Sommaire exécutif

Énoncé de position nationale sur la récréation

Préparé par :

PHE·EPS Canada

RECESS PROJECT

Position

La récréation a un impact positif important sur la façon dont prennent forme les rapports sociaux, ainsi que sur la santé générale, les résultats scolaires et la trajectoire à long terme que prend la santé des enfants et des jeunes. Elle offre un exutoire quotidien nécessaire en terme d'activité physique qui est essentiel et fondamental au développement physique des enfants. Tout aussi important est le fait que la récréation offre une interaction avec les pairs sur une base routinière, dont les effets cumulatifs peuvent influencer de façon positive -- ou négative -- la façon dont les enfants interagissent ensemble, le type de personne qu'ils deviendront et le genre de société qu'ils créeront. Nous recommandons que la récréation soit priorisée dans les politiques et la législation provinciales/territoriales afin que celles-ci:

- reconnaissent le droit de tous les enfants de profiter des bénéfices associés au repos et au jeu;
- mettent en pratique les principes de conception universelle afin de créer des espaces permettant du jeu véritable et inclusif, la relaxation ainsi que des interactions sociales positives; et,
- offrent des opportunités aux enfants et aux jeunes d'apprendre et de mettre en pratique des compétences durables qui favorisent des comportements sociaux sains, libres de dommages physiques et affectifs.

Préambule

Cet énoncé ce position s'applique aux enfants et aux jeunes qui fréquentent l'école de la maternelle jusqu'à la 8e année ou secondaire 2. Nous avons procédé autant à une recherche-action qu'à une analyse de la recherche scientifique qui a été faite au Canada ainsi qu'à l'échelle internationale sur les bénéfices sociaux et les bienfaits sur la santé d'une expérience de qualité en matière de récréation, et aussi sur les effets néfastes à long terme d'une expérience en matière de récréation qui se caractérise par un conflit social. Nous sommes en faveur d'une récréation conçue de façon réfléchie, de grande qualité et qui est bien soutenue, qui offre une grande variété d'options, d'équipements, d'activités et d'espaces de

jeu destinés à favoriser un environnement inclusif, prosocial, paisible, ludique et créatif, et qui est à l'abri des effets de la violence physique et des dommages sociaux.

Contexte et motifs

Nous vivons de plus en plus à une époque où les éducateurs et directeurs d'école se retrouvent avec le lourd fardeau de devoir atteindre les résultats escomptés en matière de programmes d'études alors que les ressources sont limitées et, bien souvent, en décroissance. La concurrence des priorités entre le temps du personnel et les budgets fait en sorte que pas tous les éléments essentiels de l'interaction sociale et de l'apprentissage structuré et non-structuré durant la journée de classe sont bien soutenus. La convention des Nation Unies relative aux droits de l'enfant a déterminé que le jeu et le repos sont fondamentalement nécessaires au bien-être physique et mental des enfants[1]. La récréation — qu'on perçoit souvent comme étant du temps passé à faire une activité frivole et improductive — se voit généralement accorder une faible priorité, peu d'attention et moins de ressources. Par conséquent, les opportunités physiques et sociales inhérentes à la récréation n'ont pas été réalisées. Plutôt, une supervision et une planification minimales, une aversion au risque, des règles strictes, des équipements réduits et des paysages arides deviennent des préoccupations pour les élèves et le personnel de l'école[2].

En découlent des conflits sociaux, l'exclusion, la victimisation, des bagarres, l'ennui, les attroupements et des problèmes de discipline[3]. Plusieurs enfants affirment que la récréation peut représenter un des moments de la journée de classe qu'ils craignent le plus et où ils se sentent le plus seul[4]. Effectivement, le cadre actuel en matière de récréations dans la plupart des écoles semble saboter la capacité de bien des enfants à ressentir les bienfaits de la récréation aux plans social, émotif, physique et scolaire.

Le jeu et le repos sont fondamentalement nécessaires au bien-être physique et mental des enfants.

– La convention des Nation Unies relative aux droits de l'enfant

Données clés

- Les éléments non-pédagogiques de l'école façonnent sans équivoque le succès scolaire — les enfants en santé et bien adaptés socialement apprennent mieux[5].
- La recherche sur la récréation au Canada fait état de récréations qui sont sous une supervision minimale et où l'équipement est restreint, les espaces sont arides, les règles sont strictes, les préoccupations en matière de sécurité sont grandes, où il y des conflits sociaux et on décrit une mentalité où l'exclusion sociale et le rejet s'avèrent des comportements normaux et routiniers[6]. De telles conditions compromettent le jeu véritable et favorisent les conflits sociaux, les préoccupations en matière de sécurité, de responsabilité civile, de vol et de discipline[7].
- Durant la récréation, les enfants ont des opportunités d'interagir à l'aide du jeu et de l'engagement social et donc, ils acquièrent d'importantes aptitudes sociales telles que la collaboration, le partage, la négociation, la patience, la communication, ainsi que la résolution de problèmes et de conflits[8].
- Les relations interpersonnelles représentent un élément-clé dans toutes les principales théories en matière de développement des enfants[9].
- Il est recommandé d'avoir une approche préventive plutôt que d'intervention étant donné que cela donne aux enfants un série d'outils sociaux qui les aident à naviguer de façon plus efficace dans n'importe quel contexte social[10].
- Au moyen d'interactions sociales, d'échanges ludiques et d'activités

partagées, durant la récréation les enfants développent leurs aptitudes linguistiques et leurs comportements sociaux. Ils en arrivent à une compréhension commune de ce qui est acceptable en terme de comportement. Les schémas d'interaction qui surviennent pendant la récréation sont susceptibles de prendre racine et d'avoir une influence importante sur les convictions, les comportements, la routine et les habitudes des enfants, et ils se répéteront ensuite à la maison, puis à l'âge adulte, et jusque dans leurs communautés — pour ainsi façonner éventuellement les futures conventions sociales de la société[11].

- Il a été bien compris que les biais, les entraves et les dynamiques du pouvoir — qu'elles soient manifestes ou subtiles, intentionnelles ou non — compromettent le capacité des enfants à nouer le dialogue avec d'autres, à apprendre, à se développer et à contribuer pleinement à la société. Ces entraves peuvent être liées à la race, à l'origine ethnique, à la religion, au contexte socio-économique aux aptitudes physiques ou mentales, au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'identité du genre, à l'expression du genre et/ou à d'autres facteurs. De plus, les facteurs se recoupent souvent pour donner lieu à des défis plus complexes dans le cas de certains enfants[12].
- Les enfants en santé auront davantage tendance à se mêler aux autres à l'école et ont des trajectoires de vie davantage remplies de succès[13].
- Les adultes en santé contribuent au maintien d'une société en santé, en plus de stimuler les résultats socio-économiques et individuels[14].

« Les éléments non-pédagogiques de l'école façonnent sans équivoque le succès scolaire. »

Appel à l'action:

donner naissance à une mentalité de jeu véritable et de lien social

Dans l'ensemble, il est recommandé d'avoir un modèle de prévention afin de favoriser le jeu véritable, positif et actif physiquement. Les écoles devraient inclure la récréation dans le cadre de leurs efforts plus larges pour améliorer l'école. Lorsqu'on préconise une approche proactive, il est possible de concevoir la récréation de façon réfléchie afin de prévenir les expériences négatives durant l'enfance au lieu de simplement y réagir. Les appels à l'action qui se trouvent ci-dessous sont alignés avec ce qu'on retrouve dans la Convention des Nations Unies relatives aux droits des enfants (CNUDE).

Politiques et législation:

1. Analyser et amender les politiques pertinentes ainsi que la loi sur l'éducation dans chaque province et territoire afin de bien refléter et s'engager à respecter l'article 31 de la CNUDE, ainsi qu'établir un échéancier pour sa mise en oeuvre et des stratégies dans la lignée des conclusions qu'on retrouve dans le commentaire général 17 de la CNUDE[15].
2. Mettre en place des politiques comprenant notamment l'engagement d'impliquer directement les enfants et les jeunes dans la planification et la prise de décisions, incluant des approches pour la jeunesse et par la jeunesse, telles que le programme Jeunes leaders de la récréation pour les enfants de la 5e année à la 8e année ou secondaire 2. Formez-les et soutenez-les pour favoriser les zones de jeu, gérer les équipements, encourager le jeu inclusif et donner des exemples efficaces de résolution de conflit[16].

3. Travailler avec les représentants de l'école en matière de santé et les bénévoles parents-enseignants pour soutenir et revendiquer un développement social sain à la récréation dans le cadre des quatre éléments essentiels d'une approche favorisant les écoles axées sur la promotion de la santé[17].

Milieux favorables aux éducateurs et aux enfants:

4. Offrir et obliger la formation du personnel s'inspirant des meilleures pratiques en matière de récréation et du droit des enfants de jouer, autant dans le cadre de programmes officiels de formation d'enseignants que sous forme de formation continue.
5. Offrir et rendre obligatoire une formation des élèves qui sera adaptée à l'âge et aux particularités culturelles et qui amènera ceux-ci à mieux apprécier les différentes cultures et les populations vulnérables, la collaboration, le partage, la négociation, l'esprit sportif, l'autorégulation, la résolution de problèmes, l'acceptation et le sentiment d'appartenance en tant que compétences ainsi qu'à éviter, combattre et/ou gérer les conflits sociaux, la victimisation, la discrimination, la solitude, l'exclusion et le rejet afin que tous les enfants puissent être à l'abri de dommages physiques et émotifs.
6. Désigner un membre du personnel au poste de coordonnateur de la récréation pour l'école, et celui-ci élaborera et supervisera un comité de la récréation en plus d'élaborer un plan directeur afin de s'assurer que la récréation fasse partie des efforts que consent l'école pour améliorer la vie scolaire dans l'ensemble[18].
7. Exiger un minimum de 4 périodes de récréation de 15 minutes chacune pour la maternelle-2e année; et, deux périodes de 20 minutes de récréation à l'extérieur pour les 3e année à 8e année ou secondaire 2.
8. Les exigences minimales en terme de temps ne devraient pas inclure le temps que les élèves prennent pour se placer en ligne ou enfiler leurs vêtements d'hiver[19].
9. Rendre obligatoire et s'assurer qu'il y ait un rapport maximal d'un superviseur adulte pour 12 élèves pour les enfants de la maternelle jusqu'à la 3e année; et d'un superviseur adulte pour 30 élèves de la 4e année à la 8e année ou secondaire 2.

Pratique:

10. Désigner des espaces de jeu (ou zones) durant la récréation permettant la tenue d'une grande variété d'activités qui offriront aux enfants des opportunités de participer dans le jeu libre, le jeu actif, l'activité physique et la jouissance paisible.
11. Tenir la récréation à l'extérieur à chaque fois que c'est possible. Planifier de façon réfléchie des activités à l'intérieur les jours de mauvais temps quand aller dehors ne représente pas une option viable.
12. Au-delà des équipements traditionnels, des balançoires, etc., offrir des éléments détachés et des matériaux naturels (par ex., du gazon, des fleurs, des arbres, des pierres, des collines). Voir la politique sur les éléments détachés de l'Association canadienne de santé publique pour obtenir plus de renseignements.
13. Offrir un continuum d'espaces de jeu différents et d'options d'activités pour satisfaire la gamme des besoins et des désirs des enfants selon l'âge, les étapes, les préférences et les niveaux d'activité — y compris des espaces structurés, non-structurés et semi-structurés.

Fondation

Cet énoncé de position a été préparé en se fondant sur une analyse des meilleures données disponibles, incluant les résultats provenant de 14 projets de recherche menés au Canada, ainsi que sur l'analyse de 44 articles publiés sur la récréation et des sujets de recherche pertinents. L'étude *Le rôle de la récréation dans les écoles primaires canadiennes: Énoncé de position nationale* met en pratique un examen plus poussé du contexte de la récréation, que viennent appuyer ces projets de recherche et articles publiés. L'énoncé de position a été passé en revue par les membres du Comité consultatif du projet sur la récréation et est approuvé par Éducation physique et santé Canada (EPS Canada).

Élaboré par:

PHE·EPS Canada

RECESS PROJECT

Financé par :

La fondation McConnell Foundation

Appuyé par:

Canadian Public Health Association / Association canadienne de santé publique

People for Education

The University of British Columbia Faculty of Medicine

unicef | pour chaque enfant

Comité national consultatif sur la récréation:

Mariana Brussoni, Ph. D.
Professeure associée, département de pédiatrie et École de santé publique et de santé des populations, UBC

Geneviève Chabot
Commissaire en chef adjointe, Commission canadienne des droits de la personne

Annie Kidder
Directrice générale, People for Education

Anne O'Brien
Présidente sortante, Association canadienne des gestionnaires de commissions scolaires

Frank Welsh, Ph. D.
Directeur des politiques, Association canadienne de santé publique

Lisa Wolff
Directrice des politiques et de l'éducation, UNICEF Canada

Références

1. Organisation des Nations unies (1989). La Convention relative aux droits de l'enfant. Extrait de : https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant

2. Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). "Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school." *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40–54.

   Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41–59. Extrait de : https://doi.org/10.1177/082957359801300205

   McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32*(2). Taylor and Francis.

   McNamara, L., Vantaaja, E., Dunseith, A., Franklin, N. (2014). Tales from the playground: Transforming the context of recess through participatory action research. *International Journal of Play, 4*(1).

3. McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32*(2). Taylor and Francis.

   Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). "Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school." *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40–54.

4. McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32(*2). Taylor and Francis.

   Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). "Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school." *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40–54.

   Astor, R. A., Meyer, H. M., & Pitner, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *Elementary School Journal, 101*, 511–528.

5. Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. A*merican Educational Research Journal, 47*(3), 633–662.

   Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156–1171. 10.1111/cdev.12864.

   Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

   Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3). 323–367.

   Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. J*ournal of Youth and Adolescence, 38*, 989–1000.

6. Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41–59. Extrait de : https://doi.org/10.1177/082957359801300205

   Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). "Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school." *Canadian Journal of School Psychology, 25*, 40–54.

   McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32*(2). Taylor and Francis.

   McNamara, L., Lodewyk, K., Franklin, N. (2018). Recess in elementary school: A study of belongingness, affect, and victimization on the playground. *Children and Schools, 40*(2).

7. McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International, 32*(2). Taylor and Francis.

8. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

9. Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood and Adolescence*. New York, NY: Guilford Press.

10. Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). F*riendships in Childhood and Adolescence*. New York, NY: Guilford Press.

11. Gray, P. (2013). *Free to learn. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life.* New York: Basic Books.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

12. UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Extrait en octobre 2018 de : http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf

13. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432.

Hertzman, C., & Power, C. (2005). A life course approach to health and human development. Healthier societies: From analysis to action (pp. 83–106). New York: Oxford University Press.

Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore, Maryland. Extrait de : https://www.casciac.org/pdfs/SchoolConnectedness.pdf

14. Belli, P., Bustreo, F., & Preker, A. (2005). Investing in children's health: What are the economic benefits? *Bulletin of the World Health Organization*, *83*, 777–784.

15. United Nations. (2013). General Comment No. 17.

16. London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., & McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health*, *85*(1), 53–60.

McNamara, L., Vantaaja, E., Dunseith, A., Franklin, N. (2014). Tales from the playground: Transforming the context of recess through participatory action research. *International Journal of Play*. *4*(1).

Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, *13*, 275–302.

17. EPS Canada. (2019). Le Modèle pour des Écoles axées sur la promotion de la santé. Extrait de : https://eps-canada.ca/activez/ecoles-axees-sur-la-promotion-de-la-sante

18. McNamara, L., Franklin, N., Colley, P. (2015). School recess, social connectedness and health: A Canadian perspective. *Health Promotion International*, *32*(2).

McNamara, L., Vantaaja, E., Dunseith, A., Franklin, N. (2014). Tales from the playground: Transforming the context of recess through participatory action research. *International Journal of Play*, *4*(1).

Taylor and Francis.

19. Council on School Health. 2013. The crucial role of recess in school. *American Academy of Pediatrics*. 131–183. Disponible à l'adresse suivante : http://pediatrics.aappublications.org/content/131/1/183.full.

Barros, R. M., Silver, E. J. & Stein R. E. K. (2009). School recess and group classroom behaviour. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, *123*(2), 431–436.

Fagerstrom, T., & Mahoney, K. (2006). Give me a break! Can strategic recess scheduling increase on-task behaviour for first graders? Ontario Action Researcher, 9(2). Extrait de : https://eric.ed.gov/?id=EJ814915

Pellegrini, A. D., Huberty, P., & Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviours. *American Educational Research Journal*., *32*(4), 845–864.

Bjorklund, D. F., & Green, B. L. (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, *47*(1), 46-54. Extrait de : http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.46

Bjorklund, D. F., & Harnishfeger, K. K. (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Developmental Review*, *10*(1), 48-71. Extrait de : http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(90)90004-N

Harnishfeger, K. K., & Pope, R. S. (1996). Intending to forget: The development of cognitive inhibition in directed forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology*, *62*(2), 292–315. Extrait de : http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1996.0032

Lorsbach, T. C., & Reimer, J. F. (1997). Developmental changes in the inhibition of previously relevant information. *Journal of Experimental Child Psychology*, *64*(3), 317–342. Extrait de : http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1996.2350

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1997). The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*, *32*(1), 35–40. Extrait de : http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3201_3

Piaget, J. (1983). Piaget's theory. P. Mussen (ed) Handbook of Child Psychology, (4th ed., Vol. 1). New York: Wiley