

**Risquer pour apprendre : solutions collaboratives pour encourager le jeu risqué en
milieu scolaire**

Par Maxance Gagnon

Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières

ERG6015 : Projet d'intégration

Présenté à Myriam Chrétien-Vincent

9 décembre 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Remerciements

Je souhaite d'abord remercier les 32 personnes qui ont accepté de participer à ce projet. Leur intérêt et le temps qu'elles ont généreusement consacré à cette étude ont rendu cette démarche et cette réflexion possibles.

Je tiens ensuite à remercier ma directrice de recherche, Myriam Chrétien-Vincent, professeure au Département d'ergothérapie de l'UQTR, campus de Drummondville. Son accompagnement bienveillant, son expertise et son approche humaine ont été déterminants dans la réalisation de ce projet et dans mon développement en tant que professionnelle en devenir. Je souhaite également souligner l'apport précieux de Mathieu Dumont, professeur au Département d'ergothérapie, UQTR, campus de Drummondville, dont les séminaires ont nourri mes réflexions et ont contribué à mon cheminement tout au long de l'année.

À mes amies, un immense merci. La dernière année m'a rappelé à quel point votre présence et vos rires ont été essentiels. À ma famille, merci d'être mon ancrage. Vous êtes ma boussole, mes repères et mes racines. À mon amoureux, doux, fort et toujours présent.

Un merci spécial à mes parents. À ma mère, sans qui je ne me serais probablement jamais rendue jusqu'à l'université, celle qui m'a appris qu'il y a un *i* dans *souris* et sans qui le milieu scolaire n'aurait jamais eu autant de sens. Merci d'avoir été bien plus qu'une maman pendant toutes ces années. Et pour finir, merci à mon père, qui est mon courage, ma détermination et ma vulnérabilité. Tout cela est grâce à toi et pour toi.

Table des matières

Liste des abréviations.....	5
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures	7
Résumé.....	8
Abstract.....	9
1. Introduction.....	10
2. État des connaissances	12
2.1 Développement actuel des enfants au Québec.....	12
2.2 Le jeu : un besoin développemental... et un droit	13
2.3 Le jeu risqué.....	13
2.3.1 Définition	13
2.3.2 Les bénéfices du jeu risqué	14
2.3.3 Pourquoi si peu de jeu risqué en milieu scolaire?	15
2.4 Vers un juste milieu.....	15
2.5 La place de l’ergothérapie en milieu scolaire	16
2.6 Question et objectifs de la recherche	16
3. Cadre de recherche.....	18
3.1 Modèle canadien de la participation occupationnelle.....	18
3.2 But et signification.....	18
3.3 Possibilités occupationnelles	20
3.4 Choix du cadre de recherche.....	21
4. Méthode	22
4.1 Étude qualitative	22
4.2 Échantillonnage et recrutement des participants.....	22
4.3 Considérations éthiques	23
4.4 Méthode de collecte de données	24
4.5 Méthode d’analyse de données	25
5. Résultats.....	27
5.1 Portraits des participants	27
5.2 Perspectives des participants au jeu risqué	29
5.3 Les pistes des solutions selon les participants	32

5.3.1	<i>Encadrer le jeu risqué</i>	33
5.3.2	<i>Adapter l'environnement dans les cours d'école</i>	34
5.3.3	<i>Soutenir les opportunités de jeux risqués</i>	34
5.3.4	<i>Intervenir auprès du personnel de l'école</i>	35
5.3.5	<i>Informers les parents sur le jeu risqué</i>	36
5.3.6	<i>Comblers les besoins du réseau scolaire</i>	36
6.	Discussion.....	38
6.1	Retour sur la question et les objectifs de recherche.....	38
6.2	Comprendre le contexte pour accéder aux possibilités occupationnelles.....	38
6.3	Comment allier le cadre scolaire aux jeux risqués?.....	41
6.3.1	<i>Ce que les résultats de l'étude dévoilent</i>	41
6.3.2	<i>Encadrer le jeu risqué, est-ce possible?</i>	42
6.3.3	<i>L'ergothérapie en milieu scolaire : un atout</i>	43
6.4	Forces et limites de l'étude	44
6.5	Avenues de recherches futures.....	45
7.	Conclusion	46
	Références.....	47
	Annexe A	54
	Annexe B	55
	Annexe C	56
	Annexe D	57
	Annexe E.....	59
	Annexe F.....	64

Liste des abréviations

ONU	Organisation des Nations unies
ISQ	Institut de la statistique du Québec
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
ACSP	Association canadienne de santé publique
MCPO	Modèle canadien de la participation occupationnelle
CÉRÊH	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
BIQ	Banque interactive de question

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Présentation de la pratique du jeu risqué dans les écoles primaires</i>	29
Tableau 2	<i>Présentation du niveau d'accord des participants selon des énoncés sur le jeu risqué</i>	30

Liste des figures

- Figure 1 *Répartition des participants selon leur rôle et leur type
d'expérience auprès des enfants* 28
- Figure 2 *Présentation des réponses moyennes aux énoncés selon le profil
des participants* 31

Résumé

Introduction : Les données probantes appuient l'engagement dans le jeu risqué chez les enfants pour les bienfaits au niveau de la santé physique et mentale. Toutefois, les écoles primaires proscrivent les jeux risqués et limitent les jeux permis dans les cours d'école. Ainsi, comment favoriser l'implantation ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires au Québec pour des enfants âgés de 5 à 12 ans? **Objectifs :** Le projet consiste à décrire la perception du jeu risqué selon divers acteurs et d'identifier des solutions pour soutenir la mise en place ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec (Egan et Restall, 2022). **Cadre de recherche :** L'essai a été guidé par le Modèle canadien de la participation occupationnelle, le plus récent modèle utilisé en ergothérapie. **Méthode :** Une étude qualitative à devis descriptif a été menée. Un questionnaire en ligne a été diffusé sur Facebook et Instagram par l'étudiante-chercheuse, et un échantillonnage accidentel a permis de recruter 32 participants. Les données recueillies ont été soumises à des analyses statistiques descriptives ainsi qu'à une analyse thématique. **Résultats :** L'analyse a permis de dégager six pistes de solution : encadrer le jeu risqué, adapter l'environnement dans les cours d'école, soutenir les opportunités de jeu risqué, intervenir auprès du personnel scolaire, informer les parents sur le jeu risqué et combler les besoins du réseau scolaire. **Discussion :** Les résultats suggèrent que les contextes occupationnels influencent fortement les possibilités d'accès au jeu risqué en milieu scolaire. Bien que ce type de jeu s'inscrive dans les jeux libres, il peut être encadré et intégré au cadre scolaire, notamment grâce à l'apport de l'ergothérapeute, qui contribue à favoriser la participation occupationnelle de l'enfant. **Conclusion :** Des pistes de solution ont été trouvées pour favoriser la mise en place ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec. La présente étude a ainsi contribué à l'enrichissement des connaissances sur ce sujet, tout en mettant en valeur la pertinence de l'ergothérapie dans ce milieu.

Abstract

Introduction: Evidence supports children's engagement in risky play for its physical and mental health benefits. However, elementary schools tend to prohibit risky play and restrict the types of play allowed in schoolyards. This raises the question: how can the implementation or maintenance of risky play be supported in Québec elementary schools for children aged 5 to 12? **Objective:** The project aims to describe the perception of risky play according to different actors and identify solutions to support the implementation or continuation of risky play in Québec elementary schools. **Research Framework:** This project was guided by the Canadian Model of Occupational Participation, the most recent model used in occupational therapy (Egan and Restall, 2022). **Method:** A qualitative descriptive study was conducted. An online questionnaire was shared on Facebook and Instagram by the student researcher, and convenience sampling led to the recruitment of 32 participants. Data were analyzed using descriptive analyses and thematic analyses. **Results:** The analysis identified six potential solutions: providing structured guidance for risky play, adapting the physical environment in schoolyards, supporting opportunities for risky play, supporting school staff, informing parents about risky play, and addressing needs within the school system. **Discussion:** The findings suggest that occupational contexts strongly influence children's access to risky play in school settings. Although this type of play falls under free play, it can be supported and integrated within the school framework, particularly through the contribution of occupational therapists, who help promote children's occupational participation. **Conclusion:** Several strategies were identified to support the implementation or maintenance of risky play in Québec elementary schools. This study contributes to a deeper understanding of the topic while highlighting the relevance of occupational therapy in this setting.

1. Introduction

Dans un article paru en janvier 2024, la Société canadienne de pédiatrie promeut la prise de risque dans le jeu pour le développement sain des enfants âgés de 1 à 13 ans (Beaulieu et Beno, 2024). Il est important de noter que les enfants en situation de handicap sont inclus dans ces recommandations, notamment ceux ayant un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme ou de déficience intellectuelle (Grady-Dominguez et coll., 2021). En effet, participer à un jeu risqué permet à l'enfant de non seulement développer sa motricité globale, mais aussi ses aptitudes sociales qui sont primordiales pour son épanouissement personnel (Ginsburg, 2007). Une prise de risque adéquate, adaptée au développement de l'enfant, permet à celui-ci d'augmenter son autonomie par la prise de décision, et par le fait même son sentiment de responsabilité (Grady-Dominguez et coll., 2021). De plus, les données probantes appuient que le jeu risqué favorise le bien-être des enfants, ce qui aide à prévenir l'anxiété et les problèmes de comportements (Brussoni et coll., 2015).

En septembre 2024, La Presse a publié une enquête sur les interdits dans les cours d'école ; de nombreux jeux risqués y sont mentionnés (Duchaine et Lacoursière, 2024). Il est donc important de s'attarder à la place du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec pour répondre à un besoin criant : le développement sain des enfants.

Pour l'ergothérapie, cette question est centrale puisque le jeu, incluant ses dimensions de défi et de prise de risque, constitue une occupation fondamentale du développement. Les ergothérapeutes s'intéressent à la façon dont l'environnement, les capacités de l'enfant et les exigences de l'activité interagissent pour soutenir une participation

significative. Comprendre les conditions facilitantes ou contraignantes du jeu risqué en milieu scolaire s'inscrit donc pleinement dans la mission de la profession.

Afin de répondre aux besoins du milieu scolaire et de donner une voix aux différents acteurs gravitant autour des enfants, une étude qualitative a été réalisée dans le cadre d'une maîtrise en ergothérapie afin de recueillir leurs perspectives sur le jeu risqué en milieu scolaire. Le présent essai est structuré en cinq parties : d'abord la présentation de la problématique par l'état des connaissances, ensuite l'exposé du cadre de recherche, soit le Modèle canadien de la participation occupationnelle, suivi de la méthodologie, des résultats, puis de la discussion.

2. État des connaissances

2.1 Développement actuel des enfants au Québec

Au Québec, les données les plus récentes indiquent une progression des vulnérabilités développementales à l'entrée de la maternelle. Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), la proportion d'enfants présentant au moins une vulnérabilité est passée d'environ 25,6 % en 2012 à 28,7 % en 2022 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2024). Cette tendance est préoccupante puisqu'elle influence directement la réussite scolaire et les compétences socioaffectives ultérieures (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2024).

Parallèlement, le Bulletin 2024 de ParticipACTION attribue la note D- pour le « jeu actif ». Le jeu non structuré, pratiqué autant à l'intérieur qu'à l'extérieur, en fait partie. On y apprend que seulement 22 % des enfants et des jeunes consacrent plus de deux heures par jour à ce type de jeu, un résultat inchangé depuis 2022 (ParticipACTION, 2024).

Les lignes directrices internationales de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2020; Chaput et coll., 2020) indiquent clairement que l'augmentation de la participation à l'activité physique est bénéfique pour la santé. Elles précisent également que des intensités plus élevées, incluant des activités aérobiques ainsi que le renforcement musculaire et osseux, sont associées à de meilleurs indicateurs de santé. Par ailleurs, en 2016, la Revue canadienne de physiologie appliquée a publié un article formulant une recommandation explicite pour réduire les comportements sédentaires (Carson et coll.,

2016), notamment en diminuant les périodes prolongées en position assise et en limitant le temps d'écran récréatif à deux heures ou moins par jour.

2.2 Le jeu : un besoin développemental... et un droit

Le jeu est un moteur central pour soutenir le développement global (cognitif, moteur, socioaffectif). Par la publication de l'article « *The Power of Play : A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children* », l'Académie américaine de pédiatrie rappelle le rôle déterminant du jeu pour l'apprentissage, l'autorégulation et la créativité des enfants (Yogman et coll., 2018).

Au-delà de son importance développementale, le jeu est aussi reconnu comme un droit fondamental. L'article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant (Organisation des Nations unies [ONU], 1989) stipule que les enfants ont droit au repos, aux loisirs et au jeu. Ce principe est notamment repris dans des publications du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF, 2025).

2.3 Le jeu risqué

2.3.1 Définition

Le jeu risqué est défini comme une activité ludique qui comporte une incertitude quant à la possibilité de se blesser. Ce type de jeu libre fait appel au courage, à la force physique et à la créativité de l'enfant qui s'y engage (Sandseter, 2009; Beaulieu et Beno, 2024). Basé sur les données probantes, le jeu risqué est divisé en huit catégories : le jeu en hauteur (tel que grimper dans des arbres ou dans des structures), le jeu à grande vitesse

(tel que faire de la bicyclette), le jeu avec des outils (tel qu'un marteau, un tournevis, etc.), le jeu à proximité d'éléments dangereux (tel que le feu ou l'eau), le jeu turbulent et désorganisé (tel que se bagarrer), le jeu comportant un risque de disparaître ou de se perdre (tel que le jeu de cache-cache), le jeu comportant des chocs et le jeu par procuration (tel que regarder un autre enfant faire un jeu risqué) (Beaulieu et Beno, 2024).

De plus, il est important de souligner que le risque fait partie intégrante du jeu libre, et que l'objectif n'est pas l'élimination du risque, mais plutôt des dangers, afin de soutenir une prise de risque graduée et contrôlée par l'enfant (Beaulieu et Beno, 2024; Radio-Canada, 2024).

2.3.2 Les bénéfices du jeu risqué

Les bénéfices du jeu risqué sont nombreux. En effet, le jeu risqué favorise la motivation, laisse place à la créativité, augmente les compétences sociales, augmente la confiance en soi et favorise la santé mentale (Beaulieu et Beno, 2024; Yogman et coll., 2018). Selon la publication de Chaput et ses collègues (2020), la pratique régulière d'un jeu physique contribue à l'amélioration de la santé globale. De plus, la participation à des expériences stimulantes, mais contrôlées peut avoir des effets anti-phobiques, aidant les enfants à réduire leur anxiété liée, par exemple, aux hauteurs ou aux vitesses (Sandseter et Kennair, 2011).

2.3.3 Pourquoi si peu de jeu risqué en milieu scolaire?

Les préoccupations liées à la sécurité, la pression académique, la judiciarisation perçue et la surveillance accrue réduisent les occasions de jeu libre. Aux États-Unis, une enquête nationale indiquait que seulement 51 % des enfants d'âge préscolaire jouaient régulièrement à l'extérieur sous supervision parentale (Tandon et coll., 2012 cité dans Yogman et coll., 2018). De plus, le temps de jeu libre des enfants nord-américains aurait diminué de 12 heures par semaine en raison de la pression académique croissante (Ramstetter Murray et Garner, 2010).

D'un autre côté, selon la loi sur l'instruction publique, le réseau scolaire québécois est tenu d'assurer un milieu sécuritaire (Gouvernement du Québec, 2025). Toutefois, cette responsabilité est parfois interprétée de façon restrictive, ce qui conduit à limiter des jeux jugés risqués (Association canadienne de santé publique [ACSP], 2019). L'ACSP (2019) encourage la distinction entre danger et risque raisonnable, afin de permettre aux enfants de développer leur autonomie tout en restant en sécurité.

2.4 Vers un juste milieu

Le défi est d'atteindre un équilibre entre surprotection et laisser-faire. En 2021, par une publication du ministère de l'Éducation, le gouvernement du Québec rappelle que plus un enfant devient autonome, plus il est capable d'assumer sa propre sécurité et d'en retirer du plaisir et de la confiance. À l'inverse, une surprotection excessive risque de lui faire perdre confiance, de réduire son estime de soi et de favoriser l'anxiété (Sandseter et Kennair, 2011).

2.5 La place de l'ergothérapie en milieu scolaire

Dans le contexte scolaire québécois, la présence d'ergothérapeute demeure encore limitée. Toutefois, leurs interventions jouent un rôle essentiel pour soutenir la participation des élèves aux différentes activités de la vie scolaire. Leur intervention repose sur une approche collaborative avec le personnel scolaire. Elle vise à adapter les environnements, les outils, les routines et les pratiques pédagogiques pour favoriser l'inclusion, tant des élèves ayant des besoins particuliers que de l'ensemble des élèves (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2022). Plus récemment, les travaux de Jasmin et collègues (2023) soulignent également l'importance de l'ergothérapie dans la promotion du bien-être et de l'autorégulation en milieu scolaire. Ainsi, l'ergothérapie, grâce à son expertise en participation occupationnelle et en adaptation des environnements scolaires, peut soutenir la mise en place de conditions sécurisées favorisant le jeu risqué chez les enfants.

2.6 Question et objectifs de la recherche

Les données probantes montrent que le jeu risqué contribue de manière significative au développement global de l'enfant, en renforçant sa confiance en soi et son autonomie tout au long du parcours scolaire. Cependant, les écoles restent souvent peu favorables à son intégration, en raison de préoccupations liées à la sécurité, de contraintes organisationnelles et de normes institutionnelles qui restreignent les occasions de jeu libre et risqué.

Ainsi, devant ce décalage entre les avantages démontrés du jeu risqué et les pratiques observées dans les écoles primaires, le présent projet s'intéresse à la question suivante :

comment favoriser l'implantation ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec pour des enfants âgés de 5 à 12 ans ?

Pour répondre à cette question, les objectifs de recherche suivants ont été formulés :
décrire la perception du jeu risqué selon divers acteurs et identifier des solutions permettant de soutenir la mise en place ou le maintien du jeu risqué au sein des écoles primaires québécoises.

3. Cadre de recherche

Cette section décrit le Modèle canadien de la participation occupationnelle (MCPO) utilisé dans ce projet comme cadre de recherche.

3.1 Modèle canadien de la participation occupationnelle

Le MCPO constitue un outil conceptuel développé par des ergothérapeutes afin de mieux refléter les besoins des individus et des collectivités (familles, groupes, communautés et populations) en matière de participation occupationnelle (Egan et Restall, 2022). Ce concept est défini comme la possibilité d'avoir accès à des occupations, de pouvoir les initier et les maintenir, en fonction des besoins et des aspirations de la personne (Egan et Restall, 2022, p. 84). En ce sens, le MCPO permet aux ergothérapeutes d'élargir leur perspective holistique à une diversité de groupes et d'appliquer des stratégies soutenant une vie satisfaisante, fondée sur l'engagement dans des occupations intégrées à des relations et des contextes signifiants (Egan et Restall, 2022, p. 83).

Dans le présent projet, abordant la participation occupationnelle des enfants aux jeux risqués dans le milieu scolaire, les éléments du modèle qui apparaissent pertinents sont le but et la signification, ainsi que les possibilités occupationnelles.

3.2 But et signification

La première composante du MCPO concerne le but et la signification de l'engagement d'un individu ou d'une collectivité dans une occupation. Cette dimension se décline en trois éléments interreliés : les besoins, les relations et l'histoire, qui

permettent de mieux comprendre ce qui motive et donne du sens à l'occupation (Egan et Restall, 2022, p. 86).

Les besoins de l'individu renvoient à quatre dimensions fondamentales : la survie et la sécurité, l'autonomie, les relations sociales et la compétence, lesquelles doivent être satisfaites pour que l'individu éprouve un sentiment de bien-être et de satisfaction (Egan et Restall, 2022, p. 86). Ces besoins rejoignent les bienfaits associés à l'engagement des enfants dans le jeu risqué, en particulier en ce qui concerne le développement de l'autonomie, du sentiment de compétence, de la capacité d'autoprotection, ainsi que des interactions avec l'adulte présent.

Les relations renvoient non seulement aux interactions entre les personnes dans le cadre de l'occupation elle-même, mais également aux liens avec l'environnement physique ainsi qu'aux structures sociales et politiques qui l'entourent (Egan et Restall, 2022, p. 87). L'analyse de ces relations, en tenant compte du où, du avec qui et à quelles fins de l'occupation, permet à l'ergothérapeute de mieux saisir leur influence sur la participation occupationnelle (Egan et Restall, 2022, p. 88).

Le concept d'histoire, notamment le principe portant sur le développement tout au long de la vie d'un individu ou d'une collectivité, invite à considérer les expériences vécues dans le passé et à analyser leur influence sur le fonctionnement actuel (Egan et Restall, 2022, p. 88). Cette perspective s'avère particulièrement pertinente lorsqu'il est question de la participation occupationnelle des enfants, puisqu'elle permet de mieux comprendre comment leurs expériences antérieures façonnent leur engagement actuel dans les occupations.

3.3 Possibilités occupationnelles

La deuxième composante du MCPO concerne les possibilités occupationnelles, définies comme les opportunités que l'environnement peut et souhaite offrir à un individu ou à une collectivité. En portant attention à cette dimension, les ergothérapeutes s'intéressent à l'accès, à l'initiation et au maintien de la participation occupationnelle (Egan et Restall, 2022, p. 89). Ces possibilités sont influencées par divers facteurs. Sur le plan individuel, elles dépendent notamment des fonctions physiques, affectives et cognitives (Egan et Restall, 2022, p. 90). Du côté des collectivités, elles sont façonnées par la disponibilité et l'utilisation des ressources familiales, ainsi que par les valeurs, les normes sociales et les structures en place (Egan et Restall, 2022, p. 90).

La notion d'accessibilité à l'occupation permet aux ergothérapeutes d'identifier les obstacles présents dans l'environnement qui peuvent entraver la réalisation d'une occupation (Egan et Restall, 2022, p. 91). Le potentiel d'initier une occupation amène à explorer les défis liés à l'engagement occupationnel et à élaborer des stratégies visant à rendre cet engagement possible (Egan et Restall, 2022, p. 92). Enfin, la possibilité de maintenir une occupation amène à examiner les éléments contextuels susceptibles de nuire à la durabilité de cette participation dans le temps (Egan et Restall, 2022, p. 93).

Le MCPO s'appuie sur les concepts de microsystème, mésosystème et macrosystème, adaptés du modèle écologique de Bronfenbrenner (2005), afin de proposer un schéma d'analyse qui prend en compte le développement de l'individu ou de la collectivité à travers l'influence constante et dynamique du contexte dans lequel il évolue (Egan et Restall, 2022, p. 90). Le microsystème renvoie aux interactions directes de la personne avec son entourage immédiat, telles que les relations avec les membres de la famille, les

camarades de classe, les enseignants, ainsi qu'avec l'environnement physique (Egan et Restall, 2022, p. 90). Le mésosystème englobe les structures et les systèmes organisationnels, comme le système d'éducation ou les institutions de soins de santé (Egan et Restall, 2022, p. 90). Enfin, le macrosystème correspond aux influences plus larges, telles que les politiques provinciales et fédérales, ainsi que le contexte socioéconomique (Egan et Restall, 2022, p. 91). Ensemble, ces trois niveaux de contexte peuvent faciliter ou restreindre les possibilités occupationnelles offertes aux individus et aux collectivités (Egan et Restall, 2022, p. 91).

3.4 Choix du cadre de recherche

Le Modèle canadien de la participation occupationnel (MCPO) a été choisi comme cadre de recherche pour ce projet en ergothérapie, car il permet une compréhension nuancée de la participation occupationnelle des enfants dans leur environnement scolaire. Ce modèle s'avère particulièrement pertinent pour explorer le jeu risqué, puisqu'il met de l'avant les besoins, les priorités et les significations propres aux individus, plutôt que de s'appuyer uniquement sur des normes objectives ou des perceptions externes (Egan et Restall, 2022, p. 86). En ce sens, il permet de recentrer l'analyse sur les désirs, les motivations et les besoins réels des enfants, en lien avec leur engagement dans le jeu risqué. Il offre également une analyse contextualisée, en tenant compte des relations significatives qu'entretiennent les enfants avec leur entourage (parents, enseignants, pairs) et de l'environnement scolaire dans lequel ils évoluent. La visée du présent projet s'inscrit directement dans les principes du MCPO, qui met l'accent sur la promotion de l'accès, de l'initiation et du maintien de la participation occupationnelle (Egan et Restall, 2022, p. 90).

4. Méthode

Cette section décrit la méthodologie appliquée tout au long de l'étude, en précisant le type de devis retenu, la stratégie d'échantillonnage, le processus de recrutement des participants, les considérations éthiques, ainsi que les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données.

4.1 Étude qualitative

Cette étude porte sur la perception des acteurs influençant le maintien ou l'implantation du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec. Dans cette perspective, un devis descriptif s'avère approprié pour présenter et analyser les réponses recueillies au moyen d'un sondage en ligne, lesquelles reposent sur les expériences personnelles des participants et permettent de répondre aux objectifs de recherche (Fortin et Gagnon, 2022).

4.2 Échantillonnage et recrutement des participants

Un échantillonnage accidentel a été retenu pour cette étude afin de recruter les participants en fonction de leur disponibilité (Fortin et Gagnon, 2022). Ce choix s'explique par la réalité particulière du milieu scolaire en fin d'année, où les contraintes de temps rendent difficile le recours à des stratégies de recrutement plus structurées.

Dans cet esprit, la taille de l'échantillon n'a pas été prédéterminée. Comme le soulignent Fortin et Gagnon (2022), il est rare qu'une étude qualitative fixe à l'avance le nombre exact de participants, puisque celui-ci dépend plutôt de la richesse et de la redondance des données recueillies. Toutefois, dans le cadre de ce projet, il est raisonnable d'anticiper que la saturation des données pourrait être atteinte avec un

échantillon d'environ 20 à 30 participants. Cette estimation tient compte de l'absence de critères d'exclusion, de l'hétérogénéité attendue des perceptions des répondants, ainsi que des difficultés de recrutement propres au milieu scolaire, particulièrement en fin d'année. Ainsi, la taille finale de l'échantillon sera déterminée au moment où l'étudiante-chercheuse constatera une saturation ou une redondance des données, c'est-à-dire lorsque les nouvelles réponses n'apporteront plus d'informations inédites ou pertinentes pour l'analyse (Fortin et Gagnon, 2022).

Le recrutement pour ce projet s'est effectué à partir du partage d'une affiche (Annexe A) sur les réseaux sociaux (Facebook et Instagram) de l'étudiante-chercheuse, incluant un message annonçant le recrutement (Annexe B). Cette affiche contenait l'objectif de l'étude, les critères d'inclusion, le lien pour répondre au questionnaire et les coordonnées de l'étudiante-chercheuse.

Les critères d'inclusion étaient les suivants : 1) être capable de donner son consentement libre et éclairé, 2) être employé(e) ou retraité(e) d'un centre des services scolaires, 3) être ergothérapeute, 4) être étudiant dans un domaine de la santé ou des services sociaux, 5) être parent d'au moins un enfant d'âge primaire, 6) être un citoyen(ne) concerné(e) par le jeu risqué. Aucun critère d'exclusion n'a été défini.

4.3 Considérations éthiques

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉRÊH) le 16 avril 2025 (voir Annexe C), ainsi qu'une lettre d'acceptation des modifications le 26 juin 2025 (Annexe D). La certification éthique détient le numéro CER-25-323-08-01.16.

Chaque participant a été informé des objectifs, des modalités et des implications de la recherche, puis a donné son consentement libre et éclairé en ligne avant de répondre au questionnaire. Le formulaire d'information et de consentement est présenté à l'Annexe E.

4.4 Méthode de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire qualitatif produit sur la banque interactive de questions (BIQ) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Comme le soulignent Braun et Clarke (2013) dans *The Online Survey as a Qualitative Research Tool*, ce format, particulièrement lorsqu'il est administré en ligne, permet de rejoindre un grand nombre de participants dispersés géographiquement, et d'offrir aux répondants de la flexibilité pour répondre au moment qui leur convient. Dans ce cas, cela favorise la participation d'employés du réseau scolaire à travers le Québec. De plus, l'absence d'interaction directe avec le chercheur peut limiter l'influence sociale ou la désirabilité sociale sur les réponses (Braun et Clarke, 2013). La question ouverte intégrée au questionnaire offre la possibilité aux participants d'exprimer leurs expériences et perceptions avec leurs propres mots, produisant des données en cohérence avec la recherche qualitative (O'Brien et coll., 2016). L'utilisation de la BIQ a permis de respecter l'anonymat des participants.

Les participants pouvaient compléter le questionnaire à leur rythme, sans limite de temps. Le temps moyen estimé pour y répondre était d'environ 15 minutes.

L'Annexe F présente le questionnaire complet auquel les participants devaient répondre. Le questionnaire était divisé en trois parties :

- 1) Formulaire d'information et de consentement : Cette partie présentait le but et les implications du projet de recherche afin d'obtenir le consentement libre et éclairé des participants. Ces derniers devaient obligatoirement consentir avant de pouvoir continuer le questionnaire.
- 2) Questions à choix de réponses : Cette section comporte sept questions. La première permettait aux participants d'indiquer, s'ils le souhaitaient, leur rôle au sein du milieu scolaire. La deuxième question visait à dresser un portrait de la place du jeu risqué dans leur milieu, si applicable. Les cinq questions suivantes invitaient les participants à exprimer leur degré d'accord concernant le jeu risqué en milieu scolaire, tout en stimulant leur réflexion sur le sujet.
- 3) Question à développement : La question à développement permet aux participants de se prononcer sur les pistes de solution ou stratégies qui pourraient être mises en place à l'école pour encourager et encadrer le jeu risqué sécuritaire tout en permettant aux enfants d'en tirer pleinement les bénéfices. Aucune limite n'a été imposée quant à la longueur de la réponse à cette question.

4.5 Méthode d'analyse de données

Les données recueillies à partir des questions à choix multiples ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, notamment des pourcentages et des moyennes. Les moyennes ont permis de décrire la tendance centrale des données, alors que les pourcentages ont servi à présenter la distribution des réponses au sein de l'échantillon (Fortin et Gagnon, 2022). Les résultats ont également été regroupés dans un tableau afin de faire ressortir plus clairement les principaux constats observés dans les résultats.

Conformément à la méthodologie d'une étude qualitative descriptive, l'analyse des données de la question à développement s'est appuyée sur le processus d'analyse thématique proposé par Braun et Clarke (2006), tel que présenté par Fortin et Gagnon (2022). Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse s'est immergée dans les données en les lisant à plusieurs reprises afin de se familiariser avec leur contenu et d'identifier les thématiques émergentes (Braun et Clarke, 2006).

Ensuite, une phase de codage initial a permis de regrouper les différentes idées et sujets abordés dans les réponses des participants. Ces codes ont ensuite été synthétisés pour dégager des thèmes représentatifs des contenus recueillis. Ce processus a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo (version 15), qui a facilité la codification des données (Lumivero, 2025). Par la suite, celles-ci ont été organisées dans des tableaux, permettant une visualisation plus claire et structurée des informations.

L'approche inductive lors de l'analyse thématique a permis de faire ressortir les thèmes directement à partir des données, sans tenter de les modifier, ni de les ajuster à un cadre théorique préexistant (Fortin et Gagnon, 2022). Ce choix méthodologique favorise ainsi une compréhension fidèle et approfondie de la perception des participants.

5. Résultats

Cette section présente les principaux résultats découlant de l'analyse des données recueillies au moyen du questionnaire. Dans un premier temps, un portrait général des participants sera présenté afin de situer les caractéristiques de l'échantillon et d'apprécier la pertinence de leurs connaissances du milieu scolaire et du jeu risqué. Par la suite, les résultats provenant des expériences et la perception du jeu risqué obtenus à partir des questions à choix de réponses seront détaillés. Enfin, l'analyse thématique des réponses à développement sera présentée, mettant en lumière les solutions proposées.

5.1 Portraits des participants

À la suite de la diffusion de l'affiche, 32 participants ont pris part à l'étude en remplissant le questionnaire en ligne. La figure 1 présente un portrait global des participants, incluant leur rôle et leur expérience pertinente auprès des enfants.

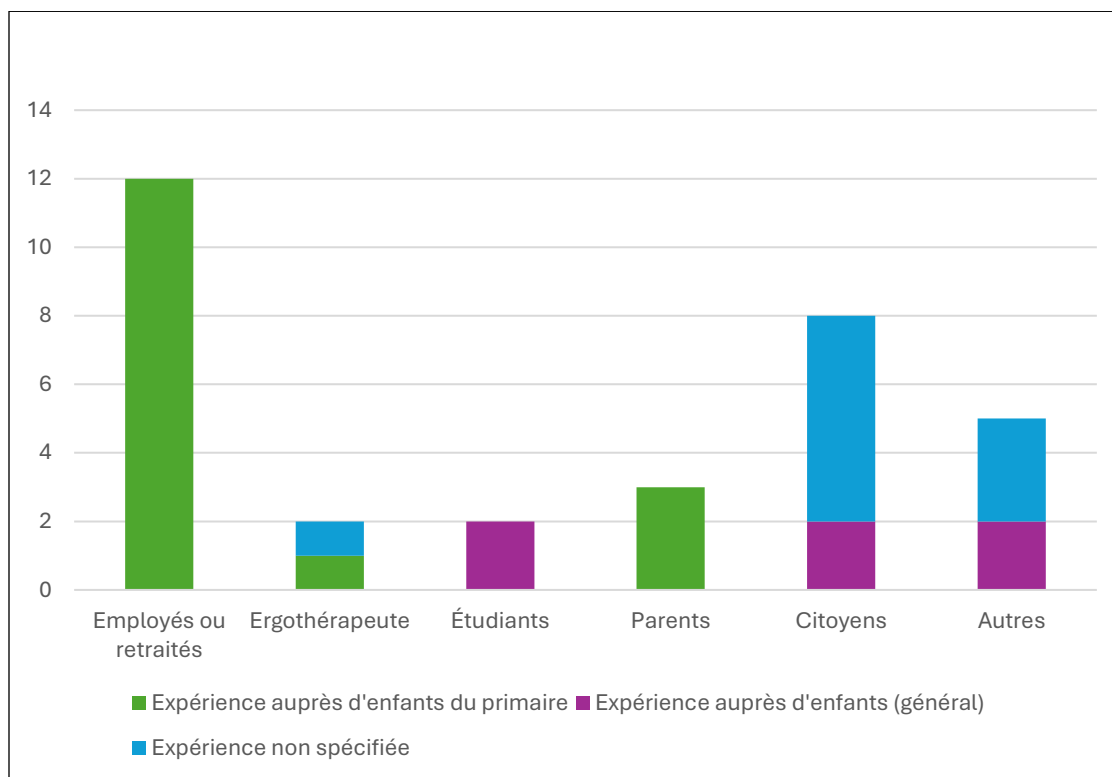
La plus grande part des répondants (n=12) ont déclaré être employés ou retraités d'un centre de services scolaires. Certains d'entre eux ont précisé diverses fonctions : enseignants au primaire (n=6), techniciens en éducation spécialisés (n=2), suppléant (n=1) et psychologue (n=1). Deux participants ont indiqué être ergothérapeutes, dont l'un travaillant dans une école secondaire spécialisée. Deux autres étaient étudiants dans un domaine de la santé, soit en ergothérapie et en soins infirmiers. Trois participants étaient parents d'au moins un enfant d'âge primaire (5 à 12 ans). Enfin, parmi les citoyens qui se sont identifiés comme concernés par le jeu risqué (n= 8) et les participants qui ont coché la catégorie « autres » (n=5), deux participants ont mentionné être éducatrice en CPE et

deux parents possiblement père ou mère d'un enfant plus jeune ou plus âgé que la tranche d'âge scolaire.

Sur les 32 répondants, 13 étaient directement liés au réseau scolaire (employés ou retraités et un ergothérapeute), tandis que 19 ne l'étaient pas (voir tableau 1). Toutefois, plusieurs participants détenaient une expérience pertinente en lien avec l'enfance et le développement. Le figure 1 présente la répartition des types d'expérience des participants auprès des enfants selon leur rôle, dont l'expérience personnelle auprès d'enfants au primaire ou auprès d'enfants de façon générale contribue à l'analyse du sujet étudié.

Figure 1

Répartition des participants selon leur rôle et leur type d'expérience auprès des enfants



5.2 Perspectives des participants au jeu risqué

La section suivante présente les résultats obtenus à partir des questions à choix de réponses du questionnaire.

Le tableau 1 illustre les réponses concernant la présence du jeu risqué dans le milieu scolaire fréquenté par les participants. Comme mentionné précédemment, 19 participants ne travaillent pas ou ne fréquentent pas d'école primaire. Parmi l'ensemble des répondants, un participant a indiqué ne pas savoir si le jeu risqué est pratiqué dans son milieu. Deux répondants ont affirmé que le jeu risqué n'y est pas du tout pratiqué. Sept ont rapporté qu'il est « un peu » présent, tandis que trois l'ont jugé « moyennement » présent. Enfin, aucun participant n'a sélectionné l'option « beaucoup ».

Tableau 1

Présentation de la pratique du jeu risqué dans les écoles primaires

Énoncé	Nombre de participants ayant sélectionné					
	Je ne sais pas	Je ne travaille/ne fréquente pas d'école primaire.	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
Si vous travaillez ou fréquentez une école primaire, est-ce que des jeux risqués y sont pratiqués?	1	19	2	7	3	0

Le tableau 2 ci-dessous présente le nombre de participants ayant sélectionné un niveau d'accord selon les cinq énoncés sur le jeu risqué. Au premier énoncé, « Je suis très préoccupé(e) à l'idée que les enfants participent à des jeux risqués », 12 participants se sont déclarés pas du tout d'accord et 10 légèrement d'accord, soit 69% de l'échantillon.

Au deuxième énoncé, « Je considère que le jeu risqué est bénéfique pour le développement global des enfants », 11 participants se sont déclarés en accord et 18 tout à fait d'accord, soit 90 % de l'échantillon. De façon similaire, à l'énoncé « Les bénéfices du jeu risqué surpassent amplement les risques », 13 participants ont répondu en accord et 14 tout à fait d'accord, représentant 84 %. Pour les énoncés quatre et cinq, il est possible d'observer une distribution des niveaux d'accord se situant majoritairement entre légèrement d'accord et en accord.

Tableau 2

Présentation du niveau d'accord des participants selon les énoncés sur le jeu risqué

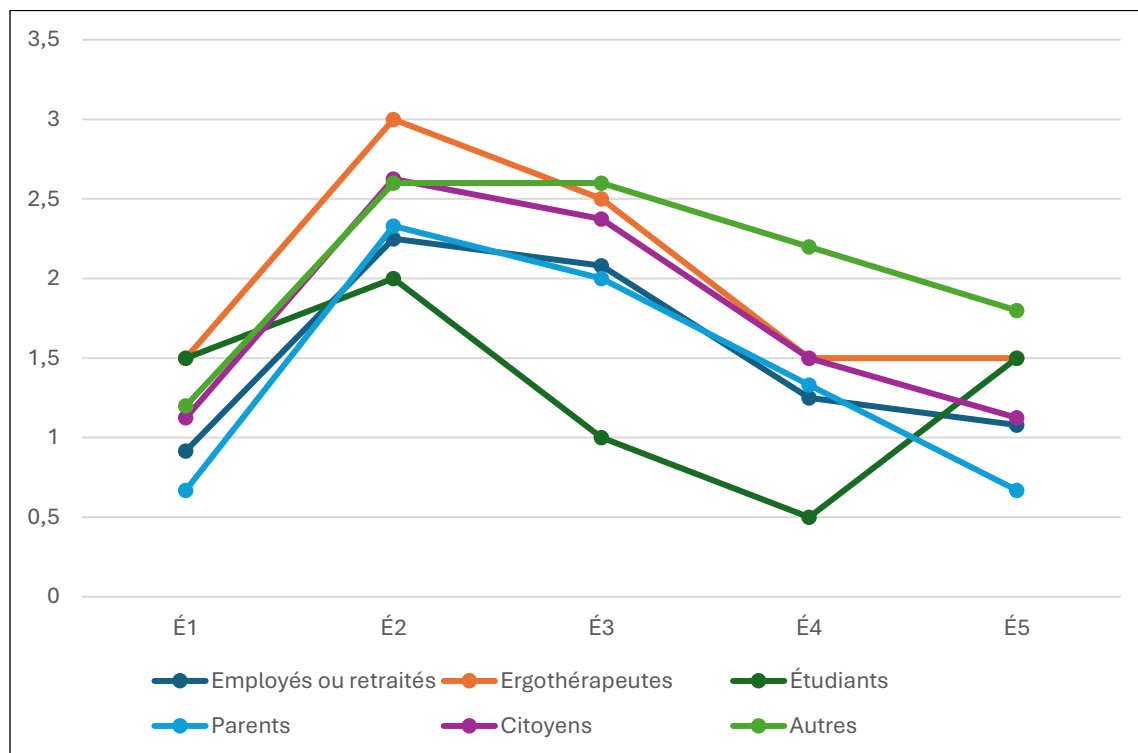
À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant	Nombre de participants ayant sélectionné			
	Pas du tout d'accord	Légèrement d'accord	En accord	Tout à fait d'accord
É1 : Je suis très préoccupé(e) à l'idée que les enfants participent à des jeux risqués.	12	10	6	4
É2 : Je considère que le jeu risqué est bénéfique pour le développement global des enfants.	1	2	11	18
É3 : Les bénéfices du jeu risqué surpassent amplement les risques.	3	2	13	14
É4 : Les parents d'enfants fréquentant l'école primaire seraient favorables à l'intégration du jeu risqué dans la cour de récréation.	5	11	13	3
É5 : Le milieu scolaire dispose des ressources nécessaires (matériels et humaines) pour encadrer le jeu risqué.	7	13	10	2

La figure 2 illustre les réponses moyennes aux énoncés présentés dans le tableau 2, en fonction du profil des participants (employés ou retraités, ergothérapeutes, étudiants, parents, citoyens ou autres). Pour le calcul des moyennes, chaque niveau d'accord a été associé à une valeur numérique : « 0 » pour *pas du tout d'accord*, « 1 » pour *légèrement d'accord*, « 2 » pour *en accord* et « 3 » pour *totalemment en accord*. Les réponses individuelles ont ainsi été transformées en valeurs numériques, puis regroupées pour obtenir une moyenne, laquelle est représentée sur l'axe vertical de la figure.

Cette représentation graphique permet de visualiser à la fois les similitudes et les différences entre les profils de participants dans leur degré d'accord avec les différents énoncés.

Figure 2

Présentation des réponses moyennes aux énoncés selon le profil des participants



On observe une grande similitude dans la forme des courbes représentant les employés ou retraités, les ergothérapeutes, les parents d'enfants d'âge primaire, les citoyens et la catégorie « autres ». Ces groupes présentent des variations parallèles, indiquant des perceptions relativement proches. À titre d'exemple, les employés et les parents affichent des moyennes presque identiques pour l'ensemble des énoncés.

Le profil des étudiants, quant à lui, se distingue davantage. Si leurs réponses demeurent comparables à celles des autres groupes pour les énoncés 1, 2 et 5, elles divergent nettement aux énoncés 3 et 4. Cette divergence s'explique par la petite taille de ce sous-groupe, deux participants seulement, incluant l'étudiant en soins infirmiers, qui a sélectionné « pas du tout d'accord » pour ces deux énoncés.

5.3 Les pistes des solutions selon les participants

Parmi les 32 participants, 27 ont répondu à la question à développement. L'un d'eux a écrit « Aucune piste ». Ce participant est employé ou retraité d'un centre de services scolaires. Les participants n'ayant pas répondu à la question à développement étaient des trois citoyens sans précision, un autre (éducatrice) et un étudiant (soins infirmiers). Trois de ces cinq participants avaient une perception plus négative du jeu risqué. Enfin, ces réponses ont permis d'atteindre la saturation des données, puisque aucune idée nouvelle ou information supplémentaire pertinente n'a émergé dans les dernières réponses analysées (Fortin et Gagnon, 2022).

Les thèmes dégagés de l'analyse thématique sont présentés par ordre de priorité, le premier correspondant à celui ayant regroupé le plus grand nombre de propositions.

5.3.1 *Encadrer le jeu risqué*

La piste de solution la plus fréquemment mentionnée, soit 24 fois, concerne la nécessité d'encadrer le jeu risqué. Dans ce contexte, le terme *encadrer* renvoie à l'idée que le jeu risqué, en milieu scolaire, devrait être réglementé, supervisé et circonscrit à des périodes déterminées spécifiquement pour ce type d'occupation.

Parmi les sous-catégories identifiées, celle liée à l'instauration de règlements est revenue le plus souvent. Certains participants ont formulé des propositions générales tels que « établir des règles claires » ou « règles de sécurité ». D'autres ont suggéré des exemples plus concrets, par exemple « limiter le nombre d'enfants qui peuvent y jouer en même temps » ou encore « encadrer quels groupes d'élèves peut faire quels jeux risqués selon leur âge et habiletés ». Un participant a toutefois mentionné « ne pas instaurer trop de règlements [...], seulement les plus importants », ce qui témoigne d'une volonté d'encadrer, mais d'offrir une certaine liberté.

La supervision du jeu risqué par un adulte a également été identifiée comme une mesure importante par plusieurs participants. Ces derniers insistent sur la nécessité d'une présence constante, formulant des propositions telles que « le jeu risqué devrait être surveillé en tout temps », « ajouter de la surveillance pour la sécurité » ou encore « les enfants qui pratiquent le jeu risqué doivent toujours être en présence d'un adulte responsable, afin d'assurer leur sécurité ». Un participant apporte toutefois une nuance en proposant une supervision plus soutenue pour certains jeux risqués préalablement ciblés par le personnel, précisant que cela permettrait de « s'assurer du bon fonctionnement » des jeux.

Enfin, l'idée de consacrer des périodes ou un temps au jeu risqué est revenue à plusieurs reprises. Notamment, deux pistes de solution mentionnent de « pratiquer le jeu risqué en éducation physique ». De plus, certaines propositions suggèrent d'« établir une durée [à] l'activité » et de prévoir « des moments précis pour pouvoir les faire ».

5.3.2 Adapter l'environnement dans les cours d'école

La seconde solution abordée par les participants consiste à adapter l'environnement des cours d'école. Cette piste a été mentionnée à 15 reprises, que ce soit pour adapter l'espace des cours ou pour mettre des objets à la disposition des enfants.

Les participants indiquent qu'il serait pertinent d'« aménager des cours d'école » pour le jeu risqué, « d'établir des zones précises de jeu risqué » et de prévoir des « endroits déterminés » pour des jeux spécifiques. Ils soulignent également l'importance de « l'aménagement des lieux pour réduire le risque de blessures graves » et d'« essayer de diminuer les espaces d'asphalte ».

Certaines pistes concernent les objets présents dans l'environnement afin de favoriser le jeu risqué, comme mettre « des objets avec la thématique pour le jeu » ou, comme le rapporte un participant, « j'ai déjà vu des CPE qui instaurent des matelas près des arbres où les enfants avaient le droit d'y grimper en hauteur ». Un autre participant suggère d'adapter l'environnement en « enlevant tous ces objets encombrants : grosses roches, arbres, etc. ».

5.3.3 Soutenir les opportunités de jeux risqués

La troisième piste de solution consiste à soutenir les opportunités de jeux risqués. Cette piste a été mentionnée 14 fois. Les participants soulignent que ces opportunités sont

possibles non seulement en appliquant des stratégies d'apprentissage, mais surtout en exposant directement les enfants aux jeux risqués.

Les stratégies d'apprentissage constituent une occasion pour les enfants de pratiquer le jeu risqué et d'apprendre simultanément. Parmi les pistes citées à plusieurs reprises figure la « sensibilisation aux risques » auprès des enfants, ainsi que l'importance d'amener « l'enfant à se questionner sur la limite à ne pas dépasser ». De plus, deux autres participants proposent d'offrir une opportunité d'apprentissage comme « encourager l'enfant à observer », et « faire des discussions ou brefs retours suite à l'activité ».

Par ailleurs, les participants soulignent que, pour soutenir de réelles opportunités de jeu risqué, il est essentiel d'exposer les enfants à des situations concrètes. À titre d'exemple, ils proposent « laisser l'enfant être créatif pour se sortir d'une situation non désirée », de « les laisser jouer aux jeux qu'ils veulent », et de « laisser les enfants prendre des risques ».

5.3.4 Intervenir auprès du personnel de l'école

La quatrième piste de solution, mentionnée 13 fois par les participants, est d'intervenir directement auprès du personnel de l'école. Plus précisément, les participants proposent de former le personnel au jeu risqué et d'attribuer certains rôles afin de faciliter la mise en pratique de cette occupation.

Une première intervention consiste à former le personnel scolaire. Plusieurs participants soulignent la nécessité de « sensibiliser les enseignants [...] sur les bénéfices

du jeu risqué », et ajoutent qu'« il serait optimal de former tout le personnel (de l'éducatrice en service de garde aux enseignants). »

La proposition d'une meilleure attribution des rôles est également soulevée par quatre participants, dont l'un d'eux qui mentionne que :

Les secrétaires scolaires sont les infirmières dans les écoles. Malheureusement, elles n'ont pas le temps de gérer toutes les blessures survenues durant les récréations.

Comme piste de solution, nous pourrions attribuer ce rôle à un enseignant surveillant durant le 15 minutes de récréation.

5.3.5 Informer les parents sur le jeu risqué

La cinquième piste de solution porte sur l'importance d'informer et d'impliquer les parents dans la démarche entourant le jeu risqué. Cette piste, évoquée à huit reprises par les participants, apparaît complémentaire aux actions proposées auprès du personnel scolaire. Concrètement, les participants insistent sur la nécessité de « sensibiliser les parents » afin de les amener à mieux comprendre la valeur éducative de ces pratiques. Ils ajoutent qu'une « meilleure collaboration des parents » découle d'« explications claires du jeu risqué et de ses bénéfices ».

5.3.6 Comblent les besoins du réseau scolaire

La sixième et dernière piste de solution, mentionnée huit fois par les participants, concerne les besoins du réseau scolaire, tant sur le plan du nombre de membres du personnel que sur le plan financier. D'une part, plusieurs participants insistent sur le manque de personnel dans les écoles, soulignant l'importance « d'avoir plus de ressources humaines » et qu'« il faudrait davantage de surveillants ou d'aide à la classe ».

D'autre part, les contraintes financières sont également mises de l'avant, comme l'illustre cette citation : « Nous n'avons plus assez de sous pour acheter d'autres matériels et payer davantage de ressources... ».

6. Discussion

Cette section revient sur la question et les objectifs de recherche en les mettant en relation avec les résultats présentés précédemment. Elle propose également une interprétation de ces résultats à travers une analyse approfondie. Enfin, elle expose les forces et limites de l'étude, de même que les avenues de recherche à envisager pour la suite.

6.1 Retour sur la question et les objectifs de recherche

La question de recherche qui a animé cette étude est : « Comment favoriser l'implantation ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires au Québec pour des enfants âgés de 5 à 12 ans? ». Pour répondre à cette question, les objectifs de recherche suivants ont été formulés : décrire la perception du jeu risqué selon divers acteurs et d'identifier des solutions pour soutenir la mise en place ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires. Ainsi, par la participation des 32 répondants au questionnaire en ligne, il a été possible de mettre en évidence leurs perceptions, et de soulever six pistes de solution pour mettre en place ou maintenir le jeu risqué dans les écoles primaires du Québec.

6.2 Comprendre le contexte pour accéder aux possibilités occupationnelles

En adoptant une perspective ergothérapique pour analyser les pistes de solution les plus souvent nommées, il est possible de constater une cohérence avec les contextes occupationnels définis par le MCPO. En effet, les solutions proposées font référence à des obstacles situés dans différents contextes occupationnels liés au jeu risqué en milieu scolaire.

Premièrement, il est intéressant de noter que les trois thèmes les plus fréquemment mentionnés par les participants, soit *encadrer le jeu risqué*, *adapter l'environnement des cours d'école* et *soutenir les opportunités de jeux risqués*, s'inscrivent dans le contexte micro. Selon le MCPO, ce contexte comprend les interactions de l'enfant avec le personnel enseignant, ainsi que les aspects de son environnement physique immédiat (Egan et Restall, 2022, p. 90). À ce sujet, la solution d'*adapter l'environnement des cours d'école*, plus précisément de donner accès à des objets, fait écho à une étude qui mentionne qu'après avoir introduit des matériaux mobiles, les enfants ont participé davantage à des jeux libres, augmentant leur autonomie, ainsi que leur sentiment de compétence (Serman et coll., 2020).

Deuxièmement, les pistes de solution *intervenir auprès du personnel et informer les parents* correspondent au contexte méso. Ce niveau renvoie aux facteurs exerçant une influence indirecte sur la participation occupationnelle de l'enfant aux jeux risqués. À titre d'exemple, ces deux pistes de solution mettent en évidence un manque de connaissances sur le jeu risqué et la nécessité de sensibiliser et de former, les adultes responsables qui gravitent autour des enfants. Par ailleurs, une étude souligne qu'à la suite d'interventions sous forme de discussions de groupe auprès des parents et du personnel scolaire, ces derniers se montraient davantage permissifs lors de la surveillance des activités de jeu, ce qui a entraîné une augmentation du temps consacré par les enfants à l'activité physique (Engelen et coll., 2013). En effet, ces discussions ont permis d'aborder leurs expériences et leurs croyances concernant les avantages et les dangers associés aux jeux libres et actifs (Engelen et coll., 2013). Ainsi, les bienfaits des jeux ont

pu être mis de l'avant, de même que les conséquences de restreindre les enfants dans leurs activités de jeu et dans la prise de risques sains (Engelen et coll., 2013).

Enfin, la piste de solution visant à combler les besoins du réseau scolaire s'inscrit dans le contexte macro, puisqu'elle renvoie aux enjeux structurels et économiques plus larges. Les limites financières, en restreignant l'embauche de personnel et l'accès à des ressources matérielles, freinent ultimement la participation occupationnelle des enfants au jeu risqué. À cet égard, l'Association canadienne de santé publique a d'ailleurs souligné, lors d'un énoncé sur le jeu libre en 2019, la responsabilité des instances gouvernementales d'investir dans la formation des intervenants afin de soutenir le développement des jeux libres, dont fait partie le jeu risqué (ACSP, 2019).

En ce sens, la mise en œuvre de ces changements, en réponse aux obstacles identifiés dans les différents contextes occupationnels, permettrait d'élargir l'accès aux possibilités de jeu risqué. Toutefois, il importe de souligner que les trois premières pistes de solution, relié au contexte micro, correspondent à des ajustements faciles à surmonter (Egan et Restall, 2022). À l'inverse, les pistes liées aux contextes méso et macro exigent des transformations plus complexes, impliquant une mobilisation d'acteurs variés ainsi que des ressources humaines et financières supplémentaires. Cette distinction met en évidence que, bien que l'ensemble des solutions soit pertinent, leur faisabilité varie en fonction du niveau contextuel dans lequel elles s'inscrivent.

6.3 Comment allier le cadre scolaire aux jeux risqués?

6.3.1 *Ce que les résultats de l'étude dévoilent*

Il est important de rappeler qu'un participant a répondu « Aucune piste », ce qui laisse croire qu'il ne souhaitait pas proposer de solutions concernant le jeu risqué en milieu scolaire. Il est également possible que les cinq participants n'ayant pas répondu à cette question partagent une position similaire, soit une absence d'intérêt ou de volonté à suggérer des pistes de solution.

Néanmoins, les résultats obtenus dans la section de choix de réponses témoignent d'une acceptabilité marquée du jeu risqué en milieu scolaire. Plus précisément, à l'énoncé « Je considère que le jeu risqué est bénéfique pour le développement global des enfants », 11 participants se sont déclarés en accord et 18 tout à fait d'accord, soit 90 % de l'échantillon. De façon similaire, à l'énoncé « Les bénéfices du jeu risqué surpassent amplement les risques », 13 participants ont répondu en accord et 14 tout à fait d'accord, représentant 84 %. Ces résultats, issus d'un échantillon caractérisé par la diversité des profils des participants, confirment la crédibilité de cette acceptabilité sociale. Ces constats s'inscrivent en continuité avec une étude antérieure, qui souligne que malgré les préoccupations relatives à la sécurité, plusieurs acteurs reconnaissent les bénéfices développementaux et psychosociaux associés au jeu risqué (Brussoni et coll., 2012). L'acceptabilité sociale apparaît donc comme un levier pour favoriser l'implantation de pratiques permettant d'intégrer le jeu risqué dans le milieu scolaire.

6.3.2 *Encadrer le jeu risqué, est-ce possible?*

Le jeu risqué est défini comme une forme de jeu libre, initiée de manière spontanée par l'enfant, et comportant une part d'incertitude quant à l'issue de l'activité (Sandseter, 2009; Beaulieu et Beno, 2024). Dès lors, il apparaît paradoxal que la piste de solution la plus fréquemment évoquée par les participants consiste à encadrer le jeu risqué, alors que ce type d'activité repose intrinsèquement sur l'engagement autonome de l'enfant.

Toutefois, il convient de souligner que l'objectif de cet encadrement n'est pas de restreindre le jeu, mais plutôt de le soutenir et de favoriser un environnement sécuritaire tout en respectant l'autonomie de l'enfant.

Encadrer et permettre le jeu risqué en milieu scolaire implique de trouver un équilibre entre la responsabilité de protéger les enfants et la nécessité de leur offrir des occasions de relever des défis essentiels à leur développement. Comme le rappellent plusieurs enseignants, l'obligation de surveillance guide fortement leurs pratiques, particulièrement dans la cour d'école, où la sécurité est perçue comme une responsabilité tant envers les enfants que les parents (Engelen et coll., 2013). Toutefois, une surprotection peut limiter l'autonomie et la compétence des élèves. Des initiatives auprès d'enfants d'âge préscolaire démontrent qu'un encadrement actif, par exemple lors de périodes d'éducation physique, permet non seulement d'offrir des occasions de jeu risqué, mais aussi de développer chez les enfants des habiletés à percevoir et à gérer les risques de manière autonome (Sandseter, 2010). Dans ce sens, le rôle premier de l'adulte est de s'assurer que l'environnement soit sécuritaire tout en demeurant suffisamment stimulant pour répondre au besoin de l'enfant de relever des défis à la mesure de ses capacités (Gouvernement du Québec, 2018). Plutôt que d'éviter les risques, l'adulte accompagne

l'enfant dans ses expérimentations à travers des règles claires, des exemples concrets et des questions qui stimulent la réflexion, ce qui favorise l'acquisition de comportements d'autoprotection (Gouvernement du Québec, 2018). La recherche confirme que de telles occasions de jeu risqué contribuent à l'amélioration de la santé physique, au développement de l'autonomie et à l'accroissement des compétences sociales et émotionnelles (Brussoni et coll., 2015).

Ainsi, dans une perspective ergothérapique, offrir un encadrement réfléchi permet de soutenir la participation occupationnelle des enfants, en répondant à leurs besoins fondamentaux de sécurité, d'autonomie, de relations sociales et de compétence.

6.3.3 L'ergothérapie en milieu scolaire : un atout

Le rôle du professionnel en milieu scolaire ajoute un pouvoir d'intervention au contexte méso et macro, puisque l'ergothérapeute est particulièrement outillé pour revendiquer l'importance et la signification de la participation occupationnelle des enfants. Il agit ainsi non seulement comme défenseur de cette participation, mais également comme acteur dans la création de possibilités occupationnelles. En ce sens, l'ergothérapeute en milieu scolaire peut contribuer à l'accessibilité, comme l'illustre la présente étude. Il peut également jouer un rôle dans l'initiation du jeu risqué, en accompagnant les écoles dans ce processus, et dans la durabilité de cette occupation, en veillant à ce qu'elle se maintienne après la fin de ses interventions (Egan et Restall, 2022).

6.4 Forces et limites de l'étude

Une des forces de cette étude réside dans le fait qu'elle aborde un sujet d'actualité, tel que présenté dans l'état des connaissances. La pertinence de l'étude tient également au fait qu'elle donne la parole à différents acteurs gravitant autour du milieu scolaire. Leurs savoirs expérientiels sont ainsi mobilisés et mis à profit pour dégager des solutions collaboratives. Enfin, la saturation empirique des résultats a été atteinte, puisque toutes les idées exprimées par les participants ont été mentionnées par plusieurs répondants et qu'aucune nouvelle information significative n'est apparue de manière isolée (Fortin et Gagnon, 2022). Cela témoigne que les données recueillies ont atteint leur plein potentiel et que les idées principales ont toutes été représentées dans les résultats.

Toutefois, certaines limites doivent être reconnues dans le cadre de ce projet. L'une d'elles concerne la stratégie d'échantillonnage accidentel ainsi que les critères d'inclusion retenus, qui permettaient à toute personne intéressée de participer. Ces choix méthodologiques ont été faits par l'étudiante-chercheuse en raison d'une contrainte de temps et d'enjeux administratifs. En conséquence, 19 participants ne travaillent pas et ne fréquentent pas d'école primaire. Il est donc possible que certaines des pistes de solution proposées ne correspondent pas entièrement à la réalité du milieu scolaire, ce qui limite la transférabilité des résultats. Néanmoins, comme mentionné dans le portrait des participants, la majorité possédait une expérience ou un lien pertinent avec les enfants et leur développement. De plus, la figure 2 illustre que, malgré la diversité des catégories de participants, une similitude dans les réponses aux questions à choix multiples a été observée.

Considérant la prémisse selon laquelle le jeu risqué constitue une occupation positive à laquelle les enfants devraient avoir accès, il est possible que l'auteure n'ait pas entièrement mis de côté ses propres croyances. Ainsi, la formulation des questions de recherche ainsi que l'analyse thématique pourraient avoir été influencées de manière à favoriser la place du jeu risqué en milieu scolaire. Cette posture va toutefois à l'encontre de la démarche d'analyse proposée par le MCPO, qui stipule que les ergothérapeutes doivent mettre de côté leurs propres conceptions concernant les occupations jugées les plus importantes (Egan et Restall, 2022). Néanmoins, le recours à des réponses ouvertes et anonymes a permis d'atténuer cet effet en offrant aux participants la possibilité d'exprimer librement leurs points de vue.

6.5 Avenues de recherches futures

Cet essai met en évidence les besoins ainsi que la volonté du milieu scolaire d'instaurer des changements visant à offrir davantage de possibilités occupationnelles aux enfants. Toutefois, pour mettre en œuvre les pistes de solution proposées, il serait pertinent de réunir les différents acteurs concernés par l'occupation du jeu risqué afin de favoriser une discussion collective et de dégager un consensus quant aux modalités d'implantation de ces changements. L'inclusion d'enfants âgés de 5 à 12 ans dans ce processus de réflexion représenterait un apport particulièrement riche, puisqu'elle permettrait de tenir compte de leurs idées et de leurs préférences. Dans un second temps, une étude pourrait être menée afin d'observer les retombées de ces initiatives, tant pour les jeunes eux-mêmes que pour les autres intervenants du milieu scolaire.

7. Conclusion

Cet essai a permis de démontrer que la participation occupationnelle des enfants aux jeux risqués peut être soutenue par diverses solutions adaptées au contexte scolaire québécois, répondant ainsi à l'objectif initial du travail. En proposant des pistes concrètes aux obstacles du réseau, il contribue à une meilleure compréhension de la façon dont les écoles peuvent favoriser ce type de jeu, tout en répondant aux exigences de sécurité et de structure propres au milieu éducatif. Les résultats permettent d'ouvrir la discussion entre les différents acteurs, enseignants, directions, parents et professionnels.

Au-delà de ses retombées pratiques, cet essai met en valeur le rôle émergent de l'ergothérapeute en milieu scolaire, dont l'expertise apparaît pertinente pour soutenir l'accessibilité et la participation à des occupations significatives telles que le jeu risqué. Les pistes dégagées offrent un point de départ pour de futures recherches.

Enfin, cet essai souhaite contribuer à l'avancement des connaissances sur le jeu risqué et à une reconnaissance de son importance dans le développement global des enfants. Il appelle à une évolution des pratiques scolaires, où le jeu risqué n'est pas perçu comme une menace à éviter, mais comme une occasion d'apprentissage. Il est temps de transformer ces pistes en actions concrètes, afin d'offrir aux enfants d'âge scolaire la possibilité de risquer pour apprendre.

Références

- Association canadienne de santé publique (ACSP). (2019). *Énoncé de position : Le jeu libre des enfants*. <https://www.cpha.ca/fr/le-jeu-libre-des-enfants>.
- Association canadienne de santé publique (ACSP). (2019). *Quel est l'intérêt supérieur de l'enfant? Une perspective de santé publique à l'égard du jeu libre des enfants au Canada*.
<https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/play/playproject-wickedproblems-f.pdf>
- Beaulieu, E., et Beno, S. (2024). Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures. *Paediatrics et Child Health*, 29(4), 255–269. <https://doi.org/10.1093/pch/pxae017>
- Beetham, K., Honey, A., Tranter, P., Baur, L., Villeneuve, M., Wyver, S., Spencer, G., Serman, J., Norman, R., Ragen, J., Naughton, G., Simpson, J., et Bundy, A. (2015). The Sydney playground project- levelling the playing field: a cluster trial of a primary school-based intervention aiming to promote manageable risk-taking in children with disability. *BMC Public Health*, 15(1), 1–6.
<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2452-4>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., et McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., et Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *12*(6), 6423–6454.
<https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., et Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *9*(9), 3134–3148.
<https://doi.org/10.3390/ijerph9093134>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., Saunders, T. J., Katzmarzyk, P. T., Okely, A. D., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., Lee, H., et Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: An update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *41*(6 Suppl 3), S240–S265.
<https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0630>
- Chaput, J.-P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., Jago, R., Ortega, F. B., Katzmarzyk, P. T., et Olds, T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: Summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>

- Egan, M., et Restall., G. (2022). *L'ergothérapie axée sur les relations collaboratives pour promouvoir la participation occupationnelle*. Association canadienne des ergothérapeutes.
- Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G., et Van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children--it's child's play: a cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 56(5), 319–325. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.02.007>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA), À nous de jouer! L'extérieur, un terrain de jeu complet*.
https://tmvpa.com/attachments/776e1ce1-64f3-4956-8063-5729d126b8e4/17-00395_L-exterieur-terrain-de-jeu_WEB.pdf?h=76d89cb42ccafa19196f26646ff441d0
- Gouvernement du Québec. (2021). *Table sur le mode de vie physiquement actif (TMVPA), Sécurité bien dosée, enfant comblé!*. https://tmvpa.com/attachments/776e1ce1-64f3-4956-8063-5729d126b8e4/184-01_nous_de_jouer_securite_Web.pdf?h=e16b3698a8023b320c11a95b7761a038
- Gouvernement du Québec. (2025). *Lois sur l'instruction publique*.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>
- Grady-Dominguez, P., Ragen, J., Sterman, J., Spencer, G., Tranter, P., Villeneuve, M., et Bundy, A. (2021). Expectations and Assumptions: Examining the Influence of

- Staff Culture on a Novel School-Based Intervention to Enable Risky Play for Children with Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph18031008>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2024). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)*. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-eqdem>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2024). *Portrait du développement des enfants québécois*. <https://inspq.qc.ca>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2024). *Pour le mieux vivre des enfants québécois : commentaires sur le projet de loi 37 – Loi sur le commissaire au bien-être et aux droits des enfants*. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-02/3454-mieux-vivre-enfants-quebecois.pdf>
- Jasmin, E., Blondin-Nadeau, P., Côté, F., et Vachon, R. (2023). Ergothérapie en milieu scolaire et interventions en matière de santé mentale : Synthèse des connaissances. *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie*, 9(1), 24-37.
- Lumivero. (2025). *NVivo* (Version 15). [Logiciel informatique]. <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2022). *La contribution essentielle de l'ergothérapeute en enfance-jeunesse*.

- https://www.oeq.org/DATA/NORME/67~v~document_enfancejeunessefev2022.pdf
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.
<https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'activité physique et la sédentarité : en un coup d'œil*.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/337003/9789240014862-fre.pdf?sequence=1>
- ParticipACTION. (2024). *Ensemble pour la résilience : garder les enfants et les jeunes actifs dans un climat en changement*. <https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2024/05/2024-Bulletin-des-enfants-et-des-jeunes-Bulletin-complet.pdf>
- Radio-Canada Info. (2024). *Jeux risqués pour les enfants: entrevue avec la Dre Émilie Beaulieu* [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=5fEHeAG8Eaceta&channel=Radio-CanadaInfo>
- Ramstetter, C. L., Murray, R., et Garner, A. S. (2010). The Crucial Role of Recess in Schools. *Journal of School Health*, 80(11), 517–526.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/14729670802702762>

- Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children. *Childhood, 17*(4), 435–450.
<https://doi.org/10.1177/0907568210365753>
- Sandseter, E. B. H., et Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology : An International Journal of Evolutionary Approaches to Psychology and Behavior, 9*(2), 257–284.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147470491100900212>
- Sterman, J., Villeneuve, M., Spencer, G., Wyver, S., Beetham, K. S., Naughton, G., Tranter, P., Ragen, J., et Bundy, A. (2020). Creating play opportunities on the school playground: Educator experiences of the Sydney playground project. *Australian Occupational Therapy Journal, 67*(1), 62–73.
<https://doi.org/10.1111/1440-1630.12624>
- Tandon, P. S., Zhou, C., et Christakis, D. A. (2012). Frequency of parent-supervised outdoor play of US preschool-aged children. *Archives of Pediatrics et Adolescent Medicine, 166*(8), 707–712. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.1835>
- UNICEF. (2025). *Le droit aux loisirs, au sport, à la culture et au jeu*.
<https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/inclusion-sociale/le-droit-aux-loisirs-au-sport-a-la-culture-et-au-jeu/>
- Yogman, M., Baum, R., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. L. R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., Radesky, J., et Swanson, W. S. (2018). The power of play: A pediatric role in

enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058.

<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Annexe A

Affiche pour le recrutement des participants



Le jeu risqué dans les écoles primaires du Québec vous interpelle?



Jeu en hauteur



Jeu avec des outils



Jeu à grande vitesse



Jeu à proximité d'éléments dangereux



Jeu comportant des chocs



Jeu par observation



Jeu avec risque de disparaître



Jeu turbulent

Objectif: Identifier des solutions pour soutenir la mise en place ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires au Québec.

Questionnaire d'environ 15 minutes



Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec Maxance Gagnon, étudiante-chercheuse, à l'adresse suivante: maxance.gagnon@uqtr.ca

Numéro de certificat éthique : CER-25-323-08-01.16.

Annexe B

Recrutement via les réseaux sociaux

Bonjour,

Je m'appelle Maxance Gagnon et je suis étudiante à la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, au campus de Drummondville. Dans le cadre de mon projet de maîtrise, je réalise un essai professionnel qui a pour but de trouver des solutions pour encourager ou maintenir le jeu risqué dans les écoles primaires du Québec.

Ce questionnaire est ouvert à toutes les personnes manifestant un intérêt envers le sujet.

Voici le lien vers le questionnaire:

<https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/biqw028a...>

Annexe C

Certificat éthique



4932

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Risquer pour apprendre : solutions collaboratives pour encourager le jeu risqué en milieu scolaire**

Chercheur(s) : Maxance Gagnon
Département d'ergothérapie

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT CER-25-318-07.21

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 16 avril 2025 au 16 avril 2026

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 16 avril 2025

Annexe D

Lettre d'acceptation des modifications du CÉRÊH



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Le 26 juin 2025

Madame Maxance Gagnon
Étudiante
Département d'ergothérapie

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de modifications pour le projet **Risquer pour apprendre : solutions collaboratives pour encourager le jeu risqué en milieu scolaire** (CER-25-318-07.21) en date du 6 juin 2025.

Lors d'un processus d'évaluation déléguée, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a approuvé les modifications consistant à :

- Intégrer le formulaire d'information et de consentement au début du questionnaire légèrement modifié afin de simplifier le processus de participation;
- Ajuster les critères d'inclusion;
- Élargir la méthode de recrutement à des réseaux sociaux pertinents et développer un message de recrutement, qui correspond essentiellement au courriel de recrutement initial adressé au personnel des écoles;
- Ajuster le protocole de recherche, formulaires et outils en fonction de ces modifications.

À noter, toutefois, que vous devez nous faire parvenir les autorisations des administrateurs des réseaux sociaux avant de procéder à la diffusion de votre message de recrutement sur leur page.

Cette décision porte le numéro CER-25-323-08-01.16.

UQTRUniversité du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LE SECRÉTAIRE DU COMITÉ

A handwritten signature in blue ink that reads "Anthony Voisard".

ANTHONY VOISARD, PH. D.
Conseiller à l'éthique et l'intégrité scientifique
Décanat de la recherche et de la création

AV/ra

c. c. Mme Myriam Chrétien-Vincent, professeure au Département d'ergothérapie

Annexe E

Formulaire d'information et de consentement pour les participants du projet de recherche

Titre du projet de recherche :	Risquer pour apprendre: solutions collaboratives pour encourager le jeu risqué en milieu scolaire
Mené par :	Maxance Gagnon, étudiante, à la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
Sous la direction de :	Myriam Chrétien-Vincent, professeure au département d'ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
Membres de l'équipe de recherche :	Maxance Gagnon et Myriam Chrétien-Vincent
Source de financement :	Aucune source de financement
Déclaration de conflit d'intérêts :	La responsable du projet est embauchée par le Centre des services scolaires des Chênes à titre de remplaçante ponctuellement.

Préambule

Ce document est une invitation à participer à un projet de recherche qui vise à obtenir votre perspective sur les solutions possibles pour maintenir ou mettre en place le jeu risqué dans les écoles primaires. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-responsable de ce projet de recherche. Sentez-vous libre de lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Ce projet s'intéresse au jeu risqué dans les écoles primaires au Québec. Le jeu risqué désigne une forme de jeu libre caractérisé par une part d'incertitude quant à son issue. Il sollicite la créativité et le courage de l'enfant tout en mettant en valeur sa capacité à résoudre des problèmes et à mobiliser sa force physique.

Le projet consiste à identifier des solutions à la mise en place ou au maintien des jeux risqués dans les écoles primaires. Les points de vue des différents acteurs autour du milieu scolaire sont primordiaux pour comprendre les nuances et les enjeux du jeu risqué dans les établissements scolaires.

L'objectif de ce projet de recherche est le suivant :

- Identifier des solutions pour soutenir la mise en place ou le maintien du jeu risqué dans les écoles primaires.

Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche comprend deux étapes: la signature en ligne du formulaire de consentement, et la complétion du questionnaire en ligne, ce qui prend environ 15 minutes.

ÉTAPE	NATURE	THÉMATIQUE	DURÉE	DATE
ÉTAPE 1	Formulaire de consentement Questionnaire	Consentement	5 minutes	Juin-Juillet
ÉTAPE 2		Jeu risqué	10 minutes	

Risques et inconvénients

La présente recherche comporte un risque minimal d'un point de vue personnel pour le participant. L'inconvénient principal est le temps consacré au projet, soit environ 15 minutes. Le participant a la possibilité de ne pas répondre à certaines questions ou de mettre fin à la discussion, et ce, sans aucun préjudice.

Avantages ou bénéfiques

La participation au questionnaire peut soutenir l'identification de pistes de solution communes pour mettre en place le jeu risqué à l'école. Le jeu risqué ayant de nombreux bienfaits, le fait de réfléchir à comment le faciliter apparaît bénéfique pour les enfants. Un autre avantage est de contribuer à l'avancement des connaissances sur la place du jeu risqué dans les écoles primaires du Québec. Cette étude permettra de trouver des solutions pour le maintien ou la mise en place du jeu risqué dans les écoles primaires.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation n'est offerte.

Confidentialité

Toutes les informations recueillies durant la recherche seront traitées de façon à respecter la confidentialité des participants. La confidentialité sera assurée par une identification numérique (ex : Participant 1, Participant 2, etc.). Les résultats de la recherche seront diffusés dans l'essai de maîtrise de l'étudiante-chercheuse et lors du colloque final du programme d'ergothérapie. D'autres moyens de mobilisation des connaissances pourraient être déterminés à la suite du projet, mais toutes ces modalités de diffusion ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées jusqu'au colloque du département d'ergothérapie en décembre 2025. Elles seront conservées dans un dossier OneDrive privé et sur la plateforme de la Banque individualisée de questions (BIQ). Les seules personnes qui y auront accès seront l'étudiante-responsable, Maxance Gagnon ainsi que madame Myriam Chrétien-Vincent, professeure au département d'ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et superviseur du projet. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites en janvier 2026 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les données seront supprimées dans la corbeille OneDrive de l'étudiante-chercheuse. L'étudiante-chercheuse supprimera aussi tous les documents pour une deuxième fois lorsqu'ils seront dans la corbeille.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Maxance Gagnon à l'adresse suivante: maxance.gagnon@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-25-323-08-01.16. a été émis le 26 juin 2025.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Maxance Gagnon, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Moi, Maxance Gagnon, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

En cliquant sur le bouton « oui », je confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Risquer pour apprendre: solutions collaboratives pour encourager le jeu risqué en milieu scolaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à participer à cette étude.

Résultats de recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant décembre 2025.

Si vous souhaitez obtenir un résumé, veuillez inscrire votre adresse courriel

ici: _____

****Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer l'étudiante-chercheuse.**

Merci énormément pour votre intérêt envers le projet.

Annexe F

Questionnaire

1. Rôle au sein du réseau des écoles primaires du Québec:
 - A. Employé(e) ou retraité(e) d'un centre des services scolaires
 - a. Précisez le titre de votre emploi présent ou passé :
 - B. Ergothérapeute.
 - C. Étudiant(e) dans un domaine de la santé ou des services sociaux
 - a. Précisez le domaine :
 - D. Parent d'au moins un enfant d'âge primaire.
 - E. Citoyen(ne) concerné(e) par le jeu risqué.
 - a. Précisez :
 - F. Autres.
 - a. Précisez :
2. Si vous travaillez ou fréquentez une école primaire, est-ce que des jeux risqués y sont pratiqués?
 - A. Pas du tout
 - B. Un peu
 - C. Moyennement
 - D. Beaucoup
 - E. Je ne sais pas
 - F. Je ne travaille/ne fréquente pas d'école primaire.
3. À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant : Je suis très préoccupé(e) à l'idée que les enfants participent à des jeux risqués.
 - A. Pas du tout d'accord
 - B. Légèrement d'accord
 - C. En accord

- D. Tout à fait d'accord
4. À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant : Je considère que le jeu risqué est bénéfique pour le développement global des enfants.
- A. Pas du tout d'accord
- B. Légèrement d'accord
- C. En accord
- D. Tout à fait d'accord
5. À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant : Les bénéfices du jeu risqué surpassent amplement les risques.
- A. Pas du tout d'accord
- B. Légèrement d'accord
- C. En accord
- D. Tout à fait d'accord
6. À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant : Les parents d'enfants fréquentant l'école primaire seraient favorables à l'intégration du jeu risqué dans la cour de récréation.
- A. Pas du tout d'accord
- B. Légèrement d'accord
- C. En accord
- D. Tout à fait d'accord
7. À quel point êtes-vous en accord avec l'énoncé suivant : Le milieu scolaire dispose des ressources nécessaires (matériels et humaines) pour encadrer le jeu risqué.
- A. Pas du tout d'accord

- B. Légèrement d'accord
 - C. En accord
 - D. Tout à fait d'accord
8. Quelles pistes de solution ou stratégies pourraient être mises en place à l'école pour encourager et encadrer le jeu risqué sécuritaire tout en permettant aux enfants d'en tirer pleinement les bénéfices?

Merci énormément pour votre intérêt envers le projet.