



Le rôle de la récréation dans les écoles primaires canadiennes: Énoncé de position nationale

Juillet 2020

Introduction

Cet énoncé de position nationale a été élaboré dans le cadre d'un partenariat de collaboration entre The Recess Project et Éducation physique et santé Canada (EPS Canada), avec le soutien La Fondation de McConnell.

La récréation a un impact important sur la façon dont prennent forme les rapports sociaux, ainsi que sur le santé générale, le rendement scolaire et la trajectoire à long terme que prend la santé des enfants et des jeunes. C'est le moment où les enfants exercent leur droit de jouer, sont actifs et se font des amis — tous des éléments qui sont fondamentalement essentiels au bon développement de l'enfant. De plus, la récréation représente une des quelques fois durant la journée d'école où les enfants interagissent directement entre eux sur le plan social sans qu'il y ait gestion directe de la part d'adultes. Dans une large mesure, les effets cumulatifs de la récréation peuvent avoir un impact positif ou, bien souvent, négatif sur la façon dont les enfants se comportent entre eux, le genre de personne qu'ils deviendront, le type de conventions sociales qu'ils cultiveront et les normes d'humanité qu'ils engendreront.

Pour assurer le bon développement de tous les enfants et de tous les jeunes, la récréation doit être conçue de façon réfléchie et être bien encadrée, et offrir un éventail d'options, d'équipements, d'activités, et d'espaces de jeu qui sont inclusifs, prosociaux, paisibles, ludiques, imaginatifs et protégés des effets des préjudices sociaux.

Bien qu'une récréation de qualité puisse avoir des effets bénéfiques importants sur la santé et les aspects sociaux et représente le moment le plus plaisant de la journée d'école pour certains enfants, on la néglige depuis longtemps.

The Recess Project: Mise en contexte

Issu de la recherche-action menée dans les écoles de la maternelle à la 8e année/secondaire 2 sur les expériences en matière de récréation et un processus de conception collaborative qui comprend les points de vue des éducateurs, des administrateurs scolaires, des parents et des enfants eux-mêmes, The Recess Project englobe les deux éléments suivants:

- Le [Manuel du changement Recess Project](#): Un plan détaillé pour une nouvelle conception de la récréation; et,
- une campagne de sensibilisation visant à stimuler le changement au niveau des systèmes et à paver la voie vers une expérience de qualité à la récréation.

En tandem, ces éléments cherchent à remédier à nos résultats de recherche qui montrent une incidence étonnamment élevée d'expériences négatives et d'effets néfastes pendant la récréation. Tout particulièrement, la recherche actuelle indique que plusieurs espaces de jeu se caractérisent par des paysages arides, un manque d'implication significative chez les enfants, un minimum de soutien et de supervision, des niveaux élevés de préjudices sociaux et un climat social difficile qui marginalise et empêche plusieurs enfants — en particulier, plusieurs de nos enfants les plus vulnérables — d'y prendre plaisir. Les éducateurs et administrateurs scolaires canadiens ont la sensation d'être débordés parce qu'on leur demande de plus en plus d'atteindre les objectifs pédagogiques visés malgré la présence de ressources limitées, voire en décroissance. Les nombreuses priorités qui viennent en concurrence pour obtenir le temps et l'attention du personnel, ainsi que les ressources budgétaires, signifient que pas tous les aspects essentiels de l'apprentissage structuré et non-structuré et d'interaction sociale durant la journée scolaire reçoivent le soutien nécessaire. De plus, la recherche a permis de constater que la Loi sur l'éducation de chacune des provinces et territoires n'aborde pas adéquatement la question de la récréation.

Pour soutenir l'élaboration d'un cadre de récréation sain dans toutes les écoles, cet énoncé de position définit le rôle important que joue la récréation dans les écoles. De plus, il donne une ligne directrice aux administrateurs scolaires et aux décideurs politiques afin qu'ils puissent permettre le changement. En même temps, The Recess Project cherche, à l'aide de son Manuel du changement, à influencer les pratiques quotidiennes et offrir des tactiques viables qui permettront un cadre favorable — un cadre qui aura immanquablement une influence sur le bien-être, la santé générale et le succès scolaire des enfants canadiens.

Pour obtenir plus de détails sur The Recess Project et pour accéder aux documents et aux ressources de soutien, consultez [Activez la récréation - EPS Canada](#).

Équipe de recherche et auteurs

Dr Lauren McNamara: Le Dr McNamara a un doctorat en psychologie de l'éducation de l'université Simon Fraser et une maîtrise en sciences de l'éducation de l'université Northwestern. Après avoir exploré pendant des années le rôle de la cognition, de l'apprentissage, de la motivation et de la technologie, le Dr McNamara a porté son attention sur la récréation et l'engagement scolaire. Plus particulièrement en tant que chercheuse et auteure principale, le Dr McNamara a étudié l'influence simultanée de la récréation quotidienne sur les comportements prosociaux, les trajectoires de santé développementale et le succès scolaire des enfants. Au moyen d'une recherche-action et d'une conception collaborative, le Dr McNamara a lancé les résultats et a travaillé de façon à les mettre à profit dans le cadre d'une campagne visant à engendrer des changements systémiques dans la façon dont les écoles abordent la récréation et les rapports sociaux chez les enfants. Aussi, les conclusions ont été traduites en façons pratiques de promouvoir et transformer la vision qu'on a de la récréation en mentalité où on cherchera à favoriser l'inclusion, le jeu prosocial et la compassion. Le Dr McNamara est Fellow Ashoka ainsi que fondatrice, directrice et chercheuse scientifique principale du Recess Project.

EPS Canada: Education physique et santé Canada se veut le défenseur de la santé et de l'activité chez les enfants en cherchant à promouvoir et faciliter les opportunités favorisant l'éducation physique et la bonne santé, ainsi que des milieux d'apprentissage sains. En soutenant les champions de la communauté à l'aide de programmes de qualité, de services de développement professionnel et d'initiatives d'animation communautaire, EPS Canada offre la vision d'un avenir où tous les enfants et les jeunes au Canada vivront une vie saine et active physiquement. EPS Canada s'engage à s'assurer que les enfants et les jeunes acquièrent les connaissances, les habiletés et les comportements qui leur permettront d'être en santé et actifs toute leur vie, à garantir qu'ils vivront des expériences positives tout au long de la journée scolaire — y compris la récréation. EPS Canada défend une approche complète école-santé qui vise à soutenir ce qui suit: l'enseignement et l'apprentissage; les politiques établies; l'environnement physique et social; ainsi que les partenariats et les services communautaires dans leur ensemble.

EPS Canada a rassemblé des experts provenant de différents secteurs afin de soutenir le travail du Dr McNamara et d'offrir des conseils et des commentaires sur le projet. The Recess Project est appuyé chez EPS Canada par sa gestionnaire des campagnes et des programmes, Tricia Zakaria.

Partenariat

En 2017, à l'aide de fonds obtenus de la Fondation McConnell, le Dr Lauren McNamara et EPS Canada ont officialisé un partenariat stratégique afin de mobiliser des changements systémiques dans la façon dont les écoles canadiennes abordent la récréation. Les résultats de leurs efforts collectifs ont mené au

lancement d'une campagne nationale qui vise à accélérer les changements de haut en bas qui sont faits aux politiques d'éducation et la livraison de bas en haut des programmes établis, à élargir et étendre la transposition de la recherche et des connaissances, et à favoriser une prise de conscience et une compréhension plus approfondies de l'importance du jeu dans le bon développement de l'enfant. Cet énoncé de position explique donc pourquoi des changements sont nécessaires.

Remerciements

Les auteurs aimeraient remercier les conseillers experts et les évaluateurs externes suivants:

- Geneviève Chabot, commissaire en chef adjointe, Commission canadienne des droits de la personne
- Lisa Wolff, directrice des politiques et de l'éducation, UNICEF Canada
- Dr Mariana Brussoni, professeure associée, département de pédiatrie et École de santé publique et de santé des populations, UBC
- Dr Frank Welsh, directeur des politiques, Association canadienne de santé publique
- Annie Kidder, directrice générale, People for Education
- Anne O'Brien, présidente sortante, Association canadienne des gestionnaires de commissions scolaires
- Fran Harris, conseillère en politiques, présidente sortante EPS Canada
- Melanie Davis, directrice générale et chef de la direction, EPS Canada

Avis de non-responsabilité

Le contenu de cet énoncé de position demeure l'entière responsabilité de Recess Project Canada et EPS Canada. Les constats et les conclusions reflètent les positions des conseillers experts et des examinateurs mais toute erreur ou omission de fait ou d'interprétation demeure l'entière responsabilité de Recess Project Canada et EPS Canada.

Sommaire

Introduction	2
The Recess Project: Mise en contexte.....	2
Équipe de recherche et auteurs.....	3
Partenariat.....	3
Remerciements.....	4
Avis de non-responsabilité.....	4
Approche	6
Objectif.....	6
Format et limites.....	6
Contexte et raisonnement.....	9
Aperçu.....	9
Énoncé de Position	11
Synthèse des données clés de l'Énoncé de position nationale sur la récréation scolaire.....	14
Les bienfaits de la récréation	14
Développement physique et physiologique.....	14
L'impact cognitif/scolaire.....	14
Développement des aptitudes sociales.....	14
Croissance psychosociale.....	15
Habitudes socio-culturelles.....	15
Résultats économiques.....	15
Les défis de la récréation	16
Absence de politiques et de législation.....	16
Période de temps.....	16
Un minimum de supervision et de soutien.....	17
Un minimum d'équipements et d'espaces.....	17
Peu d'activités.....	18
Jeu à l'extérieur limité.....	18
Comportements sédentaires.....	18
Populations vulnérables.....	19
Conflit social.....	19
Compétences sociales.....	20
Liens sociaux.....	20
Tension sociale.....	21
Appels à l'action: Créer une culture de jeu significatif et de liens sociaux	22
Politiques et législation.....	22
Des milieux accueillants pour les éducateurs et les enfants.....	24
La pratique.....	26
Références	28

Approche

Objectif

L'objectif de cet énoncé de position est de:

- s'assurer que la mise en contexte de la récréation soit incorporée dans les discussions concernant les écoles saines, le bien-être et le jeu actif à l'extérieur;
- définir ce qui lie le milieu physique et social de la récréation et leur influence sur le bien-être général des élèves des écoles primaires canadiennes;
- mettre l'accent sur le fait qu'il est urgent d'apporter des changements aux politiques et à la manière de faire afin de favoriser le bien-être des enfants pendant la récréation; et
- aligner et outiller les parties prenantes afin qu'elles puissent remodeler et soutenir des espaces scolaires qui favorisent et protègent les besoins des enfants en matière de repos, de récréation, et de jeu durant la journée scolaire.

Format et limites

L'information qui se trouve dans cet énoncé de position illustre une combinaison de ce qui suit:

- la recherche examinée par des pairs sur la situation sociale de la récréation au Canada et à l'étranger, incluant les obstacles et les défis auxquels sont confrontés les élèves, le personnel et les administrateurs;
- une revue des lois et des politiques provinciales et territoriales sur l'éducation;
- une analyse du contexte de la récréation de différents points de vue qui mettent de l'avant les plus récentes théories sur le développement des enfants, leur santé et leur bien-être ainsi que sur la santé scolaire;
- des réflexions sur les présomptions largement répandues sur le plan culturel à propos du rôle que joue la récréation à l'école, y compris la crainte de blessures et la responsabilité civile;
- une revue des droits des enfants selon la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant (CNUDE).

Bien qu'on y compile beaucoup d'information, ce document ne vise pas de regrouper de façon complète tous les enjeux, toutes les données et tous les points de vue ayant trait au contexte de la récréation. Il cherche plutôt à faire mieux comprendre, à faire le portrait et à mobiliser l'action au profit de ce cadre qui a longtemps été négligé et mal défini. Comme tel, nous considérons ceci comme étant un document évolutif et changeant qui sera continuellement mis à jour au fur et à mesure que nous allons de l'avant.

Droits des enfants

Tout d'abord, nous aimerions attirer l'attention sur les droits des enfants selon la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant, que le Canada a ratifié à titre de membre. Ces droits ont permis d'établir que le jeu et le repos sont fondamentalement nécessaires au bien-être physique et mental des enfants (CNUDE, article 31). Dans ce contexte, nous soulignons le rôle du système scolaire en tant qu'acteur responsable et, au moyen de cet énoncé de position, nous visons de bâtir la capacité et l'aptitude des membres du système scolaire à répondre à leurs obligations.

La Convention des N.U. relatives aux droits de l'enfant définit les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels de tous les enfants, sans égard à leur race, leur religion ou à leurs aptitudes. La Convention compte 54 articles qui définissent les droits de l'enfant. Selon les termes de la Convention, les gouvernements sont tenus de respecter les droits fondamentaux des enfants et de les aider à atteindre leur plein potentiel. Parmi les 54 droits, plusieurs concordent avec la récréation. Celui qui concorde le mieux est l'article 31:

Que chaque enfant a le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Que les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles.

Par contre, en 2017, le Comité sur les droits de l'enfant — l'organisme international qui a la responsabilité de surveiller l'implantation par les gouvernements de la Convention des droits de l'enfant — a publié l'Observation générale 17, un document où on se dit préoccupé par l'absence de reconnaissance donnée et de mesures prises par les États parties concernant la valeur et la portée de ces droits. Plus particulièrement, le Comité signale ce qui suit:

La piètre reconnaissance de leur importance dans la vie des enfants occasionne un manque d'investissements dans les dispositions appropriées et des lois trop faibles ou l'absence de lois visant à les protéger, et les enfants sont oubliés dans le cadre de la planification de projets d'envergure locale et nationale. De façon générale, là où des montants sont investis, il convient d'offrir des activités structurées et organisées, mais tout aussi important est le besoin de créer des moments et des espaces pour que les enfants puissent se livrer de façon spontanée au jeu, à la récréation et à la créativité, et aussi de favoriser des attitudes de la société qui soutiennent et stimulent ce genre d'activité...

L'Observation générale 17 donne énormément de détails qui offrent une ligne directrice aux représentants des États parties afin qu'ils puissent respecter, protéger et satisfaire les droits mentionnés dans l'article 31. Ce rapport mentionne, dans une section spéciale, les obligations des écoles. Par conséquent, cet énoncé de position sur la récréation dans les écoles primaires du Canada s'est soigneusement aligné avec l'orientation donnée dans l'Observation générale 17 de la Convention des N.U. relatives aux droits de l'enfant, qui englobe notamment, par exemple:

- des lois qui protègent les droits de tous les enfants selon l'article 31, comprenant notamment un échéancier pour la mise en œuvre;
- une disponibilité de temps de repos et de loisirs, ainsi que des espaces qui sont exempts de toute gestion et contrôle de la part d'adultes;
- un milieu exempt de stress, d'exclusion sociale, de préjugés, de discrimination, de préjudices sociaux et de violence;
- des investissements dans une conception universelle qui est cohérente avec l'obligation de favoriser l'inclusion et de protéger de toute discrimination les enfants ayant une incapacité;
- des espaces pour jouer à l'extérieur dans des environnements physiques diversifiés et stimulants, avec accès à des adultes de soutien quand cela s'avère nécessaire;
- des terrains de jeu qui ont des délimitations adéquates, des équipements et des espaces conçus pour permettre aux enfants, y compris les enfants avec une incapacité, de participer de façon égale;
- des espaces de jeu qui se prêtent à toutes les sortes de jeu;
- des opportunités de découvrir, d'interagir avec et de jouer dans des milieux naturels; et
- une formation systématique et continue sur les droits mentionnés dans l'article 31 pour tous les professionnels qui travaillent avec des enfants.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) fait également écho à notre approche puisqu'ils encouragent depuis longtemps les nations à considérer la santé comme étant un « état de bien-être physique, mental et social complet, et pas seulement l'absence de maladie ou d'infirmité » (1986, 2017). La santé, selon la façon dont l'OMS la définit, est le produit d'une influence dynamique entre les gens et leur environnement et est façonnée par les paramètres de la vie de tous les jours où les gens « apprennent, travaillent, jouent et aiment » (Organisation mondiale de la santé, 1986). Les nations sont invitées à se concentrer sur la création d'habitudes et de milieux accueillants qui favorisent et optimisent le bien-être physique, mental et social. Ces dernières années, il est devenu clair que des facteurs politiques, économiques, culturels, environnementaux, comportementaux, sociaux et biologiques ont activement interagi pour façonner les conditions qui favorisent ou minent la santé durant la vie d'un individu.

Selon l'indice mondial sur le bien-être des enfants et des jeunes dans un monde au développement durable, publié par les Nations Unies en 2017, le Canada se classe dans le dernier tiers (25e sur un total de 41 pays) au monde en ce qui a trait au bien-être des enfants (Nations Unies, 2017). Le Canada peut faire mieux. La marque d'un pays en santé est ce qu'il investit dans ses enfants. Les comportements sains s'enracinent durant l'enfance et suivent les enfants tout au long de leurs vies. Les enfants en santé sont plus susceptibles de réussir à l'école et dans la vie – ce qui, par conséquent, donne lieu à une société en santé.

Au Canada, les écoles et les systèmes scolaires qui allient équité et qualité donnent lieu à un meilleur rendement des élèves. En s'assurant que des meilleures pratiques soient étendues à toute la journée scolaire — y compris la récréation —, on encadre mieux l'élève et on favorise son rendement. Ce document recommande des politiques autant aux écoles qu'aux systèmes scolaires afin de les aider à bien mettre en place ces meilleures pratiques pour optimiser le rendement des élèves. Il met de l'avant des politiques — autant de « haut en bas » au niveau des systèmes que de « bas en haut » au niveau des écoles — visant à promouvoir l'équité et la qualité. Il fournit aussi des données sur les façons de soutenir les écoles et les élèves défavorisés, alors qu'en leur offrant de meilleures opportunités, cela aura des effets bénéfiques au sein des systèmes et des sociétés scolaires.

Le système scolaire est la pierre angulaire du développement de l'enfant. De plus, il rejoint 99 % des enfants et occupe la partie la plus importante dans la vie d'un enfant. À cet égard, le système d'éducation a une influence importante sur nos enfants. L'incapacité de l'école à soutenir chaque enfant durant la journée scolaire au grand complet peut avoir un impact négatif sur le bon développement d'un enfant.

Pour toutes ces raisons, améliorer l'équité en matière d'éducation et réduire le taux d'échec des écoles devrait représenter une priorité élevée du système d'éducation dans le cadre de la planification de ses politiques.

Les données montrent que l'équité va de pair avec la qualité et que réduire le taux d'échec des écoles renforce la capacité et le bien-être social autant des individus que des sociétés. Ceci signifie qu'investir dans un enseignement de haute qualité et l'égalité des chances pour tous dès les premières années de l'enfance jusqu'à au moins un stade avancé de l'école secondaire constitue la politique éducative la plus rentable.

Écoles axées sur la promotion de la santé

La plupart des enfants canadiens passent de 6 à 7 heures par jour, 5 jours par semaine durant 10 des 12 mois de l'année en milieu scolaire. Le milieu joue un rôle important dans le développement sain de l'enfant au chapitre cognitif, social, émotif et physique. L'approche des Écoles axées sur la promotion de la santé est fondée sur la connaissance qu'un milieu scolaire qui cherche à améliorer la santé et le bien-

être est aussi un milieu scolaire qui soutient activement l'efficacité dans l'enseignement et l'apprentissage. L'enfant en santé apprend mieux tout comme l'enfant éduqué aura une vie plus saine.

Les Écoles axées sur la promotion de la santé préconisent une vision globale de l'enfant en matière de santé et de bien-être en abordant le développement cognitif, émotif, social et physique de chaque enfant. Elles offrent un cadre positif qui permettra d'apprendre et d'instaurer les valeurs, les comportements et les compétences afin que les gens contribuent de façon saine, avec confiance et indépendance d'esprit, à la société canadienne. Les Écoles axées sur la promotion de la santé encouragent une mentalité du bien-être chez tous ses membres: les élèves, les membres du personnel, les administrateurs, les parents et les partenaires communautaires. Ensemble, la communauté scolaire met en oeuvre des plans qui permettront de mettre en place un milieu qui soutient les choix sains faits par ses membres (EPS Canada, 2019).

Les éléments essentiels de l'approche préconisée par les Écoles axées sur la promotion de la santé sont:

- L'enseignement et l'apprentissage
- Les milieux physiques et sociaux
- Les politiques
- Les partenariats et services communautaires

La récréation est un élément important de l'approche préconisée par les Écoles axées sur la promotion de la santé. Une approche globale de l'enfant oblige à examiner la journée scolaire au complet pour favoriser les milieux sains en dehors des murs de la salle de classe. Les éléments essentiels indiqués ci-dessus devraient servir à analyser les politiques et pratiques en matière de récréation dans les écoles et les commissions scolaires à travers le pays.

Contexte et raisonnement

Dans les 20 dernières années, une somme considérable de travail scientifique a associé la récréation au bien-être des enfants, à leur engagement à l'endroit de l'école, à leur santé globale et à leur réussite scolaire. Pour approfondir cet ensemble de connaissances et l'adapter au contexte canadien, le Dr McNamara et EPS Canada ont passé en revue la recherche scientifique sur les bénéfices sociaux et les bienfaits pour la santé associés à une expérience de qualité à la récréation, ainsi que sur les effets néfastes à long terme d'une expérience en matière de récréation marquée par le conflit social.

Ce qui suit a pour but de préparer le terrain pour les politiques nationales qui soutiennent les expériences de qualité à la récréation.

Aperçu

Il a maintenant été bien établi que c'est un éventail de facteurs qui favorisent le succès de l'élève. Par exemple, la recherche sur le climat scolaire (Wang et Holcombe, 2010), les compétences sociales et affectives (Durlak, Weissberg, Dymnicki et Taylor, 2011; Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg, 2017), le sentiment d'appartenance (Osterman, 2000), le santé et le bien-être mental (Birkett, Espelage et Koenig, 2009) et le jeu actif physiquement (Centres pour le contrôle et la prévention des maladies, 2010) a permis de documenter les facteurs qui sont liés à la réussite scolaire. Chacune d'entre eux contribue à la santé et au bien-être de l'enfant dans son ensemble et, par conséquent, a une influence sur leur implication et leur engagement à l'égard de l'école.

De plus, chacun de ces facteurs est affecté par ce qui arrive durant la récréation. Pour bien des enfants, la récréation est un des moments les plus plaisants de la journée scolaire. La récréation dans les écoles primaires et intermédiaires au Canada est généralement perçue comme un moment où les enfants et les

enseignants s'accordent une pause de l'enseignement. Elle donne, dans le cadre de la journée scolaire, du temps et de l'espace aux enfants pour se détendre, pour interagir librement avec leurs pairs, concevoir et s'adonner à leurs propres jeux, ainsi que choisir leurs propres niveaux d'activité physique. De plus, on reconnaît de plus en plus que la récréation est un moment très important pour les enfants au niveau social — un moment qui reflète leurs besoins fondamentaux aux niveaux social et affectif (McNamara, Lodewyk et Franklin, 2018; McNamara et coll., 2014).

Et pourtant, les pressions associées aux exigences et aux responsabilités pédagogiques mettent à risque cette partie importante dans la journée de l'enfant (Pellegrini et Bohn, 2004). Les éducateurs et administrateurs scolaires canadiens doivent composer avec le défi d'atteindre les objectifs qu'on leur prescrit en matière de résultats d'apprentissage alors que les ressources sont limitées, voire parfois en décroissance. Alors qu'on donne la priorité aux habitudes quotidiennes et qu'on prend des décisions en matière de financement et de planification, les liens sociaux et le jeu libre deviennent des éléments qui sont considérés comme étant moins importants et qui sont même jugés comme insignifiants. Par conséquent, cela viendra compromettre l'impact de la récréation, alors que ses effets bénéfiques potentiels au niveau social, physique, mental et scolaire ne se réaliseront pas, et pourraient même être minés.

En effet, un corpus de plus en plus important de recherche académique sur la récréation au Canada est en voie de confirmer nos soupçons: la recherche fait régulièrement état de cadres qui sont marqués par une faible supervision, des équipements réduits, des espaces arides, des règles strictes, des soucis en matière de sécurité et le conflit social, et on y décrit une mentalité où l'exclusion sociale et la victimisation sont normales et s'avèrent des comportements routiniers (Craig et Peplar, 1997; Lodewyk, McNamara et Sullivan, 2019; Lodewyk, McNamara et Walker, 2019; McNamara et coll., 2015; McNamara, Lodewyk et Franklin, 2018; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018; McNamara, Vantaaja, Dunseith et Franklin, 2014; Vaillancourt et coll., 2010).

De plus, des recherches récentes viennent appuyer ce que plusieurs enseignants et parents expriment depuis longtemps, à savoir qu'ils sont préoccupés de voir que les enfants ayant une incapacité sont plus vulnérables aux effets néfastes de ce genre de milieu que leurs pairs qui n'ont pas d'incapacité (Lodewyk, McNamara, Walker, 2019; McNamara, Lakman, Spadafora, Lodewyk et Walker, 2018). D'autre part, plusieurs enfants soulignent que la récréation peut être un des moments les plus solitaires et redoutés de la journée scolaire (Astor, Meyer et Pitner, 2001; McNamara et coll., 2015; Vaillancourt et coll., 2010).

Étant donné qu'habituellement, la récréation a lieu plusieurs fois par jour dans les différentes écoles primaires et intermédiaires — de la maternelle jusqu'à la 8e année/secondaire 2 —, les effets cumulatifs peuvent potentiellement s'avérer considérables. Les habitudes d'interaction routinière peuvent avoir un impact sur la nature des rapports entre les enfants, le genre d'adulte qu'ils deviendront et la façon dont ils influenceront leur entourage. Les comportements malsains et mésadaptés peuvent durer jusqu'à l'âge adulte, venant non seulement compromettre la santé et le bien-être général des individus, mais aussi aggraver les coûts sociaux pour la génération suivante.

Énoncé de Position

Recess Project Canada, EPS Canada et des supporteurs ont élaboré un [Énoncé de position nationale sur la récréation](#) informé par les données et les renseignements présentés dans ce document. L'énoncé de position détermine que la récréation joue un rôle important dans le bon développement des enfants et résume les données ainsi que les appels à l'action qui sont décrits dans ce document.

La récréation joue un rôle essentiel à l'école en façonnant les rapports sociaux positifs, la santé globale, la réussite scolaire et les trajectoires de santé à long terme des enfants et des jeunes. Elle offre un exutoire nécessaire au quotidien en terme d'activité physique, qui est fondamentalement essentielle 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.

« Pour bien des enfants, surtout ceux qui sont en milieux urbains, le temps de jeu à l'école est peut-être la seule occasion qu'ils ont dans la journée d'avoir accès à un cadre récréatif qui leur permet d'avoir du temps pour jouer librement. »

Barros et coll., 2009

Synthèse des données clés de l'Énoncé de position nationale sur la récréation

Les bienfaits de la récréation

- Les éléments non-pédagogiques de l'école façonnent clairement le succès la réussite scolaire – les enfants bien adaptés et en santé apprennent mieux (Birkett, Espelage et Koenig, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki et Taylor, 2011; Osterman, 2000; Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg, 2017; Wang et Holcombe, 2010).
- Durant la récréation, les enfants ont des opportunités d'interagir par le jeu et l'engagement social. Ils apprennent donc d'importantes compétences sociales comme la coopération, le partage, la négociation, la patience, la communication ainsi que la résolution de problèmes et de conflits (Durlak et coll., 2011).
- Les rapports sociaux sont un élément-clé de toutes les théories importantes en matière de développement de l'enfant (Bagwell et Schmidt, 2011).
- Une approche axée sur la prévention, plutôt que sur l'intervention, est recommandée puisqu'elle procure aux enfants un ensemble d'outils sociaux qui les aident à naviguer de façon plus efficace dans n'importe quel contexte social (Ibid. 2011).
- Au moyen d'interactions sociales, d'échanges ludiques et d'activités partagées durant la récréation, les enfants développent leur langage et leurs comportements sociaux. Ils en viennent à une compréhension commune de ce qui est acceptable en terme de comportement. Les schémas d'interaction durant la récréation ont tendance à s'enraciner et ils ont une influence importante sur les croyances des enfants, leurs comportements, leurs routines et leurs habitudes, et ils transposeront tout ça à la maison, puis dans leur vie adulte et finalement dans leurs communautés – ce qui a pour effet de façonner les conventions sociales que la société adoptera plus tard (Gray, 2013; Vygotsky, 1978).
- L'activité physique et le jeu actif ont des bienfaits à court et à long terme alors qu'ils accroissent le niveau d'énergie, favorisent une sensation de bien-être ainsi que le développement osseux et musculaire, réduisent le risque d'obésité, renforcent l'immunité et préviennent la maladie (ParticipACTION, 2018; Warburton et coll., 2010).
- Les enfants en santé ont tendance à s'impliquer davantage à l'école et à connaître plus souvent des trajectoires de vie positives (Blum, 2005; Durlak et coll., 2011; Hertzman et Power, 2005). Les adultes en santé contribuent quant à eux à une société saine, pour ainsi stimuler les bons résultats aux chapitres individuels et socio-économiques (Belli, Bustreo et Preker, 2005).

Les défis de la récréation

- La recherche sur la récréation au Canada décrit la récréation comme étant dotée d'une surveillance minimale, ce qui à son tour a un effet domino qui a un impact sur la disponibilité des équipements, les soucis en matière de sécurité, la conception de l'espace et les schémas sociaux (Craig et Peplar, 1997; McNamara et coll., 2015; McNamara, Lodewyk et Franklin, 2018; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018 ; Vaillancourt et coll., 2010).
- L'exclusion sociale et le rejet sont des comportements normaux et fréquents pendant la récréation (Craig et Peplar, 1997; McNamara et coll., 2015; McNamara, Lodewyk et Franklin, 2018; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018; Vaillancourt et coll., 2010).
- L'exclusion sociale et le rejet compromettent le jeu significatif et accentuent les conflits sociaux, les soucis en matière de sécurité, les craintes en matière de responsabilité civile, le vol et les problèmes de discipline (McNamara et coll., 2015).
- Il est bien connu que les biais, les barrières et la dynamique de pouvoir, qu'ils soient manifestes ou subtils, intentionnels ou non, compromettent la capacité des enfants à nouer le dialogue avec les autres, à apprendre, à se développer et à contribuer pleinement à la société. Ces barrières peuvent être liées à la race, à l'origine ethnique, à la religion, au milieu socio-économique, aux aptitudes physiques ou mentales, au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'identité de genre, à l'expression du genre et/ou à d'autres facteurs. De plus, des facteurs se croisent souvent pour ainsi créer des défis encore plus complexes chez certains enfants (UNESCO, 2017).
- L'exclusion sociale et le rejet sont directement liés au bien-être affectif et social, à l'implication à l'école et à la réussite scolaire (McNamara et coll., 2015).
- Une surveillance et des ressources minimales sont des problèmes systémiques qui doivent être corrigés pour permettre aux changements qui seront apportés d'être durables (McNamara et coll., 2015).

Il est donc essentiel d'investir dans des expériences de récréation de qualité et d'assurer leur mise en place. Et pourtant, bien que la recherche ait montré que la récréation joue un rôle crucial dans la santé à long terme et les trajectoires de bien-être des enfants et des jeunes, elle demeure une faible priorité au sein de notre système d'éducation. En effet, bien que la plupart des politiques en matière d'éducation mettent l'accent sur le bien-être et en fassent une priorité, les systèmes scolaires font preuve de très peu de cohérence dans leurs politiques et leurs pratiques quand vient le temps de soutenir la récréation en tant que secteur primaire pour la promotion et l'optimisation des résultats des élèves.

Notre position est qu'il y a un urgent besoin d'investir et de permettre la mise en place de politiques qui font la promotion d'une récréation de qualité. Dans ce but, nous recommandons que la récréation soit priorisée dans les politiques et la législation provinciale et territoriale de façon à:

- reconnaître et protéger le droit de tous les enfants de bénéficier des effets du repos et du jeu;
- appliquer l'utilisation de principes de conception universelle afin de créer des espaces qui permettront le jeu significatif et inclusif, la détente ainsi que l'interaction sociale positive; et,
- offrir aux enfants et aux jeunes des opportunités d'apprendre et de mettre en pratique des compétences permanentes qui soutiennent un comportement social sain, exempt de préjudice physique ou émotif.

Nous alignons notre position avec la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et nous recommandons qu'il y ait des espaces physiques et sociaux accueillants, enrichis et pleinement accessibles pour tous les enfants afin qu'ils puissent profiter des effets bénéfiques physiques, émotifs et sociaux de la récréation.

Les sections qui suivent dans ce document fournissent des données et des renseignements sur les bienfaits, les défis et les appels à l'action qui en découlent afin de soutenir la mise en place d'expériences de récréation de qualité et inclusives pour tous les enfants.

Les bienfaits de la récréation

Nous offrons une base empirique sur laquelle nous pouvons mieux travailler pour soutenir une forme de récréation qui est marquée par le respect à l'endroit des enfants, l'inclusion, le jeu prosocial et la compassion. Les données suivantes illustrent de quoi a l'air une récréation de qualité qui vient soutenir le développement sain et complet de tous les enfants.

« Les mentalités, les convictions et les comportements commencent à l'enfance et tombent en cascade de façon cumulative tout au long de la vie. Le bien-être d'une population commence avec le bien-être des enfants. »

Umberson et Karaz-Montez, 2010

En général, la récréation dans les écoles canadiennes se déroulent dans un cadre non-structuré et représentent un bon moment pour le repos, les loisirs et le jeu, ce qui devrait permettre à tous les enfants d'interagir avec leurs pairs, d'inventer et jouer à leurs propres jeux et de choisir eux-mêmes leurs activités. Selon la recherche contemporaine, les bienfaits pour la santé du jeu quotidien sain et actif (y compris le jeu risqué à l'extérieur) sont considérables (Barros et coll., 2009; Brown, 2009; Brussoni et coll., 2015; Ginsburg, 2007; ParticipACTION, 2018, Pellegrini, 2009; Ramstetter et coll., 2010; Trembay et coll., 2015).

Développement physique et physiologique

Bien que pas tous les enfants vont s'adonner à du jeu vigoureux durant la récréation, celle-ci offre un exutoire nécessaire pour bouger et faire de l'activité physique. Bouger, marcher, courir, escalader, sauter et d'autres formes de jeu actif sont fondamentalement essentiels au développement physique des enfants. Il est bien établi que l'activité physique comporte des bienfaits immédiats ainsi qu'à court et long terme, alors qu'elle améliore la circulation, réduit le niveau de stress, augmente le niveau d'énergie, favorise le développement des os et des muscles, aide à réduire le risque d'obésité, renforce le système immunitaire, prévient la maladie, améliore la pensée et l'apprentissage, et procure un sentiment de bien-être (ParticipACTION, 2018; Warburton et coll., 2010).

L'impact cognitif/scolaire

Les enfants de tous les âges ont besoin de pauses régulières de l'enseignement en classe afin d'avoir un meilleur niveau de concentration durant la journée scolaire. Qu'elle se passe à l'intérieur ou à l'extérieur, la récréation offre aux enfants une opportunité de s'adonner à différents types de jeu — tout particulièrement du jeu interactif et exploratoire — qui favorisent la résolution de problèmes, l'autorégulation, le sens de l'initiative, la motivation intrinsèque et la pensée stratégique. Ces particularités aident à améliorer le comportement en classe et la réussite scolaire (Dills et coll., 2011; Ginsburg, 2007; Holmes & Pellegrini, 2006; Pellegrini, 2005; Ramstetter et coll., 2010).

Développement des aptitudes sociales

Durant la récréation, les enfants ont des opportunités d'interagir par le jeu et l'engagement social. Ils apprennent donc et peaufinent d'importantes compétences interpersonnelles telles que les aptitudes relationnelles (communiquer, écouter, négocier), la prise de décision responsable (faire des choix constructifs en fonction des normes sociales, de la sécurité et des normes éthiques), la conscience sociale (apprécier et comprendre différents points de vue), l'autogestion (contrôler ses émotions et gérer ses impulsions) et la conscience de soi (connaître ses propres forces et limites) (CASEL, 2013). Ces aptitudes sociales, travaillées et peaufinées, peuvent ensuite être transférées dans d'autres situations

sociales et scolaires, influençant ainsi de façon dynamique le bien-être général et le développement des enfants (Durlak et coll., 2011; CASEL, 2013; Frey, Herschstein et Guzzo, 2000).

Croissance psychosociale

La recherche académique fait état de données qui indiquent que les rapports sociaux sont inter-reliés avec le bien-être et la santé mentale (Baumeister et Leary, 1995; Leiberman, 2013). Les relations sont un élément clé de toutes les grandes théories sur le développement des enfants (Bagwell et Schmidt, 2011). Les interactions significatives et les amitiés marquées par le soutien mènent à des sentiments de plaisir, d'acceptation et de lien social qui sont essentiels à un bon développement. La compétence sociale des enfants se développe à l'aide de leurs interactions avec des pairs, et la récréation peut offrir un contexte social pour le jeu, le sentiment d'appartenance et le soutien. Les interactions sociales saines ont une influence sur le développement du langage, sur l'image de soi et l'ajustement psychosocial, en plus de faciliter le développement des compétences sociales et affectives telles que l'empathie, la résolution de problème, le contrôle des émotions, la persévérance et les stratégies d'adaptation. Ces compétences dotent les enfants d'une trousse d'outils de qualités socio-affectives qui sont fondamentales et qui serviront à bâtir des relations saines tout au long de leur vie (Bagwell et Schmidt, 2011; Barros et coll., 2009; CASEL, 2013; Pellegrini et Bohn, 2004; Ramstetter et coll., 2010). De plus, les mêmes compétences sont associées au succès et aux compétences scolaires (Zins et coll., 2007).

Habitudes socio-culturelles

Au moyen d'interactions sociales, d'échanges par le jeu et d'activités partagées durant la récréation, les enfants développent leur langage et leurs comportements sociaux. Ils en viennent à une compréhension commune ce qui est acceptable en terme de comportement. Les habitudes au chapitre des interactions durant la récréation auront tendance à s'ancrer et à avoir une influence importante sur les convictions des enfants, leurs comportements, leurs routines et leurs habitudes, qu'ils répéteront ensuite à la maison et à l'âge adulte, et aussi dans leurs communautés — pour ainsi façonner les codes sociaux de la société (Gray, 2013; Vygotsky, 1978).

Résultats économiques

La récréation peut offrir des opportunités de jeu significatif, qui permettront le développement positif de compétences sociales et affectives ainsi qu'une augmentation du niveau d'énergie, de vigilance et de coopération — tous des facteurs qui ont un impact sur la santé physique et psychologique des enfants et qui, par conséquent, sont associés à un parcours de développement positif. Les enfants en santé sont plus susceptibles de s'impliquer à l'école et d'avoir des trajectoires de vie prospères (Blum, 2005; Durlak et coll., 2011; Hertzman et Power, 2005). Les adultes en santé contribuent à une société en santé, stimulant ainsi les résultats individuels et socio-économiques (Belli, Bustreo et Preker, 2005).

Mis ensemble, les bienfaits de la récréation décrits ci-haut peuvent s'aligner avec les défis qui sont détaillés dans les pages suivantes. La combinaison des bienfaits et des défis de la récréation viennent appuyer les appels recommandés à soutenir des expériences de récréation inclusives et de qualité.

Les défis de la récréation

Selon la recherche scientifique et des données anecdotiques, les défis que posent la récréation sont évidents. En effet, le cadre actuel de la récréation semble saper la capacité des enfants à profiter de ses bienfaits potentiels. Dans les sections qui suivent, nous abordons le sujet des défis que posent la récréation et comment ils freinent le développement physique, cognitif, social et affectif des enfants. En présentant les déficits de la récréation, nous offrons des données qui viennent appuyer la nécessité de mieux investir dans des politiques et des pratiques favorisant la récréation de qualité. Chacun des défis présents ci-dessous est accompagné de l'appel à l'action qui y est associé.

Absence de politiques et de législation

Les lois sur l'éducation sont des éléments essentiels pour offrir une ligne directrice au système scolaire canadien. Les politiques sont issues des lois sur l'éducation et les pratiques découlent habituellement des politiques qui ont été élaborées. De plus, les conventions collectives sont conçues en fonction des lois sur l'éducation et des politiques provinciales/territoriales. Bien que plusieurs des lois sur l'éducation abordent le sujet de la santé et du bien-être de tous les élèves, au moment d'écrire ce document, seulement deux lois sur l'éducation mentionnent la récréation, et seulement très brièvement: l'Ontario et le Québec. Il n'y a aucune mention ni recommandation concernant le cadre. Dans le même ordre d'idée, nous n'avons pas été en mesure de trouver la moindre politique publique provinciale/territoriale associée précisément au cadre de la récréation.

Pour les recommandations, consultez l'appel à l'action 1.

Période de temps

Nous savons que les périodes de temps de non-enseignement — comme la récréation — représentent habituellement une faible priorité, reçoivent très peu d'attention et ont droit à peu de ressources au Canada. Par conséquent, cette approche a gêné le potentiel de la récréation. Le conflit social, l'exclusion, la victimisation, les bagarres, l'ennui, les bousculades et les soucis de discipline s'avèrent des préoccupations courantes autant pour les élèves que les membres du personnel scolaire (Craig et Pepler, 1998; Lodewyk, McNamara et Sullivan, 2019; McNamara, Colley et Franklin, 2015; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018; Vaillancourt et coll., 2010). Ce milieu social compromis est difficile à naviguer pour bien des enfants puisqu'il sappe leur capacité à jouer et interagir de manières qui leur permettent de tisser des liens positifs entre eux. Quand les besoins sociaux et affectifs ne sont pas satisfaits, le résultat est une santé mentale et physique compromise qui peut avoir une influence sur leur bien-être et leur engagement scolaire dans l'ensemble (Baumeister et Leary, 1995; Eisenberger et Cole, 2012; Osterman, 2000; Umberson et Karas-Montez, 2010).

Pour les recommandations, consultez l'appel à l'action 7.

« Dans plusieurs parties du monde, le jeu est perçu comme une période de temps 'déficitaire' passée à faire des activités frivoles et stériles, sans valeur intrinsèque. Les parents, les aidants et les administrateurs publics accordent habituellement plus d'importance aux études ou au travail économique qu'au jeu, qui est souvent considéré comme étant bruyant, sale, perturbateur et intrusif. De plus, souvent les adultes n'ont pas la confiance, les aptitudes ou la compréhension voulues pour agir en soutien du jeu des enfants et pour interagir avec eux de façon ludique. Le droit des enfants à se livrer au jeu et à la récréation et l'importance fondamentale de ces activités pour le bien-être des enfants, leur santé et leur développement sont mal compris et sous-estimés. »

CNUDE, Observation générale 17

« Tous les professionnels qui travaillent avec ou pour les enfants, ou dont le travail a un impact sur les enfants (fonctionnaires du gouvernement, éducateurs, professionnels de la santé, travailleurs sociaux, travailleurs des services à l'enfance et de la petite enfance, planificateurs et architectes, etc.) devraient recevoir une formation systématique et continue sur les droits humains de l'enfant, y compris les droits compris dans l'article 31. Cette formation devrait comprendre une orientation sur la façon d'élaborer et de maintenir des milieux où les droits selon l'article 31 pourront être le mieux réalisés chez tous les enfants. »

CNUDE, Observation générale 17

Un minimum de supervision et de soutien

Une supervision minimale a régulièrement été documentée comme représentant un défi clé durant la récréation (Dubroc, 2007; Jarrett et Waite-Stupiansky, 2009; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; Pytel, 2009; Fondation Robert Wood Johnson, 2010; Stanley, Boshoff et Dollman, 2012). De plus, bien souvent, il n'est pas clair qui a la responsabilité et qui prend les décisions concernant la récréation. Au Canada, les terrains de jeu d'écoles sont fréquemment gérés par des enseignants en rotation. Les conventions collectives prévoient que les enseignants aient des périodes de temps prévues pour leurs propres pauses, et par conséquent leurs heures de supervision sont limitées. Ceci signifie également que le rapport élève/enfant est plutôt élevé sur la plupart des terrains de jeu scolaires. Dans certains cas, les écoles embauchent des surveillants à temps partiel pour combler le vide et superviser le terrain de jeu durant la récréation.

Le rôle traditionnel du surveillant de terrain de jeu est de surveiller les activités des enfants, d'intervenir seulement quand un enfant se blesse ou a transgressé une règle. Et pourtant, la recherche montre que les superviseurs bien formés, stimulants, accessibles et encourageants sont associés à des rapports prosociaux avec les pairs, des comportements inclusifs, à du jeu stimulant et à un climat scolaire sain (Leff, 2003; London et coll., 2015; McNamara, Vaantaja, Dunseith et Franklin, 2014).

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 1, 3, 4 et 8.

Un minimum d'équipements et d'espaces

Les recherches académiques indiquent que la disponibilité d'équipements durant la récréation influence le degré d'implication des enfants et leur niveau d'activité (Krahnstoever Davison et Lawson, 2006). Toutefois, les administrateurs scolaires ont indiqué que sans instructions ni surveillance adéquates, les élèves se servent des équipements d'autres façons que celles qui leur sont destinées, amplifiant ainsi les risques de blessure. Par conséquent, les administrateurs ont fait savoir qu'ils limitent l'accès aux équipements en raison de soucis de sécurité et de responsabilité civile (Knowles et Gardner, 2008; McNamara et coll., 2014; Stanley et coll., 2012).

Par ailleurs, plusieurs terrains de jeu d'écoles n'offrent pas des espaces de qualité permettant aux enfants de s'adonner à du jeu actif (D'Haese, Van Dyck, De Bourdeaudhuij et Cardon, 2013; Huberty, Dinkel, Coleman, Beighle et Apenteng, 2012; Knowles et coll., 2013; Stanley et coll., 2012). Un tel cadre s'avère souvent le déclencheur de comportements sédentaires et de conflits sociaux.

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 9 et 11.

Peu d'activités

Un milieu non-structuré peut s'avérer difficile à naviguer pour certains enfants, notamment quand il y a peu d'activités, de matériaux ou de secteurs pour être seul ou avec d'autres. De plus, plusieurs enfants n'auront peut-être aucun intérêt pour les jeux compétitifs et par conséquent, ils pourraient se voir marginalisés. Ayant peu d'alternatives, ils peuvent devenir sédentaires, désintéressés ou isolés (Doll, Murphy et Song, 2003; Knowles, Parnell, Stratton et Ridgers, 2013; McNamara, 2013; Stanley et coll., 2012).

Pour les recommandations, consultez l'appel à l'action 12.

Jeu à l'extérieur limité

En se retrouvant à l'extérieur, les enfants bougent plus, ils sont moins souvent assis et ils jouent plus longtemps (Énoncé de position sur le jeu extérieur actif, 2015). L'exposition au soleil, les éléments naturels et le plein air favorisent un éventail de bienfaits pour la santé, notamment des systèmes immunitaires plus forts, des niveaux accrus d'activité physique, un développement sain des os et le bien-être (Bento et Gias, 2017). Pourtant, une réorientation importante dans les habitudes sociétales a amené les enfants à passer de plus en plus de temps à l'intérieur à s'adonner à des activités sédentaires: l'attrait des appareils électroniques et des réseaux sociaux, les soucis de blessure et d'enlèvement d'enfant de la part des pourvoyeurs de soins, la dépendance aux activités encadrées et aux structures de jeu préfabriquées et une vision compétitive de la vie académique et des activités d'enrichissement jouent tous un rôle pour favoriser le fait que la génération actuelle passe moins de temps à jouer à l'extérieur dans la nature que les générations précédentes (Tremblay et coll., 2015). Aussi, ce déclin du jeu à l'extérieur est associé à une augmentation de psychopathologies, tout particulièrement de la dépression et de l'anxiété, comparativement aux enfants des générations précédentes (Gray, 2013).

Pour les recommandations, consultez l'appel à l'action 10.

Comportements sédentaires

Refuser la récréation en raison du comportement, de l'espace ou d'autres conditions est pratique courante et mène à une augmentation de comportements sédentaires ainsi qu'à très peu d'activité physique au cours de la journée scolaire. En fait, le rapport *Une Vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada* indique que les enfants passent environ 8,4 heures par jour durant leurs heures d'éveil en état sédentaire, la majorité d'entre elles à l'école, à l'occasion des jours de la semaine (Agence de la santé publique du Canada, 2018). Selon les directives de la Société canadienne de physiologie de l'exercice en matière d'activité physique et de comportement sédentaire, il est recommandé que les enfants de 5 à 17 ans s'adonnent à au moins 60 minutes d'activité physique modérée à vigoureuse par jour et passent moins de 2 heures par jour en état sédentaire (Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2015). Une étude récente indique que seulement la moitié des enfants canadiens de 5 à 17 ans satisfait aux recommandations en matière de comportement sédentaire et seulement un tiers environ satisfait aux recommandations en matière d'activité physique (Statistique Canada, 2017). En fait, une étude canadienne indique qu'un comportement sédentaire important chez les enfants et les jeunes est associé à un éventail de problèmes de santé avec le temps. L'activité physique régulière optimise la fonction immunitaire et réduit les probabilités de maladies chroniques telles que la

« L'absence d'accès aux installations, l'incapacité à assumer les coûts de la participation, les quartiers dangereux et abandonnés, la nécessité de travailler et un sentiment d'impuissance et de marginalisation agissent tous pour empêcher les enfants les plus pauvres de réaliser les droits prévus à l'article 31. Pour plusieurs, les risques à leur santé et sécurité à l'extérieur de la maison sont amplifiés par des milieux familiaux qui n'offrent aucun ou seulement très peu d'espace ou de cadre pour le jeu ou la récréation. »

CNUDE, Observation générale 17

maladie cardiovasculaire, le diabète et l'obésité (Janssen et LeBlanc, 2010). De plus, l'activité physique est associée à un bon rendement scolaire et à l'amélioration du fonctionnement cognitif, notamment le niveau d'attention, la mémoire, la capacité de raisonnement et la résolution de problème (Mavilidi et coll., 2018). Et la recherche récente sur le cadre de la récréation indique que les filles ont tendance à être moins actives physiquement que les garçons (Lodewyk, McNamara et Sullivan, 2019; Mavilidi et coll., 2018).

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 1, 7, 9, 10, 11 et 12.

Populations vulnérables

Les enfants provenant des populations minoritaires peuvent être freinés par des entraves sociales et physiques durant l'interaction sociale et le jeu, ce qui peut mener à l'isolement ou à la marginalisation durant la récréation. Il est bien connu que les préjugés, les entraves et la dynamique du pouvoir — que ce soit manifeste ou subtil, conscient ou inconscient — peuvent compromettre la capacité des enfants à interagir avec les autres, à apprendre, à se développer et à contribuer pleinement à la société (UNESCO, 2017). Ces entraves peuvent être liées à la race, à l'origine ethnique, à la religion, au contexte socio-économique, aux capacités physiques ou mentales, au sexe, à l'orientation sexuelle, à l'identité ou l'expression du genre et/ou d'autres facteurs. De plus, plusieurs facteurs vont souvent se croiser pour donner lieu à des défis cumulatifs pour certains enfants (UNESCO, 2017). Par conséquent, certains enfants pourraient avoir des rapports sociaux limités, s'adonner à moins d'activités et avoir un nombre limité de rapports étroits comparativement à leurs pairs. En effet, deux études canadiennes sur la récréation (Lodewyk et coll., 2019; McNamara et coll., 2018) ont permis de constater qu'il y avait chez les enfants qui ont une incapacité physique des incidences significativement plus élevées de victimisation et de sentiments négatifs à l'égard de la récréation que chez leurs pairs valides. Un milieu social compromis limite les opportunités d'activité physique durant la récréation.

« Il faudrait examiner le coût des mesures requises pour assurer l'accès aux enfants les plus marginalisés, notamment l'obligation d'offrir des accommodements raisonnables pour assurer l'égalité d'accès aux enfants avec des incapacités. »

CNUDE, Observation générale 17

Pour les recommandations, consultez l'appel à l'action 6.

Conflit social

La recherche indique la présence de comportements agressifs, d'intimidation et d'exclusion sociale en tant qu'aspects qui représentent des défis à la récréation (Anderson-Butcher, Newsome et Nay, 2003; Doll et coll., 2003; McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; Vaillancourt et coll., 2010). Une surveillance minimale et une absence d'organisation ont été associées avec ces comportements négatifs (McNamara, 2013; McNamara et coll., 2014; Vaillancourt et coll., 2010). Par conséquent, la récréation peut être une des moments les plus solitaires et redoutés de la journée scolaire (Astor, Meyer et Pitner, 2001; McNamara et coll., 2014; Vaillancourt et coll., 2010). La violence à l'école représente une grave préoccupation de santé publique et l'UNESCO (2019) indique qu'un élève sur trois est affecté. La recherche effectuée au

« La violence à l'école sous toutes ses formes représente une violation des droits des enfants et des adolescents à l'éducation ainsi qu'à la santé et au bien-être. Aucun pays n'arrivera à une éducation inclusive et équitable de qualité pour tous si ses élèves vivent la violence et l'intimidation à l'école. »

UNESCO, 2019. Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école.

sein d'écoles canadiennes indique une fréquence similaire de victimisation survenant spécifiquement durant la récréation (Lodewyk, McNamara et Sullivan, 2019; McNamara, Lodewyk et Franklin, 2018; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018; McNamara, Lodewyk et Walker, 2019). Ces taux sont particulièrement inquiétants en raison de l'impact cumulatif qu'il pourrait y avoir sur la santé à long terme et le bien-être (Bukowski, Laursen et Hoza, 2010; Hoza, Molina, Bukowski et Sippola, 1995; Umberson et Karaz-Montez, 2010).

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 2, 3, 5 et 6.

Compétences sociales

En l'absence d'opportunités adéquates d'apprentissage socio-affectif, les interactions sociales seront difficiles à naviguer pour les enfants. L'apprentissage socio-affectif aide les enfants à établir des stratégies pour la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les rapports interpersonnels et la prise de décision (CASEL, 2013). Quand les interactions sociales sont régulièrement difficiles, les enfants pourraient avoir plus de difficulté à s'adonner à du jeu actif respectueux, collaboratif et inclusif qui est associé à une trajectoire de développement positive. Les interactions difficiles peuvent mener à des schémas de compétences sociales inefficaces et à des stratégies d'adaptation mésadaptées. Ces schémas peuvent mener à l'isolement, l'exclusion, la victimisation et la solitude, ce qui peut amener les enfants à prendre du retard dans leur développement en terme de rapports positifs et de capacités d'adaptation personnelles (Cacioppo et Hawley, 2003; Doll et coll., 2003; Durlak et coll., 2011).

Le Centre de toxicomanie et de santé mentale (2012) a constaté que près de 70 % des troubles de la santé mentale chez les adultes sont la conséquence directe de l'apparition précoce de problèmes de santé mentale durant l'enfance. De plus, l'Association canadienne pour la santé mentale (2013) a constaté que les troubles mentaux chez les enfants sont associés à une des plus importantes dépenses en matière de soins hospitaliers, venant au deuxième rang après les blessures.

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 2, 3, 5 et 6.

Liens sociaux

Il est maintenant bien connu que les sentiments d'acceptation et d'appartenance sont essentiels au bien-être et au bon développement (Baumeister, 2005). La capacité à tisser des liens positifs — à développer et entretenir des rapports sociaux — permet de prédire la santé mentale des enfants ainsi que les résultats tout au long de leur vie (Bagwell, Newcomb et Bukowski, 1998; Bukowski, Hoza et Boivin, 1993; Bukowski, et coll., 2010; Doll et coll., 2003; Hartup, 1996; Hoza, et coll., 1995; Umberson et Karas-Montez, 2010). À l'inverse, les expériences sociales négatives telles que la marginalisation, l'exclusion et la victimisation sont associées au doute de soi, à une piètre autorégulation ainsi qu'à des sentiments de solitude, de tristesse et de colère. Ces sentiments négatifs font que les enfants sont à risque d'avoir des stratégies d'adaptation mésadaptées qui rend plus difficiles les tentatives de tisser des liens positifs avec d'autres — ce qui débouche sur une boucle de rétroaction chronique qui exacerbe la tension et la déconnexion sociale (Baumeister, 2005; Baumeister et Leary, 1995; DeWall, Deckman, Pond, Bonser, 2011; McEwen, 2008; Steger et Kashdan, 2009; Umberson et Karaz-Montez, 2010).

« Il faut aussi reconnaître le besoin de protéger les enfants de préjudices potentiels que pourraient leur imposer d'autres enfants dans l'exercice de leurs droits selon l'article 31. »

CNUDE, Observation générale 17

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 2, 3, 5 et 6.

Tension sociale

La tension sociale chronique peut déclencher une série de réactions physiologiques qui peuvent modifier l'activité des systèmes neural, endocrinien, métabolique et lymphatique en libérant des hormones du stress (comme le cortisol). La libération prolongée d'hormones du stress influence à son tour d'autres mécanismes physiologiques dans le corps — en perturbant le bon fonctionnement des cellules pour non seulement compromettre le système immunitaire, mais en stimulant par conséquent la progression d'une panoplie de maladies mentales telles que les troubles anxieux et la dépression (Eisenberger et Cole, 2012).

Pour les recommandations, consultez les appels à l'action 2, 3, 5 et 6.

Les pages suivantes décrivent en détails les appels à l'action dans trois catégories principales: politiques et législation, les milieux accueillants pour les éducateurs et les enfants, et la pratique.

Appels à l'action: Créer une culture de jeu significatif et de liens sociaux

Quand on l'approche de façon proactive, la récréation peut être conçue de manière à promouvoir la santé et le bien-être des élèves et met l'emphase sur l'investissement qu'on fait dans les atouts des jeunes gens et les facteurs protecteurs plutôt que de s'attarder uniquement à des problèmes précis. La recherche actuelle (London et coll., 2015; McNamara, 2013; McNamara, Gibson, Lodewyk, Spadafora et Lakman, 2018; McNamara, Vantaaja, Dunseith et Franklin, 2014) indique qu'une récréation bien conçue offre une panoplie d'opportunités aux enfants afin qu'ils soient actifs, impliqués et exempts d'intimidation et d'exclusion. Les enfants ont besoin d'encouragement et de soutien pour initier des jeux inclusifs et participer à des activités ludiques. Le personnel scolaire et les bénévoles doivent donc avoir une formation adéquate afin de s'assurer qu'ils aient les connaissances nécessaires pour assurer un bon équilibre entre le soutien des élèves et leur laisser la liberté de jouer de façon indépendante.

« ... les enfants reproduisent, transforment, créent et transmettent une culture au moyen de leur propre jeu imaginatif, leurs chansons, leurs danses, leurs animations, leurs histoires, leurs peintures, leurs jeux, leur théâtre de rue et de marionnettes, leurs festivals, ainsi de suite. À mesure qu'ils comprennent mieux la vie culturelle et artistique qui les entoure à l'aide de leurs rapports avec les adultes et leurs pairs, ils traduisent et adaptent sa signification à travers leur propre vécu générationnel. En s'impliquant auprès de leurs pairs, les enfants créent et transmettent leur propre langage, leurs jeux, leurs mondes secrets, leur imaginaire et autres connaissances culturelles. »

CNUDE, Observation générale 17

Un modèle de prévention est recommandé afin d'encourager un type de jeu qui est physiquement actif, significatif et positif. Les écoles devraient inclure la récréation dans le cadre de leurs programmes plus élargis pour améliorer la vie scolaire. L'objectif d'ensemble devrait être de changer la culture du terrain de jeu de façon à ce qu'elle favorise les liens d'amitié et les habitudes d'interaction positive. Pour modifier des habitudes négatives d'interaction dans un milieu, il importe de changer le milieu dans son ensemble. Nous estimons que la clé du succès pour arriver à améliorer la récréation, c'est la planification et la prévoyance en vue de l'année scolaire au complet.

L'importance de la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant et les droits des enfants au jeu ont été décrits à plusieurs endroits dans ce document. Les appels à l'action ci-dessous concordent avec cette Convention des Nations Unies et se servent des données sur les bienfaits et les défis de la récréation pour présenter trois catégories principales de recommandations: les politiques et la législation, les milieux accueillants pour les éducateurs et les enfants, et la pratique.

Politiques et législation

1. Lois sur l'éducation et les politiques provinciales/territoriales

La recherche indique que des liens plus solides entre chaque niveau du système scolaire permettent aux enfants d'avoir des liens plus sains à l'aide de rapports positifs avec leur milieu humain et naturel, ce qui en retour mène à une plus grande résilience, ainsi qu'à des résultats individuels et de développement plus sains. À l'inverse, dans les situations de défaillance sociale et politique où ces mécanismes accueillants et protecteurs sont dégradés ou endommagés, les résultats de développement des enfants seront affectés négativement (Institut international des droits et du développement de l'enfant, 2018).

Nous recommandons des amendements aux lois sur l'éducation en Ontario et au Québec en ajoutant une vision de développement forte et culturellement fondée sur les droits des enfants qui reconnaît les besoins sociaux, spirituels, affectifs, cognitifs et physiques. Deuxièmement, nous recommandons l'ajout de la récréation dans les autres provinces et territoires où on ne mentionne pas la récréation dans les lois sur l'éducation.

Notre recommandation particulière est de faire concorder les lois sur l'éducation, de la façon la plus détaillée possible, avec l'Observation générale 17 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (2013). L'Observation générale 17 comprend de nombreux détails qui offrent une ligne directrice aux parties responsables, dans une section spéciale, les obligations des écoles. Nous suggérons donc que les lois sur l'éducation et les politiques provinciales/territoriales adoptent ses recommandations particulières:

- des lois qui garantissent les droits selon l'article 31 pour tous les enfants, avec un échéancier pour leur mise en oeuvre;
- disponibilité de période de repos et de jeu, ainsi que d'espaces qui sont exempts du contrôle et de la gestion des adultes;
- un milieu exempt de stress, d'exclusion sociale, de préjugés, de discrimination, de préjudice social et de violence;
- des investissements dans une conception universelle conforme à l'obligation de favoriser l'inclusion et de protéger de la discrimination les enfants ayant une incapacité;
- des espaces pour jouer à l'extérieur dans des milieux physiques diversifiés et stimulants, avec accès à des adultes accueillants lorsque nécessaire;
- des terrains de jeu qui ont des délimitations adéquates, des équipements et des espaces conçus pour permettre à tous les enfants, y compris les enfants ayant une incapacité, à participer de façon équitable;
- des espaces de jeu qui donnent l'opportunité de s'adonner à toutes les formes de jeu;
- des opportunités de connaître, d'interagir avec et de jouer dans des milieux naturels; et
- une formation systématique et continue sur les droits mentionnés dans l'article 31 pour tous les professionnels qui travaillent avec des enfants.

2. Stratégies d'engagement des jeunes

La Convention des N.U. relative aux droits de l'enfant permet aux enfants de participer aux décisions qui affectent leurs vies, et de s'assurer que leurs points de vue soient dûment pris en considération, en fonction de leur âge, de leur niveau de maturité et de l'évolution de leurs capacités. L'engagement des jeunes reconnaît le droit des jeunes gens de prendre part aux décisions qui ont un impact sur eux et reconnaît les grandes aptitudes et forces qu'ils peuvent mettre à contribution. Elle insuffle la présence des jeunes en tant que parties prenantes valorisées afin de créer des politiques, des programmes et des milieux qui sont efficaces et inclusifs (Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé, 2018).

Nous recommandons l'élaboration de politiques qui s'engagent à impliquer les enfants et les jeunes directement dans la planification et la prise de décision, notamment pour les jeunes, avec les approches des jeunes. Par exemple, en suscitant des opportunités de leadership pour les enfants de la 5e année à la 8e année/secondaire 2 en mettant sur pied un programme de chefs adjoints de la récréation. Ces élèves jouent un rôle important dans le remodelage du paysage social. Les plus jeunes enfants se tournent vers leurs pairs plus âgés pour adopter les habitudes et les conventions sociales appropriées. Les chefs adjoints de la récréation sont donc des leviers essentiels pour amener le changement —

lorsqu'ils sont bien formés et supervisés. On peut leur enseigner comment superviser des zones de jeu, gérer des équipements, encourager le jeu inclusif et servir de modèles pour la résolution efficace de conflits (Bandura, 1988; London et coll., 2015; McNamara, Vantaaja, Dunseith et Franklin, 2015; Wenger, 1988).

Des milieux accueillants pour les éducateurs et les enfants

3. Formation du personnel

De nombreux membres du personnel, enseignants et administrateurs ignorent quel impact un milieu de récréation efficace peut avoir sur le développement des enfants. Qui plus est, de nombreux membres du personnel, enseignants et administrateurs ne connaissent pas l'article 31, et tout particulièrement l'Observation générale de la Convention des N.U. relative aux droits de l'enfant. Cette absence de compréhension et de reconnaissance peut déboucher sur des gestes qui vont nuire à la jouissance des enfants de leurs droits prévus à l'article 31. Une formation sur l'article 31 et une formation spécifique sur les meilleures pratiques en matière de récréation devrait être un élément obligatoire et imputable de la formation du personnel, des programmes officiels d'éducation aux enseignants et aussi être fait de façon continue à mesure que les besoins professionnels évoluent. Nous recommandons que les sujets suivants soient envisagés:

- pratiques de résolution de conflit et de justice réparatrice
- aptitudes socio-affectives
- comment favoriser un climat d'inclusion, d'attention et d'empathie
- conception universelle
- promouvoir la créativité et l'imagination dans le jeu
- prise de risque et développement
- permettre et soutenir les enfants afin qu'ils puissent organiser et diriger leur propre jeu
- s'impliquer dans le jeu tout en minimisant le contrôle de l'activité
- protocoles d'urgence
- impact de tendances sociales négatives sur le développement

4. Coordonnateur et comité de la récréation

Nous recommandons de désigner un membre du personnel pour jouer le rôle de coordonnateur de la récréation, qui agira comme « maître planificateur » de la récréation, qui pilotera un comité de la récréation et qui s'assurera que la récréation fait partie des efforts d'ensemble de l'école pour améliorer la vie scolaire (McNamara, 2013; McNamara, Vantaaja, Dunseith et Franklin, 2015).

Nous recommandons aussi qu'un comité de la récréation à l'école soit mis sur pied pour aider à planifier et organiser la récréation. Nous suggérons de faire la liste des besoins et des défis actuels, et ensuite d'impliquer les membres dans une discussion à propos des règles, des habitudes, de la sécurité, des équipements, de l'horaire du personnel, des possibilités d'activités, de l'organisation, de la récréation à l'intérieur et de l'espace disponible.

5. Formation sur les compétences socio-affectives

Bâtir à partir des stratégies d'engagement des jeunes et former le corps étudiant au grand complet sont des composantes essentielles au développement d'aptitudes socio-affectives appropriées au sein d'une

communauté scolaire. La formation va par ailleurs de pair avec une approche axée sur la prévention et offre aux enfants un ensemble d'outils sociaux qui peuvent les aider à naviguer de façon plus efficace dans tous les cadres sociaux (CASEL, 2013; Durlak et coll., 2011). Nous recommandons que les écoles offrent une formation aux élèves adaptée en fonction du profil culturel et d'âge, en ciblant les sujets suivants:

- reconnaissance et compréhension des différentes cultures et des populations vulnérables
- collaboration et partage
- négociation
- esprit sportif
- autorégulation
- résolution de problème
- acceptation et appartenance

6. Inclusion et équité

On sous-estime souvent l'importance de la récréation en tant qu'espace social. Les liens sociaux sont un médiateur important de la santé globale, du bien-être et de l'implication à l'école (Osterman, 2000; Umberson et Karas-Montez, 2010). Parmi les entraves au jeu sain et à l'inclusion sociale, il y a les présomptions culturelles, les stéréotypes négatifs, le rejet social et l'inaccessibilité physique (CNUDE, 2013). Tout particulièrement, les enfants des communautés minoritaires et autochtones, les filles ainsi que les enfants qui ont des déficiences sociales ou cognitives, des problèmes de santé ou des limitations sur le plan de la mobilité sont notamment susceptibles à l'exclusion et à la victimisation dans les espaces sociaux informels de jeu et de récréation (Lodewyk, McNamara et Walker, 2019; McNamara, Lodewyk et Walker, 2018; CNUDE, 2013). Il faudrait prendre garde de s'assurer qu'il y ait d'égales opportunités pour le jeu et des espaces de jeu sécuritaires et accessibles pour tous les enfants — à l'abri des effets de préjudices sociaux.

7. Période de temps

Nous recommandons un minimum de quatre blocs de récréation à l'extérieur de 15 minutes chacune pour les enfants de la maternelle à la 2e année; et deux blocs de 20 minutes de récréation à l'extérieur pour les enfants de la 3e année à la 8e année/secondaire 2. Ceci ne devrait pas comprendre le temps dont les enfants ont besoin pour faire la queue et enfiler leurs vêtements d'hiver (Barros, Silver et Stein, 2009; Bjorklund, 2004; Bjorklund et Green, 1992; Bjorklund et Harnishfeger, 1990; Council on School Health, 2013; Fagerstrom et Mahoney, 2006; Harnishfeger et Pope, 1996; Lorsbach et Reimer, 1997; Pellegrini et Bjorklund, 1997; Pellegrini et coll., 1995; Piaget, 1983).

8. Ratio

Il y a peu de recherche permettant de déterminer quel est le ratio idéal superviseur/élèves. Nous recommandons qu'il y ait au moins un superviseur adulte pour chaque groupe de 12 élèves de la maternelle à la 2e année et un superviseur adulte pour chaque groupe de 30 élèves de la 3e année à la 8e année/secondaire 2. Nous recommandons aussi d'envisager de décaler les périodes de récréation quand le terrain de jeu est petit ou quand le nombre d'élèves est élevé. Dans le cadre d'une opportunité de leadership ou de service, on peut former les élèves les plus âgés afin qu'ils puissent agir en soutien à la récréation — mais pas à la place de superviseurs adultes.

La pratique

9. Espaces de jeu

Nous recommandons d'investir dans des principes de conception universelle qui tiennent compte des différents besoins, aptitudes et préférences des enfants. Voir, par exemple, [Rick Hansen: Guide sur la création d'aires de jeux accessibles](#). Nous recommandons de désigner des espaces de jeu (ou des zones) pour une grande variété d'activités qui offrent aux enfants des opportunités de participer dans un large éventail de possibilités qui comprend notamment le jeu libre, le jeu actif et la jouissance paisible. Par exemple, les aires de jeu sur tarmac pourraient permettre de s'adonner au saut à la corde, à la danse, au dessin à la craie, au bricolage paisible, au jeu avec pièces détachables et à la balle au mur. Des aires désignées sur gazon pourraient permettre de s'adonner à des jeux de course, du jeu libre, du jeu avec pièces détachables et au soccer. Il ne faut pas oublier, par contre, que certains jeux traditionnels, comme le soccer et le baseball, ne s'avéreront pas nécessairement le meilleur moyen d'occuper l'espace durant la récréation et la pause du dîner. Ils requièrent souvent d'utiliser la majeure partie de l'espace du terrain pour un très petit pourcentage des élèves. Les chefs d'élèves peuvent alors offrir de leur temps pour surveiller les équipements dans ces espaces. Prévoir de façon réfléchie des activités à l'intérieur à l'occasion des journées de mauvais temps quand les enfants n'ont pas l'opportunité d'aller à l'extérieur.

10. Jeu à l'extérieur

Nous recommandons que la récréation ait lieu à l'extérieur à chaque fois que c'est possible, alors que l'accès à la nature et au plein air est essentiel à un bon développement (Tremblay, Gray, Babcock et coll., 2013). Des améliorations peuvent être apportées au paysage naturel en ajoutant des éléments comme des bûches de bois, du sable, des arbres, des collines, des bosses et de l'eau — étant donné que les rapports avec la nature offrent aux enfants des opportunités de s'engager dans une variété d'opportunités de jeu autonome qui favorisent la créativité, la résolution de problème, la collaboration et la prise de risque. Envisager aussi de bâtir une « bibliothèque » de vêtements composée de vestes de pluie, de bottes et d'autres vêtements de plein air pour les élèves qui n'ont pas le bon habillement pour l'extérieur.

11. Équipements

Fournir une variété d'équipements — et un système pour le gérer — peut stimuler les niveaux d'activités, de plaisir et d'engagement (McNamara et Walker, 2018; McNamara, Gibson, Lodewyk, Spadafora et Lakman, 2018). La disponibilité d'équipements peut avoir des effets concrets sur le niveau d'activité, le soulagement de l'ennui et la réduction de conflits sociaux. En plus des équipements traditionnels pour terrains de jeu (structures, balançoires, etc.), nous recommandons aussi d'offrir des équipements en « parties détachables ». Il s'agit de matériaux aléatoires tels que des caisses, des boîtes de carton, des pneus, des tuyaux d'aspirateur, des tubes d'affiches, des chaudrons et des casseroles, des ustensiles, des pots à lait, des cailloux, des bâches, et ainsi de suite. Nous suggérons aussi de mettre des matériaux naturels à la disposition des élèves durant la récréation. Nous recommandons des fleurs, de l'eau, des cailloux, des feuilles, des bâtons ainsi qu'un aménagement paysager bien réfléchi (Maller, Townsend, Pryor, Brown et St. Leger, 2006). L'idée est d'offrir aux enfants une variété de matériaux qui ne créent pas d'attentes prédéfinies afin d'encourager l'expérimentation, la créativité, l'imagination et la résolution de problème (voir Gibson et coll., 2017, pour une revue).

12. Continuum de possibilités et d'activités

Nous recommandons d'impliquer les élèves dans les discussions sur les types d'espaces qui leur importent. Le message clé ici est que les enfants ont le choix. Nous recommandons d'offrir un continuum des différentes aires de jeu et de possibilités d'activités afin de répondre à l'éventail de besoins et désirs des enfants selon leur âge, leur stade de développement et leur niveau d'activité — y compris les espaces non structurés, semi-structurés et structurés (Lodewyk, McNamara et Sullivan, 2019; McNamara, Colley et Franklin, 2015; McNamara et Walker, 2018).

« ... il faut tenir compte de l'âge de l'enfant au moment de déterminer la période de temps accordée; la nature des espaces et des milieux disponibles; les formes de stimulation et la diversité; le degré de surveillance et d'implication des adultes qui est nécessaire pour assurer la sécurité. À mesure que les enfants grandissent, leurs besoins et leurs désirs évoluent de cadres qui offrent des opportunités de jeu à des endroits qui offrent des opportunités de socialiser, d'être avec ses pairs ou d'être seul. Ils exploreront aussi progressivement davantage d'opportunités qui offrent une prise de risque et des défis. »

CNUDE, Observation générale 17

Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2018). Une vision commune pour favoriser l'activité physique et réduire la sédentarité au Canada: Soyons actifs. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/soyons-actifs.html>
- Astor RA, Meyer HM et Pitner RO (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *Elementary School Journal*, 101, 511–528.
- Anderson-Butcher D, Newsome WS et Nay S (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children and Schools*, 25(3), 135–146.
- Association canadienne pour la santé mentale. (2013) Faits saillants sur la maladie mentale. Récupéré de <https://cmha.ca/fr/faits-saillants-sur-la-maladie-mentale>
- Bagwell C, Newcomb A et Bukowski W (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140–153. doi: [10.2307/1132076](https://doi.org/10.2307/1132076)
- Bagwell CL et Schmidt ME (2011). *Friendships in Childhood and Adolescence*. New York, NY: Guilford Press.
- Bandura A (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275–302.
- Barros RM, Silver EJ et Stein REK. (2009). School recess and group classroom behaviour. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 123(2), 431–436.
- Baumeister RF (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York: Oxford University Press.
- Baumeister RF et Leary MR (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Belli P, Bustreo F et Preker A (2005). Investing in children's health: What are the economic benefits? *Bulletin of the World Health Organization*, 83, 777–784.
- Bento G et Dias G (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2444866416301234>
- Birkett M, Espelage DL et Koenig B (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 989–1000.
- Bjorklund DF et Green BL (1992). The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist*, 47(1), 46-54. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.46>
- Bjorklund DF et Harnishfeger KK (1990). The resources construct in cognitive development: Diverse sources of evidence and a theory of inefficient inhibition. *Developmental Review*, 10(1), 48-71. Récupéré de [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(90\)90004-N](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(90)90004-N)
- Blum R (2005). *School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore, Maryland. Récupéré de <https://www.casaciac.org/pdfs/SchoolConnectedness.pdf>

Brown, S(2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Toronto: Penguin Group.

Brussoni M, Gibbons R, Gray C, Ishikawa T, Sandseter EBH, Bienenstock A et coll. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 12, 6423–6454.

Bukowski WM, Hoza B et Boivin M (1993), Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 23–37. doi: [10.1002/cd.23219936004](https://doi.org/10.1002/cd.23219936004)

Bukowski WM, Laursen B et Hoza B (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749–757. doi: [10.1017/S095457941000043X](https://doi.org/10.1017/S095457941000043X)

Cacioppo JT et Hawkley LC (2003). Social isolation and health, with an emphasis on underlying mechanisms. *Perspectives in Biology and Medicine*. 46, S39–S52.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). State Indicator Report on Physical Activity (2010). Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.

Centre de toxicomanie et de santé mentale (2012). Statistiques sur la santé mentale et la toxicomanie. Récupéré de http://www.camh.ca/en/hospital/about_camh/newsroom/for_reporters/pages/addictionmentalhealthstatistcs.aspx

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (CASEL) (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs. Elementary edition. Disponible à <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Commission de la santé mentale du Canada/Mental Health Commission of Canada (2008). Children's Mental Health and the Need for a National Mental health Movement. Récupéré de http://www.mentalhealthcommission.ca/SiteCollectionDocuments/Key_Documents/en/2008/EmprClbSpch-May2008-Eng.pdf

Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (2018). Trousse de l'engagement des jeunes. Récupéré de <http://www.jcsh-cces.ca/ye-toolkit-mod01-f/>

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

Craig WM et Pepler DJ (1998). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–59. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>

DeWall CN, Deckman T, Pond RS et Bonser I (2011). Belongingness as a core personality trait: How social exclusion influences social functioning and personality expression. *Journal of Personality*, 79(6), 1281–1314.

D'Haese S, Van Dyck D, De Bourdeaudhuij I et Cardon G (2013). Effectiveness and feasibility of lowering playground density during recess to promote physical activity and decrease sedentary time at primary school. *BMC Public Health*, 13(1), 1–19.

Dills AK, Morgan HN et Rotthoff KW (2011). Recess, physical education, and elementary school student outcomes. *Economics of Education Review*, 30(5), 889–900.

- Dubroc AM (2007). *Is the elimination of recess in school a violation of a child's basic human rights?* Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495814.pdf>
- Doll B, Murphy P et Song SY (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology, 41*(2), 113–130.
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD et Schellinger KB (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Eisenberger NI et Cole SW (2012). Social neuroscience and health: Neurophysiological mechanisms linking social ties with physical health. *Nature Neuroscience, 15*(5), 669–774.
- EPS Canada. (2019). Écoles axées sur la promotion de la santé. Récupéré de https://eps-canada.ca/activez/ecoles-axe-es-sur-la-promotion-de-la-sante?_ga=2.150240886.119897581.1578414307-1964390764.1570456182
- Fagerstrom T et Mahoney K. (2006). Give me a break! Can strategic recess scheduling increase on-task behaviour for first graders? *Ontario Action Researcher, 9*(2). Récupéré de <https://eric.ed.gov/?id=EJ814915>
- Fondation Rick Hansen, (n.d.) Guide sur la création d'aires de jeux accessibles/Creating inclusive play spaces for children of all abilities. Disponible à <https://www.rickhansen.com/sites/default/files/downloads/letsplaytoolkit.pdf>
- Gibson JL, Cornell M et Gill TA (2017). Systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health, 9*(4).
- Ginsburg KR (2007). American Academy of Pediatrics Committee on Communications; American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics, 2007, 119*(1), 182–191.
- 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.
- Harnishfeger KK et Pope RS (1996). Intending to forget: The development of cognitive inhibition in directed forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology, 62*(2), 292–315. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1996.0032>
- Hartup WW (1993), Adolescents and their friends. *New Directions for Child and Adolescent Development, 3–22.* doi: [10.1002/cd.23219936003](https://doi.org/10.1002/cd.23219936003)
- Hertzman C et 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.
- Holmes RM, Pellegrini, AD et Schmidt SL (2006). The effects of different recess timing regimens on preschoolers' classroom attention. *Early Child Development and Care, 176*(7), 735–743.
- Hoza B, Molina BSG, Bukowski, WM et Sippola LK (1995). Peer variables as predictors of later adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(4).
- Huberty J, Dinkel D, Coleman J, Beighle A et Apenteng B (2012). The role of schools in children's physical activity participation: Staff perceptions. *Health Education Research, 27*(6), 986–995.

International Institute for Child Rights and Development (2018). CRED-PRO Child Rights Curriculum for Health Professionals. Récupéré de

<http://rightsofthechild.org/pdf/RevisedCurriculumHealthCareProfessionals.July2008Canada.pdf>

Janssen I et LeBlanc AG (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40).

Jarrett OS et Waite-Stupiansky S (2009). Recess—It's indispensable! *Young Children*, 64(5), 66–69.

Knowles ML et Gardner WL (2008). Benefits of membership: The activation and amplification of group identities in response to social rejection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1200–1213.

Knowles ZR, Parnell D, Stratton G et Ridgers ND (2013). Learning from the experts: Exploring playground experience and activities using a write and draw technique. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(3), 406–415.

Krahnstoever Davison K et Lawson CT (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2006, 3(19). doi: [10.1186/1479-5868-3-19](https://doi.org/10.1186/1479-5868-3-19)

Leff SS (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32(3), 418.

Lieberman MD (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. New York: Crown.

Lodewyk K, McNamara L et Walker M (2019 sous presse). Victimization, physical activity, and affective outcomes during recess in students with and without disabilities. *Alberta Journal of Educational Research*.

Lodewyk K, McNamara L et Sullivan P (2019). Associations between elementary students' victimization, peer belonging, affect, physical activity, and enjoyment by gender during recess. *Canadian Journal of School Psychology*. July. Récupéré de <https://doi.org/10.1177/0829573519856814>

Lorsbach TC et Reimer JF (1997). Developmental changes in the inhibition of previously relevant information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64(3), 317–342. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1996.2350>

London RA, Westrich L, Stokes-Guinan K et 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.

Maller C, Townsend M, Pryor A, Brown P, St. Leger L (2006). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promotion International*, 21(1), 45–54.

Mavilidi M, Ruiter M, Schmidt M, Okely D, Loyens S, Chandler P, Paas F (2018). A narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: The Importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*. November 2, 2018.

McEwen BS (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress and stress mediators. *European Journal of Pharmacology*, 583(2–3), 174–185.

McNamara L (2013). What's getting in the way of play? An analysis of the contextual factors that hinder recess in elementary schools. *Canadian Journal of Action Research*, 14(2).

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, Gibson J, Lodewyk K, Spadafora N et Lakman Y (2018). Enjoyment and belonging at recess: A mixed-methods study of children's views of recess and responses to a recess intervention. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2).

McNamara L, Lakman Y, Spadafora N, Lodewyk K, Walker M (2018). Recess and children with disabilities: A mixed-methods pilot study. *Disability and Health Journal*, 11(4).

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).

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).

Nations Unies. (1989). Convention relatives aux droits de l'enfant. Récupéré de <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/la-convention>

Nations Unies (2013). Observation générale no 17.

Organisation mondiale de la santé (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. Organisation mondiale de la santé, Genève, Suisse.

Organisation mondiale de la santé (2010). Recommandations mondiales en matière d'activité physique pour la santé. Organisation mondiale de la santé, Genève.

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

ParticipACTION (2018). The Brain + Body Equation: Canadian kids need active bodies to build their best brains. The 2018 ParticipACTION Report Card on Physical Activity for Children and Youth. Toronto.

Pellegrini AD (2005). *Recess: Its role in education and development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pellegrini AD (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3, 131–136.

Pellegrini AD et Bjorklund DF (1997). The role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*, 32(1), 35–40. Récupéré de http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3201_3

Pellegrini AD et Bohn C (2004). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, 34, 13–19. Récupéré de <http://evolution.binghamton.edu/evos/wp-content/uploads/2008/11/Pellegrini02.pdf>

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

People for Education (2014). Broader Measures of Success: Social/Emotional Learning. Récupéré de <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>

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

- Position Statement on Active Outdoor Play. (2015). Retrieved from <https://www.outdoorplaycanada.ca/position-statement-on-active-outdoor-play/>
- Pytel B (2009). Pros and cons of recess time in schools: Is recess a mere tradition or a vital piece in education? Récupéré de https://www.isbe.net/Documents/recess_pros_cons.pdf
- Ramstetter CL, Murray R et Garner AS (2010). The crucial role of recess in schools. *The Journal of School Health*, 80(11), 517–526.
- Ridgers ND, Stratton G, Fairclough SJ (2006). Physical activity levels of children during school playtime. *Sports Med* 2006, 36(4), 359–371.
- Robert Wood Johnson Foundation (2010). *The state of play: Gallup survey of principals on school recess*. Princeton, NJ. Récupéré de https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Gallup_Poll/StateOfPlayFeb2010.pdf
- Société canadienne de physiologie de l'exercice (2015). Directives canadiennes en matière d'acidité physique.
- Stanley RM, Boshoff K et Dollman J (2012). Voices in the playground: A qualitative exploration of the barriers and facilitators of lunchtime play. *Journal of Science and Medicine*, 15(1), 44–51.
- Statistique Canada (2017). Activité physique, comportement sédentaire et sommeil des enfants et des jeunes au Canada. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171018/dq171018b-fra.htm>
- Steger M et Kashdan T (2009). Depression and everyday social activity, belonging, and well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 289–300. doi: [10.1037/a0015416](https://doi.org/10.1037/a0015416)
- Stewart DE, Sun J, Patterson C, Lemerle K et Hardie MW (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 26–31.
- Taylor R, Oberle E, Durlak J et 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. doi: [10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)
- Tremblay MS, Gray C, Babcock S et coll. Position statement on active outdoor play. *Int J Environ Res Public Health*. 2015;12(6):6475–6505. doi: [10.3390/ijerph120606475](https://doi.org/10.3390/ijerph120606475)
- Umberson D et Karas-Montez J (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behaviour*, 51(Suppl.), S54–S66.
- UNESCO (2017). Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Récupéré en octobre 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO (2019). [Au-delà des chiffres: en finir avec la violence et le harcèlement à l'école](#). Paris.
- UNICEF (2012). Inequalities in early childhood development: What does the data say? Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys. UNICEF, New York.
- UNICEF Canada. (2017). Oh Canada! Our kids deserve better. UNICEF Report Card 14: Canadian Companion. UNICEF Canada, Toronto.

Vaillancourt T, Brittain H, Bennett L, Arnocky S, McDougall P, Hymel S, Short K, Sunderani S, Scott C, Mackenzie M et 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.

Verstaete SJM, Cardon GM, DeClercq DLR, DeBourdeau-dhuij IMM. Increasing children's physical activity during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*. 2006; 16, 415–419.

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

Warburton DER, Charlesworth S, Ivey A, Nettlefold L et Bredin SSD (2010). A systematic review of the evidence for Canada's Physical Activity Guidelines for Adults. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 7, 39.

Wang MT et Holcombe R (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.

Wenger E (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zins JE, Bloodworth MR, Weissberg RP et Walberg HJ (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191–210.