec. Il y avait un grand jardin alors par rapport à la nature dire « sécurisé » tellement le lieu ça peut vous empêcher d'avoir des mètres carrés suffisants parce que plus vous avez de mètres carrés insécurisé, plus c'est cher les espaces extérieurs, s'il faut ou sécurisés c'est aussi cher. Donc vous voyez, ce que je veux dire.
RI4	15	« En France surtout, il y a moins en moins, il y a peu de lieux quoi, pour, qui donne ces possibilités à des enfants de mettre les mains dans la terre, dans la boue, dans la gadoue et cetera. »
PC2	121-122	« Les freins pour les projets nature, en soit c'est la méconnaissance des prof et des parents. Aussi les espaces ne sont pas adaptés. On voit que les musés commencent à s'adapté à la petite enfance, il faut que les parcs s'adaptent aussi. »
PC2	128-129	« La foret c'est compliqué avec la chasse en plus il n'y a pas beaucoup de fôret. L'échauffement climatique provoque des sécheresses la forêt, c'est vu comme un risque. Mais peut- être, la nature peut être, les zoos, une nature contrainte quoi. Mais en fin, la nature, ce que ça doit être comme pratique, on pourra la définir par la suite dans le référentiel. »
PC5	99	« Ben, c'est tout simplement que le nombre de d'adultes présents auprès des enfants, le ratio d'adultes et d'enfants et le premier frein à l'accès à l'extérieur. Mais bon, avec la pénurie actuelle ça va être compliqué à faire plus. »
PC7	40	« J'ai vu des exemples géniaux, hein dans mon Tour de France, mais malgré tout je dire si vous habitez comme, j'ai vu à Saint-Priest sans habitant la crèche est donnée sur un bois, c'était facile entre guillemets. Voilà. Et puis même les habitudes familles sont différentes de les gosses arrivent, ils sont habillés pour aller dehors voilà. C'est vous êtes dans le 16e à Paris, ou en plein centre de Toulouse, c'est pas la même chose... Il y n'a peut-être pas, il n'y a pas le bois; parce que tu sais, vous voyez ce que je veux dire, donc c'est c'est difficile. »
PC8	23	« Première base sur l'accès quotidien à l'extérieur, ce qui n'est pas assuré aujourd'hui dans les lieux d'accueil, et encore moins pour les tout petits et pour les non-marcheurs. On doit assurer l'accès à l'extérieur et il faut qu'on progresse. Je ne dis pas ça va pas se faire en deux secondes sur l'accès à l'extérieur dans les différentes conditions météorologiques. Il n'est pas interdit de sortir sous la pluie ou quand il fait un peu froid ou quand il fait un peu chaud. À priori, on a inventé des vêtements qui sont adaptés à ces différentes conditions et donc ça veut dire que là, il y a un il faut qu'on pousse ça, il y a un travail d'accompagnement des cultures sur ça, ce qui va avec l'accès à la nature, c'est à dire je l'élargirai, c'est à dire c'est l'accès à une variété riche, une diversité d'éléments environnementaux. Donc c'est la nature, ça veut dire que, ben oui, il faut que le plus possible, y compris dans les extérieurs des établissements, on ait. Voilà l'herbe, le sable, le ce qu'on veut, enfin qu'on puisse manipuler des éléments naturels, des matières diversifiées et dans les sorties également, qu'on ça veut dire qu'on desserre un petit peu. »
PC8	98	« Les freins c'est c'est les freins qui sont ceux de la qualité d'accueil. Il y a énormément de modes d'accueil de d'accueil collectif qui bénéficient d'un espace vert. Beaucoup plus qui bénéficie d'un espace vert que, en tous les cas des des crèches publiques, des crèches collectives hein des aux établissements qui sont très nombreux à bénéficier d'un espace extérieur. »
ASSO2	69	« on peut pas appliquer quelque chose qui n'existe pas sur un un environnement qui n'existe pas »
FDR3	72	« Bon ça et ensuite, si vous n'allez pas la possibilité d'avoir cet extérieur. Ce qui arrive, notamment dans les crèches dans les appartements, ou en ville, et cetera. Là, on vous dit que vous pouvez vous mettre à disposition un espace partagé. On va dire à côté de la crèche à moins de 300 M de mémoire, si à condition que vous ayez entre guillemets « l'usufruit » donc là la location on va dire un certain nombre d'heures par semaine. Autant que vous direz que ces espaces ils ne seront jamais utilisés par les professionnel·les, parce qu'elles ne sortiront, pas parce que c'est trop de bazar ! C'est trop de manutention, et dans l'état actuel des équipes ce n'est même pas la peine ! »
FDR4	25	« ..oui, mais bon souvent elles (les professionnelles) travaillent en flux tendus. Il n'y a pas assez de monde... »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Les enfants sont éloignés de la nature**
PC5	101	« C'est c'est vite vécu comme une charge supplémentaire, mais de même que les jeux d'eau qui ont disparu progressivement. Et la pratique là, où euh les jeux d'eau faisaient partie du quotidien de la des modes d'accueil du jeune enfant que ce soit dans les lavabos chez les assistantes maternelles, dans les bassines, que ce soit dans les crèches, dans les petits bacs. Mais il y avait déjà des petits bassins des petits trucs à hauteur d'enfant et cetera, pour que ils puissent jouer à l'autre tellement c'est apaisant, structurant ! Et et et rien que les jeux d'eau, qui devrait être quand même le quotidien, les jeux d'eau les pétrissages les contacts avec la matière ».
PC5	107	« On a vu disparaître des matériaux variés de contacts divers et variés. Tous ces plastifiés tous ces vitrifiés et vernie. Puis on est revenu progressivement à de l'hygiène, et on est et le coup de grâce final a été le COVID. Donc sur l'évolution du rapport à la nature, il y a eu en parallèle de de cette descente, de cette perte que je vous décris, des initiatives comme écolo crèche »

FDR2	32	« Et c'est vrai que une phrase assez assez banale si je puis dire, mais en fait assez éloquente, avait été dite par Monsieur Delmas, qui est donc le défenseur des enfants et qui disait on voit plus d'enfants qui jouent dans les rues »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Système rigide porté sur le sanitaire**
FA1	30	« Quand vous parliez de nature, c'est ils vont regarder aussi si c'est dans dans l'espace de vie de l'enfant s'il n'y a pas d'autoroute à côté, s'il n'y a pas des polluants. Ce genre des choses. Donc on est sur cette vigilance sanitaire aussi. Mais on a quand même un modèle enfance en France qui est très très portée sur le sanitaire. »
FA1	40	« Le problème des PMI c'est que s'il y a un peu un pilotage national des Caf avec des consignes, avec les règlementations avec quelques choses un peu harmonisé à la fin. C'est un médecin ! Il n'a aucune compétence particulière. Ce n'est pas parce qu'il a un doctorat en médecine, mais lui il estime que comme il est médecin, il est aussi très bon en éducatif. Je ne vois pas trop le lien, mais bon. »
RI2	41	« Donc le rapport à la nature je pense qu'il est largement induit par le fait qu'on ait un rapport à la sanitaire et à un asepsie. C'est à dire qu'un bon milieu d'accueil c'est un milieu ascétique, un milieu contrôlé, un milieu maîtrisé, astiqué à ce titre-là. La nature pose problème. »
RI3	40	« Oui, sur la question de la nature, pour l'instant je ne la vois pas trop sur le terrain mais je ne suis pas sûr ces sujets. En fait mais c'est vrai que, moi là, ce à quoi je crois le relier par rapport à ce que je connais, quand même, c'est par rapport au passé sanitaire. »
PC2	95	« Donc je pense que le contact avec la nature on est sur le même sujet. Surtout, qu'en plus, dans les services du PMI il y a beaucoup de puéricultrices, donc plus sur les problèmes de santé, elles ont une approche très sanitaire donc plutôt avec des normes à respecter. La nature peut être une source de danger quoi, c'est forcément, parce que, j'ai dit « peut » hein, je n'ai pas dit ça allait forcément. Alors il y a une qui a des super projets qui existent hein, on en a vu pas mal à la nature. »
PC2	126	« Les freins aussi…ça dépends des PMI. Elles ne pensent pas toutes que la nature que c'est bien ! »
ASSO6	31	« Maintenant je ne vais pas tirer sur les PMI parce qu'elles font aussi de très bon boulot, mais néanmoins elles sont souvent un frein avec une notion un peu un peu, pas dans le cadre, un peu hygiénique, ce qu'on a encore marqué quand même par ici. Et et donc elles sont souvent été en train à … faire attention à l'aménagement qui aurait pu allait dans le sens de ce lien à l'enfant et la nature. Ils étaient souvent frileux. »
ASSO6	34	« Moi je me souviens qui va très bien quand on commençait, j'avais visité une crèche, il y avait un espace où il y avait des trucs sensoriels des motricité libre, des trucs génial, elle me dit oui « on doit l'enlever quand la PMI vient ». C'est il fou quoi ?! »
FDR1	85	« On arrive avec une mesure de laboratoire, de test « avant-après », en fait c'est une bataille. On se rend compte qu'au final, hors période COVID, on va dire ça comme, où équivalent, le gastro je ne sais quoi, le reste fonctionne aussi bien. Alors je pense que la prise de conscience elle est arrive doucement aussi. Même s'il y a ceux qui n'aime pas en rêve, qui n' aiment pas les poules, ils n'aiment pas les animaux. Il va faire disent, par exemple, on a le droit d'avoir des poules mais on n'a pas le droit de manger des œufs. Oui enfin les œufs c'est les pros qui les récupèrent. Ils ne peuvent pas les manger euh à la cantine de la crèche. On a le droit de faire des légumes, mais on a pas le droit de les manger non plus. Certains endroits oui. Alors il faut que la terre soit dépolluée. Ah alors, des fois ils sont très volontaires puis faut être un peu militant quand même. Il faut y croire. »
FDR2	43	« On sent moi à mon niveau, on sent quand même que la le sujet de retour à la nature, de simplifier, etc. À été entendu à un certain niveau dans la petite enfance, mais il produit toujours, je trouve, une tension parce qu'on est dans un domaine très hygiénique. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS « 0 tâches, 0 risques » Une culture portée sur l'hygiène**
RI1	41	« Donc le rapport à la nature je pense qu'il est largement induit par le fait qu'on ait un rapport à la sanitaire et à un asepsie. C'est à dire qu'un bon milieu d'accueil c'est un milieu ascétique, un milieu contrôlé, un milieu maîtrisé, astiqué à ce titre-là. La nature pose problème. »
RI2	46	«[…] ils ont un projet de sortie, de jeu en plein air très, très fort des enfants. Qui a passé aussi par une phase d'explication aux parents, assez clair. Ils ont des parents qui cette idée que justement les enfants vont être sales, machine. Et eux, ils ont l'idée justement, c'est vraiment on sort on met des bottes, on met des manteaux et on sort. Ca demande une cohésion, et de d'une solidité d'équipe très fort. C'est-à-dire que le projet doit être super clair. Parce qu'effectivement, vous aurez des parents pour qui ça sera intolérable. »
PC2	95	« Donc je pense que le contact avec la nature on est sur le même sujet. Surtout, qu'en plus, dans les services du PMI il y a beaucoup de puéricultrices, donc plus sur les problèmes de santé, elles ont une approche très sanitaire donc plutôt avec des normes à respecter. La nature peut être une source de danger quoi, c'est forcément, parce que, j'ai dit « peut » hein, je n'ai pas dit ça allait forcément. Alors il y a une qui a des super projets qui existent hein, on en a vu pas mal à la nature. »
FDR6	47	« Les freins, c'est c'est cette cette culture historique hygiéniste de la France d'une part. Et puis cette volonté de, du 0 risque- 0 tâche. En fait où est la la la volonté du 0 risque- 0 tâche, mais mais en fait, les enfants ils grandissent en prenant des risques et ils grandissent en faisant des tâches ! Et donc donc voilà. Donc donc oui l'accès à la nature des fois la nature bah ça peut faire tomber une pomme, dès fois on peut avoir du jus de cerise, des tomates sur son body, dès fois on peut s'étaler de la terre sur soi n'être plus propre tout ça, mais en même temps c'est pareil et c'est comme ça qu'on a grandi. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Mais ça dépend aussi de la personne**
PC1	55	« Parce que si on se dit que tous les modes d'accueil collectifs, comme l'individuel, peuvent selon le niveau de formation des gens, selon les circonstances, accompagner l'enfant dans son développement de manière bienveillante aussi bien une asmat qu'une crèche voilà a décidé de ne pas faire de hiérarchie et de juste dire

		: il faut juste accompagner tous les pros pour qu'ils soient en capacité de faire. Parce qu'en fait c'est ce qu'ils ont envie de faire. Parce que c'est ça le sens du travail. »
PC2	75	« Après ça que c'est un c'est quand même pas mal basé sur les initiatives individuelles, c'est à dire les gens ont quand même peu envie d'aller là-dessus. Et c'est plus ou moins facile par exemple je pense de toucher par exemple les acteurs maternel sur ces sujets là en fait. »
PC8	25	« Enfin donc euh, faut être raisonnable aussi je veux dire, mais variété environnementale et accès à la variété des matières, des choses comme ça. Mais en tout cas avec une première bataille, me semble t il, qui est de conquérir l'extérieur et pas uniquement quand il fait entre 18 et 21 degrés. »
FDR2	18	« Je je vois ce que vous voulez dire dans les dynamiques un petit peu qui peuvent qui peuvent être initiées. Je pense que ça dépend du. Pour ce sujet là, j'allais dire, un cadre effectivement me semble quand même être toujours aidant dans le sens où en fonction des niveaux de connaissance, les niveaux comme je disais, d'implication aussi ou d'engagement sur le sujet, on peut avoir plus de difficultés à amener des personnes à se former sur ces sur ces questions là. »
FDR2	43	« La formation, elle porte, le professionnel porte une responsabilité, donc tout ce qui est question de risques et sur ses épaules. Donc on a toujours cette volonté. L'idée semblait faire consensus entre les professionnel·les . La nature est importante pour les enfants, mais vraiment mettre en place des projets, de faire en sorte que ces collégiens réguliers en contact direct qui est tout un accompagnement pédagogique avec. On entend vraiment des niveaux différents selon la conviction de la personne et ses capacités et volonté de porter un certain nombre de risques puisque voilà, il y a, il y a les seuls et je l'utilise au féminin. »
FDR5	84	« Les pros ne sont pas reconnu et critiqué d'avoir pris des risques, et je me dis mais bon sang Bonsoir ! Quand l'assistante maternelle fait dormir un enfant dehors on va lui dire « au scandale ! au scandale ! rendez compte Madame cet enfant ne dort pas dans son lit ce n'est pas bien! » En fait hein hein, quand on quand on me dit euh l'ouverture sur le monde, l'ouverture sur d'autres cultures, mais la maternelle qui porte un voile c'est toute quelque chose. C'est fondamentalement incorrect ! Si vous voulez en fait, on a un décalage en fait. On a un discours très consensuel. Mais ce qu'on fait, ça n'est pas ça. En fait et moi ça m'interroge. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Ca dépend de la météo**
FA1	48	« L'UDAF de Paris à une structure comme ça hors les murs, qui sont il me semble qu'ils ont juste un algeco. Ils sont basés dans un espace extérieur, et puis tout se passe dehors. Et donc moi, je j'ai dit un jour je vais je vais aller avec les voir pour essayer de comprendre comment ça se passe. Je trouvais ça intéressant et puis c'est un peu il y a beaucoup de modèles dans le nord de l'Europe. Donc ce n'est pas une histoire de température ou de climat. Ce n'est pas forcément les climats favorables qui sont les plus précurseurs là-dedans. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS Les risques de la nature**
FA1	32	« Je ne comprends pas : ou la protection des radiateurs, ou la protection des prises de courant. Effectivement on va mettre des prises dénudées à apporter d'un enfant évidemment, mais j'irai sécuriser à ce point et être dans une notion de « on chasse le risque à tout prix » pour moi y a quelque chose de délirant surtout que l'enfant quand il rentre ben il va lécher les semelles des chaussures de son grand frère, il va avoir un escalier dans sa maison et puis il y a un radiateur qui n'est pas protégé, et puis très chaud, et qui va se brûler parce qu'il n'a pas l'habitude. Je je ne suis pas moi dans le modèle à sécuriser à tout crin, parce que d'une part en terme éducatif pour moi j'ai eu des enfants quand même veiller à ce qu'ils arrivent à l'âge adulte entre gogo. »
FDR1	85	« On arrive avec une mesure de laboratoire, de test « avant-après », en fait c'est une bataille. On se rend compte qu'au final, hors période COVID, on va dire ça comme, où équivalent, le gastro je ne sais quoi, le reste fonctionne aussi bien. Alors je pense que la prise de conscience elle est arrive doucement aussi. Même s'il y a ceux qui n'aime pas en rêve, qui n' aiment pas les poules, ils n'aiment pas les animaux. Il va faire disent, par exemple, on a le droit d'avoir des poules mais on n'a pas le droit de manger des œufs. Oui enfin les œufs c'est les pros qui les récupèrent. Ils ne peuvent pas les manger euh à la cantine de la crèche. On a le droit de faire des légumes, mais on a pas le droit de les manger non plus. Certains endroits oui. Alors il faut que la terre soit dépolluée. Ah alors, des fois ils sont très volontaires puis faut être un peu militant quand même. Il faut y croire. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : La nature un gadget ou réservée aux intellos !**
RI3	27	« Donc il y a vraiment la nature qui ne serai là y a vraiment un message très classe moyenne intellectuel, très potentialité de l'enfant développée vraiment un discours à mon avis très séducteur pour une bonne partie de la population qui a les moyens de d'aller dans dans ces crèches privées. »
RI3	51	« Mais là ça veut dire qu'il faut pouvoir penser dans son rapport aux parents dans un rapport positif qui n'est pas un rapport d'écrasement, d'imposition, mais un rapport effectivement de d'exposition de son action : voilà en quoi le fait de sortir et pourquoi vous ne pouvez pas nous demander de priver votre enfant de ça. »
ASSO1	27	« C'est c'est ça participe du mouvement de la société. Et dès que c'est nommé avec le nom de quelqu'un comme, même comme Montessori, qui est tout à fait appréciable ça risque de devenir un petit commerce, ou un ou à un business, où la parole du maître, ou des références absolues voyez. »
ASSO6	70	« Il faut pas que ça devient un gadget, d'être dehors c'est bien là dans un projet ahh voilà. Le risque donc ce sort de pratiques, le risque c'est un peu, ce qui se passe quand pour Montessori, par exemple. C'est on fait un peu de Montessori, on prend un un bout et on sait pas pourquoi, ni comment, na, na, ni, mais on a l'impression de faire du Montessori. Voilà, donc le risque c'est ça. L'autre c'était ça donc je pense faut que ça soit bien encadré. Que il y a, que ça soit un projet d'équipe. Que que tout le monde soit d'accord et bien organisé, parce que oui moi j'ai un seulement donc j'ai un petit fils seulement, et j'imagine petit Jacob à préparer et puis après aussi ce moment où tout est prêt j'ai oublié, ou je peux faire pipi ou voilà. C'est pénible donc voilà. »

Acteur	Ligne N°	Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS à débloquer
PC1	70	***Il faut travailler avec la PMI*** « C'est le cas auquel il est confronté en ce moment, c'est que il est face à une PMI qui trouve que son projet en espèce de crèche en plein air ne ne garantit pas la sécurité du jeune enfant. Max dit, « Simon, c'est embêtant, parce que, avant moi en tant que maire, je pouvais m'asseoir sur l'avis de la PMI et décider tout seul de passer outre. Et demain avec ton système je pourrais pas. Je lui dit c'est « Cher Max, mais la solution à ton problème n'est pas de dire on s'en fiche de la PMI et laisser les maires faire ce qu'il veulent. La solution à ton problème c'est qu'il faut qu'on bosse avec les PMI pour, au niveau national ou au niveau local, garantir le cadre réglementaire qui fait que oui on peut avoir des crèches en plein air qui satisfont totalement, et même sans doute mieux que les crèches complètement fermées, les besoins de fondamentaux du jeune enfant et notamment son besoin d'un contact réel avec la nature. » Mais, mais, c'est c'est de dire qu'il faut qu'on aborde le sujet. »
PCT2	25	***La Nature c'est du plein air*** « Oui, pour moi, le terme plein air a un sens « usuel » - c'est un terme qui reflète plus la réalité paysagiste de notre ville. Je pense que cela serait trop exagéré er risqué de parler de crèche nature qui évoque pour moi plus une notion d'une forêt et pourrait créer une déception – par sécurité nous avons opté par ce terme plein air pour être plus ample et positif. Le terme « écologique » peut susciter un aspect partisan, même si je le suis… »
PC5	100	***Ca prends du temps*** « Des enfants les mettre dans des poussettes ou les prendre par la main pour aller marcher dehors. Habiller des enfants pour qu'ils sortent dans le jardin de la crèche savoir que ils vont aller piétiner dans la gadoue qu'ils vont aller tripoter la terre, qu'ils vont rentrer avec éventuellement des petites griffures, et puis qu'il faudra les débarbouiller et puis et cetera et cetera. »
ASSO7	29	***Il faut fédérer l'équipe*** « Qu'est-ce qui est compliqué ? De faire les lieux plus végétalisés avec un extérieur systématiquement, avec un bâtiment plus respectueux de la santé, et de l'environnement bien sûr. Tu tu vois, bah bien que les enfants … tu tu le sais… Après, il y a le côté, les les professionnel·les de terrain, les enfants qui se salissent, et du coup la surcharge de travail. Moi j'ai beaucoup travaillé en crèche, et en en école maternelle. Ben les fameuses « patates » qui font le ménage, si tu veux, il fallait les embarquer dans le projet pour qu'elles comprennent bien et qu'elles prennent du plaisir avec les enfants, et qu'elles ne voient pas la sortie… le l'activité au jardin comme la catastrophe de la journée tu vois. »
ASSO7	30	***Ça peut coûter plus*** « Donc autant le gestionnaire financièrement, il ne faut pas lui compliquer trop la tâche parce que ça peut coûter plus cher de faire le jardin, ça demande de l'entretien. Et puis ils ne savent pas quoi mettre, donc il faut un conseil tu vois, paysagiste ou jardinier qui est bon. C'est tout ça c'est des surcoûts. L'institution n'avait pas envie de faire peser sur le gestionnaire voilà. C'est une complication. Et après, il y a tous les professionnel·les de terrain aussi qui peuvent voir ça comme une complication leur travail au quotidien. Parce que, aujourd'hui il y a beaucoup de professionnel·les qui sont convaincus. Mais il y en a encore plus qui ne sont toujours pas convaincus hein… »
FDR6	52	***Ca ajoute du travail admin*** « Mais mais mais mais comme ça soit on considère que c'est une condition préalable à l'existence du lapin en crèche. Si il faut passer par là bah, après c'est un calcul en fait que fait chacune des équipes. C'est parce que cette lourdeur administrative, est-ce que le lapin mérite cette lourdeur administrative ou pas? Et donc mon adhérent a considéré que son projet lapin méritait cette lourdeur administrative, donc elle elle a un protocole sur comment on ramasse les crottes ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : SOUS FREINS – les actions à proposer**
PC2	59	« le Sac des 1000 jours – le sac de bienvenu une expérimentation »
PC2	73	« D'organiser les formations et les journées études »
PC2	75	« Après, je pense que le fait d'organiser aussi des journées nationales, d'organiser des formations, ça sur c'est sujet, ça a donner aux gens des idées et justement pour appliquer un peu les principes de la charte. Sans leur dire qu'il faut appliquer les principe d'une charte, pour qu'ils voient un peu comment faire »
PC3	38	« Donc c'est pas, je veux dire que c'est plus des leviers. Puisque c'est vraiment quelque chose de plus structurel qu'il faudrait. Mais peut-être que le contexte s'y prête aujourd'hui, enfin je ne sais pas. Peut-être même aujourd'hui on n'a pas le choix voilà. »
PC5	108	« Quand même. Cet article de de la charte de qualité d'accueil fonctionne. Et puis là maintenant il faut se saisir de la poussée écologique. »
PC6	6	« Donc c'est vrai que les messages aujourd'hui qui sont adressés aux parents dans toute la communication des 1000 premiers jours, au-delà de la création de liens parents et autres et cetera, y a quand même cette lutte de ben faire attention aux produits utilisé, ou les jouets en plastique, le fait d'aérer la maison. de dans le sac des 1000 premiers jours qui est distribué en maternité aujourd'hui Ben voilà c'est aussi pas de produit avec des perturbateurs endocriniens, les couches pareilles, les tissus utilisés, enfin voilà donc c'est aussi de donner des alertes sur ce sujet-là et puis redonner en effet des temps de de contact avec la nature pour les enfants dans les dans les crèches où on a vu des constructions en crèches dans les années 2000 avec des sols en plastique, partout même dehors au cas où ils sont mal. »
ASSO2	69	« on peut pas appliquer quelque chose qui n'existe pas sur un un environnement qui n'existe pas »

ASSO7	21	« La nature est n'est pas n'est pas très haut placée. (ouais) Il y a quand même la musique, le théâtre, la danse et donc c'est formidable. Si tu veux mettre ce ce combat nature culture bah, on en parle avec Anne-caroline Prévot tu vois. C'est, et il y a d'ailleurs mais même les écoféministes en parlent tu vois, ce combat nature - culture. Il il n'y a pas lieu d'être ! »
ASSO7	24	« Notre société a pété les plans de nous éloigner aussi loin de la nature. Donc en revanche, le travail et les institutions il faut y aller « molo » quoi. Il faut y aller progressivement. Les effets sont puissants. Il ne faut pas y aller enfin, ASSO7 ce que nous on a choisi. L'approche qu'on a choisi, c'est d'y aller progressivement et de les faire monter en en en, alors pas de compétence, mais en prise de conscience. »
ASSO7	31	« Ben tu vois ce n'est pas d'un éclatement de doigts qu'on convaincre tout le monde. Alors aujourd'hui c'est c'est c'est encourageant parce que il y a un mouvement qui est large, qui dépasse l'éducation à l'environnement, qui dépasse la petite enfance. Les 2 grands mondes ....de la je connais très bien et qui qui se battent, donc quelle éducation environnement se bat depuis très longtemps. Et quand on croise avec la petite enfance, ben les professionnel·les de la petite enfance qui comme Bernadette Moussy, comme des éducateurs de jeunes enfants que j'ai croisés dans plein plein de crèches se battent pour ça. »

Représentations de l'objet « enfant-nature »

N°9, N°10, N°11

N° 11 – Les Justifications des actions publiques

Acteur	Ligne N°	Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION L'enfant et la nature un enjeu socio-politique
RI1	20	« La loi de l'école de confiance a fait en sorte que le lien avec l'école maternelle devient une priorité .... on a perdu la notion d'enfant ! »
RI2	61	« C'est pas un obstacle c'est un enjeu de d'explicitation de l'enjeu *global*. Qu'est-ce qu'on attend, qu'est-ce qu'on y met dedans ? okay première chose ; après vous avez bon on les a listé, le sanitaire est un obstacle, la honte féminine de ce métier, ensemble comme ça il faut dire pour le collectif. Ce qui est pas le cas pour les assistant maternels, qui ont un autre rapport à la nature, elles sortent plus, qui font beaucoup plus librement, elles ont jouent autrement la nature. En tout cas dans le métier du collectif, le collectif c'est une sorte de honte féminine qui reste caché, et puis après je pense qu'il y a aussi ça comme obstacle. »
PC2	111	« La nature va toujours y figurer... La nature c'est un sujet culturel mais ce n'est pas mis en avant comme ... ce n'est pas juste dans le truc. »
FDR3	78	« On est la 7e puissance mondiale maintenant cette année, je crois, et et pour autant, on en est toujours à se demander s'il faut 3- 4 m^2 de plus, ou enfin il y a un souci quoi ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION La société qui change**
PC3	37	« la nature c'est plus globale, il faut que toute la société s'y intéresse et donc que les politiques aussi »
PC5	102	« C'est d'une certaine manière la façon d'amener la nature à l'intérieur aussi... et ça ça dit ça disparaît ! Donc il y a il y a une façon d'avoir dénaturé leur rapport aux jeunes enfants à travers le temps qui... et ça, c'est historique, hein hein »
PC6	6	« Et que aujourd'hui on a quand même cette compréhension aussi de l'importance de la nature, et que et que on a quand même des grosses grosses alertes sur les perturbateurs endocriniens qui sont qui sont présents partout en fait. Et énormément du coup côté petite enfance voilà et c'était l'un des objectifs aussi de de de la mission 1000 premiers jours. »
PC7	8	« au lieu d'être un petit peu, le parent pauvre des politiques publiques, la petite enfance, finalement ça devrait être LA première des politiques ».
FDR1	83	« Je pense que l'inquiétude alors on parle ce serait climatique mais là c'est une environnementale elle est en train de monter, avec une prise de conscience avec une montée en puissant. On avait déjà des parents, au début, on les traitait un peu des bobos parce qu'on avait des on a des cantines bio, on a des couches lavables, toutes ces pratiques : du liniment machin qu'on fait soi-même. Tout ça tout ça. On n'a pas tout le monde, mais ça se développe de plus en plus, et puis on se passe les recettes, et tu vois... Au début on disait « ouais, ah! » on se moquait un peu. Puis là, on commence on ne se moque pas de tout. »
FDR1	84	« Tu vois la loi ELIME qui supprime les plastiques de réchauffe qui demande à ce qu'on dans l'alimentation qu'on mette la moitié ou plus de bio, ou de local avec des labels. Il y a le scandale des couches, on ne sait pas ce qu'il y a dedans. Enfin en tout cas, la petite enfance, on prend conscience que c'est une période particulièrement fragile, et que ce soit du côté des parents comme des pros, la prise de conscience elle est je pense qu'elle est en train de progresser. »
FDR2	12	« Parce que point de vue de la sémantique aussi, il y a beaucoup de quand on parle de transition, quand on parle de développement durable, développement local, c'est pas toujours entendu de la même manière. Et puis on avait aussi tout un aspect, donc au delà des contenus de formation, mais qui concernerait aussi les établissements de formation, c'est ce qui concerne la responsabilité sociale, environnementale. Donc même du point de vue des établissements eux mêmes, comment changer les habitudes? Mais en termes de consommation énergétique, sensibiliser en interne aussi, et pour être sensibilisé, les acteurs en premier lieu. Donc donc voilà, c'est un petit peu ça qu'on a, on est en train de mettre en place, on aimerait bien avoir les

		intervenants aussi extérieur pour nous faire un peu prendre de la distance avec le champ social, mais d'avoir une entrée un petit peu plus large. »
FDR2	43	« Donc moi je trouve que c'est un sujet qui émerge mais qui n'est pas encore fait tout à fait le tour de ce qu'on est. Ce qu'il y aurait un objectif par rapport à ça, est ce qu'on va vraiment mettre quelque chose derrière cette notion de former les professionnel·les à la nature et quelles pratiques peuvent être plus prescrits par rapport à d'autres? »
PC1	70	***Il faut travailler avec la PMI*** « C'est le cas auquel il est confronté en ce moment, c'est que il est face à une PMI qui trouve que son projet en espèce de crèche en plein air ne ne garantit pas la sécurité du jeune enfant. Max dit, « Simon, c'est embêtant, parce que, avant moi en tant que maire, je pouvais m'asseoir sur l'avis de la PM**I** et décider tout seul de passer outre. Et demain avec ton système je pourrais pas. Je lui dit c'est « Cher Max, mais la solution à ton problème n'est pas de dire on s'en fiche de la PM**I** et laisser les maires faire ce qu'il veulent. La solution à ton problème c'est qu'il faut qu'on bosse avec les PMI pour, au niveau national ou au niveau local, garantir le cadre réglementaire qui fait que oui on peut avoir des crèches en plein air qui satisfont totalement, et même sans doute mieux que les crèches complètement fermées, les besoins de fondamentaux du jeune enfant et notamment son besoin d'un contact réel avec la nature. » Mais, mais, c'est c'est de dire qu'il faut qu'on aborde le sujet. »
PCT2	25	***La Nature c'est du plein air*** « Oui, pour moi, le terme plein air a un sens « usuel » - c'est un terme qui reflète plus la réalité paysagiste de notre ville. Je pense que cela serait trop exagéré er risqué de parler de crèche nature qui évoque pour moi plus une notion d'une forêt et pourrait créer une déception – par sécurité nous avons opté par ce terme plein air pour être plus ample et positif. Le terme « écologique » peut susciter un aspect partisan, même si je le suis… »
PC5	100	***Ca prends du temps*** « Des enfants les mettre dans des poussettes ou les prendre par la main pour aller marcher dehors. Habiller des enfants pour qu'ils sortent dans le jardin de la crèche savoir que ils vont aller piétiner dans la gadoue qu'ils vont aller tripoter la terre, qu'ils vont rentrer avec éventuellement des petites griffures, et puis qu'il faudra les débarbouiller et puis et cetera et cetera. »
ASSO7	29	***Il faut fédérer l'équipe*** « Qu'est-ce qui est compliqué ? De faire les lieux plus végétalisés avec un extérieur systématiquement, avec un bâtiment plus respectueux de la santé, et de l'environnement bien sûr. Tu tu vois, bah bien que les enfants … tu tu le sais… Après, il y a le côté, les les professionnel·les de terrain, les enfants qui se salissent, et du coup la surcharge de travail. Moi j'ai beaucoup travaillé en crèche, et en en école maternelle. Ben les fameuses « patates » qui font le ménage, si tu veux, il fallait les embarquer dans le projet pour qu'elles comprennent bien et qu'elles prennent du plaisir avec les enfants, et qu'elles ne voient pas la sortie… le l'activité au jardin comme la catastrophe de la journée tu vois. »
ASSO7	30	***Ça peut coûter plus*** « Donc autant le gestionnaire financièrement, il ne faut pas lui compliquer trop la tâche parce que ça peut coûter plus cher de faire le jardin, ça demande de l'entretien. Et puis ils ne savent pas quoi mettre, donc il faut un conseil tu vois, paysagiste ou jardinier qui est bon. C'est tout ça c'est des surcoûts. L'institution n'avait pas envie de faire peser sur le gestionnaire voilà. C'est une complication. Et après, il y a tous les professionnel·les de terrain aussi qui peuvent voir ça comme une complication leur travail au quotidien. Parce que, aujourd'hui il y a beaucoup de professionnel·les qui sont convaincus. Mais il y en a encore plus qui ne sont toujours pas convaincus hein… »
FDR6	52	***Ca ajoute du travail admin*** « Mais mais mais mais comme ça soit on considère que c'est une condition préalable à l'existence du lapin en crèche. Si il faut passer par là bah, après c'est un calcul en fait que fait chacune des équipes. C'est parce que cette lourdeur administrative, est-ce que le lapin mérite cette lourdeur administrative ou pas? Et donc mon adhérent a considéré que son projet lapin méritait cette lourdeur administrative, donc elle elle a un protocole sur comment on ramasse les crottes ! »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION Les politiques publiques comme levier**
PC2	59	« le Sac des 1000 jours – le sac de bienvenu une expérimentation »
PC2	73	« D'organiser les formations et les journées études. »
PC2	75	« Après, je pense que le fait d'organiser aussi des journées nationales, d'organiser des formations, ça sur c'est sujet, ça a donner aux gens des idées et justement pour appliquer un peu les principes de la charte. Sans leur dire qu'il faut appliquer les principe d'une charte, pour qu'ils voient un peu comment faire. »
PC3	37	« Je pense que de toute façon, la question du rapport à la nature il est plus, il traverse un enjeu sociétal aussi, hein. Donc d'une manière générale, qu'elle est, ce qu'elle apporte, c'est un peu comme les 1000 jours, qu'apporte la nature sur la santé, vous voyez? de ne pas… que voilà, je pense qu'il y a une vraie sensibilisation, une compréhension, une formation pour en fait, faire comprendre que ce n'est pas juste, comment ? une manière d'être à l'avenir. Non, c'est à part entière…un élément de santé de l'individu, il doit être en contact avec la nature pour évoluer »
PC3	38	« Donc c'est pas, je veux dire que c'est plus des leviers. Puisque c'est vraiment quelque chose de plus structurel qu'il faudrait. Mais peut-être que le contexte s'y prête aujourd'hui, enfin je ne sais pas. Peut-être même aujourd'hui on n'a pas le choix voilà. »
PC5	108	« Quand même. Cet article de de la charte de qualité d'accueil fonctionne. Et puis là maintenant il faut se saisir de la poussée écologique. »

PC6	6	« Donc c'est vrai que les messages aujourd'hui qui sont adressés aux parents dans toute la communication des 1000 premiers jours, au-delà de la création de liens parents et autres et cetera, y a quand même cette lutte de ben faire attention aux produits utilisé, ou les jouets en plastique, le fait d'aérer la maison. de dans le sac des 1000 premiers jours qui est distribué en maternité aujourd'hui Ben voilà c'est aussi pas de produit avec des perturbateurs endocriniens, les couches pareilles, les tissus utilisés, enfin voilà donc c'est aussi de donner des alertes sur ce sujet-là et puis redonner en effet des temps de de contact avec la nature pour les enfants dans les dans les crèches où on a vu des constructions en crèches dans les années 2000 avec des sols en plastique, partout même dehors au cas où ils sont mal. »
FDR3	42	« ....il faut que les politiques regardent ce qui se passe sur le terrain. Ils sont très éloignés de notre réalité, ... ils ne connaissent pas notre travail. »
ASSO7	24	« Notre société a pété les plans de nous éloigner aussi loin de la nature. Donc en revanche, le travail et les institutions il faut y aller « molo » quoi. Il faut y aller progressivement. Les effets sont puissants. Il ne faut pas y aller enfin, ASSO7 ce que nous on a choisi. L'approche qu'on a choisi, c'est d'y aller progressivement et de les faire monter en en en, alors pas de compétence, mais en prise de conscience. »
ASSO7	31	« Ben tu vois ce n'est pas d'un éclatement de doigts qu'on convaincre tout le monde. Alors aujourd'hui c'est c'est c'est encourageant parce que il y a un mouvement qui est large, qui dépasse l'éducation à l'environnement, qui dépasse la petite enfance. Les 2 grands mondes ....de la je connais très bien et qui qui se battent, donc quelle éducation environnement se bat depuis très longtemps. Et quand on croise avec la petite enfance, ben les professionnel·les de la petite enfance qui comme Bernadette Moussy, comme des éducateurs de jeunes enfants que j'ai croisés dans plein plein de crèches se battent pour ça. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION Les politiques publiques comme levier – Végétaliser**
PC2	74	« Après sur certains principes, je pense, à des principes de non-discrimination mais ça c'est pas besoin de rappeler la charte. C'est un principe constitutionnel mais ça parle évident voilà. Le contact avec la nature ? Ben, on a quand même dans le, en fait. On a mis quand même mis que les structures, dans, en fait, on a pris aussi un texte donc sous forme d'arrêter aussi avec un référentiel bâtimentaire. Dans l'aménagement des bâtiments. Donc on demande aux structures d'avoir un espace extérieur, mais si elles en ont pas en fait d'organiser des sorties de l'extérieur. Donc ça incite quand même un contact avec la nature, un petit peu du moins rester enfermé dans le dans dans le bâtiment en tant que tel. Après est-ce que dans la cour pour autant est-ce que y aurait des végétaux ? Je ne suis pas sûr qu'on n'a pas écrit d'ailleurs ? On devrait le mettre d'ailleurs, il faut absolument avoir des végétaux en faites. C'est logi logique. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION Les politiques publiques comme levier – agir sur la qualité**
PC1	44	« Parce que c'est ce qu'on, a qu'on a lancé là dans le cadre de ce qu'on appelle le le volet qualité d'accueil de la petite enfance. Donc ça ... l'ambition ou l'envie comment ça d'opérationnaliser, ou de garantir qu'on ait les moyens de de faire en sorte que dans sa crèche chez chaque ass mat qu' on n'a pas simplement la charte affichée, mais que ça infuse dans les les pratiques. »
PC2	122	« Alors voilà à quelle heure ça que nous on connaît les crèches de plein air qui existe depuis longtemps certains dans la même une à Paris. Mais finalement bah ouais mais ça reste un quelque chose un peu de niche. En fait, donc, il faut que tout le monde s'y mette en fait. »
PCT2	20-21	« Le plein air devient le socle de notre politique petite enfance. Ca va de pair avec le bannissement des jouets en plastique. »
ASSO4	57	« Parce que bah plus il y en a, plus les gens la possibilité d'aller voir à droite à gauche et peu importe du moment qu'il sorte les enfants et qu'il s'arrête de voir.. enfin ce que je vois, des crèches entièrement mais entièrement avec un espèce de mousse, des toboggans, des trucs, comme ça des chevaux à bascules, des toboggans... Oh Oh là là là là ! Quelle horreur ! Ils sortent de la crèche ils vont là-dedans. »
ASSO4	58	« Peut- être que il pouvait avoir une position réglementaire avec les urbanistes avec les obligations de laisser des pour la toute petite enfance les terrains friches à la place des cours et qu'il n'y a pas de toboggans, qu'il n'y a pas des choses comme ça, qu'il n'y rien, rien, juste un arbre quand même. Parce que c'est essentiel un arbre, de l'ombre c'est voilà un point d'eau, parce qu'ils peuvent arroser les plantes, arroser des petits trucs. C'est essentiel, ce n'est pas cher ça. Des bottes toujours de la même taille, parce que les enfants sont de même âges, des bottes de la crèche. Je ne vois pas est le problème ? »
ASSO7	104	« Et sans doute que si on arrive avec un cahier des charges pour mettre des activités natures en place, on va se restreindre. Après ça n'empêche pas un projet construit avec des partenaires et une sortie organisée, ça peut. Mais c'est plutôt une façon d'être. Et puis quand une crèche travaille de son projet autour de la nature, ben elle va essayer d'avoir une vision globale de son projet en lien aussi, par exemple, ben oui, l'alimentation, la gestion des déchets... En fait la nature s'inscrit dans une logique de développement durable au sens large. C'est rare qu'on tire qu'un fil. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : SOUS JUSTIFICATION Les politiques publiques comme levier – agir sur l'égalité**
ASSO2	61	« Mais par contre, je suis d'accord avec vous que l'ouverture à la nature, que la nature c'est extrêmement important et qu'il y a à travailler pour les enfants qui vivent dans des cités où la nature c'est le square. Oui il y a 3 arbes (ouais, c'est ça) c'est ça c'est ça c'est tout à fait vrai. C'est et donc là ça pourrait être dans notre axe pauvreté des enfants peut-être, plutôt que le service public. C'est à dire prendre en compte la pauvreté large qu'elle n'est pas que financière, elle est aussi environnementale, ça oui. »

Annexe 18. SEGMENTS CODÉS Entretiens 1er acteurs QBC

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance n°5, n°6, n°7		
N° 5 – Formulation du problème		
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au manque de service de garde *SOUS PROBLEME manque de pro et manque de SGÉE***
ACT5	58	« Et cette chose là, ça s'est fait beaucoup parce qu'il y avait une frange du volet familial, il y avait plusieurs associations de responsables de services de garde en milieu familial qui contestaient le contrôle des CPE, qui disaient que les CPE ne connaissaient pas leurs réalités.»
ACT5	62	« Et là, c'est encore un gouvernement libéral qui est arrivé et qui a fait encore pire. Eux, ça a été vraiment la réingénierie de l'État, la la la, les coupures drastiques. Et là, ça, c'est à partir de là, en fait, qu'on peut. On peut voir rétrospectivement que c'est à partir de là que les gens ont commencé à se désintéresser de la profession parce qu'il y avait tellement un désaveu du gouvernement, hen. »
ACT5	64	« Quand il y a des coupures dans un milieu comme ça, ça a des effets sur la valorisation de la profession. Mais éventuellement, ça a des effets aussi sur le retour des femmes sur le marché du travail et c'est ce qu'on observe aujourd'hui. On observe ça dix ans plus tard, même plus que ça. Le fait que ça fait une espèce de bashing des services de garde, mais quand même, au travers tout ça, il y a quand même des choses positives qui se sont passées. »
ACT5	88	« Et aussi parce qu'il faut trouver un juste milieu je pense, entre le faire sens et l'approche universelle. Et moi ce que je reproche un peu à l'approche du suivi continu de la qualité au Québec, c'est qu'il n'y a pas assez de ressources qui sont dédiées aux gens. Lorsqu'ils reçoivent leurs rapports, qu'ils reçoivent leurs rapports, ils voient le résultat. Si c'est faible, ils ne peuvent pas faire grand-chose parce qu'ils n'ont pas les ressources pour le faire. »
ACT5	108	« Puis là, ils ont ils ont fermé la garderie. C'est une garderie en plus. Mais le premier ministre, il n'a même pas souligné ça. S'y sont rendus toute la gang le lendemain sur place, la ministre l'a dit, mais on ne l'a pas beaucoup entendu dans les médias. Mais le Premier ministre, il n'y a même pas souligner le travail professionnel des éducatrices. Merci aux premiers répondants. Mais oui, mais les ambulanciers, les policiers, Merci aux parents qui ont arrêté le monsieur puis qui l'ont. »
ACT5	110	« À eu une pendant longtemps, surtout quand ce gouvernement-là a été élu en 2018 parce que c'était leur projet de créer des maternelles quatre ans, puis ça a vidé les CPE des enfants de quatre ans, puis là on se disait on déshabille Paul pour habiller Jacques, puis surtout, bien, les éducatrices. Avec la pénurie, il manque d'enseignants, ça fait qu'ils vont chercher des éducatrices pour les faire travailler dans les maternelles. »
ACT5	116	« Fait que eux, ils sont vraiment dans la gang de la scolarisation précoce. »
ACT5	118	« Mais elle (la politique) est vraiment centrée sur les places. On n'entend jamais parler de qualité dans sa bouche, en tout cas dans ses discours publics. (..) Parce que de toute façon ils en parlent pas, parce qu'ils savent que ça se détériore. Avec toutes les entourloupettes qui ont été faites au règlement, les baisses d'exigence pour avoir plus de gens. C'est sûr que ça va causer un. Ils m'ont dit On compte sur vous pour continuer à suivre ça. Bien oui, on va le suivre. Mais nous autres, on pense aux enfants qui sont là maintenant, pour vrai, là, Mais bon. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au moyens de financements *SOUS PROBLEME politique de privatisation***
ACT5	48	« C'est qu'il y aura Dans le fond, lui, il faisait du faisait du néolibéralisme. Il regroupait pour rendre plus fonctionnel, en plaçant avant ce qu'il pouvait y avoir huit, dix, quinze milieux familiaux. Mais là, il se retrouve avec 80. »
ACT5	80	« Il y en a eu dans une période, énormément, justement dans la période Charest, parce qu'eux, ils valorisait l'entreprise privée. Puis ce qu'ils disaient aussi, c'est que ça coûtait moins cher. Mais dans les faits, ce n'était pas vrai parce que les parents pouvaient avoir droit à un crédit d'impôt même s'ils payaient le tarif plein. Il y avait un gros crédit d'impôt. Ça fait que ça coûtait quand même de l'argent au gouvernement. Ça, ça a été beaucoup documenté par Pierre Fortin. Pierre Fortin, qui est un économiste qui s'intéresse beaucoup au coût des services de garde, fait que si jamais tu veux lui parler, il y a beaucoup d'information là dessus. »
Acteur	**Ligne N°**	**Problèmes liés au moyens de financements *SOUS PROBLEME manque de sens***
ACT5	60	« Parce qu'on s'entend que les milieux familiaux sont isolés, font de très longues heures par jour quand même. Ces femmes-là accueillent les enfants souvent neuf 10 h par jour. Après ça, il faut qu'ils fassent leur planification, leur repas, leur ménage, leurs achats, leur bouffe. Ça fait que c'est pas c'est pas une grosse, grosse tâche, on le sait. Puis en plus, souvent, ils sont beaucoup moins formés que les autres parce qu'il y a moins d'exigences. Il y a quand même beaucoup d'éducatrices formées qui ont un milieu familial. »
ACT5	100	« Il n'y a pas que des femmes qui ont un conjoint qui peut les faire vivre. Ça fait que. Donc, c'est très. Puis puis la maman, Ma place au travail revendique ça aussi beaucoup, comme un recul des droits des femmes. »
ACT5	104	« Elles ne sont pas venues en petite enfance pour faire des lavage puis désinfecter des poignées de porte. Elles sont venues en petite enfance pour des projets, parce qu'ils croyaient aux enfants, mais aussi parce qu'ils aimaient. Puis elles le disent Tu sais, moi, les entretiens que j'ai faits avec les gestionnaires, c'est celles qui quittent. C'est parce qu'ils ont perdu le sens du travail. Ils elles disaient On n'a plus le temps de s'occuper de la qualité, puis on est bien capables de voir sur le terrain que, jour après jour, la qualité se détériore à cause

		de l'instabilité pour les enfants, à cause de tout ça, de toute la pénurie. Fait que tu sais, il faut régler la pénurie. Mais pour régler la pénurie, il faut trouver des moyens pour motiver les gens à attirer les gens. »
ACT6	5	« Une seule façon non plus d'être éducatrice pour répondre, pour bien répondre aux besoins des enfants ils ne sont pas un portrait-robot. »
		SOUS PROBLEME Un secteur isolé – ce point n'a pas été exprimé ***SOUS PROBLEME Manque du chef du file – La question de gouvernance n'a pas été exprimée***

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance

n°5, n°6, n°7

N° 5 *bis* – Eléments de réponses

Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au manque de services de garde : *SOUS ELEMENTS Former les professionnel·les***
ACT1	80	« Il y a des associations comme, AQCPE, la Coopérative Enfant Nature en Mauricie, ou le programme Grandir en Nature pour les formations. »
ACT2	39-40	« Oui, oui, le règlement n'interdit pas. Le CPE peut aller dans un parc tout la journée. On ne mets pas de barrière à ça. » On fait confiance aux éducateurs aux adultes qui accompagnent d'assurer la sécurité et santé des enfants qu'ils accompagnent. »
ACT2	53	« Ca vient du milieu un peu plus par des paires. Il y a plus de formation par les pairs il y a beaucoup de formations par des organismes aussi qui offrent leur service. Il y a 100° avec les champs de recherche. Il va avoir peut-être des peut-être éventuellement vous descendre de service scolaire avoir des conseillers pédagogiques qui sont désignés pour ça. Ca pourrait être intéressant aussi au niveau de la formation peut être dans les programmes de formation des éducateurs éducatrices ou des personnes enseignantes. Aussi il pourra avoir un cours sur un cours, ou des ou des heures un certain nombre d'heures sur cette approche là. »
ACT1	47	« Le ministère a annoncé les subventions pour améliorer les cours extérieures les 5 prochaines années et donc certaines vont pouvoir être végétalisées. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au manque de ressources : *SOUS ELEMENTS Investissements de gouvernement important***
ACT1	31	« Les premiers projets nature ont été financé grâce à une enveloppe du Ministère de Santé. »
ACT2	38	« Chaque Service de garde a l'obligation d'avoir un accès à la nature, soit une cour dans l'installation, ou un parc à proximité. »
ACT6	36	« Donc on a obtenu un financement partielle du ministère de la famille pour développer ….c'est ça…la famille c'était pour la partie documentation. Donc justement on voulait garder des traces, prendre des photos de ce qui se passait et cetera. Puis la part de référent, ça c'est le ministère de la famille. Ils n'ont pas tout financer mais ils ont quand même financé. »
ACT6	38-39	« C'est ministère de l'éducation mais le la division loisir et sport. C'est donc c'est à ce titre que moi je les avais invités à participer au comité aviseur. Mais la contribution été ça a été, disons très judicieux je pense, parce que finalement elles sont devenues des alliés comme tu vois hé. Oui c'est ça. Ben en fait c'est des alliés pour l'éducation par la nature je dirais maintenant. Parce que l'une et l'autre nous ont offert d'autres petits parcs financements à la mesure de ce qu'ils sont capables à chaque fois quand ils peuvent, ils nous appuient là. »
ACT3	51	« On a investi plus au niveau des unités de recherche. Il va y avoir des communautés de pratiques aussi. Il y a le colloque, il y a au niveau de la formation, c'est qu'on aimerait on a développé avec 100°, des blocs de formation pour les personnes qui voudraient débuter. Donc c'est pour les personnes débutantes, mais je pense que ça va aller selon les besoins ce qui va ressortir on va pouvoir offrir des choses par rapport à ça et en terme de formation. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées à la privatisation du secteur : *SOUS ELEMENT Guides et référentiels des bonnes pratiques***
ACT1	23	« C'est vraiment intéressant d'avoir ce retour du terrain pour comprendre si nos politiques sont en phase car …et comment mieux les adapter aux réalités. »
ACT2	11	« C'est depuis 2019, le nouveau référentiel met en avant les dispositifs de la qualité »
ACT2	16	« Non, aujourd'hui ce n'est pas obligatoire et je ne pense pas, je pense pas qu'on va rendre l'éducation par la nature obligatoire un jour, c'est un choix personnel. Je pense que c'est important qu'on laisse un choix personnel et non pas une obligation de faire telle ou telle pratique. Le Cadre référentiel explique les principes de qualité éducative. Je pense pas qu'il expliciter toutes les pratiques…même si la recherche nous montre un grand intérêt des pratiques de l'éducation par la nature »
ACT2	28-29	« Le guide Gazelle et Potiron est sortie en 2017,entre la première sortie d'Accueillir et sa réédition, dans lequel on souligne l'importance d'être à l'extérieur avec les enfants. »
ACT3	34	« Qu'est-ce qui la sécurité cher beaucoup les décisions prises aussi là. C'est dommage mais le coût la sécurité à tout prix je trouve donc la prise de risque les assurances la responsabilité civile prend beaucoup

		de place par rapport au développement de l'enfant. Puis on a fait des brochures sur le sur le jeu libre à l'extérieur sur la prise de risque pour les milieux chez les enfants parce que on veut sensibiliser les différents milieux de l'importance de pouvoir prendre des risques au niveau de l'aménagement façons de faire habituelles puis pour changer un petit peu les façons de faire mais ça prend l'éducation de la sensibilisation, mais je pense pas qu'il soit au fait à 100% des résultats des recherches scientifiques sur l'importance du développement de l'enfant l'importance de tous ces éléments là. »
ACT3	44	« Oui oui il y a des initiatives par nos fédérations d'obtenir nos organismes de plein air qui l'éthique en plein air pour chaque famille. Les adultes on a donné des sous pour des campagnes des outils à ce à cet effet là au niveau de scolaire ou de la petite enfance que la sensibilité avec le programme centre trace avec la fondation Monique Fitz Bach ou l'environnement l'écologie. Il y a différents organismes là qui sont sensibilisés et qui sensibilisent. Il y a le le club 4H aussi qui a développé des choses par rapport à ça, des outils. Il faut éduquer. Il faut sensibiliser. Puis je pense que le fait que les jeunes de la petite enfance soient à l'extérieur et plus en contact avec la nature va les sensibiliser indirectement aussi à l'importance de leur environnement. (d'accord) Et donc durable l'environnement prendre de plus en plus de place aussi là auprès des les préoccupations des citoyens, des gens, des organisations et dans les guides qui sortira à l'année prochaine. »
ACT3	48	"Moi je pense que le mystère est le soutenir les gens intéressés puis on va voir avec avec le temps. Je ne pense pas qu'on aille actuellement dans une optique d'obligations. Je pensais plus volontaire selon les personnes enseignantes qui sont intéressées on va démontrer les bienfaits. On n'obligera pas nécessairement un court terme ou un moyen terme. C 'est vraiment l'autonomie professionnelle actuellement d'accord mais on peut-on peut développer des choses pour soutenir à différents niveaux les centres de services scolaires les directions d'école l'équipe école les personnes enseignantes du matériel l'aménagement de, je pense que les gens veulent beaucoup échanger échanger des communautés de pratique veulent être inspirés. Ils veulent voir comment les gens fonctionnent c'est quoi les enjeux qu'ils qu'ils rencontrent. C'est beaucoup aussi au niveau des idées d'activités en lien avec le programme pédagogique du Québec. Donc des fois les enseignantes ont moins de temps de au niveau de la planification. Ils changent leur pratique mais ils veulent être inspirés aussi pour pouvoir répondre aux exigences du programme éducatif du Québec. Alors au niveau de la petite enfance un peu plus facile le développement *global* et tout ça au niveau scolaire. »
ACT2	56-58	« Pour sortir il faut 1 adulte pour 8 enfants, et pour les poupons c'est 1 adulte pour 5 enfants. Pour les siestes à l'extérieur c'est possible mais il y a des contraintes règlementaires pour le froid et le vent, aussi c'est doit être dans un endroit sécurisé. » La Société canadienne de pédiatrie préconise de garder les enfants à l'intérieur si le facteur de refroidissement éolien est égal ou inférieur à –28 °C.
ACT2	100	« Pour les bonnes pratiques écologiques, me ministère a publié cet hiver un complément au cadre de référence Gazelle et Potiron qui parle déjà de la saine alimentation, le jeu actif et le développement moteur de l'enfant, spécifiquement sur l'alimentation responsable. C'est dispo sur le site gouv.qc.ca. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au manque du sens: *SOUS ELEMENT Mettre en place la recherche***
ACT2	20	« Ca va se passer par la chaire de recherche les projets de recherche donc nous on va suivre les travaux qui vont se qui vont se réaliser pour connaître un peu plus l'impact les besoins. L'impact les contextes c'est sûr que c'est pas le fait de sortir à l'extérieur quand on va avoir l'ensemble des bénéfices. C'est pas à tout prix hein les bénéfices et ça prend des contextes favorables aussi les approches pédagogiques aussi. Donc il y a des articles. Il y a un article qui est qui est paru est apparu sur ce sujet-là ça fait pas tellement longtemps de conversation, je ne sais pas si vous connaissez (bien sûr oui oui) donc ça prend des conditions gagnantes aussi, mais oui on a besoin de plus de données pour voir un peu l'impact l'impact positif à différents niveaux. »
ACT2	51	« On a investi plus au niveau des unités de recherche. Il va y avoir des communautés de pratiques aussi. Il y a le colloque, il y a au niveau de la formation, c'est qu'on aimerait on a développé avec 100°, des blocs de formation pour les personnes qui voudraient débuter. Donc c'est pour les personnes débutantes, mais je pense que ça va aller selon les besoins ce qui va ressortir on va pouvoir offrir des choses par rapport à ça et en terme de formation. »
ACT2	69	« On va rester en lien avec l'unité mixte puis la chaire de recherche je pense c'est intéressant aussi de pouvoir partager l'international puis la charte de recherche commence à à rayonner avec différents chercheurs de d'autres pays aussi je trouve ça intéressant super une étude longitudinale aussi ce qui ce qui est très très très rare là. C'est très long et coûteux donc ça va être intéressant puis ils veulent créer une base de données aussi là, sortir des portraits avoir des données. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au manque du sens : *SOUS ELEMENT Accompagner et inclure aussi le parent***
ACT2	14	« Dans les CPE, le parent a un rôle important. IL fait parti du Conseil d'administration et valide les choix pédagogiques. »
ACT5	130	« Puis on a aussi on a aussi. Ce qui est le fun, c'est que dans le dernier programme éducatif, la version 2019 Acquérir la petite enfance, ils ont ajouté une version beaucoup plus étayée de la relation avec les parents. »
Acteur	**Ligne N°**	**Réponses liées au manque du sens : *SOUS ELEMENT Accompagner et Former les professionnel·les***
ACT6	108	« Mais il faut que ça soit nommé à la fois aux parents par exemple membres du Conseil d'administration à l'ensemble des parents, mais aussi ce sera nommé au personnel éducateur, et que ça soit soutenu. Parce que ça ça suppose aussi que le le personnel un cheminement qui soit, comme tu dis, de visiter ses propres valeurs, ses propres croyances, ses propres appréhensions. Mais aussi de d'apprendre et il y a des choses à apprendre dans la le rôle qu'on peut jouer comme accompagnateur des enfants dans la prise de risque. »
ACT1	77	« Il est possible d'avoir une attestation d'étude collégiale CEPGEP en éco éducation par la nature, c'est au CEGEP Trois Rivières. »

ACT3	49	« Je pensais plus volontaire selon les personnes enseignantes qui sont intéressées on va démontrer les bienfaits. On n'obligera pas nécessairement un court terme ou un moyen terme. C 'est vraiment l'autonomie professionnelle actuellement d'accord mais on peut-on peut développer des choses pour soutenir à différents niveaux les centres de services scolaires les directions d'école l'équipe école les personnes enseignantes du matériel l'aménagement de, je pense que les gens veulent beaucoup échanger échanger des communautés de pratique veulent être inspirés. Ils veulent voir comment les gens fonctionnent c'est quoi les enjeux qu'ils qu'ils rencontrent. C'est beaucoup aussi au niveau des idées d'activités en lien avec le programme pédagogique du Québec. »

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance n°5, n°6, n°7

N° 6 – Evaluations des politiques publiques

Acteur	**Ligne N°**	**Evaluations des politiques publiques Petite-enfance - *SOUS EVALUTION – Approche pédagogique et recherche partenariat spécifique***
ACT4	18	« Mais tu sais-je me souviens, on m'avait dit « Ben là c'est ça qu'on voudrait faire un développer un projet national pour favoriser le contact avec la nature , des enfants, du réseau ». C'est c'est comme ça c'est ambitieux créer un mouvement je sais. C'est là qu'on a comme pris le temps de réfléchir à ce que vous voulez vraiment ce qu'on a on envisageait. Et c'est là qu'on a ajouté peut-être davantage une vision plus globale donc que de l'éducation par la nature et de ce que ça pouvait d'une part implique à mettre, ce qu'on avait à mettre en œuvre, mais aussi ce que ça pouvait apporter donc toute la question de la de la qualité de l'environnement éducatif de la partenariat à établir avec les familles. Aussi à la fois dans la conception du projet, des projets locaux, mais aussi dans la collaboration avec la communauté. »
ACT6	38-39	« C'est ministère de l'éducation mais le la division loisir et sport. C'est donc c'est à ce titre que moi je les avais invités à participer au comité aviseur. Mais la contribution été ça a été, disons très judicieux je pense, parce que finalement elles sont devenues des alliés comme tu vois hé. Oui c'est ça. Ben en fait c'est des alliés pour l'éducation par la nature je dirais maintenant. Parce que l'une et l'autre nous ont offert d'autres petits parcs financements à la mesure de ce qu'ils sont capables à chaque fois quand ils peuvent, ils nous appuient là. »
Acteur	**Ligne N°**	**Evaluations des politiques publiques Petite-enfance - *SOUS EVALUTION – Modèle Américain***
ACT5	92	« Tu sais, on est quand même beaucoup plus américains qu'européens, c'est sûr, mais il y a quand même, il y a quand même beaucoup, beaucoup de gens qui sont laissés derrière. Là, il y a quand même beaucoup de gens qui sont extrêmement pauvres, là, au Québec. Puis eux, ils sont beaucoup. En fait, tout ce réseau là a été mis en place pour eux en premier lieu. Tu sais, quand Pauline Marois, elle a vendu ça à Lucien Bouchard, la création du réseau des CPE en 97, elle a dit Bien, ça va aider les les tout petits, ça va favoriser l'égalité des chances pour tous et tout ça. »
Acteur	**Ligne N°**	**Evaluations des politiques publiques Petite-enfance - *SOUS EVALUTION – Défis pour l'Éducation par la nature***
ACT2	48	« Ouais je pense que oui hein c'est des je pense qu'il y a des projets pilotes ou les centres de la petite enfance étaient impliqués gratuitement. Donc c'était du donnant-donnant et ensemble aussi et j'ai l'impression au Canada c'est pareil enfin au Québec c'est que euh il y a une ambition très fort du terrain de milieu pour mettre en place ces programmes pour aller faire la recherche de ces programmes pour faire mais au niveau politique ce n'est pas une priorité. Et c'est un peu comme cette enfin, c'est c'est un peu on verra ce qui se passe. On soutient soutiendra ceux qui souhaitent le fair, mais ce n'est pas une priorité politique. J'essaie de solliciter des des collègues des directions non c'est pas une priorité en ce moment. »
ACT6	10	« Alex, le projet Alex c'est un projet tiré qui était qui est porté par l'association québécoise des centres de la petite enfance depuis officiellement depuis le début 2019. Mais il avait été, mais qu'il avait était en gestation depuis quelques mois auparavant. Un peu près le mois de janvier février 2018, mais ça c'est du côté de la AQCPE. À ce moment-là la directrice générale de la AQCPE me cherchait, elle m'interpellait, et elle me connaît mais connaissait déjà Jane, avait déjà collaboré sur d'autres projets, parce qu'elle avait un intérêt à l'initiative qu'on avait menée ici à Québec à Limoilou avec le projet Grandir en forêt. Auquel Lisa était associée dès le départ. »
ACT6	22	« Qu'on s'est dit « Ben ce qu'on a vécu à Limoilou peut nous inspirer. Mais il faudrait expérimenter avec des milieux l'ensemble du territoire québécois. Et donc non lance un appel à tous pour créer, ce qu'on a appelé un groupe incubateur constitué l'idée c'est de créer un groupe de 10 CPE. Finalement, on a eu vraiment beaucoup de de candidats. Je pense 75 (OK) ça nous avait vraiment étonné qu'il était intéressé à travailler avec nous. »
ACT6	31	« L'appel de tout les CPE ....C'était à l'échelle au Québec. Ouais c'est c'est là qu'on avait reçu 77 milieux intéressés. Mais en parallèle on avait on avait réfléchi à la proposition de recherche que Caroline pourra présenter. Et il était convenu qu'un certain nombre des milieux qui allaient être dans le groupe incubateur pourraient participer au projet de recherche de manière, de manière plus soutenue.
ACT4	32-33	«On appelait ça comment à l'époque un guide. Un guide sur l'éducation par la nature qui est devenu le cadre de référence en nature, puis l'idée c'était de produire cet outil-là de manière collaborative. A la fois avec l'équipe de recherche mais aussi avec les milieux,

		donc dans un dans un aller-retour avec eux. On les utilise avec le comité aviseur là dont faisait partie aussi mais ce n'est pas obligatoire. C'est pour inspirer les éducatrices mais pas pour les obliger…»

Questions processus et mécanismes des Politiques publiques de la Petite-enfance n°5, n°6, n°7		
N° 7 – Les enjeux identifiés		
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Qualité éducative pour les services de garde***
ACT1	13	« Oui, il y a des évaluation de qualité régulières. Il y a des évaluation tous les 5 ans.»
ACT1	99	« Un processus d'évaluation a été mis en place il y a quelques années. Depuis le 8 décembre 2017, tous les prestataires de services de garde éducatifs à la petite enfance (centres de la petite enfance [CPE], garderies subventionnées, garderies non subventionnées et services de garde en milieu familial) sont obligés de participer au processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative. L'aménagement des lieux et le matériel, l'interaction entre le personnel éducateur et les enfants, les expériences vécues par les enfants et l'interaction entre le personnel éducateur et les parents sont évalués. »
ACT2	88-89	« Un autre volet qu'on travail, c'est le volet d'éco responsable, notamment par l'alimentation…[…] L'écologie est importante, mais nous n'avons pas encore développé ces pratiques. »
ACT5	30	« On a vu que les enfants faisaient des gains au niveau du développement cognitif, mais pas au niveau du développement moteur parce que le développement avait deux, deux, deux échelles, l'échelle verbale et l'échelle motrice. Mais au niveau de la qualité, comme c'était une étude, il y avait un gros biais de sélection. Les gens qui avaient accepté de participer à l'étude, la qualité était bonne, la qualité était n'était pas corrélée avec le développement de l'enfant. Puis le reste, je l'ai oublié. »
ACT5	38	« Fait qu'ils sont venus me chercher pour faire la validation concourante de l'échelle d'observation de la qualité éducative, parce qu'ils ont conçu cette échelle là pour grandir en qualité. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les enjeux identifiés du secteur : *SOUS ENJEUX Financement du gouvernement et soutien***
ACT5	92	« Tu sais, on est quand même beaucoup plus américains qu'européens, c'est sûr, mais il y a quand même, il y a quand même beaucoup, beaucoup de gens qui sont laissés derrière. Là, il y a quand même beaucoup de gens qui sont extrêmement pauvres, là, au Québec. Puis eux, ils sont beaucoup. En fait, tout ce réseau là a été mis en place pour eux en premier lieu. Tu sais, quand Pauline Marois, elle a vendu ça à Lucien Bouchard, la création du réseau des CPE en 97, elle a dit Bien, ça va aider les les tout petits, ça va favoriser l'égalité des chances pour tous et tout ça. »
		SOUS ENJEUX Respect des normes bâtimentaires – cela n'a pas été identifié comme enjeux même si les normes des intérieurs et extérieurs existent. ***SOUS ENJEUX Les PPPE de s'organiser et d' être plus ambitieux - Ce point n'a pas été abordé***

Questions concernant les priorités		
N° 8 – Les priorités du secteur identifiés		
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS PRIORITÉ Attractivité du métier***
ACT5	100	« Mais donc le si je reviens aux priorités, bien moi je pense qu'actuellement la plus grande priorité, c'est de s'attaquer à la valorisation de la profession. Parce que ce désaveu-là de la profession, cette cette, cet exode là actuellement, parce qu'on n'a pas que des gens qui ne veulent pas y entrer, on a plein de gens qui quittent. Tu sais, moi, je travaille presque au quotidien avec les filles de Valorisons ma profession, les instigatrices du mouvement, puis elles ont une page Facebook à laquelle elles m'ont invitée, fait que je vois les postes des éducatrices qui viennent se défouler. Là, c'est une page Facebook privée, puis c'est vraiment les dix quinze ans d'expérience sont vraiment épuisés, Tannés parce que leur condition de travail s'est détériorée, parce qu'il y a une charge de travail plus grande, parce que tout le monde manque tout le temps. Donc ils sont toujours en train de pallier, ils sont tous épuisés. Donc il faut vraiment trouver quelque chose pour revaloriser la profession. Puis moi ce que je dis c'est il me semble que c'est pas miraculeux là. Payer les maîtres. Puis ils vont y aller. »
ACT5	104	« Elles ne sont pas venues en petite enfance pour faire des lavage puis désinfecter des poignées de porte. Elles sont venues en petite enfance pour des projets, parce qu'ils croyaient aux enfants, mais aussi parce qu'ils aimaient. Puis elles le disent Tu sais, moi, les entretiens que j'ai faits avec les gestionnaires, c'est celles qui quittent. C'est parce qu'ils ont perdu le sens du travail. Ils elles disaient On n'a plus le temps de s'occuper de la qualité, puis on est bien capables de voir sur le terrain que, jour après jour, la qualité se détériore à cause de l'instabilité pour les enfants, à cause de tout ça, de toute la pénurie. Fait que tu sais, il faut régler la pénurie. Mais pour régler la pénurie, il faut trouver des moyens pour motiver les gens à attirer les gens. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS PRIORITÉ Création de places – égalité***
ACT1	23	« Il manque 50 000 places au Québec. »
ACT1	25	« On va prioritiser les CPE par rapport aux garderies privés car les CPE, on peut suivre plus la qualité dans ces structures. »
ACT2	61	« Nous avons pour objectif de développer des nouveaux places. Au Québec 50 000 de place manquent ! »
ACT5	94	« Pour nous, c'est le contraire, c'est il y a des belles bâtisses qui sont en train de se construire, mais on n'aura pas de personnel pour travailler dedans. (..) Mais on a des parents à la tonne qui attendent à la porte. Il y a 50 zéro zéro zéro parents qui attendent une place. Oui, oui. Bien, tu sais, là, les chiffres varient. Parce que là, il y a des guerres de chiffres, là, il y en a qui disent 70 zéro cents, il y en a qui disent qu'il y a des chiffres qui sont cachés, mais officiellement, eux, ils veulent construire 38 zéro zéro zéro places d'ici quelques années. Mais le mouvement Ma place au travail. Qui sont les mamans qui qui revendiquent pour des places? Eux, ils disent qu'il y en a52000 qui sont manquantes. Ok? »
ACT5	100	« Puis ils s'attendent. Pour eux, c'est un droit d'avoir une place. Alors que nous, à notre époque, quand nos enfants étaient dans les services, on savait que c'était presque un hasard d'avoir une place puis que c'est pas tout le monde qui en avait une, puis qu'il fallait être chanceux, tu comprends? Mais eux, ils s'attendent à l'avoir. Donc c'est différent. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS PRIORITÉ Prévention précoce***
ACT1	35	« On finance beaucoup de projets en lien avec la vie saine. La promotion de la vie saine fait partie de la politique de la prévention dans la petite enfance. »
ACT2	84	Aujourd'hui, nous n'avons pas de programme tant que tel pour financer la formation ÉPN. C'est la politique Santé en place et jusqu'à 2025 qui finance ces programmes. Mais nous, on a du travail à faire pour sensibiliser nos équipes à reconnaître les bienfaits de la nature pour l'enfant.... pour qu'ils voient l'intérêt aussi...pour mieux comprendre à quoi servent les éléments de nature pour l'enfant. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS PRIORITÉ Qualité d'accueil***
ACT1	61	« Les évaluations sont importantes pour mesurer la qualité du programme éducatif d'une structure. »
ACT5	40	« il y a eu un gros, gros développement. Le gouvernement a investi plusieurs millions et 1,2 milliard à l'époque de dollars dans la construction de l'installation, puis dans le système et en 99, le Vérificateur général du Québec a dit Bien, vous mettez tellement d'argent dans ce système là. Il faudrait peut être que vous vous assuriez de la qualité fait que c'est suite au rapport du Vérificateur général que le ministère, puis le gouvernement du Québec, qui était alors le gouvernement de Pauline Marois avec le Parti québécois, a dit Ok, on va faire une enquête. »
ACT5	86	« [...], ça serait jamais en France ça non? Et pourquoi? Parce que les français sont anti évaluation qualité. Tu le sais, Tu sais, les français sont beaucoup dans plutôt dans l'approche du faire sens. Ils sont pas du tout dans l'approche de la qualité standardisée. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les priorités identifiées du secteur : *SOUS PRIORITÉ Coordination partenariat***
ACT2	72	« Notre rôle est de soulever les questions des pratiques et de créer des instances pour faire parler les partenaires ensemble. On comprend que cela peut être interprété de plusieurs façons – la nature .»
ACT3	62	« Ca Ben comme vous dites que le frein de dégager des sommes au niveau des orientations des politiques des plans intégrer de ce que les différentes directions concernées au ministère de l'éducation, se sentent concernés et que ça soit pris un peu plus en considération parce qu'au niveau de la base, c'est assez proactif.

		C'est assez dynamique. Moi ,le frein que je vois, parce que on a soutenu des choses mais même de mon côté disent, Ben ça ça n'appartient plus à d'autres directions au sein du ministère de l'éducation, qui les approches pédagogiques ou les méthodes d'apprentissage. Ce n'est pas nous. Ca donc, moi si je ne m'en occupe pas. Ben iln' y a personne qui va qui va lever la main qui va dire Ben nous on y croit. Puis on on va s'impliquer on va soutenir donc mon plus grand frein de mon côté c'est ça là. C'est le manque de, oui que vous avez dit, de concertation et d'élargissement de de l'action que vous menez, d'implication de concertation. Ouais c'est c'est, on sent il y a c'est encore un peu en silo. Les acteurs qui qui vont mener après sur les colocs et les terrains on voit qu'on est nombreux des gens sont sont assez nombreux pour travailler le sujet, en fait de creuser un peu plus. »

Représentations de l'objet « enfant-nature » n°9, n°10, n°11		
N° 9 – Production du sens – les représentations de la nature pour l'enfant		
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens - les représentations nature pour la petite enfance *SOUS REPRESENTATION La nature pour la qualité d'accueil***
ACT1	41-42	« C'est avec le Ministère de la Santé, il y a une amélioration de la qualité de service avec les projets nature. Je pense que cela prendre de l'ampleur. On a beaucoup d'information qui nous confirme que cela fait du bien – on voit les impacts très positif. »
ACT1	74	« Je pense que cela va encore durer longtemps, on est au début des projets nature. »
ACT4	93	« Parce que quelque part moi, je constaté que, comme tu décris, le fait d'y aller par le biais de du lien avec la nature, finalement ça rejoint tout le monde peu importe ces idées politiques, sa compréhension ou sa lecture du monde. Ca ça touche tout le monde le la force l'éducation par la nature. C'est de revenir à cette base-là. Puis quelque part, c'est mieux comme ça parce que à mon avis, c'est à ça que nous convié l'éducation par la nature. C'est à repenser à notre rapport au monde. »
ACT6	77	« C'est exactement la même chose ici, c'est exactement ça. Beaucoup d'approches compensatoires, ça ça avait le vent dans les voiles. Donc nous autres, on est arrivé avec l'éducation par la nature c'est sûr que oui…(Pauline : on virait le voile de bord ! …) Oui, c'est bien dit. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens - les représentations nature pour la petite enfance *SOUS REPRESENTATION La nature oui, mais c'est aussi l'adulte***
ACT3	48	« Je pensais plus volontaire selon les personnes enseignantes qui sont intéressées on va démontrer les bienfaits. On n'obligera pas nécessairement un court terme ou un moyen terme. C 'est vraiment l'autonomie professionnelle actuellement d'accord mais on peut-on peut développer des choses pour soutenir à différents niveaux les centres de services scolaires les directions d'école l'équipe école les personnes enseignantes du matériel l'aménagement de, je pense que les gens veulent beaucoup échanger échanger des communautés de pratique veulent être inspirés. Ils veulent voir comment les gens fonctionnent c'est quoi les enjeux qu'ils qu'ils rencontrent. C'est beaucoup aussi au niveau des idées d'activités en lien avec le programme pédagogique du Québec. »
ACT4	81	« Ben tu sais probablement que c'est ce qui est dit aussi ça fait partie du truc de référence c'est un des principes. C'est à dire que l'enfant tu sais on est centré sur les explorations et le jeu de l'enfant. Donc ça implique qu'il y ait des explorations, qu'il y ait des découvertes d'un enfant, laissé l'enfant laissé libre de jouer ça implique le jeu libre. Mais par ailleurs, il y a aussi un autre principe qui indique il faut quand même avoir des pratiques de grande qualité auprès de lui. Donc c'est comme je dirais un juste équilibre entre un jeu qui est libre, qui est, qui est, où l'enfant est…. le jeu est entre les mains de l'enfant. Le contrôle du jeu appartient à l'enfant, mais dans lequel l'adulte peut quand même s'insérer, par exemple en prenant des rôles. »
ACT6	97	« Mais après, comme adulte, on existe. Moi j'ai beaucoup de malaises je me suis quand l'approche de loisir a commencé à s'implanter ici au Québec. J'étais partagée entre un intérêt fort quand même parce que c'est la valorisation de l'activité autonome de l'enfant puis aussi l'importance des livres mais en même temps j'avais beaucoup de difficultés à adhérer à cette idée-là ; de réserver l'interaction entre l'adulte et l'enfant au moment de soins. »
ACT6	98	« Puis de de parce qu'ici c'est comme ça que ça a été porté, hein vraiment que lors des moments de jeu l'adulte devait se retirer. Et ça je ne comprends pas. Parce que pour moi je de parler de socialisation, pour moi l'enfant dans son interaction au monde, ben ça inclut les personnes autour de lui. Et donc les adultes si on est là mais on a le droit d'exister. »
ACT6	99	« C'est pour ça que même dans la pédagogie émergente, moi je le dis aux éducateurs, ça ne veut pas dire que vous ne pouvez pas, vous aussi, arriver avec une idée, quelque chose qui a attiré votre attention comme une provocation finalement là. Parce que vous existez. L'enfant a besoin de sentir que vous existez comme personne, avec ce qui vous êtes, sur le plan de vos valeurs, de vos idées de ce qui vous stimule tout ça. Il ne s'agit pas de de prendre le contrôle, mais c'est sûr l'expérience de l'enfant, mais d'exister comme adulte. Moi c'est des rencontres. Une rencontre entre des enfants puis en adulte. On n'est pas un enfant. On est un adulte, et on peut être conjoint mais on reste toujours un adulte. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens - les représentations nature pour la petite enfance *SOUS REPRESENTATION Nature est « prouvée » bénéfique***
ACT1	53	« Aller en nature, ça les fait sortir du lot pour les enfants qui ont beaucoup de mal à s'exprimer à l'intérieur ou exprimer leur créativité. »

ACT3	21	« Oui, c'est passionnant. J'apprends beaucoup. Et cette question de l'apprentissage de la nature, tu avais dit quelque chose tout à l'heure, mais des projets qui donnent du sens, oui. Donc en fait, les impacts qu'on mesure plus de compassion, plus d'empathie, plus d'activité physique, meilleure respiration, moins de stress, tous ces impacts-là qui sont mesurés par ailleurs beaucoup dans les milieux anglo saxons ou scandinaves.»
ACT3	24	« Oui tout à fait puis je souhaite qu'on puisse démontrer et c'est bénéfice là pas juste sur la note mais sur la motivation sur la réussite éducative mais le bien-être de l'enfant au niveau de son implication dans ses apprentissages et tous les bénéfices qu'on peut avoir du contact avec la nature. C'est sûr que au niveau de la concentration du bruit, du TDAH, la myopie le fait qu'il soit actif plus physiquement, plus actif lors de ces apprentissages aussi les jeunes sont pas faits pour être assis toute la journée. Ils ont besoin de bouger. Ils ont besoin de se dépenser. Il y a tellement d'impacts négatifs de ça tous les moyens peuvent être bons aussi là pour que les gens soient soient euh actif. Même si c'est pas d'intensité élevée des fois c'est léger où modéré mais ça contribue à des conditions favorables à l'apprentissage là tout de même. »
ACT4	48	« Fait que tu sais, on sait que conceptuellement, si les enfants bougent, les enfants sont sont dehors, puis on le sait pour les adultes, ça fait que je vois pas pourquoi ce serait différent. Puis en plus c'est de l'éducation relative à l'environnement. C'est à dire qu'en plus de conscientiser, de permettre aux enfants d'être libres dehors, puis d'explorer autrement, puis de jouer librement, bien, ils apprennent à vivre dans la nature. »
ACT5	122	« J'ai dit Vous savez, nous autres au Québec, les gens, les enfants de Montréal en milieu défavorisé, ils savent pas que le lait vient de la vache, là, tu sais, pour eux, il vient de la bouteille de lait. Ça fait que c'est c'est de faire le lien entre les différents éléments de la nature. Comprendre aussi comment respecter la nature. Puis on connaît les bienfaits, les effets apaisants aussi d'être en nature, là pour lutter contre le stress, pour le bien-être et tout ça. Et je peux pas te dire si le gouvernement a des idées de politique publique par rapport à ça, mais ils sont quand même conscients que je crois en tout cas qu'il y a des bienfaits. Il y a toute une. »
ACT5	122	« Les pratiques de l'éducation par la nature ?...Ça va bien, ça se passe bien, ils sont heureux mais c'est tout ce que je sais. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens - les représentations nature pour la petite enfance *SOUS REPRESENTATION Éducation par la nature, les pratiques***
ACT2	31	« L'éducation par la nature, ça reconnaît l'enfant comme acteur principal de ses apprentissages. C'est lui qui est au cœur de son action, de ce qu'il fait....C'est ce que la recherche nous montre. Donc oui on voit ça comme une pratique respectant les principes du Cadre référentiel sur la qualité éducative. »
ACT2	40	« On j'ai pas de données spécifiques par rapport à ça mais oui il y en a de plus en plus. Puis on travaille aussi parce que les jeunes pratiquent plus d'activités de plein air aussi. Donc on a des unités régionales dans chacune des régions du Québec il s'appelle les urls. C'est une série géniale de loisirs et de sport et pardon des merci unité régionale de loisir et de sport. »
ACT2	87	« Il y a une autre parelle à faire avec l'alimentation – c'est un autre volet de l'éducation par la nature – pour faire un alimentation durable »
ACT3	36	« [...} on va effectivement privilégier la sécurité et puis y a des coûts qui sont qui jouent, qui vont être en franc quelque part sur d'où qu'est-ce qu'on peut amener quand même d'espace. On peut prévoir pour eux et c'est beaucoup le l'entretien, la propreté. On veut on veut voir les enfants, on ne veut pas qu'ils rapportent à l'intérieur ou du sable ou des éléments de l'extérieur. Donc on va épurer le plus possible mais il pense pas au développement de l'enfant nécessairement. »
ACT4	82	« Mais dans les faits c'est pour ça qu'on insiste dans sous le l'appellation « éducation par la nature » pour nous c'est important qu'il y ait cette idée de jeu libre tout en étant accompagné bien sûr. »
ACT4	110	« Tu sais, on veut le garder, mais on veut pas dire parce que là c'est rendu que dans le milieu des gens allaient dire « Ben nous on fait Alex ». Ca on est un peu malaise avec ça là. Donc on à l'AQCPE on a choisi de repenser la façon dont on nomme les choses, puis de rester avec l'idée de l'éducation par la nature. Puis Alex c'est juste l'offre de services qui permettent d'offrir un accompagnement en éducation en parallèle de ça. »
ACT6	89	« [...] je trouve ça extrêmement intéressant, parce que moi maintenant si je me regarde, moi avec mes valeurs je me reconnais là dans les âmes de feu. Ben oui c'est quand même le côté pour moi c'est un peu un projet de société. Mais je j'ai beaucoup de réserves par rapport à comment je je porte ça parce que justement je suis tout à fait consciente que si on va vers une, c'est on se met à porter le projet d'éducation par la nature en mettant en évidence ça ça c'est une espèce d'apport un peu entre guillemets révolutionnaire parce que c'est un peu une petite révolution. Pas au sens politique du terme. Je le sais que c'est c'est pas quelque chose qui serait gagnant ici au Québec. »
Acteur	**Ligne N°**	**Production du sens - les représentations nature pour la petite enfance *SOUS REPRESENTATION L'enfant au cœur de la pédagogie***
ACT1	54	« Le développement moteur compte pour beaucoup, c'est important d'avoir les jeux d'haute intensité, pour l'enfant d'amplifier ses mouvements. »
ACT2	60	« Donc peut être la question de la nature a sa vraie valeur car elle soutient l'apprentissage. On parle de l'éducation à la nature, je sais pas si ça fait partie de l'analyse par rapport au classement CLASS, mais la recherche a pu constater que les enfants qui étaient dehors, comment ils évoluent par rapport à leurs apprentissages mais aussi c'était lié à la posture, la posture professionnelle. »
ACT4	57	« On ne le savait pas ! Ca me rappelle tellement de Jane, parce que Jane à cette époque là enseignait en technique d'éducation à l'enfance. Donc c'est dans la formation qui est destinée aux futurs d'éducateur éducatrice. Puis moi là tu sais moi je la, je savais que je me dédiais dans ce champ là. Ecoute moi c'était comme quand elle est arrivée. J'étais comme 'oh, wow, c'est Elise Chaumont ! » aussi, mais ça me dit je pense c'est un ensemble de choses comme ça. Puis moi je me rappelle quand Jane me parlait de l'éducation par la nature. Au début je me disais Ah ouais ouais tu sais-je je regardais ça un petit peu de loin.»
ACT4	73	« Qu'ils allaient vers des approches qui s'éloignait beaucoup de ce que moi je valorisais comme comme approche. C'est donc des approches très scolarisant programme exactement. Tu sais pourquoi Ben moi je

		pense que notamment c'est parce que les gens qui étaient dans cette organisation là, qui avaient toutes les meilleures intentions du monde, avaient pas un background en éducation ou en psychologie. Eux ils venaient d'autres environnements de travail et ça leur apparaissait ce qui était bon à faire pour les jeunes enfants. »
ACT5	126	« Notre cadre de référence dans le programme éducatif s'appuie sur Bronfenbrenner et s'appuie aussi sur Dewey et tout ça? Le jeu, le jeu actif? Puis je te dirais que les les, les tendances actuelles, c'est. C'est plus clair dans certains milieux, pas tous les milieux. Puis clair pour les tout petits. Reggio ou les approches inspirées de Reggio pour les plus grands, mais pas partout. Mais ça c'est comme. Mais il y a beaucoup de iscope. Il y a beaucoup d'autres pédagogies aussi. »
ACT6	96	« Mais moi quand je parle de jeu, je parle de une activité qui émane de l'enfant. Puis qu'il est un moteur, un moteur d'action, un moteur de réflexion, un moteur de mise en relation. Puis moi je me dis bien que quand on est en petite enfance, on accompagne des enfants qui vivent, qui grandissent, qui interagissent. Qu'on est capable d'avoir ...de faire en sorte que l'environnement agit comme un feu, qui garde vraiment ce moteur là bien vivant. C'est ça qu'on fait comme job. »
		Ces éléments n'ont pas été discutés : ***SOUS PRODUCTION DU SENS L'exemple de Québec*** ***SOUS PRODUCTION DU SENS L'enfant plus qu'un cerveau, mais encore faut-il s'y intéresser*** ***SOUS PRODUCTION DU SENS Reconsidérer la nature pour l'égalité*** ***SOUS PRODUCTION DU SENS Repenser l'enfant***

Représentations de l'objet « enfant-nature »

n°9, n°10, n°11

N° 10 – Les Freins

Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : *SOUS FREINS Proximité de la nature***
ACT2	28	« De mon côté moi je travaille pour le développement de la valorisation du plein air de proximité donc c'est un élément qui est important pour moi d'avoir des espaces verts d'avoir des sentiers à proximité des milieux de vie. Je suis en train de regarder au niveau législatif au niveau des normes quand il y a une école un centre de la petite enfance le centre de personnes âgées. Est-ce qu'on peut mettre des normes pour qu'il y ait des obligatoirement des espaces verts à proximité des milieux de vie mais ça c'est à développer aussi au Québec. »
ACT2	38	« Chaque Service de garde a l'obligation d'avoir un accès à la nature, soit une cour dans l'installation, ou un parc à proximité. »
ACT2	57	« Ouais je pense que oui hein c'est des je pense qu'il y a des projets pilotes ou les centres de la petite enfance étaient impliqués gratuitement. Donc c'était du donnant-donnant et ensemble aussi et j'ai l'impression au Canada c'est pareil enfin au Québec c'est que euh il y a une ambition très fort du terrain de milieu pour mettre en place ces programmes pour aller faire la recherche de ces programmes pour faire mais au niveau politique ce n'est pas une priorité. Et c'est un peu comme cette enfin, c'est c'est un peu on verra ce qui se passe. On soutient soutiendra ceux qui souhaitent le fair, mais ce n'est pas une priorité politique. J'essaie de solliciter des des collègues des directions non c'est pas une priorité en ce moment. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : *SOUS FREINS Gestion des risques***
ACT2	34	« Qu'est-ce qui la sécurité cher beaucoup les décisions prises aussi là. C'est dommage mais le coût la sécurité à tout prix je trouve donc la prise de risque les assurances la responsabilité civile prend beaucoup de place par rapport au développement de l'enfant. Puis on a fait des brochures sur le sur le jeu libre à l'extérieur sur la prise de risque pour les milieux chez les enfants parce que on veut sensibiliser les différents milieux de l'importance de pouvoir prendre des risques au niveau de l'aménagement façons de faire habituelles puis pour changer un petit peu les façons de faire mais ça prend l'éducation de la sensibilisation, mais je pense pas qu'il soit au fait à 100% des résultats des recherches scientifiques sur l'importance du développement de l'enfant l'importance de tous ces éléments là. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : *SOUS FREINS Les envies de l'équipe***
ACT4	57	« On ne le savait pas ! Ca me rappelle tellement de Jeanne, parce que Jeanne à cette époque là enseignait en technique d'éducation à l'enfance. Donc c'est dans la formation qui est destinée aux futurs d'éducateur éducatrice. Puis moi là tu sais moi je la, je savais que je me dédiais dans ce champ là. Ecoute moi c'était comme quand elle est arrivée. J'étais comme 'oh, wow, c'est Jeanne Cloutier ! » aussi, mais ça me dit je pense c'est un ensemble de choses comme ça. Puis moi je me rappelle quand Jeanne me parlait de l'éducation par la nature. Au début je me disais Ah ouais ouais tu sais-je je regardais ça un petit peu de loin.»
ACT6	107	« Bah parce que ça relève aussi de l'organisation, notamment parce que c'est une des premières attentes inscrite dans la loi : d'assurer de veiller à la sécurité de l'enfant. Donc l'organisation en commun de mettre en œuvre ce mandat là. Et en ce sens-là ben, elle doit à la fois mettre en place les cadres qui favorisent un environnement sécuritaire, mais aussi pouvoir soutenir si elle l'organisation adhère à la de la sécurité bien dosé, qui donne un espace à la valorisation de la prise de risque. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : *SOUS FREINS Les envies des politiques***
ACT2	62	« Moi ,le frein que je vois, parce que on a soutenu des choses mais même de mon côté disent, Ben ça ça n'appartient plus à d'autres directions au sein du ministère de l'éducation, qui les approches pédagogiques

		ou les méthodes d'apprentissage. Ce n'est pas nous. Ca donc, moi si je ne m'en occupe pas. Ben iln' y a personne qui va qui va lever la main qui va dire Ben nous on y croit. Puis on on va s'impliquer on va soutenir donc mon plus grand frein de mon côté c'est ça là. C'est le manque de, oui que vous avez dit, de concertation et d'élargissement de de l'action que vous menez, d'implication de concertation. Ouais c'est c'est, on sent il y a c'est encore un peu en silo. Les acteurs qui qui vont mener après sur les colocs et les terrains on voit qu'on est nombreux des gens sont sont assez nombreux pour travailler le sujet, en fait de creuser un peu plus. »
ACT3	63	«Mais peut-être ce portage politique autour de ça et trop teinté politique justement ici. On a des la politique écologiste alors ceux qui sont pas écologistes vont vont se méfier un peu si on commence trop par trop entre guillemets dans la nature. Donc, ne je sais pas si sortir avec les enfants qu'ils expérimentent, qu'ils développent une approche écologique et tout ça... c'est absurde, c'est vraiment une question politique ? ou c'est une question de bien-être de l'enfant de développement et et de la planète ! Des préjugés encore même à l'intérieur des écoles enseignantes qui sortent mais ils se font dire t'es toujours dehors en train de jouer avec tes élèves. Ils ne voient pas l'impact pédagogique que ça peut avoir donc il y a beaucoup de sensibilisation en éducation à faire. »
ACT5	70	« Mais tu sais, il y aurait moyen de faire des analyses secondaires de données à partir d'un d'une demande d'accès aux données, puis de voir lesquelles font l'éducation par la nature, puis est ce qu'ils ont des scores de qualité plus élevés ou pas? Mais pour l'instant c'est pas pris en compte. Ce qui est pris en compte, c'est vraiment le toutes les dimensions de la qualité. Tu sais, il y a des éléments de la qualité structurelle, donc la formation, l'expérience du personnel, tout ça, la formation continue, tout un questionnaire que les éducatrices remplissent. Puis il y a des éléments de la qualité des processus. Ils ont des. Ils observent des éléments au niveau du la structuration des lieux, du matériel offert aux enfants. Puis il y a la qualité des interactions avec la classe fait que c'est un mélange de plusieurs choses. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les freins pour la mise en place des actions : *SOUS FREINS Les Formations***
ACT1	85	« Il n'y a pas de pas de programme tant que tel pour financer la formation 'éducation par la nature' »
		Ces éléments de freins n'ont pas été identifiés : ***SOUS FREINS Ca dépends de la PMI*** ***SOUS FREINS Manque du sens*** ***SOUS FREINS « 0 tâches, 0 risques » Une culture portée sur l'hygiène*** ***SOUS PROBLEME Les enfants sont éloignés de la nature*** ***SOUS PROBLEME La nature un gadget ou réservée aux intellos !***

Représentations de l'objet « enfant-nature »

n°9, n°10, n°11

N° 11 – Les Justifications des actions publiques

Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : *SOUS JUSTIFICATION Repenser le monde***
ACT1	41-42	« C'est avec le Ministère de la Santé, il y a une amélioration de la qualité de service avec les projets nature. Je pense que cela prendre de l'ampleur. On a beaucoup d'information qui nous confirme que cela fait du bien – on voit les impacts très positif. »
ACT4	96	« Parce que quelque part moi, je constaté que, comme tu décris, le fait d'y aller par le biais de du lien avec la nature, finalement ça rejoint tout le monde peu importe ces idées politiques, sa compréhension ou sa lecture du monde. Ca ça touche tout le monde le la force l'éducation par la nature. C'est de revenir à cette base-là. Puis quelque part, c'est mieux comme ça parce que à mon avis, c'est à ça que nous convié l'éducation par la nature. C'est à repenser à notre rapport au monde. »
ACT1	34	« L'écran prend beaucoup de place, on voit dans les études que les enfants ont du mal, ils ont plus de problèmes d'attention à l'école ... donc oui, la nature, c'est important, c'est peut-être parce que les enfants ressentent des choses vraies, des vraies émotions. »
Acteur	**Ligne N°**	**Les justifications pour la mise en place des actions : *SOUS JUSTIFICATION Soutien des politiques publiques***
ACT1	98	« Au dernier budget 2022-2023, 34,5 millions de dollars ont été annoncés afin de reconduire certaines mesures de la Stratégie 0-8 ans, lesquelles visent à favoriser le développement des enfants en services de garde éducatifs à l'enfance, notamment avec le financement de projets de verdissement d'aires de jeux. Un appel de projets sera lancé cette année, je vous transmettrai l'information en temps et lieu. »
ACT2	48	« Ouais je pense que oui hein c'est des je pense qu'il y a des projets pilotes ou les centres de la petite enfance étaient impliqués gratuitement. Donc c'était du donnant-donnant et ensemble aussi et j'ai l'impression au Canada c'est pareil enfin au Québec c'est que euh il y a une ambition très fort du terrain de milieu pour mettre en place ces programmes pour aller faire la recherche de ces programmes pour faire mais au niveau politique ce n'est pas une priorité. Et c'est un peu comme cette enfin, c'est c'est un peu on verra ce qui se passe. On soutient soutiendra ceux qui souhaitent le fair, mais ce n'est pas une priorité politique. J'essaie de solliciter des des collègues des directions non c'est pas une priorité en ce moment. »
ACT3	28	« Oui puis je souhaite qu'on puisse démontrer que la nature c'est bénéfique là pas juste sur la note, mais sur la motivation, sur la réussite éducative, mais aussi sur le bien-être de l'enfant, au niveau de son implication dans ses apprentissages et tous les bénéfices qu'on peut avoir du contact avec la nature. »

ACT3	34	« Qu'est-ce qui la sécurité cher beaucoup les décisions prises aussi là. C'est dommage mais le coût la sécurité à tout prix je trouve donc la prise de risque les assurances la responsabilité civile prend beaucoup de place par rapport au développement de l'enfant. Puis on a fait des brochures sur le sur le jeu libre à l'extérieur sur la prise de risque pour les milieux chez les enfants parce que on veut sensibiliser les différents milieux de l'importance de pouvoir prendre des risques au niveau de l'aménagement façons de faire habituelles puis pour changer un petit peu les façons de faire mais ça prend l'éducation de la sensibilisation, mais je pense pas qu'il soit au fait à 100% des résultats des recherches scientifiques sur l'importance du développement de l'enfant l'importance de tous ces éléments là. »
ACT3	44	« Oui oui il y a des initiatives par nos fédérations d'obtenir nos organismes de plein air qui l'éthique en plein air pour chaque famille. Les adultes on a donné des sous pour des campagnes des outils à ce à cet effet là au niveau de scolaire ou de la petite enfance que la sensibilité avec le programme centre trace avec la fondation Monique Fitz Bach ou l'environnement l'écologie. Il y a différents organismes là qui sont sensibilisés et qui sensibilisent. Il y a le le club 4H aussi qui a développé des choses par rapport à ça, des outils. Il faut éduquer. Il faut sensibiliser. Puis je pense que le fait que les jeunes de la petite enfance soient à l'extérieur et plus en contact avec la nature va les sensibiliser indirectement aussi à l'importance de leur environnement. (d'accord) Et donc durable l'environnement prendre de plus en plus de place aussi là auprès des les préoccupations des citoyens, des gens, des organisations et dans les guides qui sortira à l'année prochaine. »
		Ces éléments de freins n'ont pas été identifiés : ***SOUS JUSTIFICATION La nature et l'enfant, ce n'est pas si important que ça*** ***SOUS JUSTIFICATION L'insécable : l'enfant et la nature***

Annexe 19. SEGMENTS CODÉS Entretiens 2ème acteurs FR

1ère partie – Expériences nature petite enfance : *Identifier les expériences qui peuvent formuler les croyances et attitudes*
n°1, n°2, n°3

N° 1 – L'enfance – à quoi vous jouez ? N °2 Avez-vous passé beaucoup de temps dans la nature ?

Acteur	Ligne N°	TRAJECTOIRE Enfance dehors
ÉAJE 2 ALIX	1	« J'ai toujours voulu faire ça depuis que je suis petite et j'ai une famille. Ma mère travaille dans le social, elle est éducatrice spécialisée, elle est chef de service dans un foyer et mon papa est guide de montagne VTT et travaille dans des colonies. D'accord. Donc voilà, j'ai toujours été un peu dans le social, l'enfance. » ÉAJE 2 ALIX: 1
ÉAJE 2 ALIX	2	« Du coup. Du coup. En plus je viens des Vosges de base, donc les Vosges. Qui dit Vosges dit nature, dit enfance dans la nature. » ÉAJE 2 ALIX: 2
ÉAJE 2 ALIX	3	« Et puis même moi quand j'étais petite, je faisais des soupes, des cabanes dans la forêt. Vu que j'habitais à la campagne, je pense que ça m'a peut être aidé parce que j'ai des copines qui habitaient en ville et je pense qu'il y avait aussi des jeux dans la nature, mais c'est pas pareil ». ÉAJE 2 ALIX: 3
ÉAJE 2 ALIX	5	« Enfin, moi je dis peut être ça parce que j'ai vécu. Enfin, moi je vivais à la campagne, je vivais dehors, donc j'ai vécu dans la nature entre guillemets, mais je sais pas pour les gens qui vivaient leur enfance dans des milieux plus urbains, je sais pas, mais moi je vois ça comme ça. » ÉAJE 2 ALIX : 5
ÉAJE 3 EMILIA	13	« Moi j'ai pas du tout été en école Waldorf. J'ai connu par mon mari et du coup c'est bien parce que moi je peux faire le comparatif entre l'école de l'éducation nationale et les écoles Waldorf. Après je crois pas qu'on soit beaucoup ici au jardin d'enfants à avoir à avoir été à l'école Waldorf en tant qu'enfants. » ÉAJE 3 EMILIA : 13
ÉAJE 3 EMILIA	47	« Ben En fait c'est ça. J'ai l'impression de m'être formée depuis que j'ai cinq ans. Non? Oui, c'est ben moi ça m'a toujours intéressé à la botanique en partie. Je peux toujours poser des questions. Dans ma famille, j'ai un biologiste au CNRS, j'ai. J'ai un beau frère qui est paysagiste finalement. Et puis on s'échange aussi les connaissances entre nous. On connaît un peu les plantes et puis on fait de la recherche aussi par nous même s'il y a quelque chose qui nous intéresse, etc. » ÉAJE 3 EMILIA : 47
		TRAJECTOIRE Enfance pas dehors
ÉAJE 2 ANNE	3 – 5	«Anne : C'est assez rigolo parce qu'en fait, je suis une enfant qui a été mis sous cloche. J'ai une maman qui a travaillé dans les assurances, elle était assez stressée du moindre petit danger. En gros, le micro-ondes c'était pas avant seize ans et il fallait qu'on soit supervisé.....On va dire que c'est grâce à mon grand-père, que j'ai pu avoir la chance de mettre les mains dans la terre, de voir une graine pousser, manger autant que je veux, des petits pois, des framboises, de me salir. C'est avec lui, j'aimais ça, j'aimais jardiner. Mais c'est vrai que les quelques fois où ma maman était avec, il y avait ... enfin elle était quand même souvent là aussi. Mais il y avait ce cadre. Mon grand-père, une fois, il avait... je me souviendrai toujours, il avait plu. Il y avait de la boue. Ma maman, elle était au bout de sa vie et elle était horrifiée. On risquait de glisser et de se faire mal. Et mon grand-père, il s'est dit allez 'hop, on y va tous !' GC : Est-ce que ça t'a donné envie de faire pareil avec les enfants, enfin jardiner ? jouer dans la boue ? Anne : Oui, peut-être... mais je ne voulais pas être stressée comme ma mère, même si je le suis quand même un petit peu, surtout au début quand on a commencé sortir les premières fois avec les enfants, j'étais un peu stressée. Mais pas vraiment dans le jardin, enfin j'aime ça, j'aime toujours ça jardiner. Je pense que c'est important pour les enfants de faire ça...de mettre les mains dans la terre, de voir d'où vient ce qu'ils mangent» ÉAJE 2 ANNE : 3 – 5

N° 3 – Quelles sont vos motivations / envies pour mener votre projet (mettant les enfants en contact direct avec la nature) ?

Acteur	Ligne N°	TRAJECTOIRE Parcours Professionnel
ÉAJE 1 CORINE	12	« Et effectivement ça figure dans le simple fait que mon poste en tant qu'éducatrice de jeunes enfants et aussi j'ai des heures dédiées à l'accompagnement des parents. Donc où est ce que je ne suis pas dans le groupe? Parce qu'on a très vite compris. Il faut libérer un professionnel de faire ce travail par les soirées, par le samedi matin et même là, je n'arrive même plus à faire ça, mais d'être là le soir quand les parents viennent et pouvoir engager un dialogue parce qu'ils sont tellement en demande. » ÉAJE 1 CORINE : 12

ÉAJE 2 ALIX	20	« Et ben moi j'ai 25 ans, j'ai eu mon diplôme à mes 18 ans. Ouais, 19, 18 ou 19 ans et diplôme. Je suis auxiliaire de puériculture. Avant j'avais fait un BTS dans le commerce. Enfin bon, voilà. Et du coup, ça va faire maintenant en janvier 5 ans que je suis dans la structure déjà. Ouais, oui, c'est ça. Et. Et voilà, je me sens bien, tout se passe bien. » ÉAJE 2 ALIX : 20
ÉAJE 2 ALIX	21	« Là je suis en crèche, mais en tant qu'auxiliaire, je peux être en maternité, en pédiatrie, avec les enfants handicapés, en foyer. Enfin, c'est que je me dis si jamais un jour la crèche ça me. J'en peux plus, je peux aller ailleurs. Bon. » ÉAJE 2 ALIX : 21
ÉAJE 2 ANNE	1	« Et j'ai eu de la chance, j'ai été sélectionnée ici à Strasbourg, à Strasbourg. Ah oui, ok, donc ok, d'accord, il n'y a plus de dix ans je pense depuis. Voilà, je suis sortie du bac, je suis allée à l'école, j'ai commencé à travailler dans une dans un multi-accueil de 20 places qui a malheureusement fermé par souci financier. » ÉAJE 2 ANNE : 8
ÉAJE 2 ANNE	3	« Et pour moi c'était pas trop problématique parce que, entre guillemets, je pouvais encore avoir l'aide de mes parents. C'était plus difficile pour les professionnel·les qui avaient plusieurs enfants à charge. Je n'étais pas la plus mal lotie. Je suis toujours surprise. » ÉAJE 2 ANNE : 1
ÉAJE 2 ANNE	15	« Suis responsable d'équipe. » ÉAJE 2 ANNE: 15
ÉAJE 2 ANNE	13	« Quatre, ça fait, je crois que ça va faire six ans que je suis ici, Je suis restée cinq ans sur l'autre crèche. En fait, j'ai basculé en adjointe de direction et j'avais toujours ce truc de me dire ça va s'améliorer. C'est une période et je suis arrivée sur l'autre crèche. C'était une ouverture de crèche, donc au début, on n'avait pas tant d'enfants que ça. On avait une section après deux, après toi. Et puis quand j'ai eu un interlocuteur, les gestionnaires au-dessus, il y avait, on avait une coordinatrice qui a changé. Quand la coordinatrice a changé et que j'ai senti que c'était que ça allait pas bouger et que c'était très arrangeant, je me suis dit en fait je je vais voir autre chose parce qu'il y a des choses avec lesquelles j'étais pas en accord quand je demande enfin je sais pas. » ÉAJE 2 ANNE : 13
ÉAJE 3 EMILIA	7	« Je suis aide jardinière, je suis attachée au groupe de Agnès. Moi, j'ai longtemps travaillé, ça fait quelques années que je travaille au jardin d'enfants. J'ai déjà été remplaçante dans d'autres groupes, dans les groupes de grands, dans les groupes d'âges mélangés et quelquefois chez Agnès. Et finalement, j'ai réussi à avoir un poste fixe chez Agnès depuis cette année. Moi je suis venue au jardin d'enfants par mes enfants. Je ne sais pas du tout de formation à la base, à la base théorique, mais là j'ai passé un CAP petite enfance donc que je devrais avoir d'ici la fin de l'année. Voilà pour le parcours à peu près. » ÉAJE 3 EMILIA : 7
		TRAJECTOIRE Parents et la nature
ÉAJE 2 ANNE	16	Parents pour qui ce n'est pas une habitude « Oui, oui, oui, beaucoup. Oui, c'est vrai. C'est beaucoup de nature, mais effectivement, ce n'est pas toujours. Ouais, mais j'avais fait un baby sitting une fois chez une famille et la petite, elle avait je crois dix mois et je lui avais envoyé une photo. J'avais dit ah ben on est au parc mais juste à côté de chez eux, à deux minutes en poussette. Elle a dit Oh, c'est la première fois qu'elle va dans le parc. J'ai dit Ah oui alors je sais pas si c'est manque de temps ou si pour eux c'est pas forcément un plaisir de se poser dans un parc. Je sais pas, mais c'était la première fois à dix mois alors qu'elle habitait vraiment dans la verdure. Enfin, ça m'a un peu étonné. » ÉAJE 2 ANNE : 16
ÉAJE 3 EMILIA	22	« On voit une évolution dans la société, c'est comme si la nature, ben tout le monde sait maintenant que c'est important. Je pense que la Covid a fait qu'on a tous envie d'être dehors. Mais aussi, on a pris conscience que la nature, c'est fragile. **Il** y a plein de choses qui sont dites, dans les journaux, à l'école. On sait maintenant, les parents, ils savent, ils savent que c'est important. » ÉAJE 3 - EMILIA : 22
ÉAJE 3 EMILIA	53	« Et après, je pense que c'est aussi beaucoup l'intérêt, l'intérêt des parents. Est-ce que les parents sont eux-mêmes intéressés par cultiver, avoir un potager, connaître un peu la faune? (…) La plupart des parents que je vois n'ont pas l'air, n'ont pas l'air surpris des noms, des choses ou de. Qu'est-ce que c'est que ça? Ou pourquoi est-ce qu'un enfant est en train de manger une fleur de bourrache par exemple? 'Oh mon Dieu, Est ce que c'est toxique?' (ils se disent) 'Non, c'est une bourrache, tout va bien'. » ÉAJE 3 EMILIA : 53
ÉAJE 3 EMILIA	58	« Par rapport aussi, justement, aux parents, j'imagine que déjà, les groupes de parents qu'ils viennent ici, ils viennent justement pour ce type de projet. Donc il n'y a pas cette question vraiment de convaincre de travailler avec eux et tout ce qui est équipement. Oui, c'est. » ÉAJE 3 EMILIA : 58
		TRAJECTOIRE Valeurs sociétales
ÉAJE 1 CORINE	26	« 2023 c'est ne plus le même que 2019 ou 2013 ou 1990. Il y a une claire évolution dans l'humanité de la conscience avec une société changeante qui fait que les enfants qui naissent aujourd'hui ont un autre, presque une autre façon d'être faite. Et c'est ça qui nous pose un vrai défi de pouvoir adapter notre accompagnement à des nouvelles, à une nouvelle situation, une nouvelle situation sociétaire, une nouvelle situation. En sachant, et c'est ça qui est vraiment intéressant dans la pédagogie Waldorf, notre tâche n'est pas du tout de préparer l'enfant à la nouvelle situation, mais plutôt de dire mais ces enfants-là, ils viennent avec quoi? Qui est différent? Il y a 100 ans, il y a des choses qui sont pareilles, mais il y a des choses qui sont différentes. »

		ÉAJE 1 CORINE : 26
ÉAJE 1 CORINE	67	« Si tu regardes Québec, c'est tout ce qui innovatif ou touche beaucoup de choses. Innovatif vient de là bas. Si tu regarde, il y a vraiment des choses qui ce qui tente. Il tente, il tente de mettre les choses en place pour le bien être de l'enfant. Je suis d'accord. Absolument. Au Québec, j'ai l'impression qu'ici, sur un certain plan ou sur un autre, c'est pas ça. Mais là je trouve aussi. En France, on est un peu. (..) C'est bien, c'est peut être aussi, je sais pas si je dois dire ces choses là, mais en France c'est très intellectuel, donc c'est penser les penseurs, ils ont. » ÉAJE 1 CORINE : 67
ÉAJE 1 CORINE	68	« Après tu peux le virer, mais en France il y a quand même le fait que c'est un pays socialiste, culturellement, historiquement, qui est une super chose. Il y a beaucoup d'aides, beaucoup d'aides par rapport à la CAF. Si tu as beaucoup d'enfants en France, c'est vraiment bien. J'ai la comparaison par rapport à l'Allemagne, par rapport à l'Italie. Rien à voir, c'est paradisiaque, c'est paradisiaque, mais il y a quand même l'idée tu aider dès la naissance, il y a de l'aide, de l'aide financièrement et après il y a les crèches. Tu peux tout de suite te faire aider par les professionnel·les . La naissance, tu peux tout de suite te faire aider à l'hôpital. Donc il y a cette culture aussi, tu aides. Donc les personnes s'appuient aussi sur ça ou ça soit surtout sur cette idée. Je suis aidé donc moi même je ne dois pas me mettre en route pour chercher. donc si les deux peuvent, vous pourrez travailler ensemble. Ça serait chouette d'avoir de l'argent pour pouvoir élever tes enfants correctement, d'avoir une place dans une structure, c'est magnifique. Après, ce qui est pour moi peine vraiment, c'est le c'est la valeur qui est donnée à l'accompagnement des enfants. » ÉAJE 1 CORINE : 68
ÉAJE 3 EMILIA	119	« Mais oui, je pense aussi. Les gens, ils ont ils ont eu peur de. Pfffff de trop de trucs. Moi je trouve ridicule les enfants s'ils rentrent chez eux qui sont sales, ben c'est pas grave, c'est des stratégies à adopter en tant que en tant que professionnel. Je pense que c'est une peur aussi des professionnel·les de rendre l'enfant sale à ses parents en disant mais finalement si tu as une. Si tu as une tenue spécifique pour l'école et spécifique, et après qu'ils changent leurs habits et qu'ils rentrent à leur maison propre, il n'y a pas de drame. Enfin, c'est gérable. Alors c'est sûr qu'avec des effectifs à 35 élèves, c'est compliqué. Mais enfin je sais pas moi je rentre chez moi le soir. Effectivement, mon pantalon en général est plein de boue, mais c'est pas grave, je vais le laver. (...) Hein? » ÉAJE 3 EMILIA : 119
ÉAJE 3 EMILIA	127	« C'est ça, c'est ça en fait, on gaffe pas, on parle de pardon, pardon. Pour moi, j'ai toujours beaucoup de mal à critiquer quand même, parce que l'éducation nationale fait de très belles choses aussi. Et Et c'est pas, c'est pas en soi un mauvais système quoi. Et on n'est pas là pour critiquer non plus. Tu vois, c'est pas c'est pas le but. On ne fait pas exactement la même chose, mais Mais finalement on reste une professeure des écoles en maternelle, ça reste une professionnelle de la petite enfance qui a le goût de ce qu'elle fait et qui fait le mieux qu'elle peut. Quoi. Comme nous en fait. On se trompe aussi des fois et. Mais moi, dans cette pédagogie là particulièrement et dans la façon où on la pratique aussi, avec Agnès au potager, je vois vraiment ça Quoi? Où? (..) Ils sont heureux en fait. Moi je les vois heureux ces petits, ces petits bouts. (..) » ÉAJE 3 EMILIA : 127

2ème partie – Les représentations : *Identifier les représentations et les appréciations* N° 4, °5, °6,°7

N° 4 – Enfants et Nature, quels liens ?

Acteur	**Ligne N°**	**LIEN inné**
ÉAJE1 CORINE	78	« On est allé au parc et il faut une vigilance, Il faut, il faut des antennes sorties de tous les côtés. Mais les enfants, ça brille. Il était tellement enthousiaste et content. » ÉAJE 1 CORINE : 78
EAJE 1 CORINE	80	« Il y a pleine de choses dans la forêt pour l'enfant à explorer… il y a des choses qu'on ne peut même pas imaginer, c'est vraiment beau de les voir découvrir, toucher la nature » EAJE 1 CORINE : 80
ÉAJE1 CORINE	123	« Et on sent qu'ils se sont bien. (GC : Tu l'avais dit aussi autrefois et ils se sentent chez eux). S2: Ils se sentent chez eux. S1: Et il y a cette appropriation ou cette connexion ou cette…. Oui, voilà le sentiment. Ils ne sont pas perdus, ils ne sont pas perdus dans ce milieu, Ils ont ceux qui sont plus ou moins réveillés pour etc. » ÉAJE 1 CORINE : 123
ÉAJE1 CORINE	130	« Dehors, les enfants sont libres ; ils sont plus créatifs, ils développent un savoir qui leur est propre et alors, ils nous échappent… je veux dire par ça qu'ils n'ont pas besoin de nous pour les amuser ni pour les occuper avec des activités de ça ou ça, ou avec des jouets qu'on achètent dans les catalogues… dans la nature, ils fabriquent leur propre jeu, comme ils entendent, comme ça fait sens pour eux. » ÉAJE 1 CORINE : 130
ÉAJE 2 ANNE	12	« Moi je pense qu'il doit avoir toujours quelque chose de naturel autour de lui. Et s'il ne l'a pas parce que pour x raison il faut aller le chercher, je pense parce que je pense qu'on s'épanouit vraiment et que c'est très important d'avoir un contact avec la nature et de se rendre compte de ce qu'elle peut nous apporter. » ÉAJE 2 ANNE : 12

ÉAJE 2 ANNE	18	« Moi j'ai mon voisin qui avait qui leur. On fait des rondins pour faire des petits bancs et quand je les voyais assis dessus, enfin, je trouvais ça trop beau et de les voir jouer avec la nature, c'était super. Et vu que je voyage enfin, je voyage pas mal dans beaucoup de pays. J'ai vu beaucoup d'enfants jouer simplement avec la nature, ils avaient rien d'autre et je les voyais s'épanouir et je me dis que nous c'est vrai, on a des milliers de jouets tout le temps alors qu'au fond de l'herbe. » ÉAJE 2 ANNE : 18
EAJE 3 EMILIIA	87	« C'est très sensoriel la nature, les enfants aiment creuser avec les mains dans la boue… c'est toute une consistance, c'est lourd, ça colle, puis c'est frais… » EAJE 3 Emilia : 87
ÉAJE 3 EMILIA	109	« Les enfants ne demandent que ça d'être dehors, que ça. » ÉAJE 3 EMILIA : 109
ÉAJE 3 EMILIA	121	« J'entends quelque chose qui correspond à la à la pédagogie Waldorf. Oui, parce que surtout en pédagogie par la nature, moi j'y vois vraiment le l'enfant, il est dans la nature et en fait il voit l'enfant à cet âge là, il s'imprègne, il fait, il fait que ça, il imite, il s'imprègne, il ressent les choses. Et quand il quand il est dehors comme ça non, on ne va pas, on va pas leur expliquer. Ah mais regarde, ici il y a la petite graine qui est dans la terre et puis elle va germer, puis elle va pousser, puis nanani nanana. Ça on le fait éventuellement si quand même, sous forme de sous forme de comptines, sous forme de de chansons ou de choses comme ça. Donc on ne fait pas appel, on ne fait pas appel à à. (..) À tous les systèmes de raisonnement, causes, conséquences, etc. Enfin, on leur demande pas ça du tout à cet âge là, heureusement. Oui. » ÉAJE 3 EMILIA : 121
		LIEN Valeur éducative
ÉAJE 2 ANNE	11	« Ouais, moi le jardinage, j'aime bien parce que je me dis que c'est ce qu'on mange et c'est ce qui nous nourrit. Donc on vit grâce à la nourriture quand même. Et du coup, je me dis que c'est chouette de leur montrer que de base c'est une toute petite graine et qu'il faut l'arroser, qu'il faut surveiller, qu'il ne faut pas marcher dessus et que après on peut le manger. De savoir d'où vient ce qu'on mange quoi. Moi je trouve ça chouette. » ÉAJE 2 ANNE : 11
ÉAJE 3 EMILIA	48	« Et en termes de faune, d'animaux, d'insectes et tout ça, c'est quelque chose que tu qui t'intéresse? Oui, oui, oui. Oui, oui, surtout pour Pour voir la vitalité du sol, c'est quand même important de connaître un minimum, un minimum d'insectes. Alors après la faune, les oiseaux, les choses comme ça, je les reconnais pas à leurs cris. Ça c'est un truc que j'adorerais faire. Mais. Mais si je les vois, je reconnais les courants on va dire. Mais, mais. Et c'est intéressant aussi de de pouvoir nommer aussi soit même pour. Pour les enfants en fait. Pour. (..) Que ce ne soit pas juste la petite bête, quoi que. Un cloporte est un cloporte. Pas la peine non plus de dire que toutes les petites bêtes soient des petites bêtes. » ÉAJE 3 EMILIA : 48
ÉAJE 3 EMILIA	53	« Mais oui, quand on. Quand on voit le dehors…Il y a des, il y a des changements qui s'opèrent en une année, chez des enfants notamment. Justement, en fait, il y a des gestions assez particulières entre. Écouter les oiseaux, au début, on leur dit écoutez, les oiseaux, ce n'est même pas la peine, ils ne vont pas, ils ne vont pas écouter, ils s'en fichent, mais. Et au bout d'un moment, il suffit juste de faire le geste de l'écoute. Et là, ils vont se taire, ils vont écouter les oiseaux. Ou alors vraiment des choses plus plus particulières et même un peu plus tragique on va dire. Enfin, les expériences de la mort, ça peut. La coccinelle qui ne bouge plus. En fait. » ÉAJE 3 EMILIA : 53
ÉAJE 3 EMILIA	55	« C'est des qui ont multiples usages et et par rapport à, à cette il y a une croyance mais une tendance. Oui, on on pense qu'il y a des psychologues qui sont en train d'aller dans les directions à dire bah voilà, puisqu'on passe du temps à être dehors, à jouer dans ces, dans ces milieux-là, on va avoir une plus grande sensibilité de la nature et du vivant pour pouvoir s'en occuper plus tard Possible. Oui. Possible. Possible. Je voulais savoir. Je ne sais pas. J'espère. J'espère. Très sincèrement. Je. Je n'ai pas le recul d'avoir eu des enfants qui sont déjà grands, donc je ne peux pas te le dire » ÉAJE 3 EMILIA : 55
		LIEN Rythme
ÉAJE 2 ANNE	10	« Et donc c'est aujourd'hui l'aménagement du jardin parce que j'ai vu, il y a les quatre espaces. Oui, il y a cet espace qui est laissé intentionnellement un peu plus sauvage on va dire oui, oui, oui, oui, le jardinage, etc. Et du coup, cet espace là et un espace qui… on sent quand même qu'il y a un rythme et certains enfants qui y vont, oui, naturellement oui. » ÉAJE 2 ANNE : 10
ÉAJE 3 EMILIA	25	« Et pourquoi? Parce que c'est c'est en. C'est en lien aussi avec la notion de temporalité qui peut, qui peut partir de la seconde jusqu'à jusqu'à l'année, la saison et eux, ça leur permet de, je trouve, d'arriver à s'axer, à trouver où est ce qu'ils sont eux, par rapport à ça. Et eux mêmes, ils voient bien, enfin ils voient, ils voient pas. Mais c'est vrai que eux mêmes ils poussent en fait en quelque en quelque sorte, ils évoluent énormément comme comme, comme une plante dans l'année. » ÉAJE 3 EMILIA : 25
ÉAJE 3 EMILIA	125	« Tout là au niveau cognitif. On est d'accord. Mais ouais. Et en fait, ils ont ils ont tout, tout ce temps là au jardin d'enfants pour. Et ben ils observent, ils expérimentent. Finalement, c'est quand même la base de la science. On observe un phénomène, on expérimente et puis après on va raisonner derrière et. Et en fait, le fait d'observer comme ça, sans. Sans a priori, sans préjugés, Je trouve que le raisonnement peut

		être aussi plus plus juste parce qu'il n'est pas influencé par un savoir qui arrive après qui. Enfin, le savoir arrivera après. » ÉAJE 3 EMILIA : 125
		LIEN avec la « bonne » nature
ÉAJE 1 CORINE	32	« La nature, c'est notre vie, on vit grâce à elle quoi. Donc pour moi, oui, c'est c'est un peu ce qui nous fait vivre. Cette connexion, elle est vitale. » ÉAJE 1 CORINE : 32
ÉAJE 2 ANNE	24	« La nature, c'est quoi? C'est le jardin, c'est l'herbe, c'est pour eux. C'est quoi la nature? Comment ils voient la nature? Ouais, je me dirais c'est là où ils peuvent courir. (..) C'est grand. (..) Il y a beaucoup de choses à voir dans la nature et ça nous entoure parce qu'il y en a quand même partout, des fois de moins en moins, mais partout. Je pense que c'est ça pour eux. » ÉAJE 2 ANNE : 24
ÉAJE 2 ALIX	55	« Quand je parle de nature, je pense quand même plus forêt, prairie, jardin, mais finalement le fait d'avoir eu un bébé covid, je me rends compte qu'on peut avoir de la nature entre deux pavés et une petite fourmi et qu'on peut en trouver un peu partout. C'est quand même un plus d'avoir comme ici je pense, de l'herbe, des arbres. » ÉAJE 2 ALIX : 55
ÉAJE 2 ALIX	59	« Je sais pas trop comment le définir, mais c'est toutes les choses un petit peu. Maintenant, j'ai même pas forcément « en vie » parce que les cailloux ne sont pas. Enfin je ne pense pas, c'est tout ce qui est à l'état brut finalement » ÉAJE 2 ALIX : 59
ÉAJE 3 EMILIA	81	« C'est un lieu de calme, d'apaisement, où ou à la fois on a vraiment un groupe et vraiment des individus qui peuvent, qui peuvent s'épanouir, vivre. Ils peuvent, ils ne sont pas dans le bruit comme on est dans un dans un univers en champ libre. On le sent. Il n'y a pas de réverbération, il n'y a pas de. Il n'y a pas d'agressivité du son. Il y a plus de parasites, on peut dire, parce que il y a des oiseaux, il y a des il y a des voitures, il y a des choses comme ça. De temps en temps on entend mais on a vraiment cette. (..) Cette possibilité d'être, d'être dans un espace hyper ouvert et à la fois de pouvoir de pouvoir se mettre vraiment tranquillement dans un petit coin, dans une dans une petite cabane, derrière des feuilles, d'être vraiment au calme, vraiment tranquille et Et de pouvoir aussi. (..) On peut dire. (..) » ÉAJE 3 EMILIA : 81
ÉAJE 3 EMILIA	82	« Parce que finalement on va avoir le potager qui est pareil tous les jours mais qui n'est jamais le même. On a toujours le même lieu, toujours à peu près. On sait très bien que les nigelles, elles ne vont pas devenir des pommiers le lendemain, mais elles seront quand même pas pareil que la veille. » ÉAJE 3 EMILIA : 82
		REPRESENTATIONS de l'enfant
ÉAJE 1 CORINE	30	« Parce que c'est l'enfant qui le sait, qui l'intuition du futur. Moi, je suis du passé. Donc qu'est ce que je dois mettre en place pour que cet être-là qui vient avec un destin à lui, avec un futur à lui, que moi je ne peux pas percevoir encore? Je peux induire en regardant l'enfant, mais je ne peux pas le savoir parce que c'est loin et c'est certainement pas pour cette société qui fonctionne aujourd'hui, en avril 2023, que je vais préparer l'enfant. Parce que dans dix ans que sais-je. Ce n'est plus du tout valable. Et c'est ça ce qui se passe un peu dans l'éducation. On continue à vouloir mettre en place un apprentissage qui est en vue d'une société d'aujourd'hui. Mais on a vu les dernières 20 ans, qu'est-ce que ça a changé? C'est pour ça que les programmes éducatifs changent tout le temps, parce qu'on découvre. » ÉAJE 1 CORINE : 30
ÉAJE 1 CORINE	84	« On se positionne et on accueille ça comme un rencontre et pas comme quelque chose qui nous dérange dans notre routine. Je crois qu'il faut, comme dise si c'est cette dame. La rivière n'est pas une rivière s'il n'y a pas des pierres. Ça devient un canal. Un canal ne vit plus une rivière. Il y a Voilà des fois une pierre, des fois un branche qui arrête l'eau. Donc il faut détourner cet obstacle. Et je trouvais très beau cette image de voir la journée comme une rivière qui change la rivière ne fait pas l'eau, ne cours pas le même lit tous les jours. Et on ne peut pas ... arrêter l'eau et... On ne peut pas... ça c'est autre chose.» ÉAJE 1 CORINE : 84

N° 5 – Selon vous quelle est la place de la nature auprès des jeunes enfants ? N°6 - Décrivez ce que font les enfants dehors, à quoi jouent-ils ?

Acteur	**Ligne N°**	**CONSTATS troisième éducateur - transformation chez l'enfant**
ÉAJE 1 CORINE	89	« Et on ne peut pas arrêter l'eau. Et on surtout on ne veut pas faire un canal parce que ça tout le monde sait. L'eau dans un canal ne coule plus en méandre, ne coule plus, n'est plus vivant. Et alors? Est ce qu'on met l'enfant dans un environnement qui est comme un canal? Et alors il faut se poser la question Mais si je suis là, le canal, il va quelque part, il a un sens, il va emmener l'eau quelque part. Est ce qu'on veut emmener l'enfant quelque part ou est ce qu'on veut suivre un cours*? Et dans le cours de cette histoire, l'enfant fait des expériences. Et là je reviens à ton histoire d'image de l'enfant et dans le cours*, là, l'enfant peut faire les expériences dans lesquelles il ou elle a besoin parce que les enfants ne vont pas faire les mêmes expériences dans le canal, Il n'y a pas beaucoup d'expériences à faire. J'emmène de A à B au plus vite. (*le courant d'eau) ÉAJE 1 CORINE : 89

ÉAJE 1 CORINE	116	«Mais oui, c'est loin, ça peut être fatiguant surtout avec le bus, mais il faut y aller c'est important pour eux. Les enfants vont dans la forêt et vont tout de suite. Pas tout le monde, mais la plupart va prendre quelque chose dans la main. Donc ils s'approprient, ils prennent, ils se....connectent physiquement. Donc ça, c'est l'âge de l'enfant à cet âge-là, ils sont leur lien avec le monde, c'est de par leur physique. Donc, en prenant une partie de la forêt, je prends un bâton. Donc je suis maintenant dans un nouveau environnement, comme dans le bus, c'est le ticket qui est le comment dire, le symbole du bus. Donc ils sont aussi quelque chose physiquement qui les lie à un concept abstrait. Donc c'est le ticket. Et dans la forêt, c'est le bâton, le champignon, la. La pierre, les feuilles, etc. Et après, effectivement, qu'est-ce qu'ils vont faire avec? Il y en a certains qui vont tout de suite aller dans un jeu symbolique. Ils vont souffler les feuilles, ils vont taper Martin et cetera, et d'autres qui vont plutôt aller dans un mode contemplatif comme Abby par exemple, qui va s'asseoir, qui va commencer à chanter, qui va regarder je ne sais pas quoi. Et alors ça, c'est un peu notre challenge. Comment on peut essayer à la fois satisfaire ce besoin de mouvement direct. Dans la forêt on peut, c'est la forêt qui réponds à ces besoins du corps physique. Donc je veux courir, je veux taper, je vais prendre des choses et pour l'autre, cet environnement m'inspire plutôt à m'asseoir et de regarder, d'entendre, etc» ÉAJE 1 CORINE : 116
ÉAJE 2 ANNE	35	« Mais beaucoup moins et je pense que ça les aide parce qu'on a beaucoup d'enfants. Par contre, ça qui ne connaissait pas forcément le contact avec l'herbe quand ils sont petits, on en a eu pas mal où ils étaient bébés et quand on les sortait, ils savaient pas comment faire, ils n'osaient même pas marcher, même la neige ou ça aussi on a eu cet hiver, ils n'osaient plus marcher, ils savaient pas trop ce que c'était et du coup je pense que ça les aide parce que des fois c'est vrai qu'il y a des parents, ben ils ont pas le temps. Et puis s'ils habitent en ville, il n'y a pas forcément de parc à côté où et du coup ils connaissent pas. » ÉAJE 2 ANNE : 35
ÉAJE 2 ANNE	36	« Par exemple on fait le poule ou coq, c'est de tirer une branche et de dire poule ou coq et ils retiennent. Et après la semaine d'après, il nous le refont. Et j'adore les voir jouer avec la nature. » ÉAJE 2 ANNE : 36
		CONSTATS Cohérence du projet
ÉAJE 2 ANNE	23	« Bah déjà on a arrêté les bouteilles en plastique depuis que je suis là, donc l'eau vient du robinet donc ça c'est bien. Et pareil, avant on avait beaucoup de jouets en plastique et ça on essaye d'éviter. Mais bon après en crèche c'est compliqué. Même au niveau de les assiettes, on essaie d'avoir des assiettes en verre, des couverts en verre. Là, on avait même parlé d'avoir peut être des verres en verre parce qu'on avait on a des verres en plastique. Mais oui, moi je trouve ça important. Surtout, c'est parce que la planète va devenir. » ÉAJE 2 ANNE : 23
N°7 - Décrivez vos pratiques éducatives en nature. Comment évoluent-elles ?		
		CONSTATS Transformation des pratiques
ÉAJE 31 CORINE	22	« Une fois que c'est compris à quel point, à quel point c'est important d'aller dans la nature, à quel point c'est important un et deux, qu'est-ce qu'exactement on cherche? Une fois que c'est compris, on ne va pas dans la nature pour apprendre quoi que ce soit, mais pour y être. Alors tu dois nécessairement changer ta posture. Donc tu ne vas pas. Je suis pédagogue nature, je vais vous apprendre ça, ça, ça, ça, ça. Mais tu vas en recherchant toi-même cet espace intérieur pour pouvoir rencontrer le vivant et c'est pas évident. » ÉAJE 1 CORINE : 22
ÉAJE 2 ANNE	39	« Au début, c'était en période un peu. Je crois que c'était l'hiver quand on a commencé il me semble. Automne ou hiver, je sais plus, je sais même plus c'était à quelle date. Et en fait, du jour au lendemain, on m'a dit quand tu es de fermeture, on va être dehors tout le temps. Donc au début, je me suis dit ouh là, en fait c'était surtout le fait de me dire bah je suis obligée entre guillemets d'être dehors. Et s'il y a des jours où je suis un peu plus fatigué, ou s'il fait vraiment très froid et que j'en ai pas envie, ça va être pour moi plus un un j'allais dire un calvaire. Non mais ça va pas être un plaisir quoi, d'y être. Et en fait. Donc au début j'étais un peu réticente, des fois je venais le mercredi, j'avais pas envie, j'avais pas envie d'aller dehors. Et pourtant j'aime la nature. Moi mon seul problème c'est que je n'arrive pas à les faire. Enfin c'est pas que les activités avec la nature. Jennifer, grâce à elle, j'ai appris à ratisser, à leur montrer des choses et tout. Mais de base je savais pas quoi faire. Je me suis dit ils vont jouer sans rien, ils vont me demander des jeux mais. Mais voilà. Et du coup je ne savais pas trop quoi faire. Mais c'est vrai qu'au fur et à mesure avec Jennifer, on a planté, on a ratissé, on a arrosé et ça m'a plu. Et j'en ai parlé avec Jennifer et je lui ai dit ça fait ça fait trop du bien de les voir de plus en plus jouer avec la nature. Ils me demandaient plus les jeux, ils jouaient entre eux et c'était trop beau. » ÉAJE 2 ANNE : 39
ÉAJE 2 ANNE	40	« Mais c'est bien parce que Jennifer aime vraiment. Même la dernière fois, elle nous a raconté la vie des pucerons et des fourmis. Mais c'est des choses que je ne savais pas. Alors c'est vrai que mon père m'en parle énormément de la nature, mais je retenais pas ou je n'y prêtais pas attention. Et là du coup, quand les enfants me demandent et bien je peux répondre parce que des fois c'est vrai, on est là. Mais du coup voilà, ça c'est cool. » ÉAJE 2 ANNE : 40
ÉAJE 2 ANNE	41	« Et donc c'est aujourd'hui l'aménagement du jardin parce que j'ai vu, il y a les quatre espaces. Oui, il y a cet espace qui est laissé intentionnellement un peu plus sauvage on va dire oui, oui, oui, oui, le jardinage, etc. Et du coup, cet espace là et un espace qui... on sent quand même qu'il y a un rythme et certains

		enfants qui y vont, oui, naturellement oui. Mais avant, avant on n'ouvrait jamais. C'était il allait jamais de ce côté avant les mercredis obligatoire. On n'ouvrait jamais ce côté. C'était vraiment très très rare, sauf quand il faisait trop chaud et parce qu'il y avait de l'ombre de l'autre côté. Mais sinon on n'ouvrait pas. (GC : Et pourquoi ?) Franchement, je sais pas. Et ouais, je sais pas pourquoi on n'ouvrait pas. Il a dû y avoir peut être quelque chose qui était placé là, qui était dangereux. Oui, peut être. Je sais pas pourquoi. Après, peut être parce qu'on sortait, il y avait moins de collègues qui sortaient alors que maintenant il y a les trois de fermeture plus les trois, neuf 17 plus des fois les dix 18. On est un peu plus de collègues à sortir, donc on a plus, on peut plus emmener les enfants de l'autre côté parce que au niveau de la surveillance, je pense que ça a joué aussi. » ÉAJE 2 ANNE : 41
ÉAJE 2 ALIX	17	« Et j'ai. Par contre à côté de ça, j'ai un papi qui avait un terrain de terre et qui m'emmenait souvent avec lui, donc j'ai pu enfin régulièrement, j'étais dans la nature et au début, quand j'ai commencé à travailler avec les enfants, j'étais très facilement inquiétée par les accidents qu'il pouvait y avoir et le fait d'être ici, ça m'a quand même travaillé, entre autres avec Jennifer qui est psychomotricienne, où différentes personnes qui qui voient l'éducation différemment et que la prise de risque ça veut pas dire danger. Ça m'a quand même permis de passer de personnes qui étaient toujours à côté des escaliers du toboggan et qui avaient peur à la moindre chute. Maintenant, j'ai un œil dessus mais je vous fais confiance. Mais ça s'est pas fait du jour au lendemain. D'ailleurs, si tu parles à certaines personnes de l'équipe, j'ai encore l'étiquette panique. » ÉAJE 2 ALIX : 17
ÉAJE 2 ALIX	29	« En fait, ça m'est venu un petit on sort, On a toujours été une structure qui sortait, mais voilà, avec des draisiennes, avec avec des outils pour le sable, on avait fait, on avait aussi une personne qui nous avait fait un jardin musical. Enfin on faisait de la peinture, plein de choses et pour le coup, une partie de l'équipe. L'équipe a quand même bougé était quand même un peu comme moi. On fait attention à différents points. La sécurité très important, c'est toujours important, mais on va dire que je la vis différemment et je pense que c'est toutes les rencontres que j'ai pu faire ici aussi qui ont amené à me rendre compte que oui, les enfants sont capables, mais c'est même un projet en intérieur. » ÉAJE 2 ALIX : 29
ÉAJE 2 ALIX	30	« Comme il y a la libre motricité, un enfant peut escalader. Il y a des règles évidemment, mais l'enfant peut escalader. On m'a fait passer, comme beaucoup de personnes, le test des escaliers où on laisse comme on est en libre cheminement. Certains moments, les enfants peuvent monter, descendre à leur guise les escaliers. Il y a toujours un adulte qui accompagne, mais déjà les bébés on les laisse en étant. On sait qui peut monter seul, avec qui il faut être derrière. Je sais que des fois quand on en parle, on peut avoir l'impression qu'on dit allez y, mais il y a quand même un filet de sécurité derrière. Et c'est vrai que c'est impressionnant de voir à quel point il y en a qui sont à l'aise en motricité. Enfin, il y a des enfants qui ont même pas deux ans, ils peuvent monter de cette hauteur là et ils sautent et ils se réceptionne sans aucun problème. Enfin, et c'est pas qu'ils ont pas la notion du danger, je pense qu'ils sont vraiment musclés. Ils ont appris la prise de risque au fur et à mesure. » ÉAJE 2 ALIX : 30
ÉAJE 2 ALIX	31	« Sortir avec un petit un petit espace? Je suis sortie, mais du coup ça veut dire être seule avec un grand groupe et que je n'allais pas pouvoir tout tout surveiller. Et je pense que j'ai des collègues qui sortaient déjà et qui me disaient mais t'inquiète pas Alix, ils gèrent, ils savent, tu peux. Et c'est vrai que du coup j'ai commencé à sortir et je me sentais vraiment bien dehors avec eux. Malgré ma fille a eu énormément de problématiques sommeil donc je commence un peu à dormir mais j'étais réveillée toutes les demi heures donc j'étais pas non plus en super giga forme mais je me sentais bien dehors et les enfants aussi. Et puis j'ai appris petit à petit. (..) À m'éloigner de ce de toboggan ou de certains points en me disant bah oui, je leur fais confiance et je me fais confiance. Je sais enfin quand est ce que je dois être à côté selon l'enfant qui est à côté. » ÉAJE 2 ALIX : 31
ÉAJE 2 ALIX	51	« Après 12 h, les mercredis après 12 h, tous le mercredi après 12 h. Ça c'est par rapport à Joshua. Voilà, on mange du côté des Bleus. Je suis en train de réfléchir. On essaye aussi de les sensibiliser autant que possible à ne pas faire de mal aux animaux. Au début, c'était aux insectes parce qu'on n'a pas d'animaux, c'était de ne pas les écraser. Au début, on les laissait beaucoup les manipuler en se disant que c'est important qu'ils. Comment dire ça? Qu'ils puissent les apprivoiser? Là, on commence à plus avoir la notion. Peut être qu'il n'a pas non plus toujours envie, le ver de terre de passer dans les mains de tous les enfants. Et ça, je sais que c'est. Ça faisait partie des choses qu'on avec, qu'on a débattues aussi. Jennifer elle disait oui mais en fait si on fait pas quelque sacrifice. Quand elle me disait au début, je trouvais ça dur. Les enfants, ils vont pas pouvoir apprendre si on les laisse pas manipuler. Moi au début, j'aurais préféré qu'on les observe juste. Finalement, elle a su me convaincre et je me suis dit ok, mais on fait quand même attention à ce qu'on a quand même des vers de terre qui ont fini dans les estomacs des enfants. (..) Mais c'est vrai que petit à petit, on arrive quand même plus à leur faire prendre conscience qu'ils peuvent aussi avoir mal. » ÉAJE 2 ALIX : 51
ÉAJE 2 ALIX	96	« En fait j'ai pas. Il y a des mercredis où j'arrive vraiment, mais c'est pour ça que j'ai quand même l'impression, quand on faisait ces petits spots de travail où je pouvais vraiment, j'avais l'impression d'être plus dans les interactions. Là j'ai plus l'impression d'être un petit peu dans du pas, du gardiennage, mais j'ai pas forcément le temps de me poser si quelqu'un veut montrer quelque chose, j'ai pas forcément ce temps. Ils en ont pas forcément besoin tout le temps, tout le temps, mais. Et proposer, oui, comme on a de la chance ici, on a des espaces quand même qui sont adaptés. » ÉAJE 2 ALIX : 96

ÉAJE 3 EMILIA	113	« Moi, j'ai vu. Moi, c'était quelque chose dont j'avais un peu peur au tout début. Et s'il y en a un qui se casse, s'il y en a un qui....s'il y en a un qui s'enfuit du potager ? Mais qu'est ce que je fais? Mais en fait, non. Je sais parfaitement où ils sont tout le temps. Ça arrive de temps en temps, mais en fait, c'est le moment où je me dis ah tiens, lui, je ne sais plus où il est. Et là je vais le chercher et en général, il est pas très loin. Il a pu franchir une limite effectivement, mais on n'a jamais eu. Ah bah tiens, il est sorti du potager. » ÉAJE 3 EMILIA : 113
		CONSTATS Transformation d'être parent
ÉAJE 1 CORINE	6	« L'information qu'ils reçoivent, qu'ils lisent. Ils sont tous lu tout ce qu'il faut savoir sur l'enfant. Pourtant, à la place de rassurer, ça crée encore plus d'insécurité. Mais est ce que je fais bien? Mais là, chez lui, il faut que je le laisse pleurer. Et là, chez lui. Ah non, il faut surtout pas le laisser pleurer. Mais est ce que vous pensez il faut que j'introduise ça? Non, on m'a dit surtout pas. Donc tu vois, c'est très très difficile pour un parent aujourd'hui de trouver sa propre place de parent. Et cette croyance que le professionnel sait tout qui va tout me dire et moi, je ne sais pas faire. Allez y, faites! On a tellement de parents qui on a l'impression qu'ils emmènent leurs enfants parce qu'ils ne savent plus faire. » ÉAJE 1 CORINE : 6
ÉAJE 1 CORINE	23	Parent en difficulté « Il n'arrive plus, surtout quand il part autour de deux ans. A Vous gérez mieux que moi, donc je préfère qu'il soit ici que chez moi. S1: Et là, c'est depuis que c'est ouvert ici. Encore une fois, je sais que j'ai dans mes notes quelque part. S2: 2009. S1: 2009. Donc là c'est vraiment l'évolution récente, parce que début 2009 jusqu'à une certaine date, enfin un certain temps, ce n'était pas le cas, mais c'est. » ÉAJE 1 CORINE : 23

3ème partie – Les pratiques : *Identifier les pratiques « enfant-nature »*
N° 8, °9, °10, ° 11

N°8 – Quels sont les lieux que vous privilégiez pour sortir et comment les choisissez-vous ? Combien de temps et à quelle fréquence y passez-vous ?

Acteur	Ligne N°	NATURE EXPERIENCE Dehors
ÉAJE 1 CORINE	115	« On reste nomade, oui, oui. Mais je trouve que c'est souvent au début d'année quand plus à la fin de l'année, je trouve que c'est plus facile à rester sur un endroit parce que le groupe est plus plus grand aussi. C'est l'âge joue quand même et. (...) Quand ça joue pas, on se regarde et on y va. » ÉAJE 1 CORINE Pos. 115
ÉAJE1 CORINE	128	« Parfois, on s'arrête lorsqu'on voit les enfants commencer à jouer. C'est important qu'on les écoute, oui on marche, ça c'est vrai, c'est important, mais ils jouent beaucoup. On leur laisse cette liberté de jouer là où ils veulent, là où eux ils voient le jeu. » ÉAJE 1 – CORINE : 128
ÉAJE 2 ANNE	28	Les sorties au parc .. culturelles « Je crois pas. Je crois pas. Des fois on faisait des balades, on allait à l'Orangerie, dans un parc. (..) Et une fois on avait fait une sortie de fin d'année au ciné de Bussière justement. Et pareil cette année, on a fait la sortie de fin d'année au jardin de Marthe où on a été visiter les jardins. On a été cueillir du basilic donc ils ont pu en manger. On a cueilli des tomates cerises, on était dans les serres, on a été voir les abeilles. Enfin voilà, on a fait. On a mangé des fraises et beaucoup. » ÉAJE 2 ANNE : 28
ÉAJE 2 ALIX	55	« Et avec Jennifer, on a déjà essayé des fois avec des petits groupes d'aller derrière où il y a les à l'arrière. Tu sais, on peut ouvrir et on allait chercher des pommes de pin ou des branches des fois avec les enfants en petits groupes. » ÉAJE 2 ALIX : 55
ÉAJE 2 ALIX	78	« Il y a. Quand je suis arrivée ici, les bébés étaient tout le temps en poussette. (..) En poussette quatre places, on faisait des tours en boucle. Après, on a commencé à sortir les gros tapis de sol, puis finalement, enfin, c'était aussi une sécurité sans en être une. On se dit on les met dessus. Mais finalement il partait toujours. Il y avait aussi une période où on mettait les bébés du côté des Bleus et puis. (...) On a de la chance en fait que chez nous, on n'avait pas peur des petites billes. Mais elles ne sont pas toxiques. Tout ce qui a été planté, il n'y a rien de fait. Fondamentalement, on n'a pas de gros. Il y a des risques, mais il n'y a pas de C'est toi qui m'avait fait faire la différence, mais pas de vrai danger. » ÉAJE 2 ALIX : 78
ÉAJE 2 EMILIA	26	« Donc il a le jardin, il y a le potager. Mais il y a d'autres choses dans le dehors, dans ce jardin que beaucoup de choses. S3: Parce que finalement ils sont dans la partie vraiment potager, ils y sont, ils y sont plus pour des pour des moments, un peu d'événements. Donc quand on fait, quand on plante, on a, on a planté des pâquerettes, on a semé des fleurs, on a tout ce qui est plantation, on essaye de faire avec eux. Là actuellement, on fait l'arrosage avec eux parce que c'est important Pourtant et et après ils viennent picorer évidemment, mais ils sont très très peu. Effectivement, dans le potager, ils ont un espace assez ouvert dans lequel il y a des arbres, dans lequel il y a des petites planches de bois qu'ils peuvent utiliser comme ils veulent, où ils peuvent se cacher. » ÉAJE 3 EMILIA : 26

ÉAJE 3 EMILIA	43	« C'est un très grand jardin mais qui est partagé aussi entre différentes associations. Donc nous on a, on a la partie, une partie seulement et qu'on doit partager aussi avec l'école. Donc eux ils ont besoin vraiment de planter pour les grandes classes, pour qu'ils apprennent vraiment à faire du jardinage. Donc finalement on a un espace assez restreint, mais on partage aussi le dôme derrière avec les autres associations. Donc finalement, on a aussi des petits espaces, des petits espaces. Et puis le préau aussi qu'on partage avec les autres associations. On a des petits espaces en plus. Mais le gros, c'est vraiment le potager, le bac à boue et un peu le verger derrière qui est commun avec l'école. » ÉAJE 3 EMILIA : 43
ÉAJE 3 EMILIA	44	« Et de toute façon, en fait, quelque part, les espaces sont aménagés, ils ont été aménagés pour eux, donc en fait, ils sont attractifs. On peut dire bacabouh. C'est évident qu'ils vont qu'ils vont avoir envie d'y aller. La cabane, la petite cabane, Évidemment, c'est là où ils ont envie d'aller. Et après? Oui, c'est là où le gros travail a été fait par Jeanne et par Marie-Christine. C'était vraiment l'aménagement du potager en lui-même. Le nôtre est plutôt en spirale. Mais effectivement, si on voulait que les enfants arrivent à ne pas marcher sur les cultures, il fallait vraiment que le chemin soit soit à la fois délimité mais pas trop présent. On ne veut pas de barrières. Il faut arriver quand même à ce que ben oui, il faut aussi que les enfants, ils marchent dans le jardin pour apprendre qu'on n'a pas le droit de franchir la limite. » ÉAJE 3 EMILIA : 44

N°9 - Quelles pratiques favorisez-vous (autour du jeu libre, de l'activité dirigée, de l'éducation par la nature, gestion de risque) ?

		NATURE EXPERIENCE Gestion du Risque
ÉAJE 2 ANNE	33	(GC : « Et, et justement, ces questions de risques. Est-ce que, est ce que tu en envoies plus à l'extérieur ? » Anne : « Non, peut-être plus que l'intérieur » (GC : Comment ça?) « Non, moi non, pas spécialement. Moi je leur fais confiance, je me dis que voilà, on a tous eu des petites blessures dans la nature, mais j'en vois pas plus cas qu'à l'intérieur. Même des fois moi j'ai l'impression qu'il y a moins de meubles où ils peuvent se cogner. Non, je sais pas. Non, j'en vois pas. Et après ça, il y a des collègues par contre qu'on voit énormément. J'ai une collègue, elle déteste le toboggan où ils ont peur que l'enfant va se piquer ou se salir. Ouais non, moi ça, ça me dérange pas. » ÉAJE 2 ANNE: 33
ÉAJE 2 ALIX	61	« Mais je pense qu'en fait, concrètement, pour tout ce qui est de risque... de l'accompagnement du groupe, du groupe d'enfants et sécurité, c'est, ...je pense que c'est difficile tout au début, mais après...ça va, c'est beaucoup de bon sens en fait. » ÉAJE 2 ALIX : 61»
ÉAJE 3 EMILIA	110	« Et si un gamin, il mange une plante toxique, qu'est-ce qu'on fait? Et si et si et si? Et bon, les plantes toxiques, ben nous on est, on sait à peu près reconnaître lesquelles sont super dangereuses, celles qu'on ne veut pas, du coup on n'en a pas. Du coup on limite déjà beaucoup le risque et. (..) Et s'il y a un enfant, il s'écorche le genou dans la terre. Ah mon dieu, oui, tu nettoies! Et puis normalement il est vacciné contre le tétanos. Enfin, s'il n'est pas vacciné contre le tétanos, déjà il n'a rien à faire ici du coup du coup. Enfin non, il n'y a pas plus de risques infectieux, il n'y a pas plus de risques. Et je pense aussi il y a, il y a cette peur aussi que certains enseignants peuvent avoir de d'en perdre. De perdre un gamin. Qui. Qui s'échappe? Qui ne pas les voir, De ne pas. De ne pas contrôler. De ne pas. De ne pas tout faire. » ÉAJE 3 EMILIA : 110
		NATURE EXPERIENCE Avant les textes de loi
ÉAJE 2 ANNE	43	« GC : Est ce que tu as connaissance maintenant de cette nouvelle charte qui. Je ne sais pas si c'est arrivé avec toutes les réformes, les changements, est ce qu'il y a des réunions qui se passent autour de ça? Non. S2: Non, je ne suis pas au courant. (..) Non, pas du tout. » ÉAJE 2 ANNE : 43
ÉAJE 2 ALIX	76	« On a toujours eu, en tout cas depuis que je suis arrivée, on m'a toujours dit qu'il faut essayer de sortir le plus possible avec les enfants avant qu'il y ait, qu'il y ait ce texte, d'accord. » ÉAJE 2 ALIX : 76
		NATURE EXPERIENCE Temps, durée, fréquence
ÉAJE 2 ANNE	42	« Oui, c'est ça. Mercredi Nature. Ouais, mercredi. Nature. » ÉAJE 2 ANNE : 42
ÉAJE 3 EMILIA	31	« Mais on ne sait quand même. On s'est quand même attaché à avoir quand même une notion de rythme, de temps rythmé dans la journée, vraiment, vraiment juste, où tout, tout reste prévisible pour pour l'enfant. Il sait très bien qu'il va arriver le matin, qu'il va y avoir le temps d'accueil où il va y avoir des papas, des mamans qui viennent, qui repartent et après ils savent très bien qu'ils ont un temps tranquille où ils sont, ils peuvent jouer librement et ensuite ils savent très bien qu'on va faire la ronde, qu'on va prendre le goûter, qu'ensuite ils vont pouvoir rejouer et qu'après ce sera le temps pour nous de repartir. Du coup, on rentre à pied ici, dans le jardin d'enfants pour pour le repas. Donc finalement c'est un temps assez court. La plupart des enfants arrivent vers 8 h 8 h et demie et à 11 h on part. » ÉAJE 3 EMILIA : 31
ÉAJE 3 EMILIA	35	« La semaine, on sort tous les jours. » ÉAJE 3 EMILIA : 35
ÉAJE 3 EMILIA	106	« D'accord, oui, parce que c'est une école, donc ça finit à 16 h, on doit rentrer après. » ÉAJE 3 EMILIA : 106

		NATURE EXPERIENCE Evolution de la Posture de l'adulte
ÉAJE 1 CORINE	82	« Donc on va essayer de faire le moins possible imprévu pour que l'enfant peut se préparer etc etc qui est juste absolument la la comment dire. La question est comment on vit l'imprévu en tant qu'adulte? Et ça peut s'apprendre, à mon avis, ça peut s'apprendre. Et effectivement, je vais faire un atelier justement à la prochaine au prochain congrès national. Comment? Effectivement, comme dit un collègue à moi, elle dit comment accueillir l'imprévisible de la vie comme un cadeau et pas comme un danger. Et une autre collègue qui me disait c'est dans la. Dans la petite enfance, on est dans comme dans une rivière et des fois il y a des cailloux, les cailloux font des petits tourbillons, tourbillons. Mais comment on accueille ces tourbillons comme quelque chose qui est la vie nous donne comme cadeau ou est ce qu'on l'accueille comme un dérangement? Ça, à mon avis, on peut aussi apprendre aux professionnel·les de justement accueillir ces choses-là comme quelque chose qui la vie nous donne. Quand un menuisier arrive, c'est un imprévu, ça peut faire peur, mais comme moi, en tant d'adulte, je rencontre cette personne et je rencontre cette personne dans le sein du groupe. Et alors le groupe va le vivre autrement. Si moi je suis rassuré et que je rentre en contact et dans la forêt, ça c'est une des choses pour moi qui sont une richesse de pouvoir accueillir quelque chose qui qui arrive mais qui fait partie de cet organisme. Évidemment, s'il y a un tremblement de terre, c'est autre chose. Mais s'il y a un chien qui arrive parce que son maître le promène comme on a vu, ça dépend comment nous. » ÉAJE 1 CORINE : 82
ÉAJE 2 ANNE	17	« Moi je les laisse faire. Et puis si jamais je vois une collègue qui veut pas un truc, et bien des fois j'essaye de lui dire mais tu peux, c'est pas grave. » ÉAJE 2 ANNE : 17
ÉAJE 2 ALIX	31	« En fait, c'est les interactions avec les enfants qui m'ont toujours donné envie d'aller plus loin. Au début, on faisait, on prenait de la terre avec un petit pinceau, on faisait de la peinture debout sur les sur les arbres et puis après on a mis les mains et ensuite on a sauté, on a sauté dans les flaques Et tout. » ÉAJE 2 ALIX : 31
ÉAJE 2 ALIX	70	«On a, on avait acheté des pelles pour enfants et des râteaux métalliques, mais en fait ils se sont comme c'était pour enfants je pense, c'était pas aussi solide que le matériel adulte, ils sont vite cassés. Mais c'est vrai que ça on arrivait un peu mieux avec. Je sais pas, je sais pas si c'est l'outil en tant que tel, mais c'était plus facile à partager que les trucs en plastique, alors ça a peut-être rien à voir. C'est peut être que l'arrosoir est plus intéressant que la pelle ou le râteau, mais enfin, je peux pas faire de généralité. Mais où c'était le fait qu'on soit dans un autre travail? Après, c'est aussi peut être la façon dont c'est amené en ce moment, parce que avant il y avait la possibilité de faire quand même dans toute la partie potager derrière, on pouvait quand même facilement être trois professionnel·les avec chacune un petit, on faisait nous même un petit travail, on leur proposait de participer que là du coup c'est vraiment haut et ça doit être aussi un petit peu mélangé avec les jeux d'eau qu'on fait, qu'on fait en dehors. Et pareil, la façon dont je l'ai amené c'était hop on arrose, j'ai pas pu, moi je remplis et une collègue qui arrose avec eux, je pense que ça joue aussi. Peut-être sur c'est peut-être pas que que l'objet. Enfin. » ÉAJE 2 ALIX : 70
ÉAJE 3 EMILIA	30	« Et le potager reste un endroit ou plutôt éducatif quelque part, ou éducatif, je veux dire ces moments où l'adulte accompagne les enfants. Parce que tous ces gestes là, quand il avait expliqué une fois il y a des gestes à prendre. » ÉAJE 3 EMILIA : 30
		PRAGMATIQUE Organisationnelle
ÉAJE 2 ANNE	7	Trop long d'être dehors tout le temps « Ils adorent Jennifer je sais qu'elle déblaye des branches. Jennifer des fois elle fait des cabanes avec eux mais je sens aussi qu'ils adorent. Enfin de plus en plus ils s'habituent à jouer entre eux et pas forcément. Ils ont pas forcément besoin d'une activité en fait. Des fois c'est souvent à partir de 17 h, quand ça fait 1 h et demie, 2 h. Là, moi je lis des livres dehors comme ça, ça les coupe un peu dans et après ils repartent pour jouer parce que des fois ça peut être long vu qu'on est dehors depuis 15 h 30. » ÉAJE 2 ANNE : 7
ÉAJE 2 ALIX	43	Dedans et dehors « C'était en fait, on s'est dit on ne va pas forcer non plus. Ceux pour qui c'était vraiment, on voyait que c'était une souffrance. Il y en a, on arrive toujours à dire ah tiens, regarde, on va faire ci. Mais ceux qui avaient vraiment du mal à être consolés, on leur proposait de rentrer et au début, on faisait des rentrées échelonnées. Il y avait une première professionnelle qui rentrait à 17 h avec ceux qui voulaient partir, puis après on les faisait rentrer. Au fur et à mesure. Il y avait toujours une professionnelle qui restait tant qu'il y avait assez d'enfants pour pour être dehors. » ÉAJE 2 ALIX : 43
ÉAJE 2 ALIX	102	« Après moi je me dis ce serait c'est pas impossible si c'est des personnes en plus, moi je trouve. Enfin nous on a une personne qui s'appelle Diane, qui était engagée chez nous, qui est retraitée De temps en temps on l'appelle pour des remplacements. Elle a une autre façon de faire, un autre rythme et en fait avoir ces personnes qui pourraient venir en volant, enfin en volant, tout juste. Enfin relire des histoires, être une présence, elle n'a pas forcément en fait, pas besoin de faire toutes les choses en fait, les métiers pourraient s'adapter au fur et à mesure de la des stades de la vie. Au même titre que je vois quand on est nouvellement diplômé, on a encore un autre regard de l'enfant, un autre, une autre énergie. » ÉAJE 2 ALIX : 102
ÉAJE 3 EMILIA	59	Gestion des habits « Du fait que ce soit des petits enfants, ils ne sont pas à même de se dire j'ai trop chaud, alors j'enlève mon pull. J'ai trop froid, alors je le remets. Mes chaussettes sont mouillées, mon pantalon est mouillé. Ça, ils ne

		sont pas encore à même de le faire. Donc nous, on a cette surveillance-là. Effectivement, on a une communication aussi avec avec les parents à dire bah là il était pas assez habillé, il était trop habillé. Il faudrait quand même que tu mettes une casquette, même dans le sac, même comme tu veux. Et nous aussi on a. On a quand même toute une partie où on est habitué à ça et on a de l'équipement, on a des vêtements de rechange, on a des chaussettes, on a des bottes de pluie si elles sont mouillées, des pantalons de pluie, etc quoi. Mais il faut quand même que ça reste une expérience positive. C'est Agnès qui dit tout le temps De toute façon, il y a pas de mauvais temps, il n'y a que des mauvais vêtements. J'aime beaucoup cette citation. » ÉAJE 3 EMILIA : 59
ÉAJE 3 EMILIA	97	« On est un pour huit. Ouais, on est même moins. On a un groupe de treize et on est deux. (...) Donc ça fait. Mais mais, mais oui, un pour un pour six et demi. Ouais, ouais. (...) Ouais. » ÉAJE 3 EMILIA : 97
		PRAGMATIQUE Communication
EAEJ 2 ANNE	25	« Déjà la communication, parce qu'au début ça a été compliqué, le temps, l'organisation, le temps de se dire on sort à quelle heure, qui fait quoi? Même pour le goûter, il fallait être sûr que tout le monde ait goûté quand il faisait trop froid, qui rentrait. Quand donc l'organisation était super importante. Donc entre collègues, on en a beaucoup parlé, donc là maintenant, c'est nickel. Et. (..) Bah voilà, notre jardin, ça donne envie. Et puis les enfants, ils étaient, puis même les parents, tout le monde a été bien accueilli le truc, donc c'était cool. Ça s'est bien goupillé en fait. » ÉAJE 2 ANNE : 25

N° 10 – Décrivez les retombées que vous avez constatées de ces pratiques.

Acteur	**Ligne N°**	**CONSTATS Types de jeux**
ÉAJE 1 CORINE	121	« Ça pourrait être intéressant. Il y a deux choses qui qui nous amènent de continuer et d'une les enfants d'aujourd'hui ne marchent plus. Donc de vraiment engager, stimuler, cultiver la la marche en temps de marche, et deux, ils sont en âge là où ils sont aussi dans le jardin à jouer deux minutes là Après ils vont ailleurs. Ils ne sont pas encore dans une phase où ce qui reste sur place, donc ils sont de par la nature dans une disposition nomade. Donc c'est les deux choses qui se qui se conjoint là. Et comme dit ma collègue, il y a des moments où ce qu'on voit peut être tu l'as vu quand on était dans notre fameuse maison de sangliers en haut, Là il y a le jeu qui se comment dire, qui qui se crée. Ils restent un long moment à jouer dans cet endroit-là et on essaie de préserver ce moment-là de de pouvoir leur permettre. C'est ça notre but de pouvoir jouer de ce qu'ils ont là besoin de jouer. Et effectivement, on est entre oui, on avance pour celui-là, qui veulent avancer, qui sont déjà à courir loin et celui-là qui veut rester. (..) Donc est ce que ce serait souhaitable de rester sur un endroit si on arriverait à vraiment? (..) » ÉAJE 1 CORINE : 121
ÉAJE 1 CORINE	123	« Mais le jeu. Alors beaucoup de symboliques. Ce que je trouvais intéressant, c'était de l'activité physique en fait, qui était en train d'être déployée. Surtout quand on sait que vers deux ans, ils veulent soulever les choses et tout ce qui pouvait prendre ces fameuses branches qui marchaient avec. Ils traînent pendant tout le marché, mais après marcher avec un bâton qui est presque le même poids, ça c'était intéressant de voir leur, leur volonté de faire et. Et ils insistent parce que ceux qui avaient laissé le bâton ou qui. » ÉAJE 1 CORINE : 123
ÉAJE 2 ANNE	29	« Mais c'est vrai qu'au fur et à mesure avec Jennifer, on a planté, on a ratissé, on a arrosé et ça m'a plu. Et j'en ai parlé avec Jennifer et je lui ai dit ça fait ça fait trop du bien de les voir de plus en plus jouer avec la nature. Ils me demandaient plus les jeux, ils jouaient entre eux et c'était trop beau. » ÉAJE 2 ANNE : 29
ÉAJE 2 ALIX	47	« C'est vraiment. Il y en a que ça amusait je pense aussi selon ce qu'on proposait, mais on a quand même des belles surprises. Il y a. Il y a Saskia par exemple. C'était une petite fille qui supportait pas de toucher les choses, de se salir. Et quand maintenant on la voit pour l'anniversaire de Jennifer, on avait comme il y avait de la boue, on avait fait un gâteau de boue. On dirait une potière. Elle est comme ça autour, elle en met partout, on voit que c'est un plaisir et c'est c'est chouette. Ou Andy qui qui même à un seul plat, il tombait souvent, il s'emmêlait les pieds quand on est passé à l'arrière. Oh la la, comme il tombait avec ses bottes, mais on disait allez, on continue! Et puis du coup on lui donnait la main, et puis maintenant, comme ça, enfin comme il a gagné en assurance. Et c'est comme s'il connaissait le chemin par cœur. Des fois, il y a toujours des chutes, mais c'est quand même c'est ça. Est ce qu'il y a. » ÉAJE 2 ALIX : 47
ÉAJE 3 EMILIA	28	(GC : « Est-ce qu'les enfants changent, ils changent ce qu'ils jouent dehors ? ou quand il sait qu'ils sont sous sous le regarde ? ») « Je pense oui. Après ça dépend du regard de l'adulte mais. (...) Mais. Mais c'est vrai que moi j'ai vu par hasard des moments assez extraordinaires où moi, en arrivant au potager que je n'étais pas, ils m'avaient encore pas vu, donc ils n'avaient même pas la conscience que je puisse être là. J'arrive et je les vois en train de manger, une petite nana, qui était en train de de faire 'la jardinière'. Vraiment. Alors elle les a emmenés (les enfants). Elle faisait la ronde et puis elle dit 'non, maintenant tu tires la main parce que sinon on va pas pouvoir faire la ronde'. Et ça, je ne pense pas que c'est des choses qu'ils arriveraient à faire. Si S'ils nous voyaient, s'ils nous sentaient vraiment juste derrière. (..) » ÉAJE 3 EMILIA : 28

		CONSTATS Potentiel développement émotionnel
ÉAJE 2 ALIX	68	« Chez les enfants. Je pense que. Enfin, moi je sens que souvent ils sont quand même plus apaisés. Ils sont un peu. Ils sont quand même plus apaisés. En extérieur, je trouve qu'il y a moins de cris, plus de collaboration, mais encore plus. » ÉAJE 2 ALIX : 68
		CONSTATS créativité
ÉAJE 2 ANNE	27	« Ils observent plus ce qui les entoure, mais après c'est toujours pareil, ils jouent avec des bâtons mais du coup ils jouent quand même à se bagarrer ou ils font la cuisine avec le bâton? Non, c'est un peu les mêmes jeux que comme s'ils avaient, sauf la poupée par exemple, ça ils peuvent pas trop faire. Mais non. Bon, je trouve qu'ils observent beaucoup et à chaque fois ils me ramènent des trucs genre regarde Anne, il y a ça, il y a ça, il y a plus d'observation je pense. (..) Et de découvertes. » ÉAJE 2 ANNE : 27
		CONSTATS Potentiel éducatif
ÉAJE 3 EMILIA	5	(GC : » Et souvent, j'imagine que les enfants doivent expliquer la nature qu'ils ont vu aussi à leurs parents ?) Sans doute, sans doute. Ouais, ouais, ouais, il doit y avoir de ça. Et nous, ils sont un peu petits je pense. Dans notre dans notre groupe, entre deux ans et trois ans et demi, Quatre ans. Je pense qu'il n'y a pas encore ce côté là où l'enfant est trop à même d'expliquer. Il dira sans doute si le parent le reprend sur il est en train de manger de la bourrache, sans doute qu'il dira mais Agnès ou Cristina m'a dit que c'est bon, il n'ira pas justifier que ce n'est pas toxique et peut être plus tard. » ÉAJE 3 EMILIA : 5
		CONSTATS Potentiel développement social
EAEJE 2 ALIX	68	« Alors hier, j'ai dû remplacer une collègue en extérieur, ça faisait longtemps que j'avais pas fait les trois sections juste dans la partie où il y a le toboggan. Et c'est vrai que c'est pas qu'une question d'extérieur, c'est quand même une question de ce qu'ils manipulent. Je pense que quand ils manipulent des objets qui sont peut-être en nombre limité ou je sais pas, il y a plus de conflits, j'arrive plus facilement à comment dire ça quand c'est avec des éléments naturels. J'ai quand même plus l'impression qu'ils arrivent à partager ou à construire d'autres choses. Mais c'est valable aussi quand ils font des enfants dans l'autre partie. Si maintenant ils sont en train, ils ont un seau et qu'ils s'amusent à faire une soupe ou je ne sais pas quoi, c'est plus participatif que quand c'est juste la draisienne ou je fais mon tas de sable. » ÉAJE 2 ALIX : 68
ÉAJE 2 ALIX	69	« J'ai témoigné ça à différentes occasions, mais effectivement, quand il y a le bac d'eau qui est là, l'espèce de piscine, ils sont autour, dans l'espace, ils sont tous autour, donc ils veulent la même chose, ils se poussent un peu. Et puis l'histoire la semaine dernière avec l'arrosoir, prendre l'arrosoir. Mais ce n'était pas cet arrosoir là, c'était celui là. Et on sentait. Effectivement, il y avait un petit côté de conflit autour de l'objet en soi. » ÉAJE 2 ALIX : 69
ÉAJE 3 EMILIA	83	« Mais à l'intérieur, parfois, il y a des…il y a des enfants qui ne supportent plus les autres au bout d'un moment parce que c'est parce que ben voilà, les émotions sont trop violentes et là, il peut commencer à y avoir aussi de la violence. 'Je vais te pousser, je vais te mordre, je vais…' et tout ça. Et le fait d'être dans un espace si grand, en fait, il peut partir, il peut fuir. Il n'y a plus ce ce besoin d'attaquer de… c'est c'est le rapport fuite ou agression. En fait, à l'intérieur, est ce que je peux? Est-ce que je peux fuir? Non. Bon ben j'agresse et là, [dehors] est ce que je peux fuir? Bah oui, alors peut-être je ne vais pas agresser, ce n'est pas magique, ça arrive quand même qu'il y ait des petites frictions quand même. Mais ouais, ils gèrent mieux leurs émotions quand ils ont de l'espace … puis tout ce tout ce rapport au temps qui est vraiment important. En plus, dehors ils ont du temps pour gérer tout ça.» ÉAJE 3 – EMILIA : 83
		CONSTATS Parents contents
ÉAJE CORINE	99	« Par rapport à la forêt. Et même, ils viennent ici en connaissance de pédagogie pas vraiment, pas vraiment… Ils viennent ici parce qu'ils ont besoin d'une place. Ils découvrent, ils découvrent les différentes choses. Ils sont souvent. Pas de comparaison non plus lorsque c'est le premier enfant. Je pense que toutes les crèches sont comme ça et dans la forêt. Il faut quand même dire que jusqu'à présent, on n'avait jamais eu d'accident, donc on ne sait pas comment les parents auraient réagi. Donc évidemment ils reviennent et les enfants sont très contentes. » ÉAJE 1 CORINE : 99
ÉAJE 2 ALIX	63	« Déjà, je sais que les familles sont très contentes. Un peu moins au début quand il pleuvait, parce que quand les parents arrivaient, on n'avait pas eu le temps de changer forcément tout le monde. Mais ils sont quand même contents. Il y en a beaucoup qui nous disent, qui nous remercient parce que comme ça, ils n'ont pas à le faire. Ils sont convaincus que c'est important, mais ils n'ont pas forcément envie de sortir ou de salir les enfants. » ÉAJE 2 ALIX : 63
		CONSTATS des politiques publiques
ÉAJE 1 CORINE	14	« Quand le fameux rapport Les 1000 jours est sorti, tout le monde disait Ah oui, finalement on est entendu, cette profession va être reconnue d'une autre manière parce qu'on a finalement reconnu l'importance des premiers. Si tu regardes ce qui se fait réellement, pratiquement, comme ce rapport-là a été juste pour du beurre, et je crains que ce nouveau rapport va faire exactement le même effet. Oui, les gens, les professionnel·les sur place savent très bien que c'est un travail extrêmement exigeant, pas seulement par

		rapport à l'enfant, mais par rapport aux parents et par rapport à soi-même. Et on n'est pas aidés. Les chiffres augmentent. Oui, on nous dit oui, oui, un pour cinq, mais vous pouvez aussi prendre six parce qu'on peut déborder un peu. Donc c'est c'est. Il y a deux vitesses. » ÉAJE 1 CORINE : 14
ÉAJE 1 CORINE	32	« Les recommandations, les recommandations. S1: Et ça va dans dans le sens que la nature est important, laisser l'enfant jouer librement. Voilà, on va dire un pour toi c'est mieux que un pour huit et tout ça, ça va dans ce sens. S2: Où est ce que ça cloche. S1: Ou est-ce que ça cloche? Voilà, c'est ça la question. La cloche. S2: Financièrement, déjà. » ÉAJE 1 CORINE : 32
ÉAJE 1 CORINE	108	« Nous sommes très contents que les politiques ont ce souhait d'améliorer la situation. Par contre, voilà, il y a encore un long chemin à faire. » ÉAJE 1 CORINE : 108

N° 11 – Quels enjeux identifiez-vous pour mener ces pratiques ?

Acteur	**Ligne N°**	**SENS Cohérence enjeux écologiques**
ÉAJE 2 ANNE	22	« Oui oui, oui, c'est ça pour diminuer le plastique. Après on fait du tri, on trie. Maintenant depuis peu, on trie les les yaourts, les yaourts et compotes vides parce qu'on le faisait pas. Voilà, il y a les. » ÉAJE 2 ANNE : 22
ÉAJE 3 AMILIA	83	« Et puis il y a la plasticité aussi que nous, en tant qu'humains, on va donner à ce lieu. Parce que ben oui, cette herbe-là qui est au milieu du chemin. Peut-être que je vais l'arracher, peut-être pas et reconnaître bah oui, ça on va garder ça, on ne va pas garder. Qu'est-ce que je privilégie? Comment est-ce que je peux être respectueux en plus avec des choses bêtes? On a, on a, on a arraché des mauvaises herbes, mais on ne va pas les on ne va pas les mettre dans la poubelle, on va les mettre au compost ou alors on va s'en servir comme paillage. (5) » ÉAJE 3 EMILIA : 83
ÉAJE 3 EMILIA	87	« Mais oui, nous on se pose, on se pose des questions sur mais finalement est ce que est ce que il ne va pas y avoir des espèces différentes qui on va devoir acclimater aux températures de chez nous? Est ce que les petits vers de terre vont survivre à tout ça? Est ce que oui. Alors pour moi c'est pas, je le conçois, pas comme une angoisse, mais comme il va falloir, il va falloir évoluer, il va falloir faire quelque chose. On en rigole des fois en disant mais finalement on va arriver à avoir en Alsace des supers petits vins du Languedoc. Mais on sait pas, On verra, on verra. Pour l'instant, on arrive encore à cultiver de manière. (..) Traditionnelle, biologique, traditionnelle. Tout le monde va penser qu'on met des engrais et tout ça. Mais non, non, non. Ouais, ouais, c'est pas encore quelque chose sur lequel on travaille vraiment. (..) » ÉAJE 3 EMILIA : 87
		SENS Répondre aux besoins
ÉAJE 1 CORINE	30	« Et alors là, la nature ou le contact avec les éléments, c'est une évidence. Parce que là, il est clairement face à des nécessités qui sont de par eux-mêmes déjà relevant dans la nature. Je n'invente rien. La nature fonctionne comme ça. Le tronc d'arbre, il est là, C'est pas moi qui l'ai mis. Donc pour pouvoir aller de l'autre côté, je dois déployer mes capacités physiques. Donc je les mets dans une situation de nécessité, comment dire naturelle. Et il fait, donc il s'exerce, il se construit. Et ça, pour nous, c'était une des comment dire, c'est pas une découverte mais une une certitude. » ÉAJE 1 CORINE : 30
ÉAJE 1 CORINE	31	« Là, on ne peut pas être faux, ça. Ils ont besoin de pouvoir utiliser leur corps, de pouvoir exercer leur équilibre, leur sens, de toucher leur sens de l'autre. Ça c'est clair que ça ne se fait pas. Ça se fait aussi en crèche, ça se fait partout. Après, il y a d'autres choses qui sont pour nous en tout cas moins prioritaires. C'est pour ça que tout ce qui est apprentissage intellectuel, on laisse pour plus tard. Parce que d'abord il faut effectivement acquérir son instrument. » ÉAJE 1 CORINE : 31
ÉAJE 1 CORINE	32	L'instrument de l'enfant, corps « Alors maintenant, il faut qu'ils sachent faire ça maintenant, c'est très important qu'ils sachent faire ça. Et on continue à ne pas regarder l'enfant, mais de regarder vers quoi on pense que l'enfant devrait aller. Or, ce que nous, on cherche à faire, et c'est ça ce que dit Naomie et qui est vraiment important de se dire alors là aujourd'hui, qu'est-ce qu'il a besoin? Il a besoin clairement de pouvoir s'approprier son instrument, parce que ça, c'est une réalité qui tient toujours. Il me faut un instrument, donc mon corps, mes émotions, mes possibilités avec lequel je peux agir. Ça, c'est bon pour tout le monde. Donc qu'est ce que je peux faire pour que l'enfant puisse faire ça? » ÉAJE 1 CORINE : 32
ÉAJE 1 CORINE	51	Manque de Sens « Et après tu as aussi ceux qui sortent ou qui ont le souhait de sortir et qui sortent peut être une fois par mois ou très rarement, mais qui ont. Et en pratique, où tu le fais régulièrement, régulièrement, c'est autre chose encore. ... Parce que si tu le fais en plus. Oui, c'est sur le programme une fois par mois. Nous on mange bio une fois par mois. Ouais, ouais. S3: Ouais. Non, ce n'est pas ça la nature. » ÉAJE 1 CORINE : 61
ÉAJE 1 CORINE	121	« Si on nous permet de mettre les choses en place aussi, donc d'avoir le matériel à certaines, de pouvoir créer assez de. Comment dire, d'un environnement qui les incite, qui les inspire à rester sur place? Mais les enfants, entre deux ans et deux ans et demi sont pas encore trop dans ce jeu symbolique, donc ils sont plutôt dans la découverte. En sachant que en fait, comme tu as vu le même chemin, on ne va pas à chaque fois dans une

		autre partie de la forêt, mais la partie est assez variée et chaque fois il y a d'autres choses à découvrir et il revient à leur chose. On mange au même endroit, ils sautent du même tronc sur le chemin. » ÉAJE 1 CORINE : 121
ÉAJE 3 EMILIA	109	« Et je croisais une nana tout à fait traditionnelle qui va dans les qui est assistante maternelle et qui va dans les RAM et qui fait comme ci et qui fait comme ça. Le premier truc qu'elle me disait c'était ah mais des fois moi je les mets dans le jardin parce qu'ils sont intenables. Ben oui, évidemment, mais on l'a même en tant que en tant qu'adulte, cette sensation de ah bah il faut aller dehors, ils ont besoin d'aller dehors les enfants. Mais tout le monde le dit. Hhhhhhhhh même, même ma ma voisine en face de chez moi, dans les cités, elle se dit si on sent que les enfants ils sont trop, ils sont trop, ils sont trop à fond. Elle les met une demi-heure dehors et puis après ils rentrent et ça va mieux. Il faut de l'air, il faut de, il faut de l'espace. Il faut de Je sais pas. » ÉAJE 3 EMILIA : 109
		SENS Educatifs
ÉAJE 3 EMILIA	40	«On a fait une cueillette à un moment donné, au fur et à mesure, et ça revient ici, ça retourne dans la cuisine. Ça revient ici éventuellement. Bon, la plupart des cueillettes, là, on a les fraises, donc ça n'a pas le temps de revenir ici, mais c'est pour notre goûter. En fait, on prend les fraises pour le goûter, lui Là, on va avoir les les cerises qu'on va sans doute transformer en confiture, en chose comme ça. Oui. » ÉAJE 3 EMILIA : 40
ÉAJE 3 EMILIA	68	« Oui, on va au jardin et pour moi on est en nature. La nature c'est pas forcément que sauvage, c'est pas que la forêt par exemple. Chez nous, effectivement, tout dépend de tout dépend de ce qu'on veut. Qu'est ce qu'on cherche à montrer? Qu'est ce qu'on cherche à inspirer aussi à l'enfant? (...) La nature pour la pour la journée comme ça c'est super! Alors en plus on a on a un petit bois derrière donc de temps en temps on va en forêt mais c'est pas le même but. La forêt c'est plus un endroit de. De plus, méditatif, on travaille pas trop dans la forêt, on peut ramasser l'une ou l'autre branche, l'une ou l'autre fleur, des choses comme ça. Mais nous on est plus dans un. L'adulte, en tout cas est plus dans une forme de travail, on est plus dans une forme, on va on va se promener en forêt ou on va ramasser des choses. Mais on ne travaille pas au potager, on travaille, on a nos outils, on a un projet précis, on a un rythme très spécifique avec des rituels. Ils savent très bien qu'on va prendre le goûter à tel endroit, que avant on va aller aux toilettes, etc. Que c'est la forêt, c'est plus bricolé. Mais oui, le jardin, le jardin pour moi, fait partie de la nature. La nature dans le sens aussi où contrairement à là, tu vois, par la fenêtre, on n'a pas vraiment de balançoires, de bac à sable, d'espaces bétonnés délimités. Au final, les espaces sont plus mouvants et. Et en fait, il n'y a pas, il n'y a pas un but précis. » ÉAJE 3 EMILIA : 68
ÉAJE 3 EMILIA	77	« Est déjà là. Il repère la coccinelle qui ne va plus bouger et. Et qu'est ce qui lui est arrivé? Et qu'est ce qu'on en fait? Et. Et beaucoup de beaucoup de questionnement là dessus sur. Ah mais finalement, où ça peut être? Ah bah tiens, je t'ai cueilli une fleur. Ah oui, mais c'est dommage parce que tu m'as cueilli une fleur, Mais en fait, ça allait donner un fruit. (..) Alors il n'y a pas. Il n'est pas question de les gronder ou de. C'est pas grave, mais c'est juste dire Ah mince, zut, si on avait attendu un peu, ça aurait été une pomme. Ah bah regarde, regarde, il y en a une autre là. On va attendre un peu et puis on va voir que ça devient une pomme. Mais tu verras, peut être ça deviendra une pomme. On ne sait pas. » ÉAJE 3 EMILIA : 77
ÉAJE 3 EMILIA	79	«Déjà, il y a. Ouais, je pense qu'il y a une forme de respect en fait, qui va venir au fur et à mesure. Déjà par la connaissance, en fait. On ne peut pas respecter quelque chose qu'on connaît, qu'on connaît ou qu'on n'imagine même pas. (..) Si on pense que les pommes sont fabriquées dans des barquettes, on ne peut pas, On ne peut pas imaginer à quel point. En fait, c'est joli une fleur de pomme et que ça va devenir une pomme, qu'il faut être super patient et que peut être qu'elle ne va même pas, qu'elle va peut-être même pas venir parce qu'elle va être malade et qu'elle va tomber, etc. Et puis qu'il faut en prendre soin et puis qu'il faut qu'il faut donner à boire à l'arbre. C'est vraiment toute une, toute une cosmologie qui va se qui va se mettre en route parce que c'est une globalité. C'est compliqué d'expliquer comment... comment est-ce qu'on gère un potager ou un verger? C'est compliqué, C'est extrêmement complexe. Mais bon, ils nous voient faire. Ils nous voient faire. Par fois c'est raté, parce que des fois ça ne marche pas. On a semé, ce n'est pas venu et tout ça ils voient. C'est comme ça qu'ils apprennent (..)» ÉAJE 3 EMILIA : 79
ÉAJE 3 EMILIA	125	« Elle me parlait de je ne sais plus, des planètes ou des choses comme ça et elle me dit ah mais alors c'est pour ça que c'est comme ça. Et en fait, elle a vraiment fait fait. Elle a vu des choses et après elle a compris. Ça a mis. Ça a mis six ans à venir, mais. Mais au bout de six ans, elle avait compris quelque chose que moi j'avais appris en tant qu'enfant et que je ne m'étais jamais posé la question. Et en fait, je me suis rendu compte que moi, je n'avais pas compris. Je ne savais plus ce que ça devait être quelque chose du genre. Mais en fait, les étoiles par rapport à la distance, aux étoiles. Mais en fait, elles sont petites, mais en fait, elles ne sont pas petites, elles sont plus grosses que nous. Et je crois que c'était par rapport à. Du coup, elle avait expérimenté, je pense, par rapport à quelqu'un qui arrivait vers elle et qui du coup était tout petit et qui du coup était plus grand qu'elle après. Et en fait parce qu'il s'est rapproché et en fait elle a réussi à Toute la perspective en fait, à comprendre que ça s'applique à tout en fait. Et moi, en fait, je l'ai appris, on m'a dit ah bah oui, ça c'est petit parce que c'est loin. Mais en fait, je me suis rendu compte que je n'avais jamais compris. Et en fait, le fait d'observer et de et de mais c'est sur vraiment des choses, des détails qu'à la limite on n'apprend même pas à l'école. C'est. C'est pourquoi telle couleur quand elle est au soleil, elle est pas tout à fait pareil, alors que quand elle est à l'ombre, elle est comme ci, comme ça. Ça se joue vraiment sur des choses, des choses très fines comme ça. » ÉAJE 3 EMILIA : 125
		SENS de la Profession

ÉAJE 1 CORINE	4	« Et c'est quelque chose qu'on observe depuis des années maintenant, que l'accompagnement des parents est la clé Pour la suite. C'était toujours important L'accompagnement des parents, évidemment, parce qu'on est en coéducation. Il y a toujours la triade enfants professionnel·les, parents. Toujours. Toujours. Sauf qu'à un certain temps, on pourrait se poser sur une culture de parent qui n'est plus du tout le cas. Les parents d'aujourd'hui sont tellement insécurisés, confus par toutes les. » ÉAJE 1 CORINE : 4
ÉAJE 1 CORINE	12	« Donc ça c'est pas nouveau, nouveau ça. On a déjà vu assez vite au début de l'ouverture, mais j'ai l'impression, surtout depuis Covid, ça s'aggrave, ça s'aggrave cette incertitude comme il faut faire, qu'est ce qu'il faut faire? Vous voyez, il pleure toujours. Est ce qu'il devrait encore pleurer ou il parle pas? Est ce qu'il devrait pas parler parce que la tétine en bouche toute la journée? Mais pourquoi? Mais parce que on n'arrive plus, donc on donne. Donc ça je trouve quand même, il y a une aggravation de la situation depuis covid sur. Mais déjà avant ça se montrait l'accompagnement des parents et toutes les professionnel·les avec qui je parle et qui regardent sur tous les réseaux, les magazines, tout le monde. L'accompagnement des parents c'est le A et le o du travail avec la petite enfance, en sachant que les professionnel·les sont formés. » ÉAJE 1 CORINE : 12
ÉAJE 1 CORINE	94	« Tout à fait, tout à fait. Ça m'a ça m'a beaucoup parlé quand elle a utilisé et après si mes pensées là-dessus. Oui, en effet, si je suis avec les enfants dans cette rivière, il y a des expériences qui vont être des fois différentes. Le lit de la rivière ne va pas changer radicalement du jour au lendemain, mais il change, il change. Ça, c'est l'évidence. Et moi j'accompagne. Et l'enfant fait des expériences qu'il a besoin de faire et pas chaque enfant fait la même expérience.... Et ça, c'est pour moi, là, qu'on revient à l'image dans notre pédagogie. Effectivement, l'enfant a des besoins très différents. Et comment je mets un environnement en place dans laquelle chaque enfant peut trouver ce qu'il a besoin pour son histoire à se construire. » ÉAJE 1 CORINE : 94
ÉAJE 2 ANNE	34	Pas d'idée de quoi faire avec des enfants (GC :« Et est-ce que tu as envie de pratiquer la nature avec les enfants ? En nature est-ce qu'il est important de mettre en place des activités pour les enfants ? et si oui, quels types d'activités as-tu menés ? ».) S2: Justement, je n'ai pas fait encore. Alors si j'avais fait le jardinage, j'avais adoré ratisser, chercher les vers de terre, ça j'avais fait planter les graines, mais en ce moment, non, je n'en fais pas trop. C'est vrai que c'est plus Alix et Jennifer qui ont des idées plus que moi. Je suis pas très créative mais moi non. Je lis des histoires, je danse, je chante. Des fois on court, on joue à la. Parce que des fois on sort des balles, des balles. Mais sinon non, c'est vrai activités En fait, des fois je me dis j'en trouve pas, je sais pas quoi faire, j'en ai pas d'idées . » ÉAJE 2 ANNE : 34
ÉAJE 2 ALIX	29	Impact COVID « Pardon, j'ai dévié du oui du coup après il y a eu le covid, donc on s'est retrouvé vraiment en espace fermé à chaque fois seul avec des grands groupes d'enfants et j'avais quand même envie d'aller. Le jardin c'est séparé par des petites grillages parce que les enfants n'avaient pas le droit de se mélanger, même dehors. C'était vraiment triste, ça faisait. Ça faisait bizarre. Enfin. » ÉAJE 2 ALIX : 29
		SENS Liberté – enfant acteur
ÉAJE 1 CORINE	60	« Politiques par les par les employeurs. Oui, nous on vous souhaite allez y dehors et pas à tu peux sortir mais rien doit arriver sinon tu es viré. Ça c'est quand même un peu l'impression que les gens ont. Donc ce qui devrait se passer et que ces rapports sont vraiment prises en compte sérieusement et qu'il y a des choses qui suivent derrière. Mais si tu regardes, tous les jardins d'enfants maintenant vont fermer, ça va devenir des écoles maternelles. On cherche quand même à cadrer plus, malgré, malgré ce qu'ils disent. Tous les experts disent le moins cadré dans la petite enfance, mieux c'est pour le développement de l'enfant. Donc il y a un décalage clair entre vouloir contrôler ce qui se passe réellement. Moi je doute pas. Tous les professionnel·les vont dire la même chose. Nous, on voit à quel point pour l'enfant, le jeu libre, c'est un concept dont toutes les structures. Or, si tu regardes ce qui est fait par le jeu libre et j'y mets tout un tas de matériel en place et vous pouvez jouer librement avec ça. Et dans cette manière, comme ce matériel est conçu, c'est une contradiction totale. C'est pas le jeu libre. (..) Donc j'ai lu ce nouveau rapport Youpi,Youpi! Mais bon, ça fait youpi youpi! Depuis 40 ans que je me dis tout, mais vraiment tout, les pédagogues, tout les pédopsychiatres, tout les professionnel·les de la petite enfance disent ça, ça, ça, ça ça. Tu regardes la réalité. (..) » ÉAJE 1 CORINE : 60
ÉAJE 2 ANNE	15	« Bah moi je vois vraiment que les enfants ils apprécient vraiment jouer avec la nature. Enfin, je les vois, au début il y en a, ils savaient pas trop quoi faire, ils restaient beaucoup près de la porte et au fur et à mesure, ils ont appris en fait à se dire je peux jouer avec ça, je peux faire à manger avec des cailloux, je peux. Enfin, c'est là où nous on ratisse, on jardine et tout, donc ils adorent après. Et je vois qu'ils grandissent comme ça et qu'ils apprennent, ils retiennent. » ÉAJE 2 ANNE : 15
ÉAJE 3 EMILIA	13	« Effectivement, dans le potager, ils ont un espace assez ouvert dans lequel il y a des arbres, dans lequel il y a des petites planches de bois qu'ils peuvent utiliser comme ils veulent, où ils peuvent se cacher. En tout cas, à leur sens à eux, ils se cachent dans des cabanes. Évidemment qu'on sait très bien où ils sont. On les voit, on les entend. Il n'y a pas de problème de de surveillance, on peut dire ils ne sont pas, ils ne sont pas hors de notre portée, mais ils ont cet espace là pour pouvoir expérimenter vraiment. (..) En dehors de l'adulte, je dirais. Enfin c'est pas, c'est pas vraiment en dehors de l'adulte, c'est ils savent très bien, ils sentent très bien qu'on est là, ils savent bien où nous on est. Et je pense que quelque part, ils sentent que nous on sait exactement où est ce qu'ils sont, mais on n'a pas un regard direct. Du coup, ils peuvent aussi expérimenter plus, plus librement. » ÉAJE 3 EMILIA : 27

ÉAJE 3 EMILIA	115	« Oui mais bon, un enfant pourra toujours faire le mur aussi de l'école maternelle. C'est déjà arrivé, ça arrivera, ça arrivera à nouveau. (...)Ma nièce aussi était partie une fois de l'école, à six ans. Elle est partie et elle est rentrée devant chez elle. C'est inévitable, à moins de les attacher à leur chaise. (...) Je ne dis pas que c'est inévitable de perdre des enfants, ça c'est évidemment évitable. Il faut des il faut des règles de sécurité. Mais. (...) Je ne crois pas que je ne crois pas que les attacher soit la meilleure solution. » ÉAJE 3 EMILIA : 115

4ème partie – Les Tensions - les freins et les leviers, les possibles : *Identification du processus, mécanismes, algorithmes*

N° 12, °13 , °14

N°12 – Quelles difficultés avez-vous pu rencontrer pour réaliser votre action ?

Acteur	Ligne N°	PROCESSUS Petit pas
ÉAJE 2 ANNE	8	« Non, pas spécialement parce qu'on allait quand même beaucoup dans le jardin vu qu'on a un extérieur. Je pense que si la crèche n'avait pas d'extérieur, là oui, ça m'aurait posé problème. Mais non, je ne pensais pas forcément au fait de ne pas sortir. Alors on avait déjà pensé au fait de ne pas sortir de jouets mais à l'intérieur et de les laisser jouer avec leur imagination. Mais je n'avais jamais pensé dehors. C'est vrai, j'y avais pas pensé. Mais du coup. » ÉAJE 2 ANNE : 8
ÉAJE 2 ALIX	74	« De toute façon, le mercredi on sortait, mais pas forcément comme ça. C'est juste qu'on s'est dit allez, on y va, on teste et puis après on écoutera et enfin et on en rediscutera, on bougera. Et à chaque fois, petit à petit, on a changé des choses comme ils ont dit. Mais il nous manque encore la grosse réunion pour bien en parler. » ÉAJE 2 ALIX : 74
ÉAJE 3 EMILIA	36	« Parce qu'il y avait c'était début de l'année quand tu disais que c'était trop compliqué à sortir. EMILA : GC : « Parce qu'il y avait c'était début de l'année quand tu disais que c'était trop compliqué à sortir ? » EMILA : « Oui, il y avait plusieurs choses. C'était déjà le...enfin, on a eu un groupe quasiment neuf vu qu'on n'avait plus que trois enfants qui avaient déjà passé une année avec avec Agnès. Et du coup, on n'a pas pu avoir ce côté transmission entre enfants. Ils arrivent dans un espace grand où ils peuvent justement se sentir perdus et ils étaient très petits Cette année, on a eu vraiment beaucoup de petits du coup. Du coup c'était un espace qui était trop grand pour eux. Et comme ils étaient petits aussi, il y avait ce côté là où le camp, quand les avec les aléas climatiques, quand il fait froid, quand il y a trop de vent, ça leur demande vraiment trop d'énergie et c'est c'est pas c'était pas bon pour eux. Du coup, Agnès a constaté qu'il valait mieux revenir ici dans un premier temps, constituer le groupe aussi, parce que comme on avait un groupe quasiment neuf, il fallait arriver à fédérer vraiment un groupe avant de pouvoir aller au potager. Mais là, maintenant, on y est. » ÉAJE 3 EMILIA : 36
		PROCESSUS Direction Equipe Parents impliqués nature... et les parents ?
ÉAJE 1 CORINE	79	Corine : « Mais si la personne n'est pas prêt ou n'a pas envie je n'irai pas avec eux. Ce n'est pas la peine, et puis ça peut même être dangereux... » GC : « Comment ça ? » Corine : « Une fois il y avait une stagiaire qui, ça se voyait qu'elle ne voulait pas aller en forêt...elle n'arrêtait pas à crier sur les enfants d'arrêter de courir, qu'ils allaient tomber, puis il y avait une tension, puis les enfants pleuraient. Puis chaque fois elle disait 'tu vas tomber ! arrêtez, tu vas tomber !' » et puis, ben ouai, l'enfant, il tombait. J'ai dû m'occuper plus d'elle plus que les enfants... pour qu'elle ne crie pas sur les enfants quoi ! C'était fatiguant. Donc non, moi je ne sors plus avec des gens comme ça. Il faut qu'ils adhère au projet, sinon, c'est vraiment pas la peine. Tu sais les enfants ils nous sentent, ils savent, ils savent si on est en accord avec ce qu'on fait ou pas. » ÉAJE 1CORINE : 79
ÉAJE 2 ANNE	26	« Mais c'est bien parce que Jennifer aime vraiment. Même la dernière fois, elle nous a raconté la vie des pucerons et des fourmis. Mais c'est des choses que je ne savais pas. Alors c'est vrai que mon père m'en parle énormément de la nature, mais je retenais pas ou je n'y prêtais pas attention. Et là du coup, quand les enfants me demandent et bien je peux répondre parce que des fois c'est vrai, on est là. Mais du coup voilà, ça c'est cool. » ÉAJE 2 ANNE : 26
ÉAJE 2 ANNE	31	« Moi je le vois dans le long terme, je pense que ça va durer après avoir s'il y a un changement de direction, si jamais un jour Jennifer elle part. Mais Alice et Jennifer, elles ont l'air d'être vraiment dans un projet qu'elles veulent et je pense que si elles sont amenées à partir, je pense qu'elles vont le dire au prochain, qu'il faut faire comme ça et que c'est le mieux quoi. D'accord, en tout cas je le souhaite parce que c'est cool quand même. Il y a des mercredis où je suis un peu plus fatigué que d'autres. J'ai pas forcément envie, mais je pense que c'est. » ÉAJE 2 ANNE : 31

ÉAJE 2 ANNE	37	Ca dépend de la personne « Bah ça dépend de la personne, il y en a oui, elles sont super contentes et elles vont se dire de toute façon c'est cool et tout et il y en a d'autres, elles vont être plus réticentes. Ça va, je sais pas, ça, ça ne va pas leur plaire. C'est vraiment, je pense, au niveau du caractère de chacune et de l'envie et ça dépend. » ÉAJE 2 ANNE : 37
ÉAJE 2 ALIX	31	« Et j'avais envie en fait de sortir un peu de l'ordinaire en parallèle. Du coup ... en tant que jeune maman, j'avais aussi envie de sortir avec ma fille. Je me suis rendue compte qu'en fait, actuellement, il y a quand même la possibilité de s'équiper très facilement, que ce soit de la seconde main, avec des choses adaptées. Donc j'ai de la chance, les parents de ma section ont vraiment joué le jeu de nous fournir des bottes de pluie, des salopettes imperméables et en fait c'est les parents qui ont aussi envie que les enfants sortent dehors. » ÉAJE 2 ALIX : 31
ÉAJE 2 ALIX	90	« La chance d'avoir une équipe quand même qui nous suit dans tout ce qu'on propose, même enfin, on n'a pas tant de personnes qui font de la résistance au changement dans l'équipe. On a des personnes qui n'ont pas envie et je sais qu'il y a certaines, mais ça c'était déjà les personnes pour qui c'était dur à l'époque de de sortir Mais. (...) Je pense avoir quelques personnes qui sont motivées et peut être comme Jennifer qui sont un peu plus. Moi j'ai tendance à essayer d'arranger tout le monde. Ça je pense que c'est bien d'avoir une personne qui dit allez, on fait les choses comme ça. Je pense que ça, tout le monde soit convaincu quand même et peut être voir, observer. Moi je sais, quand il y avait le covid, les gens n'aimaient pas trop sortir, mais certaines collègues me voyaient avec les enfants et ça leur donnait envie. Elles ont pas forcément mis les mains à la boue tout ça, mais il y a eu de plus en plus de sorties en extérieur. » ÉAJE 2 ALIX : 90
ÉAJE 2 ALIX	94	« Et il est formé. Enfin, comme c'est toi qui m'a vraiment fait prendre, je le redis, la différence entre risque et et réel danger. Et je pense avoir des parents qui ont confiance. On a des parents qui nous font confiance et ça, ça, ça joue beaucoup. Parce que pour avoir été ou même déjà des fois, avoir des parents qui ont peur, qui ont peur du soleil, qui doute qu'on va mettre la crème solaire, que leurs enfants se réhydrater, qui sera surveillé. Là, il y a quand même des qui nous font assez confiance pour qu'on laisse les enfants s'éloigner de nous aussi. Être phare c'est ça joue beaucoup quand même la confiance. » ÉAJE 2 ALIX : 94
ÉAJE 3 EMILIA	63	«Après, on a beaucoup de parents aussi qui adorent ce qu'on fait. Ils savent qu'on fait, ils veulent ça pour leur enfant. Donc ils viennent, ils sont déjà convaincu. ..puis c'est vrai qu'on fonctionne aussi beaucoup en entraide avec les parents. On s'échange, on va, on va...on s'échange sur les bonnes adresses de friperies, on connaît les bonnes adresses de pour, pour acheter des combi et des bottes d'occase, on sait ce qu'on peut acheter d'occase, c'est pas la peine d'acheter neuf. Puis les parents ils nous donnent aussi des choses d'occase ou ils nous aident à chercher ce qui manque.» ÉAJE 3 EMILIA : 63
ÉAJE 3 EMILIA	108	« Par rapport à où et par rapport à tes Autres projets. Est-Ce que tu penses que ce que vous faites ici est reconductible ou Reproduisible ailleurs dans d'autres structures? S3: Évidemment oui, mais dans n'importe quelle structure du moment où. (..) Il y a du personnel qui est d'accord avec le projet. Moi, je crois que ça peut se faire n'importe où, Aucun problème. Il n'y a pas de prérequis des parents, pas de Je ne crois pas à ça. Moi je pense que vraiment c'est le professionnel que tu as en face. Quel goût il a à le faire? Quel, quel sens il y voit? Quel est ce que c'est juste? Ou est ce que c'est pas juste? À partir du moment où tu as ça, je pense que tu arrives à embarquer les parents. Et quand tu as embarqué les parents et les enfants, c'est facile. » ÉAJE 3 EMILIA : 108
N°13- Selon vous, quels sont les leviers pour pérenniser ces projets ?		
		PROCESSUS Faire confiance à l'enfant
ÉAJE 2 ALIX	98	« Je pense comme pour quelle que soit la tranche d'âge, de la considération, du respect de la présence, qu'on leur fasse confiance aussi. (..) Et bah oui, la nature quand même. Je pense qu'il faut leur faire confiance. » ÉAJE 2 ALIX : 98
		PROCESSUS Posture de l'adulte
ÉAJE 1 CORINE	54	« Oui, Non, mais c'est sûr que c'est. On sent que c'est de côté, mais on ne peut pas faire. Outre que la personne. C'est à dire que oui, il y a une personne avec sa personnalité et ses envies qui va, qui va soit avoir envie de ce type de projet, qui va sortir, etc. Et puis quelqu'un d'autre qui va être avoir peur, qui ne va pas vouloir. Et je ne sais pas. Ce qui m'intéresse aussi c'est de savoir ce que Est ce qu'une formation aide ces personnes? Est-Ce que l'expérience peut aider? Ou parfois on est juste confronté à des personnes qui ne veulent rien savoir.. ce n'est pas possible pour eux Donc, je sais pas, c'est vraiment une question de personne. » ÉAJE 1 CORINE : 54
ÉAJE 1 CORINE	78	« Si je vais dehors, ça va être plus dur. Et ça reste et ça reste. Ça va être plus dur. S3: Ça demande quelque chose d'autre. Ça, on reçoit aussi quelque chose d'autre. Parce que là, cette semaine, on n'est pas allé en forêt, mais on est allé à deux. On en a pris huit. On est allé au parc et il faut une vigilance, Il faut, il faut des antennes sorties de tous les côtés. Mais les enfants, ça brille. Il était tellement enthousiaste et content. » ÉAJE 1 CORINE : 78

		PROCESSUS Formation pro
ÉAJE 1 CORINE	58	« Donc oui, je crois, je crois. Effectivement, la formation aiderait beaucoup. Et aussi, ça aiderait beaucoup que les gens ont la pour eux pourraient avoir l'impression on est couvert parce que c'est ça. Beaucoup de personnes disent mais s'il y a quelque chose qui arrive, moi je perds mon emploi et je ne peux jamais plus travailler. Et de les rassurer Oui, effectivement, c'est c'est prise en compte par les structures, par les, par les comment dire ... les patrons. » ÉAJE 1 CORINE : 58
ÉAJE 1 CORINE	59	« La formation fait beaucoup. Je crois ce que tu viens de dire. Tous ces rapports et ce que nous avons évoqué le dernier au dernier festival que tu as organisé, la sécurité dehors. Et je me rappelle tous ces moniteurs éducateurs qui disaient oui, mais quand même, il faut rester dans certains clous de sécurité. Quand on sort, c'est hyper sécurisé. Les gens, ils sont. Je me rappelle, c'est là qu'ils disaient qu'ils font des trucs d'aventure, mais magnifique. Mais si on regarde ces dictées à la minute, ce qui se passe, ce qui va se passer. Oui, peut-être. Il y a toujours une chance que quelqu'un se casse la jambe, mais c'est minime. Et j'ai trouvé ça intéressant de parler de la sécurité en forêt et j'en ai déjà parlé à plusieurs reprises. Ça, pour moi, c'est vraiment quelque chose qu'on peut former. On peut faire former les gens à changer leurs concepts de sécurité et c'est ce que j'ai essayé un tout petit peu de faire une intervention que le risque, c'est un fantôme, un fantôme. » ÉAJE 1 CORINE : 59
		PROCESSUS Communiquer avec l'équipe et les parents
ÉAJE 1 CORINE	12	« Oui, certaines et après il faut pouvoir le faire parce que tu peux faire un super travail avec l'enfant, mais il ne semble pas assez confiant. Maintenant, engager le dialogue avec les parents. Là, il faut des capacités sociales qui ne sont pas nécessairement que tu ne peux pas prendre dans la formation. Mais sans ça et d'être à l'aise d'être à l'aise, c'est à dire les choses. Effectivement, on a eu une situation où. Est-Ce Que la professionnelle était vraiment débordée et le parent arrive et voit la personne Mais ça va. Mais non, ça ne va pas du tout. Là, votre enfant il court partout là. Donc le parent est parti. Mon enfant n'est pas en sécurité parce que le professionnel est débordé. Et ça crée. Après, il faut revenir. Non, non, non, tout va bien. Écoutez. » ÉAJE 1 CORINE : 12
		PROCESSUS Aménager l'espace
ÉAJE 2 ALIX	7	D'autres types d'espace pas adaptés ? « Non pas spécialement parce que c'était on avait plus de place à l'intérieur et c'était des gros bébés moyens et grands. Donc chez les bébés, c'était juste un espace avec du bulgomme et une petite bande d'herbe. Donc c'était souvent en plein soleil aussi, donc on pouvait pas sortir forcément beaucoup les moyens. Ils avaient un tunnel qui était aussi en plein soleil et comme ils étaient métalliques, bah dès qu'il faisait chaud, c'était pas bon pour les doigts. Et chez les grands, c'était une petite structure avec un toboggan. En fait, ça allait si on arrivait à sortir une professionnelle avec un tout petit groupe. Mais comme dans les crèches d'entreprise, c'est quand même les taux d'encadrement, c'était pas toujours. » ÉAJE 2 ALIX : 7
ÉAJE 2 ALIX	53	« Au début, quand on a commencé, en fait, on s'est rendu compte qu'il y avait beaucoup de choses qui étaient quand même un petit peu dangereux. Par un pas à l'arrière, tu vois les murets, la hauteur était vraiment. Il y avait des gros trous, mais on avait deux tas de terre. Donc on a avec les enfants, on prenait les pelles, on remplissait la brouette et puis après on renversait. Maintenant on les on les, on les autorise à grimper sur le muret, en redescendre alors qu'avant on leur demandait de garder une certaine distance avant, avant le bord. Parce qu'on s'est dit que si dans la chute ils glissent et qu'il se cogne contre le coin, c'est pas chouette. C'est pas chouette. Mais c'est vrai que quand on travaillait, du coup on avait encore plus d'enfants. » ÉAJE 2 ALIX : 53
ÉAJE 3 EMILIA	69	« Alors effectivement, on a quand même une balançoire, mais qui est en plus en pneu qui ressemble à un cheval. Donc effectivement, c'est un c'est un événement un peu particulier. En plus, ils ne peuvent pas monter les nôtres tout seuls parce que c'est trop haut. Donc c'est vraiment on va voir brouter crue le cheval et puis on va monter, on va faire une promenade. Ça fait partie vraiment d'autres choses. Mais finalement là bas, à part. À part le fait qu'ils aient des petits outils, des pelles, des râteaux, des seaux, finalement, tout est libre. Ils peuvent. Ça leur arrive de faire. (..) Une planche, ça peut devenir à la fois un toboggan, ça peut devenir la table parce qu'ils vont faire à manger. C'est la porte du four. C'est c'est tout. C'est le train, parce qu'ils vont ils vont le tenir et puis ils vont partir avec, et puis ils partent en train. Alors, c'est toujours la même planche. Et là du coup, en fait, ils ont vraiment l'imagination qui va se développer. S2: Du fait de fait d'avoir ces objets là et pas des objets ayant un but. C'est ça. S3: C'est des objets neutres. Complètement. » ÉAJE 3 EMILIA : 69
		PROCESSUS Avoir de l'espace ... et de l'accès
ÉAJE 1 CORINE	118	Pas avoir l'accès, un frein « Donc ça, c'est la difficulté, le fait qu'on ne reste pas dans un lieu. Et comme tu as dans les. Dans les structures qui vont dans la future, dans la dans la forêt, par exemple, en Allemagne, en Suisse, peut être aussi au Québec, je ne sais pas. C'est Ils sont un endroit attitré où est ce qu'ils peuvent rester toute la matinée? Nous, on n'a pas cet endroit. » ÉAJE 1 CORINE : 118

ÉAJE 2 ALIX	91	(GC : « Vous avez l'espace parce qu'il y a beaucoup de crèches. Comme tu disais, le cours peut être pas aussi facile d'organiser les mercredis dans une cour bétonnée ?) » « Oui, ça c'est sûr, c'est pas la même, non? Oui, c'est vrai qu'un levier ce serait si toutes les courbes comme on fait dans les écoles, on naturaliser un petit peu. » ÉAJE 2 ALIX : 91
ÉAJE 3 EMILIA	95	L'accès compliqué - il faut beaucoup marcher « Et là, ça leur demande des fois beaucoup de force, alors à force ils le savent. Mais à force, quand le rituel est vraiment bien intégré, ils vont, ils vont arriver à dépasser ce petit inconfort passager. Parce que. Parce que je ne suis pas sûre qu'ils savent, mais en tout cas, ils le sentent que c'est bon, on rentre à la maison, on va manger. Mais des fois, c'est compliqué. Ouais, ouais. » ÉAJE 3 EMILIA : 95
		PROCESSUS Obligation nécessaire
ÉAJE 1 CORINE	27	«Mais tu sais, on n'attend pas que les textes nous disent qu'on peut le faire pour le faire.» .» ÉAJE 1 – Corine : 27
ÉAJE 2 ANNE	21	« Les collègues, les collègues qui veulent pas parce qu'il y en a qui sont vraiment réticentes, Alors autant moi je le suis, mais je suis de bonne foi. Alors au début, j'étais réticente, mais je suis de bonne foi, donc je le fais avec le sourire et puis voilà. J'aime quand même la nature, mais je pense qu'il y a des collègues parce que du coup, c'est celles de fermeture surtout, qui ne veulent pas. .... Mais je pense qu'il y a des collègues, ça pourrait vraiment, elles pourraient dire Non, moi je le fais pas. Mais bon, je pense qu'elle serait quand même obligée d'y aller quand même. C'est bien que ça été rendu une obligation. » ÉAJE 2 ANNE: 21
ÉAJE 2 ANNE	24	« Moi je trouve que c'est bien d'imposer une fois par semaine où là on est obligé, mais après on a quand même énormément de collègues qui sortent tous les jours, on sort pratiquement tous les jours. Et pour les goûters, bon là il fait chaud, mais souvent les goûters on les prend aussi dehors. Donc moi je trouve que ce soit bien, que ce soit imposé un jour, pas plus. Comme ça il n'y a pas de conflits et comme ça les collègues du mercredi savent que pendant une année elles vont sortir. Mais non, je ne pense pas qu'il faut imposer plus de jours. Et puis de toute façon, on sort beaucoup. Alors. » ÉAJE 2 ANNE : 24
ÉAJE 2 ANNE	28	« (GC : Et la différence de ce projet le mercredi, c'est que là, vous êtes donc obligés. Ce n'est pas peu importe le temps ?) S2: Oui, voilà, c'est ça. S1: Oui, et il n'y a pas de jouets. C'est ça les deux contraintes. Oui, en. S2: Fait, on ne sort pas les vélos, les draisiennes, ils ont juste les arrosoirs quand on va arroser les graines, les pelles, les râteaux. Mais il n'y a pas de draisienne ou de choses comme ça. » ÉAJE 2 ANNE : 28
ÉAJE 2 ALIX	33	« Maintenant que c'est écrit noir sur blanc, on sait que c'est bon. Il y a moins de résistance, mais il y a encore beaucoup de personnes qui ont trop peur, qui ne veulent pas que les enfants sortent. » ÉAJE 2 – Alix : 33
ÉAJE 2 ALIX	72	« Alors ça, ça fait partie des réunions qu'on a dû faire avant, mais on est au courant des avancées là dessus. Mais c'est vrai que pour le coup. (..) On n'a pas forcément demandé à l'équipe. On leur a dit Voilà, le mercredi. (..) On va dehors. S2: Mais ça, c'était sous prétexte de cette cette obligation dans la charte où. S1: N'ont pas du tout, c'était en général » ÉAJE 2 ALIX : 72
		PROCESSUS Avoir une personne porteuse (formée) - accompagné les projets
ÉAJE 2 ANNE	6	« GC : « Est- ce qu'il faut une expérience particulière pour mener des projets de nature avec les enfants ? Est-ce qu'il faut 'connaître' la nature ? » Anne : « Oui c'est vrai, mais Jennifer, elle a beaucoup de connaissances, c'est plus facile pour elle, moi j'en ai, mais c'est par mon papa, et je ne connais pas tout. Mais Jennifer, elle a énormément de connaissances et au fur et à mesure, je pense qu'elle va nous apprendre aussi à nous et entre collègues, on va pouvoir s'apprendre des choses et... et pouvoir leur dire après aux enfants. » ÉAJE 2 – ANNE : 6
ÉAJE 2 ANNE	9	« Elle avait fait une collaboration avec le Ciné Bussière, mais moi c'est Jennifer qui m'a appris. » ÉAJE 2 ANNE : 9
ÉAJE 2 ALIX	9	« Non, ça frustre un peu tout le monde, mais on était une équipe. Alors là pour le coup, super soudé et créatif. Parce que j'ai l'impression qu'on avait des conditions de travail très difficiles mais qu'on faisait beaucoup de choses. Enfin, pour tout ce qui était nature, on avait pris des petites barquettes et on mettait dans un coup. Ils avaient leur petit pot, un petit pot de terre, un petit pot de sable, un petit pot d'eau et puis ils pouvaient faire leurs mélanges. Enfin, on se dépatouille comme ça. (..) Mais c'est vrai, c'est. En fait, c'est bizarre parce que c'était une période très qui demandait beaucoup d'investissement, d'énergie et plein de choses difficiles. Mais finalement, je garde quand même un bon souvenir de tous ces petits, ces petites choses. » ÉAJE 2 ALIX : 9

… Identification des tensions

Acteur	**Ligne N°**	**TENSION Comment composer avec une équipe peu motivée ?**
ÉAJE 2 ALIX	35	Administration lourde « Et puis je savais que j'avais envie de proposer ça à d'autres enfants aussi et que ce soit un peu proposé à toute la structure. Mais c'était aussi comment donner goût? Parce que dans les autres sections, les parents n'ont pas forcément toujours suivi non plus l'équipement et certains professionnel·les de l'équipe

		sont plus ou moins réticents. Il y en a d'autres qui, elles, sont encore. Elles ont encore besoin d'être au toboggan et peut être qu'elles auront toujours besoin, mais c'est pas grave. Enfin, on évolue toutes à notre rythme et on a des besoins différents et. Et en fait je savais pas vraiment, mais c'est en allant au coloc avec Charlotte qu'on s'est rendu compte qu'on avait des envies et des projets communs et on s'est dit allez, on se lance parce qu'à chaque fois on essaye de motiver tout le monde et on s'est dit allez, c'est pas grave, on se dit les mercredis après 12 h on lance ce truc. On avait pas forcément commencé à la meilleure période de l'année pour encourager parce qu'on s'est pris des gros seaux d'eau sur la tête. Mais finalement, après tout le monde était. » ÉAJE 2 ALIX : 35
ÉAJE 2 ALIX	49	«C'est vrai que ça, on n'a pas non plus pris le temps, on s'en rend compte, on n'a pas forcément pris le temps de tous discuter ensemble et en même temps sur l'ensemble de la crèche, c'est aussi comme ça. On a des règles fixes, on n'a pas, on doit respecter les autres enfants, donc pas leur faire mal, pas faire des choses qui n'ont pas envie, qu'on leur fasse attention, pas se mettre en danger. Mais après il y a aussi la limite personnelle selon les professionnel·les . Il y a des choses qu'on a dû mettre en place... on peut pas grimper sur les meubles. Peut être que tu as vu dans les sections on a des meubles bas. Je faisais partie de ceux pour qui c'était très dur. C'était difficile pour moi à l'époque qu'ils montent dessus, mais en fait c'était tellement difficile pour les enfants d'avoir des professionnel·les qui disaient des choses différentes, avec qui ils pouvaient monter seul, avec d'autres professionnel·les il ne peut pas...on a fait un juste milieu. On peut être sur les meubles mais assis et se déplacer à quatre pattes et dehors on peut presque tout grimper.» ÉAJE 2 - ALIX: 49
ÉAJE 2 ALIX	41	« Même les premières fois. Alors on a quand même envoyé un mail aux parents pour prévenir qu'on sera, qu'on sortira, qu'il faut être équipé, sinon c'est pas grave, que c'est quand même plus confortable pour les enfants d'être au chaud. En parallèle, j'avais mis en place une gratiferia un peu un peu avant parce que je m'étais dit que c'est quand même dommage que les familles à chaque fois achètent du neuf alors qu'elles peuvent se repasser les vêtements. Donc on a une gratiferia de puériculture. (..) Dans le local poussette qui est utilisée par certaines familles, d'autres pas. Mais ça c'est. C'est des choix. On s'était dit que peut être que comme ça ils pourront se repasser les bottes ou les tenues au fur et à mesure. Et pareil l'équipe au début. Certaines sont plus équipées, d'autres pas. Jennifer et moi, on a ramené ce qu'on avait un peu en surplus pour proposer. D'accord pour proposer, mais oui, au début c'était un petit peu difficile. Et puis comme on l'a tellement lancé en allez, on y va. On n'avait pas forcément tout et encore maintenant. Finalement, on n'a pas toujours. En fait, comme c'est un projet qui concerne tout le monde, on n'a pas toujours le temps de se poser pour dire alors qu'est ce qu'on essaye pour améliorer ou pas? On en parle entre nous, on essaye mais c'est Mais c'est sûr qu'on s'est dit l'année prochaine, là, il y avait beaucoup de choses à traiter avant, mais il faudrait qu'on fasse une réunion d'équipe complète pour croiser nos observations et voir comment est ce qu'on peut faire pour que ce soit un peu plus, un peu plus fluide et agréable pour tout le monde. Mais oui, les premières fois, les enfants, certains pleuraient. » ÉAJE 2 ALIX : 41
ÉAJE 2 ALIX	84	« C'est nous qui devons amener, ok, mais les oui et puis l'équipe. Je pense qu'il n'y a pas tout le monde qui est aussi fan que moi et Jennifer d'aller dehors. Ça c'est sûr que selon je crois qu'on est vraiment les deux trois fixes avec Anne qui est aussi beaucoup. Là je ne suis pas, je ne suis pas sûre que Anne ça l'enchante. Il y a des fois où elle n'est pas toujours motivée à sortir, ça je le sais. Au début, essayer de négocier un peu, on me disait non, non, non, le mercredi, on sort, d'accord, mais c'est vrai que ça aurait été bien de pouvoir comme l'année prochaine. Quand on fait des demandes pour nos horaires, pouvoir dire à l'avance je préfère ne pas faire la fermeture le mercredi ou j'échange avec ma collègue parce que j'aime pas trop. Mais en même temps c'est aussi sympa parce que on a certaines personnes qui ont osé des professionnel·les mettre un ver de terre dans leurs mains alors qu'elles n'auraient jamais osé avant. Donc je sais pas, on n'oblige pas à mettre les mains dans la terre tout ça, mais on demande juste à la professionnelle d'accompagner. Oui, donc. » ÉAJE 2 ALIX : 84
ÉAJE 3 EMILIA	85	« Ça peut être des freins administratifs ça. Moi je je je ne maîtrise pas du tout ça, pas du tout le côté administratif, ça c'est Agnès qui qui va gérer. Donc on discute quand même de temps en temps. Donc je sais que des fois on n'est pas sûr si jamais ce qu'on va encore avoir ce jardin ou pas, il appartient à la ville ne nous appartient pas. Donc de toute façon, ça, il peut y avoir un jour où on n'aura plus de jardin. Ça me paraît pas être l'hypothèse la plus probable parce que voilà, on entretient, on fait des choses bien, on s'inscrit aussi, on le fait pas dans notre petit coin non plus, On s'inscrit dans la dans la cité, vraiment. (4) Oui, ouais, je sais pas. Après oui, il peut. Il peut y avoir. Qu'est-Ce qu'il pourrait y avoir comme frein? Une tempête peut être Une alerte météo rouge? Oui, ça, ça peut être un frein à y aller. Mais. Mais non, non non. Je crois qu'on est vraiment tous bien. Les enfants et les adultes aussi. Vraiment, on est vraiment bien. » ÉAJE 3 EMILIA : 85
ÉAJE 3 EMILIA	92	Equipement et espaces « En lieu clos. C'est, tu veux dire un local, un local, pas une barrière? S3: Ah non, non, pas une barrière. Non, non, non, non, non, non. Dans le sens où avoir de quoi manger à l'intérieur, de quoi faire la vaisselle, de quoi coucher les enfants pour la sieste, enfin, d'y être en permanence. Ce serait, ce serait plus cohérent pour eux. Parce que c'est vrai que nous, on a des freins. Du coup, je repars à rebours. Un des temps qui est compliqué pour nous au jardin, enfin qui pour moi est compliqué, peut être pas pour Agnès, c'est le fait de rentrer parce que les enfants ont passé une très bonne matinée, ils ont bien joué, ils sont fatigués et là il est 11 h et on va manger dans pas longtemps. Ils ont faim et il faut rentrer à pied. » ÉAJE 3 EMILIA : 92

		TENSION Les normes, les normes
ÉAJE 1 CORINE	39	« Il faut embaucher plus de personnes. Si tu as un pour moins de huit, il faut embaucher plus de personnes. C'est vrai que nous avons la chance quand même que la personne de la PMI donc qui a très bien compris la nécessité et les grands avantages de pouvoir emmener les enfants en forêt qui nous dit vous y allez? Les recommandations sont ça. Mais je vois bien, vous êtes deux professionnel·les, vous pouvez y aller. Mais si elle nous aurait dit non, vous n'allez pas droit, nous on serait restés bloqués. Donc ça dépend beaucoup aussi des personnes qui sont sensibles à ce qui les rapports me disent. Et bien sûr la CAF. Margot peut être, qui sait plus que moi. C'est quand même très compliqué de devoir jongler avec des taux d'horaires minimes pour pouvoir aller vers un travail de qualité. » ÉAJE 1 CORINE : 39
ÉAJE 2 ALIX	61	« Normalement, on est censé être une pour deux pour pouvoir leur tenir la main quand on fait des sorties. Donc là avec Jennifer, on dit allez Jennifer! Elle me pousse dans mes retranchements, elle me dit alors tu en penses quoi? On va s'aventurer à chaque fois, on essaye ça aller elle arrive à me à me motiver donc on va toujours un petit peu. Elle me dit tu veux que je fasse ou tu fais? Et puis petit à petit mais du coup on est partis à deux avec. Fait C'est bête, c'est juste passer une barrière, mais du coup il n'y a plus la la sécurité des barrières que je n'aimais pas dans l'autre crèche. Mais mais mais oui, ce serait. Je pense que oui. Les freins c'est quand même le nombre de professionnel·les, les normes, les normes imposées et puis les moyens de transport aussi. » ÉAJE 2 ALIX : 61
		TENSION Professionnel
ÉAJE 1 CORINE	67	« Les pédagogues sont pédagogues, sont déjà appelés pédagogues. C'est là où est ce que ça peine vraiment? C'est pas valorisant. C'est pour ça que les gens ne veulent pas le faire. Là, notre situation est absolument pas unique. L'absence, l'absence, l'absentéisme. Comment s'appelle l'absence? On dit les gens malades, les gens en fin de leur envie. C'est récurrent parce que le travail est très très exigeant. Et si tu regardes ceux qui sont payés, les gens, c'est ça, ça suit absolument pas. Donc je crois que même avec tous les magnifiques rapports, là, il y a quand même une problématique à regarder pour comment ça se fait que tous ces professionnel·les ont perdu l'envie d'aller en avant, de se reformer, de se redonner envie d'essayer d'autres choses, d'expérimenter parce qu'ils sont juste fatigués? » ÉAJE 1 CORINE : 67
ÉAJE 2 ALIX	1	« Donc finalement on était toutes les professionnelles du matin jusqu'au soir, donc on était en nombre, en nombre suffisant. On n'était pas ouvert toute la semaine non plus. Il n'y avait pas le vendredi après 12 h, donc ce qui fait que c'était plutôt chouette, à part toute la période où on voyait que ça se passait mal, qu'il y ait des problèmes financiers, qu'on n'était pas payés, c'était un peu compliqué. Il fallait garder quand même une bonne ambiance pour les enfants et montrer que ça allait. Mais ouais, mais tout ça c'était réglé, tu étais réglée. » ÉAJE 2 ALIX : 1
ÉAJE 2 ALIX	37	« Les premières fois c'était certain, ils avaient peur, c'était chaotique. Et puis il y a d'autres fois on a adapté au début parce que comme on a commencé quand il faisait froid, au début, on se disait on prend le goûter et on essaye de rester jusqu'à 17 h et puis après on faisait en échelonné. Parce que là, les fois où tu es venu observer, on est quand même moins nombreuses. Il y a des personnes qui sont enfin qui sont des remplaçantes. Enfin c'est je trouve que c'est pas vraiment représentatif de de comment c'était, mais c'est pas grave, c'est une autre façon. Et puis ce qu'on se disait avec Jennifer, on se questionne aussi, on voit qu'on a l'impression qu'ils ont un peu, comment dire ça, un peu moins d'intérêt ou qui a moins de patience sur certaines choses. » ÉAJE 2 ALIX : 37
ÉAJE 2 ALIX	78	« Je pense que les premiers freins sont personnels. En général c'est... les appréhensions ou les craintes qu'on peut avoir. Enfin, même moi, pour les bébés, je ne suis pas les tout petits qui mettent encore beaucoup à la bouche, qui rentrent. Je ne suis pas tout fin, je vois que c'est important et que c'est appréciable pour eux. Mais enfin, si moi je suis bébé et que je sors avec eux, j'aime bien être assise et pouvoir faire attention à ce qu'ils se mettent à la bouche. Je sais qu'il y a certaines personnes qui sont plus à l'aise avec ça en disant je leur fais confiance, je vois bien qui qui recrache, elles ont quand même un œil. Si quelqu'un c'est encore pas arrivé, qui va l'avaler. Elles seront là pour vérifier. Mais je pense qu'il y a beaucoup de notre part.. » ÉAJE 2 ALIX : 78
ÉAJE 2 ALIX	86	« Mais je ne suis pas sûre que ça fasse l'unanimité. J'attends quand même qu'on puisse avoir ce temps de parole. Je sais qu'au début, c'était les goûters qui posaient beaucoup problème. On a dû réadapter plusieurs fois pour être sûr que tout le monde enfin être bien sûr que tout le monde ait et à manger. Est ce qu'on les laisse se lever ou pas? Au début, ils étaient assis au sol, mais c'était quand même froid en hiver. Enfin. (..) C'est vrai que c'était vraiment expérimental, pas réfléchi. » ÉAJE 2 ALIX : 86
ÉAJE 2 ALIX	100	« Mais en fait il y a des il y a des choses. (..) C'est vrai qu'il y a beaucoup de professionnel·les de la petite enfance qui qui partent épuisés. » ÉAJE 2 ALIX : 100
ÉAJE 2 ALIX	102	« C'est un peu horrible de dire ça comme ça, ça peut être considéré comme un. Un poids d'avoir une personne âgée, une femme enceinte ou quelqu'un qui a un handicap parce que c'est des métiers où il faut toujours être au taquet. Mais si on était un peu plus nombreux et que chacun pouvait avoir une autre place, ce serait pas dérangeant en fait, je pense. Enfin j'imagine. » ÉAJE 2 ALIX : 102

		TENSION Enfant le petit, le plus grand
ÉAJE 2 ALIX	53	« Ça dépend des enfants. J'ai l'impression qu'il y en a certains qui vont dire aux autres attention, tu lui fais mal et d'autres. Après, ça dépend aussi la régularité. Il y a certains, on laisse quand même la possibilité ou pas d'aller au potager. Et c'est vrai qu'on a certains enfants qui vont moins que d'autres avec nous en ce moment, ils sont moins nombreux. » ÉAJE 2 ALIX : 53
ÉAJE 2 ALIX	96	« Déjà qu'il faudrait être plus nombreuses. On est nombreuses, mais je pense qu'encore plus, ce serait bien qu'on se rende vraiment compte que les les enfants, ils ont besoin de temps privilégié et de joie quand on accueille des tout petits. Là en ce moment, on a on accueille un enfant qui a cinq mois, il a besoin d'être quasiment tout le temps, toute la journée dans les bras. Et c'est enfin et il en a besoin et on veut pas, on veut pas le priver. Bien sûr, on peut porter, on peut porter en écharpe en accompagnant les autres. Mais je pense que si on prend soin des personnes qui s'occupent des enfants, elles sont quand même plus à même d'être bien avec les enfants et est disponible le mercredi. J'aime beaucoup mais c'est. Mais c'est vrai que j'aimerais bien pouvoir me poser plus. » ÉAJE 2 ALIX : 96
ÉAJE 1 CORINE	123	« C'est quand même compliqué avec les groupes d'âge mixte. Les bébés ils ont besoins de bras, et dehors on ne peut pas être là pour eux, il faut surveiller des grands qui bougent, qui courent. Et donc, il faut faire des choix. Et nous, on préfère sortir avec les plus grands de la crèche. Ils profitent plus, je pense de ce temps en forêt. Mais de coup, il y a des jours qu'on peut pas sortir car s'il y a des absences dans l'équipe il faut qu'on reste… Sinon il n'y a pas assez du monde pour s'occuper des bébés. Tu sais, les bébés, ils sont pas programmés un pour cinq….ils ont besoin un pour un.» ÉAJE 1 CORINE : 123
		TENSION Insecte
ÉAJE 2 ANNE	43	« La nourriture et la nature. S1: Et les petites bestioles, les bébêtes parfois, ça c'est problématique pour certains enfants, voir certains membres de l'équipe. Oui oui, c'est vrai. » ÉAJE 2 ANNE : 43
		TENSION Matériel
ÉAJE 2 ALIX	45	« Mais finalement, il y a des enfants qui n'étaient pas équipés, qui étaient trempés. On leur demandait à un moment donné de rentrer. On s'est dit c'est pas possible, ils vont être malades ou alors on les changeait pour qu'ils soient un peu plus secs. C'était qu'ils avaient envie de rester jusqu'au bout alors que d'autres, c'était assez rapide. C'était marrant, c'est vrai. » ÉAJE 2 ALIX : 45
ÉAJE 2 ALIX	50	« Et par contre il y a d'autres choses, c'est selon la sensibilité des professionnel·les . Et comment est le groupe? Parce qu'il y a des choses qui peuvent être autorisées à un moment, parce que dans la composition du groupe s'y prête et d'autres fois un peu moins. Du coup, c'est pour le moment, c'est plus par rapport à ça et on évolue aussi. Au début, il y avait beaucoup de oui, si la règle, si on ne prend pas les jouets, à part tout ce qui peut servir d'outil de jardinage et on sort pas les draisiennes, les. » ÉAJE 2 ALIX : 50
ÉAJE 3 EMILIA	61	« On peut fournir, on peut conseiller. Si c'est vraiment une question de budget, on va, on va réussir à s'arranger avec d'autres parents qui ont dont l'enfant a eu cette taille-là. Peut-être qu'il a encore un truc en rab à donner, à prêter ou mais oui, oui, oui. On ne va pas. Il est hors de question d'avoir un enfant qui. Qui est sous la pluie en short. De toute façon, ça c'est pas possible. » ÉAJE 3 EMILIA : 61
		TENSION Météo
ÉAJE 2 ANNE	13	« Mais je pense que ça, ça pourrait être le seul frein parce qu'après les parents, ils sont très contents même quand il pleut et que les enfants sont trempés. Mais et après la météo, je sais pas s'il fait trop chaud, peut être trop trop trop trop chaud dans les années à venir. Je sais pas, je ne le souhaite pas, mais après c'est pareil quand il fait froid, très froid, parce que des fois on sortait, il faisait -1 ou un. Et bien ce qu'on fait c'est on sort pour le goûter toujours donc à 15 h 30 mais par contre à partir de 16 h 45 16 h 30, il y en a qu'on devait rentrer parce que même s'ils ont des combinaisons sous un degré, des fois c'était un peu compliqué. Donc des fois on rentre un peu plus tôt avec un groupe et il y a une autre collègue qui reste dehors avec un autre groupe qui arrive à supporter la fraîcheur. » ÉAJE 2 ANNE : 13
ÉAJE 2 ANNE	14	« Ça. Je sais pas pourquoi. Alors oui non, c'est pas forcément plus simple. Je sais pas, c'est peut être en hiver, quand il faut tous les habiller, les couches, les bodys, les bodys, les vêtements, les combi, les bonnets, les écharpes. Bon quoique l'été c'est aussi la crème solaire, le chapeau. Mais bon, c'est pas grave, on fait . » ÉAJE 2 ANNE : 14
ÉAJE 3 EMILIA	89	« Ça viendra sans doute à un moment donné parce que c'est vrai que là on est dans une période estivale où il fait chaud. Nous, on n'a pas de restrictions sur l'eau actuellement en Alsace, donc on fait couler un peu le robinet. Voilà les enfants, ils ont besoin de s'humidifier, on ne va pas, on ne va pas dire ah non, attention, le réchauffement climatique, on ne va pas trop vous mouiller, on ne va pas trop ça. Ils en ont besoin. Ils ont besoin d'avoir, de jouer un peu dans l'eau. Alors évidemment, dans un mini fond d'eau. Mais ils ont ils ont chaud, on va les on va les mouiller ou pas. On arrose le jardin. On n'est pas. On n'est pas encore à se poser ce genre de questions et. (..) » ÉAJE 3 EMILIA : 89

N°14 – Comment voyez-vous votre projet / vos sorties évoluer ?		
Acteur	**Ligne N°**	**EVOLUTION Culturelle / Sociétale**
ÉAJE 2 ALIX	6	« On avait juste une cour bétonnée. (..) On sort, on sortait des jeux d'eau ou des choses comme ça. Il n'y avait pas vraiment de projet nature. Ensuite, j'ai travaillé dans une crèche d'entreprise. Là, on avait un accès extérieur mais assez particulier parce que c'était des locaux qui étaient loués, donc pas forcément adaptés. On avait plein de petites cages pour les enfants et on avait accès, on voyait, on aurait pu y aller à plein d'arbres. Alors on avait demandé l'autorisation. Vous avez dit oui, mais une grosse prudence. Vigilance parce qu'il y a des choses toxiques, donc on les sort. Quand on y allait, c'était vraiment avec un tout petit, tout petit, tout petit groupe pour je ne sais pas à quel point c'était toxique ou pas, mais en tout cas on n'avait pas le droit de couper les arbres. Mais c'est vrai que c'était horrible, on avait vraiment des. Enfin, pour moi, ça faisait vraiment petite cage, des petites choses comme ça pour mettre 20 enfants dedans. » ÉAJE 2 ALIX : 6
ÉAJE 2 ANNE	27	« Bah je trouve quand même que de plus en plus, les enfants sont de plus en plus avec la nature dans les crèches. Enfin pas dans toutes bien sûr, mais je le ressens plus après. Après au niveau des priorités, non, je sais pas trop. (..) Je sais pas. (5) Après en ce moment c'est un peu compliqué avec tout ce qui se passe dans les crèches, tout ce qu'on peut entendre, le fait qu'il y a moins de personnel, plus d'enfants, ça peut être compliqué. » ÉAJE 2 ANNE : 27
		EVOLUTION Plus de temps dehors
ÉAJE 2 ALIX	55	« Et c'est vrai que ce serait chouette si on pouvait y aller plus souvent, mais ça nécessite d'être un peu plus nombreuses quand même pour des raisons de sécurité. Parce que qu'est ce qui est derrière? » ÉAJE 2 ALIX : 55
ÉAJE 3 EMILIA	91	« Et bien pour ce projet là, ce serait d'avoir un lieu clos. Finalement, si on avait un. Si on n'avait pas cette obligation, enfin cette obligation, on le fait avec plaisir quand même. Mais si on n'était pas obligé de revenir ici et qu'on pouvait y être pleinement tous les jours de l'année avec un local où éventuellement c'est chauffé, il y a de l'eau, il y a de l'électricité où on peut manger là-bas, ce serait, ça serait super. Alors après, ça voudrait dire aussi que l'école devrait nous livrer jusque là-bas les repas. Bon, c'est pas sûr qu'ils accepteraient pour l'instant, mais ouais ouais, ce serait d'avoir un local je pense. D'avoir vraiment un local. » ÉAJE 3 EMILIA : 91
		EVOLUTION Inclusion, harmonisation des pratiques pour tous les enfants (handicap, < 2 ans)
ÉAJE 2 ALIX	88	« Je pense que ça va être inscrit l'année prochaine, c'est déjà. » ÉAJE 2 ALIX : 88

Annexe 20. SEGMENTS CODÉS Entretiens 2ème acteurs QBC

1ère partie – Expériences nature petite enfance : *Identifier les expériences qui peuvent formuler les croyances et attitudes*
n°1, n°2, n°3

N° 1 – L'enfance – à quoi vous jouez ? N°2 Avez-vous passé beaucoup de temps dans la nature ?

Acteur	Ligne N°	TRAJECTOIRE Enfance dehors
CPE1 CAROLE	6	« Je suis allemande et j'ai grandi dans la nature… on avait un grand jardin, c'était en Bavière donc il y avait des rivières, des fleuves. Le contexte nature était omni présent. Ma mère à la touche granola. Elle était était bio, et on manger une alimentation saine et très écolo. C'était débout des 80. » CPE 1 – CAROLE : 6
CPE1 CAROLE	11	« L'eau, la terre, la boue je ne me posait pas de questions, c'était innée » CPE 1- CAROLE : 11
CPE 1 ANITA	21	« Moi, j'ai grandi en nature là j'ai grandi à la campagne j'ai grandi sur une ferme, fait que-moi, les grands espaces, le contact avec la nature c'est sûr que ça fait partie de moi, de façon naturelle vraiment instinctif puis. Donc j'avais déjà cet intérêt-là de passer beaucoup plus de temps à l'extérieur avoir des périodes beaucoup plus prolongées permettre aux enfants d'avoir ce contact là. » CPE 1 – ANITA, : 21
CPE 2 DIANE	34	« Ben moi j'étais toujours, ben, je reste à moi, aussi fait que y a beaucoup de nature …. dans un village je reste puis mes parents ont très grand terrain que j'ai tout dehors enfant là. Pas nécessairement dans la forêt, mais j'étais toujours dehors, dans la cour ou de la piscine. » CPE 2- DIANE : 34
CPE 2 SARAH	10	« Moi j'étais petite oui moi j'avais capté j'avais une forêt derrière chez moi puis tous les souvenirs que j'ai c'est que j'étais mon frère j'avais un plus grand frère de 5 ans et demi plus vieux que moi elle faisait des camps dans la forêt. On était toujours dans le bois on avait ma mère anniversaire la liberté donc j'étais toujours en forêt. Je ramassais, je me suis-je faisais des potions des recettes, je ramassais des fleurs des bouquets. Je jouais vraiment avec rien en fait. Mais tu sais rien là faisait partie de ma vie puisque j'étais créative. Donc ça faisait partie de mon enfance. Donc pour moi j'ai toujours vécu dans en nature, si on veut même si j'étais comme une maison plus en banlieue en ville mais pas en ville mais plus en banlieue donc en ayant accessible la forêt. Ben, ça fait partie de moi j'ai toujours aimé ça donc t'es comme le plein-air, le camping c'est une activité préférée faire des randonnées. « J'étais petite oui moi j'avais capté j'avais une forêt derrière chez moi puis tous les souvenirs que j'ai c'est que j'étais mon frère j'avais un plus grand frère de 5 ans et demi plus vieux que moi elle faisait des camps dans la forêt. On était toujours dans le bois on avait ma mère anniversaire la liberté donc j'étais toujours en forêt. Donc pour moi j'ai toujours vécu dans en nature, si on veut même si j'étais comme une maison plus en banlieue en ville mais pas en ville mais plus en banlieue donc en ayant accessible la forêt. Ben, ça fait partie de moi j'ai toujours aimé ça donc t'es comme le plein-air, le camping c'est une activité préférée faire des randonnées. Donc être dehors avec les enfants c'est comme inné pour moi c'est facile. » CPE 2 – SARAH :10
CPE 2 SARAH	12	« J'ai voyagé beaucoup dans le monde toutes mes voyages que j'ai fait c'était des voyages sac à dos en camping, avec ma tente avec le strict minimum pour moi. C'est de retour aux sources c'est super important. » CPE 2- SARAH :12
CPE 3 INES	12	« J'aime bien être sortie dans la nature de base, on fait toujours beaucoup de randonnés pédestres d'habitudes, parfois même les petites montagnes, moins depuis les jeunes enfants qui sont arrivés là, mais on est toujours le week-end on est toujours à l'extérieur. » CPE 3 -INES : 12
CPE 3 HELENE	6	« Ben moi quand j'étais jeune jusqu'à l'âge de 10 ans mon père il travaillait sur une ferme laitière. Fait que j'étais tout le temps dehors j'étais tout le temps dehors puis en fait on écoutait pas ben la télévision parce qu'il y en a eu juste 3 postes, puis non j'étais vraiment tout le temps dehors avec mes 2 amis là les voisines puis ma sœur ouais on était dehors. Parfois on soupait puis des fois on ressortait dehors même si on se couchait tôt là des fois on faisait ça on ressortait dehors le soir ouais » CPE 3- HELENE : 6
		TRAJECTOIRE Parents / Familles de dehors
CPE1 CAROLE	72	« Parents vivent dans le milieu très naturel. Donc nous avons une clientèle très 'plein air' » CPE 1-CAROLE : 72
CPE 1 ANITA	40	« Quand peu importe les conditions météo que les enfants ils vont explorer de toute façon. On a une clientèle que la majorité en fait des familles habitent dans des grands espace, donc l'enfant a déjà se contact là. » CPE 1- ANITA : 40
CPE 1 JULIA	31	« Un parent qui est pas convaincu ben oui, on peut, on peut dans des espaces d'échanges de discussion les présenter l'approche. On peut l'inviter dans la forêt. C'est la dynamique partenariale est importante, qu'on peut l'inviter pour qu'il vienne voir à quoi ça peut ressembler une séance en nature. Mais sinon on n'a pas

		besoin de les convaincre, parce que souvent notre clientèle est elle est déjà en amour avec la nature, déjà des familles qui font du plein air. » CPE 1- JULIA : 31
CPE 2 JOSY	149	« Les parents viennent rester Ici souvent c'est parce qu'il aime la nature, ils aiment fréquenter la nature D : ils aiment randonner, ils font du camping. Tu sais, on voit quand même que les enfants ramènent des expériences ou des fois il nous amène des choses, qui ont trouvé des insectes où ils veulent-ils vont trouver une chenille a ramené à la garderie pour partager leurs découvertes avec les copains. Il y a comme dans les 2 sens. » CPE 2 - JOSY : 149
CPE 3 HELENE	91	« C'était quelque chose qui est ressenti un peu ici mais c'est sûr que oui il le monde ils veulent que leurs enfants commencent à aller dehors. Il sont tellement devant les écrans y a encore des écrits il y a beaucoup de CPE qui s'en viennent comme ça aussi fait que les parents sont de plus en plus conscients. » CPE 3 - HELENE : 91
N°3 - Quelles sont vos motivations / envies pour mener votre projet (mettant les enfants en contact direct avec la nature) ?		
		TRAJECTOIRE Valeurs sociétales
CPE 1 ANITA	32	« C'était de voir c'était tellement beau de voir les enfants juste courir c'est comme si c'était un sentiment grand de liberté. Euh, puis il était même pas dans l'exploration qui m'intéresse mais juste dans l'espace d'être libre dans un espace donné là. » CPE 1- ANITA : 32
CPE 1 JULIA	29	« ..tu sais, ici, au Québec, la nature c'est vraiment partout ! On aime bien faire du plein air, c'est toute l'année » CPE 1- JULIA : 29
CPE 1 JULIA	30	« Mais je leur dis bien ici dans la culture du milieu on sort beau temps mauvais temps entre guillemets mauvais temps, il y a pas de mauvaise température, et donc ça fait partie de la culture du milieu. » CPE 1 - JULIA : 30
CPE 2 JOSY	34	« Fais c'était naturel mais tu, sais on a beau dire c'est tellement simple mais le monde voit ça compliqué » CPE 2 - JOSY : 34
CPE 2 SARAH	6	« Il y avait beaucoup de liberté qui étaient offertes aux enfants. Donc quand j'ai vu qu'il y avait un CPE ouvrait ici en dans un milieu naturel ça m'a vraiment interpellé. » CPE 2- SARAH : 6
CPE 3 CAMILLE	70	« Ici au Québec que les enfants sont très importants. On leur accord beaucoup d'importance beaucoup de places de ce qui est bien pour eux en général pour eux est encouragé. » CPE 3-CAMILLE : 70
CPE 3 HELENE	89	« Ben je pense que les médias commencent à en parler beaucoup les bienfaits d'aller dehors puis les bienfaits d'avoir ne pas avoir toujours des modules de joue -là fait que je pense que c'est ça qui fait que maintenant il y a des programmes à l'école que tu peux suivre pour ouais » CPE 3 - HELENE : 89
		CULTURE Scientifique / méthodologique
CPE 1 JULIA	18	« Ouais c'est ça en fait c'est pas non plus était complètement inventé ce documentaire sur cette approche là qui existe un peu partout dans le monde. Mais bon, c'est sûr qu'il y a des berceaux là dans les pays scandinaves. Mais, c'est ce qu'on lisait. C'était des principes qui revenaient dans les différents écrits. Puis, c'est les principes qui ont été retenus qui ont été mis de l'avant c'est ça et qui était bien. » CPE 1 - JULIA : 18
CPE 1 JULIA	48	« Les contributions qu'on a fait auxquelles on a participé, les projets de recherche, il y a toujours eu une présentation de résultats préliminaires. Un retour oui absolument oui puis ça c'est vraiment important aussi pour les pratiques des éducatrices. Qu'ils puissent ajuster leurs pratiques, puis elle voit en quoi justement Ben la contribution au projet de recherche est importante. » CPE 1 - JULIA : 48
CPE 1 JULIA	50	« Les recherches assurément, elles sont aussi nécessaire dans mon projet de recherche en étant investi dans le projet Alex en côtoyant justement c'est Jane Lesage les gens porteurs qui ont-ils contribuent grandement à implanter l'approche au Québec. C'est sûr que, moi ça m'alimente. Après ça me permet d'être mieux outillé pour accompagner l'équipe à cheminer. Ca me permet d'être mieux, à mieux outillé pour porter l'approche auprès des parents. Comme à chaque année moi je j'invite les parents en forêt au début septembre on fait une espace d'échange, parce que les 4 ans et fréquentent plus. Donc à porter cette approche là, discuter des 8 principes justement. » CPE 1 - JULIA : 50
CPE 1 JULIA	60	« Fait, ben tu sais y en a quand même plusieurs recherches qui portent sur ce sujet-là il y en a plusieurs qui ont été faites un peu partout où justement on va comparer une cour pas naturalisée du tout avec une cour naturalisée un peu moyen, puis il avec une immersion totale en nature mais c'est sûr qu'il y en a des observations importantes qui sont faites au niveau de l'engagement de l'enfant, c'est certain. Au niveau de l'engagement de l'enfant au niveau de la qualité des interactions aussi. Ce qu'on observe généralement dans ces études là mais oui quand on a. C'est dommage pour les enfants qui ont qui ne peuvent pas côtoyer la nature où très très peu. » CPE 1 - JULIA : 60
CPE 3 CAMILLE	70	« C'est vraiment reconnu. La pédagogie émergeante, c'est comme quelques choses qui est vraiment encouragée. C'est sûr qu'il y a rien enseigné, ce n'est pas grave. C'est sur que cela aurait peut être joué, mais jusqu'à là, on est d'accord pour dire que c'est bien. C'est sur qu'on a vu dans d'autres pays, en Finlande, par

		exemple, où les enfants, ils me semble, si je ne me trompe pas, ils font beaucoup, ils passent beaucoup de temps dehors, dans la nature, qu'ils apprennent les choses pédagogiques, les choses vraiment qui ont un rapport avec l'école qu'ils vont faire beaucoup plus tard. Mais les jeunes enfants ils sont la nature. Donc on a vu que ce sont les choses qui fonctionnent très bien, puis le système scolaire finalement là-bas est bon. Donc je ne pense que pas que ça soit, que ça soit négligeant ... ils ont un regard un petit peu, qu'est ce qui passe ailleurs qu'est-ce que la nature peut avoir de bénéfique. » CPE 3-CAMILLE : 70
		CULTURE Confiance
CPE 1 ANITA	47	« Puis il faudra voir aussi qu'est-ce qui se fait ailleurs, sais-je sais qu'il y en a des CPE ou que ils sont vraiment installés pour faire les périodes de sieste avec extérieur. Puis nous on a quand même le ministère qui régit le tout fait qu'est ce qui rentre dans les normes du ministère ? qui va être acceptable ce que nous on pourra mettre en place qui sera qui pourra se réaliser ? donc c'est ça il y a ce côté-là mais c'est sûr que moi je trouve que ça c'est vraiment un bon défi là. » CPE 1- ANITA : 47
CPE 1 CAROLE	51	« Depuis toujours dans cette structure on est toujours beaucoup sorti » « On dit aux parents n'attendez pas que votre enfant soit propre » CPE 1- CAROLE : 51
CPE 3	62	« Ce type de pédagogie, d'enseignement ça a été dans le passé plus difficile à cause de la direction qui était comme plus peureuse plus... Tu sais, par fois on a peur des risques, on a l'impression qu'il y arrivera quelques choses qui va arriver aux enfants, qu'il des dangers quoi qu'il soir. Quand il y a de la confiance déjà dans les éducateurs, quand ils ont la confiance dans ce que la pédagogie de la nature peut apporter aux enfants c'est ça c'est souvent la direction qui peut être un frein (rire). » CPE 3-CAMILLE : 62

2ème partie – Les représentations : *Identifier les représentations et les appréciations* N° 4,°5, °6,°7

N° 4 – Enfants et Nature, quels liens ? N°5 -Selon vous quelle est la place de la nature auprès des jeunes enfants ?

Acteur	**Ligne N°**	**LIEN inné**
CPE 1 CAROLE	38	« Les éléments naturels qui vont s'offrir par eux même à l'enfant» CPE 1- CAROLE : 38
CPE1 CAROLE	29	«L'enfant et la nature ? Ben, c'est la connexion. Quand ils sont dehors, ils se connectent à une force interne, c'est innée» CPE 1 - CAROLE : 29
CPE 1 CAROLE	53	« C'est innée, c'est essentiel. On ne va pas l'enlever de l'enfant. Ce sont des valeurs très encadrées » CPE 1- CAROLE : 53
CPE 1 CAROLE	66	« La connexion à l'extérieur de la nature et la nature est innée – et le jeu libre spontanée de l'enfant » CPE 1- CAROLE : 66
CPE 1 JULIA	38	« Des fois il y a des dynamiques conflictuelles où ça va où là les enfants ont besoin de l'aide de l'adulte pour la résolution de conflits, c'est normal ça en apprentissage, ou des dynamiques électriques entre certains enfants. Mais c'est ce qu'on retrouve pas en forêt ou peu. Ce n'est pas impossible, mais c'est très très peu fréquent au même titre qu'on peut avoir un enfant qui est au prise avec certains comportements difficiles. Moi, je ne parle pas d'un enfant qui a des besoins particuliers. Je parle d'un enfant, un enfant très typique très normal, tous les enfants ont des phases de comportement plus difficiles, d'autres c'est plus sont souvent d'autres chez d'autres c'est moins présent. Ces comportements la plus difficile bah ils sont presque pas observés en forêt. » CPE 1 - JULIA : 38
CPE 1 ANITA	34	«« C'est merveilleux devant des petites choses simples de la nature c'était vraiment de toute beauté et puis même après 5-10 min dans les premières explorations quand j'étais avec eux cela en disait on se le partageait comment c'était, c'était beau d'observer les enfants et c'était riches comme milieu de jeu pour eux. Puisque c'était assurément quelque chose qu'il fallait répéter leur permettre de le revivre encore de façon d'augmenter les fréquences de jeu dans cette zone-là Vraiment, moi je viens très touchée facilement là comme personne y a je je suis quelqu'un d'assez émotif mais ça pour moi c'était vraiment magnifique de pouvoir observer l'enfant découvrir. » CPE 1-ANITA : 34
CPE 2 SARAH	10	« Je trouve que justement ils ont de la dans l'espace ils ont la liberté puis. Donc pour moi là t'es dehors là, c'est qui qui qui pleuve qu'il fasse froid qui c'est en toute météo là pour moi c'est pas une embûche justement sans on va avoir du plaisir quand même parce que j'ai mon cœur d'enfant encore, puis tout toutes les situations peuvent être plaisantes mais ça me faisait pas peur de tout. » CPE 2- SARAH : 10

CPE 2 SARAH	58	« Oui c'est ça fait ça fait vraiment du sens en fait parce que tu sais aussi une pédagogie émergente mais on vient vraiment toucher à l'intérieur de l'enfant dans le moment présent avec ce que lui, pour lui là ce qui fait du sens, pour lui. » CPE 2 - SARAH : 58
CPE 3 HELENE	41	« Ah ouais pas besoin mais tu sais on est la pouponnière la fille est venue parce que c'est elle qui va aller dans mon groupe puis alors elle a amené deux poupons(poupée): je sais pas ils vont s'ennuyer, mais ils ne s'ennuient pas ils sont jamais ennuyé là, ils ont exploré ils ont essayé de grimper tout on pense qu'il s'ennuie ou qu'ils se sauvent… c'est ça que, le monde pense « ils vont jouer à quoi ? »…. Ils vont courir … ils vont se trouver quelque chose. » CPE 3- HELENE : 41
CPE 3 HELENE	50	« Qui est sortie en forêt ? Ah Ben là c'est sûr que lui il enfin développent dans un imaginaire bien plus euh leur autonomie, leur endurance, tout ça, c'est tellement sollicité puis leur et ils apprennent aussi tu sais à respecter les consignes de c'est parce que ils ne se sauvent pas là mais certaines des parents étaient là ils se sauveraient , mais apprendre à s'auto gérer là, tu sais, parce que c'est ça tu sais souvent les inquiétudes parents c'est qu'ils ont peur qu'ils savent qu'ils sont pas clôturés là tu sais ici ils peuvent pas sortir mais mais il sauvent pas là dans la forêt là, mais ils savent qu'il faut qu'il reste proche … » CPE 3 - HELENE : 50
CPE 3 HELENE	73	« …quand ils jouent, ils prennent les branches et les cocottes, les feuilles.. c'est plein de textures » CPE 3 – HELENE 73
		LIEN Valeur éducative
CPE 1 ANITA	63	« Ca je les trouve, je les trouve chanceux. Chanceux de pouvoir évoluer dans un milieu 5 ans comme le notre parce que oui, s'ils le vivent à la pouponnière ils vont assurément continuer de le vivre dans les autres groupes jusqu'à leur entrée à l'école. Donc je trouve que ça pour eux de de pouvoir grandir dans un qu'on puisse leur offrir ça comme environnement puis comme accompagnement je trouve tellement que c'est c'est wow. » CPE 1- ANITA : 63
CPE 1 CAROLE	38	« c'est un défi naturel, les enfants vont s'offrir par eux même » CPE 1 - CAROLE : 38
CPE 1 CAROLE	57	« Les enfants dans les petites espaces – il peut y avoir plus de conflit » CPE 1 - CAROLE : 57
CPE 2 DIANE	56	« Ben c'est, ils sont curieux aussi. Ouais les enfants sont curieux. » CPE 2 - DIANE : 56
CPE 2 SARAH	12	« Ca me rejoint ça c'était toutes des valeurs qui me rejoignaient aussi puis c'est ce que je voulais aussi inculquer aux enfants. Parce que pour moi y a rien de plus …. de se connecter à la nature, c'est ça qui est le plus vrai en fait. » CPE 2- SARAH : 12
CPE 2 JOSY	98	« Je pense que fait ce que faisait peur … c'est qu'on nous apprend à l'école d'être tellement planifiée et organisée, mais ça l'empêche d'être, … que les enfants vivent les expériences » CPE 2 - JOSY : 98
		LIEN Rythme
CPE 2 JOSY	155	« Mais tu sais, c'est voir les flocons de neige tomber. C'est des actions, on peut avoir des réactions de la voir toucher à une branche, de voir la neige tomber, c'est à son rythme, à sa façon. Ca nous apprend un autre rythme, un rythme plus naturel …. » CPE – Josy 155
CPE 2 JOSY	156	« « … Puis encore là, tu sais, les enfants qui ont des besoins particuliers, je pense que c'est encore plus bénéfique pour eux. C'est parce qu'ils n'ont pas tout le bruit, l'hypersensible, la stimulation qui est tout autour. Moi, j'ai un petit garçon, c'est le problème de surdité , fait que tout ce qui est bruit tout ça un plan cognitif c'est très demandant pour lui. Donc la forêt, c'est pour lui, c'est un milieu idéal. » CPE 2 – JOSY : 156
CPE 3 INES	46	« Parce qu'au départ, ils avaient certains des miens qui avaient déjà fait grandir en forêt, ça apparaissait parce qu'eux ils étaient en jeux symboliques. Mais mais les autres qui venait d'un autre groupe, qui avaient jamais touché, ils courraient beaucoup, ils sautaient, mais ils n'avaient pas encore l'idée de transformer les objets de la nature en autre chose, ou de développer les choses autres. Ca a pris plus de temp pour eux, mais ils ont tous réussi … tout commence prendre son sens-là. » CPE 3-INES : 46
		LIEN Facteurs dépendants
CPE 1 CAROLE	25	« Les enfants ont besoins de repères claires, et aussi pour suivre les saisons – pour implanter les consignes de sécurités – donc d'aller dans le même place c'est important » « Quand on va au même endroit on voit où l'enfant est dans ses compétences » « …..Si on veut que l'enfant s'investisse dans son jeux » CPE 1 - CAROLE : 25
CPE 3 CAMILLE	62	« Dès cette année, depuis l'an dernier quand je suis arrivée, j'ai vraiment de mon côté, il n'y a aucun frein, bien au contraire, j'encourage beaucoup l'initiative. Je pense que c'est ça là, le côté qu'ils ont peur…. tu sais, la question de risque, on a tellement l'impression que peut arriver les choses. Moi je crois qu'au contraire quand les enfants sont bien entourés, bien encadrés, les risques sont gérés de façon raisonnable…mais les enfants font grandir dans la nature, ça ne peut que leur faire du bien. C'est sur qu'il peut y avoir des petits accident mais rien de grave. …. » CPE 3-CAMILLE : 62
		LIEN avec la « bonne » nature

CPE 1 CAROLE	19	« La nature c'est un espace naturel, avec la terre naturelle, le gazon, les cailloux, les racines, la mousse … pas de planché qui a été donc travaillé par l'homme.» CPE 1 - CAROLE : 19
CPE CAROLE	21	«L'espace naturel Idéalement avec les arbres, mais les plantes peuvent remplacer ça en ville, mais il faut quelques choses de vivantes, une diversité de végétation. Il faut un accès facile. Si cela trop de déplacement ça demande trop du temps.» CPE 1 - CAROLE : 21
N°7 - Décrivez vos pratiques éducatives en nature. Comment évoluent-elles ?		
Acteur	**Ligne N°**	**CONSTATS Cohérence du projet**
CPE 1 JULIA	30	« Mais je leur dis bien ici dans la culture du milieu on sort beau temps mauvais temps entre guillemets mauvais temps, il y a pas de mauvaise température, et donc ça fait partie de la culture du milieu. » CPE 1 – JULIA : 30
CPE 2 SARAH	6	« Puis ici en fait, on a commencé, puis c'était pas déjà là pédagogie nature on n'était pas c'était pas cette pédagogie qui était offerte mais par contre il y a vraiment une grande liberté qui était permise aux éducatrices et aux enfants. Tout de suite j'ai vu une grande différence. On pouvait aller dans les parcs avoisinant. On était rarement dans la cour. On était rarement au CPE. On avait vraiment beaucoup de latitude.» CPE 2 – SARAH : 6
CPE 2 SARAH	70	« Les parents, qu'on a emboîté le fond, ça a été graduel aussi avec les parents mais là vu que ça fait 4 ans, tous les nouveaux parents qui viennent visiter notre milieu, dans le fond, ils ont une visite et ils connaissent la pédagogie. Ils sont au courant. Ils savent à quoi s'attendre. Ils savent que leurs enfants vont être sales, vont avoir de la boue vont aller dehors même s'il pleut Ils vont être dehors même quand il va faire un peu froid et ils vont être dehors. On va être équipé, ils sont au courant. La majorité des parents qui viennent ici veulent ça pour leur enfant, mais dans le fond qui s'inscrivent, ils sont au courant. Donc nécessairement la clientèle c'est quelque chose qu'ils recherchent. C'est quelque chose qui veulent pour leur … » CPE 2 - SARAH : 70
CPE 3	77	« Enfin un levier, c'est le fait de déjà être dehors. Juste le fait d'être dans la nature, c'est déjà immense. » CPE 3- INES : 77
		CONSTATS Transformation des pratiques
CPE 1 ANITA	13	« Je trouve de de ça c'est de de pouvoir avoir évolué avec toutes les euh par rapport à la pédagogie on a vraiment évolué le c'est incroyable tout le cheminement qu'on a fait comme équipe de travail. » CPE 1- ANITA : 13
CPE 1 ANITA	23	« Oui en fait au niveau de la notion, je pense c'est du temps, aussi de d'avoir une vision différente par rapport à la notion du temps. » CPE 1-ANITA : 23
CPE 1 ANITA	36	« Ah oui, je peux pas dire que j'ai observé nécessairement des changements parce qu'on allait de toute façon quand même à l'extérieur le matin, c'est juste que la période est oui, un petit peu plus prolongé quand on est capable, particulièrement l'été que c'est beaucoup plus facile parce qu'on n'a pas la période de l'habillage à faire de déshabillage et tout. Mais je ne peux pas le voir dire que j'ai observé nécessairement des périodes, que moi j'ai vécu nécessairement des grands changements. » CPE 1- ANITA : 36
CPE 1 JULIA	40	« Ben c'est sûr tu sais là c'est sûr que ce que j'ai nommé par rapport au contexte de la nature c'est valable aussi pour l'adulte. Le sentir le waouh donc voilà je suis en nature c'est plaisant dans cette approche là l'adulte doit développer certaines compétences. On parle entre autres de flexibilité de souplesse. C'est les périodes de temps qui sont plus longues où on ne pas bousculer par des routines par des transitions. Ben ça c'est sûr que c'est à impact l'attitude, la posture, le sentir de l'adulte. Il y a des contraintes, c'est ça d'espace c'est quand on est dans un lieu petits, promiscuité ou les individus sont très les uns des autres comme dans un local… c'est sûr que ça impacte le sentir des actions à l'extérieur on n'a pas ça on n'a pas ces contraintes là. » CPE 1 - JULIA : 40
CPE 2 JOSY	34	« C'était naturel mais tu, sais on a beau dire c'est tellement simple mais le monde voit ça compliqué. » CPE 2 - JOSY : 34
CPE 2 JOSY	57	« On fait aussi moins faire d'activités oui tu sais y a plus vraiment de coloriage, de découpage, tout ça. Avant le budget d'art plastique c'était un très très volet. On avait 2 grosses armoires comme ça pleine.» CPE2 - JOSY : 57
CPE 2 JOSY	58	« Avant, il fallait remettre un scrapbook avec toutes les bricolages des enfants : je fais la peinture de son arbre d'automne, son découpage de sapin de Noël avec ses popoms… aujourd'hui la plupart de parents attendent pas ça de book de bricolage, on en a pas. » CPE2 - JOSY : 58
CPE 2 JOSY	187	« On était beaucoup dans le la quantité aussi. On avait peur probablement manqué, mais c'étais l'abondance. Les locaux débordés de matériel. Ah puit, je rentre dans mon local là, j'ai des plantes, c'est beau, c'est zen là. Même les parents me disent que ça l'air calme. Ah avant on travaillait dans des locaux les murs vert lime, jaune … G : Je me souviens la travailler avec une éducatrice en haut du locale dans la journée. Il y n'avait pas beaucoup d'enfants, puis on avait travaillé son aménagement cette année là. On avait tout mis ses beaux petits coins en avant qu'on avait full full full d'affaires là vraiment il on avait une épurée là au maximum, puis un papa qui est arrivé le lendemain qui a dit « on dira un local de luxe ici ! » tu sais le cadre de luxe ? c'était juste ce qu'il y avait maintenant qu'on voit. C'est plus comme ce qu'on avait enlevé vraiment beaucoup de

		choses, il n'y avait pas raison qu'il considère ça comme du luxe versus ce qu'il avait la veille. Il y en avait 4 fois moins de matière, tu disais « wow, c'est beau, un local de luxe. » » CPE 2 - JOSY : 187
CPE 2 SARAH	27	« Oui, ben je trouve que ça donne beaucoup de confiance parce qu'en ayant une zone où il y a pas de mur encore là c'est la même chose pour les 4-5 ans, mais les 2 aussi, parce qu'ils sont petits. Au début ça peut paraître gros et ils se sentent moins sécure, mais plus on y va toujours dans la routine de l'enfant il prend confiance en lui, explore de plus en plus prend plus d'espace. Il va plus loin un petit peu donc, il gagne beaucoup en confiance et en autonomie. Donc ça, pour les petits on le remarque beaucoup là parce qu'au début là tout peut paraître un peu plus gros plus embûches mais plus on y va, bien plus ils s'approprient leur forêt. Aussi puis on constate la même chose chez les grands là, ils explorent plus et en plus confiance, donc pour l'autonomie c'est bien aussi. » CPE 2-SARAH : 27
CPE 2 SARAH	77	« Ben, là déjà en partant quant on est partie du projet Alex déjà je trouve que c'est un atout là parce que là on a des bonnes bases le cadre de référence vient de nous appuyer aussi. Comment je vois ça ? Mais moi je vois que il y a juste l'amélioration qui peut se faire donc là déjà de plus en plus on vient on vient d'implanter chez les 2 ans. On vient de montrer que c'est possible. On s'ajuste aussi pour chaque groupe d'âge. Mais moi, je pense que c'est, comme j'ai dit plus tôt, c'est la voie de l'avenir. Donc oui je crois que plus ça va aller plus en plus. On va être encore plus dehors ça va être encore plus facile pour la majorité des éducatrices. On voit de plus en plus de facilité, l'aisance parce que ce n'est pas toute le monde qui a le même aisance. L'aisance va devenir plus facile, plus une pratique qui va être innée. C'est à petit pas. Donc il faut vraiment travailler tous ensemble pour donner des bons trucs puis accompagner les sur le terrain, mais je pense qu'en un an, un bon chemin de fête déjà ici. » CPE 2- SARAH : 77
CPE 2 SARAH	100	« Non non non non, c'est le sens, c'est à la petite échelle .... des fois les gens ils ont dit ici se rappeler au petit puis dire c'est pas besoin de grand chose d'être grandiose, tout petit. (GC : parfois les gens sont tellement surpris jusqu'à quel point c'est simple ?) Oui, ils disent 'c'est ça la pédagogie par la nature ?' t'as envie de dire 'mais tu imaginais quoi ?' » CPE 2 - SARAH : 100
CPE 2 SUZANNE	22	« Oui c'était de voir à quel point, comment je pourrais dire, on était tellement rendu on se voit comme pu aller tu sais on était rendu beaucoup dans l'organisation dans la planification dans l'organisation, dans .. ça demandait beaucoup la structure au moins .... puis de voir les enfants aussi épanouis, les éducatrices aussi, de la façon qu'ils parlaient de leur expérience, de prendre son temps, de profiter du moment présent. On était tellement submergé un peu partout. On avait une planification à souhait là finalement on l'a pas fait pour le remettre à demain, la pression qu'on se mettait aussi à garder ce cadre-là. » CPE 2 – SUSANNE : 22
CPE 2 SUZANNE	50	« Avant, on avait peur de perdre le contrôle. (JOSY c'est ça) Il y a rien n'est prévu là. Mais là aujourd'hui c'est ...c'était déstabilisant de se dire qu'on va en forêt, et tu planifies rien et là. C'est c'est les enfants qui vont qui vont trouver... » CPE 2 - SUSANNE : 50
CPE 2 SUZANNE	74	« Mais pas souvent, il fallait des conditions parfaites là... une belle journée (D : c'est ça) un dîner sandwich tu sais il fallait que ce soit facile. Ben c'est normal on commençait. Maintenant on sort peu importe le menu, on sort ...pour manger n'importe quoi dans la forêt. » CPE 2 - SUSANNE : 74
CPE 2 SUZANNE	179	« De mesures structurantes. Ouais, tu sais, maintenant on peut plus en faire d'achat sur Amazon. On ne peut plus avoir nos 2 armoires de bricolage avant, parce que qu'on avait avant, parce qu'on a choisi que nous maintenant c'est carton laine, peinture, crayon. D : Il y a des choses de la nature » CPE 2 - SUSANNE : 179
CPE 2 – SUSANNE et JOSY	42	« Avant et il fallait voir une planification Josy ça affichée à côté de notre local : lundi, je vais à l'atelier dehors. Je joue à quel jeu. Susanne : Il fallait pas que tu écrives le jeu libre parce que c'est mal perçu. Josy : non je temps le jeu libre c'était comme à l'accueil, oui j'avais à l'accueil à l'accueil ou en fin de journée ouais c'est ça fallait que t'as des ateliers. Au moins 3 choix d'ateliers avec tant de coins. T'avais une activité dirigée par jour. T'avais ton animation à l'extérieur. On était beaucoup dans l'animation... » CPE 2 – SUSANNE et JOSY : 42
CPE 2 DIANE	32	« Ben pour évoluer. Parce que tout départ, ben moi, j'ai trouvé ça bien pas difficile. On ne savait comme pas trop ce qu'on s'en allait faire. On avait l'impression des fois de de rien faire. C'était plus observatrice. Puis finalement, ben, tu sais, ça m'a permis de d'avancer au point de vue de la pédagogie nature puis d'apprendre des compétences, d'évoluer. » CPE 2 - DIANE : 32
CPE 2 DIANE	46	« Euh Ben en fait avec 2 autres groupes puis je ne sais pas c'est tout en bas des grands ou la rivière non non c'était juste une affaire c'est comme une grande côte. Ici un plat puis en bas c'est la rivière une autre petit plat les enfants ils faisaient glisser la mais moi ça me stressait j'avais pas qu'il y en a qui passe tout droit, mais finalement ça courbe c'est pas arrivé. Puis là les filles étaient là « non c'est correct Diane » puis mais au début, je suis tranquillement pas vite. J'ai apprivoisé la forêt en fait avec en même temps que les enfants, puis ça c'est fait ça marche. » CPE 2 - DIANE : 46
CPE 2 DIANE	54	« J'ai tout fait avec le projet Alex. Puis-j'ai souvent mon livre aussi tu sais moi j'ai comme un livre sur toute la faune la flore du Québec des années quatre-vingts, c'était à mon chum. Les enfants s'y réfèrent beaucoup parce qu'il y a toutes les sortes d'animaux, toutes les sortes d'oiseaux, les sortes de plantes, les arbres, les insectes. Fait que souvent quand un enfant a trouvé quelque chose, ben, j'ai ça pour me référer. Puis aussi avec l'idée de faire aujourd'hui en plus compléter d'apprentissage pousser. » CPE 2 - DIANE : 54

CPE 2 DIANE	60	« Ben fallait que c'est sûr il fallait que je change un peu, parce que tu sais des fois nous on restait plus au parc ou dans à la bibliothèque, ou dans la cour. Fait qu'en allant dans la nature, tu sais, au départ, bon on avait du matériel, c'est tout savoir comment s'y prendre le tout. Au début je trouvais que les affaires, quand on l'a commencé, moi ce que j'avais observé c'est que je trouvais que les enfants y avait peut-être, en fait, il ne savaient pas comment jouer. C'est fait 3 ans, 3 années, 4 ans peut être qu'on fait la pédagogie, puis depuis ce temps, là, ben, les enfants savent jouer : un bâton devient une épée, des fois c'est une baguette magique, un levier. Je ne sais pas si c'est parce qu'on est tellement là-dedans que les enfants ont encore plus, moi lorsque j'observe, plus d'imagination et au départ quand on a commencé à enlever toutes les jouets c'était plus difficile je trouvais pour les enfants de savoir quoi faire pour jouer. » CPE 2 - DIANE : 60
CPE 2 DIANE	76	« Oui par fois, il ne voulait pas partir de la forêt. On n'avait pas le choix, mais je le sentais émerveillé là, apaisé (GC : et pour toi aussi ? Comment tu toi tu, enfin, les enfants ils ont…-on a souvent le retour que ils sont 'apaisés'. Comment toi, tu te sens d'aller dans la forêt ? C'est beaucoup de travail à organiser ? c'est quelque chose ?) Diane : Ben, le chariot est lourd, j'ai des petits maux de dos qui se développé, mais non, moi, je suis confortable dans la forêt tu sais-je suis pas stressée que l'enfant s'enfuit. Mais on les compte vraiment régulièrement. C'est moi qui Sarah, on souvent, on les compte 'OK on les a tous', 'OK on les a tous ' Ceux qui sont petits en partant un petit peu ont envie à vouloir filer là. C'est arrivé en début d'année donc il y avait, il étais sorti, mais comme on les compte souvent je m'en étais rendu compte rapidement. » CPE 2 - DIANE : 76
CPE 2 DIANE	130	« On a un engouement pour ça puis on est partie puis d'évoluer là-dedans. En même temps ça nous met des petits défis carrières aussi là au niveau professionnel. C'est le fun, le changement. Il y en a à qui s'adapte moins bien au changement mais bon ça peut être dans un point négatif la peur du changement. Aussi pour certaines éducatrices ça a été plus long justement de prendre le pas. C'est un gros un changement quand même quand tu as fait une façon pendant 10 ans, ben, même 15 ans quand t'arrives « OK là c'est nouveau là » c'est de l'adaptation beaucoup d'adaptation. » CPE 2 - DIANE : 130
CPE 2 DIANE	132	« Ouais au début c'était ça oui « Ben okay qu'est-ce qu'on fait ? » tu sais mais ça vient ça vient, ça prend du temps. » CPE 2 - DIANE : 132
CPE 2 DIANE	136	« Mes forces, mes faiblesses que j'avais à travailler et qu'est-ce qui était bien acquis. Avant, je pouvais mais c'était comme une évaluation par rapport au CLASS que je voyais où ce que j'avais des choses à améliorer et où ce que j'étais très bonne. G : c'est comme une analyse de pratiques. Toi, tu vas changer l'année prochaine pour être éducatrice spécialisée et tu continueras avec la pédagogie par la nature puisque tu accompagneras les enfants… C : Ben là je n'ai pas parlé avec Jocelyne encore, qu'est-ce que je vais faire mais je vais faire comme Marie a fait dans le fond là. Tu sais quand il y a besoin quand le besoin il est dans la nature je vais dans la nature avec les autres. Mais quand j'ai un enfant qui est en crise dans le CPE qui veut pas y aller c'est la crise l'éducatrice peut partir avec le groupe mettons en forêt pour pas pénaliser tout le monde. Puis après ça je vais partir l'enfant forêt qui est retour au calme. » CPE 2 - DIANE : 136
CPE 3 HELENE	97	« Eh ouais c'est ça moi j'avais dans mon premier groupe il y a une mère elle sortait pas dehors les enfants ne pouvaient pas toucher aux branchés puis toute la petite fille elle arrive avec des branches puis elle était toujours, très coquette, très propres tu sais vraiment, c'est important pour elle de pas être sale .. puis là on jouait dans le bois. Elle a fini par se désensibiliser puis elle m'a dit une fois elle dit c'est « Hélène à cause de toi alors on est allé marcher dans la forêt parce que là Marion voulait aller dans la forêt à vous là nous a demandé d'aller jouer dans la forêt. Fait qu'elle dit à cause de toi on est allé dans un parc national puis on est allé marcher dans le kilomètre puis les petits enfants ils prenaient des branches j'avais pas peur »… mais je vais pas j'ai chargé quelqu'un, dire j'ai vraiment … » CPE 3 - HELENE : 97
CPE 3 INES	111	« On a changé il y a eu plusieurs vraiment le changement de direction dans les dernières années-là. Il y a eu des mouvements plus écologiques on devait recycler davantage. Après ça moins… on est vraiment dans une période de changement. Mais là c'est stable depuis un an… il y a vraiment des volontés réelles dans le futur d'améliorer tout ça mais pour l'instant on ne fait que le recyclage, l'alimentation il cherchait je crois, je pense qu'ils ont trouvé un cuisinier pour ici en plein pot. Mais en attendant c'est un traiteur, mais c'était une volonté de de manger moins de viande. C'était surtout en parlant avec la direction…. On est vraiment dans une période où qu'on se réorganise. Il y a eu des changements de direction, manque de personnel. » CPE 3- INES : 111

3ème partie – Les pratiques : *Identifier les pratiques « enfant-nature »*
N°8, °9,°10,°11

N° 8 – Quels sont les lieux que vous privilégiez pour sortir et comment les choisissez-vous ? Combien de temps et à quelle fréquence y passez-vous ? N°9 - Quelles pratiques favorisez-vous (autour du jeu libre, de l'activité dirigée, de l'éducation, à l'environnement, la gestion des risques, etc.) ?

Acteur	**Ligne N°**	**NATURE EXPERIENCE Dehors**
CPE 1 ANITA	19	« Oui puisqu'on essayait de faire toutefois c'est d'aller dans notre grand cour dès que les enfants étaient un peu plus âgés on se permettait d'aller dans la grande cour parce qu'elle est quand même intéressante dans

		le sens que il y a des arbres il y a des zones d'ombre il y a différents formes de terre ou qu'on peut faire de l'exploration intéressante avec les poupons. » CPE 1-ANITA : 19
CPE 1 ANITA	27	« Mais on sait on s'aperçoit vite en fait que c'est sûr que c'est on a un vraiment un bel environnement où on est présentement parce que on a le contact quand même tandis à l'autre installation, oui les périodes ils vont peut-être plus prolongée ils sont souvent à l'extérieur mais le contact nature il est tout autre pour la c'est vraiment pas le même aspect. » CPE 1 - ANITA : 27
CPE 1 ANITA	35	(GC : « Et la forêt, il y a d'autres lieux parfois où vous allez ? Vous faites des sorties un peu plus loin ? ou c'est souvent dans le même endroit ? ») « Comme zone naturelle c'est pas mal le seul endroit. Il peut y avoir des sorties très ponctuelles où les enfants vont par exemple aller d'ici là il y a une forêt avec un lac, des sentiers. Ils peuvent y aller, mais c'est pas là qu'on dit qu'on va faire nos séances d'éducation par la nature et que ça peut être d'aller faire une balade là. Sinon, ben y a un parc ici tout près d'ici, un terrain de soccer, autour duquel il y a des arbres des espaces gazonnés, tu sais, c'est pas juste le terrain synthétique du centre là. Les enfants ils vont parfois, passer une matinée par exemple à cet endroit là. » CPE 1 - JULIA : 35
CPE 3 INES	16	« J'en avais fait un petit peu avec les poupons à l'époque le printemps et l'été donc à la fin de l'année. Ils étaient plus le veux, comme un poussette, se rendait pas du côté forêt mais du côté de gazon. On les laissait explorer, parfois on faisait des pique-nique, parfois on revenait. C'est sûr que ça faisait qu'on ne prenait pas nos pauses. C'est quand les frais aussi à l'époque, mais le bonheur que ça pausait aux enfants était juste magique. Je retourne à la pouponnière l'année prochaine, et j'espère que avec l'équipe là je vais toucher ça à nouveau… sortir avec les poupons» CPE 3 - INES : 16
CPE 3 HELENE	62	« Comme la côte en arrière mettant, la cour en arrière c'est moins pire, mais c'est juste que y a pas assez de matériel. Il n'y a pas assez des trucs pour que les enfants puissent émerger comme dans la forêt. » CPE 3 - HELENE : 62
		NATURE EXPERIENCE Gestion du Risque
CPE 1 JULIA	30	« Puis ben, dans le fond c'est ce contexte d'apprentissage ce contexte-là, il est très très porteur pour les apprentissages. La sécurité bien dosé, c'est un des principes phares de l'approche maintenant Ben c'est ça il y a toujours la dynamique du gain versus du risque. Il faut pas mettre les enfants en contexte de danger non plus. Donc mais c'est ça. Le défi, les défis que auxquels les enfants qui sont exposés ils sont aussi importants pour les apprentissages. Ouais avec des balises claires et il faut qu'il y en ait là. » CPE 1 - JULIA : 30
CPE 1 CAROLE	59	« Le lien affectif avec l'enfant, il faut vraiment qu'il soit créé avant d'aller dehors » CPE 1 - CAROLE : 59
CPE 2 DIANE	44	« Ben non non là je veux dire la crainte, c'est sûr qu'il y a des blessures ça peut arriver n'importe où là mais je me sens pas stressé du tout à l'idée là. » CPE 2- DIANE : 44
CPE 2 DIANE	50	« Des fois le débit est très fort. Mais on se place de façon très stratégique. Tu sais on est très constante là, ils peuvent pas aller là, ils ne peuvent pas aller là. Puis il y a comme 2 paliers à la rivières. Fait que nous on reste sur le premier palier. Les enfants savent qu'ils ne peuvent pas descendre la partie quand on descend. C'est sous supervision avec quelques enfants. Tu sais, il y a des règles. Mais là je parle des 4 ans. » CPE 2 - DIANE : 50
CPE 2 DIANE	136	« Ben c'est certain que je laisserais pas grimper seul dans un arbre, tu sais faut une logique aussi pour une question de sécurité là. Le fait de grimper à une certaine hauteur qu'on est confortable que l'enfant est confortable c'est correct. » CPE 2 - DIANE : 136
CPE 2 SARAH	21	« Donc quand on arrive au début avec un autre enfant en forêt, il peut avoir quelques enfants qui peut avoir une petite insécurité qui vont plus rester proches de nous qui explorent un petit peu moins. Il y a des enfants qui ont vraiment plus tendance à vouloir aller plus loin. Donc ces enfants là on doit les ramener on doit avoir vraiment un bon visuel. Donc c'est important de choisir un milieu naturel qui est quand même assez dégagé pour avoir une bonne vue d'ensemble. » CPE 2-SARAH : 21
CPE 2 SARAH	24	« Mais c'est comme la forêt que nous on utilise il y a pas trop d'arbres on voit quand même bien le groupe. Donc si l'enfant y a quand même beaucoup d'espace et de liberté mais du moment où est-ce qu'on est un petit peu trop loin qu'on le voit plus on ramène les enfants. » CPE 2 - SARAH : 24
CPE 2 SARAH	26	« C'est souvent l'enfant il me connaît puis au fur et à mesure qu'on y va ça devient une routine qui vient ancré donc l'enfant connaît les limites. » CPE 2 - SARAH : 26
CPE 2 SARAH	27	« Mais il y a pas trop de conseils. Si je veux te voir tu me vois puis du moment où est-ce que cette consigne là n'est plus en plus l'enfant, ben c'est là qu'on ramène l'enfant. Mais sinon on laisse quand même assez de liberté là. Mais ça c'est vraiment le confort de chaque éducatrice. Il y a des éducatrices qui vont au départ avoir moins d'aisance, ils sont plus stressés, se sentent moins à l'aise au départ, ça c'est correct aussi il faut écouter ça, on peut peut-être donner un peu moins d'espace peut-être limiter avec un serpentin au sol. » CPE 2 - SARAH : 27
CPE 3 SUZANNE	106	« Ben le feu on est chanceux parce que dans les parents utilisateurs on a papi pompiers … mais que oui c'est ça fait c'est sur qu'on a des questions puis si c'est pas réglementaire c'est sûr qu'il va nous dire il nous a déjà dit que on peut pas avoir un sapin de Noël artificiel, non naturel. »

		CPE 2- Susanne : 106
CPE 3 INES	44	« Ce que je remarque c'est qu'on moi et Hélène on n'a pas la même perception du risque, c'est normal, c'est propre à chacun donc faut être à l'aise. Il y a des choses qu'elle permet que moi je peux pas. » CPE 3- INES : 44
CPE 3 INES	52	« J'ai commencé justement une formation sur les jeux à risque , j'ai hâte de le poursuivre. Par exemple sauter, tant si longtemps que c'est la hauteur de l'enfant on juge que les risques d'accident, s'il y en a un, ça va être des blessures minimes donc on peut laisser sans surveillance complètement. Mais on n'est pas obligé. Mais si l hauteur est plus que l'enfant on doit être juste à côté par ce que là les conséquences sont plus important. Déjà il y a la hauteur. Il y a la distance aussi, la distance quand on est capable de les voir qu'on est on se sent à l'aise aussi de de se rendre rapidement. » CPE 3 - INES : 52
CPE 3 HELENE	53	« Ben dans le fond là moi Ben qu'est ce que j'avais appris c'est que faut qu'il soit une distance que tu peux arriver rapidement. Mais ils peuvent pas grimper dans un arbre s'ils sont loin là ça c'est sûr parce que pour la sécurité là faut qu'on soit à côté quand il grimpe dans un arbre. C'est pour ça qu'on reste on restait proche de la cabane la semaine passée avec moi et Inès parce que on le sait qu'il grimpe et que c'est sûr il faut toujours qu'il y en ait une qui soit dans ce coin là parce que c'est ça arrive qu'ils tombent, mais les parents sont au courant de tout ça, mais c'est ouais on les laisse aller. » CPE 3 - HELENE : 53
CPE 3 HELENE	54	« Il y en a qui peuvent être très loin qu'il y a pas de danger, bien entendu que je m'attends comme Tim et Jean il se chicane mais comment même qu'ils sont loin c'est correct mais Lise puis Anna s'ils sont trop loin je sens même approche parce que à tout moment les 2 peuvent faire ils donnent un coup mais tu sais il faut être pas trop loin d'elles. S'ils sont séparés c'est moins pire mais s'ils sont les 2 ensembles là il faut être plus proche… » CPE 3 - HELENE : 54
CPE 3 HELENE	59	« Et à côté de l'inspection ? qui suit tout ce qui est sécuritaire ou c'est de direction où comment y a pas de quelqu'un qui vient pour vérifier que ce que tu veux ? Non, mais ils savent. Ça fait 5 ans c'était ma 5e année-là cette année, je le fais qu'ils savent que je fais … tu sais on n'est pas à l'abri des accidents… » CPE 3 - HELENE : 59
CPE 3 HELENE	87	« Tu peux pas dépasser cette place un cône quelque chose ils font un périmètre de sécurité. Mais je compte tellement au début là. Il y a les premières journées là quand j'ai commencé j'étais pas comme ça là d'abord j'étais moins à l'aise j'avais moins de connaissances pour toute, mais je faisais que les comptes au 2 min j'ai compté parce que j'ai mon Dieu y a pas de clôture puis tu sais moi-même là je me sentais pas en sécurité parce que tu sais-je savais qu'il était parti. J'avais une gang d'énervé qui testait les limites de de de tout ça … ils se cachaient derrière des arbres puis attendaient que je les trouve là. Mais me disais pas qu'ils jouaient à cachette mais un moment donné j'ai fini par voir qu' ils sauvaient pas mais je les compte tantôt j'ai compté plus chez j'ai comme eu une frayeur là parce que je les comptais il m'a manqué une là j'ai comme un peur là, mais finalement c'est Jenny sa mère est venu me l'apporter elle a mis un dossard. Puis moi je comptais les enfants pas dossard, j'en comptais juste 6 que j'ai eu peur là c'est la finalement on s'est arrêté puis Inès elle a compté l'ensemble moi je comptais les miens elle a compté l'ensemble c'est aller vite, puis a checké que la version dossard qu'elle comptait pas là où » CPE 3 - HELENE : 87
CPE 3 HELENE	117	« Dans le fond là moi ma gestion de risque est plus grand que celle de Inès, qu'elle des choses qui la met pas à l'aise, moi j'étais à l'aise. Mais tu sais, c'est chacun décide où elle est notre ligne… si moi je ne suis pas à l'aise pour telle affaire, ben les enfants ils arrêtent à cette limite là là. Ils arrêtent à ma limite là qu'ils peuvent pas aller plus loin c'est ça » CPE 3 - HELENE : 117
		NATURE EXPERIENCE Temps, durée, fréquence
CPE 1 ANITA	17	(GC : « quand est-ce que vous avez commencé à sortir régulièrement ?) « Je pense dès le dès la fonte des neiges, je pense qu'on est allé fin printemps peut-être le début de l'été donc ça fait quelques semaines seulement qu'on était vraiment dehors. » CPE 1 - ANITA : 17
CPE 1 ANITA	27	« Mais on sait on s'aperçoit vite en fait que c'est sûr que c'est on a un vraiment un bel environnement où on est présentement parce que on a le contact quand même tandis à l'autre installation, oui les périodes ils vont peut-être plus prolongée ils sont souvent à l'extérieur mais le contact nature il est tout autre pour la c'est vraiment pas le même aspect. » CPE 1-ANITA : 27
CPE 2 SARAH	21	« Donc quand on arrive au début avec un autre enfant en forêt, il peut avoir quelques enfants qui peut avoir une petite insécurité qui vont plus rester proches de nous qui explorent un petit peu moins. Il y a des enfants qui ont vraiment plus tendance à vouloir aller plus loin. Donc ces enfants là on doit les ramener on doit avoir vraiment un bon visuel. Donc c'est important de choisir un milieu naturel qui est quand même assez dégagé pour avoir une bonne vue d'ensemble. » CPE 2-SARAH : 21
CPE 3 HELENE	166	« On est dehors jusqu'à moins 24°, -24° (GC : C'est réglementaire ?) Ben y a ça, puis l'hiver on est allé y a des sorties qu'on n'est pas allés parce qu'il ventait trop là quand les vents prennent 40 km heure 40 -50 km heure on n'y va pas là parce que c'est pas tant une forêt entretenue là que ça se peut là que les arbres tombent ou des branches tombent c'est que pour la sécurité des fois on prend pas de chance. Même si c'est pas 50 piles les vents des fois on y va pas parce que c'est on aime mieux prévenir que si elle arrive un accident parce qu'on soit bloqué pour y aller ça tentes pas. » CPE 3 - HELENE : 166

		NATURE EXPERIENCE Posture de l'adulte
CPE 1 JULIA	40	« Fait que c'est ça que ces valeurs pour l'adulte les éducatrices nomment qu'elles peuvent davantage s'investir auprès de l'enfant, à leur soutien à l'apprentissage, qu'elles qualifient de plus grande qualité dehors. C'est sûr que, bon il y a des impondérables aussi là ils peuvent pas quand l'éducatrice est investi de façon soutenue auprès de 3-4 enfants à la fois pendant 20 min, mais forcément on peut pas l'être en même temps pour les autres. » CPE 1 - JULIA : 40
CPE 2 JOSY	143	« Des fois je ne connais pas les noms du genre on va prendre en photo on va regarder sur internet. O, tu sais, maintenant avec les téléphones , tu sais, tant tôt, prend en photo. Ca identifié ça tu sais, … il y a un travail aussi qu'on peut ramener un rendu ici là. Une fois on a trouvé une plume. Ben là on regarde nos livres sur les oiseaux on compare c'est une plume de quoi ? Tu sais l'autre fois on avait un livre sur les champignons là. Mes amis se promenait regarder les champignons en forêt tu sais pour les identifier. Tu sais-je les connais pas les champignons, puis des fois c'est quoi cet insecte là. Mais tu sais, je n'ai pas senti la pression que le demain matin il fallait que je reconnaisse toutes les sortes d'érables et mes sortes de … mais c'est sûr qu'année après année même si maintenant je sais que les traces sur tel tronc d'arbre mais c'est dû à tel insecte. Mais parce que je l'ai appris une fois que maintenant c'est quelque chose que j'ai …. » CPE 2 - JOSY : 143
CPE 2 SARAH	21	« Mais il y a pas trop de conseils. Si je veux te voir tu me vois puis du moment où est-ce que cette consigne là n'est plus en plus l'enfant, ben c'est là qu'on ramène l'enfant. Mais sinon on laisse quand même assez de liberté là. Mais ça c'est vraiment le confort de chaque éducatrice. Il y a des éducatrices qui vont au départ avoir moins d'aisance, ils sont plus stressés, se sentent moins à l'aise au départ, ça c'est correct aussi il faut écouter ça, on peut peut-être donner un peu moins d'espace peut-être limiter avec un serpentin au sol. » CPE 2 - SARAH : 21
CPE 3 HELENE	44	« Zoé l'année passée est venue avec son éducatrice, hé qu'elle a pleuré, elle a pleuré, elle a pleuré beaucoup là, est oups là ça s'est arrêté… vu qu'elle était l'année passée, elle était allée dans la forêt, j'en avais juste 3 qui étaient jamais allés fait que les autres tu sais mais c'est sûr que …là ou à la rush, au début là parce que, tu sais, ses parents la surprotègent beaucoup puis tu sais, ils font beaucoup pour elle fait que moi je suis plus 'trouve la solution… comment tu peux faire… vas y t'es capable' 'je suis tombée' 'c'est pas grave, lève toi' tu sais-je le sais parce que quand je fais un pique-nique à la fin de l'année là puis, l'année passée il y en a un qui est tombé, puis là il m'a regardé mais là il a vu que ses parents étaient là, là je le voyais que là j'ai vu le parent là, j'ai dit 'c'est pas grave lève toi' 'oui Hélène est là fait que, il faut que je me lève' mais tu sais-je voyais qu'à cause de son parent il était là ses parents viennent le lever, fait que… » CPE 3 - HELENE : 44
CPE 3 INES	32	« Comment je vois la pédagogie par la nature. En fait, c'est beaucoup de laisser l'enfant explorer par lui-même et de nous, de l'observer énormément et puis d'intervenir seulement si on voit qu'on peut pousser l'enfant un petit peu plus loin dans ces apprentissages avec aise. Sinon elle laisse vraiment plus par lui-même d'où vraiment l'observer puis documenter, prendre des notes, ou des photos un petit peu plus loin dans que qu'il est capable de faire. Ce que j'aime c'est que au début je doutais développer tous les domaines d'apprentissage de l'enfant mais là voit …que dehors, en nature il peut tout apprendre, il est vraiment capable de beaucoup comprendre.» CPE 3 - INES : 32
CPE 3 INES	38	« Ben, ça vient souvent des observations faites par les enfants ou des questionnements j'essaie de poser les questions pour qu'il en déduise des hypothèses, et puis par la suite, soit que je vais mettre mon grain de sel de mes connaissances, soit qu'on va prendre des photos, je prends la dans ma tête, puis on en reparle. On fait des recherches par la suite par nécessairement le jour même mais dans la semaine. Donc soit que je vais chercher dans un livre… il y avait des chou puant qu'on avait au printemps c'est vraiment propre ici y en a pas d'autres dans le monde. On était vraiment chanceux donc on a vraiment beaucoup informé. CPE 3 - INES : 38
		PRAGMATIQUE Organisationnelle
CPE 1 ANITA	47	« C'est ça m'interpellait d'être en période à l'extérieur puis de là il y avait 2 enfants qui avaient besoin, bon qu'est-ce qu'on fait ? est- ce qu'on revient tout le monde dans la petite zone ? parce que là Carole ne peut pas rester nécessairement avec 7 ou 8 enfants pendant que moi … j'ai …donc tout cet aspect-là ça reste à revoir, à rediscuter en équipe à c'est ça. » CPE 1- ANITA : 47
CPE 1 ANITA	57	« Ouais, c'est pas ça non, ben en fait ce qui est réglementé c'est le ratio éducatrice / enfant, mais pour l'espace de jeu (extérieur) non. Puis nous en même temps, tu sais comme c'est à côté de la cuisine s'il y a un problème un pépin si on ouvre la porte patio puis on demande à Karl qui est le responsable de l'alimentation de, soit de lui de venir, ou d'aller nous chercher Isabelle, ou un autre l'éducatrice. » CPE 1- ANITA : 57
CPE 2 SUZANNE	75	« Nos menus sont pas adaptés en fonction de la forêt on va manger autant notre menu d'hiver est un menu d'hiver projet Alex ou non, et on prévoit tout le temps comme un menu par semaine plus technique mais sinon on mange de tout là des croquettes de saumon avec tous les repas sont adaptés c'est ça qui année année année on a bonifié les chariot. Après ça … ça serait le fun d'avoir des potages, c'est l'hiver dehors on a commencé à à manger des repas qui sont printemps plus à l'automne avec les thermos. ça a été après ça, ben là tu sais pour que ce soit plus facile les enfants, on a acheté des tasses avec une poignée donc ça parle d'acheter des c'est ce qu'il faut pour cuisiner dans la forêt avec le petit propane. » CPE 2 - SUZANNE : 75

CPE 2 JOSY	79	« Mais on a mangé des repas dehors c'est là on s'est dit bon mais là il nous fait des cuillères, des ustensiles, fait que on a demandé aux parents d'apporter des mittens des vieilles mitaines fait qu'on apportait des mittens par enfant pour qu'il puisse manger pas quand on commence à à se trouver ..... par terre et que la trouver les vieux tapis yoga couper des carrés les met au sol, coupé du humidité. Tranquillement on se trouve comme des trucs ou des astuces qui ont bonifié la nos ... » CPE 2 - JOSY : 79
CPE 2 DIANE	100	« Oui, ben la pouponnière eux ils vont-ils restent dans la cour naturalisé, par contre et les 18 mois, je pense, qu'ils sortent une à 2 fois par semaine en forêt, quand ils peuvent. Mais toutes l'étage d'en haut dans les 2 ans 3 ans 4 ans, nous on s'en forêt tous les jours. On en passe en temps de gros orage. Ou des fois d'y aller avec l'énergie du groupe là. Tu sais des fois c'était pas possible pour nous de se rendre en forêt parce que les enfants étaient trop fatigués. Tu sais mettons souvent les enfants viennent à la fin de semaine, ils sont fatiguées. Puis tu sais ça pleure, fait, tu sais, il y a des fois qu'on mettait le dossard, puis que, finalement, Ah non, on reste dans la cour. Si c'est pas possible. On suit vraiment le besoin de l'enfant de la vibe du groupe. « CPE 2 - DIANE : 100
CPE 2 SARAH	21	« Puis, si à ce moment-là c'est mieux d'être dans la cour Ben c'est dans la cour. Mais l'important c'est dehors dans le fond. Tu sais on va pas aller en forêt à tout prix. » CPE 2 - SARAH : 23
CPE 2 SARAH	25	« Il faut avoir le moins d'enfants possibles dans une même espace donc il faut être organisé. Il faut avoir des vagues d'attente. Il faut arriver plus tôt le matin pour préparer son matériel pour que vraiment les enfants aient moins de temps d'attendre possible. Fait que c'est vraiment ça pour les petits surtout là. Puis toujours avoir un espace pour ramener avec elle de ramener un enfant soit dans un chariot soit dans un traîneau s'ils sont fatigués. Puis sinon on reste dans la cour tout simplement ils sont trop fatigués là fait que. » CPE 2 - SARAH : 25
CPE 2 SARAH	27	« On fait le changement de couche aussi au sol, on a tout, tout été on est vraiment équipé comme si on était dans notre local. Donc l'important c'est d'être prêt à avoir le matériel nécessaire, puis d'avoir rien là de de manquer de rien pour être sûr de de de pallier à toutes les éventualités. » CPE 2 - SARAH : 27
CPE 2 SARAH	28	« Pour s'habiller de ressortir à l'extérieur c'est quand que ça nous permet on prend la collation à l'extérieur directement. Donc on évite de faire plein de transitions. Puis de la cour on sort directement on on passe par la clôture dans la cour extérieure donc ça évite de toutes les seuils de repasser dans les portes à l'intérieur du CPE. On essaie de diminuer les seuils pour vraiment allez le plus directement possible en forêt pour diminuer un peu toutes les zones de transition. Fait que souvent les enfants ont de la proximité y a beaucoup de bruit et ça c'est désorganisé souvent plus à ce moment-là. Donc c'est vraiment les transitions qui sont ... il faut chanter beaucoup. » CPE 2 - SARAH : 28
CPE 2 SARAH	29	« Non c'est ça c'est comme dans la conférence qu'on a fait on a une diapositive là-dessus on parle des toilettes, ben on amène un sac à couche pour les petits. On amène la toilette on prépare beaucoup de rechange de dégâts, c'est sur d'avoir toujours ton matériel remis à jour à chaque matin c'est sûr d'avoir tout. Comme ça, ben, il n'y a pas vraiment d'imprévu possible. » CPE 2 - SARAH : 29
CPE 2 SARAH	64	« Donc ça on peut avoir les habilles pour tous les enfants de la garderie qui sont fournies donc le parent n'a pas à débourser. Donc ça c'est un atout considérable aussi. Ben, c'est tout ce qui est chariots, matelas, puis tous les outils, les outils qu'on utilise, les marteaux, tout ça, ben, c'est livré. On achète tous les outils qu'on utilise et, ça c'est sûr que ça a des coûts. On s'est bien s'équiper pour aller à l'extérieur. Puis là nous, on est en train dans nos politiques à l'interne, de voir si la direction peut nous offrir un montant pour le personnel par année pour débourser pour nous équiper à l'avoir des bonnes bottes, avoir un bon imperméable. Parce que nous c'est sûr que faut s'équiper aussi là dans le contexte comme le temps dehors avec des enfants pour qu'on soit au chaud l'hiver. » CPE 2 - SARAH : 64
CPE 3 INES	60	« En général ils ressortent de la garderie assez propre, c'est moi j'ai leur change de vêtements. J'ai une lessive en bas donc je vais faire la lessive. Ils ne se rendent pas trop, compte juste par photo, aussi je lave les vêtements, donc il n'y a pas tant de dégât là. (GC : Mais ça te demande un travail important ?!) C'est sur c'est un travail de plus pour moi et ça c'est quelque chose mais... » CPE 3 - INES : 60
		PRAGMATIQUE Communication
CPE 2 SUZANNE	96	« On a a démarré avec un projet, on leur a fait signer des autorisations, la prise de risque. Tu sais on a commencé nommer ces choses là : la prise de risque fait que c'est ça que les enfants vont venir peut-être un peu plus sale, c'est toutes des choses que les parents certains voient. Les autres étaient heureux là, tu sais plus mon enfant revient sale plus mon enfant ça veut dire qu'il y a du plaisir mais pour d'autres c'est ... je cherchais mon enfant en fin de journée puis était vraiment sale. » CPE 2 - SUSANNE : 96
CPE 2 SARAH	42	« C'est tous les groupes doivent faire ça de documentation pédagogique. » CPE 2 - SARAH : 42
CPE 2 SARAH	44	« Puis le parent ben, à la fin de l'année on récolte toutes les documentations de pédagogique en lien avec chacun enfant et on leur remet ça à la fin de l'année avec leur portrait leur périodique. » CPE 2 - SARAH : 44
CPE 2 SARAH	50	« Ca c'est on est payé 1h pour le faire chaque éducateur c'est 1h00 dans la semaine donc on fait on le fait quelque part dans la semaine à la maison peu importe. »

		CPE 2 - SARAH : 50
CPE 2 SARAH	104	« Comme au solstices, à l'équinoxe, on a fait on a invité les parents on a fait une marche avec nos lanternes en forêt cet hiver, on a partagé un bouillon en forêt avec une chanson et nos lanternes qu'on avait fabriqué des enfants tu sais les parents ils étaient avec nous sont venus avec nous ils ont trouvé ça vraiment merveilleux. A l'équinoxe, on a fait un « pain -ique » avec les enfants on a on a vraiment fait un pain avec les enfants on a fait cuire un on a fait un feu dans la cour avec les parents sont venus on l'a fait cuire. C'est un partage avec les parents. C'est important de les impliquer puis c'est moi vraiment l'esprit de la communauté et de la collaboration avec les parents je trouve ça très important. » CPE 2 - SARAH : 104
CPE 3 CAMILLE	68	« Je vois par rapport à ce qu'étais le passé. Elle me tient informer de tout ce qu'elle fait, elle fait des vidéos, des photos. Elle montre tout ce qu'elle fait de toute façon, non, la confiance est totale là. » CPE 3 - CAMILLE : 68
		PRAGMATIQUE Ecologique
CPE 2 SARAH	81	« Donc ça fait 3 ans qu'on a embarqué l'équipe dans le CPE durable. Donc c'est vraiment d'avoir instauré des façons de faire dans CPE pour qu'ils sont plus écoresponsables en fait. Donc tout ce que tu as parlé les produits nettoyage de cette année on a fait un virage pour avoir des choses qui sont biodégradables. L'alimentation d'avoir un menu avec des aliments qui proviennent du Québec, avoir au moins 2-3 aliments qui proviennent du Québec sur le menu à chaque semaine. D'avoir un jardin aussi de fréquenter le jardin communautaire d'avoir atteint encore de de mon petit comme c'est mon conjoint qui les a fait il y a 2 ans il y a vraiment construit des bacs à jardin pour qu'on puisse jardiner avec les enfants. » CPE 2 - SARAH : 81
CPE 2 SARAH	82	« Oui le recyclage oui c'est ça on peut faire le vermis compostage on fait du compost aussi donc là on a comme 2 bacs composte ici qu'on fait avec les enfants. Moi j'en parle beaucoup là j'ai même ils sont petits chaque fois qu'on mange une collation on récolte les pelures. On va les mettre ensemble quand on revient de la forêt on ramasse les déchets en forêt. » CPE 2 - SARAH : 82
CPE 2 JOSY	157	« (Pour vous est-ce qu'il y a un lien entre les pédagogies par la nature et un peu les pratiques écologiques aujourd'hui ?) Bah, on est en plein dedans. Nous autres, on fait partie du CPE durable. Dans le fond pour devenir un CPE de plus en plus écologique. » CPE 2 – JOSY : 157
CPE 2 JOSY	177	« On a fait travailler pas ça seul, on fait travaillé sur une politique d'achat… Susanne : Ah Ben, une politique environnementale » CPE 2 - JOSY : 177
CPE 2 SUZANNE	162	« Tous enfants qui arriveraient dans la cours en bas qui voient le déchets…. D : ils en voient de déchets, okay vas y a même des déchets au bac. ils savent maintenant… G : on jetterait pas des déchets notre local de garderie mais en jetterait pas dans notre petite forêt non plus. » CPE 2 - SUSANNE : 162
CPE 3 HELENE	75	« Ben c'est sûr que si on leur apprend à faire attention à la nature tu sais les insectes qu'on essaie que et tuent pas, ou bien c'est les arbres, ils peuvent pas arracher l'écorce, ils peuvent pas frappé …est quand même une conscience de faire attention. » CPE 3 - HELENE : 75
CPE 3 HELENE	93	« OK Ben là moi je suis pas là-dedans elle par exemple. J'aimerais voilà moi je pas encore là dans là, les trucs bio puis tout mais c'est sûr que tu sais j'essaie d'aller chercher des choses je peux pas l'acheter des vrais chaudron neuf j'achète des usagers. » CPE 3 - HELENE : 93

N° 10 – Décrivez les retombées que vous avez constatées de ces pratiques. (…*N°6 Décrivez ce que font les enfants dehors, à quoi jouent-ils ?)*

Acteur	**Ligne N°**	**CONSTATS Types de jeux**
CPE 1 JULIA	44	« Ben avant de répondre j'ai un autre élément qui je viens de parler de du contexte de jeux libres c'est ce qui était aussi présent et toujours présent donc oui c'est vraiment l'élément central » CPE 1 - JULIA : 44
CPE 1 CAROLE	58	« L'attitude n'est pas le même lorsqu'il y a la porte qui ouvre et la porte qui ferme. L'enfant ne peux pas spontanément se mettre à courir à l'intérieur ni se cacher. Dehors, l'enfant peut le faire d'une manière spontanée » CPE 1- CAROLE : 58
CPE 2 SARAH	33	« En fait l'enfant est vraiment dans son jeu symbolique et tout devient ce qu'il a envie que ce soit ce cette journée. » CPE 2 - SARAH : 33
CPE 2 SARAH	35	« Fait qu'il parle plus parce que aussi quand il y a un défi, ben mais l'espace est plus grand il y a plus de de possibilités, donc il dois aller vers les autres, demander de l'aide demander. Donc le rapport aussi avec l'autre change. L'enfant qui est plus timide peut être qu'a plus tendance d'être tout seul, ben en forêt au-delà aller demander plus vers les autres pour avoir de l'aide. Ou le jeu coopératif puis la la collaboration est plus présente aussi. » CPE 2 - SARAH : 35
CPE 3 INES	44	« Ce que je remarque souvent c'est quand on arrive dans un nouveau lieu au début c'est toujours beaucoup d'énergie, souvent c'est courir, crier, c'est vraiment très très actif. »

		CPE 3-INES : 44
CPE 3 INES	45	« Puis par la suite le temps que ces choses il se place, il se posent selon les intérêts aussi différents j'ai des enfants qui sont vraiment plus moteurs qui aiment sauter essayer de d'explorer et jusqu'à la limite de la hauteur, le longueur de son saut, son équilibre. Donc je sais que souvent je le vois. Il y en a d'autres qui qui sont plus dans des jeux symboliques plusieurs, ils font des potions magiques, des choses comme ça. Donc là j'y vois plus donc ... tout seul, voit construire des cabanes, les jeux se place et c'est quand ils se placent, et là vraiment c'est là les apprentissages. » CPE 3-INES : 45
		CONSTATS Potentiel éducatif
CPE 1 CAROLE	68	« Je suis environnementaliste – si on veut initier les enfants il faut apprendre aimer la nature » CPE 1 CAROLE : 68
CPE 1 ANITA	32	« J'ai pu observer des enfants beaucoup investis, beaucoup... c'est sûr curieux c'est sûr que nous on est là pour, tantôt on observe, tantôt on va faire des petits trucs que les mise en scènes, des fois je faisais juste prendre une pelle creusée où trouver un insecte les enfants s'approchent viennent voir sont curieux, donc comme susciter un intérêt face à ce qu'il leur entoure à ensuite beaucoup les périodes de grandes pluies on est allé c'était magnifique de voir les enfants qui étaient très absorbés par les éléments toutes les sources d'eau il y avait des enfants qui allaient explorer c'est ça ça surtout l'aspect de de d'être très concentré à la tâche. » CPE 1 - ANITA : 32
CPE 1 JULIA	38	« Ils sont investis, engagés, à part entière on voit ça engagés pendant des longues périodes. Ils sont beaucoup dans des contextes de résolution de problèmes. 'J'ai un arbre qui est tombé' on voit la racine qui sort ce 'comment je pourrais m'y prendre pour retirer l'arbre entièrement'. On va utiliser un arbre pour comme levier on va se mettre à plusieurs pour tirer pousser donc, moi c'est ce que j'observe. On va construire un appentis comment on va s'y prendre donc on voit grimper dans tel arbre, comme on va s'y prendre. La même chose donc beaucoup ça on voit au niveau des habiletés sociales, dans le domaine socio-affectif peu eu de conflit, des relations quand même harmonieuses, il y a peux de conflit comparativement à ce qu'on peut voir dans le local ou dans la cour. » CPE 1 - JULIA : 38
COPE DIANE	56	« Quelque chose de nouveau qui change dans leur environnement, ça ne passe pas inaperçu. » CPE 2 - DIANE : 56
CPE 2 DIANE	74	« J'avais un enfant qui était à TSA (autisme) puis lui il avait besoin de contact, il était vraiment émerveillée, lui avait besoin d'un accompagnement, puis tu sais ça tu voyais que dans ses yeux qui étaient émerveillés. Tu sais des fois, il regardait le soleil comme ça en clignant des yeux, puis tu sais, il voyait la rivière il s'en fascinait beaucoup de regarder la rivière, l'eau c'est ça, ça l'amenait à à prendre connaissance de son environnement qui l'entoure. Même s'il était, quand même, dans cette petite bulle à lui comme. Il était capable de s'émerveiller à ce qu'il entourait. » CPE 2- DIANE : 74
CPE 2 SARAH	19	« Fait que le bruit déjà en partant, puis c'est un enfant est beaucoup plus émerveillé donc à l'extérieur, beaucoup plus curieux. Au niveau de son vocabulaire son langage aussi c'est beaucoup plus enrichissant parce que tout ce qu'il trouve c'est une porte pour mettre un nouveau mot, un nouvel apprentissage. Tu sais tout qu'il peut découvrir, ben, va lui apporter une compréhension du monde différemment aussi. Donc ça c'est beaucoup plus riche que si on est dans un local donc là la richesse de la nature est là puis, tout est à proximité. » CPE 2 - SARAH : 19
CPE 2 SARAH	33	« Ben langage en fait c'est ça, puisque tu sais, tout est à découvrir fait que l'enfant qui trouve une fleur bien on peut parler des couleurs, on peut parler du nom de la fleur. C'est la même chose pour les espèces d'arbres, les espèces d'animaux tout ce qu'on peut voir en fait on a décrire on peut en parler, on peut mettre des adjectifs, on peut... Donc l'enfant apprend beaucoup plus de y a beaucoup plus de d'éventail de vocabulaire et il apprend beaucoup plus sur l'espace qui l'entoure. Donc c'est beaucoup plus enrichissant. Il y a plus d'opportunités. Puis on peut faire aussi avec son jeu, la créativité, tous les jeux symboliques qui peut émerger en forêt aussi. Beaucoup de parallèles avec la vraie vie à la maison .... qu'on peut constater aussi.. (GC : .... donc pas à l'intérieur ça ? ou quand même à l'intérieur un peu aussi .. ?)mais plus à l'extérieur parce que l'extérieur puisqu'il y a pas de y a pas de jeux prédéfinis que c'est un garage. Toute devient... tout s'invente... » CPE 2 - SARAH : 33
CPE 2 SUZANNE	164	« C'est rendu notre terrain de jeu. C'est l'arbre puis il est en bonne santé, mais là si on le brise... c'est des choses comme ça. Faut prendre soin de notre environnement là. Puis on faire (voir) qu'est-ce qui est mort de qu'est-ce qui est vivant. C'est sur quoi tu peux frapper ton bâton. Puis des fois, lui il est vivant dans la terre l'arbre. C' est toute cette prise de conscience là donc tu vas l'autre fois on s'en allait on voyait des déchets par terre là, il dit ça fait pourrir la terre. Tu sais ils ont déjà conscience de ça là, parce qu'il voulait des masques il voyait des déchets de la cour d'école. Mais 't'as bien raison' et 'ça c'est la pollution' » CPE 2 - SUSANNE : 164
CPE 3 HELENE	48	« 'Ben okay vas y t'es capable' de c'est le maintenant là je leur apprends tranquille les petits d'attacher leur manteau, fait que là ils peuvent plus arriver puis dire 'j'ai besoin d'aide', ' t'as pas fait les efforts hein', 'essaie, essaie', je sais que c'est c'est très difficile à cet âge là, mais si je leur demande d'essayer, mais il y en a qui réussissent. Parce qu'il sait moi fais que, ouais c'est ça donc c'est comme ça d'avancer là tu sais. » CPE 3 HELENE : 48
CPE 3 HELENE	70	« Tu sais les autres y vont moins seul à cette cour là, fait que moi je fais contente c'est comme hier soir je suis sorti et Inès est venue me rejoindre finalement, mais c'est mes amis sont calmes ils s'organisent super vite

		puis je n'interviens pas beaucoup parce qu'ils sont autonomes dans leur jeu. Car j'ai ici tous les enfants des autres groupes ça court partout, on dirait qu'ils sont pas capables on dirait que s'arrêter parce que les miens ils s'arrêtent. Hier j'étais dans cette cour là puis juste d'à m'assoir dans le sable finalement les 7 sont arrivés ils sont pas venus jouer avec moi là ils sont tous venus s'organiser dans le carré de sable. Tout le monde ensemble sont autonomes aussi beaucoup dans leur jeu parce que dans la forêt, moi j'arrive pas à leur donner une idée ou alors à quoi faire où en légende... il faut que ça vienne de les autres. » CPE 3 - HELENE : 70
CPE 3 HELENE	71	Hélène : Puis, j'observe que les enfants sont beaucoup plus créatif, imaginatif quand ils sont dans la forêt. GC : Comment tu expliques que le fait d'être dans la forêt permet à l'enfant d'être plus imaginatif... ? Hélène : Ben parce que toute se questionne, c'est que non toutes les fonctions si c'est une voiture mais la voiture elle roule là elle peut voler à la limite mais elle peut pas faire grand-chose tandis que la branche ça peut être n'importe quoi là avec c'est comme j'en ai là du matériel comme ça elle a polyvalent dans mon local mais une journée le morceau de bois, ben il est du pain mais l'autre journée c'est un gâteau puis l'autre jour parce qu'ils ont pas la même fonction à chaque à chaque fois qu'il utilise la il devient qu'est-ce qu'ils veulent que ça devienne, parce que justement il y en a pas de de fonction. C'est un morceau de bois. Il peut devenir n'importe quoi. » CPE 3 - HELENE : 71
CPE 3 INES	33	« Initialement je dois vraiment que le côté symbolique il est très fort, et parce que le côté symbolique il est très fort mais il y a aucun outil aucun jeu avec un sens visible, l'enfant est obligé de parler à son ami et que son ami était dans le même jeu. Je trouve ça formidable parce qu'il est obligé de parler de discuter, d'avoir, de nommer ce qu' il fait. Donc là je vois vraiment développer le vocabulaire de dialogue, tous ce qui est langagier se produit davantage que si j'étais restée dans le local. Ca c'est le constat que j'ai fait le plus.. » CPE 3 - INES : 33
		CONSTATS Potentiel développement social
CPE 1 CAROLE	54	« Moi je constate dans la zone là où plus l'espace est vaste, plus que ça passe dans harmonie entre les enfants. L'eau et la terre mélangé il y a tellement de choses pour eux. Puis, ils sont plus investi par rapport à ce qu'ils font » CPE 1- CAROLE : 54
CPE 1 ANITA	32	« Beaucoup d'initiatives aussi plus peut-être comme pas plus nécessairement d'interactions, mais assurément moins de conflits d'espace moins de conflits de matériel à mais on ouais je vous dirais que c'est pas mal. » CPE 1 - ANITA : 32
CPE 1 JULIA	40	« Ca fait partie des discussions qu'on a eu dernièrement, mais où on disait quand on parle des taillages comme ça, ben les taillages, c'est pas juste adulte enfant c'est aussi enfant-enfant. C'est le via les pairs, les paires ils s'en font entre eux des taillages aussi. Et sinon, l'enfant qui est seul un moment, c'est correct aussi. Il en fait quand même des découvertes des apprentissages même s'il est seul, qu'il y a pas un moment l'attention soutenue, où l'accompagnement soutenu de l'adulte là. » CPE 1 - JULIA : 40
CPE 2 DIANE	74	« Il y avait des conflits aussi pour le matériel tandis qu'en forêt, tu sais, il est peu de conflits c'était pour la souche qui était une moto mettons mais à part ça, je veux dire, il y a des branches partout, il y en a pour tout le monde, il y a des souches, si on n'en a pas trouvé, on trouve une autre. » CPE 2- DIANE : 74
CPE 2 DIANE	75	« Il y avait des conflits aussi pour le matériel tandis qu'en forêt, tu sais, il est peu de conflits c'était pour la souche qui était une moto mettons mais à part ça, je veux dire, il y a des branches partout, il y en a pour tout le monde, il y a des souches, si on n'en a pas trouvé, on trouve une autre. Si j'avais d'intervention, j'avais un enfant qui était à TSA (autisme) puis lui il avait besoin de contact, il était vraiment émerveillée, lui avait besoin d'un accompagnement, puis tu sais ça tu voyais que dans ses yeux qui étaient émerveillés. Tu sais des fois, il regardait le soleil comme ça en clignant des yeux, puis tu sais, il voyait la rivière il s'en fascinait beaucoup de regarder la rivière, l'eau c'est ça, ça l'amenait à à prendre connaissance de son environnement qui l'entoure. Même s'il était, quand même, dans cette petite bulle à lui comme. Il était capable de s'émerveiller à ce qu'il entourait. » CPE 2 - DIANE : 75
CPE 3 INES	71	« Mais en début d'année je l'ai eu davantage je pense que ça les a soudés. Le fait qu'on était plus comme une petite famille. Il y avait des enfants dans un local et dans mon local ... le fait de sortir de lieu dans un milieu nouveau fait que il qu'on se fasse assez confiance c'est, on se serre tous ensemble, comme une petite de famille qui se déplace, on est le point de repère. J'ai comme vraiment les ai vu soudés plus rapidement que les autres années en intérieur. Ca j'ai trouvé davantage. » CPE 3 - INES : 71
CPE 3 INES	73	« Ils s'entre aident beaucoup... par exemple, quand un enfant veut soulever quelque chose... il y a une fois entre autre, j'avais un petit garçon, il faisait un espèce de parcours moteur avec son père, il y avait parcours obstacle il y avait un lieu intérieur pour ça et puis il y a transmis son savoir en forêt. Parce qu'il avait trouvé des planches qui ressemblaient un peu une celles utilisées là-bas, donc il fallait qu'il transporte qui dépasse un grand tronc d'arbre à un endroit mais au début et il essayait seul par la suite j'ai vu qu'il y a un ami qui s'est joint naturellement pour l'aider. Par la suite ils ont vu que c'était pas suffisant là et on nous demande d'aller chercher de l'aide et on veut de l'aide suffisamment pour déplacer. La il y avait un autre planche par dessus pour vraiment faire le balance et finalement ils se sont mis je crois que ils étaient 5, ils ont réussi à faire ce qu'il voulaient, ils se sont amusés d'un côté du balançoire là. Il se mettaient l'un à côté de l'autre, puis ils se

		balançaient. Après ça ils ont fait le parcours début, il ont pu s'amuser. Mais l'entraide, oui elle vient quand ils sont en forêt… » CPE 3 - INES : 73
COE 3 HELENE	111	« Ouais mais c'est sûr, que là il y a les 4 murs il y a beaucoup plus de conflits à l'intérieur qu'à l'extérieur donc c'est sûr que l'environnement tu sais qui est tellement grand dans la forêt là ils peuvent plus se faire des choses tu sais en plus, ils ont plus de tout. » CPE 3 - HELENE : 111
		CONSTATS Potentiel Santé globale
CPE 1 CAROLE	36	« Dehors, le risque est calculé. L'enfant est à la recherche, il y a des défis naturels à l'extérieur » CPE 1 - CAROLE : 36
CPE 1 ANITA	38	« Ouais j'ai non je peux pas te dire que je l'ai je l'ai senti que le sommeil était meilleur c'est mais en même temps je suis pas à temps plein tu sais-je suis là 2 jours semaine puis des fois avec le mercredi avec Jennifer on y allait pas toujours le vendredi c'était plus fréquent donc mon, ma période d'observation par rapport à cet aspect-là elle est pas vraiment très grande la. Mais c'est ça a jamais été difficile en fait pour tous les enfants la période du repos quand c'était le temps les enfants étaient vraiment enclins à dormir et tout là. Donc, je ne peux pas dire que j'ai j'ai observé une différence. » CPE 1 - ANITA : 38
CPE 1 JULIA	38	« Ben, c'est sûr que les enfants en nature, on voit le sentiment de bien-être. C'est très perceptible. On voit le bonheur, on voit les enfants engagés particulièrement engagés et investis dans leurs activités. Donc on est dans le matériel varié polyvalent. Ils composent avec ce que la nature à à offrir le bois mort, les feuilles au sol, la terre le sens des roches puis on les voit particulièrement avec peu de matériel, on s'entend là. » CPE 1 - JULIA : 38
CPE 1 JULIA	39	« Ben, c'est sûr que les enfants en nature, on voit le sentiment de bien-être. C'est très perceptible. On voit le bonheur, on voit les enfants engagés particulièrement engagés et investis dans leurs activités. Donc on est dans le matériel varié polyvalent. Ils composent avec ce que la nature à à offrir le bois mort, les feuilles au sol, la terre le sens des roches puis on les voit particulièrement avec peu de matériel, on s'entend là. » CPE 1 - JULIA : 39
CPE 2 SARAH	35	« Le terrain est fertile pour les pour l'endurance physique il y a des possibilités et des défis pour grimper aussi. » CPE 2-SARAH : 35
CPE 2 SARAH	36	« Souvent là il y a des enfants qu'on a accompagné en forêt au début de l'année c'était il y avait de la difficulté à à courir ou juste à enfourcher une roche. C'est très limitée au niveau de la la la motricité globale. Puis plus on va en forêt plus qu'on voit ces enfants là ce devient comme c'est il passe de chenille en papillon là, parce que c'est sûr qu'il y en a beaucoup d'obstacles en forêt il y a des racines il y a des roches à grimper, il y a beaucoup d'obstacles on se déplace il y a des trottoirs en faucher, il y a des poutres. Tu sais y a des y a des troncs d'arbres aussi à marcher tu sais, les les les affordances comment on pourrait dire sont sont très présentes donc il y a beaucoup de possibilités de défis donc les enfants travaillent beaucoup leur endurance. » CPE 2 - SARAH : 36
CPE 3 HELENE	23	« Avec les 18 mois t'es tellement cute là. Les petits qui sont venus il y avait de la misère à marcher mais on les emmenait dans la forêt. Ah c'était elle fun ça n'avait pas de bon sens plus on tu sais, ils s'émerveillaient de rien puis c'était des défis là incroyable juste se déplacer pour passer par-dessus des branches…à essayer de grimper sur un tronc d'arbre tu sais rien y a rien n'était facile pour eux. » CPE 3 - HELENE : 23
CPE 3 HELENE	50	« Qui est sortie en forêt ? Ah Ben là c'est sûr que lui il enfin développent dans un imaginaire bien plus euh leur autonomie, leur endurance, tout ça, c'est tellement sollicité puis leur et ils apprennent aussi tu sais à respecter les consignes de c'est parce que ils ne se sauvent pas là mais certaines des parents étaient là ils se sauveraient , mais apprendre à s'auto gérer là, tu sais, parce que c'est ça tu sais souvent les inquiétudes parents c'est qu'ils ont peur qu'ils savent qu'ils sont pas clôturés là tu sais ici ils peuvent pas sortir mais mais il sauvent pas là dans la forêt là, mais ils savent qu'il faut qu'il reste proche … » CPE 3 - HELENE : 50
CPE 3 HELENE	58	« En parce que dans la forêt sont plus vigilants. En entrant de la forêt ils sont plus vigilants parce que tu sais le sol est pas égal, le sol il y a plein de dangers tandis qu'au parc qu'il y a pas tant de dangers. Quand ils tombent souvent c'est des sur des copeaux de bois là où est-ce que ça absorbe le choc. En tout cas dans la forêt y a plein de y a plein d'obstacles partout partout …. » CPE 3 - HELENE : 58
CPE 3 HELENE	74	« Mais c'est sûr que quand on fait la forêt les enfants sont beaucoup moins malades, parce que quand je l'ai fait avec mon groupe de 4-5 ans. Il y avait 3 autres groupes à côté puis les autres qui étaient malades mais moi à côté d'avoir en même temps 10 qui était jamais malade ; parce que 2 jours par semaine on était en dehors et qu'on côtoyait pas leur microbes. Puis il était dehors et ça c'est on l'a vu la différence. » CPE 3 - HELENE : 74
		CONSTATS Bénéfique sur les professionnelles
CPE 1 ANITA	63	« Ca permet des observations qui sont riches tout ce que ça apporte comme apaisement. » CPE 1 - ANITA : 63
CPE 2 DIANE	38	« Susanne m'a abordé aussi, tu sais Sarah, elle s'est vraiment embarquée, …. puis là tu sais j'étais comme un peu réticente. J'avais pas peur de ne pas être assez compétente. Dans le fond c'est la peur de ne pas être assez bonne, mais a dit 'non non tu vas voir ça va être super enrichissant' puis dans le fond je dis ça c'est vrai, c'est pour apprendre. »

		CPE 2 - DIANE : 38
CPE 2 DIANE	80	« Oui, la pédagogie par la nature c'est le fun dans la forêt, loin du bruit. C'est apaisant, les enfants font plein de découvertes. On amène, on n'a rien à amener, c'est eux qui amènent tout, ça émerge d'eux... Mais nous c'est plus au niveau bien organisationnel là, tu sais que, s'assurait qu'on ait tous dans le chariot qui nous manque rien pour être certaine que si on voit des bebettes, puis si on changer une couche qu'on a le matériel nécessaire pourquoi. On ne veux pas toujours revenir puis brisser le jeu des enfants le temps » CPE 2 - DIANE : 80
CPE 2 DIANE	110	« Le fait d'avoir une courte distance de marche ; c'est le fun aussi quand ta collègue là tu sais apprendre ça aussi là. Tu sais, tout le monde évolue à sa façon. Il y en a qui sont rendus à d'autres niveaux que d'autres, mais en même temps ça peut aussi être positif dans le sens qu'on peut se motiver, puis s'aider, puis collaborer pour justement mettre plus de l'avant la pédagogie par la nature. » CPE 2 - DIANE : 110
CPE 2 SUZANNE	116	« Ben c'est magique pour vrai pour vivre pour voir qu'est-ce que ça apporte comme bien fait. Je vois souvent des éducatrices sur Facebook là qui vont prendre des photos puis « voici mon bureau ». C'est la forêt mais c'est une photo merveilleuse et wow. Ca amène une zenitude là ...on est bien dehors. Fait que tu sais les enfants qui crient qui courent à l'intérieur à un moment la patience là...ça accroche, mais tu sais, mais dehors c'est la liberté totale. » CPE 2 - SUZANNE : 116
CPE 2 SUZANNE		« J'en fais encore des découvertes en même temps que les enfants.... Tu sais dans le fond là, les enfants de 2 ans là, sont capables de nommer plus les noms de Pokémon. Tu sais maintenant ben, on leur apprend le nom des insectes au lieu de leur apprendre des noms de Pokémon. » CPE 2 - SUSANNE : 142
CPE 2 SARAH	18	« Ben, moi personnellement en tant qu'éducatrice d'être toujours dehors avec les enfants le premier avantage que je peux voir c'est de vraiment on s'enlève un énorme stress. » CPE 2 - SARAH : 18

N° 11 - Quels enjeux identifiez-vous pour mener ces pratiques ?

Acteur	**Ligne N°**	**SENS Cohérence enjeux écologiques**
CPE 1 JULIA	38	« C'est vraiment quelque chose d'apaisant et ça c'est je trouve que c'est un élément fort là qu'on voit. Tout l'aspect, le côté l'écolittéracie, de l'émerveillement par rapport à la sensibilité écologique là. Ca c'est, c'est chouette c'est que dans la nature qu'on peut le voir là entendre les oiseaux, un écureuil passe, on s'arrête, on découvre une plume. On j'ai vu la semaine passée quelle fleur n'était pas sortié, on revient ils sont sortis, on prend un temps en arrêt on observe ça. Ca c'est des éléments je trouve qu'ils sont important, cette espèce d'absence de temps-là. Ca amène une zénitude... » CPE 1 - JULIA : 38
CPE 1 JULIA	44	« C'est sûr que c'est différent, mais par exemple dans nos cours des CPE on essaie justement d'avoir cette cohérence là que nos cours soient davantage végétalisé, plus organique moins plastique. Donc on veut qu'il y ait des éléments de la nature dans nos cours et non seulement dans nos locaux aussi à l'intérieur. A qu'on fil du temps dans les dernières années on est venu bonifier ça qui rehausser. Petit à petit avec différents éléments. On a sorti du plastique, on a intégré des éléments de la nature des éléments de bois, simple, naturels, brut. On a intégré des plantes par exemple dans chacun des locaux on veut retrouver au moins une plante un repère de qualité du milieu obligatoire entre guillemets. Puis après ça sinon des activités comme explorer semi faire des plantations là. Avec la réglementation « Pas Poils, Pas Plumes, Pas d'écailles » bon on est encore désolé de pas pouvoir avoir de petites bêtes. Donc on a pas d'animaux mais bon sinon les documentaires littérature jeunesse. Il faut qu'il y en ait axé sur la nature. Donc tout ça bien ça assure une continuité.» CPE 1 - JULIA : 44
CPE 1 JULIA	64	« Tu sais dans le fond, tout ça c'est aussi pour meilleure éco-citoyen. La nature ben, il faut que j'apprenne à l'apprécier là. Il y a une figure que je me rappelle plus que le chercheur là avec des cercles concentriques là (GC : Brofenbrenner ?) non mais c'est un peu un peu à sa manière-là c'est en on dit que l'individu peu importe l'âge, ben il est dans la bulle première il est dans la l'émerveillement la curiosité. Faut encore faut-il au départ qu'on s'émerveille devant la nature qui nous entouré qu'on soit curieux de la découvrir, ensuite il y a comme un autre aspect, où on va acquérir des connaissances par rapport à la nature, où on va devenir plus engagée au fur et à mesure qu'on cheminé on devient plus engagé responsable envers la nature. Donc on peut pas par exemple exiger d'un individu qui a jamais côtoyé la nature d'être très engagé, investi, protecteur dans la nature quand initialement il a pas passé l'étape importante de juste s'émerveiller. C'est ça fait que ça pour dire que l'enfant, le jeune enfant qui ne côtoie pas la nature, cette étape là est importante pour les éco-citoyens de demain là. » CPE 1 - JULIA : 64
CPE 2 DIANE	96	« Dans le cadre de CPE durable aussi de la pédagogie par la nature on voulait que ça soit dans le fond que ça soit les jouets ouverts et polyvalents offert aux enfants. Pas de jouets stéréotypé ou genré, » CPE 2 - DIANE : 96
CPE 2 JOSY	182	« Mais, après, même dans nos locaux, il y a plus d'achat de plastique c'est des planches c'est des cans de conserve recyclées. Tu sais on va avec le matériel de base ouvert ou que y a pas de suggestion. Que ça laisse les enfants écrit leur chose. On n'achète plus de garage en plastique pour les voitures. Des enfants construisent leur garage, ils fabriquent leur chemin. » CPE 2 - JOSY : 182

		SENS Répondre aux besoins
CPE 1 CAROLE	31	« Une richesse, la nature. On ne dirige pas l'enfant à l'extérieur – par fois il faut enrichir le lieu. L'adulte a souvent un objectif pour l'enfant, sauf que la majorité d'enfant n'a pas besoin. Il a tous ce qu'il faut dans la nature pour trouver par lui-même. Dans la nature, il n'y pas de limites de l'objet … » CPE 1 - CAROLE : 31
CPE 1 ANITA	63	« C'est ça je trouve qui est très intéressant c'est dans cette … quand on est dans l'éducation par la nature on est on est comme adulte, tellement dans… le les enfants ils ont pas besoin de matériel nécessairement très élaboré là ils sont dans on est vraiment dans la pédagogie émergente puis ça je trouve que quand on est dans ce type de pédagogie là ça permet tellement à l'enfant de faire des apprentissages qui sont centrés sur lui… au niveau de son développement aussi très proche de son développement. » CPE 1-ANITA : 63
CPE 1 ANITA	64	« En fait que tous les bénéfices qu'on veut c'est c'est pour les enfants c'est de permettre ce contact là avec la nature c'est quelque chose de très riche pour l'enfant très apaisant en fait puis au niveau des explorations qui sont très centrées sur lui. » CPE 1 - ANITA : 64
CPE 2 JOSY	47	« Je pense que fait ce que faisait peur qu'on nous apprend à l'école est tellement planifiée et organisée ça l'empêche d'être que les enfants vivent. » CPE 2 - JOSY : 47
CPE 2 SARAH	58	« Oui c'est ça fait ça fait vraiment du sens en fait parce que tu sais aussi une pédagogie émergente mais on vient vraiment toucher à l'intérieur de l'enfant dans le moment présent avec ce que lui, pour lui là ce qui fait du sens, pour lui. » CPE 2 - SARAH : 58
CPE2 SARAH	100	« Non non non non, c'est le sens, c'est à la petite échelle …. des fois les gens ils ont dit ici se rappeler au petit puis dire c'est pas besoin de grand chose d'être grandiose, tout petit. (GC : parfois les gens sont tellement surpris jusqu'à quel point c'est simple) Oui ! 'C'est ça la pédagogie par la nature ?' T'as envie de dire 'mais tu imaginais quoi ?' » CPE 2 - SARAH : 100
CPE 3 INES	50	« Ben, c'est sûr ils vont dormir beaucoup plus rapidement, beaucoup plus long temps. Ils ont faim aussi, faim, soiffe aussi. » CPE 3 - INES : 50
		SENS Educatifs
CPE 1 JULIA	44	« C'est une précision importante qui a été faite dans le programme éducatif « accueillir la petite enfance » en 2019 donc avant on parlait de jeu libre, mais là on parle d'accompagner le jeu libre. Ca prend tout son sens. Il y a plusieurs conseils de recherche qui révèlent que voir le jeu libre et les porteurs porteur, mais il y en a d'autres aussi qui disent oui mais encore plus avec l'accompagnement de qualité de la part de l'adulte. On sait que quand il y a du plaisir l'enfant tend à reproduire les actions et à revenir dans ces scénarios de jeu libre. Puis le plaisir émerge davantage dans le jeu spontané dans le jeu libre de l'enfant. Beaucoup plus que dans le jeu qui serait animé dirigé par l'adulte. Il peut en avoir du plaisir ou bien les recherches démontrent quand même qu'il y en a plus quand c'est dans son jeu à lui initié. » CPE 1 - JULIA : 44
CPE 1 JULIA	45	« L'enfant il peut comme retrouver une continuité, des éléments où faire des liens avec ce qu'il a vécu dans la forêt, ou il peut y avoir des projets d'envergure aussi qui sont réalisés qu'on appelle des projets d'envergure qui sont échelonnés sur quelques jours, voire quelques semaines. Donc j'ai découvert un champignon en forêt, j'avais la carte d'exploration d'identification, OK je vais rentrer mon champignon en dedans, ah tiens ça va donner l'idée à mon ami de dessiner des champignons, mon éducatrice a trouvé une histoire de littérature jeunesse sur les champignons et là il y a plein de pop-up. » CPE 1 - JULIA : 45
CPE1 JULIA	62	« Au final, dans un milieu de grande qualité ou les interactions adultes, que l'enfant que l'adulte pardon dans une posture de soutien à l'apprentissage de grande qualité et c'est sûr que les enfants ont des apprentissages porteurs. Là je suis pas chercheur professionnel, mais ça mais moi je dirais que ce qui manque bêtise entre autres l'aspect de la sensibilité écologique il côtoie jamais la nature il peut pas développer sa sensibilité écologique. C'est bien triste là le contact avec les éléments de la nature quand tu la côtoies jamais. Donc toute l'éveil à la sensibilité écologique ne peut pas se faire. » CPE 1 - JULIA : 62
CPE 2 SARAH	8	« Donc après ensuite ici en 2019, si je me trompe pas, non 2017, et là il y a eu le projet Alex qui est arrivé non plus le projet Alex nous on a fait partie du projet Alex on a été développé comme un des CPE en partie. Donc là ça a tout a commencé là en fait là on a embarqué là-dedans. Puis moi ça m'a vraiment tout de suite conquise là. » CPE 2- SARAH : 8
CPE 2 SARAH	81	« Les enfants savent que les pelures, ils vont au compost que ça va alimenter la terre pour notre jardin. Tu sais il y a tout un volet aussi éducatif avec le jardin et puis toutes les notions là aussi autour de ça là qui est importante là j'ai oublié d'en parler c'est vrai ça fait tellement partie mon quotidienne , bien j'ai oublié là mais oui fait que nous avec le CPE durable ça vient aussi appuyer toutes nos valeurs autour de tout ça puis ça vient donner un sens aussi en plus. » CPE 2- SARAH : 81
CPE 2 SARAH	104	« Ouais parce que c'est ça on essaie vraiment de les sensibiliser à la nature à l'écologie à tout ça. Mais moi, je pense fondamentalement qu'il y a un enfant qui est beaucoup plus curieux qui est beaucoup plus en

		contact avec sa forêt, sa nature qui côtoie tous les jours qui va développer un amour pour ce qu'il côtoie il va développer des connaissances. » CPE 2 - SARAH : 104
CPE 2 JOSY	126	« On se sentait compétente (Susanne : oui c'est ça) on avait l'impression de répondre aux attentes des parents. Finalement les attentes de parents on les mettait tout seul, parce qu'il y a pas beaucoup de parents qui nous ont dit là vous n'avez plus de petites activités de Pâques là, tu sais. Il n'y a pas de parents là… tu sais, on était capable de leur montrer aussi de leur donner de la documentation, que préparer notre enfant pour l'école, ben c'est de la gestion des émotions, c'est attendre son tour, être capable de s'habiller tout seul, c'est être capable d'aller aux toilettes tout seul… (Susanne : … la résolution de conflit). Il y a beaucoup d'aptitudes sociales avant de découper, (Susanne : la confiance en soi surtout ça), Oui puis la forêt développe toute la confiance en soi. Tu sais les aptitudes sociales, faut que tu trouves un ami pour jouer là, parce qu'il n'y a pas de jeu, de jeu comme d'habitude d'avoir dans un local… » CPE 2 - JOSY : 126
CPE 3 CAMILLE	70	« Non, parce que c'est vraiment reconnu. La pédagogie émergeante, c'est comme quelques choses qui est vraiment encouragée. C'est sur qu'il y a rien enseigné, ce n'est pas grave.. c'est sur que cela aurait peut être jouer, mais jusqu'à là, on est d'accord pour dire que c'est bien. C'est sur qu'on a vu dans d'autres pays, en Finlande, par exemple, où les enfants, ils me semble si je ne me trompe pas, ils font beaucoup, ils passent beaucoup de temps dehors, dans la nature, qu'ils apprennent les choses pédagogiques, les choses vraiment qui ont un rapport avec l'école qu'ils vont faire beaucoup plus tard. Mais les jeunes enfants ils sont la nature. Donc on a vu que ce sont les choses qui fonctionnent très bien, puis le système scolaire finalement là-bas est bon. Donc je ne pense que pas que ça soit, que ça soit négligeant … ils ont un regard un petit peu, qu'est ce qui passe ailleursqu'est ce que la nature peut avoir de bénéfique. Ici au Québec que les enfants sont très importants. On leur accord beaucoup d'importance beaucoup de places de ce qui est bien pour eux en général pour eux est encouragé. » CPE 3 - CAMILLE : 70
CPE3 CAMILLE	77	« Mais quand même là, c'est un bon début. C'est surtout qu'ils commencent aussi jeune là, c'est sur que cela aura une incidence à toute leur vie. » CPE 3-CAMILLE : 77
CPE 3 CAMILLE	79	Ben, comment je la décris moi (l'éducation par la nature) c'est plus… Ben c'est que les enfants ils sont …. on les amène dans la nature pour qu'ils puissent émerger par soi-même en ayant rien pour … ils ont rien là c'est que la nature pour qu'il puisse arriver… à faire…. à s'amuser, à découvrir puis à en même temps tu sais-je suis là pour les encadrer et puis les emmener un peu plus loin dans ce qu'ils font là ; mais avec juste des trucs de la nature… avec rien d'autres. » CPE 3-CAMILLE : 79
CPE 3 INES	48	« Il y a plus de jeux symbolique à l'extérieur et il y a un peu à l'intérieur il y a déjà une …. s'il prend dans la cuisinette les fourchettes ou les faux fruits, ils voient déjà ce qui sont en train de cuisiner. Mais à l'extérieur il y a rien …. une branche ça peut être de tout, ça peut être un fruit, un outil pour faire de al construction, ça peut être… on les entends s'exprimer. » CPE 3 - INES : 48
CPE 3 INES	84	« La pédagogie émergeante ? On l'entendait pas nous, moi je n'avais pas entendu en éducation à la petite enfance. Je pense que c'est à partir du moment où je l'ai entendu que tout le monde a entendu, qu'on s'est dit « pourquoi on n'a pas fait ça? » Le jour on s'est mis à l'entendre et puis à partir du moment qu'on a entendu ce qu'on avérait que les bienfait tout simplement. » CPE 3- INES : 84
		SENS de la Profession
CPE 2 SARAH	6	« Puis ici en fait, on a commencé, puis c'était pas déjà là pédagogie nature on n'était pas c'était pas cette pédagogie qui était offerte mais par contre il y a vraiment une grande liberté qui était permise aux éducatrices et aux enfants. Tout de suite j'ai vu une grande différence. On pouvait aller dans les parcs avoisinant. On était rarement dans la cour. On était rarement au CPE. On avait vraiment beaucoup de latitude. » CPE 2 – SARAH : 6
CPE 2 SARAH	11	« Tout le temps et l'énergie qu'on mettait à planifier des choses que finalement les enfants avaient peu ou pas d'intérêt où là le fait que tout vienne tout vient de eux. Ben ça va de soi que même s'il y a des absences c'est ça vous dit … Ben finalement on remet l'activité parce qu'il manque trop d'enfants. Mais là tu pars avec 3 amis , ben c'est avec 3 amis là. vraiment puis ça me comme donner un nouveau souffle à ma carrière je pense vraiment vraiment. » CPE 2 – SARAH : 11
CPE 2 SARAH	92	« Ouais quand que du bloc à 4 ans on se rend compte le chemin qu'on a fait là puis on a parcouru parce qu'il y a 4 ans on était on est parti de rien là. C'est ça, c'est vraiment des petits pas au fil du temps. Puis on semait des petites choses tranquillement. Les filles de l'équipe, ben de plus en plus ça leur donne le goût d'avoir des missions au travail. Il y a des gens qui arrivent qui veulent venir pour ça fait que tu sais l'engouement est de plus en plus présente. Plus facile. » CPE 2 - SARAH : 92
CPE 2 SUZANNE	25	« Oouais on a vu les 2 côtés de la médaille. Oui les éducatrices que « ohh wow je suis plus certaine de vouloir être une éducatrice, je vais regarder pour d'autres choses, mais finalement je me sens sur mon x puis c'est c'est merveilleux » et d'autres éducatrices ça entraînait des remises en question aussi » CPE 2 - SUSANNE : 25
CPE 2 SUZANNE	29	« Il y en a qui ont quitté. Il y a quelques-unes qui ont quitté » CPE 2 - SUSANNE : 29

CPE 3 INES	109	« Ben dans la forêt, on est assez libre. Quand on prend une décision on en parle avec la direction on essaie de trouver des façons de faire, mais en général ou pas le matin à 9h00 on revient pour le dîner 11h, 11h30. Puis parfois on fait l'inverse, mais rarement. En général c'est vraiment ça qui se passe. Mais parfois on a dormi à l'extérieur mais ce n'était pas dans la forêt, c'était ici. On va passer le reste de la journée en extérieur ici dans la forêt la journée entière moi j'ai déjà vécu. » CPE 3- INES : 109
		SENS Liberté – enfant acteur
CPE 1 ANITA	32	« C'était de voir c'était tellement beau de voir les enfants juste courir c'est comme si c'était un sentiment grand de liberté. Euh, puis il était même pas dans l'exploration qui m'intéresse mais juste dans l'espace d'être libre dans un espace donné là. » CPE 1 - ANITA : 32
CPE 2 SARAH	23	« C'est au niveau selon l'intérêt selon le besoin de l'enfant. Si un enfant qui est trop fatigué pour se rendre à ce moment-là, ben on l'espère c'est pas grave on reste dans la cour on est à l'écoute vraiment à l'écoute de l'enfant. C'est lui en fait qui va nous guider. » CPE 2-SARAH : 23
CPE 2 SARAH	37	« On fonctionne beaucoup avec ici la pédagogie émergente ça c'est un autre point que j'aborde aussi beaucoup parce que on parle vraiment de l'intérêt des enfants. Donc c'est fini les thèmes de cette semaine on va parler des dinosaures c'est plus ça là parce que l'enfant essaye peut-être pas de parler de dinosaure cette semaine là tu sais là on est vraiment selon ce que lui dans son univers à lui ce qui l'intéresse. On prend vraiment chaque enfant à part puis on y va avec son intérêt donc ces enfants là cette semaine si lui ce qui l'intéresse c'est les champignons Ben on va regarder les champignons on va explorer les champions on va parler des champignons on va regarder les caractéristiques des champignons on va en on en chercher on va en récolter » CPE 2-SARAH : 37
CPE 2 SARAH	38	« Si l'autre enfant lui son intérêt c'est l'écureuil, on va parler de l'écureuil on va vraiment y aller avec son intérêt à lui dans le moment présent. Donc chaque enfant est écouté puis son intérêt est vraiment abordé puis explorer aussi là avec lui. Ca c'est important parce que l'enfant il peut jouer avec ce qu'il veut et que nécessairement c'est selon ce que lui a envie de faire donc c'est ça qu'on regarde nous. C'est pour ça qu'on fait une documentation pédagogique à chaque semaine au lieu de parler d'un thème on y va vraiment avec ce qui nous a capté notre attention parce que l'enfant a développé cette semaine-là. » CPE 2 - SARAH : 38
CPE 2 JOSY	131	« C'est dans le plaisir. Tu sais, quand on était jeune on ne se souciait pas du temps. On ne se souciait pas de la température. Puis, tu sais, on était dehors. On avait tout plaisir, on revenait faire ça. C'était pas grave. On a comme perdu tout ça. On est dans la bienséance. On a pas besoin d'être dans la performance. » CPE 2 - JOSY : 131
CPE 3 INES	32	« Comment je vois la pédagogie par la nature. En fait, c'est beaucoup de laisser l'enfant explorer par lui-même et de nous, de l'observer énormément et puis d'intervenir seulement si on voit qu'on peut pousser l'enfant un petit peu plus loin dans ces apprentissages avec aise. Sinon elle laisse vraiment plus par lui-même d'où vraiment l'observer puis documenter, prendre des notes, ou des photos un petit peu plus loin dans que qu'il est capable de faire. Ce que j'aime c'est que au début je doutais développer tous les domaines d'apprentissage de l'enfant mais là voit ...que dehors, en nature il peut tout apprendre, il est vraiment capable de beaucoup comprendre. » CPE 3- INES : 32
		SENS Communauté
CPE 1 JULIA	52	«En fait ça il y aurait bien des milieux qui ont l'élan là que probablement qui arrêteraient ça parce qu'ils ont besoin d'être accompagnés dans cette dans cette implantation-là. Que ce soit porté par l'association québécoise des CPE c'est sûr que c'est fort. Puis que là si l'AQCPE la porte comme ça en fait la promotion comme ça ils croient, ben c'est important aussi aux yeux du ministère. Si l'AQCPE le fait c'est parce que le ministère y adhère aussi. Le ministère aussi il est en train comme de s'assouplir, de s'approprier ça. Puis oui, c'est important là de côtoyer la nature, c'est pas juste important, c'est même essentiel. Probablement que dans une autre mise à jour du « programme éducatif » ...ça serait bien que ce soit en celui de 2019, bah qui est je sais pas moi, un chapitre dédié à l'éducation par la nature au Québec. mais même si on a un référentiel, ... que ce soit écrit noir sur blanc.» CPE 1 - JULIA : 52
CPE 2 SARAH	104	« Tu sais des choses comme ça, tu sais, déjà qu'on entend je me dis « wow » ils ont 2 ans et demi 3 ans. Quand ils retournent avec leurs parents il y a un autre info que je n'ai parlé, c'est la communauté. On veut vraiment aller chercher l'aspect de la communauté de plus en plus moi je trouve que ça c'est important. » CPE 2 - SARAH : 104
CPE 2 SUZANNE	98	« Ici ça reste que c'est comme un village quand même là il y a pas beaucoup de... , c'est pas comme Québec là, on n'est pas dans une grande ville....(ici) les gens se connaissent. » CPE 2 - SUZANNE : 98
CPE 2 SUZANNE	148	« Mais cette semaine, lundi « Ah Suzanne vous allez vous en forêt aujourd'hui ? Ben je vais aller faire un tour vers quelle heure vous allez être ? » une fois le papa il est passé là avec un enfant je sais pas quelle âge, fait que le bébé était là avec nous. Il était déjà par terre ça du futur qu'il va commencer la pouponnière bientôt. Il jouait avec des petits bâtons de bois ... l'autre fois on a 2 mamans faisant un jogging sont arrêtés et sont venues à saluer aux enfants les enfants ont expliqué on faisait des nichoirs pour les insectes. Ils ont expliqué ce qu'il faisaient pourquoi on faisait ça. Fait que c'est beau, c'est beau de les voir. Ben ma Mac m'a déjà dit, c'est mon plus grand, lui on le voit marcher, il court en avant.. c'est ma petite Maeva tout emmené par terre

		elle voit une petite fleur, elle voit .. tu sais elle est attentive à son environnement et l'autre .... Fait quand on voit déjà, je vois déjà la différence entre mes enfants on est dans un milieu aussi que les parents sont plus en nature. » CPE 2 - SUZANNE : 148
CPE 3 INES	38	« Puis ça a même paru, parce qu'il y a des enfants qui ont parlé aux parents et ils sont allés dans la forêt avec leurs parents donc ça donnait suite et qu'on les a vu évoluer aussi. J'apprends aussi avec eux. Parce qu'il y a pas tout le monde en plus.. » CPE 3 - INES : 38

4ème partie – Les freins et les leviers, les possibles : *Identification du processus, mécanismes, algorithmes*
N°12, °13

N°12 – Processus - Quelles difficultés avez-vous pu rencontrer pour réaliser votre action ?
N°13- Selon vous, quels sont les leviers pour pérenniser ces projets ?

Acteur	Ligne N°	PROCESSUS Petit pas
CPE 1 CAROLE	46	« Que ça fait partie de l'éducation à la nature, c'est qu'on n'a pas besoins de commencer très grand. Il faut procéder par étape. Dans notre vision à CPE 1 on vise le continuité » CPE 1 CAROLE : 46
CPE 1 CAROLE	47	« Apporter des éléments naturels – à faire un retour – à la nature avec les enfants « « Que ça fait partie de l'éducation à la nature – on a pas besoins de commencer très grand » « Procéder par étape » « Dans notre vision à joli cœur on vise le continuité » CPE 1 - CAROLE : 47
CPE 1 JULIA	16	« Donc moi je ça aide vraiment, je pense que c'est essentiel. Cette approche là, ben c'est les principes on chemine dans les 8 principes un peu comme on veut, selon les objectifs qu'on se fixe. C'est un peu ça là. Donc on n'avance pas l'espèce grand V dans les 8 principes à chaque année-là » CPE 1 - JULIA : 16
CPE 1 JULIA	44	« C'est sûr que c'est différent, mais par exemple dans nos cours des CPE on essaie justement d'avoir cette cohérence là que nos cours soient davantage végétalisé, plus organique moins plastique. Donc on veut qu'il y ait des éléments de la nature dans nos cours et non seulement dans nos locaux aussi à l'intérieur. A qu'on fil du temps dans les dernières années on est venu bonifier ça qui rehausser. Petit à petit avec différents éléments. On a sorti du plastique, on a intégré des éléments de la nature des éléments de bois, simple, naturels, brut. On a intégré des plantes par exemple dans chacun des locaux on veut retrouver au moins une plante un repère de qualité du milieu obligatoire entre guillemets. Puis après ça sinon des activités comme explorer semi faire des plantations là. Avec la réglementation « Pas Poils, Pas Plumes, Pas d'écailles » bon on est encore désolé de pas pouvoir avoir de petites bêtes. Donc on a pas d'animaux mais bon sinon les documentaires littérature jeunesse. Il faut qu'il y en ait axé sur la nature. Donc tout ça bien ça assure une continuité. » CPE 1 - JULIA : 44
CPE 2 SARAH	8	« Comment allonger nos périodes extérieures sur une plus grand période de temps donc ça a été vraiment fait à petit pas. » CPE 2 - SARAH : 8
CPE 2 SARAH	23	« C'est correct il y en a qui ont quitté ça fait place à d'autres personnes qui a pour qui sont venus ici pour cette pédagogie là. Donc de plus en plus Ben on a vraiment comme le balancier, commence à être plus, comment je peux dire ça... plus favorable en fait pour la pédagogie en nature. Il y a plus en plus de demandes qui veulent embarquer dans la pédagogie, donc ça devient de plus en plus facile. » CPE 2- SARAH : 23
CPE 2 SARAH	77	« Donc oui je crois que plus ça va aller plus en plus. On va être encore plus dehors ça va être encore plus facile pour la majorité des éducatrices. On voit de plus en plus de facilité, l'aisance parce que ce n'est pas toute le monde qui a le même aisance. L'aisance va devenir plus facile, plus une pratique qui va être innée. » CPE 2 - SARAH : 77
CPE 2 SUZANNE	20	« Avec ma réunion mais dans le fond j'avais assisté à une rencontre au domaine Maizeret avec avec Jane Lesage qui elle avait commençait tranquillement à semer des petites graines là-dessus sur la pédagogie par la nature. .... elle nous avait montré elle avait comme ses premiers groupes expérimental puis elle nous avait fait faire le tour dans le fond du domaine Maizeret puis de expliquer un peu c'était quoi les premiers fondements de la pédagogie par nature mais t'es vraiment dans son projet de recherche. » CPE 2 - SUZANNE : 20
CPE 2 SUZANNE	72	« Et là le projet s'installe, les sorties en forêt progressivement aussi ça fait rien tiré de 2018 vers la enfin ? D : Ben on commençait tranquillement à sortir plus souvent. C'est sûr qu'on était pas équipé comme

		ça. Mais nos chariots et nos premiers chariots ça doit faire un bon 3 ans. G : Ah oui, quand je suis arriva t'arriver il y avait 2 chariots. » CPE 2 - SUZANNE : 72
CPE 2 SUZANNE	101	« Tu sais les enfants savent qu'on est équipé là on a un habit extérieur pour chaque enfant on a commencé avec 2 groupes après ça c'était 4 groupes mais là on en a pour tout le monde même la pouponnière. Le beau temps, le mauvais temps on est comme plus de raison de pas sortir. » CPE 2 - SUZANNE : 101
CPE 2 DIANE	110	« Fait d'avoir une courte distance de marche ; c'est le fun aussi quand ta collègue là tu sais apprendre ça aussi là. Tu sais, tout le monde évolue à sa façon. Il y en a qui sont rendus à d'autres niveaux que d'autres, mais en même temps ça peut aussi être positif dans le sens qu'on peut se motiver, puis s'aider, puis collaborer pour justement mettre plus de l'avant la pédagogie par la nature. » CPE 2 - DIANE : 110
		PROCESSUS Direction Equipe Parents impliqués nature
CPE 1 ANITA	47	« On avait déjà essayé avec Amandine d'apporter un petit matelas de l'enfant que s'aspire à même l'espace de juste avec ça n'avait pas fonctionné. Il faudra peut-être persévérer un petit peu puis de voir dans quel cadre on peut le on peut le réaliser là. Mais je pense que ça au niveau de l'organiser c'est il y a place, puis je sais que Sarah elle est, elle va tout faire pour faciliter en fait l'organisation qu'on puisse prolonger nos périodes. » CPE 1 - ANITA : 47
CPE 1 ANITA	61	«Mais c'est qu'on fait équipe. Tu sais, on se fait confiance. Non vraiment dans l'équipe de travail tout le monde était à l'aise tout le monde était impliqué de la même façon depuis le début, toute ont suivi des mêmes types de formation. Je pense que ça c'est sûr que c'est très aidant de de dans l'équipe de travail qu'on on le voit tous de la même façon qu'on n'a pas personne n'a de de de réticence là.» CPE 1 - ANITA : 61
CPE 2 SARAH	62	«Non, mais nous la direction était déjà embarquée avec nous dans le projet qu'on avait la chance d'avoir la direction avec nous. Donc, on a pas senti que y avait des freins au niveau de la logistique on avait pas beaucoup de liberté. .... Je pense que des fois il y a des petites passes là tu sais qui tolèrent certaines choses parce que le matériel ouvert et polyvalent comme dans nos locaux, il y n'a plus de jouets en plastique. On a tout éliminé ça. Il n' y a plus de château, il y a plus de ça là. Donc là c'est comme des roches des rondins des morceaux d'écorce et bon, là tu sais, certaines personnes peut dire « Ben là est-ce que ça rentré dans le gabarit ? » « est-ce que c'est dangereux ? » « est-ce que c'est adapté ?». Mais je pense que c'est vraiment au bon vouloir de chacun. Mais nous la direction est convaincue aussi, puis là aussi ... on ne va pas mettre des tout petits cailloux chez la pouponnière. » CPE 2 - SARAH : 62
CPE 2 SARAH	83	« CPE durable c'est environnement jeunesse en fait c'est pour faire partie du CP durable il faut que la directrice elle paye un montant par année. C'est vraiment pour en pour faire partie de type durable il y a un montant à payer qui est environ 300 quelques dollars je crois. » CPE 2 - SARAH : 83
CPE 2 DIANE	106	« Quand on a pas de soutien ça va être comme moi, j'ai comme l'année passée j'avais un enfant ATS. Je ne pouvais pas aller sans éducatrice spécialisée parce que lui il pouvait s'enfuir là. C'est alors, tu sais,-je peux pas aller tout en forêt si j'aurais pas de soutien. c'est le manque de personnel peut avoir une cause aussi. Nous on est choyé. On a tout à proximité vraiment, fait que, ça c'était pas un frein c'était c'est positif. » CPE 2 - DIANE : 106
CPE 3 HELENE	56	« Elle est à pensais toujours juste à la sécurité fait que d'aller dans la forêt. Elle a trouvé que ce n'était pas sécuritaire. Mais la nouvelle direction est full pro pédagogie par la nature la fait que les autres là c'est il y a pas de problème. Ils ont fait un document même pour les parents au début de l'année comme de quoi les enfants pour aller en forêt, puis qui avaient des risques c'est que c'était contrôlé, mais ça se pourrait quelqu'un se casse le bras mais mes accidents arrivent souvent dans la cour dans. J'ai eu : 2 enfants avec des points de suture puis c'était pas dans la forêt c'était au parc. » CPE 3 - HELENE : 56
CPE 3 CAMILLE	62	« Ce type de pédagogie, d'enseignement ça a été dans le passé plus difficile à cause de la direction qui était comme plus peureuse plus... Tu sais, parfois on a peur des risques, on a l'impression qu'il y arrivera quelques choses qui va arriver aux enfants, qu'il des dangers quoi qu'il soir. Quand il y a de la confiance déjà dans les éducateurs, quand ils ont la confiance dans ce que la pédagogie de la nature peut apporter aux enfants c'est ça c'est souvent la direction qui peut être un frein (rire). Dès cette année, depuis l'an dernier quand je suis arrivée, j'ai vraiment de mon côté, il n'y a aucun frein, bien au contraire, j'encourage beaucoup l'initiative. Je pense que c'est ça là, le côté qu'ils ont peur.... u sais, la question de risque, on a tellement l'impression que peut arriver les choses. Moi je crois qu'au contraire quand les enfants sont bien entourés, bien encadrés, les risques sont gérés de façon raisonnable...mais les enfants font grandir dans la nature, ça ne peut que leur faire du bien. C'est sur qu'il peut y avoir des petits accident mais rien de grave. .... » CPE 3 - CAMILLE : 62
CPE 3 INES	67	« Il y a que des commentaires positifs. Il y a un parent qui y a pas émis de commentaires négatif mais on voit que là c'est la fin de l'année puis l'horaire le gêne un petit peu parce que c'est un enfant qui arriverait plus tard en général et là. Mais sinon le ça leur dérange pas de tout. Au contraire. » CPE 3 - INES : 67
		PROCESSUS Formation spécifique nature

CPE 1 ANITA	21	« Puis c'est sûr qu'en étant au CPE à ville c'est vraiment un CPE qui embrasse ça. C'est au niveau de l'éducation par la nature qu'on a vraiment mis en place des choses super intéressantes, mais plus avec les 4-5 ans avec le projet Alex ce que Julia vous a sûrement parlé là, donc c'était plus accès les premiers temps c'était plus axé sur les 4à 5 ans ensuite l'échéance là quand est arrivé le temps d'en parler pour la la pouponnière on a eu Jane justement Jane Lesage qui est venu. Donc on a eu de la formation au courant de la dernière année, 3 rencontres de formation ca fait que ça, ça nous a comme équipe de travail je pense, un peu un peu sensibilisé comme équipe de travail à qu'est-ce qu'on peut faire de plus pour permettre aux enfants de les vivre. » CPE 1- ANITA : 21
CPE 1 ANITA	22	« Donc mais là c'est avec cette formation là qu'on a eu ça nous a donné un peu plus le goût d'aller plus loin puis cet espace là comme elle était plus utilisée, mais nous on a trouvé que c'était une belle opportunité pour les pour nous la pouponnière de le visiter. » CPE 1- ANITA : 22
CPE 1 ANITA	23	« Je pense que dans notre approche comme l'éducatrice on avait, je pense qu'on avait déjà une bonne base dans le sens qu'on on comprenait bien le rôle de l'adulte, dans l'accompagnement des enfants à l'extérieur c'est que ça c'était déjà en place je pense que le petit plus c'était vraiment plus au niveau de l'organisation. » CPE 1- ANITA : 23
CPE 1 JULIA	26	« De 3h, où là on a vu les fondements base de l'approche. On a regardé les 8 principes entre autres. Quelles étaient les initiatives à l'échelle provinciale ? Qu'est-ce qui se passe au Québec comme initiative par rapport à cette approche là ? Ensuite, en fait pour ce qui est de l'accueil des nouvelles quand je pouvais les intégrer à une formation à un atelier je le faisais. Donc par exemple pour des responsables de garde en milieu familial je pouvais intégrer des nouvelles éducatrices pour qu'elles existent que 3h là. Puis sinon, ben, tout ce qui est des remplacements ponctuels où contractuelles elles sont informées que dans notre milieu on porte cette approche là, mais elle ne peuvent pas fréquenter la forêt quand c'est en deçà de 8 semaines de contrat. Parce que c'est dans la politique des sorties extérieures. On était en discussion qu'on a vraiment identifié se repère là. L'éducatrice doit quand même avoir un lien significatif avec l'enfant qu'elle accompagne en forêt. Ben principalement pour la question de sécurité ; si j'ai un enfant que je vois qu'il prend la suite il s'éloigne mon intervention pour eux est porteuse, par rapport à la réflexion qu'on en a fait là, et pour pouvoir aussi bien encadrer le groupe, le garder dans le périmètre, le groupe de jeunes enfants obligent, c'est la réflexion qu'on a fait. Il faut qu'il y ait quand même un lien significatif là pour que c'est ça. CPE 1 - JULIA : 26
CPE 1 JULIA	66	« Puis sinon tout l'aspect de la sécurité bien dosée qui est pas bien comprise par tout le monde. Donc les adultes qui n'ont jamais fréquenté la forêt avec un groupe et observer l'enfant agir sur son environnement. Tout de suite c'est dangereux. Ca c'est un frein important même pour le milieu scolaire beaucoup pour le niveau scolaire je trouve la. C'est bien qu'il y ait des initiatives super intéressante au Québec d'ailleurs dans le monde. C'est pas une majorité là. C'est sûr que ça la question de la sécurité faut que ce soit démystifié encore. » CPE 1 - JULIA : 66
CPE 2 SARAH	88	« Le thème présent c'est l'éducation relative à l'environnement c'est important c'est de ça qu'on va toucher puis comment on peut rendre de plus en plus éducatif avec les enfants au quotidien dans nos actions. (GC : comment les rendre captif ?) ouais c'est ça exactement. Le jardin, comment on rend le jardin éducatif, comment on rend ça plaisant. » CPE 2 - SARAH : 88
		PROCESSUS Parents impliqués dans la vie de la structure
CPE 1 JULIA	32	« C'est majorité des parents. Dans le fond là, ben comme je disais l'autre jour, les centres de petite enfance sont gérés par des conseils d'administration constitué en majorité de parents qui ont un réel pouvoir décisionnel. Ca signifie qu'ils sont comme l'employeur on a des directions générales dans nos CPE comme la réaction DG, mais son employeur c'est le CA. Donc le CA doit quand même entériner des décisions importantes, entériner les politiques qu'on met de l'avant les politiques et les procédures donc notamment celle des sorties extérieures social, doit entériner des orientations fort du CPE dans l'orientation de l'éducation par la nature. » CPE 1- JULIA : 32
CPE 1 JULIA	34	« Les parents le savent donc les enfants sont bien habillés les parents savent qu'on a cette orientation là. Fait qu'un parent pour qui ça ne conviendrait pas du tout mais pas du tout à ces valeurs familiales où d'éducation Ben il viendrait pas ici. » CPE 1- JULIA : 34
CPE 1 JULIA	35	« Un parent qui est pas convaincu ben oui, on peut, on peut dans des espaces d'échanges de discussion les présenter l'approche. On peut l'inviter dans la forêt. C'est la dynamique partenariale est importante, qu'on peut l'inviter pour qu'il vienne voir à quoi ça peut ressembler une séance en nature. Mais sinon on n'a pas besoin de les convaincre, parce que souvent notre clientèle est elle est déjà en amour avec la nature, déjà des familles qui font du plein air. » CPE 1 - JULIA : 35
CPE 1 JULIA	40	« Mettons comme moi il y a des années, on tripe d'aller dans la nature et que là c'est seulement le histoire de quelques éducatrices. La direction le porte pas parce que la direction elle est imputable, elle trouve ça bien épeurant, elle trouve ça bien dangereux... il y a des parents qui adhèrent un peu, quelques tripeurs, mais elle ne pas qui trouve ça vraiment justement non sécuritaire, dangereux, irresponsable là. C'est sûr que ça ne fonctionne pas ça. Il faut que l'ensemble, ils y croient, que l'ensemble est donc c'est ça dans notre réseau plus largement il faut que l'AQCPE le porte, faut que les

		regroupements le porte. Ca veut dire dans leur programmation de formation continue il faut que le gouvernement, faut que le ministère le porte là. C'est sûr. » CPE 1 - JULIA : 56
CPE 1 ANITA	40	« Parce que les vêtements étaient vraiment très mouillés même les bottes tout était complètement trempé. Faut pas que le parent se questionne mais tous les parents fait avec qui j'ai discuté étaient très émerveillé très, très en accord dans le sens que c'était à la maison il y avait des parents aussi que c'était ça. » CPE 1- ANITA : 40
		PROCESSUS Avoir du temps
CPE 1 ANITA	23	« C'est sûr que la pouponnière on vit quand même vraiment selon le rythme du du petit on fait les on fait vraiment l'approche au rythme du petit donc on est déjà très sensibilisé à ça, mais quand on le fait à l'extérieur je trouve que ça aussi ça prend quand même une autre une autre vision du temps. Puis ça nous a aussi permis de voir au niveau de des routines en fait, parce que ça fait quand même partie d'un d'un grand aspect de la pouponnière ; toute l'aspect des routines que ce soit le changement de couche les périodes de repas collation à l'extérieur, que ce soit pour les siestes que. » CPE 1- ANITA : 23
CPE 2 SARAH	18	« Le rythme est beaucoup plus lent on a plus de temps il y a moins de choses organisées, c'est moins entre 4 murs, il y a moins de stress, on a de l'espace. En fait, c'est de l'espace qui est offert aux enfants qui changent tout parce que les enfants ont en l'espace pour faire ce qu'ils veulent. » CPE 2 - SARAH : 18
		PROCESSUS Aménager l'espace
CPE 1 CAROLE	37	« On peut bonifier les endroits – on peut placer les rondins de bois, les cailloux pour inviter davantage le jeu » CPE 1- CAROLE : 37
CPE 1 ANITA	59	« En fait c'était que l'espace qu'elle était déjà existante, elle était disponible, elle était clôturée. » CPE 1- ANITA : 59
CPE 2 SUZANNE	192	« Mais déjà là la cour aura changé, tu sais on va réaménager la cour ça sera encore plus naturel. Ils vont faire un dortoir à la pouponnière dehors à l'extérieur et c'est déjà là le processus tu sais il y a plein de choses qui s'en viennent c'est pas fini là. Mais tout ce qu'on veut changer est toujours dans l'optique ... » CPE 2 - SUZANNE : 192
		PROCESSUS Avoir de l'espace ... et de l'accès
CPE 1 ANITA	21	« C'est quand même assez facile d'accès pour nous c'est pas très loin le fait que ça sera en partie clôturé. Puis là c'est d'expérimenter tranquillement, ça nous a donné encore plus le goût d'y retourner parce qu'on a vu comment les enfants étaient bien puis que c'était c'était facile, donc c'est ça. » CPE 1 - ANITA : 21
CPE 1 ANITA	59	« Donc pour nous l'aspect sécurité, sais si on avait l'esprit d'y aller en forêt c'est un tout, sans aucune délimitations c'est sûr que pour nous c'est vraiment pas la même la même la même exploration la même le même type de sortie. Donc l'espace qui était disponible, la proximité aussi, le fait de s'y rendre c'est très très très simple très facile pour nous... donc voilà. » CPE 1- ANITA : 59
CPE 1 JULIA	58	« Ouais mais c'est sûr que tu sais nous on a un contexte comme ultra privilégié, zone naturelle à côté. Mais maintenant les milieux dans les périmètres urbains, ce qu'ils ont comme zone naturelle environnante à proximité, ben c'est les parcs, ce qui est accessible. Alors tout l'aspect, c'est l'un des principes le respect partenarial avec la communauté, ben, il est important. Les élus municipaux aussi il faut qu'ils soient engagés. Tout le monde, les municipalités. » CPE 1 - JULIA : 58
CPE 1 JULIA	66	« Il y a une autre forêt que là là municipalité, reste de plus ça fait déjà un an, on a retiré le droit de fréquentation pour des questions d'assurance. Il y a des villes comme ça oui bah y a des milieux qui vivent des freins importants comme ça. Parce que là ils ont pas de zones naturelles, ils ne peuvent pas fréquenter et si c'est une zone naturelle de la ville bien parfois la ville veut pas pour différentes raisons. Donc il faut comme démystifier tout ça là, et encore du chemin à faire à cet égard là. » CPE 1 - JULIA : 66
CPE 2 DIANE	110	«Non le matériel puis euh l'accompagnement pour les enfants services demande de personnel. Donc ce qui est positif c'est qu'on a tout à proximité, dans le fond là proximité, maintenant on a un passage piétonnier, avant il fallait se faire tout le tour aller au stop. C'était long se rendre des fois en hiver juste le fait de se rendre les enfants commencent déjà à avoir froid ouais c'était trop long.» CPE 2 - DIANE : 110
CPE 3 HELENE	56	« Ben elles sont installation c'est plus difficile parce qu'il n'y a pas de forêt ici c'est facilitant . J'avais un frein il y avait là une ancienne direction-là ça fonctionnait pas là. » CPE 3 - HELENE : 56
		PROCESSUS Pas d'obligation
CPE 1 ANITA	61	«Mais c'est qu'on fait équipe. Tu sais, on se fait confiance. Non vraiment dans l'équipe de travail tout le monde était à l'aise tout le monde était impliqué de la même façon depuis le début, toute ont suivi des mêmes types de formation. Je pense que ça c'est sûr que c'est très aidant de de dans l'équipe de travail qu'on on le voit tous de la même façon qu'on n'a pas personne n'a de de de réticence là. Non

		vraiment dans l'équipe de travail tout le monde était à l'aise tout le monde était impliqué de la même façon tout de suivi des mêmes types de formation. Je pense que ça c'est sûr que c'est très aidant de de dans l'équipe de travail qu'on on le voit tous de la même façon qu'on n'a pas personne n'a de de de réticence là. » CPE 1- ANITA : 61
CPE 2 JOSY	33	« Oui sont engagés en fonction de ça. Il faut que t'as le goût d'être dehors quand il mouillé la ouais » CPE 2 - JOSY : 33
CPE 2 SUZANNE et JOSY	138	Josy : « Faut pas que ca amène une pression… Suzanne : « … ça dépend comment c'est …. Josy: « ouais c'est ça, si c'est de la même façon Suzanne : « … si je dois passer 9h en forêt pour s'inspirer des écoles scandinaves mettons, ben, là, ca risque d'accrocher là. » Josy : « Comme si nous, on est arrivé demain matin en grands sabots on aurait dit, « à partir de demain faut que tu passes 4h par jour en forêt … il faut que … » Susanne : C'est un cheminement, c'est une démarche. Faut partir d'où ce qu'on est. Puis tout le temps à viser un petit peu plus loin… Josy : « ouais c'est ça, chacun doit sentir prêt » CPE 2 – SUZANNE et JOSY : 138
CPE 3 CAMILLE	15	« Ce n'est pas imposé. Ce n'est pas imposé parce que la pédagogie d'une en fait en général du CPE 3, il n'y a pas de pédagogie particulière qu'on met en avant. C'est vraiment selon le ministère de la famille, c'est le programme du ministère de la famille qu'on met en œuvre. Mais on favorise la pédagogie émergente. » CPE 3 - CAMILLE : 15
CPE 3 HELENE	85	OBLIGATION ENFANT – PARENT GC : « Est-ce qu'il y a parfois des parents qui ne veulent que leurs enfants sortent dans la forêt ? » HELENE : « Fait que c'est sûr que ça y avait aucune réticence mais là ils ont pas le choix ils sont avec moi c'est qu'ils passent mais l'année passée ça a bien été là. Il y en a un que il était avec moi ça commence bien été là vraiment il y avait des besoins particuliers puis cette année sa mère voulait pas qu'il y ait dans la forêt puis parce que là il sauve et mère pensait qu'on allait le perdre. » CPE 3 - HELENE : 85
		PROCESSUS Avoir une personne porteuse (formée) - accompagné les projets
CPE 1 JULIA	52	« En fait ça il y aurait bien des milieux qui ont l'élan là que probablement qui arrêteraient ça parce qu'ils ont besoin d'être accompagnés dans cette dans cette implantation-là. Que ce soit porté par l'association québécoise des CPE c'est sûr que c'est fort. Puis que là si l'AQCPE la porte comme ça en fait la promotion comme ça ils croient, ben c'est important aussi aux yeux du ministère. Si l'AQCPE le fait c'est parce que le ministère y adhère aussi. Le ministère aussi il est en train comme de s'assouplir, de s'approprier ça. Puis oui, c'est important là de côtoyer la nature, c'est pas juste important c'est même essentiel. Probablement que dans une autre mise à jour du « programme éducatif » serait bien que ce soit en 2019 bah qui est je sais pas moi chapitre dédié à l'éducation par la nature au Québec. mais même si on a un référentiel que ce soit écrit noir sur blanc. » CPE 1 - JULIA : 52
CPE 2 SUZANNE	20	« Avec ma réunion mais dans le fond j'avais assisté à une rencontre au domaine Maizeret avec Jane qui, elle avait commençait tranquillement à semer des petites graines là-dessus sur la pédagogie par la nature. …. elle nous avait montré elle avait comme ses premiers groupes expérimental puis elle nous avait fait faire le tour dans le fond du domaine Maizeret puis de expliquer un peu c'était quoi les premiers fondements de la pédagogie par nature mais t'es vraiment dans son projet de recherche. » CPE 2 - SUZANNE : 20
CPE 2 SARAH	93	« Ben moi j'avais plus j'étais comme plus considérée comme leader si on veut parce que j'étais vraiment emballée par le projet là. Moi je voulais vraiment ça. Je trouvais que c'était c'était ça qu'il fallait faire, mais c'est sûr que pour certaines filles dans l'équipe c'était pas unanime non plus comme choix. » CPE 2- SARAH : 23
CPE 2 SARAH	94	« Tu sais c'est des c'est des fois c'est juste de donner des petits trucs, des conseils, tu sais. Ils savent qu'ils peuvent nous voir. Nous on le fait au quotidien c'est facile pour nous la mais je n'ai pas formé personne… pour moi c'est simple, pour moi c'est facile. C'est comme inée. » CPE 2- SARAH : 94
CPE 3 HELENE	21	« Moi, je suis tout le temps prête d'embarquer dans des affaires comme ça a mis à ça a été long là avant que ça arrive. Puis là elle a fait le projet pilote avec une fille. Ils l'ont essayé voir si c'est possible puis là il fallait aller à une rencontre pour faire pour être comme sélectionné la parce qu'il partait le projet un projet pilote de grandir en forêt mais ils sélectionnaient les gens dans un CPE alors ils sélectionnaient puis finalement ils m'ont choisi. Fait que j'étais contente que là moi j'ai parti avec mes 4-5 ans à l'autre installation puis là je me suis découvert. CPE 3- HELENE : 21
CPE 3 CAMILLE	11	« Eh oui, Hélène était la seule qui était vraiment à fond là dans. Mais cette année je sais pas ce qu'elle a fait l'an dernier. Je sais qu'il y avait, avant elle était pas, avant qu'elle soit ici, elle était dans une autre installation et il y avait déjà le projet avec naturel c'est ça nature. Elle le faisait déjà avec d'autres personnes, elle n'étaient pas du tout seul là-dedans. Mais quand elle est arrivée ici elle elle a voulu continuer. Puis il y a eu une collègue en particulier qui a embarqué à fond là c'est Inès toute suite qui était avec elle tout le temps. Il y en a d'autres qui ont essayé, mais un groupe plus jeune elle a trouvé ça plus difficile quand les enfants quand c'est l'hiver, les enfants 18 mois un peu plus difficile. Sinon, je

		pense qu'elle est quand même elle est toujours avec au moins avec Inès avec une collègue pour pouvoir pour pouvoir le faire. » CPE 3 - CAMILLE : 11

… Identification des tensions

Acteur	Ligne N°	TENSION Organisationnelle
CPE 1 ANITA	47	« Ouais alors fait le plus grand pour moi ce qui est le plus grand défi c'est de répondre aux besoins de sommeil. » CPE 1-ANITA : 47
CPE 1 ANITA	53	« Puis des fois on a l'éducatrice spécialisée qui est avec nous aussi pour un enfant en particulier, donc elle quand elle est là, ben c'est sûr qu'on peut se permettre un petit peu plus des allers-retours parce que c'est comme si on est 2 éducatrices, 3 éducatrices donc dès qu'elle est là puis si on a par exemple un enfant a on a quelque chose à aller chercher ou quoi que ce soit passé c'est juste une petite transition de 2 min Ben on se permet de y aller. » CPE 1-ANITA : 53
CPE 2 SUZANNE	51	« Que les filles qui ont la difficulté. Elles ont l'impression d' encore de rien faire. Mais j'ai l'impression de ne pas être utile, je vais me mettre en difficulté. t'es bon à faire ça mais d'une autre façon. Tu vas être là pour soutenir, t'es là pour … servir. Tu as beaucoup plus de temps pour observer. Avant on était tellement dans l'animation, nettoyer de la peinture… on était tellement la occupé qu'on avait pas le temps de s'asseoir et de profiter … » CPE 2 - SUZANNE : 51
CPE 2 SARAH	60	« Le but c'est de passer le plus de temps à l'extérieur et les repas à lunch à 9h30 ne sont pas prêtes le dire est pas prêt que c'est qui ? Ben, ici nous on a la chance d'avoir Paul qui est engagé. Lui il vient d'un programme qui travaillent qui favorise les personnes d'ailleurs des handicaps, donc c'est à faible coût. Puis lui peut à tous les jours de nous porter nos dîners en forêt donc c'est facile. C'est une aide considérable parce que ça c'était un énorme frein en fait. » CPE 2 - SARAH : 60
CPE 2 SARAH	96	« Ben oui mais, je sais que c'est plus difficile. C'est ça demande une grande logistique là je sais que vous en faites plus mais c'est sûr que tu sais se rendre déjà on n'a pas de poupon-bus. puis là c'est comme un enjeu, est- ce qu'on va acheter un petit poupon bus ? est-ce qu'on va limiter la …. ? Il y a vraiment un enjeu au niveau du poupon-bus là. Je sais qu'il y a des filles en a fait la demande. » CPE 2 - SARAH : 96
CPE 2 JOSY	39	« La pression de faire des plans avant mais c'est sûr que ça allait soi que là son on faisait la pédagogie par la nature bien tu as des premiers principes c'est prendre son temps. Puis d'aller tu sais selon les intérêts des enfants qu'on avait oublié ça un peu (Suzanne : mais il y a eu des changements puis un peu, Josy :ouais) et un peu « imposer » comme la documentation pédagogique. La première année on l'a mis facultative faisant ça semble faisant pas si ça te tente pas mais on avise ce que l'année prochaine tu vas devoir. Tu sais on paye 1h de pédagogie par semaine. Ce serait 7h00 là ce sera plus une planification qui ne planifie plus mais tu vas documenter ce qui se passe dans ta journée. » CPE 2 - JOSY : 39
CPE 3 INES	77	«Les freins, c'est sûr qu'il y a des journées qu'on est un peu moins en forme ça demande une énergie supplémentaire, pas suffisant pour annuler mais ça peut certaines personnes peut-être vraiment freiner. Ça demande plus d'organisation de temps personnel avant et après, mais le levier est plus fort.» CPE 3 - INES : 77
CPE 3 INES	90	« Il faudrait que ma collègue soit d'accord. Si ma collègue n'est pas d'accord, ça ne serait pas possible. C'est un travail d'équipe. » CPE 3 - INES : 90
		TENSION Enfant le petit, le plus grand
CPE 1 ANITA	53	« C'est pas c'est sûr quand c'est le l'hiver ça doit être une autre paire de manche en fait, c'est ça, ça c'est un autre aspect qu'on n'a pas expérimenté là, évidemment. Mais quand c'est l'hiver… parce qu'avec les 4 saisons, mais c'est sûr que l'hiver nous, est quand même assez long mais je sais pas comment les filles le mettront en place cet hiver …avec toute l'aspect des habits de neige le froid la mobilité qui est réduite beaucoup chez les poupons là. » CPE 1 - ANITA : 53
CPE 2 SUZANNE	196	« Ben, on avait dans l'idée de commencer cette année mais il y a des besoins particuliers trop importants alors ils doivent être 2 en plus temps quand même puis on a un enfant qui peut faire des conditions un peu n'importe quand et qu'il faut qu'il soit 2 pour la sécurité des enfants. Mais dans 5 ans on va voir … » CPE 2 - SUZANNE : 196
CPE 2 SARAH	23	« C'est sûr qu'avec certains groupes d'âge plus petits ça peut être un peu moins évident. Comme nous cette année on l'a mis en place avec les 2 ans. C'était pas mis vraiment en place c'était vraiment plus avec les 3-4-5 ans. Mais cette année nous, moi et Caroline, on l'a mis en place avec l'équipe petite les moins 2 ans, puis on a montré que c'était possible de le faire. Puis c'était facile et plaisant aussi de le faire. Mais c'est vraiment le rythme de l'enfant. Il faut être à l'écoute de l'enfant de l'intérêt de l'enfant du moment, tu sais, quand on sait qu'il est enfant il est trop fatigué ou l'intégration est plus difficile, ben, on voit vraiment un jour à la fois. » CPE 2 - SARAH : 23

CPE 2 SARAH	25	« Ben les 2 ans le principal défi c'est l'apprentissage de la propreté. Ca peut être un défi et puis c'est les transitions. Alors pour les déplacements deviennent un peu plus long c'est sûr plus demandant sont plus fatigués rapidement. Donc, c'est ce qu'il faut considérer ces aspects. » CPE 2-SARAH : 25
CPE 2 SARAH	97	« Il y avait un enjeu parce qu'il la direction a dit, mais un poupon-bus, pour l'éducatrice qui traîne physiquement ça peut avoir des répercussions sur son dos au quotidien, ça peut être c'est lourd. Fait que il ne voulait pas avoir ça, mais d'abord comment qu'on peut faire oui dans la cour on peut le faire avec la nature dans la cour mais tu n'as pas le plaisir de plein air à d'explorer. » CPE 2 - SARAH : 97
CPE 3 HELENE	41	« Avec les 4-5 ans c'est plus dur, les déraciner de tout ça parce qu'ils sont habitués depuis 4 ans à jouer avec du plastique à jouer avec des choses fait que là tu sais moi n'est plus grand là y en avait qui ont dit « bah ok qu'est ce qu'on fait là ? » 'c'est toi qui décide, c'est toi qui choisit qu'est-ce que tu fais… » mais eux ils ont plus c'est correct là mais c'est comme de d'oublier qui ont rien d'autre. Mais les petits ça va bien. » CPE 3- HELENE : 41
		TENSION MOUSTIQUE
CPE 2 SARAH	78	« Présentent on ne le fait pas, c'est vraiment la réalité du moustique. Il y a trop de moustiques ça ne serait pas agréable pour les avant de dormir directement au sol de se faire piquer tout ça. Donc il faut vraiment une tente là aussi faire que ça soit agréable tous. » CPE 2 – SARAH : 78
		TENSION Matériel
CPE 1 ANITA	47	« Puis il faudra voir aussi qu'est-ce qui se fait ailleurs, sais-je sais qu'il y en a des CPE ou que ils sont vraiment installés pour faire les périodes de sieste avec extérieur. Puis nous on a quand même le ministère qui régit le tout fait qu'est ce qui rentre dans les normes du ministère ? qui va être acceptable ce que nous on pourra mettre en place qui sera qui pourra se réaliser ? donc c'est ça il y a ce côté-là mais c'est sûr que moi je trouve que ça c'est vraiment un bon défi là. » CPE 1 - ANITA : 47
CPE 1 ANITA	51	« C'est pas vraiment un frein mais les années même c'est souvent les enfants ont on appelle ça des « One pièce » mais c'est des petites grenouillères là par rapport à la pluie avec les petites bottes de pluie seul la majorité des enfants ont des vêtements adaptés. L'idéal, je pense que je l'ai vu dans d'autres milieux, ça serait vraiment que le CPE plus fournir quelque chose pour tous les enfants comme ça on s'assure que y a pas d'oublier que parce qu'on a des choses pour dépanner certains enfants qui ont pas des mais c'est sûr que ça arrive les oublier là on sait ce que c'est d'être parent là, donc c'est des choses qui peuvent arriver mais ça sera pas nécessairement un frein dans le sens que on va se débrouiller avec ce qu'on a pour permettre à l'enfant d'y aller quand même donc c'est ça puis l'autre l'autre avant vous aviez parlé » CPE 1 - ANITA : 51
CPE 2 SARAH	60	« Fait que on trouve des astuces mais ça c'est un frein la la habillage peut devenir une montagne pour certaines. La météo aussi frein aussi l'équipement le matériel quand on n'a pas les choses en double aussi les chariots au départ on a pas ..... l'autre frein aussi c'est la matériel disponible de départ qu'on est quand on a commencé la pédagogie. Ben, on a pas toutes les habilles de pluie, on n'a pas non plus tous les chariots, on n'a pas toutes les toilettes. Donc c'est le partage entre les collègues. Comment on va fonctionner ? Qui va aller en forêt aujourd'hui ? les dîners aussi tout ce qui est repas, collation… Au début ça a été un frein parce qu'avec la cuisinière là, comment qu'on s'organise pour…on voulait commencer à manger un dîner à l'extérieur » CPE 2 - SARAH : 60
CPE 2 SARAH	64	« Non j'ai aucune idée. C'est sûr que du matériel varié polyvalent comme des rondins des roches, des coquillage, .. il y a beaucoup de choses qui peuvent se récupérer qui peuvent être moins chers. Donc ça c'est un atout considérable. » CPE 2 - SARAH : 64
CPE 3 CAMILLE	75	« Ca ne coûte pas plus cher. De toute façon, on n'a pas besoin de grand choses comme matériel. C'est le matériel pédagogique qu'est ce qui est le plus cher, non. C'est sûr que les petites affaires on a besoin, comme un très gros, un chariot, pour apporter les affaire dans la forêt, les choses comme ça. Les enfants ont leur combination pour aller dehors, mais non ça ne coût pas forcément plus cher. » CPE 3 - CAMILLE : 75
		TENSION Météo
CPE 1 ANITA	36	« Ah oui, je peux pas dire que j'ai observé nécessairement des changements parce qu'on allait de toute façon quand même à l'extérieur le matin, c'est juste que la période est oui, un petit peu plus prolongé quand on est capable, particulièrement l'été que c'est beaucoup plus facile parce qu'on n'a pas la période de l'habillage à faire de déshabillage et tout. Mais je ne peux pas le voir dire que j'ai observé nécessairement des périodes, que moi j'ai vécu nécessairement des grands changements. » CPE 1 - ANITA : 36
CPE 1 ANITA	53	« C'est pas c'est sûr quand c'est le l'hiver ça doit être une autre paire de manche en fait, c'est ça, ça c'est un autre aspect qu'on n'a pas expérimenté là, évidemment. Mais quand c'est l'hiver… parce qu'avec les 4 saisons, mais c'est sûr que l'hiver nous, est quand même assez long mais je sais pas comment les filles le mettront en place cet hiver …avec toute l'aspect des habits de neige le froid la mobilité qui est réduite beaucoup chez les poupons là. »

		CPE 1-ANITA : 53
CPE 2 SARAH	60	« Oui il y a des freins, mais c'est une pédagogie magnifique. Mais, mettons pour certaines ça il peut avoir plusieurs freins indépendamment de comment on vit ça. Des freins, ben c'est sûr que, bon, premièrement la météo. » CPE 2 - SARAH : 60
CPE 2 SARAH	79	« Là c'est la base la météo pour faire dodo dehors. Quand il pleut ça c'est moins c'est moins optimal, mais quand la météo est bonne ça c'est facile de le faire. On commence à faire la sieste extérieure en avril qu'on peut terminer en novembre. L'engouement dans l'équipe est beaucoup plus présente qu'au départ. Maintenant il faut avoir un horaire vraiment établi donc on sait que les le mardi c'est les 3 ans qui font dodo à l'extérieur, le mercredi c'est les 4 ans, le jeudi c'est les 2 ans. Donc on a vraiment notre journée fixe pour faire le dodos à l'extérieur parce qu'on a seulement 20 matelas. » CPE 2 - SARAH : 79

N°14 - Comment voyez-vous votre projet / vos sorties évoluer ?

Acteur	**Ligne N°**	**EVOLUTION Culturelle / Sociétale**
CPE 2 JOSY	140	« Des personnes qui vont croire à ce cette façon de faire, cette nouvelle façon de faire l'enseignement, parce que je sais qu'à l'école en face ça fait longtemps qu'il y en a qui travaillent pour amener l'enseignement dans la nature tout ça. Tu sais ils ont accroché, ils ont eu des embûches ils ont installé de, mais je pense ça commence à faire un petit bout de chemin tranquillement. Tu sais ils ont installé des grosses pierres pour pouvoir faire des classes extérieures, des classes natures. Le COVID, je pense, moi je l'ai vu beaucoup, parce qu'on partage un une partie du terrain, je l'ai vu beaucoup avec le COVID des classes à l'extérieur avoir des projets les enfants faillaient qu'ils montent une cabane, faire des mathématiques dehors, des fois ils comptaient « vous êtes combien ». C'est faire de la méthode .. tu sais ..... ouais je pense que ça ça l'a amené, tu sais, il y a des enfants qui ont planté des arbres des classes de maternelle. » CPE 2 - JOSY : 140
		EVOLUTION Plus de temps dehors
CPE 2 SARAH	77	« Moi je vois je vois ça encore, moi j'aimerais ça faire des dodos dans la forêt avec des tentes c'est comme nous avec Caroline avec les 2 ans on a réussi à passer des journées là souvent entières dehors sans jamais rentrer là du matin au soir avec nos petits 2 ans. Puis, tu sais on a montré que c'est possible de le faire puis c'était agréable de le faire aussi. Puis les parents étaient contents. » CPE 2- SARAH : 77
CPE 2 SUZANNE	196	« Ben, on avait dans l'idée de commencer cette année mais il y a des besoins particuliers trop importants alors ils doivent être 2 en plus temps quand même puis on a un enfant qui peut faire des conditions un peu n'importe quand et qu'il faut qu'il soit 2 pour la sécurité des enfants. Mais dans 5 ans on va voir ... » CPE 2 - SUZANNE : 196
CPE 3 CAMILLE	15	« Donc ce qu'on lui a demandé c'est de transmettre,... quand on est passionné on et vraiment capable à transmettre. Pour l'instant c'est ça, mais si le projet devient plus gros, que les personnes qui sont lancées jamais sont à amener d'aller dans une autre installation pour que ce soit qu'eux qui veulent continuer, c'est sûr qu'on pourrait aller voir plus à une formation pour que ça soit pérenne, pour que ça puisse durer plus à long terme. » CPE 3 - CAMILLE : 15
		EVOLUTION Inclusion, harmonisation des pratiques pour tous les enfants (handicap, < 2 ans)
CPE 1 ANITA	17	« Là avec le retrait de toutes les mesures on a laissé aller ça mais nous, on trouvait que ça pouvait être une très belle zone pour les poupons parce que la zone, comme vous l'avez vu qui est dédiée pour les jeux extérieurs pour les petits et elle n'est pas naturalisée. Elle est, c'est bien mais c'est pas c'est pas ce qu'on souhaitait avoir pour les poupons puis on aurait pu avoir le contact vraiment avec le dans la nature avec la petite forêt qui est à côté mais qui est complètement une autre logistique parce que c'est pas clôturer. » CPE 1 - ANITA : 17
CPE 1 ANITA	21	« C'est un peu c'est si vous êtes arrivé, tu sais, si on s'était parlé à un an plus tard déjà je pense que ça aurait été encore plus mis en place là on est vraiment dans le début là. » CPE 1 - ANITA : 21
CPE 1 ANITA	63	« S'ils pouvaient le faire à l'école aussi ça prend ..... poursuite mais mais je trouve que déjà que nous on s'est on s'est vraiment donner cette mission là comme CPE de de leur offrir ça c'est déjà, c'est déjà super. » CPE 1- ANITA : 63
CPE 2 SARAH	77	« On, là déjà en partant quant on est partie du projet Alex déjà je trouve que c'est un atout là parce que là on a des bonnes bases le cadre de référence vient de nous appuyer aussi. Comment je vois ça ? Mais moi je vois que il y a juste l'amélioration qui peut se faire donc là déjà de plus en plus on vient on vient d'implanter chez les 2 ans. » CPE 2 - SARAH : 77
CPE 3 HELENE	80	« L'année prochaine mais Inès s'en va à la pouponnière. Elle va essayer de l'amener à la pouponnière fait que... je pense que puis la fille qui est en congé là, elle aussi, elle veut le faire. Mais avec les 18 mois en début d'année c'est très difficile parce qu'il y en a 8 quand même. »

		CPE 3 - HELENE : 80
CPE 3 INES	17	« Ben, oui c'est vrai des tout petits là il faudrait voir là (pour sortir en forêt). Je sais que le groupe que j'ai, j'aurais des grands. J'aimerai voir la forêt, j'aimerais essayer. Je vais voir le groupe, et les âges, puis voir avec les parents aussi. » CPE 3 - INES : 17
CPE 3 INES	79	« Il y avait une personne de plus pour l'accompagner à ce moment-là. Les autorisations parentales pour le bus, et ils dînaient. À L'époque ils avaient un cuisinier qui préparer le dîner chaud, et ils mangeaient en forêt aussi..... Donc ça n'avait pas empêché le projet elle était dans un autre installation. Dans le futur je crois vraiment que ça va être propre à cette installation si grandir en forêt ça va s'uniformiser dans tous les groupes, c'est un souhait de la direction. » CPE 3 – Inès : 79
		EVOLUTION vers d'autres pratiques
CPE 3 INES	100	« C'est quelque chose qui nous avait été présenté. Enfin le CPE n'a pas encore statué sur la pédagogie, mais c'est une année charnière. Ils sont en... il y a un comité pédagogie justement pour voir.. ils vont essayer de voir différentes pédagogie et faire notre propre recette « Notre CPE »... et de là on va pouvoir mettre sur papier, on pourrait avoir des formations par la suite associées. On voudrait mettre tout ça à notre sauce. On va prendre la pédagogie par la nature, mais on va peut-être prendre la pédagogie Montessori , un petit peu des pédagogies différentes, c'est une année charnière. » CPE 3- INES : 100

Annexe 21. Lettre d'information et formulaire de consentement envoyés aux parents



NOTE D'INFORMATION – Parents des enfants

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but du projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document, Gillian Cante. Ses coordonnées apparaissent à la fin.

Présentation du projet et de la chercheuse

Nous vous sollicitons dans le cadre du projet de recherche pour la thèse sur « ***La place du jeu libre et sensoriel dans la nature comme enjeu de santé et d'éducation à l'environnement du jeune enfant : Un regard comparatif des politiques publiques de la petite enfance en France et au Québec*** » mené par la doctorante Gillian Cante sous la direction de Gilles Vieille Marchiset Professeur des Universités/Directeur du laboratoire E3S-Sports et sciences sociales (UR1342), et Emmanuel Triby, Professeur en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Strasbourg. Laboratoire Interuniversitaire Sciences de l'Éducation et Communication, UR 2310.

Nature et objectifs du projet

Ce projet vise dans un premier temps à observer les enfants jouer en milieu naturel afin d'identifier les différentes typologies de jeu et les interactions en nature. Les observations sont réalisées avec discrétion de la part de la chercheuse. Nous souhaitons comparer les interactions de jeux en milieu naturel selon une échelle développée par les scientifiques Loebach et Cox (2020). Il s'agit d'identifier **des caractéristiques du jeu en nature** (physique, imaginaire, exploratoire, expressive, etc.) **et les moments de non-jeu.**

Voici ce qu'implique **la participation** de votre enfant à ce projet de recherche :

1) Accepter que **5 observations filmées des jeux et des interactions** dans le groupe de votre enfant soient effectuées à partir de novembre 2022 lors des sorties habituelles en milieu naturel (durée totale par observation = 1 heure pour tout le groupe) ;
2) Remplir un court questionnaire sociodémographique non nominatif pour nous aider à mieux connaître les profils des familles participantes au projet.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation (compensation, le cas échéant)

La doctorante a une expérience professionnelle de travailler auprès des jeunes enfants et leurs familles depuis 10 ans. Elle atteste de connaissances particulières sur le très jeune enfant et elle est particulièrement sensible au respect de la vie intime de chaque enfant et de leur famille. Néanmoins, votre enfant pourrait ressentir un inconfort lié au fait d'être observé et filmé. Une période de désensibilisation, visant à ce que chaque enfant soit à l'aise avec la présence de l'observatrice et de la caméra, avant l'amorce des activités, sera un moyen pris pour pallier cet inconvénient.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de consentir à la participation de votre enfant à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi y mettre fin sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez d'y mettre fin, il est important d'en prévenir la chercheuse dont les

coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels concernant votre enfant seront alors détruits, de même que les données recueillies durant le processus.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Votre nom ni le nom de votre enfant ne paraîtra dans aucun rapport ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seules la doctorante et les responsables du projet de recherche Gilles Vieille Marchiset et Emmanuel Triby auront accès à la liste des noms et des codes ; les documents papier seront conservés sous clé.
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués, sauf si un participant fait la demande de recevoir ses propres résultats ;
- Le matériel de la recherche (y compris les enregistrements vidéo et audio) sera conservé dans un endroit sécuritaire sur un disque dur externe sous clé. Puis, il sera détruit cinq ans après la fin de la recherche (en avril 2028). Par conséquent, ces données seront rendues anonymes et conservées cinq ans pour des analyses ultérieures.
- La recherche fera l'objet de la thèse et les éventuelles publications dans des revues scientifiques et professionnelles. Aucun.e participant ne pourra y être identifié.e ;
- Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous en remercions très sincèrement.

Pour toutes informations relatives à ce programme, vous pouvez contacter la doctorante à l'adresse suivante : Gillian.pipe@etu.unistra.fr ;

Gillian Cante-Pipe
Doctorante STAPS – UR 1342 et Sciences de l'éducation – UR 2310
Responsables scientifiques : Gilles Vieille Marchiset Professeur des Universités/Directeur du laboratoire E3S-Sports et sciences sociales (UR1342), : vieillemarchiset@unistra.fr et Emmanuel Triby, Professeur en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Strasbourg.
Laboratoire Interuniversitaire Sciences de l'Éducation et Communication, UR 2310 triby@unistra.fr
Salle 303bis, La Portique
14 Rue René Descartes, 67000 Strasbourg
Tél. +33 (0)6 09 93 10 96

Annexe 22. - Total d'heures d'observation par lieux de pratiques enfant-nature

EAJE / CPE	Lieux des pratiques « enfant-nature » observés	Analyse thématique de convergence des caractéristiques lieux de pratiques « enfant- nature »	N° jours intervention	Totale d'heures enregistrées des sorties en nature	Nombre d'enfants	Moyen d'âge des enfants
ÉAJE 1 - FR	Forêt communale	Forêt / parc boisé	5	03:20:40	12	39,7 mois
ÉAJE 2 – FR	Espace extérieur végétalisé	Cour naturelle et jardin	5	03:06:59	62	21,8 mois
ÉAJE 3 – FR	Jardin pédagogique	Cour naturelle et jardin	5	04:33:42	6	33 mois
CPE 1 - Qbc	Cour naturelle	Cour naturelle et jardin	2	01:33:53	5	22 mois
CPE 2 – Qbc	Forêt communale	Forêt/ parc boisé	2	01:45:04	15	42 mois
CPE 2 – Qbc	Champs	Champs	1	01:02:53	15	42 mois
CPE 2 – Qbc	Cour naturelle	Cour naturelle et jardin	1	00:51:54	15	42 mois
CPE 3 – Qbc	Parc boisé	Forêt/ parc boisé	5	05:54:12	8	40 mois
CPE 3 – Qbc	Lit de rivière	Lit de rivière	3	02:00:08	8	40 mois
Total d'intervention			**29 jours**	**24:13:07**	**108**	**33,1 mois**

Annexe 23. Taxonomie Heft

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)		**EAJE 1** **Crèche Forêt**	
1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Patio en béton de cabane en haut du chemin Après avoir marché pendant 15 minutes sur un sentier forestier, les enfants sont arrivés à une terrasse plate située à l'extérieur d'une cabane forestière et ont commencé à courir en rond en chantant « ahhh ahhh ahhh » et en riant. Au début, deux enfants couraient, mais deux autres du groupe les ont rejoints. Il y avait beaucoup de cris joyeux..	
2. Pente relativement douce :	Permet de descendre en roue libre Permet de ralentir, rouler, glisser Permet de rouler les objets	Chemin dans la forêt, topographie de la forêt sur un coteau, irrégularité du sol La promenade dans la forêt impliquait parfois de franchir des pentes couvertes de branches et de feuilles . Certains chemins menaient les enfants vers d'autres aires de jeux. Certains, après avoir gravi une pente, redescendaient en glissant. Nous avons alors observé les enfants s'asseoir et se propulser avec leurs pieds pour redescendre la pente. Souvent, l'un suivait l'autre. Parfois, ils s'agrippaient à une branche ou posaient leurs mains sur le sol pour garder leur équilibre lorsqu'ils grimpaient ou redescendaient en glissant. Ces moments d'escalade et de glissade sur les pentes étaient initiés par les enfants. Un éducateur les suivait tandis que l'autre restait au bas de la pente.	
3. Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, feuilles, cailloux, écorce d'arbre Le sol de la forêt est recouvert de branches, de brindilles, de pommes de pin et de feuilles mortes. Les enfants s'arrêtaient souvent pour ramasser des éléments au sol. Nous les avons observés ramasser, empiler et lancer des feuilles et des branches. Les feuilles étaient lancées en l'air au-dessus de la tête des enfants ou écrasées dans leurs mains et dispersées sur le sol. Nous avons observé à plusieurs reprises des enfants ramasser des branches et tracer des formes dans le sol ou balayer des feuilles. Nous avons également observé que les branches et les brindilles servaient d'outils aux enfants pour « couper », « scier » ou tapoter le bois. Nous avons observé des enfants tapoter des branches contre des troncs d'arbres ou des rochers, produisant des sons différents selon qu'ils frappaient des surfaces dures ou creuses.	

4.	Objets attachés :	Permet de s`asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Tronc d'arbres coupés et empilés, souches, Masse de pierre, roches Une partie de la forêt présentait une pente avec deux formations rocheuses en saillie. Chaque fois que nous passions par là, les enfants grimpaient au sommet du rocher. Nous les avons observés jouer à « pêcher » à partir de cet endroit à l'aide de longs bâtons. Nous les avons observés s'asseoir ou s'allonger au sommet et appeler leurs amis en bas. La formation rocheuse leur offrait une structure sur laquelle s'appuyer, s'asseoir ou se tenir debout. Nous n'avons pas observé les enfants sauter de cet endroit. Nous avons observé d'autres zones de la forêt où les enfants grimpaient sur des troncs d'arbres coupés qui dépassaient du sol et d'où ils pouvaient sauter. Parfois seuls, parfois en tenant la main d'un éducateur.	
5.	Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d`un arbre)	Arbres tombés empilés, jeunes arbres Les enfants trouvaient des jeunes arbres sur lesquels s'appuyer et se balançaient d'avant en arrière, ou des branches et des troncs d'arbres tombés sur lesquels ils pouvaient se tenir en équilibre et rebondir. Ces objets attachés mais non rigides leur permettaient de se balancer, de se balancer et de rebondir. Parfois, certaines de ces structures d'arbres leur demandaient de faire appel à leur force pour bouger ou se balancer. Les feuilles et les branches tombaient parfois de l'arbre sous l'effet des balancements ou des rebonds des enfants.	
6.	Objets escalade-ables :	Permet de l`exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d`un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Empilements de rondins, racines d'arbres, escaliers menant à la cabane forestière Plusieurs zones comportaient des empilements de rondins ou des formations de racines d'arbres qui permettaient aux enfants de grimper à la verticale. Les rondins et les racines d'arbres pouvaient être humides et glissants à cause de la rosée du matin. De la mousse et du lichen poussaient parfois sur ces formations. À plusieurs reprises, les enfants interrompaient leur ascension pour observer les créatures vivantes et la végétation. On a observé les enfants grimper sur ces éléments en utilisant leurs mains pour s'agripper et se hisser, et leurs genoux et leurs jambes pour se propulser. Une fois arrivés au sommet, ils s'asseyaient, glissaient ou redescendaient. Ils répétaient parfois l'ascension. Un éducateur restait à proximité pendant que l'enfant grimpait.	

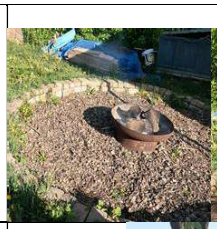
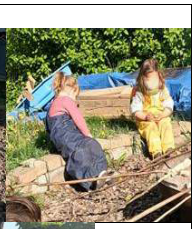
7.	Ouverture :	Permet de se déplacer d'un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Grotte Nous avons observé une grotte peu profonde dans la forêt, le long du sentier, dans laquelle les enfants pouvaient courir à trois ou quatre à la fois. Cela leur permettait de se cacher et de ressortir à l'improviste. L'ouverture était suffisamment grande pour leur permettre d'entrer et de sortir facilement. Leurs cris à l'intérieur de la grotte produisaient un écho que les autres pouvaient entendre à l'extérieur. Ils se sont relayés, guidés par l'éducateur, pour passer à l'intérieur de l'ouverture de la grotte.	
8.	Abri :	Permet un microclimat Permet une perspective / refuge Permet de l` intimité	Cabane construite à partir de branches empilées Sur un chemin, des branches empilées formaient une cabane en appentis. Nous avons observé trois enfants entrer dans cette structure et faire semblant de dormir. L'un d'eux allait et venait pour apporter des feuilles aux autres, prétendant qu'il s'agissait de nourriture ou de médicaments. Nous avons observé les enfants discuter entre eux à l'intérieur. À travers les branches de la cabane, ils pouvaient voir les autres enfants jouer.	
9.	Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)	Tourbe, mousse, terre, feuilles, troncs d'arbres en décomposition Les enfants creusaient dans les troncs d'arbres en décomposition et empilaient ou repoussaient les débris provenant de l'arbre. La tourbe humide provenant des arbres en décomposition pouvait être observée et saupoudrée du bout des doigts sur le sol. Les feuilles pouvaient également être utilisées dans des constructions empilées ou pour combler des trous.	
10.	Eau :	Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance	Flaque d'eau accumulée sur le chemin après la pluie Peu d'affordances liées à l'eau ont été observées. Nous n'avons observé qu'une seule fois une petite flaque d'eau après la pluie de la veille dans le parking où le bus déposait les enfants. Les enfants ont joué dans l'eau. Cependant, nous n'avons observé aucune affordance liée à l'eau dans la forêt.	

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)		EAJE 2 Crèche extérieure végétalisée	
1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Présence de sol caoutchouc L'aire de jeux extérieure d'origine est recouverte d'un revêtement en caoutchouc synthétique. On a pu observer des enfants courir sur sa surface plane et relativement lisse. Les autres espaces extérieurs étaient recouverts d'herbe et présentaient des surfaces irrégulières. Les éducateurs nous ont expliqué que les autres jours de la semaine, ils sortaient des trottinettes et que les enfants utilisaient cette surface pour rouler.	
2. Pente relativement douce :	Permet de descendre en roue libre Permet de ralentir, rouler, glisser Permet de rouler les objets	Dépression du terrain, talus Dans une partie de l'espace extérieur, le sol s'abaissait et formait une légère pente. Nous avons observé des enfants courir dans tous les sens sur cette surface en poussant des cris de joie et en se poursuivant les uns les autres.	
3. Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, pelles, sceaux, feuilles, insectes Un espace extérieur est clôturé et ouvert le mercredi après-midi pour le projet nature. Dans cette section, deux potagers surélevés permettent aux enfants de planter et de creuser. Dans l'un des espaces, des plantes poussent et les éducateurs accompagnent les enfants pour « cueillir » des plantes et arroser les légumes, tandis que l'autre espace est réservé au creusage et aux constructions avec de la terre et de la boue. Cet espace était également composé de brindilles, de branches et de feuilles tombées des arbres et des arbustes autour de la clôture. Ces objets étaient transportés par les enfants et utilisés dans leurs constructions et leurs jeux d'exploration. Il y avait également de petits cailloux et de minuscules fleurs qui étaient ramassés. Parfois, les enfants arrachaient des pétales ou des feuilles des plantes et cueillaient de l'herbe.	

4.	Objets attachés :	Permet de s'asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Équipement fixe, rondelles de bois, planches, rebords de clôture Dans l'espace extérieur d'origine, un grand équipement manufacturé a été installé pour permettre aux enfants de grimper et de glisser. Nous avons observé des enfants courir vers cette section pour jouer, parfois en courant, en grimpant et en se déplaçant, et d'autres fois en s'asseyant sur la structure et en observant les autres.	
5.	Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d'un arbre)	Balançoire À côté du matériel d'escalade fixe se trouvait une balançoire à filet. Les enfants pouvaient grimper librement sur la balançoire. Parfois, ils demandaient à un adulte de les pousser. On a observé un maximum de trois enfants se balançant à la fois.	
6.	Objets escalade-ables :	Permet de l'exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Équipement fixe pour escalade Derrière la crèche, dans une zone ouverte aux enfants le mercredi, un mur en ciment d'environ un mètre de haut servait à grimper. Nous avons observé des enfants l'escalader seuls et sauter. Nous avons également observé deux enfants assis sur le rebord du mur et regardant les autres enfants jouer.	 

7.	Ouverture :	Permet de se déplacer d'un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Portail entre les espaces Une clôture et un portail séparaient les aires de jeux traditionnelles d'origine du jardin et des aires de jeux gazonnées. Le portail était ouvert le mercredi après-midi pour permettre aux enfants de passer dans les autres parties du jardin où il n'y avait pas d'équipements fixes, mais seulement de la terre, de l'herbe et des plantes. Les enfants pouvaient passer librement par le portail et aller d'un espace à l'autre. La clôture de séparation permettait aux enfants d'un espace d'entendre et de voir ceux de l'autre espace en train de jouer.	
8.	Abri :	Permet un microclimat Permet une perspective / refuge Permet de l` intimité	Bosquet d'arbustes, recoin de bâtiment Trois zones étaient couvertes d'arbustes. Ces zones permettaient aux enfants de se promener parmi les branches, de se cacher ou d'inviter un ami. À plusieurs reprises, nous avons observé des enfants se promener parmi les arbustes comme pour se cacher ou jouer à la dînette. Nous avons également observé certains enfants assis dans ces espaces tandis que d'autres couraient et regardaient de loin les autres jouer.	
9.	Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)	Terre, sableuse / boueuse, herbe, feuilles La terre et le sable abondaient dans les espaces verts. Les éducateurs ont apporté des tuyaux d'arrosage et des seaux pour permettre aux enfants de faire de la boue. On les a observés en train de creuser et d'étaler la boue et la terre. Parfois, ils pelletaient la terre dans des récipients et l'emportaient.	 
10.	Eau :	Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance	Piscine d'eau, arrosoir Nous avons observé des jeux aquatiques dans de petites piscines en plastique et des seaux apportés et installés par les éducateurs. Nous n'avons observé aucune formation spontanée d'eau provenant de la pluie ou des cours d'eau. Les enfants ont mis des récipients dans l'eau et ont versé de l'eau. Nous les avons observés mettre leurs deux mains dans l'eau et tapoter la surface, provoquant des éclaboussures. Ces moments étaient souvent accompagnés de cris de joie.	

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)		EAJE 3 Jardin d'enfant – jardin pédagogique	
1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Chemin à travers le jardin non lisse, champs herbeux ouvert et relativement plane non lisse L'espace vert que nous avons observé était relativement plat, ce qui permettait aux enfants de courir et de sautiller. Nous les avons vus pousser des brouettes, parfois à toute vitesse. Comme le sol était bosselé et jonché de petits objets irréguliers, les roues heurtaient les bosses et se coinçaient parfois. Les enfants poussaient et soulevaient la brouette pour continuer à courir et à se poursuivre les uns les autres.	
2. Pente relativement douce :	Permet de descendre en roue libre Permet de ralentir, rouler, glisser Permet de rouler les objets	Équipement fixe – pente relativement raide Une structure en bois a été construite par les parents. Deux pentes ont été installées sur l'équipement construit, l'une avec des fixations pour s'agripper et l'autre avec une surface lisse. Nous avons observé les enfants monter et descendre les deux surfaces. Sur la surface lisse, les enfants glissaient sur les fesses. Nous avons également observé deux enfants, l'un en haut qui faisait rouler des feuilles et l'autre en bas qui les attrapait.	
3. Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, feuilles, cailloux, écorce d'arbre, pelles La zone était composée d'éléments végétaux, tels que des feuilles, de l'herbe, des bâtons et des branches. Le sol sableux contenait des cailloux et des écorces. Les deux éducateurs ont apporté des brouettes, des pelles et des boîtes de conserve. Les enfants ont librement ramassé et transporté les objets pour les utiliser dans leurs jeux. Nous avons observé plusieurs moments où des bâtons et des cailloux ont été ajoutés à des recettes de cuisine dans le cadre de jeux imaginatifs. Nous avons également observé des enfants ramasser des objets et des créatures vivantes et en discuter ensemble ou les apporter à un adulte pour les lui montrer.	

4.	Objets attachés :	Permet de s'asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Planches, souches d'arbre au sol Trois zones ont été aménagées avec des équipements fixes. L'une était un foyer entouré d'un petit mur de pierre sur lequel les enfants pouvaient s'asseoir pour faire cuire du pain ou écouter des histoires. L'autre était une structure d'escalade avec une plate-forme permettant à plusieurs enfants de s'asseoir ensemble. Nous n'avons observé aucun enfant sauter de cette structure. La troisième zone était un espace couvert avec des tables de pique-nique où les enfants pouvaient réaliser des projets artistiques ou culinaires, ou prendre une collation. Nous avons observé certains enfants grimper sur le banc de pique-nique et sauter depuis le banc.	 
5.	Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d'un arbre)	Balançoire en pneu Les éducateurs avaient suspendu une balançoire à pneu à un arbre. Bien que nous ayons observé des enfants plus âgés grimper dessus et se balancer, aucun des enfants de notre groupe d'observation n'a été capable de grimper dessus et de se balancer. Nous avons observé deux enfants du groupe participant pousser la balançoire et se déplacer autour d'elle pendant qu'elle se balançait. D'autres branches et arbustes permettaient aux enfants de pousser et de se balancer. Nous avons observé des enfants déplacer de petites branches d'arbustes d'avant en arrière dans un mouvement de balancement.	
6.	Objets escalade-ables :	Permet de l'exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Équipement fixe pour escalade Le jardin extérieur comprenait plusieurs troncs d'arbres sur lesquels les enfants grimpaient, se balançaient et sautaient. L'équipement fixe permettait aux enfants d'exercer leur coordination pour faciliter l'escalade. La structure mesurait environ 1,60 mètre de haut.	

7.	Ouverture :	Permet de se déplacer d'un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Recoin et cachette La végétation spontanée a créé des ouvertures et des cachettes. Nous avons observé des enfants se frayer un chemin à travers la végétation haute pour trouver un endroit où s'asseoir et observer les autres. Une palette en bois placée verticalement a également créé une séparation dans l'espace, permettant à un enfant de se placer d'un côté ou de l'autre et de regarder à travers les lattes de bois.	
8.	Abri :	Permet un microclimat Permet une perspective / refuge Permet de l' intimité	Bosquet d'arbustes, construction de tepee à partir des branches, recoin de bâtiment A bamboo teepee allowed children to go in and play pretend house and shop keeping. We observed four children engage in imaginative play going in and out of the teepee. We also witnessed two children go inside and sit without speaking as if they were resting or observing others. Children at times brought leaves and sticks to thread through the outer teepee wall. Made with fabric ribbon, children could see through the teepee wall.	
9.	Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)	Terre, sableuse / boueuse, sable, tourbe The garden grounds were composed with sandy soil, bark, grass and vegetation. Although we observed children digging and picking up elements across the garden space, one area was specifically constructed for the use of digging and modeling. Two digging objects allowed children to coordinated shoveling motions. The sandy soil allowed for scraping and picking up; We observed children digging and filling buckets with soil and carrying them off to dump, then repeating the action. On one of our observation the rain from the night before had made the surface muddy which allow the children dig, spread and pile mud.	
10.	Eau :	Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance	Arrosoir, point d'eau avec robinet à actionner A hose was installed in one part of the garden allowing the children to action it and access water. We observed two moments of water play when the children would fill recipients and carry and pour. The children would mix and stir the water sometimes with their hands, sometimes with sticks. These moments were often accompanied with expressions describing what they were making or where they were taking the water when they carried it off.	

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)			CPE 1 Installation Cour naturelle	
1.	1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Patio en béton, terrain plat Nous avons observé que les enfants prenaient de la vitesse en marchant sur la surface plane et relativement lisse en ciment. Ce mouvement s'accompagnait d'un balancement des bras. La surface ouverte et plane leur permettait d'aller et venir en répétant le mouvement. Cette surface se distinguait des autres surfaces recouvertes de copeaux de bois tourbeux qui recouvraient le reste de l'aire de jeux.	
2.	Pente relativement douce :	Permet de descendre en roue libre Permet de ralentir, rouler, glisser Permet de rouler les objets	Absent	
3.	Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, feuilles, herbe, boîte en métal, pelle, seaux, cuillère en métal, planche, rondelle de bois Les arbres et arbustes qui bordaient la cour de récréation naturelle clôturée laissaient tomber des feuilles, des brindilles et des branches. Nous avons observé ces objets, les avons ramassés et examinés, et ils sont parfois devenus des éléments de leur jeu : tapoter une branche contre un arbre, la gratter sur le sol, déchiqueter une feuille en morceaux. Les éducateurs avaient apporté des récipients en métal, des cuillères et des petites pelles que les enfants ramassaient, transportaient, remplissaient d'objets et vidaient.	

4.	Objets attachés :	Permet de s'asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Table de pique-nique Le seul objet fixe dans la cour naturelle était une table de pique-nique. Les enfants grimpaient dessus et s'y asseyaient. Nous n'avons observé aucun enfant sauter de cette table au cours des deux périodes d'observation, et nous n'avons pas non plus entendu l'éducateur évoquer cette possibilité.	
5.	Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d`un arbre)	Balançoire, hamac Parmi les petits arbres, une grosse branche lisse avait été suspendue à l'aide de deux cordes. Nous avons observé les enfants pousser la branche, s'y appuyer et se balancer. La balançoire leur permettait de se balancer et de garder l'équilibre sur leurs pieds, tombant parfois. Nous avons observé les enfants répéter ce mouvement de balancement et de poussée de la branche.	

6.	Objets escalade-ables :	Permet de l'exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d`un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Planches en bois posé au sol Les éducateurs avaient placé deux longues poutres en bois sur le sol, à environ 10 cm de hauteur. Nous avons observé les enfants marcher sur les poutres. Leur hauteur et leur largeur permettaient aux enfants de marcher en posant un pied devant l'autre et d'essayer de garder l'équilibre, ou de poser un pied au sol et l'autre sur la poutre. Parfois, les enfants se suivaient en imitant ce que faisaient les autres.	
7.	Ouverture :	Permet de se déplacer d`un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Bosquet d'arbustes La plantation d'arbustes dans un coin de la cour extérieure naturelle permettait aux enfants de courir et de passer à travers. La formation végétale de chaque côté créait une ouverture invitant à passer derrière ou autour. On a observé les enfants explorer cette zone, poussant parfois des cris de joie lorsqu'ils ressortaient de l'autre côté des buissons.	

8.	Abri		Tall vegetation and shrubs against the outwall fence De petits arbres et arbustes poussant en grappes près de la clôture extérieure permettaient aux enfants de se réfugier derrière. Nous les avons observés dans cet espace en train de cueillir des feuilles sur les branches et parfois assis à creuser dans le sol. Derrière cette cachette, les enfants pouvaient observer les autres espaces et les éducateurs pouvaient voir les enfants à tout moment.	
9.	Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface	Terre sableuses / boueuse La cour naturelle était recouverte de terre tourbeuse et de sol sableux. Un coin de l'espace avait été creusé pour créer une fosse sablonneuse dans laquelle les enfants pouvaient creuser plus facilement. Nous les avons observés creuser, gratter, pelleter et verser du sable avec leurs mains et parfois avec des cuillères et des petites pelles. Un soir, après la pluie, nous avons observé l'eau s'écouler par le tuyau de descente. Une enfant a placé des récipients sous le tuyau pour recueillir l'eau et la verser sur le sol, formant ainsi de la boue qu'elle a ensuite creusée et étalée sur ses mains	
10.	**Eau :**	**Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance**	**Gouttière, petite flaque d'eau après la pluie De l'eau s'était accumulée dans la zone extérieure, à la base du tuyau de descente. Les enfants ont creusé dans cette zone et ont recueilli les gouttes qui s'écoulaient du tuyau. L'éducateur a également apporté de l'eau et en a versé dans une boîte de conserve qu'un enfant a transportée, mais il avait un peu de mal à la soulever et à la tenir. Nous avons observé les enfants mélanger l'eau avec de la terre et des brindilles, y mettre des objets puis les en retirer. Parfois, ils éclaboussaient l'eau d'un bol avec leurs mains et la projetaient partout. Cela s'accompagnait d'expressions de surprise et de joie.**	

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)		**CPE 2** **Installation forêt, champs et cour naturelle**		
		Forêt	Champs	Cour Naturelle
1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Pas observé	Terrain relativement plat et herbeux – non lisse 	Terrain plat 
2. Pente relativement douce :		Terrain pour arrivé à la forêt	Absent	Pente relativement douce en herbe et terre 
3. Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, feuilles, insectes + loupes 	Herbes, branches, petites cailloux, insectes + ciseaux, ballons de foot, puzzles, crayon, papier	branches, feuilles, cailloux +

				Seaux, continent varié, ustensiles, pelles, ballons 
4. Objets attachés :	Permet de s'asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Forêt : souche d'arbre, troncs d'arbres  	Absent	Équipement de jeu fixe, table de pique-nique 
5. Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d'un arbre)	Forêt : hamac suspendu par une éducatrice 	Absent	Équipement de jeu fixe - toile d'araignée

				
6. Objets escalade-ables :	Permet de l'exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Forêt : troncs d'arbres, souches 	Absent	Équipement de jeu fixe 
7. Ouverture :	Permet de se déplacer d'un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Bosquet à l'entrée de la forêt 	Absent	Équipement de jeu fixe – Structure Tepee 

8. Abri :	Permet un microclimat Permet une perspective / refuge Permet de l' intimité	Bosquet d'arbustes créant un coin de repli et de jeu imagination (maison) 	Absent	Équipement de jeu fixe – Structure Tepee 
9. Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)	Terre, sableuse / boueuse, herbe, feuilles 	Herbe, feuille, terre sableuse  	Terre sableuse / boueuse 
10. Eau :	Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance	Absent	Absent	Flaque d'eau après la pluie 

Une taxonomie fonctionnelle préliminaire des environnements extérieurs pour enfants (Heft, 1988)		CPE 3 Installation Forêt - rivière	
		Forêt	Lit de rivière
1. Surface plane et relativement lisse :	Permet de marcher, courir, Permet de faire du vélo, patins, planche à roulette	Chemin en planche de bois menant à la forêt, relativement lisse 	Chemin en planche de bois menant au lit de rivière, relativement lisse 
2. Pente relativement douce :	Permet de descendre en roue libre Permet de ralentir, rouler, glisser Permet de rouler les objets	Talus, sol irrégulier, pente 	Une petite pente au bord du lit de rivière 

3.	Objets saisissables/détachés :	Permet de dessiner, gratter Permet de lancer Permet de marteler, frapper Permet d'embrocher, creuser, couper Permet de déchirer, froisser, écraser Permet de construction des structures (e.g. matière première pour les cabanes)	Branches, feuilles, cailloux, écorce d'arbre, pelles, insectes 	Cailloux, branches flottante dans l'eau 
4.	Objets attachés :	Permet de s'asseoir Permet de sauter sur/par-dessus/vers le bas	Arbre accouché, tronc d'arbre, souche 	Absent

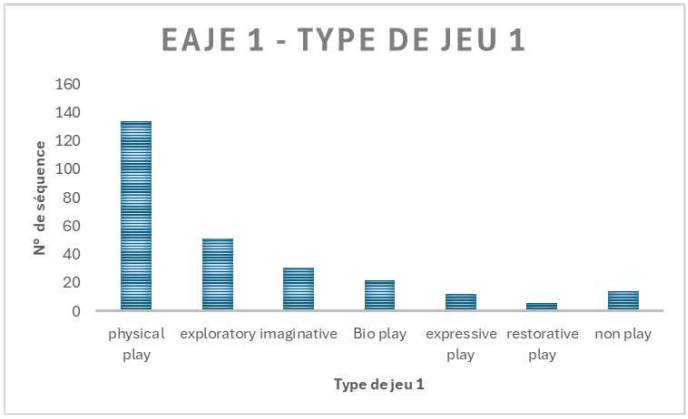
5.	Objets attachés non rigides :	Permet de se balancer (e.g. la branche d'un arbre)	Branches tombantes 	Branche d'arbre 
6.	Objets escalade-ables :	Permet de l'exercice/maitrise Permet de regarder depuis Permet le passage d'un lieu à un autre (e.g. escaliers, échelle)	Troncs d'arbre, souches d'arbre 	Rebord de rivière 
7.	Ouverture :	Permet de se déplacer d'un endroit à un autre Permet de regarder et d'écouter dans un endroit adjacent	Bosquet et végétation 	Absent

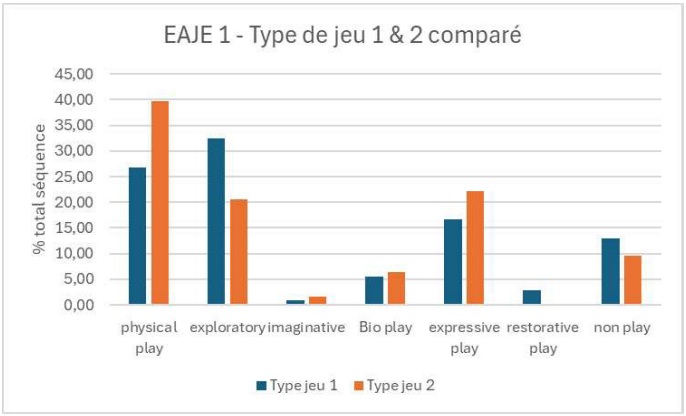
8.	Abri :	Permet un microclimat Permet une perspective / refuge Permet de l' intimité	Construction de cabane à partir des branches, bosquet et végétation 	Absent
9.	Objets modulables (e.g. terre, sable) :	Permet la construction d'objets (e.g. porterie) Permet de verser Permet la modification de ses caractéristiques de surface (e.g. sculpture)	Terre, sableuse / boueuse, sable, tourbe, corse d'arbre décomposé 	Cailloux, boue 
10.	Eau :	Permet d'éclabousser Permet de verser Permet de flotter les objets Permet nager, plonger, faire du bateau, pêcher Permet de mélanger avec d'autres matériaux pour modifier leur consistance	Absent	Eau de rivière peu profonde 

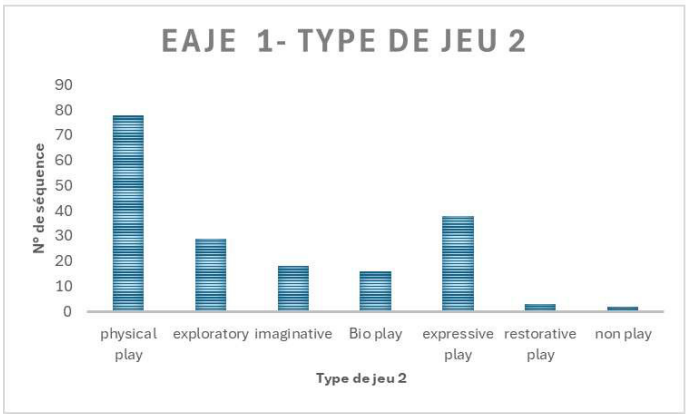
Annexe 24. Résultats des observations TOPO-9

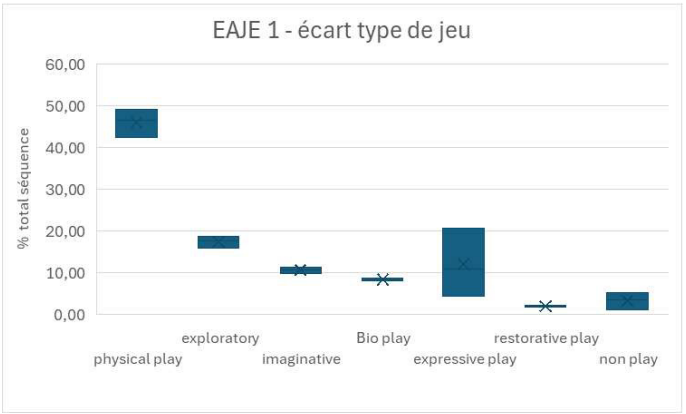
			Types de jeu TOPO								
FRANCE			**Physique**	**Exploratoire**	**Imaginatif**	**Avec règles**	**Bio**	**Expressif**	**Restoratif**	**Digital**	**Non jeu**
Play types			*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
EAJE 1	**N° de Séquences total**	**457**	**212**	**80**	**49**	**3**	**38**	**50**	**9**	**0**	**16**
	% total séquence		**46,39%**	**17,51%**	**10,72%**	**0,66%**	**8,32%**	**10,94%**	**1,97%**	**0,00%**	**3,50%**
1st play type	N° de Séquences	273	134	51	31	3	22	12	6	0	14
	% total séquence		49,08%	18,68%	11,36%	0,010989011	8,06%	4,40%	2,20%	0,00%	5,13%
2nd play type	N° de Séquences	184	78	29	18	0	16	38	3	0	2
	% total séquence		42,39%	15,76%	9,78%	0	8,70%	20,65%	1,63%	0,00%	1,09%
EAJE 2	**N° de Séquences total**	**432**	**197**	**84**	**49**	**3**	**41**	**38**	**6**	**0**	**14**
	% total séquence		**45,60%**	**19,44%**	**11,34%**	**0,69%**	**9,49%**	**8,80%**	**1,39%**	**0,00%**	**3,24%**
1st play type	N° de Séquences	271	132	47	31	3	27	14	5	0	12
	% total séquence		48,71%	17,34%	11,44%	0,011070111	9,96%	5,17%	1,85%	0,00%	4,43%
2nd play type	N° de Séquences	146	65	22	18	0	14	24	1	0	2
	% total séquence		44,52%	15,07%	12,33%	0	9,59%	16,44%	0,68%	0,00%	1,37%
EAJE 3	**N° de Séquences total**	**508**	**154**	**79**	**95**	**3**	**83**	**75**	**13**	**0**	**6**
	% total séquence		**30,31%**	**15,55%**	**18,70%**	**0,59%**	**16,34%**	**14,76%**	**2,56%**	**0,00%**	**1,18%**
1st play type	N° de Séquences	290	98	56	62	3	31	25	10	0	5
	% total séquence		33,79%	19,31%	21,38%	1,03%	10,69%	8,62%	3,45%	0,00%	1,72%
2nd play type	N° de Séquences	228	66	23	33	0	52	50	3	0	1
	% total séquence		28,95%	10,09%	14,47%	0	22,81%	21,93%	1,32%	0,00%	0,44%
QUEBEC			**Physique**	**Exploratoire**	**Imaginatif**	**Avec règles**	**Bio**	**Expressif**	**Restoratif**	**Digital**	**Non jeu**
			1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
CPE 1	**N° de Séquences total**	**171**	**54**	**48**	**2**	**0**	**10**	**32**	**3**	**2**	**20**
	% total séquence		**31,58%**	**28,07%**	**1,17%**	**0,00%**	**5,85%**	**18,71%**	**1,75%**	**1,17%**	**11,70%**
1st play type	N° de Séquences	108	29	35	1	0	6	18	3	2	14
	% total séquence		26,85%	32,41%	0,93%	0	5,56%	16,67%	2,78%	1,85%	12,96%
2nd play type	N° de Séquences total	63	25	13	1	0	4	14	0	0	6
	% total séquence		39,68%	20,63%	1,59%	0	6,35%	22,22%	0,00%	0,00%	9,52%
CPE 2	**N° de Séquences total**	**316**	**77**	**43**	**50**	**0**	**30**	**83**	**10**	**4**	**19**
	% total séquence		**24,37%**	**13,61%**	**15,82%**	**0,00%**	**9,49%**	**26,27%**	**3,16%**	**1,27%**	**6,01%**
1st play type	N° de Séquences	177	54	19	37	0	23	16	7	3	18
	% total séquence		30,51%	10,73%	20,90%	0	12,99%	9,04%	3,95%	1,69%	10,17%
2nd play type	N° de Séquences	139	23	24	13	0	7	67	3	1	1
	% total séquence		16,55%	17,27%	9,35%	0	5,04%	48,20%	2,16%	0,72%	0,72%
CPE 3	**N° de Séquences total**	**675**	**189**	**103**	**83**	**17**	**48**	**151**	**33**	**6**	**45**
	% total séquence		**28,00%**	**15,26%**	**12,30%**	**16,50%**	**7,11%**	**22,37%**	**4,89%**	**0,89%**	**6,67%**
1st play type	N° de Séquences	365	110	59	47	7	32	49	20	6	35
	% total séquence		30,14%	16,16%	12,88%	0,019178082	8,77%	13,42%	5,48%	1,64%	9,59%
2nd play type	N° de Séquences	310	79	44	36	10	16	102	13	0	10
	% total séquence		25,48%	14,19%	11,61%	0,032258065	5,16%	32,90%	4,19%	0,00%	3,23%

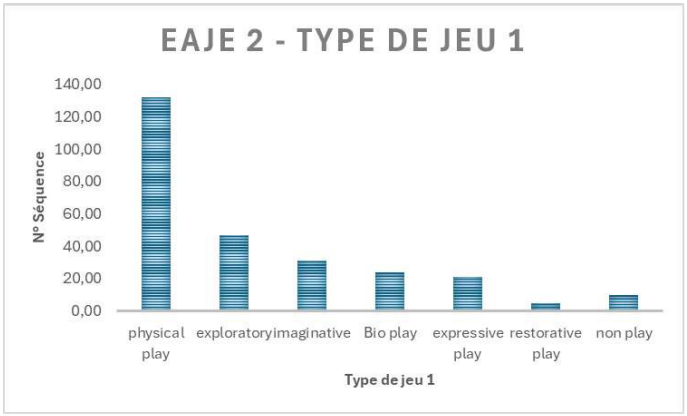
Tableau des types de jeu par milieu naturel (CPE)											
			Types de jeu TOPO								
QUEBEC			Physique	Exploratoire	Imaginatif	Avec règles	Bio	Expressif	Restoratif	Digital	Non jeu
			1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*
CPE 2 - Forêt											
1st play type	**N° Séquences**	**86**	**17**	**9**	**21**	**0**	**16**	**8**	**4**	**1**	**10**
	%total séquences		*19,77%*	*10,47%*	*24,42%*	*0,00%*	*18,60%*	*9,30%*	*4,65%*	*1,16%*	*11,63%*
2nd play type	**N° Séquences**										
	%total séquences	**96**	**27**	**8**	**5**	**8**	**0**	**5**	**41**	**2**	**0**
			28,13%	*8,33%*	*5,21%*	*8,33%*	*0,00%*	*5,21%*	*42,71%*	*2,08%*	*0,00%*
CPE 2 - Champs											
1st play type	**N° Séquences**	**49**	***24***	**1**	**10**	**0**	**4**	**2**	**0**	**2**	**6**
	%total séquences		*48,98%*	*2,04%*	*20,41%*	*0,00%*	*8,16%*	*4,08%*	*0,00%*	*4,08%*	*12,24%*
2nd play type	**N° Séquences**	**40**	**9**	**11**	**4**	**0**	**1**	**14**	**0**	**1**	**0**
	%total séquences		*22,50%*	*27,50%*	*10,00%*	*0,00%*	*2,50%*	*35,00%*	*0,00%*	*2,50%*	*0,00%*
CPE 2 - Cour végétalisée											
1st play type	**N° Séquences**	**72**	**19**	**17**	**7**	**0**	**4**	**18**	**4**	**0**	**3**
	%total séquences		*30,95%*	*21,43%*	*14,29%*	*0,00%*	*7,14%*	*14,29%*	*7,14%*	*0,00%*	*4,76%*
2nd play type	**N° Séquences**	**30**	**6**	**8**	**1**	**0**	**1**	**12**	**1**	**0**	**1**
	%total séquences		*20,00%*	*26,67%*	*3,33%*	*0,00%*	*3,33%*	*40,00%*	*3,33%*	*0,00%*	*3,33%*
CPE 3 - Forêt											
1st play type	**N° Séquences**	**218**	**55**	**30**	**34**	**4**	**19**	**26**	**36**	**0**	**28**
	%total séquences		*25,23%*	*13,76%*	*15,60%*	*1,83%*	*8,72%*	*11,93%*	*16,51%*	*0,00%*	*12,84%*
2nd play type	**N° Séquences**	**178**	**34**	**17**	**25**	**7**	**12**	**64**	**0**	**0**	**19**
	%total séquences		*19,10%*	*9,55%*	*14,04%*	*3,93%*	*6,74%*	*35,96%*	*0,00%*	*0,00%*	*10,67%*
CPE 3 - Lit de rivière											
1st play type	**N° Séquences**	**153**	**56**	**31**	**13**	**3**	**8**	**25**	**0**	**6**	**11**
	%total séquences		*36,60%*	*20,26%*	*8,50%*	*1,96%*	*5,23%*	*16,34%*	*0,00%*	*3,92%*	*7,19%*
2nd play type	**N° Séquences**	**106**	**19**	**27**	**11**	**3**	**4**	**38**	**0**	**0**	**4**
	%total séquences		*17,92%*	*25,47%*	*10,38%*	*2,83%*	*3,77%*	*35,85%*	*0,00%*	*0,00%*	*3,77%*

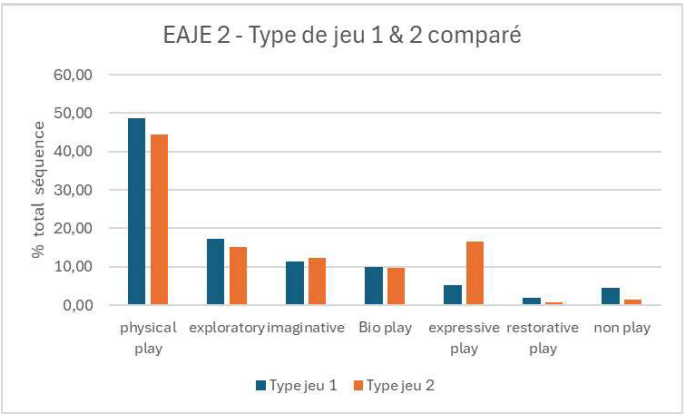

EAJE 1 - TYPE DE JEU 1
N° de séquence
160
140
120
100
80
60
40
20
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 1

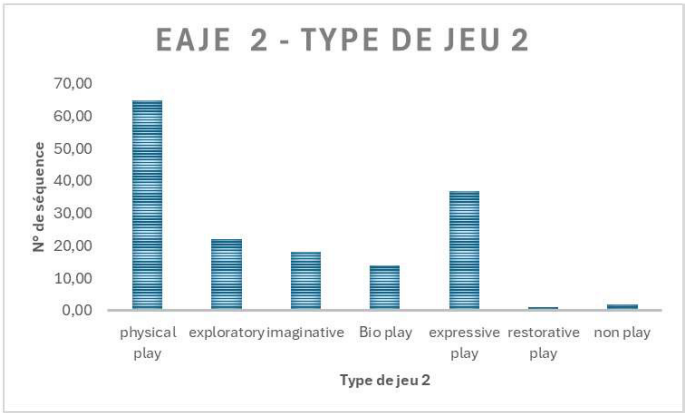

EAJE 1 - Type de jeu 1 & 2 comparé
% total séquence
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type jeu 1
Type jeu 2

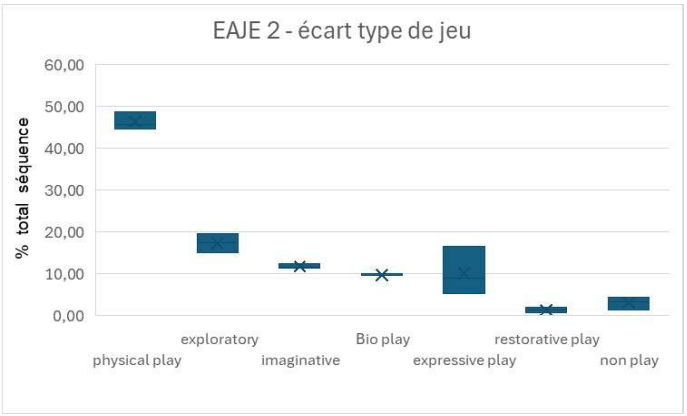

EAJE 1- TYPE DE JEU 2
N° de séquence
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 2

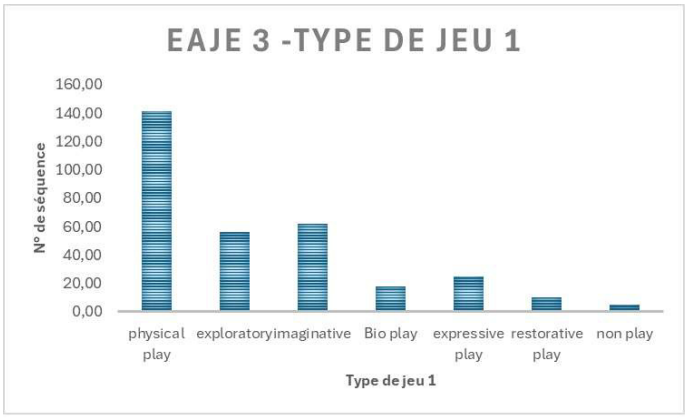

EAJE 1 - écart type de jeu
% total séquence
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play

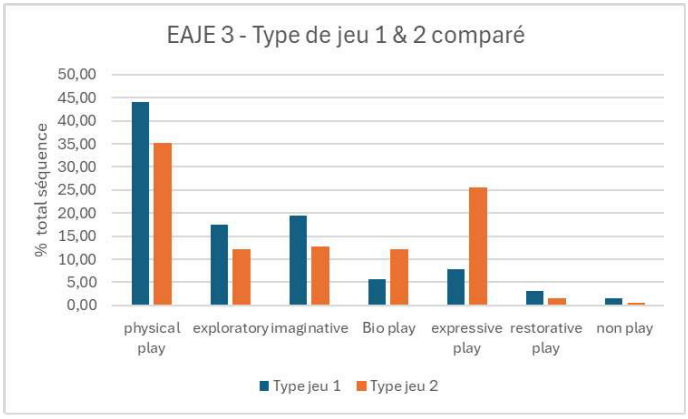

EAJE 2 - TYPE DE JEU 1
140,00
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
0,00
N° Séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 1

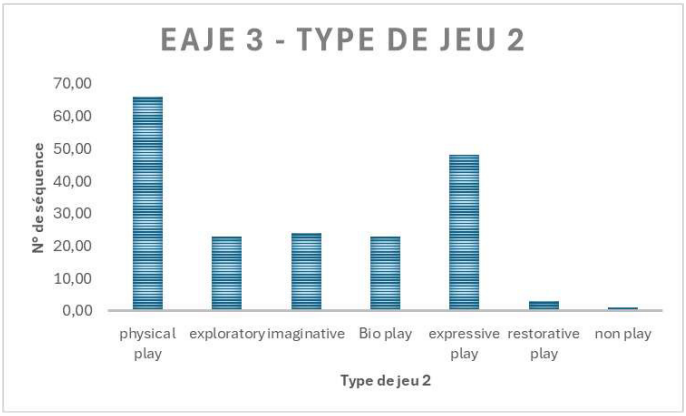

EAJE 2 - Type de jeu 1 & 2 comparé
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type jeu 1
Type jeu 2

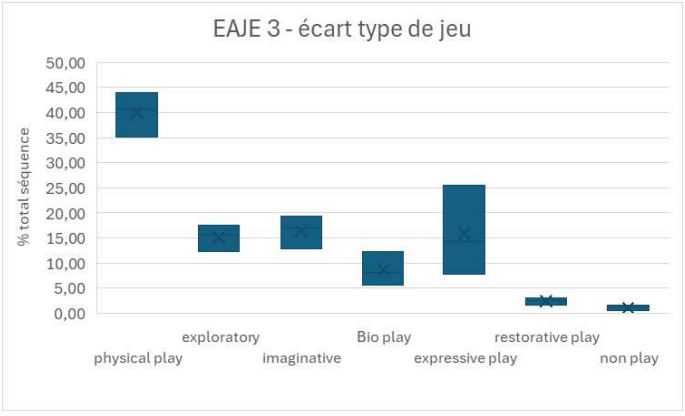

EAJE 2 - TYPE DE JEU 2
70,00
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
N° de séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 2

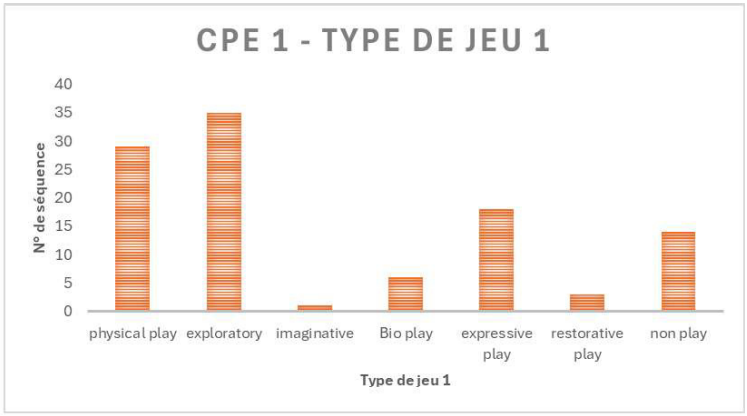

EAJE 2 - écart type de jeu
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play

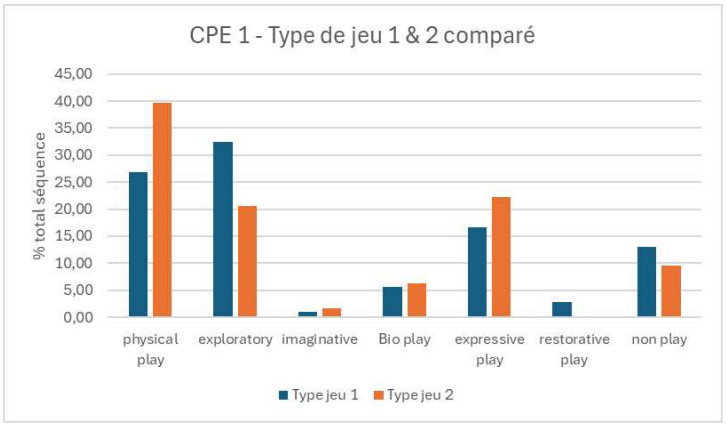

EAJE 3 -TYPE DE JEU 1
160,00
140,00
120,00
100,00
80,00
60,00
40,00
20,00
0,00
Nº de séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 1

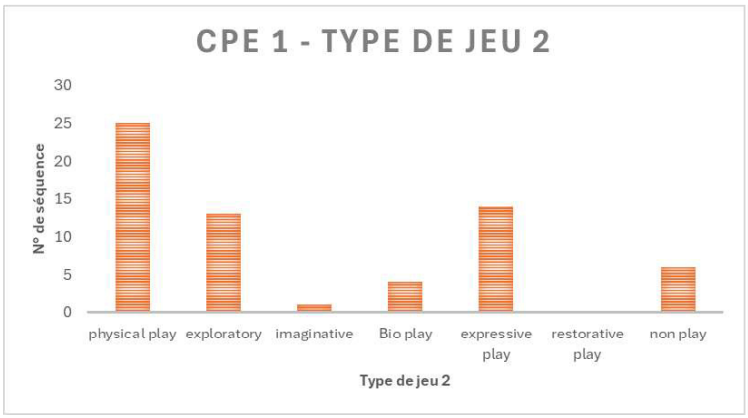

EAJE 3 - Type de jeu 1 & 2 comparé
50,00
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type jeu 1
Type jeu 2

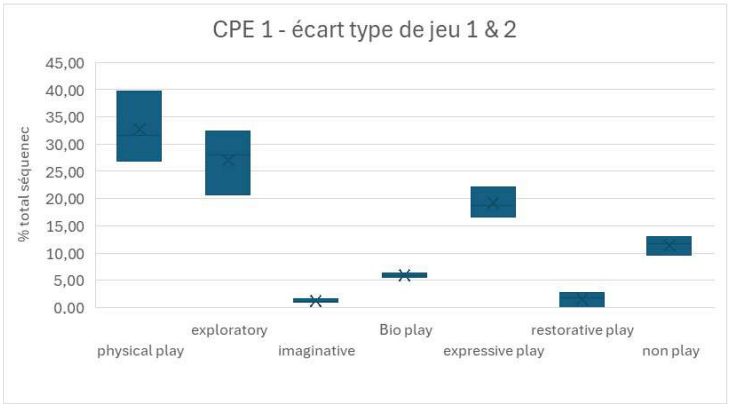

EAJE 3 - TYPE DE JEU 2
70,00
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
Nº de séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 2

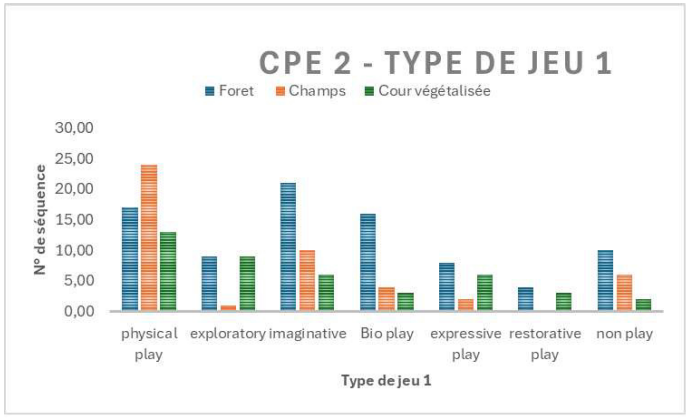

EAJE 3 - écart type de jeu
50,00
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play

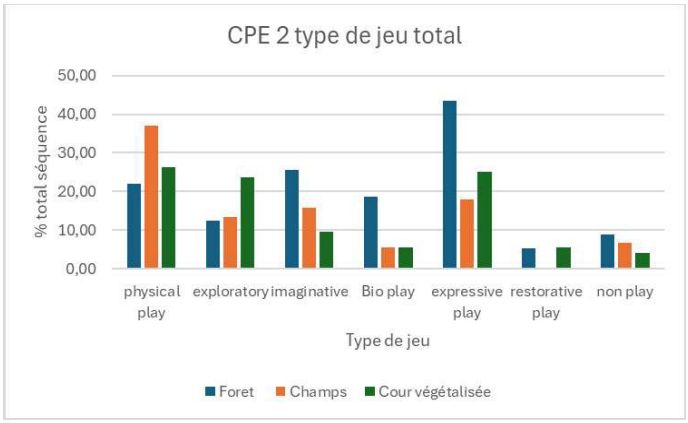

CPE 1 - TYPE DE JEU 1
N° de séquence
40
35
30
25
20
15
10
5
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 1

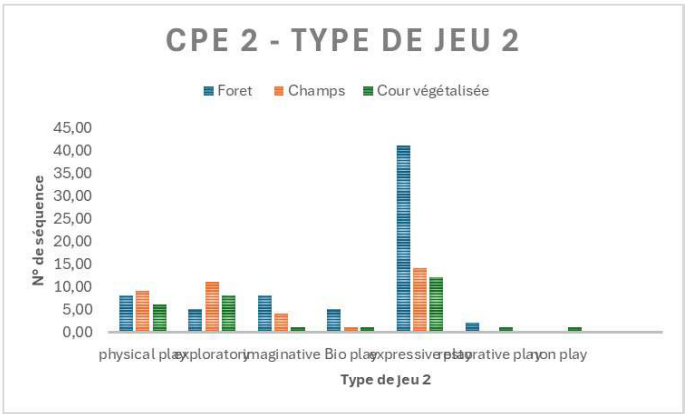

CPE 1 - Type de jeu 1 & 2 comparé
% total séquence
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type jeu 1
Type jeu 2

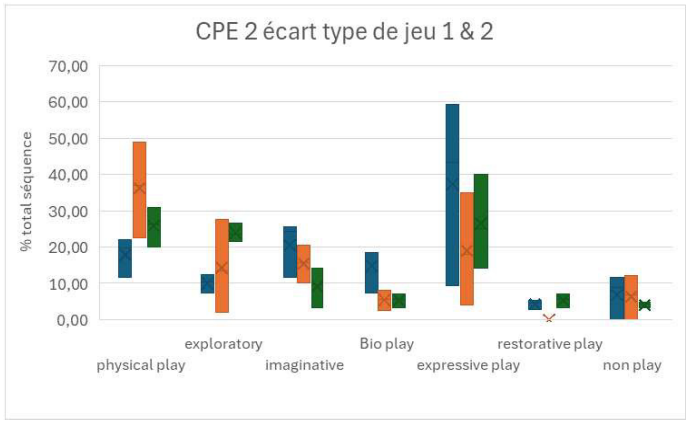

CPE 1 - TYPE DE JEU 2
N° de séquence
30
25
20
15
10
5
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 2

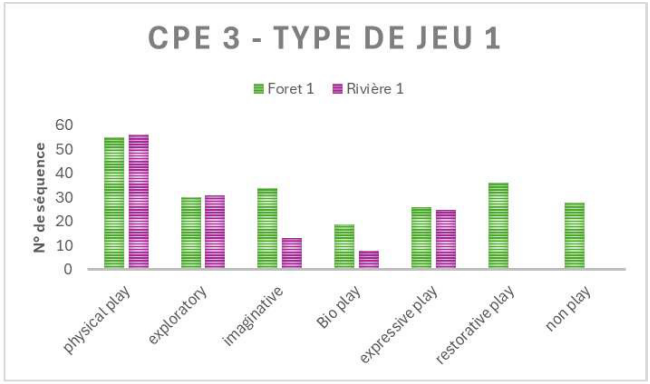

CPE 1 - écart type de jeu 1 & 2
% total séquenec
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0.00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play

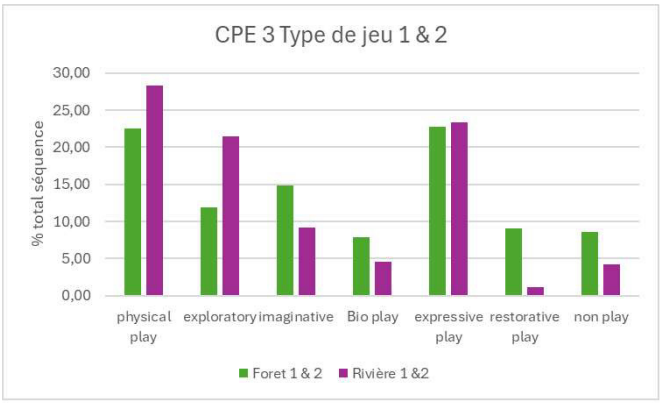

CPE 2 - TYPE DE JEU 1
Foret
Champs
Cour végétalisée
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
Nº de séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 1

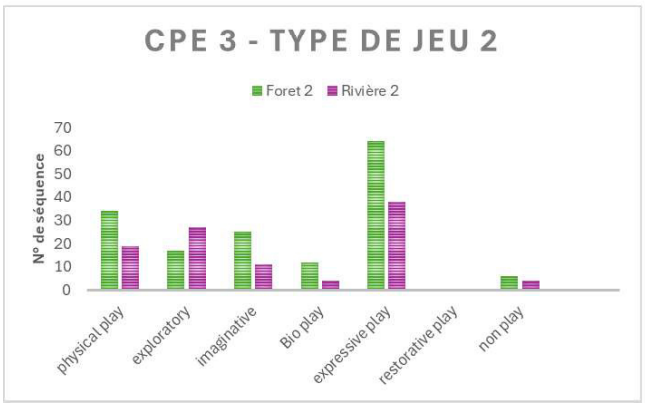

CPE 2 type de jeu total
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu
Foret
Champs
Cour végétalisée

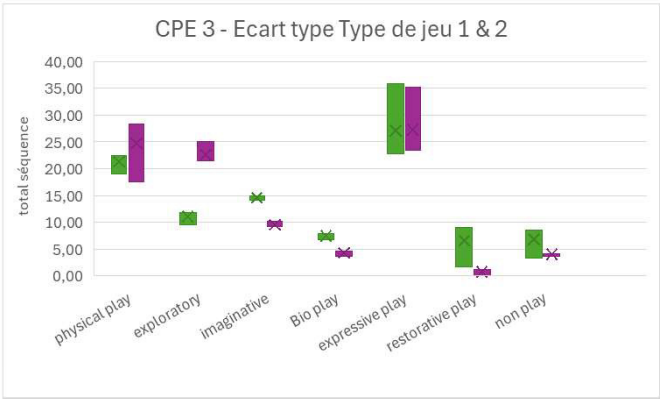

CPE 2 - TYPE DE JEU 2
Foret
Champs
Cour végétalisée
45,00
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
Nº de séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Type de jeu 2


CPE 2 écart type de jeu 1 & 2
70,00
60,00
50,00
40,00
30,00
20,00
10,00
0,00
% total séquence
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play


CPE 3 - TYPE DE JEU 1
Foret 1
Rivière 1
N° de séquence
60
50
40
30
20
10
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play


CPE 3 Type de jeu 1 & 2
% total séquence
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play
Foret 1 & 2
Rivière 1 &2


CPE 3 - TYPE DE JEU 2
Foret 2
Rivière 2
N° de séquence
70
60
50
40
30
20
10
0
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play


CPE 3 - Ecart type Type de jeu 1 & 2
total séquence
40,00
35,00
30,00
25,00
20,00
15,00
10,00
5,00
0,00
physical play
exploratory
imaginative
Bio play
expressive play
restorative play
non play