

# L'approche piklérienne en Centre de la petite enfance (CPE) : le jeu selon des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans

Nancy Proulx, Université du Québec à Montréal, Canada  
Mathieu Point, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

*Résumé : Les résultats des deux enquêtes Grandir en qualité (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers et Bernard, 2004; Gingras, Lavoie et Audet, 2015) concernant l'étude de qualité en services de garde présentent des résultats similaires, malgré l'intervalle de temps qui les sépare. Il semblerait qu'une meilleure compréhension de certains concepts aurait pu permettre d'améliorer les pratiques des équipes éducatives, notamment la valorisation du jeu et l'importance des ateliers libres (Gingras et al., 2015). Au Québec, certaines équipes de CPE sont inspirées par différentes approches pédagogiques. L'une d'elles, l'approche piklérienne, a fait son entrée dans des CPE, il y a approximativement dix ans. Un des principes de cette approche est l'activité autonome qui réfère au jeu de l'enfant. Ainsi, l'émergence de cette approche et son regard porté sur le jeu de l'enfant justifient la pertinence de cette étude. Cet article porte donc sur l'influence de l'approche piklérienne sur le concept de jeu selon des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans.*

*Mots-clés : petite enfance, jeu, activité autonome, Emmi Pikler, centre de la petite enfance, approche piklérienne*

*Summary: The results of the two Grandir en qualité surveys (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers and Bernard, 2004; Gingras, Lavoie and Audet, 2015) concerning educative quality present similar results, despite the time interval separating them. It would seem that a better understanding of certain concepts could have helped improve the practices of educational teams, particularly the value of the play and the importance of freeplay (Gingras and al., 2015). In Quebec, some CPE teams are inspired by different pedagogical approaches. One of them, the piklerian approach made its entry in CPEs approximately ten years ago. One of the principles of this approach is autonomous activity which refers to the child's play. Thus, the emergence of this approach and its focus on the child's play justifies the relevance of this study. This article thus relates to the influence of the Piklerian approach on the concept of play according to educators of children from 3 to 5 years old.*

*Keywords: early childhood, play, self-contained activity, Emmi Pikler, childcare*

## Introduction

L'importance de la qualité en service de garde est présente depuis de nombreuses années au Québec (Desjardins, 1991; Lalonde-Graton et Regroupement des Centres de la Petite Enfance de la Montérégie [RCPEM], 2002; Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007). À la suite du virage organisationnel de 1997<sup>1</sup>, année de la création des centres de la petite enfance [CPE], deux importantes enquêtes sont menées dans les différents types de services de garde du Québec. Il s'agit des enquêtes *Grandir en qualité 2003* et *2014* (Drouin Bigras, Fournier et Desrosiers, 2004; Gingras, Lavoie et Audet, 2015). Les résultats de 2014 sont similaires à ceux de 2003, malgré la décennie entre celles-ci (Drouin *et al.*, 2004; Gingras *et al.*, 2015). La qualité à laquelle on réfère dans cette enquête se décline en deux principaux construits, soit la qualité structurelle, qui s'intéresse à l'aspect règlementaire (Drouin *et al.*, 2004), puis la qualité des processus, c'est-à-dire l'environnement physique, les expériences vécues par les enfants et la nature des interactions (Jalongo *et al.* 2004; Pianta, Downer et Hamre, 2016). Selon de plus récentes études, la qualité des orientations (Bigras *et al.*, 2019), qui concerne les connaissances à propos d'approches pédagogiques spécifiques, s'ajouterait à ces deux premières dimensions.

Les résultats portant sur la valorisation du jeu constituent la sous-dimension la plus faible de la dimension de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant (Gingras *et al.*, 2015). De plus, ils indiquent que les enfants ont trop peu d'occasions d'agir de façon autonome (Gingras *et al.*, 2015). Pourtant le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* accorde une grande importance au jeu de l'enfant (Ministère de la famille [MF], 2019), notamment en reconnaissant l'enfant en tant qu'acteur de son développement plutôt qu'agent de son développement (MFA, 2007). Ainsi, l'enfant n'est donc pas spectateur, il initie son propre jeu plutôt que de prendre part à des activités planifiées et dirigées par l'éducatrice. De plus, l'importance du jeu est reconnue

1. En 1997 avait lieu un virage organisationnel important : maternelle à temps plein, réorganisation de la structure des CPE et passage des services de garde en milieu familial des agences vers les CPE.

pour son rôle essentiel dans le développement global de l'enfant (Hewes, 2006 ; Lemay *et al.*, 2019 ; Marinova, 2015).

Or, au fil des années, un intérêt est né au Québec pour diverses approches pédagogiques (Lalonde-Graton, 2005). Cet intérêt procure une forme de complémentarité au programme éducatif (Lalonde-Graton, 2005). Notons que parmi ces approches pédagogiques se retrouve l'approche piklérienne, une approche émergente au Québec. Le jeu de l'enfant y est vu comme une activité autonome. Il s'agit de l'activité ludique spontanée initiée par l'enfant (Demarthes, 2016). Considérant cette vision du jeu et les résultats des enquêtes concernant les occasions trop peu nombreuses d'agir de façon autonome pour les enfants, nous nous intéressons au regard que portent les éducatrices de CPE où l'on s'appuie sur les principes de l'approche piklérienne, sur le concept de jeu de l'enfant, ainsi que leur rôle face à sa mise en place. De plus, comme cette approche a été développée principalement pour les enfants âgés de 0 à 3 ans et que des CPE la mettent en œuvre auprès d'enfants jusqu'à l'âge de 5 ans, il s'avère d'autant plus pertinent de s'y intéresser.

À notre connaissance, aucune étude concernant l'approche piklérienne au Québec n'a, à ce jour, été réalisée. Or, rappelons que le terme « approche pédagogique » renvoie aux façons de faire, ce qui réfère au processus d'interaction qui s'établit entre l'éducatrice et l'enfant ainsi qu'à la façon dont les enfants apprennent et se développent (Wall, Litjens et Taguma, 2015). De ce fait, notre choix s'est posé sur l'approche développée par la pédiatre hongroise Emmi Pikler, pour sa vision du jeu de l'enfant. Les prochains paragraphes situent le concept de jeu selon les connaissances actuelles et selon l'approche piklérienne.

## 1. Différentes représentations du jeu

Définir le jeu selon l'état des connaissances actuelles s'avère complexe. Plusieurs éléments se recoupent entre les auteurs. D'une part se retrouvent des éléments de définitions où, à titre d'exemples, le jeu est ce que font les enfants lorsqu'ils suivent leurs propres idées, selon leurs intérêts et à leur manière (King et Howard, 2014; Marinova, 2015; Moyles, 2010). Selon Sheridan (2013), l'enfant distingue le jeu en fonction de la liberté, du choix et du contrôle qu'il peut exercer sur celui-ci. Ce qui rejoint les idées de Bateson (2015) qui précise que le jeu se caractérise par un état d'esprit positif, où l'enfant peut agir en toute spontanéité. Il peut être répétitif, incomplet et parfois même exagéré du point de vue de l'adulte (Bateson, 2015).

D'autre part, des auteurs s'intéressent à ce que le jeu procure à l'enfant. D'abord, bien que le jeu ne soit pas le seul moyen d'apprentissage pour l'enfant (Smith et Pellegrini, 2009), il occupe une place essentielle. Il permet à l'enfant de découvrir le monde, dans le plaisir (Ferland, 2003), ce qui éveille sa curiosité tout en suscitant en lui un désir intrinsèque de découvrir (Bateson, 2014; Ferland, 2003). En plus de favoriser chez l'enfant un état de bien-être, il développe sa créativité qui, elle, favorise la mise en place de nouvelles idées ou l'innovation (Bateson, 2014; Moyles, 2010). Ainsi, le jeu favorise le développement global de l'enfant, tant sur le développement neurologique, moteur, que socioémotionnel, tout en stimulant le développement cognitif et langagier (Lemay, Bouchard et Landry, 2019). De plus, le jeu protège l'enfant des conséquences habituelles de ses comportements, lui permettant de faire des combinaisons auxquelles l'adulte ne s'attend pas, ainsi que des changements de rôle temporaires (Bateson, 2015). Sans contredit, jouer demeure pour l'enfant une nécessité (Hewes, 2006) et représente sans aucun doute l'activité qu'il apprécie le plus. En résumé, souvent perçu comme synonyme de plaisir, le jeu constitue un excellent moyen d'apprendre et de se développer (Lemay, Boucher et Landry, 2019; Marinova, 2015).

Bien que le jeu soit un sujet largement étudié (Hewes, 2006; King et Howard, 2014; Lemay *et al.*, 2019; Marinova, 2015; Moyles, 2010; Sheridan, 2013; Smith et Pellegrini, 2009), Caffari (2009) soutient que les enfants sont fréquemment limités dans leurs mouvements et qu'ils ne peuvent agir selon leurs besoins. Elle ajoute également que les enfants ont des horaires chargés et qu'afin de leur éviter l'ennui, on met en place des activités pensées par l'adulte. Dans un angle similaire, Marinova (2011) précise que « dès que l'adulte introduit des éléments dans le jeu, l'existence même du jeu est menacée : la forme ludique peut disparaître ou prendre une tonalité qui la rapproche parfois de l'exercice scolaire » (p. 64). Ainsi, cette forme de relation et le rôle qu'y tient l'éducatrice sont en soi une façon de rendre les enfants non seulement passifs

en ce qui a trait aux activités qu'ils peuvent initier, mais également dépendants à l'adulte (Caffari, 2009). C'est-à-dire que les enfants attendent de l'éducatrice qu'elle leur indique à quoi et comment jouer. D'où la pertinence de s'intéresser à la conception des éducatrices concernant le jeu de l'enfant, compte tenu de leur rôle de proximité auprès des enfants.

## **2. Mise en contexte de l'approche piklérienne au Québec**

Les principes fondamentaux de l'approche piklérienne reposent sur la vision du jeu et la relation affective privilégiée; sur la nécessité de favoriser la prise de conscience par l'enfant de lui-même et de son environnement et finalement, sur l'importance du bon état de santé, tant physique que psychique, de l'enfant (Caffari, 2017). Ainsi, cette approche porte un regard particulier sur le jeu de l'enfant qui y est défini comme l'activité autonome de l'enfant, c'est-à-dire l'activité initiée par l'enfant, sans intervention directe de l'adulte. Nous nous intéressons donc à cette approche pédagogique en soulignant que de 2012 à 2013, le nombre de CPE qui s'en inspiraient est passé de 85 à 102 (Gouvernement du Québec, 2014, 2015).

### **2.1. Jeu de l'enfant selon l'approche piklérienne**

Le jeu selon l'approche piklérienne est défini en tant qu'activité autonome, ce qui réfère à l'activité entreprise par l'enfant par laquelle il fait ses apprentissages en explorant son environnement, en découvrant les possibilités de son corps, en imaginant, en créant et en se concentrant (Falk, Pikler et Rasse, 2011). En d'autres termes, le jeu est reconnu pour permettre à l'enfant d'être actif, de satisfaire son besoin de mouvement et d'action (Rasse, 2012; Tardos, 1975). Le rôle de l'éducatrice dans le jeu de l'enfant consiste donc à observer l'enfant dans le but de découvrir et de reconnaître ses capacités, pour partager et soutenir son plaisir et ses intérêts (Rasse, 2012). Toujours selon Rasse (2012), la maturation de l'enfant est prise en compte. Il prend ainsi conscience de ses propres ressources dans un environnement qui lui donne la possibilité d'être actif, acteur et créatif (Rasse, 2012).

### **2.2. La forme particulière de relation qui se tisse entre l'éducatrice et l'enfant**

L'approche piklérienne repose sur une forme particulière de relation entre l'éducatrice et l'enfant (Violon et Wendland, 2014). Dans cette approche, la relation éducatrice-enfant est pensée dans les moindres détails et vise à assurer à l'enfant les conditions optimales pour son développement (Rasse, Appell et Golse, 2016). Celle-ci se concrétise par la mise en place d'un équilibre entre les moments relationnels, se vivant durant les moments de soin (Belza, Herràn et Anguera, 2019; Belasko, Herràn et Anguera, 2019), et les périodes où l'enfant se trouve parmi ses pairs, en activité autonome (Caffari, 2017; Lemay, 2006; Rasse *et al.*, 2016). Il est important de souligner que, dans cette approche, c'est à travers différents moments de routines, dont les collations, le repas et la sieste que se construit la relation, toujours en s'assurant de laisser une place à l'enfant pour qu'il collabore (Caffari, 2017; Proulx, 2019; Rasse *et al.*, 2016).

## **3. Question de recherche**

Considérant le jeu, tel que défini dans l'approche piklérienne et la place que lui consacre le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019); considérant que le jeu occupe une place majeure dans l'apprentissage de l'enfant et qu'il fait partie de son quotidien; considérant que, selon les récents résultats de l'enquête *Grandir en qualité* (2014), la valorisation du jeu est la sous-dimension la plus faible de la dimension de l'interaction éducatrice-enfant (Gingras *et al.*, 2015b); considérant qu'il y a absence d'études sur l'approche d'Emmi Pikler en CPE et que l'approche piklérienne a davantage été documentée pour les enfants âgés de 0 à 3 ans alors qu'au Québec les enfants fréquentent les CPE jusqu'à l'âge de 5 ans; enfin, considérant que la recherche de qualité en services de garde demeure une préoccupation (Lemay, Cantin, Lemire et Bouchard, 2018) et pour tenter de répondre à nos préoccupations, la question de recherche suivante a été formulée : Comment l'approche piklérienne est venue modifier la conceptualisation du jeu chez des éducatrices d'enfants âgés de 3 à 5 ans, ainsi que leur rôle auprès des enfants ?

## 4. Méthodologie

Cet article présente des résultats portant sur le jeu de l'enfant et le rôle de l'éducatrice. Ces résultats proviennent d'une plus vaste étude portant sur l'approche piklérienne. Ce projet s'inscrit dans une visée exploratoire, considérant que l'approche piklérienne a été officiellement introduite dans des CPE vers les années 2009-2010 (Melsbach et Pitre-Robin, 2012) et qu'aucune étude n'a, à ce jour, été menée à ce sujet. De plus, comme la documentation concernant l'approche piklérienne porte principalement sur les enfants de 0 à 3 ans<sup>2</sup> (Caffari, 2017; Falk *et al.*, 2011; Rasse *et al.*, 2016; Tardos, 1975) et que les CPE s'inspirant de cette approche reçoivent des enfants de 0 à 5 ans; la présente étude a été menée auprès d'éducatrices d'enfants âgés de 3 ans 5 ans.

### 4.1. Caractéristiques des participantes

La collecte de données de cette présente étude a été effectuée au printemps 2017 auprès d'éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans de huit CPE de la région de la Montérégie et du Centre-du-Québec qui s'inspirent de l'approche piklérienne. La répartition des 36 répondantes est décrite. Les répondantes ont été diplômées entre 1992 et 2017 et ont en moyenne 12,43 années d'expérience (entre 1 et 29 ans d'expérience). Les éducatrices détenant plus de 15 ans d'expérience représentent 44,44 % des répondantes, entre 5 et 15 ans, elles sont 33,33 % et, finalement, 22,22 % ont moins de 5 ans d'expérience. Parmi l'ensemble des répondantes, 52,78 % travaillent auprès d'enfants de 3 à 4 ans, 30,56 % auprès d'enfants de 4 à 5 ans et 16,67 % auprès d'enfants de groupes multiâges (3 à 5 ans).

### 4.2. Outils de collecte de données

Une approche mixte a été utilisée pour une vue plus nuancée du phénomène à l'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans un premier temps, un questionnaire a permis de recueillir des données au sujet des conceptions des éducatrices en ce qui concerne le jeu de l'enfant ainsi que de leur rôle face à celui-ci. Par la suite, des nuances ont pu être apportées en invitant les participantes à parler de leur expérience lors d'entretiens individuels (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Le questionnaire et le canevas d'entretien ont été construits par la chercheuse à partir de son expérience et des données de la littérature, puis validés par la méthode *Delphi*. Cette méthode consiste à sélectionner des experts du milieu et à s'appuyer sur leur jugement (Hasson, Keeney et McKenna, 2000; Williams et Webb, 1994). Les commentaires reçus des experts consultés ont permis d'assurer la clarté et la pertinence des questions en plus d'évaluer la durée de passation.

Le questionnaire se compose de 30 questions subdivisées en trois sections : (1) six questions à échelle nominale permettant de recueillir des informations sur le répondant; (2) treize questions portant sur le jeu, dont une à échelle numérique et deux échelles à ordre de classement (Duguay, 2014) auxquelles étaient associées une question ouverte; puis trois questions demandant l'identification de mots-clés alors que cinq autres constituaient des questions à développement. Puis, sept questions portaient sur (3) la relation, dont une à échelle à ordre de classement à laquelle est jointe une question ouverte et cinq questions ouvertes. Enfin, une section composée de quatre questions nominales permettait aux participantes d'indiquer si elles acceptaient de prendre part volontairement à une entrevue.

De façon spécifique et dans le but de connaître les éléments de définition du jeu des éducatrices, des éléments de définition provenant du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007), ainsi que des termes issus de la littérature ont été sélectionnés (créativité, développement cognitif, développement socioaffectif, découverte, éducation, exploration, initiative de l'enfant, liberté, motivation intrinsèque, motricité globale, objectifs à atteindre, plaisir, prise de risque, programmation d'activités, relation éducatrice-enfant, sécurité, soutenir l'intérêt de l'enfant). Ces termes ont permis l'élaboration des échelles à ordre de classement (Duguay, 2014). Ces choix ont été validés par un consensus d'experts du

---

2. Les travaux sont principalement documentés au sujet des enfants de 0 à 3 ans, mais des enfants y vivaient au-delà de cet âge.

milieu selon la méthode *Delphi*. Ces éléments devaient être classés par ordre d'importance par les répondantes.

L'entretien individuel de type semi-dirigé, auquel dix éducatrices ont pris part, visait à permettre à la participante de parler de son expérience de l'approche piklérienne auprès des enfants. À titre d'exemples, voici trois questions issues du canevas d'entretien, concernant le jeu : (1) Selon votre expérience, est-ce que l'approche piklérienne a modifié votre façon de voir et de comprendre le jeu de l'enfant ? Expliquez votre réponse; (2) Selon votre expérience récente et vos observations, qu'est-ce que le jeu apporte à l'enfant ? (3) Racontez-moi comment vous en êtes arrivée à cette répartition en ce qui concerne la place accordée aux jeux libres versus les activités dirigées. Il est important de mentionner qu'afin de préserver l'anonymat des participantes à l'entretien, des prénoms fictifs ont été attribués.

### **4.3. Traitement et analyse**

Pour les données quantitatives du questionnaire, les données descriptives sont rapportées. Le questionnaire comportait des échelles nominales, numériques et à ordre de classement (Duguay, 2014). Pour les échelles à ordre de classement, les résultats ont été pondérés de façon à tenir compte de l'importance attribuée par les éducatrices participantes à leur choix. Pour la partie qualitative du questionnaire et de l'entretien, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée.

## **5. Résultats**

Nous ne présentons dans cet article qu'une partie des résultats obtenus dans cette étude. Il s'agit d'une partie des résultats concernant le jeu de l'enfant, plus particulièrement la façon dont les éducatrices le définissent selon deux moments précis de leur cheminement, puis la place qu'elles accordent aux jeux libres dans leur quotidien. À partir de ces résultats, nous verrons de plus près leurs conceptions au sujet des initiatives et champs d'intérêt des enfants ainsi que de la relation éducatrice-enfant.

### **5.1. Éléments de définition du jeu selon deux moments différents**

Au questionnaire, il a été demandé aux éducatrices d'identifier les éléments qui définissent le jeu, selon ce dont elles se souviennent de leur idéal au moment de leur formation, donc avant d'acquérir des connaissances concernant l'approche piklérienne. Ensuite, elles devaient identifier les éléments de leur idéal selon leur vision actuelle, c'est-à-dire en tenant compte de leurs connaissances de l'approche piklérienne. Cette question de recherche permet de mettre en lumière les changements perçus par les éducatrices participantes concernant le jeu de l'enfant maintenant qu'elles mettent en œuvre l'approche piklérienne. La figure 1 présente les résultats concernant ce que les éducatrices identifiaient comme éléments de définition du jeu lors de leur formation collégiale, puis selon leur vision actuelle. Les trois principaux éléments identifiés par les éducatrices participantes en ce qui a trait à la définition du jeu au moment de leur formation sont la programmation d'activités (15,24 %), le plaisir (13,57 %) et le développement cognitif (10,59 %). Il faut préciser que la programmation d'activités comprend la planification, la préparation et l'animation d'activités préparées par l'éducatrice pour les enfants. Ensuite, du côté de leur vision actuelle, les résultats indiquent que l'initiative de l'enfant (16,41 %) et la relation éducatrice-enfant (15,38 %) sont les éléments qui détiennent la plus grande importance pour elles; et nous pouvons remarquer que la programmation d'activités se situe à 0 %. Nous constatons la présence d'un écart considérable entre la définition du jeu par les éducatrices au moment de la formation et leur vision actuelle. Les résultats indiquent une augmentation significative sur le plan des initiatives de l'enfant, allant de 3,53 % à 16,41 %, de la relation éducatrice-enfant qui passe de 4,46 % à 15,38 % et de la programmation d'activités passant de 15,24 % à 0 %.

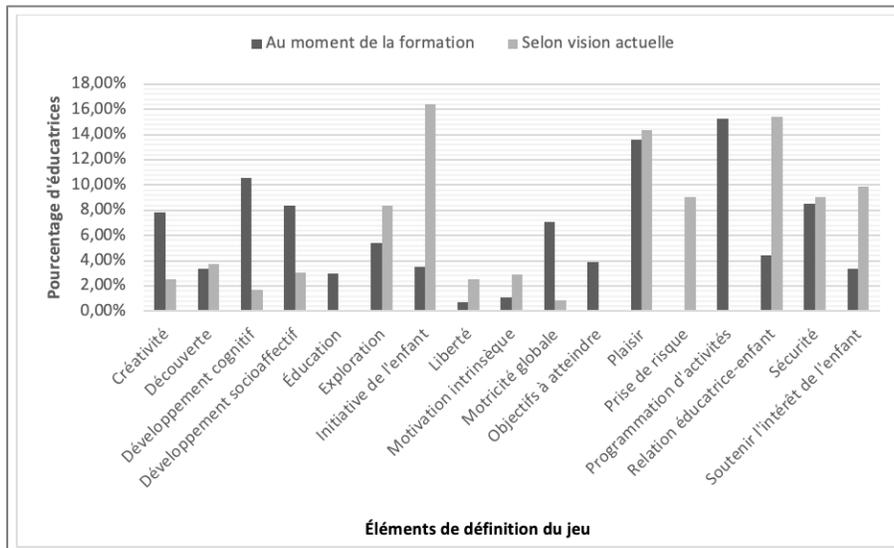


Figure 1. Distribution des éléments de définition du jeu au moment de la formation et selon vision actuelle

En résumé, au questionnaire, les principaux éléments retenant l'attention par leur écart entre les deux temps ciblés sont la place laissée aux initiatives des enfants, l'importance de la relation éducatrice-enfant, puis le retrait de la programmation d'activités. À partir de ces résultats, des précisions ont été apportées lors des entretiens individuels réalisés avec les éducatrices participantes.

Compte tenu de l'importance du jeu dans l'approche piklérienne, et qu'il réfère à l'activité initiée par l'enfant, nous avons demandé aux participantes d'indiquer la place qu'elles accordaient au jeu libre durant la journée. La figure 2 présente sous forme de pourcentage, la répartition du temps accordé aux jeux libres par rapport à tous les autres types d'activités. Notons que la majorité des participantes (80,5%) ont mentionné que 80% à 100% du temps était consacré aux jeux libres.

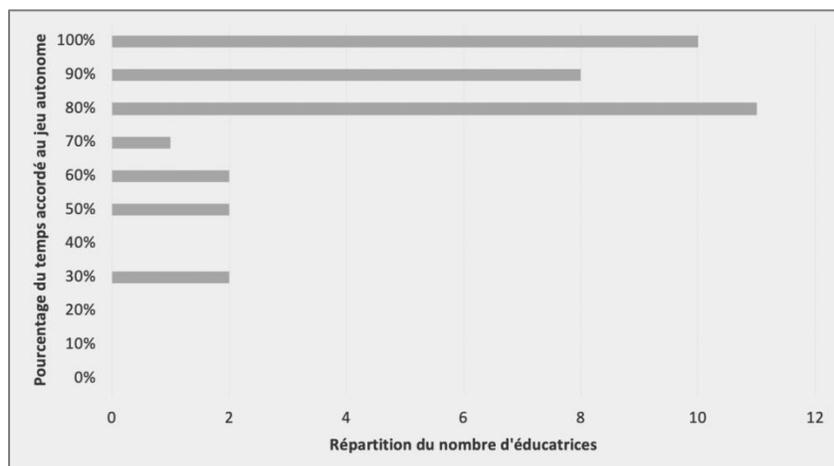


Figure 2. Répartition des pourcentages de la place consacrée aux jeux libres.

À la suite du questionnaire, des entretiens individuels ont été réalisés. Ceux-ci ont permis aux participantes de raconter leur expérience, notamment au sujet des initiatives des enfants, de l'intérêt de l'enfant, puis au sujet de leur relation éducatrice-enfant.

## 5.2. Initiatives des enfants

Les propos des éducatrices précisent que faire place aux initiatives des enfants leur demande de composer avec l'imprévisibilité. Béatrice mentionne que ce que les enfants font de leurs jeux ne correspond pas nécessairement à ce qu'elle peut prévoir. Selon elle, les initiatives des enfants demandent qu'elle leur fasse confiance et leur accorde une certaine liberté, tout en maintenant des règles. Elle ajoute que les initiatives des enfants peuvent amener la création de jeux imprévus, ce qui nécessite ouverture, flexibilité et souplesse de sa part. Clémence raconte qu'elle se prête au jeu de l'enfant. Elle ajoute qu'elle s'assure de laisser l'enfant diriger le jeu et évite de prendre le contrôle de celui-ci. Elle considère que ça lui permet de créer un lien plus fort entre elle et l'enfant, tout en jouant et en ayant du plaisir. Éloïse mentionne participer au jeu des enfants s'ils le réclament, puis elle se retire lorsqu'elle voit que tout va bien entre les enfants et qu'ils sont investis dans leur jeu. Justine raconte une situation où un enfant avait commencé seul un jeu à l'extérieur et que subtilement, elle a ajouté du matériel à proximité. L'enfant a découvert ce matériel, ce qui lui a permis d'élaborer davantage son jeu. Elle est intervenue indirectement dans le jeu de l'enfant. Elle ajoute que compte tenu de l'ampleur que prenait le jeu de cet enfant, des pairs se sont aussi joints à lui. Elle dit n'avoir eu pratiquement aucune intervention à faire auprès des enfants et avoir pu observer l'évolution de leur jeu et précise qu'en ajoutant du matériel en lien avec l'activité de l'enfant en cours, elle a étayé ce jeu.

## 5.3. Intérêt de l'enfant

La place accordée aux champs d'intérêt des enfants est le deuxième élément-clé, selon les répondantes. Béatrice et Justine soulèvent l'idée que les apprentissages réalisés à travers le jeu qui intéresse l'enfant sont plus significatifs pour lui. Justine apporte des précisions sur cette importance en ajoutant qu'elle a l'impression de ne pas imposer un rythme à travers des activités dirigées qui se succèdent. Ce dont les éducatrices s'éloignent, pour la presque totalité, c'est de l'animation d'activités comme elles ont pu l'apprendre au cours de leur formation. Delphine raconte que, pour elle, maintenir l'intérêt des enfants dans le cadre de programmation d'activités (où elle devait animer les activités) était difficile. Fanny fait référence à son expérience passée ainsi qu'à sa formation collégiale; imposer des activités aux enfants et l'idée que les enfants fassent tous la même activité en même temps, c'est ce qu'elle faisait à sa sortie de formation. Avec le temps et l'influence des principes de Pikler, sa vision s'est modifiée. Selon elle, c'était inutile. Elle ajoute que cela avait un impact négatif sur la relation avec les enfants. Elle précise qu'imposer des activités au groupe d'enfants selon des thématiques et des objectifs précis était une source de pression tant pour elle que pour les enfants. La place faite aux initiatives et aux intérêts des enfants modifie donc, selon les participantes, leur relation avec les enfants.

## 5.4. Relation éducatrice-enfant

Les résultats indiquent que ce qui procure la plus grande satisfaction et la plus grande fierté aux éducatrices participantes est leur qualité relationnelle avec l'enfant. Elles mentionnent le fait de laisser le temps à l'enfant d'être un enfant, de le reconnaître en tant qu'individu et de sentir que l'enfant est plus en confiance. Éloïse parle de son appropriation des principes de cette approche comme d'un long processus qu'elle a effectué, au cours duquel elle a réalisé un travail sur elle-même. Sur le plan des moments de jeu partagé entre l'enfant et l'éducatrice, ils sont perçus comme des occasions d'investir la relation. C'est principalement l'enfant qui demande ces moments et non l'adulte qui les impose. De plus, une fois le jeu bien établi, l'éducatrice se retire, tel que le mentionne Justine. Les éducatrices accordent de l'importance à ces demandes et tentent de prendre des moments afin d'y répondre, lorsque c'est possible, à travers leurs autres responsabilités. Voici la réflexion de Clémence à ce sujet : « je me dis : si l'enfant m'invite dans son jeu, c'est qu'il a envie que je passe un temps avec lui; donc j'essaie de lui accorder son moment quand c'est possible là ! » (Proulx, 2019, p. 72). De plus, ces moments qui proviennent des demandes des enfants sont, le plus souvent, vécus sous forme individuelle avec l'adulte, plutôt que sous la forme d'un jeu de groupe ou de petit groupe. Finalement, Isabelle joue rarement avec les enfants. Elle favorise plutôt le temps d'observation du jeu de l'enfant.

## 6. Discussion

Les résultats de cette étude décrivent comment des éducatrices, qui travaillent en CPE où on s'appuie sur les principes de l'approche piklérienne, conceptualisent le jeu de l'enfant et leur rôle. La place laissée aux initiatives de l'enfant, à ses intérêts, le retrait de la programmation d'activités et une plus grande satisfaction sur le plan relationnel ressortent comme principaux éléments de changement dans le regard des participantes. De plus, la place accordée aux jeux libres est considérable. Cette place aux jeux libres correspond aux idées de Pikler en ce qui a trait à sa vision du jeu qu'elle définit comme l'activité autonome de l'enfant. Les répondantes mentionnent devoir faire face à l'imprévisibilité, laisser place à une certaine liberté et accorder de la confiance à l'enfant. En effet, faire ainsi place au jeu de l'enfant implique qu'il est difficile pour l'adulte de le planifier (Marinova, 2011). Les participantes ont évoqué la nécessité de faire preuve de flexibilité et de souplesse face au jeu de l'enfant, ce qui rappelle les caractéristiques du jeu selon Bateson (2015).

En se référant à la figure 1 qui présente les éléments de définition du jeu selon les éducatrices participantes, au moment de leur formation initiale, puis depuis qu'elles mettent en œuvre l'approche piklérienne, l'influence de cette approche aurait amené une considération différente du jeu de l'enfant. En effet, ces résultats font ressortir le retrait de la programmation d'activités et la plus grande place laissée aux initiatives des enfants, mais aussi à la relation éducatrice-enfant. Rappelons les résultats des enquêtes *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004; Gingras, Lavoie et Audet, 2015) où la dimension de la qualité des interactions, plus précisément la sous-dimension de la valorisation du jeu, était la sous-dimension la plus faible et les possibilités d'agir de façon autonome pour les enfants trop peu nombreuses.

Les résultats indiquent que la programmation d'activités arborait une signification particulière pour les participantes. Pour elles, la programmation d'activités consiste à préparer et animer des activités auprès des enfants et leur donne l'impression d'imposer des activités et un rythme aux enfants. Les résultats présentés à la figure 2 concernant la place accordée aux jeux libres indiquent qu'entre 80 et 100% du temps y est maintenant consacré. De surcroît, comme les résultats indiquent que la programmation d'activités a complètement été retirée, il s'agit d'une modification importante dans leur rôle d'éducatrice. Elles mentionnent faire davantage place aux initiatives des enfants, suivre leurs intérêts et leur rythme. Rappelons ici que Clémence se prête au jeu de l'enfant, tout en s'assurant de le laisser diriger le jeu, ce qui lui évite ainsi de prendre le contrôle de celui-ci; ou bien Éloïse qui participe au jeu de l'enfant et qui se retire lorsqu'elle voit que tout va bien entre les enfants et qu'ils sont investis dans leur jeu. Au sujet des activités dirigées par l'adulte, Rasse (2012) souligne l'importance du rôle de la maturation de l'enfant dans son développement, mais aussi le refus, dans l'approche piklérienne de ce type d'activités qui sont considérées comme des « leçons d'apprentissages précoces ». Elle soulève plutôt la valeur de l'observation de l'enfant qui permet de découvrir et de reconnaître ses capacités (Rasse, 2012). De plus, le concept de jeu tel que défini par Pikler mise sur l'idée de permettre à l'enfant d'être actif, de satisfaire son besoin de mouvement et d'action (Rasse, 2012; Tardos, 1975).

Ces éléments ne sont pas étrangers au contenu du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007; MF, 2019). L'enfant prend ainsi davantage d'initiatives sur ce plan (MF, 2019). Les idées de Pikler concernant le jeu auraient contribué à l'appropriation d'une vision où le jeu appartient à l'enfant. Enfin, pour rejoindre les idées de Caffari (2009), la dépendance de l'enfant envers l'adulte en ce qui concerne le jeu serait diminuée. Autrement dit, l'enfant ne se trouve pas dans l'attente pour s'investir dans son activité puisqu'elle vient de lui et non de l'adulte. Tel que mentionné précédemment, dans cette approche pédagogique émergente au Québec, l'adulte observe plus et intervient moins.

## Conclusion

Cette étude exploratoire met en valeur l'influence des principes de l'approche piklérienne sur les éléments concernant le jeu de l'enfant; ce qui se rattache à la qualité des orientations qui constitue un troisième construit de la qualité. Les résultats indiquent que l'influence des principes de l'approche piklérienne apporte un changement quant à la façon dont les éducatrices comprennent le concept de jeu de l'enfant.

Ce qui retient l'attention est le retrait de la programmation d'activités à laquelle une signification particulière était rattachée. Les éducatrices ont l'impression d'imposer des activités et un rythme à l'enfant. Ensuite, une plus grande place est laissée aux initiatives des enfants et à leur rôle par rapport au jeu de l'enfant. L'enfant est davantage « acteur » et l'éducatrice, moins « interventionniste » ce qui correspond aux principes piklériens en ce qui concerne l'activité autonome (Caffari, 2017).

Nous croyons que les principes de l'approche piklérienne présentent des éléments de réflexion pouvant enrichir la démarche des équipes éducatives, notamment au sujet de la vision du jeu de l'enfant au sein des équipes éducatives et le rôle que l'éducatrice doit y tenir. En ce qui concerne la formation initiale et continue en petite enfance, les présents résultats pourraient contribuer à un enrichissement des programmes en nourrissant la réflexion au sujet de la planification d'activités et de la valeur du jeu de l'enfant.

Enfin, à partir de ces résultats, il serait pertinent de s'intéresser à la mesure de la qualité des interactions (Pianta, La Paro et Hamre, 2008) dans des CPE où différentes approches pédagogiques émergentes sont mises en œuvre. On peut penser qu'il pourrait y avoir un effet sur ce construit de la qualité, notamment pour la vision du jeu issue de l'approche piklérienne et la place laissée aux initiatives des enfants. La pertinence de conduire de nouvelles recherches en ce sens, afin de vérifier l'influence de cette approche sur la qualité des interactions, nous paraît ainsi justifiée, compte tenu de l'importance de la qualité des interactions sur le développement global de l'enfant (Duval et Bouchard, 2013 ; Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013).

## RÉFÉRENCES

- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior & Cognition*, 1(2), 99-112. doi: 10.12966/abc.05.02.2014
- Bateson, P. (2015). Playfulness and creativity. *Current Biology*, 25(1), R12-R16. doi: 10.1016/j.cub.2014.09.009
- Belasko, M., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872-887. doi: 10.1080/1350293X.2019.1678928
- Belza, H., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast / Educación temprana y aprendizaje cultural: observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 128-178. doi: 10.1080/02103702.2018.1553268
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020, article accepté). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centres de la petite enfance au Québec et en maternelles en France. *Enfances Familles Générations*.
- Caffari, R. (2009). Le jeu, facteur indispensable du développement. *Métiers de la petite enfance*, 153, 27-28. doi: MELEAN-09-2009-15-153-1258-780X-101019-200906523
- Caffari, R. (2017). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant : recueil d'articles de l'Institut Pikler — 1*. Toulouse, France : Érès.
- Demarthe, R. (2016). Le jeu autonome et sa fonction dans le développement de l'enfant. Dans M. Rasse et J.-R. Appell (dir.) *L'approche piklérienne en multi-accueil*. (p.49-62). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Desjardins, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*. Québec, QC : Les publications du Québec.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/qualite-services-educatifs.pdf>
- Duguay, B. (2014). *MDT8601*. Les mesures et échelles, conception du questionnaire (document PowerPoint). Repéré à <http://mdt8601.uqam.ca/index.htm>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Ministère de la famille. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>
- Falk, J., Pikler, E. et Rasse, M. (2011). Le temps des vacances... une occasion pour donner du temps au tout jeune enfant pour une activité autonome. *Spirale*, 58(2), 176-180. doi: 10.3917/spi.058.0176
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Gingras, L., Lavoie, A. et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Grandir en qualité 2014. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/grandir2014-tome2.pdf>
- Gouvernement du Québec (2014). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2012*. Repéré à [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation\\_des\\_CPE\\_et\\_des\\_garderies-2012.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2012.pdf)
- Gouvernement du Québec (2015). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2013*. Repéré à [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation\\_des\\_CPE\\_et\\_des\\_garderies-2013.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2013.pdf)
- Hasson, F., Keeney, S. et McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32(4), 1008-1015. doi: 10.1046/j.1365-2648.2000.101-1-01567.x
- Hewes, J. (2006). Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants. *Carnet du savoir* [en ligne]. Repéré à : [http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu\\_jane-hewes.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf)

- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D. A., Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke, QC : Presses de l'Université de Montréal. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w>
- King, P. et Howard, J. (2014). Children's perceptions of choice in relation to their play at home, in the school playground and at the out-of-school club. *Children & Society*, 28(2), 116-127. doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00455.x
- Lalonde-Graton, M. (2005). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lalonde-Graton, M. et Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> éd., p. 37-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J. et Bouchard, C. (2018). Conception and validation of the Quality of Educators' Observation and Planning Practices Scale (QEOPPS). *Early Years, Prépublication*, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1462303>
- Lemay, M. (2006). *Aveux et désaveux d'un psychiatre : Dialogues*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine. Repéré à [http://epe.lac-bac.gc.ca/101/200/300/editions\\_chu\\_sainte\\_justine/aveux/9782896192946.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/101/200/300/editions_chu_sainte_justine/aveux/9782896192946.pdf)
- Marinova, K. (2015). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. Repéré à <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=4180785>
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissage scolaire. *Québec français*, 162, 64-65. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n162-qf1809955/64301ac/>
- Melsbach, S. et Pitre-Robin, C. (2012). Implantation des principes de l'approche piklérienne (Lóczy) dans des centres de la petite enfance de la Montérégie. *Nouvelles pratiques sociales*, (1), 152-160. doi: 10.7202/1008633ar
- Ministère de la Famille et des Aînés [MFA]. (2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, QC : Direction de communications du Ministère de la Famille.
- Ministère de la Famille [MF]. (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, QC : Direction de communications du Ministère de la Famille ainsi que les Publications du Québec. Repéré à [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme\\_educatif.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Moyles, J. (2010). *Thinking about play: Developing a reflective approach*. Maidenhead, Angleterre : Open University Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore, MA : Brookes.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. <https://muse.jhu.edu/article/641246>
- Proulx, N. (2019). *Pikler au Québec auprès d'enfants de 3-5 ans : une étude descriptive* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/8855/>
- Rasse, M. (2012). L'observation piklérienne. *Contraste*, 36(1), 201-209. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-contraste-2012-1-page-201.htm>
- Rasse, M., Appell, J.-R. et Golse, B. (2016). *L'approche piklérienne en multi-accueil*. Toulouse, France : Éditions Érès.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 195-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? *Science*, 341(6148), 845-846. doi : 10.1126/science.1233517

- Sheridan, M. D. (2013). *Jeu et développement chez le jeune enfant, de la naissance à 6 ans*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Smith, P. K. et Pellegrini, A. (2009). *Apprendre en jouant*. Repéré à : <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/77/apprendreen-jouant.pdf>
- Tardos, A. (1975). *Les tâches de l'adulte concernant l'activité ludique de l'enfant*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- Violon, M. et Wendland, J. (2014). Les relations professionnels/enfants dans les pouponnières et foyers de l'enfance : la notion de référence. *La psychiatrie de l'enfant*, 57(2), 581-616. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2014-2-page-581.htm>
- Wall, S., Litjens, I. et Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care pedagogy review*. Angleterre : OECD. Repéré à <https://www.oecd.org/education/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>
- Williams, P. L. et Webb, C. (1994). The Delphi technique : A methodological discussion. *Journal of Advanced Nursing*, 19(1), 180-186. doi: 10.1111/j.1365-2648.1994.tb01066.x