

L'approche piklérienne et la qualité éducative auprès d'enfants de 0 à 3 ans en contexte de services de garde : état des connaissances

Nancy Proulx, Université du Québec à Montréal, Canada
Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal, Canada
Lise Lemay, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) jouent un rôle déterminant sur le développement des enfants (OCDE, 2019). Toutefois l'état des connaissances est plus limité concernant les enfants de 0 à 3 ans. Il apparaît donc pertinent d'étudier la qualité éducative leur étant offerte. Comme l'approche piklérienne s'intéresse aux enfants de 0 à 3 ans et qu'elle est adoptée par des SGÉE du Québec, cet article présente une revue ciblée de la littérature au sujet de cette approche pédagogique. Trois thèmes d'étude en ressortent : la qualité des interactions, les connaissances, perceptions et croyances des éducatrices, et la relation privilégiée entre l'éducatrice et l'enfant. Bien que ces études abordent de façon parcourue la qualité éducative, les résultats permettent de croire que certains éléments pourraient contribuer à rehausser la qualité éducative en SGÉE. Toutefois, des études plus approfondies de la qualité éducative dans le contexte de cette approche pédagogique s'avèrent essentielles.

Mots-clés : Poupon, Trottineur, 0 à 3 ans, Qualité éducative, Emmi Pikler, Ressources for Infant Educareers (RIE)

Abstract : Educational childcare services play a key role in children's development (OECD, 2019). However, the state of knowledge is more limited concerning children from 0 to 3 years old. It therefore appears relevant to study the educational quality offered to them. As the Piklerian approach is interested in children from 0 to 3 years old and has been adopted by SGÉEs in Quebec, this article presents a targeted review of the literature on this pedagogical approach. Three study themes emerge: the quality of interactions, the knowledge, perceptions and beliefs of educators, and the privileged relationship between educator and child. Although these studies tackle educational quality in a fragmented way, the results suggest that certain elements could contribute to enhancing educational quality in ESMS. However, more in-depth studies of educational quality in the context of this pedagogical approach are essential.

Keywords : Toddler, Emmi Pikler, Ressources for Infant Educareers (RIE)

Introduction

Les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) font désormais partie de la réalité de nombreuses jeunes familles. En effet, les besoins en matière de garde d'enfants de moins de 3 ans sont de plus en plus importants (OCDE, 2019). Au Québec, 69 % des enfants qui fréquentaient la maternelle en 2017 avaient fait leur entrée en SGÉE avant l'âge de 3 ans (Laurin et al., 2019). Les écrits reconnaissent de plus en plus l'importance du rôle favorable des SGÉE dans le développement de l'enfant (Bigras et Lemay, 2012; Bigras et al., 2017; Laurin et al., 2019; Lemay et al., 2015), d'où la pertinence de s'intéresser à la qualité éducative offerte en SGÉE.

Qualité éducative

La qualité éducative est un concept complexe et multidimensionnel qui est mieux compris à l'aide du modèle écosystémique de la qualité éducative. Ce modèle se compose de systèmes proximaux et distaux susceptibles d'influencer l'environnement éducatif du SGÉE (microsystème) dans lequel évolue l'enfant (ontosystème) (Bigras et Lemay, 2012 ; Bronfenbrenner, 1979). Or, les valeurs de la société (macrosystème) jouent un rôle sur la qualité des orientations pédagogiques des contextes éducatifs (exosystème), ainsi que sur le mésosystème qui réfère aux liens entre les différents microsystèmes fréquentés par l'enfant (famille, SGÉE). Ainsi, l'enfant (ontosystème) en SGÉE (microsystème) se trouve au cœur de ce modèle, où il vit de multiples interactions bidirectionnelles avec son environnement, ce qui contribue à son développement. La *Figure 1* présente ce modèle écosystémique de la qualité éducative.

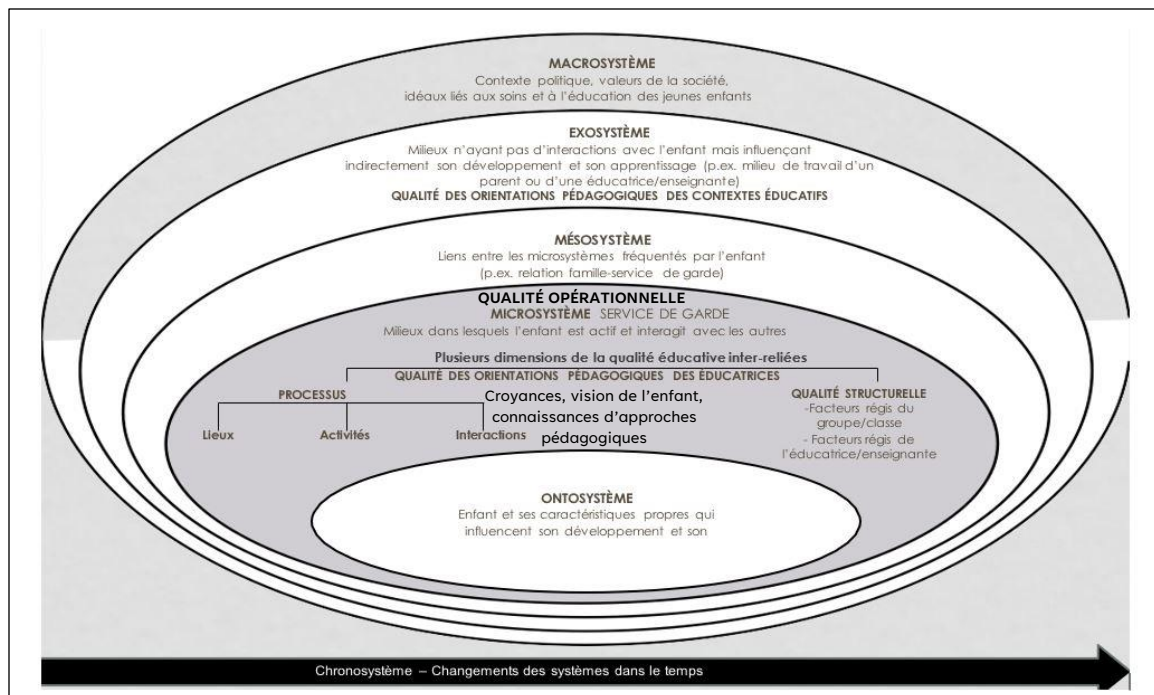


Figure 1. Adaptation du modèle écosystémique de la qualité éducative en contexte de SGÉE (Bigras et Lemay, 2012).

La qualité éducative en SGÉE, se situant au niveau du microsystème, se décline en quatre grandes composantes, dont les suivantes sont les plus étudiées : la qualité structurelle qui renvoie à des variables relevant de la réglementation des SGÉE, telles que le ratio ou les exigences de formation (Gingras et al., 2015); la qualité des processus qui réfère à l'environnement physique du SGÉE, aux expériences vécues par les enfants et à la nature des interactions qui s'y vivent (Jalongo et al., 2004 ; Pianta et al., 2016). Vient s'ajouter la qualité opérationnelle qui relève notamment des décisions de l'équipe de gestion (Drouin et al., 2004 ; OCDE, 2006). Enfin, de plus en plus de recherches incluent la qualité des orientations qui intègre les croyances et connaissances au sujet d'approches pédagogiques (Bigras et al., 2020 ; Slot, 2018).

Qualité des processus

Tel que mentionné précédemment, la qualité des processus correspond notamment à la qualité des interactions entre le personnel éducateur et les enfants, ainsi qu'aux expériences vécues au quotidien par les enfants (Anders, 2015 ; Drouin et al., 2004) dont les activités, les routines et les soins leur étant attribués en réponse à leurs besoins (Cadima et al., 2020). Des enquêtes québécoises ont mesuré cette qualité des processus dans une perspective globale (Drouin et al., 2004 ; Gingras et al., 2015). Les résultats en ce qui concerne les enfants de moins de 3 ans révèlent des niveaux de qualité généralement inégaux et faibles dans les SGÉE régis du Québec (Drouin et al., 2004 ; Gingras et al., 2015), et ce, malgré l'importance accordée à la qualité des processus. Quant à la qualité des interactions, elle constitue la sous-dimension de la qualité des processus la plus associée au développement de l'enfant (Pianta et al., 2016; Sabol et al., 2013).

La qualité des interactions est théorisée dans le *Teaching through interaction framework* (TTI) (Hamre et al., 2013) qui prend appui sur des fondements tels que la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1983 ; Bowlby, 1988) et le concept d'autodétermination (Ryan et Deci, 2020). Découlant de ce modèle, différentes versions de l'instrument *Classroom Assessment Scoring System* permettent de mesurer cette qualité des interactions éducatrice-enfant, soit les versions Poupon (Hamre et al., 2014) et Trotteur (La Paro et al., 2012). Or, les résultats issus des études menées nommément aux États-Unis, au Portugal, au Pays-Bas, ainsi qu'en Équateur indiquent que la qualité des interactions offertes aux enfants de moins de 3 ans est

généralement de niveau faible à moyen (Araujo et al., 2015 ; Bandel et al., 2014 ; Barros et al., 2018 ; Jamison et al., 2014 ; La Paro et al., 2014 ; Pinto et al., 2019). Pourtant, des résultats plus élevés seraient souhaités dans le but de soutenir davantage le développement des enfants. En effet, c'est lorsque la qualité des interactions était de niveau élevé que les chercheurs ont souligné notamment de meilleures compétences sociales et langagières chez les enfants (Burchinal et al., 2008, 2021).

Approche pédagogique

Une attention particulière est portée sur une étude menée par Lemay et ses collaborateurs (2021) qui révèle que le niveau de qualité des interactions tend à être plus élevé lorsqu'une approche pédagogique particulière est adoptée au sein d'un SGÉE, plus spécifiquement auprès des enfants de 0 à 3 ans. Ainsi, rejoignant la qualité des orientations (*Figure 1*), la mise en place d'une approche pédagogique est susceptible de fournir une vision commune à l'équipe éducative. En effet, ces connaissances issues d'approches pédagogiques influencent le système de croyances du personnel concernant leur rôle, leur vision de l'enfant et la compréhension de leurs interactions avec ceux-ci (Anders, 2015). Pourtant, peu d'études ont porté à ce jour sur la qualité éducative dans des SGÉE adoptant des approches pédagogiques particulières (Anders, 2015). C'est pourquoi nous avons concentré notre attention sur ces approches mises en œuvre dans les contextes éducatifs accueillant des enfants âgés de 0 à 3 ans.

Approches pédagogiques en réponse aux besoins des enfants de 0 à 3 ans

En termes d'approches pédagogiques, Emmi Pikler se démarque d'autres pédagogues tels que Maria Montessori (Montessori, 2004), Warldorf (Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France, 2008) ou Reggio Emilia (Edwards et al., 2012), particulièrement pour son intérêt marqué pour le développement moteur et socioémotionnel des enfants de 0 à 3 ans en milieu de garde (Szanto-Feder, 2017). Tout comme le *TTI* (Hamre et al., 2013), l'approche piklérienne prend d'une part appui sur la théorie de l'attachement pour justifier l'importance de la relation entre l'éducatrice et l'enfant l'amère à explorer le monde qui l'entoure (Ainsworth, 1983 ; Bowlby, 1988). D'autre part, le principe d'activité autonome rejoint le concept d'autodétermination selon lequel la motivation intrinsèque pousse l'enfant à agir (Ryan et Deci, 2020). Enfin, Emmi Pikler a inspiré les travaux de Magda Gerber aux États-Unis (Gerber et Greenwald, 2013) qui est associée à l'approche *Ressources for Infant Educareers* (RIE), accordant également une grande importance au respect de l'enfant et à ses compétences (Chahin et Tardos, 2017).

Principes de l'approche piklérienne

Ainsi, les principes de l'approche piklérienne soutiennent que l'influence réciproque du développement psychomoteur et de la relation privilégiée éducatrice-enfant (Szanto-Feder, 2017) permettrait à ce dernier de gérer et de contrôler les capacités de son corps dans des conditions favorables, telles que la qualité de présence et l'accompagnement de l'éducatrice, ainsi que les possibilités de mouvement dont l'enfant dispose dans son environnement (Demarthe, 2016). De ce fait, le principe de motricité libre et d'activité autonome de l'approche piklérienne signifie que le développement moteur de l'enfant fait appel à la présence d'une éducatrice qui intervient le moins possible dans les mouvements naturels de l'enfant (Szanto-Feder, 2017). C'est ce qui permettrait à l'enfant de prendre conscience de lui-même et de son environnement (ce qui renvoie au concept d'autodétermination). Puis, rejoignant la théorie de l'attachement, un second principe soutient qu'une relation privilégiée entre l'éducatrice et l'enfant constitue un complément essentiel à l'activité de l'enfant, soulignant l'importance des interactions éducatrice-enfants vécues lors des moments de soins, tels que les changements de couches et les moments de repas (Jamison et al., 2014).

Question de recherche

En raison de l'intérêt de l'approche piklérienne pour les enfants de 0 à 3 ans, il s'avère pertinent de situer l'état des connaissances sur ce sujet, d'où la question : « Quelles sont les thématiques étudiées concernant l'approche piklérienne/RIE, et quelles composantes de la qualité sont abordées par ces études? ». Afin d'y répondre, une revue ciblée de la littérature concernant l'approche piklérienne/RIE a été réalisée.

Méthodologie

Tout d'abord, la revue ciblée de la littérature fait partie des différents types de recensions des écrits (Gagné et Bigras, 2021). Elle permet de situer le sujet d'étude dans le champ de la recherche. Sa réalisation prend appui sur l'élaboration d'un plan de concepts incluant les termes de recherche. Ensuite, les bases de données pertinentes sont identifiées. Le *Tableau 1* présente le plan de concepts et les termes de recherche utilisés dans cette revue ciblée.

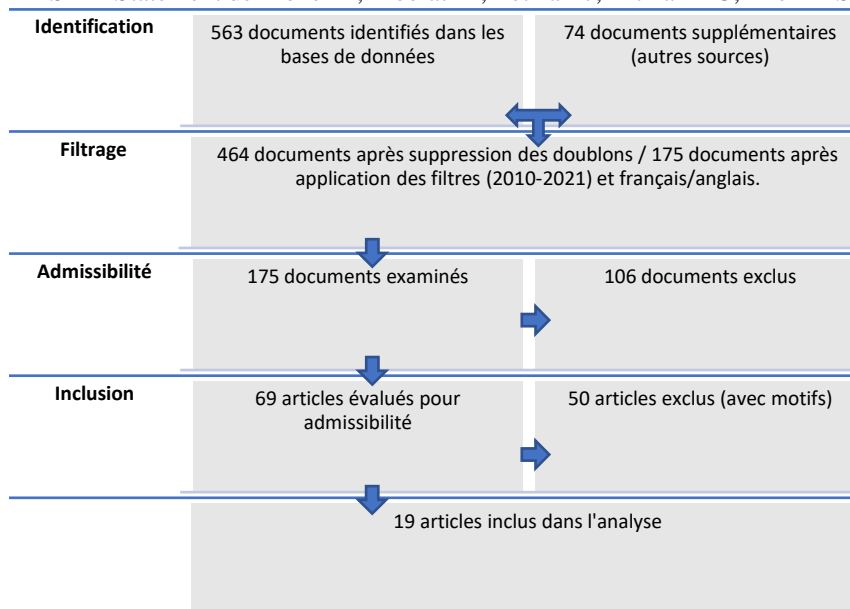
Tableau 1. Plan de concept et termes de recherche

| Concepts | Approche pédagogique | Petite enfance |
|---------------------|--|---|
| Termes de recherche | Pikler OR Loczy OR RIE OR "Resources for infant educarers" OR Gerber | "Early years" OR childhood OR children OR child OR Infant OR Baby OR Babies OR Toddler OR "Under three years" OR "Under five years" OR Preschool OR Daycare OR Kindergarten OR "Care center" OR "Care centers" OR Caregiver OR Nursery OR Nurseries OR "0-3" OR "0-5" OR "Under 3" OR "Under 5" "Moins de 3" OU "Moins de 5" OU "0-3" OU "0-5" OU Bébé* OU Poupon* OU Trotteur* OU "Jeunes enfants" OU "Jeune enfant" OU "Service de garde" OU "Services de garde" Garderie* OU "Jardin d'enfant" OU "Jardins d'enfant" OU CPE OU "Petite enfance" OU Maternelle* OU Pouponnière* OU Crèche* |

En ce qui a trait à la démarche de recherche, les bases de données suivantes en éducation ont été consultées : *Education Source* (EBSCO), *ERIC* (EBSCO), *PsycInfo*, *Érudit*, *Repère*, *Cairn* et *Pub Med*. Afin d'assurer une recension plus complète des écrits, des recherches complémentaires ont été réalisées auprès d'experts du milieu et par la stratégie Perles de citation (Rancourt, s. d.).

Les recherches par combinaison de mots-clés étaient lancées dans les champs *Titre* et *Résumé* de chacune des bases de données. Après avoir recensé l'ensemble des documents ($n = 637$), les doublons ont été retirés et les filtres suivants appliqués : articles scientifiques, thèses ou mémoires, année de publication entre 2010 et 2021, rédaction en français ou en anglais ($n = 175$). Par la suite, la lecture des titres et résumés a permis de juger de l'admissibilité des documents ($n = 69$). Ceux-ci devaient concerner l'approche de Pikler et /ou *Ressources for Infant Educareers (RIE)* et la petite enfance. À la suite de la lecture détaillée des articles, certains ont été exclus pour des motifs tels que *hors sujet*, *articles professionnels*, *étude menée en contexte autre qu'en SGÉE*, menant vers l'inclusion finale de 19 articles et thèses. Le *Tableau 2* qui suit résume la démarche effectuée dans le cadre de cette revue ciblée. Celle-ci est suivie de la présentation détaillée des études incluses dans l'analyse.

Tableau 2. Démarche de réalisation de la revue ciblée selon le diagramme PRISMA (Adaptation de The PRISMA Statement de Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group, 2009).



Résultats

Parmi les 19 documents inclus dans l'analyse se trouvent sept études menées par des étudiantes graduées (thèse ou mémoire) et des articles découlant de celles-ci. Trois de ces sept études traitent directement de l'approche piklérienne / RIE (Cherrington, 2011, 2018 ; Christie, 2010, 2018 ; Fatahian-Tehran, 2020), alors qu'une autre étude porte sur le « *Care as curriculum* » qui s'appuie sur l'approche Pikler/RIE (Bussey, 2012 ; Bussey et Hill, 2017). Une cinquième étude aborde la notion de référente, qui signifie entre autres que l'enfant peut compter sur la relation qui s'établira avec son éducatrice dès son intégration au SGÉE et au fil de sa fréquentation de ce milieu (Violon, 2018 ; Violon et Wendland, 2014, 2018, 2021). La sixième étude concerne le programme *Te Whāriki* (Ministry of Education, New Zealand government, 2017) qui réfère aux travaux de Pikler au sujet des relations avec l'enfant (Johnston, 2011). Parmi ces études, une seule a été réalisée au Québec. Cette étude s'intéresse aux perceptions d'éducatrices au regard du jeu et de la relation éducatrice-enfant en contexte de SGÉE, auprès d'enfants de 3 à 5 ans (Proulx, 2019 ; Proulx et Point, 2020). L'analyse thématique inductive a ainsi fait émerger trois thèmes principaux, soit les interactions éducatrices-enfants, les perceptions et les croyances des éducatrices et la relation privilégiée. Le *Tableau 3* présente une synthèse des études selon les thèmes, le lieu d'étude et les composantes de la qualité abordées.

Tableau 3. Synthèse des études Pikler/RIE : thèmes, provenance et composantes de la qualité abordées

| Thèmes | Études | Provenance de l'étude | Composante de la qualité |
|---|---|---------------------------------------|---|
| Interactions éducatrices-enfants | Observation systématique des gestes posés par l'éducatrice durant différents moments tels que le repas (Belza et al., 2019a, 2019b), la période d'habillage (Belasko et al., 2019), et les jeux libres (Sagastui et al., 2020 ; 2021) | Institut Pikler de Budapest (Hongrie) | Qualité des interactions (sous-dimension de la qualité des processus) |
| Perceptions et croyances de l'éducatrice | Étude des réflexions des éducatrices concernant leurs interactions avec les enfants, aux principes et théories qui sous-tendent leur pratique (Cherrington, 2011, 2018) | SGÉE en Nouvelle-Zélande | Qualité des orientations (croyances et perceptions) |
| | Décrire les pratiques des éducatrices au sujet des soins apportés à l'enfant (Christie, 2010, 2018) | SGÉE en Nouvelle-Zélande | |

| | | |
|-----------------------------|---|--------------------------|
| | Étude des croyances au sujet de l'approche Pikler/RIE (Fatahian-Tehran, 2020) | États-Unis |
| | Étude des perceptions d'éducatrices d'enfants de moins de 3 ans concernant les moments de soins (Bussey, 2012 ; Bussey et Hill, 2017) | SGÉE en Nouvelle-Zélande |
| | Étude des perceptions d'éducatrices d'enfants au regard du jeu et de la relation éducatrice-enfant en contexte de SGÉE, auprès d'enfants de 3 à 5 ans (Proulx, 2019; Proulx et Point, 2020) | SGÉE du Québec, Canada |
| | Étude des perceptions des éducatrices quant à leur rôle (soins et éducation) (Johnston, 2011) | SGÉE en Nouvelle-Zélande |
| Relation privilégiée | Exploration du concept d'éducatrice référente (Violon, 2018 ; Violon et Wendland, 2014, 2018, 2021) | SGÉE en France |

Qualité des interactions

En ce qui concerne le thème de la qualité des interactions éducatrice-enfants, cinq articles concernent l'observation systématique du comportement des éducatrices. Plus précisément, ce sont les interactions verbales et non verbales entre l'éducatrice et les enfants au cours de moments spécifiques tels que le repas (Belza et al., 2019a, 2019b), les périodes d'habillage (Belasko et al., 2019) et de jeux libres (Sagastui et al., 2020 ; 2021) qui y sont observés. Ces études ont toutes été menées à l'Institut Pikler de Budapest.

D'abord, les deux études de Belza et ses collaborateurs (2019a, 2019b) visent à observer systématiquement le comportement habituel d'une éducatrice pendant le repas, puis à analyser et à décrire les interactions verbales et non verbales entre celle-ci et les enfants. La seconde étude cherchait à déterminer le type de médiation utilisé par l'éducatrice pour inciter les enfants à faire usage d'outils (tels que cuillère, verre, bol, serviette, etc.) afin de décrire les interactions verbales et non verbales et de repérer les différences individuelles observées en fonction du niveau d'autonomie de chaque enfant. Les résultats suggèrent la présence d'une séquence d'actions instrumentales de l'éducatrice durant le repas dans toutes les séances observées. L'organisation de l'activité quotidienne du groupe serait facilitée par la stabilité dans la façon d'agir de l'éducatrice et serait favorable à une communication significative entre l'éducatrice et l'enfant. De plus, la prise en compte du niveau d'autonomie de chaque enfant favoriserait la régulation et l'accroissement de leurs habiletés sociales au cours du repas. En ce sens, les analyses de la seconde étude ont permis d'explorer l'évolution et la diversité des triades éducatrice-enfant-objet, pouvant témoigner de l'adaptation continue de l'éducatrice en fonction du niveau d'autonomie de chacun des enfants, c'est-à-dire selon leurs capacités, leurs intérêts et leurs attitudes au cours des moments de collation/repas.

L'étude de Belasko et ses collaborateurs (2019), quant à elle, visait plutôt l'identification des comportements observables chez une éducatrice durant la période d'habillage des enfants, afin de mettre à jour une succession d'actions pouvant constituer un modèle comportemental. Puis, considérant l'importance accordée à la collaboration des enfants au cours des moments de soin, le second objectif de cette étude visait l'identification des comportements alternatifs qui constituent le modèle comportemental d'habillage. Les résultats mettent à nouveau en évidence la stabilité des actions de l'éducatrice qui contribuerait au sentiment de sécurité des enfants. Cette prise en compte du niveau d'autonomie de l'enfant lors de l'habillage pourrait, selon les auteurs, permettre à chacun des enfants de s'autoréguler et d'accroître ses compétences sociales.

Dans la même ligne, Sagastui et ses collaborateurs (2020, 2021) ont mené une étude sur le jeu de l'enfant, en observant successivement deux éducatrices et leur groupe d'enfants. Cette étude visait à observer le comportement instrumental des éducatrices afin de détecter la présence de comportements systématiques adaptés aux moments de la journée, à vérifier si les différentes actions étaient soutenues par un comportement relationnel spécifique, et à découvrir si l'accompagnement pendant les périodes de jeu pouvait constituer une adaptation relationnelle basée sur l'enfant et la situation. Des séquences d'actions instrumentales ayant une

valeur relationnelle ont été identifiées. Celles-ci concernent notamment l'accompagnement de l'enfant face à des tâches plus complexes, l'observation des enfants dans le but de leur offrir du matériel de jeu, tout en dirigeant les actions vers les objets plutôt que vers les enfants. Les résultats présentent également trois niveaux d'intervention : l'intervention directe et significative amenant l'enfant à faire face à un défi ou une difficulté; l'intervention indirecte visant à soutenir l'activité de l'enfant par l'offre de matériel, et l'absence d'intervention signifiant que l'éducatrice est présente et qu'elle observe les enfants, tout en remettant en place du matériel, en cherchant et en transportant des objets ou matériel de jeu. Selon Sagastui et ses collaborateurs (2020), ces séquences d'actions instrumentales détiendraient une valeur relationnelle (composée d'interactions) propre à chacun des enfants, leur fournissant la forme de soutien appropriée selon la situation et n'entravant pas leurs initiatives. Cette stabilité d'actions posées par les éducatrices leur procurerait un sentiment de sécurité et de proximité; alors que l'environnement dans lequel ils se trouvent leur serait prévisible et familier, et que leurs besoins seraient satisfaits (Sagastui et al., 2020).

Ces études ont été réalisées par des observations systématiques et mettent en évidence les interactions éducatrice-enfant à travers les comportements observables et mesurables des éducatrices (Belasko et al., 2019 ; Belza et al., 2019a, 2019b ; Sagastui et al., 2020, 2021), suggérant une attention particulière à la façon d'offrir les soins à l'enfant (Caffari-Viallon, 2017 ; Rasse et al., 2016).

Connaissances, perceptions et croyances

Une seconde thématique incluant cinq études concerne les connaissances, perceptions et croyances au sujet des éducatrices et de leurs pratiques auprès des enfants. Par exemple, l'étude de Christie (2010, 2018) visait à décrire les pratiques d'éducatrices inspirées de l'approche Pikler/*RIE* concernant les soins portés à l'enfant; la motricité libre; le respect de la confiance et des compétences des nourrissons; à décrire les perceptions des éducatrices et des parents quant à l'efficacité de ces pratiques ainsi que les facteurs pouvant accroître et/ou limiter leur mise en œuvre. Les résultats suggèrent que les participantes démontrent une bonne compréhension de la pratique de soins et qu'elles sont favorables à l'approche Pikler/*RIE*. Ainsi, les éducatrices utilisent un modèle séquentiel et prévisible permettant à l'enfant de prendre part au soin. L'auteure indique aussi que la motricité libre serait comprise par l'ensemble des parents, mais que ceux-ci ne la mettraient pas forcément en pratique dans le contexte familial, signifiant des conditions de liberté motrice différentes pour l'enfant, selon le contexte où il se trouve (famille ou SGÉE). En raison de l'importance accordée au respect des mouvements de l'enfant et de sa sécurité affective, les éducatrices s'assurent donc de respecter ceux qui manifestent de l'inconfort s'ils sont posés au sol sans être soutenus. L'auteure conclut que les interactions des éducatrices avec les enfants sont empreintes de respect et de confiance envers des capacités des jeunes enfants, soulignant que ces interactions ne se vivent pas dans l'empressement. À titre d'exemple, l'éducatrice offrirait des choix à l'enfant et attendrait chaque fois sa réponse avant de poser un geste sur lui.

L'étude de Fatahian-Tehran (2020) examinait les croyances des parents et des éducatrices au sujet de l'approche Pikler / *RIE*. Les résultats indiquent que les participantes estiment que le modèle *RIE* contribue à réduire le stress et l'anxiété en encourageant les parents à être plus attentifs à leur enfant avant d'entrer en interaction avec lui. Les parents estiment que le modèle *RIE* favoriserait l'indépendance, l'autonomie et le développement socioaffectif de leur enfant, alors que les éducatrices soulignent l'ouverture du modèle Pikler / *RIE* en complément à d'autres modèles de soins et d'éducation, comme Waldorf, Reggio Emilia et le *Program for Infant/Toddler Care*.

Ensuite, l'étude de Bussey (2012) portait sur les perceptions de quatre éducatrices dans des centres où l'approche Pikler / *RIE* est mise en œuvre. L'auteur cherchait à identifier les perceptions des éducatrices concernant les apprentissages des enfants lors des moments de soin. Plus spécifiquement, elle cherchait à décrire la compréhension des éducatrices du concept de soins comme situation d'apprentissage. Les conclusions de cette étude suggèrent de prendre en considération les compétences des enfants durant les moments de soins, en plus de souligner l'apport des communautés de pratique quant aux soins procurés aux enfants. Ces communautés soutiendraient la cohérence des pratiques et des conceptions communes au sein de l'équipe. Puis, les résultats mettent en lumière l'absence de formation spécifique au sujet des poupons et des trottineurs à risque de négligence, notamment sur la relation d'attachement et leur autonomie. L'intérêt

de cette étude tient au fait d'une compréhension accrue de l'expérience vécue par les éducatrices participantes.

Dans le même ordre d'idées, Cherrington (2011, 2018) s'est intéressée aux réflexions d'éducatrices de trois centres concernant leurs interactions avec les enfants; aux principes théoriques (et croyances) qui sous-tendent leur pratique (dans quelle mesure elles sont articulées ou implicites) et à l'influence de leur participation à une communauté de pratique et de leurs réflexions sur leurs pratiques éducatives. Les résultats indiquent que les éducatrices du seul centre mettant en œuvre l'approche Pikler / RIE manifestaient des capacités d'explicitation supérieure d'intentionnalité de leurs interactions avec les enfants en plus d'avoir davantage recours à un point de vue théorique durant leurs entretiens. Les conclusions de Cherrington (2011, 2018) rejoignent celles de Johnston (2011) qui a exploré la manière dont s'établissent les relations entre les enfants de moins d'un an et les éducatrices en SGÉE. Les résultats révèlent que les trois participantes ont fait référence à l'approche Pikler / RIE concernant les interactions et l'établissement de leur relation avec les enfants. Plus précisément, les auteurs affirment que la formation pédagogique des éducatrices semble affecter leur compréhension des pratiques empreintes de sensibilité. Ces pratiques seraient construites dans le cadre de leur expérience avec les nourrissons. Influencées par leurs croyances et leurs valeurs, teintant ainsi les relations sensibles entretenues avec les nourrissons et les amenant, par le fait même, à reconnaître leur propre expertise pédagogique.

Ces études ont ainsi été regroupées pour constituer le thème connaissances, perceptions et croyances, rejoignant la qualité des orientations de la qualité éducative. Bien qu'elles décrivent en partie des pratiques de soins, ces études se concentrent principalement sur la perception des éducatrices de leurs interactions avec les jeunes enfants durant ces moments.

Relation privilégiée

Une troisième thématique traite de la relation privilégiée, un des principes de l'approche piklérienne, que Violon (2018) et Violon et Wendland (2014, 2018, 2021) abordent en explorant le concept d'éducatrice référente. Ce concept renvoie à la continuité de relation éducatrice-enfant durant la fréquentation d'un SGÉE par l'enfant. Cette relation qui se construit à travers une relation stable et durable tout au long de la fréquentation du SGÉE par l'enfant. Cette étude (et articles en découlant) visait à décrire les pratiques des éducatrices concernant la notion d'éducatrice référente, à décrire les représentations des éducatrices et des parents concernant cette pratique, à évaluer l'impact de cette pratique sur la qualité des liens éducatrices-enfant, ainsi que sur le développement de l'enfant. Leurs conclusions suggèrent que la présence d'une éducatrice référente sécuriserait l'enfant et le parent en devenant leur point de référence. Cependant, les participantes ont indiqué qu'en l'absence de l'éducatrice référente, l'enfant vivrait des moments difficiles, et que cette pratique pouvait entraîner de la jalousie entre les enfants, en plus de représenter une relation non choisie par l'enfant. En revanche, les résultats mettent en évidence que la présence d'une éducatrice référente favoriserait la capacité d'attention des enfants. Les auteurs rapportent également que la façon dont les soins seraient offerts aux enfants serait mieux définie en présence de l'éducatrice référente, pouvant entraîner une amélioration de la qualité des interactions éducatrice-enfant. Ce lien s'expliquerait notamment par la continuité de la relation qui fait place à une connaissance approfondie de l'enfant et par la confiance que l'enfant développe envers son éducatrice. Les auteurs indiquent enfin qu'en raison de résultats divergents selon les outils utilisés, il n'a pas été possible d'examiner l'impact de l'éducatrice référente sur le développement des enfants.

En résumé, les études concernant l'approche piklérienne/RIE s'intéressent majoritairement aux enfants de moins de 3 ans et abordent les interactions des éducatrices au cours de différents moments de soin, les connaissances, perceptions et croyances des éducatrices, ainsi que la relation privilégiée entre l'éducatrice et l'enfant. Ainsi, ces thématiques abordent la qualité éducative sous l'angle de la qualité des interactions et de la qualité des orientations.

Discussion

Cette revue ciblée de la littérature visait à situer l'état des connaissances de l'approche Pikler / *RIE*, à identifier les thèmes de ces études, ainsi que les dimensions de la qualité éducative concernées par celles-ci. L'analyse de ces études a donc permis l'émergence de trois thèmes, soient : la qualité des interactions éducatrice-enfant, les connaissances, perceptions et croyances des éducatrices, ainsi que la relation privilégiée entre elles et les enfants. Quant aux dimensions de la qualité que ces études abordent, il est possible de constater que la qualité éducative y est étudiée de façon parcellaire.

En effet, les études sur la qualité des interactions s'intéressent plus particulièrement aux comportements verbaux et non verbaux des éducatrices, sans présenter les réponses des enfants quant aux gestes posés par les éducatrices (Belasko et al., 2019 ; Belza et al., 2019a, 2019b ; Sagastui et al., 2020, 2021). Ainsi, des instruments de mesure de la qualité des interactions éducatrice-enfant tels que le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) version Poupon (Hamre et al., 2014) ou Trotteur (Hamre et al., 2014) permettraient de porter un regard plus objectif, d'autant plus que le *TTI* prend appui sur des fondements qui rejoignent ceux de l'approche piklérienne.

Quant aux études concernant les connaissances, perceptions et croyances (Bussey, 2012 ; Bussey et Hill, 2017 ; Cherrington, 2011, 2018 ; Christie, 2010, 2018 ; Fatahian-Tehran, 2020 ; Johnston, 2011 ; Proulx, 2019 ; Proulx et Point, 2020 ; Violon, 2018 ; Violon et Wendland, 2014, 2018, 2021) elles témoignent de l'attention portée à la relation éducatrice-enfant, aux soins ainsi qu'aux initiatives des enfants. Ces éléments qui rejoignent la qualité des orientations s'influenceraient favorablement à la qualité éducative. De plus, en dépit du fait que la mise en relation entre la notion d'éducatrice référente et le développement de l'enfant n'ait pas présenté de résultats concluants (Violon, 2018 ; Violon et Wendland, 2014, 2018, 2021), elle représente une composante fondamentale de l'approche étudiée en raison de l'importance qu'elle joue dans l'établissement d'une relation sécurisante pour l'enfant, lui permettant d'explorer, rejoignant ainsi la qualité des processus.

Puis, du côté de la qualité structurelle et opérationnelle, bien que ces dimensions jouent un rôle sur l'ensemble de la qualité éducative, aucune étude ne s'y est intéressée de façon particulière. L'absence de formation spécifique au sujet des poupons et des trotteurs ainsi que l'importance du rôle des communautés de pratique où les éducatrices échangent, réfléchissent et apprennent sur leurs pratiques de soins ont été pointées (Bussey, 2012; Cherrington, 2011). Pourtant il est reconnu que la qualité structurelle et la qualité des processus sont interreliées (Slot, 2018). En effet, la qualification des éducatrices joue un rôle sur la qualité des interactions, sans toutefois constituer un gage de qualité (Hamre et al., 2014 ; Mashburn et al., 2008). De surcroît, ces deux premières dimensions sont tout autant influencées par la qualité opérationnelle, notamment lorsque l'équipe de gestion prend la décision, avec son équipe éducative, d'adopter une approche pédagogique, ce qui rejoint la qualité des orientations (OCDE, 2006). En résumé, l'ensemble des dimensions de la qualité éducative contribuent au développement de l'enfant (Bigras et al., 2012, 2015, 2017 ; Blain-Brière et al., 2012 ; Tardif et Lemay, 2012), alors que l'état actuel des connaissances ne tient pas compte de l'interdimensionnalité de la qualité éducative et de sa complexité. Conséquemment, l'étude de la qualité éducative en SGÉE où est mise en œuvre cette approche, à partir d'instruments de mesure tels que le CLASS, ainsi que du sens qu'attribuent les éducatrices à leurs pratiques éducatives pourrait permettre de mieux comprendre cette qualité éducative.

Conclusion

En résumé, la présente recension des écrits met en lumière le fait que, parmi les composantes de la qualité éducative, les thématiques abordées au regard de l'approche de Pikler / *RIE* rejoignent principalement la qualité des interactions et la qualité des orientations. Ce qui met en exergue que la qualité éducative telle que définie selon le modèle écosystémique de la qualité (Lemay et Bigras, 2012) au regard de l'approche Pikler / *RIE* a été étudiée de façon parcellaire. De plus, jusqu'à ce jour, une seule étude a été menée en contexte de SGÉE au Québec, sans compter que celle-ci s'intéressait aux enfants de 3 à 5 ans (Proulx, 2019 ; Proulx et Point, 2020). Malgré ce fait, au terme de cette revue ciblée de la littérature, l'analyse suggère que des

composantes de cette approche pourraient contribuer à améliorer la qualité éducative, et plus particulièrement la qualité des interactions éducatrice-enfant. Pour ces motifs, de nouvelles études considérant toutes les dimensions de la qualité éducative permettraient de mieux comprendre l'approche piklérienne, alors qu'il serait tout aussi pertinent de vérifier les effets de cette approche sur des mesures de développement de l'enfant.

Limites de la revue ciblée de la littérature

La principale limite de cette revue ciblée de la littérature est la barrière des langues. Seules les études publiées en français et en anglais ont été analysées alors que cette approche provient de la Hongrie et que des Associations Pikler existent notamment au Brésil, au Pérou et en Espagne. L'absence de contrainte de langue permettrait d'approfondir la recherche et l'identification de thèmes pertinents au regard de cette approche et des éléments de la qualité éducative qui s'y retrouvent.

RÉFÉRENCES

- Ainsworth, M. D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance. Les premières années de la vie*, 36(1-2), 7-18.
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood and care (ECEC) in England (United Kingdom)* 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en)
- Araujo, M. C., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S. et Tomé, R. (2015). *The Quality of Centros Infantiles del Buen Vivir in Ecuador* [Policy brief N° IDB-PB-248]. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4277.6722>
- Bandel, E., Aikens, N., Vogel, C. A., Boller, K. et Murphy, L. (2014). Observed Quality and Psychometric Properties of the CLASS-T in the Early Head Start Family and Child Experiences Survey. [Technical Brief]. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research, and Evaluation. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/baby_faces_class_t_final_final_r.pdf
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C. et Coelho, V. (2018). The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: the role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427-451. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678928>
- Belza, H., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019a). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 495-527. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00438-4>
- Belza, H., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2019b). 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. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 35, en ligne. <http://journals.openedition.org/efg/10581>
- Bigras, N., Lemay, L. et Brunson, L. (2015, 24 mars). *Pourquoi les CPE sont-ils associés à des bénéfiques supérieurs?* [communication orale]. Centre Léa-Roback, Montréal, Canada. http://www.centrelearoback.org/assets/PDF/04_activites/CLR-20150324_EMEP_Bigras_Presentation.pdf
- Bigras, N., Lemay, L., Bouchard, C. et Eryasa, J. (2017). Sustaining the support in four-year-olds in childcare services with the goal of promoting their cognitive and language development. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1987-2001. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202948>
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras, L. Lemay et M. Tremblay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. (p. 21-81). Presses de l'Université du Québec.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J. et Boucher, I. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ. Dans N. Bigras, L. Lemay et M. Tremblay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. États des connaissances*. (p. 83-148). Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of Child Rearing. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X. et Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes? *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005>

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher–Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Bussey, K. (2012). *Care as curriculum* [mémoire de maîtrise inédit, University of Auckland].
- Bussey, K. et Hill, D. (2017). Care as curriculum: investigating teachers' views on the learning in care. *Early Child Development and Care*, 187(1), 128-137. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152963>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V. et Barata, M. C. (2020, 22 décembre). *Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3* [OECD Education Working Papers, N° 243]. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Caffari-Viallon, R. (2017). *Du soin et du relationnel entre professionnel et enfant*. Édition Érès.
- Chahin, E. et Tardos, A. (2017). *In loving hands: how the rights for young children living in children's homes offer hope and ... happiness in today's world*. XLIBRIS.
- Cherrington, S. (2018). Early childhood teachers' thinking and reflection: a model of current practice in New Zealand. *Early Years*, 38(3), 316-332. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259211>
- Cherrington, S. A. (2011). *Early Childhood Teachers' Thinking and Reflection within their Communities of Practice* [thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. Research Archive, Victoria University of Wellington. <http://hdl.handle.net/10063/1893>
- Christie, T. (2010). *Practicing with respect: What does that mean for teachers working with infants?* [thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. Research Archive, Victoria University of Wellington. <http://hdl.handle.net/10063/1489>
- Christie, T. (2018). Respect: The Heart of Serving Infants and Toddlers. *YC Young Children*, 73(3), 10-15.
- 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 pikléienne en multi-accueil*. (p. 49-62). Editions Érès.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs* Institut de la statistique du Québec. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-qualite-des-services-de-garde-educatifs-rapport-de-lenquete.pdf>
- Edwards, C. P., Gandini, L. et Forman, G. E. (dir.). (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation* (3^e éd). Praeger.
- Fatahian-Tehran, H. (2020). *Parents' and Educators' Beliefs About the Resources for Infant Educating Mode* [mémoire de maîtrise, Mills College]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/parents-educators-beliefs-about-resources-infant/docview/2427558724/se-2?accountid=14719>
- Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France. (2008). *Art et spiritualité dans la pédagogie Steiner-Waldorf: une recherche-action*. Verlag nicht ermittelbar.
- Gagné, A. et Bigras, N. (2021). La revue systématique et la méta-analyse. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance: origines, méthodes et applications* (p. 51-84). Presses de l'Université du Québec.
- Gerber, M. et Greenwald, D. (2013). *The RIE manual: for parents and professionals* (Éd. révisée). Resources for Infant Educators (RIE).
- Gingras, L., Lavoie, A., et Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014. Tome 2 : Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance (CPE)*. Institut de la statistique du Québec. <http://www.deslibris.ca/ID/248559>
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. et LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, infant*. Teachstone.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, E., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. A., Brackett, M. A. et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- 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. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be>

- Jamison, K. R., Cabell, S. Q., Locasale-Crouch, J., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). CLASS-Infant: An Observational Measure for Assessing Teacher-Infant Interactions in Center-Based Child Care. *Early Education and Development*, 25(4), 553-572. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.822239>
- Johnston, K. V. (2011). *How do educators establish sensitive relationships with infants (six weeks to twelve months of age) in an early childhood context of Aotearoa/New Zealand?* [mémoire de maîtrise, AUT University]. Open repository Auckland University of Technology. <http://hdl.handle.net/10292/2582>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2012). *Classroom assessment scoring system (CLASS): manual, toddler*. Teachstone.
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. et Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883586>
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M. et Bigras, N. (2019). *Portrait du parcours éducatif préscolaire des enfants montréalais et son effet sur leur développement à la maternelle selon le statut socioéconomique. Résultats de l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 (EQPPEM)*. Direction régionale de santé publique. CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/actualites/2019/11_novembre/EQPPEM_13novembre2019-F_1.pdf
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2015). Quebec's Child Care Services: What Are the Mechanisms Influencing Children's Behaviors Across Quantity, Type, and Quality of Care Experienced? *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 147-172. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009201>
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J., G. Hayotte, P., Bigras, N. et Bouchard, C. (2021). *Canadian French Classroom Assessment Scoring System Infant, Toddler and Pre-K tools: a Pilot Research* [communication par affiche]. SRCD 2021 Biennial Meeting. <https://srcd21biennial.ipostersessions.com/Default.aspx?s=22-C4-7D-35-71-8E-0C-DB-30-CD-16-9F-A8-CE-A6-FA>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://www.jstor.org/stable/27563514>
- Montessori, M. (2004). *Pédagogie scientifique*. Desclée De Brouwer.
- Ministry of Education, New Zealand government. (2017). *Te whāriki: he whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa. = Early childhood curriculum*. <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2006). *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*. Publication de l'OCDE- <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : les indicateurs de l'OCDE*. Publication de l'OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/Regards-sur-l-education-2019_6bcf6dc9-fr
- 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://www.jstor.org/stable/43940584>
- Pinto, A. I., Cadima, J., Coelho, V., Bryant, D. M., Peixoto, C., Pessanha, M., Burchinal, M. R. et Barros, S. (2019). Quality of infant child care and early infant development in Portuguese childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.003>
- 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]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/8855/>
- Proulx, N. et Point, M. (2020). L'approche piklérienne en Centre de la petite enfance (CPE) : le jeu selon des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 39-50. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70956>
- Rancourt, J. (s. d.). *Compétence informationnelle* [DSR8400 Processus et méthodologie mixte de la recherche]. Bibliothèque de l'UQÀM. http://guides.bibliotheques.uqam.ca/uploads/uploads/original/Cours_DSR-8400.pdf?1522075212
- Rasse, M., Appell, J.-R. et Golse, B. (2016). *L'approche piklérienne en multi-accueil*. Éditions Érès.

- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- 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, 845-846.
- Sagastui, J., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2020). A Systematic Observation of Early Childhood Educators Accompanying Young Children's Free Play at Emmi Pikler Nursery School: Instrumental Behaviors and Their Relational Value. *Frontiers in Psychology*, 11, article 01731. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01731>
- Sagastui, J., Herrán, E. et Anguera, M. T. (2021). Adult intervention levels in young children's free play: an observational study on how Pikler educators combine the instrumental and relational dimensions of their educational activity. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00560-2>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, (176). <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Szanto-Feder, A. (2017). *L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit*. Presses de l'Université de France.
- Tardif, G. et Lemay, L. (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? Dans Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : Etat des connaissances* (p. 149-226). Presses de l'Université du Québec.
- Violon, M. (2018). *La référence en crèche collective et multi-accueil : quels enjeux pour les enfants, les parents et les professionnelles?* [thèse de doctorat, Université Paris Descartes]. Thèses en ligne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02514889>
- 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. <https://doi.org/10.3917/psy.572.0581>
- Violon, M. et Wendland, J. (2018). Être référent d'un jeune enfant en crèche collective : une pratique à (re)conceptualiser ? *Devenir*, 30(4), 377-398. <https://doi.org/10.3917/dev.184.0377>
- Violon, M. et Wendland, J. (2021). Les enjeux de la référence en crèche selon les professionnelles de la petite enfance et les parents : éclairage de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 64(1), 97-117. <https://doi.org/10.3917/psy.641.0097>