

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NANCY PROULX

PIKLER AU QUÉBEC AUPRÈS D'ENFANTS DE 3-5 ANS :
UNE ÉTUDE DESCRIPTIVE

MARS 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Sommaire

Dans le contexte où de nombreux services de garde s'intéressent à diverses approches pédagogiques tout en s'appuyant sur le programme éducatif du ministère de la Famille et des Aînés « Accueillir la petite enfance » (2007), cette étude porte sur les suites d'une initiative entreprise par le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie il y a bientôt de cela une dizaine d'années. Cette initiative avait alors amené des Centres de la petite enfance du Québec (CPE) à intégrer l'approche basée sur les travaux de la pédiatre hongroise Emmi Pikler. Les travaux de Pikler ont été réalisés à l'Institut Pikler-Lóczy de Budapest en Hongrie¹. Les concepts de relation et de jeu, deux principes fondamentaux de cette approche (selon Judit Falk dans le film documentaire de Martino, 2012), ont été retenus pour effectuer cette étude, principalement pour leurs particularités, mais également parce qu'ils sont des concepts à améliorer dans la pratique selon des enquêtes réalisées auprès de services de garde au Québec (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004; Gingras, Lavoie, & Audet, 2015). C'est donc la mise en œuvre de ces concepts qui est étudiée à travers le regard des éducatrices. Ce projet vise ainsi à répondre aux objectifs suivants : décrire les représentations des éducatrices face à leur relation avec l'enfant; décrire les représentations des éducatrices par rapport au jeu de l'enfant ainsi que les représentations que celles-ci ont de leur rôle par rapport au jeu de l'enfant. C'est par un questionnaire, des entrevues individuelles et un journal de

¹ L'institut de la rue Lóczy a été fondé en 1946 par Emmi Pikler, d'abord en tant que pouponnière. Ce terme signifie, en Amérique du Nord, un orphelinat. Depuis 2011, l'Institut n'a plus la vocation de pouponnière. Il s'agit maintenant d'une crèche où sont reçus quotidiennement des enfants de moins de 3 ans, enfants vivant avec leurs parents.

bord (de la chercheuse) que le phénomène a été étudié auprès d'éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans, dans huit CPE où sont mis de l'avant les principes de l'approche pikléienne. Les constats qui s'en dégagent relèvent une amélioration perçue de la relation éducatrice-enfant, une redéfinition quant au rôle d'éducatrice et un changement de regard quant au jeu de l'enfant. Une différence marquée est identifiée sur le plan de la place laissée aux initiatives des enfants. L'analyse tient également compte des différents acteurs au sein des équipes éducatives, soit le CPE¹, l'éducatrice et l'enfant. Soulignons que les résultats indiquent toutefois des préoccupations chez les éducatrices, dont la préparation des enfants à la maternelle. Cette préoccupation, malgré les constats cités précédemment, amène certaines éducatrices d'enfants de 4 à 5 ans, de par une pression extérieure ressentie, à sous-estimer la valeur de ce qu'elles mettent en place pour les enfants, craignant que les enfants ne soient pas bien préparés pour la maternelle.

¹ Dans le cadre de notre étude, dans le but d'alléger le texte, l'acronyme CPE représente tout acteur de la structure organisationnelle qui vient influencer le travail de l'éducatrice : le Conseil d'administration (CA), la direction et le personnel de soutien qui jouent un rôle quant aux orientations pédagogiques, quant aux espaces réservés au soutien pédagogique ainsi qu'à tout ce qui touche l'organisation du quotidien des éducatrices au CPE (fonctionnement en lien avec les diverses tâches, l'organisation des repas, etc.).

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures	ix
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
Problématique	5
Souci pour la qualité des services offerts	8
Diverses approches pédagogiques	8
Montessori	10
Reggio Emilia.....	12
Pikler.....	13
Pikler au Québec.....	17
Initiative sur le plan pédagogique dans certains CPE.....	18
Question de recherche.....	20
Cadre conceptuel.....	21
Représentations sociales	22
Relation éducatrice-enfant.....	24
Relation à la lumière des connaissances actuelles.....	24
Relation selon l'approche piklérienne	27
Jeu de l'enfant.....	29

Jeu à la lumière des connaissances actuelles	30
Jeu selon l'approche piklérienne	34
Objectifs de recherche	36
Méthode	37
Participants	38
Instruments de collecte de données	40
Questionnaire.....	41
Entrevue individuelle.....	42
Journal de bord	43
Déroulement	44
Recrutement.....	44
Collecte de données	45
Résultats.....	47
Portrait des répondantes.....	48
Résultats concernant la représentation de la relation.....	50
Éléments favorables au développement d'une relation positive	51
Écouter l'enfant	53
Disponibilité	53
Faire confiance à l'enfant	54
Éléments sécurisant l'enfant dans la relation avec l'éducatrice	55
Cadre sécurisant.....	55
Tour de rôle	56
Règles et consignes.....	56

Suivre son groupe	58
Accueillir les émotions de l'enfant	59
Douceur et calme	60
Moments clés pour la relation éducatrice-enfant	60
Individualisation des moments de soins	62
Prendre le temps	62
Tour de rôle	64
Changement de vision face à la relation avec l'enfant	65
Résultats concernant les représentations du jeu	66
Éléments de définition du jeu selon deux moments différents	68
Initiatives des enfants	70
Relation éducatrice-enfant	72
Plaisir de l'enfant	73
Éléments clés du jeu de l'enfant	73
Créativité de l'enfant	74
Rôle de l'éducatrice face au jeu de l'enfant	75
Interventions de l'éducatrice durant le jeu de l'enfant	76
Soutien à la résolution de conflits entre pairs	77
Aménagement des lieux et du matériel	78
Observation en finesse	79
Guide-accompagnateur	80
Stabilité et le sens qui lui est accordé	81

Préoccupations des éducatrices	82
Place aux jeux libres (activités autonomes).....	83
Programmation d'activités et autres activités proposées par l'éducatrice	84
Préparation à la maternelle	88
Certaines résistances au changement.....	89
Synthèse des résultats	91
Discussion.....	93
Représentations des éducatrices : relation et style d'intervention	95
Écoute de l'enfant et style d'intervention.....	97
Disponibilité et le regard porté sur l'enfant.....	98
Confiance en l'enfant et style d'intervention	100
Rôle de l'éducatrice quant à sa relation avec l'enfant	101
Cadre sécurisant.....	101
Moment présent	103
Individualisation des soins.....	105
Style d'intervention et attitude plus souple	106
Accueillir les émotions de l'enfant.....	108
Continuité pour la relation et le développement de l'enfant.....	109
Nombre d'adultes limités.....	110
Qualité relationnelle avec l'enfant : responsabilité partagée.....	112
Changement de regard quant au jeu de l'enfant	115

Place aux initiatives de l'enfant.....	115
Imprévisibilité.....	117
Rythme et champs d'intérêts de l'enfant.....	117
Rôle de l'éducatrice dans le jeu de l'enfant.....	120
Interventions indirectes pour soutenir le jeu.....	122
Étayage.....	124
Soutien aux enfants.....	126
Préoccupations des éducatrices quant à leur rôle.....	127
Processus de changement.....	131
Certaines résistances face au changement.....	132
Redéfinition du rôle d'éducatrice.....	134
Pratique réflexive.....	135
Retombées sociales et scientifiques.....	138
Avenues de recherche futures.....	139
Forces et limites de l'étude.....	140
Conclusion.....	144
Références.....	148
Appendice A. Lettre d'information pour les éducatrices (questionnaire).....	162
Appendice B. Questionnaire.....	166
Appendice C. Formulaire d'autorisation pour l'entrevue.....	176
Appendice D. Canevas de l'entrevue.....	178
Appendice E. Portrait synthèse des participantes à l'entrevue.....	182

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Déroulement de la recherche..... 45
- 2 Répartition des éducatrices selon le mode d'affectation des groupes d'enfants 49

Liste des figures

Figure

1	Éléments favorables à la relation éducatrice-enfant et répartition des responsabilités selon les acteurs.....	51
2	Éléments favorables pour le développement d'une relation positive entre l'enfant et l'éducatrice.....	52
3	Moments clés permettant d'investir la relation.....	61
4	Éléments de satisfaction face à la relation avec l'enfant.....	66
5	Schéma conceptuel des résultats : représentations du jeu de l'enfant et du rôle d'éducatrice.....	67
6	Éléments de définition du jeu par les éducatrices, au moment de leur formation.....	68
7	Éléments de définition du jeu par les éducatrices selon leur vision actuelle.....	69
8	Comparaison des éléments de définition du jeu des éducatrices au moment de la formation et selon leur vision actuelle.....	70
9	Éléments clés du jeu de l'enfant identifiés par les éducatrices.....	74
10	Interventions de l'éducatrice durant le jeu de l'enfant.....	77
11	La place faite aux jeux libres par rapport aux autres types d'activités, excluant les activités liées aux besoins de base des enfants.....	83
12	Styles d'intervention (MFA, 2007).....	97
13	Influence mutuelle de la qualité de la relation et la qualité du jeu initié par l'enfant (adaptation de Judit Falk dans le film documentaire de Martino, 2012).....	122
14	Hypothèse effets des pressions extérieures sur la qualité de la relation et la qualité du jeu initié par l'enfant.....	130

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

CPE	Centres de la petite enfance
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MFE	Ministère de la Famille et de l'Enfance
OMEP	Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire
OSGE	Office des services de garde à l'enfance
RCPEM	Regroupement des Centres de la petite enfance de la Montérégie

Remerciements

L'accomplissement de ce projet d'étude n'aurait pas été possible sans la présence et le soutien de monsieur Jean-Marie Miron qui m'accompagne dans mon cheminement depuis mon tout premier certificat universitaire en soutien pédagogique. Merci M. Miron de m'avoir encouragée à me surpasser, de m'avoir appris autant sur le plan pédagogique que sur le plan personnel. En effet, j'ai appris beaucoup sur moi-même au fil de ces années. La richesse de votre expérience en lien avec le monde de la petite enfance a été une grande source d'inspiration.

Un grand merci également à monsieur Mathieu Point qui, dès le début de mes travaux à la maîtrise, s'est joint à M. Miron à titre de codirecteur. Cet intérêt commun du jeu en petite enfance m'a permis de bénéficier d'un apport important sur le plan de la rigueur et des idées structurantes. Merci pour ce temps précieux que vous m'avez tous deux consacré en répondant à mes multiples courriels et en prenant le temps de me rencontrer. J'ai ainsi pu bénéficier de vos conseils et de vos réflexions, parfois divergents, mais combien nuancés et enrichissants.

Merci également à madame Claudette Pitre-Robin du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie (RCPEM) pour sa disponibilité à répondre à mes questions et pour la recherche de documents qui m'ont permis d'enrichir la partie historique de mon projet. Merci également aux éducatrices qui ont accepté de participer à ce projet d'étude, de même qu'aux directions des Centres de la petite enfance (CPE) qui

ont pris soin de les libérer pour les entrevues individuelles. Sans vous, ce projet de recherche n'aurait eu aucun sens.

Je ne pourrais passer sous silence la présence bienveillante, dans ma vie, de madame Francine Boissonneault. En 1999, elle m'ouvrait la porte du monde de la petite enfance. Elle était présente lors de mes premiers pas dans cet univers. Elle m'a amenée à surpasser mes limites et à poursuivre ma route.

Enfin, un merci tout particulier à mon conjoint Luc pour son écoute, notre complicité ainsi que pour le soleil qu'il met dans ma vie. Merci également pour cette liberté et cet espace dont je bénéficie pour réaliser mes multiples projets. Merci également à mes enfants, Daphnée, Félix et Annabel. Merci d'être ce que vous êtes : des êtres sensibles aux autres, intègres, enjoués, créatifs et rayonnants.

Et si l'enfant que vous étiez rencontrait l'adulte que vous êtes devenu ...

Marc Levy

Introduction

J'œuvre dans le réseau de la petite enfance depuis près de 20 ans. J'y ai occupé diverses fonctions, principalement sur le plan du soutien pédagogique. Au fil de mon parcours, j'ai découvert diverses approches pédagogiques : tout d'abord au cours de mes études collégiales, puis universitaires et par la suite, dans le cadre de mes diverses fonctions dans le réseau de la petite enfance. C'est à travers de multiples lectures, des voyages à l'étranger (stage à Budapest pour approfondir l'approche d'Emmi Pikler, semaine d'étude à Reggio Emilia), des observations et des échanges avec des gens du réseau des services de garde ainsi qu'avec différents pédagogues que je continue de me questionner sur notre regard porté sur l'enfant. Cet intérêt pour les approches pédagogiques, dont l'approche retenue pour cette étude, est implicitement relié à l'histoire des services de garde du Québec.

C'est en 1979 que l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) a vu le jour (Desjardins, 1991; Lalonde-Graton & Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie [RCPEM], 2002). Auparavant, l'aspect pédagogique reposait sur des programmes « maison » (Ministère de la Famille et de l'Enfance [MFE], 1997). Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que les services de garde québécois partagent une même orientation pédagogique. Tout d'abord, en 1995, l'OSGE a proposé le programme éducatif « Jouer c'est magique », qui est une adaptation québécoise du *High Scope Preschool Program* (Gariépy, 1998), afin de guider les interventions auprès des enfants

en milieux défavorisés. Ce programme faisait ainsi son entrée dans de nombreux services de garde au Québec (MFE, 1997). Par la suite, en 1997, un premier programme éducatif pour tous les services de garde a été présenté publiquement (Lalonde-Graton & RCPEM, 2002; Ministère de la Famille et des Aînés [MFA], 2007). Dix années après sa sortie est parue sa mise à jour : « Accueillir la petite enfance, le programme éducatif des services de garde du Québec » (MFA, 2007). Ce document comporte davantage de précisions pour guider le travail du personnel éducateur. On remarque cependant que certains aspects y sont peu approfondis, principalement le jeu de l'enfant, mais aussi l'aspect relationnel entre l'éducatrice et l'enfant (MFA, 2007). C'est aussi en 1997 que le Québec a adopté sa politique familiale, et qu'on assistait à la création des Centres de la petite enfance (CPE). Depuis, le temps a passé et l'offre s'est diversifiée par la création de différents types de milieux de garde. Ainsi, on retrouve des CPE, des garderies subventionnées ou non, et la garde en milieu familial reconnue par un bureau coordonnateur ou non (MFA, 2013).

En 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) a lancé sa politique de réussite éducative (stratégie 0-8 ans) qui vise à identifier les enjeux de la réussite éducative (MEES, 2017). Tout dernièrement, en 2018, le ministère de la famille a également publié un guide intitulé « Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées à l'intention des prestataires de services de garde reconnus et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ».

Implicitement à ces publications se retrouve un souci pour la qualité des services de garde. D'abord, la politique de réussite éducative (MEES, 2017) est associée au moyen

d'apprentissage qu'est le jeu pour les enfants et le document portant sur les attitudes (MFA, 2018) est associé à la relation qui est influencée par les attitudes de l'adulte (Espinosa, 2016). Des services de garde se sont tournés vers des approches pédagogiques diverses. En tenant compte des publications récentes mentionnées précédemment (MEES, 2017; MFA, 2018), le choix de cibler l'approche d'Emmi Pikler pour cette étude est apparu d'autant plus justifié. Pikler met de l'avant l'importance de la motricité libre et de l'activité initiée par l'enfant (Caffari, 2017), et le jeu est synonyme d'apprentissage pour l'enfant (MEES, 2017; MFA, 2007). Cet énoncé se rattache à l'un des concepts de cette étude : le jeu. Quant au document paru sur les attitudes et pratiques inappropriées (MFA, 2018), il soulève des questions quant aux attitudes qui s'y retrouvent et qui ne peuvent, selon nous, qu'influencer de façon négative la relation éducatrice-enfant. Ce second point concerne donc le concept de relation éducatrice-enfant, un des principes fondamentaux de l'approche piklérienne (Caffari, 2017). Donc, ce mémoire porte sur les concepts de relation éducatrice-enfant et de jeu. C'est à travers six chapitres qu'est présenté ce travail de recherche. Le premier chapitre présente la problématique. Le second porte sur le cadre conceptuel qui décrit ce que sont les représentations sociales, les concepts de relation et de jeu, et qui présente les objectifs de recherche. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques. Le quatrième chapitre présente les résultats concernant la relation et le jeu. Au cinquième chapitre se retrouve la discussion concernant l'analyse des résultats portant sur les concepts de relation et de jeu. Enfin, le sixième chapitre amène le lecteur vers la conclusion de l'étude. Différents documents ayant servi dans le processus de cette recherche se retrouvent en appendice afin de permettre aux lecteurs de s'y référer. Voici maintenant d'où émerge la présente étude.

Problématique

Nous pouvons constater qu'en ce moment, la petite enfance est au cœur des préoccupations sociétales. Pourtant, c'est depuis 1997 qu'une volonté de prendre un virage pédagogique, dans l'ensemble des services de garde du Québec, a été formulée concernant ce qui, plus tard, a pris le nom de qualité (MFA, 1997). Même si le programme éducatif et sa mise à jour « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) propose un cadre et des pistes d'intervention, la pratique suscite bien des questions. Ainsi, les résultats de la récente enquête « Grandir en qualité » (Gingras et al., 2015) démontrent des résultats comparables à la première enquête (Drouin et al., 2004). On peut penser que la qualité mesurée aurait pu changer au cours de la décennie qui sépare les deux enquêtes. Il semblerait qu'une meilleure compréhension de certains concepts aurait pu permettre d'améliorer certaines pratiques, notamment la valorisation du jeu, l'importance des ateliers libres ainsi que la communication et l'intervention démocratique (Gingras et al., 2015).

Du côté du concept de relation, le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) s'appuie sur la théorie du lien d'attachement (Ainsworth, 1983) qui indique l'importance pour l'enfant d'établir une relation stable et sécurisante avec un adulte, une relation significative. L'éducatrice doit ainsi établir une relation avec l'enfant et gagner la confiance du parent. Il est fondamental, pour l'éducatrice, de répondre au besoin de sécurité de l'enfant (MFA, 2007). En effet, l'attachement de l'enfant envers son éducatrice

s'organiserait de façon similaire à l'attachement envers son parent (Perreault & Brunet, 2012), malgré la distinction des rôles entre celui de parent et celui d'éducatrice (Katz, 1983).

Quant au concept de jeu, il y est vu comme un excellent moyen d'explorer le monde. Il évoque le plaisir et est considéré comme un instrument par excellence qui permet à l'enfant d'apprendre et de se développer (MFA, 2007). Le rôle de l'adulte est d'encourager l'exploration de l'enfant (MFA, 2007). Toutefois, le jeu et son importance, selon le sens qu'on lui accorde, ne fait pas l'unanimité. Au nom du développement de l'enfant, certains tendent à structurer le jeu sous forme d'enseignement tandis que d'autres misent sur l'importance du jeu initié par l'enfant (Smith & Pellegrini, 2009). Pour certains, le jeu se doit d'être dirigé par l'adulte pour permettre des apprentissages précis (Skolnick Weisberg & Zosh, 2018) alors que pour d'autres, une combinaison formée du jeu libre et du jeu dirigé est nécessaire pour stimuler l'apprentissage scolaire (Danniels & Pyle, 2018). Notons que cette dernière étude a été réalisée auprès d'enfants de maternelle, mais a été retenue pour illustrer diverses façons de voir le jeu. Enfin, les tenants de l'apprentissage développemental soutiennent que le jeu initié par l'enfant (où l'éducateur intervient de façon indirecte) procure à l'enfant de nombreux bienfaits (Danniels & Pyle, 2018).

Souci pour la qualité des services offerts

À la suite du virage pédagogique qui s'est installé au Québec en 1997¹, année même de la création des CPE, une importante enquête a été menée en 2003, et reprise en 2014, dans les services de garde du Québec : « Grandir en qualité » (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015). Les résultats de 2003 indiquent entre autres que le jeu n'est pas suffisamment valorisé et des faiblesses sont notées sur le plan de l'intervention démocratique (Drouin et al., 2004). Les résultats de 2014 sont similaires. Il y est précisé que la valorisation du jeu est la dimension la plus faible en ce qui concerne la dimension « Interaction de l'éducatrice avec les enfants » et que les occasions offertes aux enfants d'agir de façon autonome sont trop peu nombreuses (Gingras et al., 2015). Avec les retombées de « Grandir en qualité » de 2003 (Drouin et al., 2004) de même qu'avec l'*Engagement Qualité*² (Gouvernement du Québec, 2004) dans les services de garde annoncés en 2004, un intérêt naît au Québec pour diverses approches pédagogiques (Lalonde-Graton, 2005).

Diverses approches pédagogiques

Parmi les approches pédagogiques explorées dans les services de garde du Québec se retrouvent, entre autres, les approches de Maria Montessori, de Reggio Emilia et d'Emmi Pikler. Ces approches apportent un regard particulier à la forme de la relation

¹ En 1997 avait également 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.

² L'« Engagement Qualité » contribue à l'engagement volontaire des services de garde dans une démarche d'amélioration continue de la qualité de leurs services, essentielle à l'épanouissement des enfants.

éducatrice-enfant, ainsi qu'à la vision du jeu de ce dernier. Chacune de ces approches a des caractéristiques qui lui sont propres.

Notons que ce qui caractérise grandement l'approche Montessori est le matériel ludique qui y a été développé (Gacogne, 2013). Du côté de l'approche Reggio Emilia, c'est plutôt en matière de capacité de création des enfants (Swann, 2008) qu'elle se démarque. Soulignons que selon Paquette, Lehrer et Bigras (2016), l'image de l'enfant à Reggio Emilia est celle d'un enfant compétent, avec un potentiel et des capacités. Pikler s'inscrit dans cette même vision de l'enfant compétent (Szanto-Feder, 2012). Toujours selon Paquette et al. (2016), le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) s'appuierait plutôt sur le discours dominant des Nord-Américains, soit que l'enfant est un être vulnérable qui présente des besoins. Pour en revenir à l'approche piklérienne, le chercheur Pierrehumbert (2001) souligne que ce modèle semble constituer un modèle qui se distingue des théories en ce qui concerne la relation. De plus, la manière de comprendre le jeu, ou plutôt l'activité de l'enfant, constitue un autre élément d'originalité de l'approche développée par Emmi Pikler. Les principes fondamentaux de cette dernière approche sont le lien très étroit entre la qualité de la relation et l'activité libre (initiée de l'enfant), tel que le mentionne Judit Falk dans le film documentaire de Martino (2012). De façon plus détaillée, nous présentons les principales idées de chacune de ces approches en ce qui a trait à la relation éducatrice-enfant et au jeu.

Montessori

Sur le plan relationnel, Montessori accorde une grande attention au développement d'une relation de non-dépendance de l'enfant envers l'adulte. On cherche à éviter un type de relation de dépendance néfaste qui pourrait prendre place entre l'enfant et l'adulte : l'adulte en viendrait alors à substituer sa propre volonté à celle de l'enfant. Ce type de relation peut entraîner l'inertie, la paresse et l'oisiveté chez l'enfant. C'est ainsi que l'adulte peut nuire à l'enfant en l'amenant dans une sorte de dépression de l'organisme spirituel, vision qu'a Montessori de la paresse (Montessori, 1936). Cette nuance met l'accent sur l'importance de la qualité de la relation qui se développera entre l'éducatrice et l'enfant.

Pour Montessori, Montessori et Valois (1949), la discipline est importante. Elle soutient que les enfants peuvent facilement rester assis, en s'autodisciplinant, même en l'absence temporaire de l'adulte (Montessori et al., 1949). Toujours selon Montessori et al. (1949), les enfants aiment, recherchent le silence et y trouvent même du plaisir. Elle précise que l'enfant doit, dans un premier temps, se « normaliser »; ce qui signifie avoir une bonne santé mentale (Montessori et al., 1949). Ce n'est qu'avec cette « normalisation » que les apprentissages sont ensuite possibles. Elle attribue l'agitation de l'enfant à une faim mentale ou encore aux effets provenant d'une impossibilité d'agir lorsque l'enfant ne peut trouver dans son environnement la stimulation nécessaire (Montessori et al., 1949). On ne peut ainsi amener l'enfant à progresser « qu'en lui donnant de l'espace, en lui donnant des moyens pour dilater sa personnalité [...] » (Montessori et al., 1949, p. 54). Montessori et ses collègues (1949) utilisent le terme

« obéissance » en mentionnant que celle-ci se développe par étapes. Ce cheminement vers l'obéissance ne relève pas d'un système de punitions ou de récompenses, mais de la spontanéité (Montessori et al., 1949). Le succès repose sur la combinaison de la discipline et de la liberté : les enfants choisissent librement leur activité, ils demeurent calmes et travaillent individuellement (Montessori et al., 1949). Selon Montessori (2006), c'est l'éducation de l'enfant qui permettra de réduire son agitation motrice par les pouvoirs inhibiteurs. C'est pourquoi un grand souci est porté à l'aménagement de l'environnement qui doit répondre aux besoins de développement de l'enfant ainsi qu'au fait de ne pas interrompre ses activités spontanées (Montessori et al., 1949). Montessori et ses collègues s'opposent aux punitions et à l'humiliation causée par celles-ci et revendiquent plutôt le droit à la dignité pour les enfants. Elle croit davantage aux forces intérieures de l'enfant, tant psychiques que morales (Montessori et al., 1949).

En ce qui a trait à la notion de jeu chez Montessori (2006), elle est plutôt remplacée par la notion d'exercice. En partant du concept de périodes sensibles chez l'enfant, c'est l'ambiance qui est la base centrale de la « construction pédagogique » (Montessori, 1936). L'ambiance se doit de limiter le plus possible les obstacles à l'activité de l'enfant, l'adulte y compris. Montessori (2006, p. 130) précise que l'adulte « enseigne peu et observe beaucoup; par-dessus tout, sa fonction consiste à diriger les activités psychiques des enfants et leur développement physiologique » et à protéger le travail de l'enfant des autres enfants. Ainsi, l'enfant peut s'investir dans son observation et dans son activité (Montessori, 2006). Une très grande importance est accordée aux sensations et à la

sensibilité intérieure de l'enfant. Montessori précise que l'enfant est d'ailleurs en période sensible prolongée jusqu'à l'âge de 5 ans (Montessori, 1936).

Reggio Emilia

La relation dans la vision de Reggio est, quant à elle, grandement axée sur la collaboration (Cadwell, 1997; Wharton & Kinney, 2015). L'adulte est un guide, un partenaire tout en étant la personne qui prend soin. La considération du point de vue de l'enfant est d'une très grande importance (Wharton & Kinney, 2015). L'adulte est là pour encourager l'exploration chez l'enfant, dans les petits projets comme dans ceux à long terme. Il encourage la découverte et la résolution de problèmes parfois en posant des questions, en émettant des hypothèses ou encore en lui apportant de l'information; ces moments sont vus comme des moments d'apprentissage (Cadwell, 1997). Pour l'éducatrice, parler avec l'enfant de ce qui l'intéresse est la clé de son travail (Edwards, Gandini, & Forman, 2011). Elle doit également promouvoir la coopération, les interactions et la négociation entre les enfants. Elle prend aussi du temps avec l'enfant pour discuter des aspects importants de la vie, d'expériences vécues, d'un objet ou d'une idée (Cadwell, 1997). L'accent est mis sur l'image positive de l'enfant (Dodd-Nufrio, 2011). Dans cette approche, l'enfant est collaborateur, l'adulte partenaire. L'adulte est aussi là pour voir à ce que les besoins de l'enfant soient répondus tout en lui servant de guide (Cadwell, 1997). Quant aux interventions liées à la discipline, aucune indication précise ne se trouve sur le sujet; il en va davantage de principes qui sous-tendent un type d'intervention axé sur la collaboration plutôt que sur l'autorité. La relation y est vue comme fondamentale puisque selon Malaguzzi, « la relation et les apprentissages de

l'enfant sont reliés et permettent à l'enfant d'être en processus d'apprentissage actif » [traduction libre] (Edwards et al., 2011, p. 44).

Dans l'approche Reggioiane, le terme de jeu ne s'y retrouve pas de façon claire. C'est plutôt le projet de l'enfant qui importe. L'apprentissage et l'expression de l'enfant sous toutes les formes sont mis en valeur (Lalonde-Graton, 2005). Il s'agit d'une approche constructiviste (Swann, 2008) où l'enfant est perçu comme un fabricant de connaissances. C'est donc l'environnement dans lequel il se retrouvera qui lui apportera la culture et les connaissances, les objets de recherches et les découvertes (Dodd-Nufrio, 2011). L'idée de projet est très présente dans cette approche et la motivation de l'enfant à travers ces projets en est un élément clé (Edwards et al., 2011). Sur le plan de la perception et de la représentation à travers les arts visuels, ces enfants démontreraient de grandes aptitudes (Swann, 2008). Pour Reggio, on considère fondamental le principe selon lequel l'adulte accompagne l'enfant et ne le dirige pas (Dubois, 2010). Le rôle de l'adulte consiste donc à observer ce que l'enfant va découvrir, d'où l'importance de prendre le temps (Edwards et al., 2011).

Pikler

Les travaux d'Emmi Pikler ont été réalisés à l'intérieur de l'Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge Lóczy-Budapest. Afin de préserver les idées développées par la Dre Emmi Pikler, nous nous référons donc en grande partie aux textes rédigés par divers spécialistes ayant collaboré avec cet institut. Il est toutefois important de souligner que Pikler a développé un type de relation maternelle

qui a été repris par de nombreuses autres institutions (Chartier & Geneix, 2007). Même si le meilleur endroit où un enfant peut vivre est dans sa famille, lorsque les rapports affectifs sont adéquats (Falk, 1973), les besoins de notre société font en sorte que les enfants fréquentent les services de garde. Falk (1973) précise qu'une préoccupation des pouponnières hongroises de l'époque¹ était la suivante : offrir aux enfants vivant en collectivité un type de relation interpersonnelle qui lui permette de devenir une personne pouvant s'appuyer sur des valeurs morales et devenir socialement autonome. La logique évoquée dans cette approche est la suivante : c'est au cours des soins qui lui sont prodigués que l'enfant s'attache à l'éducatrice malgré le fait que d'autres personnes aient à s'occuper de lui au cours de la journée. Cette relation privilégiée permet à l'enfant de devenir plus sensible aux influences éducatives (Falk, 1973). La relation stable est donc d'une grande importance pour l'enfant (Falk, 1973). La relation demeure toutefois bien différente de la relation qu'une mère peut avoir avec son enfant (Falk, 1973; Katz, 1983). L'éducatrice doit demeurer dans un cadre professionnel. Cette relation repose sur une base, une motivation et des origines qui sont bien distinctes (Falk, 1973; Katz, 1983). Celle-ci doit garder en tête que l'enfant qui lui est confié n'est pas le sien (Falk, 1973). Elle doit veiller sur l'enfant de façon chaleureuse tout en maîtrisant ses propres sentiments (Falk, 1973; Katz, 1983). Son intérêt doit être axé sur le processus global de développement de l'enfant (Falk, 1973). L'importance de la collaboration de l'enfant et de son autonomie est fondamentale dans la relation éducatrice-enfant (Falk, 1973). Enfin, on reconnaît à l'enfant la capacité de choisir et d'exprimer ses besoins et ses désirs. S'appuyant sur les

¹ La pouponnière du Dre Emmi Pikler a été fondée en 1946, en période de guerre.

principes fondamentaux de l'approche qui sont la sécurité affective de l'enfant et le développement moteur laissé à l'initiative de l'enfant, les visiteurs qui vont à l'Institut Lóczy sont témoins de négociations qui aboutissent à la coopération (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). C'est dans cet esprit que Pikler se situe : une intégration des règles dans une relation affective la plus personnelle possible (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). Sur le plan des interventions de l'éducatrice, une attention particulière est accordée à ne pas agir trop rapidement. Ainsi, on vise à amener l'enfant à résoudre par lui-même ses difficultés : l'adulte apporte l'aide nécessaire pour que celui-ci y parvienne, sans le faire à sa place; il prévient davantage et intervient moins (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). Enfin, l'adulte ajuste ses interventions en fonction de l'individualité de l'enfant (Tardos, 1969).

À l'Institut de la rue Lóczy, le jeu est reconnu pour permettre à l'enfant d'être actif et de satisfaire son besoin de mouvement et d'action (Tardos, 1975). C'est le jeu qui permet à l'enfant de construire ses représentations du monde qui l'entoure en découvrant les propriétés des objets, ses capacités et en raffinant ses mouvements (Tardos, 1975). De plus, Tardos (1975) soutient que l'enfant apprend à observer et à jouer sérieusement et que son intérêt l'amène à jouer de plus en plus longtemps. Le jeu, issu d'une motivation intrinsèque, lui permet également d'évacuer des tensions puis de développer sa créativité (Tardos, 1975). Du côté de l'adulte, son rôle est de créer et d'assurer des situations de jeu continu, tout en ne se fixant pas d'attentes lorsqu'il intervient dans le jeu de l'enfant (Tardos, 1975). Il gardera en tête l'objectif premier qui est de répondre aux besoins de

l'enfant, soit de satisfaire son besoin de mouvements, son désir de savoir et sa recherche d'expériences (Tardos, 1975).

Toutes ces approches apportent des nuances quant à la relation éducatrice-enfant, au rôle du jeu de celui-ci et à la place de l'adulte dans le jeu de l'enfant. On y repère des divergences, mais aussi certaines similitudes. Ces différentes approches ont amené des CPE à prendre des initiatives sur le plan pédagogique, s'inspirant d'une ou l'autre de ces approches.

Dans le cadre de cette étude, l'accent a été mis sur une approche particulière : celle développée par Emmi Pikler. Notre choix ne tient pas compte du niveau d'importance de ces approches, mais repose plutôt sur la valeur accordée à la relation ainsi qu'à la vision du jeu de l'enfant. Aussi, compte tenu de l'absence d'étude québécoise portant sur l'approche piklérienne, de l'intérêt de certains milieux de garde qui s'est développé pour celle-ci et du fait que, selon Chartier et Geneix (2007), cette approche a su influencer plusieurs professionnels de la petite enfance à travers le monde (Chartier & Geneix, 2007), notre choix s'est arrêté sur cette approche spécifique. Afin de comprendre les origines de cette approche au Québec, nous remontons au début des années 1970 et expliquons comment cette approche a pris place au Québec. À travers cette partie historique, les soins portés à l'enfant (relation) et la motricité libre (activité initiée par l'enfant) ressortent en tant qu'éléments d'importance, ces éléments étant les concepts de la présente étude.

Pikler au Québec

Au début des années 1970, Simone Veil, qui était alors ministre chargée des affaires sociales, a découvert un film tourné au cours d'une recherche-action (entre 1972 et 1977) dans une pouponnière de Paris. Ce documentaire intitulé « Enfants en pouponnières demandent assistance » présente des situations vécues par des enfants et contient des images difficiles à regarder (Legrand, 2003; Rapoport & Lévy, 1978). C'est alors qu'un groupe de travail a été mis sur pied. Grâce à l'intervention de madame Veil, un comité de pilotage (1978-1998) nommé « *Opération pouponnières* » a alors vu le jour (Legrand, 2003). L'*Opération pouponnières*, réalisée en France vers le début des années 80 (Rapoport, n.d.), avait pour but d'humaniser les soins dans les crèches et les hôpitaux. Le comité de pilotage de l'*Opération pouponnières* a ensuite été confié à madame Geneviève Appell (Rapoport, 2009). En 1983, l'hôpital Sainte-Justine de Montréal invitait madame Myriam David (1917-2004), pédopsychiatre considérée comme personne d'exception, et madame Geneviève Appell à agir à titre de conférencières (M. Lemay, communication personnelle en juin 2018); leur discours portant entre autres sur le syndrome de l'hospitalisme. Mme Pitre-Robin, du Regroupement des garderies de la Montérégie, a dès lors été sensibilisée à leurs propos. Puis une réflexion s'est entamée et se poursuit toujours.

Initiative sur le plan pédagogique dans certains CPE

Quelques années plus tard, le RCPEM a organisé une série de conférences pour faire connaître l'approche Pikler-Lóczy. Par la suite, des membres du RCPEM ont manifesté leur désir d'approfondir leurs connaissances en lien avec cette approche. Dès lors, le RCPEM a mis sur pied des formations en collaboration avec les Associations Pikler Lóczy France et ensuite, Pikler Lóczy Hongrie. Peu de temps après, c'est seize CPE qui ont pris part à un projet-pilote en implantant cette approche dans leur milieu (Melsbach & Pitre-Robin, 2012).

Il est important de préciser que le vocable « jeu », chez Pikler, se retrouve sous le terme d'« activité autonome ». Ce terme est spécifique à Pikler et se retrouve peu dans les écrits scientifiques. L'activité autonome signifie l'activité que l'enfant entreprend, 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, & Rasse, 2011). On peut ainsi comparer cette définition à celle de Samuelsson et Pramling (2013) qui, dans un autre contexte, voient le jeu comme étant une activité spontanée, volontaire, amusante et flexible qui fait appel au corps, aux objets et aux symboles ainsi qu'aux liens entre eux (Samuelsson & Pramling, 2013). De plus, cette vision du jeu rejoint l'idée qui fait référence au développement global de l'enfant et à l'importance de ne pas restreindre le mouvement de l'enfant, mouvement nécessaire à la préparation aux apprentissages scolaires ultérieurs (April, 2011).

Depuis 2011, l'équipe de la maison de la rue Lóczy reçoit quotidiennement des enfants de moins de 3 ans vivant avec leurs parents. Les travaux réalisés à l'Institut Pikler-Lóczy sont grandement axés sur des observations d'enfants en bas âge, au moment où il s'agissait d'une pouponnière¹. Cependant, les valeurs auxquelles cette approche se rattache sont demeurées les mêmes (Martino, 2014). Toutefois, comme les enfants au Québec fréquentent les services de garde jusqu'à 5 ans, que les principes de cette approche concernent le jeu et la relation et que ces concepts font partie intégrante de l'éducation de la petite enfance, il nous semble pertinent d'aller explorer la manière dont cette approche a été adaptée aux enfants de 3 à 5 ans dans un contexte québécois. Le but est d'en connaître l'apport pratique. Nous nous intéressons donc à une des approches pédagogiques qui se retrouvent dans des CPE du Québec et qui gagne en popularité. Notons qu'aucune recherche québécoise ayant abordé l'influence de cette approche dans la pratique québécoise n'a pu être recensée. Il importe donc de comprendre ce qui est modifié par cette approche. C'est donc ainsi qu'en considérant ...

- que la relation et le jeu sont des principes fondamentaux de l'approche piklérienne;
- l'absence d'étude sur l'approche d'Emmi Pikler dans les services de garde québécois;
- que le jeu occupe une place majeure dans l'apprentissage de l'enfant, qu'il fait partie du quotidien de celui-ci et qu'il est en soi un facteur indiquant la qualité de la relation éducatrice-enfant, selon l'approche piklérienne (Martino, 2012);

¹ Le terme « pouponnière » pour les hongrois signifie pour nous « orphelinat ».

- l'importance de la relation éducatrice-enfant dans le développement de l'enfant et de la similitude de la relation mère-enfant et éducatrice-enfant (Trudel, Blicharski, Bonnet, & Strayer, 2012);
- l'importance de l'établissement d'une relation significative entre l'adulte et l'enfant (Espinosa, 2016) pour le jeune enfant en service de garde;
- que selon Trudel, Fecteau et Blais (2008), trop peu d'études ont porté attention à la qualité de la relation entre l'enfant et le professionnel;
- que la recherche de qualité en services de garde demeure une préoccupation (Lemay, Cantin, Lemire, & Bouchard, 2018);
- que les récents résultats de l'enquête « Grandir en qualité 2014 » soulignent que ces deux concepts demeurent des points à améliorer (Gingras et al., 2015);

... les concepts de jeu et de relation sont donc les concepts à l'étude, dans un contexte d'implantation de l'approche piklérienne dans des CPE du Québec.

Question de recherche

Partant du souci pour la qualité offerte dans les services de garde, en passant par l'influence que les approches pédagogiques peuvent avoir sur la relation et le jeu dans ces milieux et finalement, en prenant compte de l'initiative du RCPEM et du fait que selon l'approche piklérienne, la relation et le jeu sont indissociables, la question principale de recherche est la suivante : Comment les éducatrices se représentent les concepts de relation et de jeu ainsi que de leur rôle, dans des services de garde utilisant l'approche piklérienne avec les enfants de 3 à 5 ans?

Cadre conceptuel

Dans cette partie sont définis les représentations sociales ainsi que les concepts de relation et de jeu, à la lumière des connaissances actuelles. Ces concepts se trouvent à l'intérieur du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007). Ces mêmes concepts sont ensuite vus sous l'angle de l'approche piklérienne. Même si les travaux d'Emmi Pikler s'inscrivent davantage dans un cadre psychanalytique, c'est dans un cadre développemental que les concepts seront étudiés. Notons l'importance de connaître le développement de l'enfant et de son apprentissage, ce qui lui convient individuellement et de tenir compte de ce qui est culturellement important. Au Québec, le champ de la petite enfance s'inscrit davantage dans cette perspective sans toutefois négliger l'apport du courant psychanalytique. Avant d'aborder plus spécifiquement les concepts à l'étude, voyons d'abord comment se définissent les représentations sociales.

Représentations sociales

Abric (2005) définit les représentations sociales comme un ensemble « organisé » à deux composantes : le contenu et la structure. Toujours selon cet auteur, il s'agit d'un ensemble d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances au sujet d'un objet précis, fortement influencé par les valeurs des personnes et par leur histoire. L'importance de ces éléments est variable (Abric, 2005).

C'est en 1976 qu'Abric a élaboré la théorie du noyau central (Abric, 2005). Les représentations sociales s'organisent à travers un système sociocognitif (Abric, 2005). À partir d'éléments de contenu et du sens de ces éléments (fonction génératrice), ceux-ci s'organisent à travers diverses relations (fonction organisatrice) (Abric, 2005). On peut donc retrouver des idées similaires entre des individus, mais la façon dont sont organisées ces idées semblables amène des nuances importantes au sens (Abric, 2005). Par exemple, la façon d'intervenir auprès d'un enfant, à partir des mêmes faits d'observation, pourrait être fort distincte selon l'organisation que chacun aura fait des divers éléments en cause, notamment à cause de la culture, des croyances ou du niveau de connaissance de chaque protagoniste.

En lien avec les représentations sociales se retrouve la posture professionnelle. Lamelle (2008, cité dans Starck, 2016, p. 3) précise : « une posture est la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental » liée à nos croyances et orientée par nos intentions qui influence notre attitude et nos gestes. L'expression de la posture signifie aussi s'engager dans une institution (Starck, 2016). Cet engagement est un lieu de tension « entre un agir singulier et un agir institutionnalisé » (Starck, 2016, p. 4) qui peut créer une discordance créatrice ou destructrice. L'investissement d'un individu dans sa posture professionnelle parle de son rapport à son rôle (dans son travail), en passant du perceptif au cognitif (Starck, 2016).

L'attitude, quant à elle, découle des représentations. Ce concept est également central en psychologie sociale (Girandola & Joule, 2013). La dimension cognitive de l'attitude

s'appuie sur des croyances et des pensées. Selon Espinosa (2016), il est difficile de prendre conscience de nos attitudes. Souvent, c'est une tierce personne qui nous aide à réaliser comment nous agissons (Espinosa, 2016). La dimension affective s'appuie sur des sentiments ou émotions associés à l'objet, puis la dimension comportementale, sur les comportements produits dans le passé sur l'objet (Girandola & Joule, 2013). L'attitude est souvent appelée à être modifiée dans le parcours de vie d'un individu. Il s'agit même d'une particularité centrale dans la vie sociale. À partir de ces éléments, regardons du côté de la relation éducatrice-enfant dans le contexte de connaissances actuelles, puis selon l'approche piklérienne.

Relation éducatrice-enfant

Dans cette section, le concept de relation est présenté selon différents auteurs dans le but d'en avoir un regard actuel et d'en comprendre le sens dans le contexte québécois. Par la suite, ce même concept est repris sous l'angle de l'approche piklérienne.

Relation à la lumière des connaissances actuelles

Dans le programme éducatif, le concept de relation est d'abord vu comme un lien d'attachement en faisant référence à la relation parent-enfant, en tant que première figure d'attachement (Ainsworth, 1983; MFA, 2007). Pierrehumbert (2001), spécialiste de l'attachement, précise que la théorie de l'attachement propose certains concepts présupposant que l'enfant s'attache à l'adulte qui prend soin de lui et qu'il s'agit d'un besoin primaire. Il est donc important que l'enfant puisse bénéficier de soins, dans le respect de son autonomie (Pierrehumbert, 2001). Ainsi, la sensibilité de l'adulte aux

besoins de l'enfant, de même que sa réponse ajustée, créent un sentiment de sécurité chez l'enfant (Ainsworth, 1983; Pierrehumbert, 2001). Lorsqu'il a un besoin, l'enfant a confiance que l'adulte comprendra ce besoin et qu'il y répondra. Dans cet ordre d'idées, la qualité de relation est un élément clé pour le bien-être de l'enfant en service de garde (Trudel et al., 2008).

En effet, la qualité de la relation entre l'éducatrice et l'enfant joue un rôle important quant au développement harmonieux de l'enfant (Duval & Bouchard, 2013; Violon & Wendland, 2014). Hymel et Ford (2014) soulignent d'ailleurs l'importance des relations précoces avec les éducatrices qui servent de base pour les relations interpersonnelles que l'enfant développera par la suite. De plus, le développement des compétences socioaffectives aurait un impact sur le parcours scolaire et sur la préparation à la vie (Duval & Bouchard, 2013; Duval, Bouchard, Hamel, & Pagé, 2016). C'est pourquoi il est fondamental de saisir l'importance des précurseurs du comportement socioaffectif de l'enfant durant la petite enfance. Les intervenants doivent donc savoir observer et décoder le comportement de l'enfant, selon le style d'attachement que l'enfant a développé (Tardif, Lavigne, & Douyon, 2011).

En ce qui a trait aux manifestations d'affection provenant de l'adulte, il faut éviter de s'imposer à l'enfant ou d'interrompre son activité (Cloutier, 2012). Un climat positif est souhaitable de même qu'une relation enfant-professionnel affective et chaleureuse (Duval & Bouchard, 2013; Lemay & Coutu, 2012). Selon un des principes du développement de l'enfant (National Association for the Education of Young Children, 2009), l'enfant se

développe à travers des relations constantes et sécurisantes avec des adultes réceptifs et des relations positives avec ses pairs. À ce sujet, selon Lemay et Coutu (2012), l'éducatrice doit se montrer attentive aux comportements de l'enfant et à ses idées. Elle doit le guider, favoriser les interactions avec les autres enfants et lui permettre d'explorer son environnement (Lemay & Coutu, 2012). Plus concrètement, selon Cloutier (2012), des attitudes telles que se situer à la hauteur de l'enfant lors des échanges et être souriant permettent d'établir une complicité entre l'éducatrice et l'enfant (Cloutier, 2012). Si l'éducatrice souhaite voir chez l'enfant certains comportements, elle doit d'abord elle-même adopter ces comportements (Espinosa, 2016; Lemay & Coutu, 2012). Elle peut aussi renforcer positivement, de façon verbale, le comportement de l'enfant au moment où l'action est posée (Lemay & Coutu, 2012) en s'assurant de valoriser celui-ci (Cloutier, 2012). Enfin, elle peut également enseigner les habiletés sociales directement aux enfants en ayant recours à des personnages fictifs, à des histoires sur les émotions ou encore en discutant avec l'enfant (Lemay & Coutu, 2012).

Il est difficile de déterminer les effets de la garde non parentale chez l'enfant. Les effets qui pourraient provenir du service de garde sont eux-mêmes influencés par des éléments tels que le type d'attachement de l'enfant ou bien son contexte familial (Trudel et al., 2008). Malgré tout, il est possible d'avancer que la sensibilité et l'attention responsable manifestées par l'éducatrice jouent un rôle clé relié à l'atténuation de l'effet du stress que l'enfant peut vivre au cours de la petite enfance (Stellern & Gunnar, 2012). La relation entre l'enfant et l'éducatrice devrait ainsi être axée sur une relation positive, le but étant de former des relations sécurisantes pour les enfants afin d'assurer leur bien-

être (Badanes, Dmitrieva, & Enos Watamura, 2012). De plus, le contexte dans lequel se retrouvent l'enfant et l'éducatrice est propice à ce que l'éducatrice apporte un soutien émotionnel aux enfants dans leur relation avec leurs pairs (Coutu, Bouchard, Émard, & Cantin, 2012).

Sur le plan relationnel, Smith (2014) relève l'importance de : consoler l'enfant, répondre à ses demandes de contact, bien le connaître afin de savoir décoder adéquatement ses gestes et ses demandes, d'éviter les méthodes contrôlantes et les punitions puis de soutenir les relations entre les enfants ainsi que leurs apprentissages. Toujours selon cet auteur, les éducatrices doivent se montrer sensibles à l'enfant. Il mise sur les approches centrées sur l'enfant.

À la suite de ces précisions, concernant ce que représente la relation selon les connaissances actuelles, voici maintenant l'angle selon laquelle la relation est vue sous le regard de l'approche piklérienne.

Relation selon l'approche piklérienne

Tel que mentionné, Emmi Pikler a développé un modèle de relation qui repose sur un type de relation maternante ayant inspiré de nombreuses autres institutions (Chartier & Geneix, 2007). Golse (2015) parle même d'un apport majeur dans la professionnalisation des soins à travers le monde. Parmi les documents produits à l'Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy – Budapest, Falk (1973) précise que le souci des pouponnières hongroises de l'époque était d'arriver à offrir

un type de relation interpersonnelle permettant à l'enfant de devenir une personne pouvant s'appuyer sur des valeurs morales et devenir socialement autonome. Un modèle de prise en charge des enfants carencés a donc été créé en s'appuyant sur des observations minutieuses (Violon & Wendland, 2014). Violon et Wendland (2014) supposent qu'une bonne qualité de relation reçue au service de garde pourrait compenser un attachement insécurisant avec la mère, si tel était le cas (Trudel et al., 2008).

La relation selon cette approche cherche à offrir à l'enfant une intense sécurité. L'alternance entre la sécurisation pendant les soins qu'il reçoit passe par des gestes précis, par la verbalisation des comportements et des émotions de l'enfant. Ces détails des gestes posés par l'adulte représentent une partie de ce modèle de relation (Violon & Wendland, 2014). Une contenance face aux émotions trop intenses de l'adulte en fait également partie (Violon & Wendland, 2014). De plus, la relation stable est d'une grande importance pour l'enfant.

La relation y est vue comme différente de la relation qu'une mère peut avoir avec son enfant puisqu'elle repose sur une base, une motivation et des origines qui sont bien distinctes de la relation maternelle (Falk, 1973). De plus, il est essentiel pour l'enfant de vivre, dès son plus jeune âge, dans des conditions laissant place au plaisir et à l'activité spontanée (Falk et al., 2011). La place à la collaboration de l'enfant et à son autonomie détient une grande importance (Falk, 1973). Ici, la relation prend une forme toute particulière puisqu'elle soulève l'idée d'un lien entre la relation éducatrice-enfant et la qualité du jeu de l'enfant. Aussi, en reprenant les propos de Judit Falk dans un

documentaire produit par Martino (2012), la relation ne serait pas la même si l'enfant n'avait pas la possibilité de jouer librement.

Enfin, du côté de Pikler, on accorde beaucoup d'importance à la capacité de l'enfant de choisir et d'exprimer ses besoins et désirs (Tardos, 1965). Les principes fondamentaux de l'approche sont la sécurité affective de l'enfant et la possibilité pour l'enfant d'être libre et actif, et ce, tant dans les périodes de soin que dans le jeu (Tardos, 1984). À l'institut de la rue Lóczy, les négociations mènent à la coopération. C'est dans cet esprit qu'est amenée l'intégration des règles dans une relation affective la plus personnelle possible (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). Une attention particulière est accordée au fait de ne pas intervenir trop rapidement; l'idée étant d'amener les enfants à résoudre par eux-mêmes leurs difficultés, à trouver leurs propres solutions. L'adulte apporte l'aide nécessaire pour qu'ils y parviennent, sans faire à leur place. L'adulte prévient davantage et intervient moins (Tardos & Vasseur-Paumelle, 1991). Ce dernier ajuste ses interventions en fonction de l'individualité de l'enfant (Tardos, 1969). Chartier et Geneix (2007) définissent l'Institut Pikler-Lóczy comme faisant partie des institutions exemplaires qui ont vu le jour dans un régime socialiste, avec une vision du travail de l'adulte étant peu interventionniste, mais avec une présence très vigilante.

Jeu de l'enfant

Maintenant que le concept de relation est précisé, regardons du côté du concept de jeu de l'enfant selon les auteurs actuels, puis selon l'approche piklérienne.

Jeu à la lumière des connaissances actuelles

Le jeu est pour l'enfant un droit fondamental assuré par la convention des Nations unies. L'article 31 de la convention relative aux droits de l'enfant (Nations unies, 1989 [en ligne]) se lit comme suit : « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ». Aussi, il peut être intéressant de savoir que dans différents pays, des politiques ont été produites relativement au droit que l'enfant a de jouer, entre autres au Pays de Galles, en République d'Irlande, en Angleterre et en Irlande du Nord (King & Howard, 2014).

Une étude portant sur la vision du jeu par des enseignants au préscolaire dans différents pays a été réalisée par Rentzou et ses collaborateurs (2018). Ils font ressortir les différences entre huit pays. Par exemple au Danemark, sous les pressions des parents et professionnels, une loi a été modifiée afin d'éviter de mettre une pression de scolarisation précoce sur les enfants; en Turquie, les enfants sont vus en tant qu'experts du jeu; aux États-Unis, l'accent est mis sur le jeu dans un but d'apprentissage et de préparation à l'école; en Italie, le jeu est vu comme un moyen d'explorer et de créer des liens (rencontres). Cette étude donne un premier aperçu des différentes visions du jeu.

Soulignons que plusieurs associations visent à promouvoir le droit au jeu de l'enfant, notamment l'International Play Association qui offre sur son portail des informations sur le sujet (<http://ipaworld.org>), l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) qui présente également sur son portail des informations relatives à l'enfant dont

le droit au jeu (<http://worldomep.org>), et que plus près de nous, au Québec, le RCPÉM a lancé la première charte francophone du droit au jeu (<http://jouerplaisirapprendrecpe.ca>). Le jeu doit être librement choisi par l'enfant et la motivation au jeu est intrinsèque à celui-ci.

Le jeu est ce que font les enfants lorsqu'ils suivent leurs idées propres, selon leurs intérêts, et à leur manière (King & Howard, 2014). Pour l'enfant, jouer est une nécessité (Hewes, 2006). Le jeu est l'activité la plus appréciée de l'enfant, il lui permet de découvrir dans le plaisir le monde qui l'entoure (Ferland, 2003). Le plaisir que le jeu procure à l'enfant éveille sa curiosité et suscite en lui un désir intrinsèque de découvrir (Ferland, 2003). Le jeu selon Moyles (2010) est initié et dirigé par l'enfant, puis il évolue selon ses intérêts. Selon Bateson (2014), la motivation intrinsèque est essentielle au jeu. Le jeu favorise chez l'enfant un état de bien-être, de même que le développement de la créativité qui, à son tour, favorise la mise en place de nouvelles idées ou l'innovation (Bateson, 2014; Moyles, 2010). Selon Sheridan (2013, p. 15), l'enfant distingue le jeu « en fonction de la liberté, du choix et du contrôle » qu'il peut exercer sur l'activité.

Burdette et Whitaker (2005), quant à eux, font ressortir l'importance de faire bouger les enfants à travers le jeu, le jeu extérieur, non structuré et actif. Selon eux, il y aurait des avantages sur les plans social, émotionnel et cognitif.

Les résultats d'une étude réalisée auprès d'enfants de 6 à 11 ans précisent que pour eux, le fait de pouvoir choisir ou non de participer à une activité proposée est plus

important que l'activité elle-même (King & Howard, 2014). Toujours selon King et Howard (2014), le choix a un impact positif sur le développement et les apprentissages.

C'est l'enfant qui dirige son jeu et qui s'y engage activement (King & Howard, 2014; Vianin, 2018). Pour sa part, Hewes (2006) soutient l'idée que le jeu comporte un apprentissage qui nécessite un œil avisé de la part de l'adulte afin de pouvoir relever les apprentissages qui y sont faits.

De façon plus spécifique, il faut noter que Lillard et al. (2013) soutiennent que le jeu symbolique (prédominant entre 3 et 5 ans), tout autant que le jeu initié par l'enfant, procure des bienfaits qui constituent une étape du développement de l'enfant et non une façon de l'optimiser. Le jeu symbolique qui devient ainsi plus complexe favorise l'autorégulation des émotions chez l'enfant (Capuano, Bigras, & Japel, 2014). Lillard et ses collaborateurs mentionnent l'importance de le promouvoir et de l'inclure.

Une étude portant sur le rôle des usages d'objets et de la communication dans le développement des conventions sociales et de la créativité, réalisée par Barthélémy-Musso (2012, p. 318), révèle que dans le jeu libre : « les enfants montrent dès 3 ans, des compétences culturelles très élaborées ». En effet, les jeux symboliques sont très fréquents chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. Selon Barthélémy-Musso, c'est par une co-construction que les enfants transforment l'usage des objets au gré de leur besoin dans le jeu. Le détournement d'usage d'objets dans le jeu symbolique de l'enfant permet le développement du partage, la création de signification culturelle, d'organisation et de

planification. Ceux-ci ont besoin de partager des intentions, des croyances, des désirs et des représentations pour se comprendre entre eux et pour développer de nouvelles significations (Barthélémy-Musso, 2012). En ce qui a trait au rôle de l'adulte, notons que des directives données par l'adulte dans le jeu représentent des contraintes au jeu de l'enfant (Barthélémy-Musso, 2012).

Selon Smith et Pellegrini (2009), la place de l'adulte dans le jeu de l'enfant consiste entre autres à offrir des défis à l'enfant par l'entremise de jouets et d'un milieu stimulant ou bien en suggérant des thèmes de jeu. Danniels et Pyle (2018), qui ont réalisé une étude auprès d'enfants de maternelle, apportent une nuance aux différents rôles que l'adulte peut tenir dans le jeu de l'enfant. Ils les classent sous trois types. Tout d'abord, nous retrouvons (1) le jeu libre (initié par l'enfant, issu de sa motivation et qui lui procure un plaisir). Son opposé est (2) le jeu dirigé : cela signifie qu'un ou des adultes participent à l'activité afin d'amener des apprentissages à l'enfant. Finalement (3), le jeu dirigé mutuellement où l'adulte prend place dans le jeu sans prendre le contrôle et sans transformer l'activité en cours.

Une tendance est présente dans notre société, soit celle de structurer des activités ludiques pour les enfants (Hewes, 2006). Le jeu n'est pas le seul moyen d'apprentissage pour l'enfant (Smith & Pellegrini, 2009), mais il occupe une place essentielle, voire fondamentale pour l'enfant. Caffari (2009) voit le jeu comme un élément indispensable au développement de l'enfant. Elle soutient que même si le jeu est un sujet largement étudié, il n'en demeure pas moins 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 jeux pensés par l'adulte. Marinova (2011, p. 64) 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 ». Selon Caffari (2009), cette forme de relation et le rôle que tient ainsi l'adulte est en soi une façon de rendre les enfants non seulement passifs quant aux activités qu'ils peuvent initier, mais également dépendants à l'adulte.

Il est intéressant d'approfondir le concept de jeu puisqu'effectivement, la vision des éducatrices peut être très différente sur ce point et varier grandement. Voyons maintenant en quoi le concept de jeu selon l'approche piklérienne se caractérise.

Jeu selon l'approche piklérienne

Selon l'approche piklérienne, la relation est un élément dont il faut tenir compte quant à la qualité de jeu chez l'enfant. À l'Institut de la rue Lóczy, le jeu (ou plutôt l'activité autonome)¹ est reconnu pour permettre à l'enfant d'être actif, de satisfaire son besoin de mouvement et d'action (Rasse, 2012; Tardos, 1975). Le jeu vu par Emmi Pikler consiste donc à regarder 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 et on met de côté les leçons d'apprentissage

¹ Emmi Pikler a développé le concept d'« activité autonome » qui signifie l'activité initiée par l'enfant dès son plus jeune âge, que nous identifions comme synonyme de jeu.

précoces. L'enfant prend ainsi conscience de ses propres ressources dans un environnement qui lui donne la possibilité d'être actif, acteur et créatif (Rasse, 2012).

Appell (2014) mentionne que tout comme l'enfant, l'adulte ressent le besoin d'être actif. Mais à la base, le jeu appartient à l'enfant. L'activité de l'adulte en relation avec l'enfant ne doit pas s'opposer ou prendre la place de celle de l'enfant. L'adulte doit trouver la « juste distance » par rapport au jeu de l'enfant. Appell prend en considération les idées de Pikler et mentionne que l'adulte ne joue pas avec l'enfant, mais qu'il est plutôt « invité » dans le jeu (Caffari-Viallon & Appell, 2017). C'est par la présence sécurisante de l'adulte que l'enfant prend des initiatives et devient compétent. Pendant que l'enfant joue, l'adulte doit être en position d'observateur puisque celle-ci lui permet de laisser l'espace de jeu à l'enfant en gardant une certaine distance (Appell, 2014).

Le jeu initié par l'enfant qui se déroule sous l'œil attentif de l'éducatrice favorise l'autonomie de l'enfant quant à son développement moteur (Violon & Wendland, 2014). On accorde beaucoup d'importance à cette liberté motrice dans le soin et dans le jeu (Caffari, 2017). C'est ainsi que l'enfant joue un rôle actif dans son développement et c'est ce qui permet une organisation progressive de son schéma corporel de même que la prise de conscience de son corps (Golse, 2015). C'est l'intérêt que l'enfant porte à son activité qui l'amène à jouer de plus en plus longtemps (Tardos, 1975). Le jeu lui permet d'évacuer des tensions (Tardos, 1975) et de développer sa créativité. Le rôle de l'adulte consiste à créer et à assurer des situations de jeu continu. Si l'adulte intervient dans le jeu de l'enfant, ce sera sans aucune attente (Tardos, 1975). Il gardera en tête l'objectif premier qui est de

répondre aux besoins de l'enfant, soit de satisfaire son besoin de mouvements, son désir de savoir et sa recherche d'expériences (Caffari, 2017). Le jeu est vu comme une activité spontanée qui provient de l'enfant : la motivation de l'enfant pour son jeu est intrinsèque (Tardos, 1975). Le rôle de l'adulte, face au jeu de l'enfant, en est un d'observateur, non pas d'enseignant. Il vise à accompagner et à guider de façon indirecte.

Objectifs de recherche

Pour répondre à la question de recherche, l'objectif général suivant a été formulé :
décrire les représentations des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans en regard des concepts de relation et de jeu, dans des services de garde utilisant l'approche piklérienne.

Afin de répondre à cet objectif général de recherche, les objectifs suivants ont été formulés visant les éducatrices expérimentant l'approche piklérienne auprès des enfants de 3 à 5 ans :

- Décrire les représentations que les éducatrices ont de leur relation avec l'enfant;
- Décrire les représentations que les éducatrices ont de leur rôle concernant la relation de l'enfant à mettre en œuvre;
- Décrire les représentations des éducatrices face au jeu de l'enfant;
- Décrire les représentations que les éducatrices ont de leur rôle par rapport au jeu de l'enfant.

Méthode

La présente recherche vise à décrire les représentations qu'ont les éducatrices à l'égard de la mise en pratique des concepts de jeu et de relation selon l'approche piklérienne. Il s'agit d'éducatrices œuvrant dans des CPE du Québec, auprès d'enfants de 3 à 5 ans. Afin de répondre à la principale question de recherche ainsi qu'aux objectifs de recherche, nous avons utilisé une étude descriptive de type mixte pour décrire le phénomène qui n'est pas documenté au Québec. Tout d'abord, afin de mieux comprendre les résultats, voici le portrait des éducatrices ayant pris part à l'étude.

Participants

Tout d'abord, il est important de mentionner qu'afin de préserver l'anonymat des participantes à l'entrevue, des prénoms fictifs ont été attribués. Pour les fins de cette recherche, les éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans travaillant dans des CPE avec l'approche piklérienne ont été interpellées. Les CPE visés se sont appropriés les principes de cette approche depuis au moins cinq ans. Les éducatrices participantes ont un minimum d'un an d'expérience avec cette approche. Sont exclues de cette étude les éducatrices remplaçantes sur appel de même que les stagiaires.

L'échantillon comprend 39 participantes qui ont accepté de répondre au questionnaire. Le nombre visé était fixé à 30. Parmi les questionnaires reçus, trois d'entre

eux ont été rejetés. L'un d'eux n'a pas pu être conservé parce que la répondante était la seule qui travaillait à titre de Responsable de service de garde en milieu familial (RSG). Cette participante a été exclue étant donné la différence de contexte susceptible de modifier substantiellement les réponses. Les deux autres questionnaires ont été reçus au-delà de la fin de la période de cueillette de données. Le nombre de questionnaires ayant servi à l'étude s'élève ainsi à 36 ($N = 36$).

Les 36 répondantes proviennent de huit CPE différents ayant implanté l'approche pédagogique Pikler-Lóczy dans leurs installations. Les éducatrices 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, ayant répondu au questionnaire, représentent 44,44 % des répondantes, entre 5 et 15 ans : 33,33 % et finalement, 22,22 % ont moins de cinq 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).

C'est au nombre de dix que les éducatrices ont participé à l'entrevue individuelle. Au départ, le nombre souhaité était de trois. Comme les répondantes au questionnaire provenaient de huit CPE, le choix de procéder à une entrevue pour chaque CPE a été envisagé dans le but d'avoir une vision plus juste des différents milieux. Par la suite, dans le but de répartir les éducatrices par catégories d'âge (3-4 et 4-5 ans), deux entrevues supplémentaires ont été réalisées. Parmi les répondantes au questionnaire, 18 ($n = 18$), c'est-à-dire 50 % des répondantes se sont portées volontaires pour participer à l'entrevue.

Toutes les catégories de fonctionnement (mode de répartition des groupes) ont été représentées.

Instruments de collecte de données

Afin de répondre à la question générale de recherche, nous avons eu recours à trois types d'instruments : le questionnaire, l'entrevue individuelle ainsi qu'un journal de bord. La triangulation des méthodes est un moyen d'assurer la crédibilité sur le plan méthodologique et permet d'avoir un regard sur le phénomène étudié selon des perspectives différentes (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Aussi, l'approche mixte utilisée vise une vue plus nuancée du phénomène à l'étude (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Dans un premier temps, le questionnaire permet de recueillir des données de façon plus « distanciée ». Des nuances sont ensuite apportées, en recueillant les données au cours de rencontres individuelles, donc dans une relation plus étroite avec les participants aux entrevues (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Voyons plus en détail les différents outils utilisés au cours de ce projet d'étude. Une première partie décrit le questionnaire, la façon dont il a été construit, validé et administré. Ensuite, une seconde partie explique comment le canevas d'entrevue a été bâti. Puis, nous expliquons le rôle du journal de bord dans cette recherche.

Questionnaire

En ce qui a trait au questionnaire, il s'agit d'un questionnaire autoadministré par Internet ou format papier (voir Appendice B). Le nombre visé était de 30 questionnaires complétés. Le questionnaire compte 30 questions et il est séparé en quatre sections. Une première partie porte sur l'identification du répondant (6 questions ouvertes ou fermées), servant à décrire le participant (sexe, nombre d'années d'expérience, nombre d'années de formation); une partie sur le jeu (13 questions) et une autre sur la relation (7 questions), permettant d'obtenir les représentations du participant en lien avec les concepts de jeu et de relation dans un contexte où la pédagogie de leur milieu de garde est basée sur l'approche pikléienne; et enfin, une dernière partie invitant à la participation volontaire à l'entrevue (4 questions).

Une validation a été effectuée selon la méthode Delphi. Cette méthode vise à sélectionner des experts du milieu et à s'appuyer sur leur jugement (Hasson, Keeney, & McKenna, 2000; Williams & Webb, 1994). Le questionnaire créé a été soumis aux experts suivants : deux professeurs d'université, une doctorante en éducation et cinq experts du milieu de pratique. Leurs commentaires ont permis d'assurer une clarté quant aux questions ainsi que leur pertinence en plus d'évaluer la durée de passation. Le questionnaire a par la suite été programmé à l'aide de la plateforme informatique *Survey Monkey*, pour permettre sa passation en ligne. Compte tenu des différentes demandes provenant des milieux (CPE), celui-ci a été également offert en format papier.

Le questionnaire comporte des échelles simples de catégories et des échelles à ordre de classement (Duguay, 2014). Pour les échelles à ordre de classement, les résultats ont été pondérés selon la formule suivante afin de tenir compte de l'importance attribuée par les participantes aux diverses catégories.

w = pondération de la position attribuée
 x = nombre de réponses pour ce choix de réponse

$$\frac{x_1w_1 + x_2w_2 + x_3w_3 + x_4w_4 + x_5w_5}{\text{Total}}$$

Le questionnaire contient également des questions ouvertes où la participante devait élaborer sa réponse en lien avec son expérience vécue et d'autres où elle devait formuler une réponse brève concernant ses représentations face aux concepts à l'étude (mots clés). À la réception des questionnaires en format papier, les données ont été transférées au questionnaire *Survey Monkey* afin de faciliter le traitement des données. L'entrevue a eu lieu par la suite.

Entrevue individuelle

L'entrevue est une interaction entre minimalement deux personnes qui prennent part à un échange visant à faire ressortir une compréhension d'un phénomène spécifique (Karsenti & Savoie-Zjac, 2004). Dans la présente étude, un canevas d'entrevue a été élaboré (voir Appendice D) dans le but d'orienter les échanges sur des thèmes liés au contexte théorique comme le recommandent Karsenti et Savoie-Zjac (2004). Le canevas comportait des questions ouvertes permettant l'échange entre la participante et la chercheuse. Étant donné que la qualité des échanges peut être influencée par la relation

établie entre la participante et la chercheuse (Karsenti & Savoie-Zjac, 2004). La chercheuse s'est donc assurée de créer un climat de confiance en assurant la confidentialité de l'échange et qu'aucun résultat n'était par la suite transmis aux membres de la direction afin d'éviter un effet de désirabilité sociale. L'entrevue s'est déroulée dans un lieu fermé (au CPE de l'éducatrice) où seules la participante et la chercheuse se retrouvaient. Toutes les éducatrices qui ont pris part à l'entrevue avaient manifesté leur accord à être recontactées en répondant au questionnaire. L'entrevue individuelle de type semi-dirigé a permis d'approfondir la compréhension des représentations des éducatrices. Poursuivons avec le journal de bord de la chercheuse.

Journal de bord

Le journal de bord de la chercheuse permet de garder des traces tout au long de la démarche de recherche. Il s'avère fort utile pour replacer des éléments dans le temps avec précision puisqu'il est constitué de notes, de réflexions, de questions, d'idées et de justifications quant à des choix réalisés dans le cadre du projet d'étude. Il augmente la crédibilité de l'étude puisqu'il permet d'assurer à la fois la validité interne (en permettant de revoir les traces des analyses effectuées) et la validité externe du processus de recherche (en permettant de revoir les idées notées, les décisions et justifications prises, les interprétations tout au long du processus) (Baribeau, 2005; Lejeune, 2014). Malgré l'absence de mention issue du journal de bord dans la section analyse ou bien discussion, le journal de bord s'avère fort utile, tant dans le processus de recherche que dans le processus de rédaction. Il est composé de différents documents annotés, de notes descriptives, théoriques ou d'observation terrain lors de la visite des milieux, ainsi que de

mémos et de réflexions notées après des échanges au sujet du projet ou à la suite des entrevues. Voici maintenant comment s'est déroulé le projet dans son ensemble.

Déroulement

Diverses étapes ont composé le processus de recherche. Le Tableau 1 les présente et apporte les repères temporels de l'ensemble de ce parcours.

Recrutement

Le recrutement a été réalisé en avril et mai 2017. Dans un premier temps avec la collaboration du RCPÉM, puis par relance de la chercheuse auprès des directions des CPE. Au départ, l'ensemble des CPE où des membres de l'équipe éducative ont suivi des formations ou ont participé à diverses activités en lien avec l'approche piklérienne (soit des CPE des régions de l'Estrie, des Laurentides, de la Montérégie, du Centre-du-Québec) ont reçu l'invitation à participer au projet. Certains CPE ont préféré ne pas participer et ont mentionné qu'ils considéraient ne pas être suffisamment avancés dans la compréhension et la mise en place de cette approche. Des changements au sein de la direction et du soutien pédagogique, à la suite des coupures de l'année précédente, ont aussi été évoqués comme cause de refus de participation. Ces équipes se sentaient moins enclines à investir du temps dans un projet de recherche. Enfin, un autre CPE s'est tourné vers l'approche Reggio Emilia. La prochaine section présente de façon détaillée cette étape importante de la recherche qu'est l'analyse des données.

Tableau 1

Déroulement de la recherche

Certificat éthique	7 février 2016 au 7 février 2018 7 février 2018 au 7 février 2019
Recrutement auprès des CPE	Avril et mai 2017
Questionnaire	Du 11 avril 2017 au 3 juin 2017
Entrevue	Du 23 mai 2017 au 13 juin 2017
Transcription des entrevues	Complétée le 3 juillet 2017
Analyse des données et rédaction	De juillet 2017 à décembre 2018

Collecte de données

Avant chaque entrevue, le questionnaire des participantes a été annoté afin de pouvoir apporter certaines nuances nécessaires à une meilleure compréhension de certains éléments de réponse. Les entrevues se sont déroulées au CPE où l'éducatrice travaillait. Une autorisation de la direction du CPE (voir Appendice C) était préalable afin que les éducatrices puissent être libérées pour la durée de l'entrevue (d'une durée approximative d'une heure). La direction du CPE s'assurait de la disponibilité d'un endroit isolé afin d'assurer la confidentialité des échanges.

À la suite de chaque entrevue, la chercheuse a noté dans son journal de bord ses observations en lien avec celle-ci (impression générale de la chercheuse face au déroulement de l'entrevue, éléments marquants mentionnés par la participante). La transcription des entrevues a été réalisée par la chercheuse; ce qui a permis une écoute attentive ainsi qu'une prise de recul face aux propos des participantes. Par la suite, un

résumé de chacune des entrevues a été réalisé (voir Appendice E). Ces étapes ont permis une compréhension plus approfondie des propos des participantes.

Les verbatim ont été importés dans le logiciel NVivo pour la codification. Cette analyse a permis de faire ressortir les principaux éléments et différents arbres thématiques ont été élaborés selon les concepts à l'étude. Par la suite, les résultats ont été regroupés et analysés selon chaque thème afin de faire ressortir les tendances, les éléments de convergences et de divergences.

Pour procéder à l'analyse des données, c'est donc une méthode inductive ou de type thématique à catégories émergentes (Blais & Martineau, 2016) qui a été utilisée. Au départ, les résultats des questionnaires ont permis d'établir un premier cadre d'analyse. Ensuite, il s'est avéré essentiel de réduire les données brutes et d'en faire émerger des catégories. Différentes étapes se sont enchaînées : (1) la transcription des verbatims (2) une relecture détaillée puis (3) l'interprétation des données, ce qui a permis de faire (4) émerger des catégories puis de leur (5) donner un sens (Blais & Martineau, 2016). Des catégories et sous-catégories ont donc été ressorties dans le but de répondre aux objectifs de recherche. L'analyse thématique se prête bien, selon Paillé et Muchielli (2016), à une première expérience de recherche qualitative.

Résultats

Tel que mentionné, les données de cette étude ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire et d'entrevues individuelles. Il est important de souligner que dans un souci de confidentialité, les prénoms utilisés sont tous des prénoms fictifs.

Cette section présente le portrait des répondantes. Ensuite, les résultats ont été regroupés en deux sections, soit une qui porte sur les résultats en lien avec les représentations de la relation éducatrice-enfant, puis une seconde section qui porte sur les résultats en lien avec les représentations qu'ont les éducatrices du jeu de l'enfant. Ces deux sections proviennent des données du questionnaire et de l'entrevue.

Portrait des répondantes

Le Tableau 2 présente les groupes d'enfants affectés aux éducatrices. Les résultats indiquent que 47,22 % des répondantes suivent leur groupe de la pouponnière jusqu'à ce que les enfants quittent pour la maternelle; 22,22 % d'entre elles ont un nouveau groupe chaque année, puis 19,44 % ont le choix de suivre ou non leur groupe, ou bien suivent leur groupe en boucle de 0 à 2 ans ou encore de 3 à 5 ans (5,56 %). Afin d'assurer la bonne compréhension des modes d'affectation, notons que « suivre son groupe » signifie que l'enfant a la même éducatrice tout au long de sa fréquentation au CPE. Le terme « nouveau groupe » signifie que l'enfant change d'éducatrice chaque année. Le mot « choix » signifie que l'éducatrice effectue elle-même le choix de suivre ou non le même groupe

d'enfants. Le vocable « ancienneté » signifie que les groupes d'enfants sont répartis aux éducatrices selon l'ancienneté de celles-ci et qu'elles peuvent ainsi avoir le même groupe d'âge pendant plusieurs années. Enfin, « boucle » signifie que l'enfant a une éducatrice de la pouponnière jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans et que par la suite, il a une autre éducatrice jusqu'à ce qu'il quitte pour la maternelle.

Tableau 2

Répartition des éducatrices selon le mode d'affectation des groupes d'enfants

Affectation	CPE A	CPE B	CPE C	CPE D	CPE E	CPE F	CPE G	CPE H	Tous les milieux
Suivre groupe	1	1	4				7	4	47,22 %
Nouveau groupe					2	6			22,22 %
Choix	5							2	19,44 %
Ancienneté				1	1				5,56 %
Boucle	1							1	5,56 %

Un portrait synthèse de chacune des entrevues des participantes a été effectué (voir Appendice E). De façon globale, en regard à la relation, les résultats obtenus aux questionnaires ainsi qu'à l'entrevue indiquent que les éducatrices nomment être moins directives, moins interventionnistes et moins rigides. Elles soulignent un plus grand investissement de leur part, principalement lorsqu'elles suivent les mêmes enfants au fil des années dans le milieu de garde. Certaines précisent mieux connaître les diverses étapes de développement des enfants et arriver à mieux respecter le rythme de ceux-ci, et ce, pour

diverses raisons. Toutefois, une préoccupation quant au passage à la maternelle se fait sentir. Sur le plan du jeu, elles proposent des activités plutôt que de les imposer. Elles accordent aussi une plus grande valeur au jeu de l'enfant. Pour certaines, l'appropriation des principes de l'approche pikléienne a amené une redéfinition de leur rôle. Voyons plus en détail les résultats provenant des éducatrices participant à cette étude.

Résultats concernant la représentation de la relation

Les résultats au questionnaire ont permis de faire ressortir différents éléments identifiés par les éducatrices auxquels des nuances ont par la suite été apportées lors des entrevues. La Figure 1 illustre les éléments favorisant la relation éducatrice-enfant. Différents niveaux s'y retrouvent. Le niveau relevant de la structure organisationnelle (CPE), le niveau relevant de l'éducatrice et enfin, le niveau de responsabilité partagée (CPE et éducatrice). La Figure 1 présente la structure élaborée à partir des résultats obtenus des deux outils de la collecte de données.

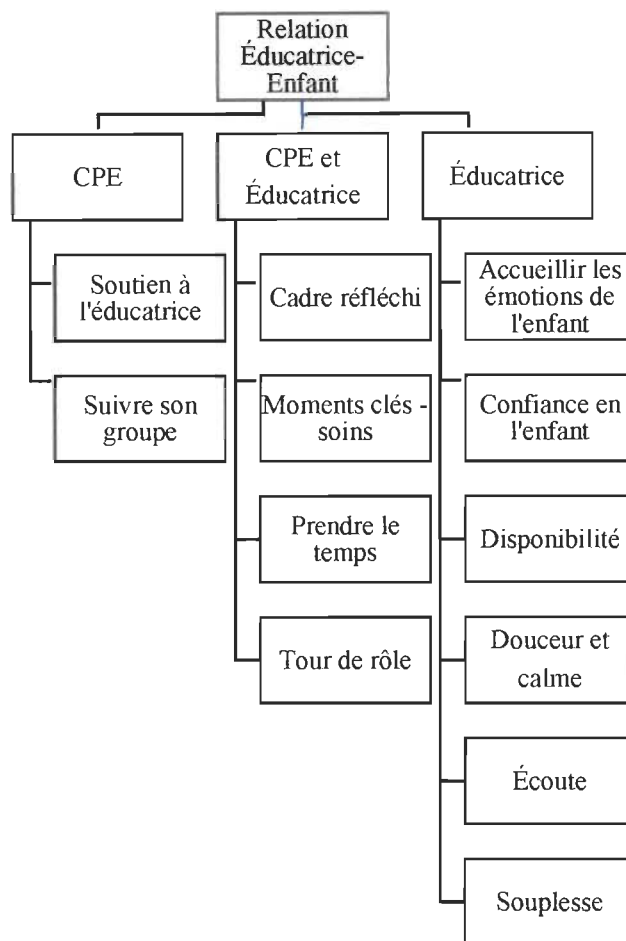


Figure 1. Éléments favorables à la relation éducatrice-enfant et répartition des responsabilités selon les acteurs.

Éléments favorables au développement d'une relation positive

Les éducatrices accordent une grande importance à la relation positive avec l'enfant. Éloïse nous parle de cette importance. Elle s'y réfère, tant à partir de son vécu d'éducatrice que de mère. Elle explique ce qu'elle comprend de la sécurité affective pour l'enfant à travers une situation qu'elle a vécue. Elle raconte avoir observé chez son enfant une phase de régression lors de son passage à la maternelle. Elle souligne l'importance pour l'enfant de pouvoir créer un lien significatif avec l'adulte. Selon elle, sans ce lien, le

développement de l'enfant se déroule au ralenti; l'enfant pourrait même régresser. Il lui semble évident que le rôle de l'adulte est de mettre en place les conditions pour créer la relation qui est nécessaire à l'enfant. Elle souligne aussi l'importance de la mise en place de repères pour l'enfant lors de son arrivée dans un nouveau milieu.

La Figure 2 présente les éléments favorables au développement d'une relation entre l'enfant et l'éducatrice, selon le regard de l'éducatrice. Parmi 15 énoncés, les répondantes devaient en retenir cinq et les classer par importance. Les résultats étaient par la suite pondérés afin de tenir compte du niveau d'importance accordée. Les énoncés auxquels elles accordent le plus de valeur sont l'écoute de l'enfant (21,01 %), la disponibilité de l'adulte (19,39 %) et la confiance en l'enfant (16,16 %).

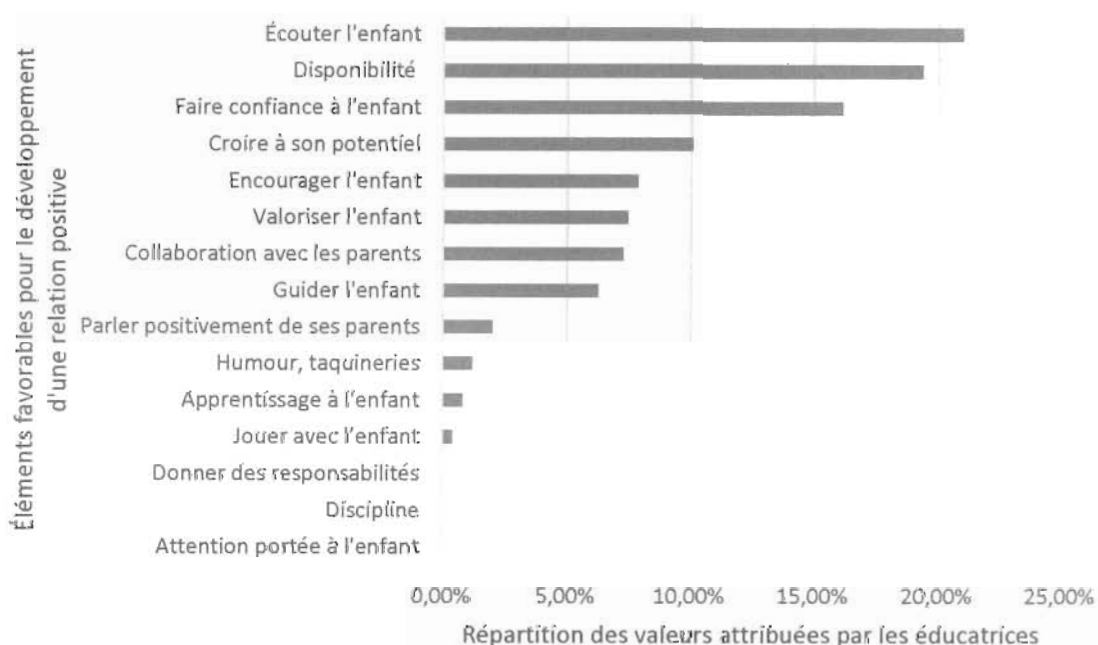


Figure 2. Éléments favorables pour le développement d'une relation positive entre l'enfant et l'éducatrice.

Voici plus en détail les éléments que les éducatrices considèrent importants quant au développement d'une relation positive avec l'enfant. Les résultats présentés proviennent de l'analyse des questionnaires et des entrevues individuelles.

Écouter l'enfant. Écouter l'enfant est l'élément qui est le plus important pour les éducatrices. Les effets de cette écoute sur la relation seraient, selon elles, considérables. Tout d'abord, pour Éloïse, l'écoute de l'enfant permet à celui-ci de se sentir compris, apprécié et de sentir qu'il a sa place. Isabelle mise sur l'écoute de l'enfant ainsi que sur l'idée de se mettre au niveau de celui-ci. Elle fait abstraction des activités à thèmes et mise plutôt sur ce qui intéresse vraiment les enfants. Selon elle, il s'agit d'une forme d'écoute de l'enfant. Elle souligne que l'approche piklérienne est une philosophie qui lui colle à la peau.

Quant à Justine, elle parle de l'importance de l'écoute à travers un angle différent, c'est-à-dire par l'observation et l'analyse. Elle précise observer et analyser avant d'interdire. Pour elle, c'est à travers l'observation et l'analyse qu'elle peut apporter des nuances dans ses interventions. C'est ce que signifie pour elle être à l'écoute de l'enfant.

Disponibilité. La disponibilité apparaît, pour certaines éducatrices, comme un incontournable. Elle prend une signification plus précise pour d'autres. La disponibilité de l'éducatrice auprès des enfants, selon Clémence, se définit par le fait de répondre aux demandes d'aide et aux questions des enfants, ainsi que de veiller sur eux. Elle souligne l'importance du regard que l'enfant recherche pour s'assurer de sa présence.

Pour Fanny, la disponibilité provient de la relation de confiance que l'enfant a envers elle et de la stabilité de cette relation. C'est ce qui permet ensuite de favoriser son développement global, à travers le jeu et l'exploration :

« Si l'enfant est en sécurité, il a une relation avec toi de confiance, stable. Il sait que t'es là pour lui, il sait que t'es disponible, il sait qu'il peut compter sur toi. Il va se développer, il va jouer, il va explorer. »

Faire confiance à l'enfant. Pour Hélène, la notion de confiance en l'enfant provient d'un besoin profond de son vécu d'enfant. Une forme de confiance qu'elle aurait aimé recevoir et qu'elle s'était promis d'offrir à ses propres enfants. Elle mentionne qu'avec l'approche pikléienne, elle s'est rendu compte qu'il était possible de l'offrir, même en CPE. Elle était dérangée par les balises strictes qui étaient auparavant imposées aux enfants. Elle explique qu'il y avait des règles et que les enfants avaient des choix qu'elle qualifierait plutôt d'un choix orienté (un non-choix). Pour elle, ce n'est pas vraiment de la confiance. Elle fait référence à son propre vécu d'enfant pour nous parler de ce que peut signifier pour l'enfant le manque de confiance de l'adulte. Elle fait le lien entre l'absence de confiance en l'enfant qui peut éveiller des tensions entre l'adulte et l'enfant. Nous y reviendrons au cours de la discussion.

Cette confiance dans les capacités de l'enfant, Béatrice en parle à travers un exemple portant sur les jeux extérieurs. Elle mentionne les multiples tentatives que peuvent faire les enfants pour parvenir à réussir à atteindre leur but. Elle parle des risques qu'elle permet aux enfants de prendre. Selon elle, ils peuvent sentir cette confiance qu'elle leur porte.

Pour elle, c'est important de laisser les enfants essayer, aller à leur rythme et à leur façon. Ainsi, ils ne se sentent ni bousculés ni brimés dans leurs jeux.

Éléments sécurisant l'enfant dans la relation avec l'éducatrice

Sur le plan des résultats en lien avec ce que les éducatrices identifient comme éléments servant à sécuriser l'enfant dans sa relation avec elles, la disponibilité ressort au premier rang (15,56 %). Ensuite, nous retrouvons l'écoute de l'enfant (13,33 %) et finalement les consignes claires (11,11 %), constantes et cohérentes. Certaines attitudes de l'éducatrice paraissent jouer un rôle important. Il a été constaté que parmi les éléments ressortant le plus faiblement se retrouve le fait de suivre son groupe (1,1 %). Toutefois, dans les entrevues, ce thème est ressorti avec une importance beaucoup plus marquée.

Comme la disponibilité et l'écoute ont déjà été abordées dans la section précédente, l'importance des consignes claires, constantes et cohérentes, ainsi que le fait de suivre son groupe sont donc les prochains éléments présentés. Des éducatrices ont raconté leur cheminement en lien avec ce mode de répartition des groupes.

Cadre sécurisant. Différents éléments sont évoqués en lien avec l'importance d'un cadre sécurisant pour les enfants. Parmi eux, les consignes claires, constantes et cohérentes et le fait de suivre son groupe, que nous avons mentionnés plus haut, ainsi que le tour de rôle. Les propos des éducatrices apportent différents angles sur ces aspects. Commençons avec le tour de rôle.

Tour de rôle. Afin de bien comprendre ce qu'est le tour de rôle, voici brièvement comment il se définit selon l'approche piklérienne. Il s'agit d'une source de prévisibilité, selon Vincze (1984), qui permet aux enfants d'avoir des points de repère pour comprendre et intégrer le déroulement de leur journée, de savoir à quel moment et à quoi ils peuvent s'attendre. Ce fonctionnement évite aux enfants des attentes incompréhensibles, des tensions, des agitations et des inquiétudes non souhaitables. Le tour de rôle garantit une sécurité aux enfants (Vincze, 1984). Dès la pouponnière, un tour de rôle est mis en place afin de « structurer le temps ». On assure ainsi à l'enfant une régularité et un ordre des moments de la journée. Ce tour de rôle n'est possible et satisfaisant que si tous les membres de l'équipe éducative acceptent et considèrent qu'il est essentiel que l'emploi du temps soit établi en fonction des intérêts et des besoins des enfants (Vincze, 1988). Donc, dès la pouponnière, un ordre est établi quant aux soins donnés aux enfants. Les soins ne sont pas improvisés et les enfants reconnaissent très tôt les signes qui leur indiquent que leur tour est venu (par exemple, pour le repas).

C'est ainsi qu'Anaïs souligne l'importance du tour de rôle intégré à la routine pour les enfants et que Clémence précise que grâce au tour de rôle, les enfants sont rassurés et très autonomes.

Règles et consignes. Pour Éloïse, les consignes claires, constantes et cohérentes englobent la routine stable ainsi que les places attribuées aux enfants. Ces éléments rassurent les enfants qui n'ont pas à s'inquiéter de perdre leur place. Selon Delphine, le cadre en matière de règles serait aussi un élément positif pour la relation entre l'enfant et

l'éducatrice. La constance de l'éducatrice permet à l'enfant de savoir où se trouvent les limites. Elle voit ce cadre comme essentiel pour une bonne relation avec les enfants. Elle précise aussi l'importance d'être démocratique. Ceci réfère aux styles d'intervention du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) dans la mise en place du cadre éducatif (en évitant d'être autoritaire).

Hélène ajoute l'importance d'amener l'enfant à comprendre la pertinence de la règle plutôt que de lui imposer celle-ci en usant de stratégies pour le pousser à la respecter. Elle fait référence à la méthode du compte « 1, 2, 3 », où l'éducatrice compte jusqu'à 3 et que si l'enfant n'a pas appliqué la règle, il doit s'asseoir ou bien encore se voit imposer une conséquence (par exemple, être changé de local parce qu'il ne respecte pas les consignes).

Aux éléments déjà mentionnés issus du questionnaire s'ajoute un point qui est revenu à plusieurs reprises au cours des entrevues. Il s'agit du fait que six éducatrices sur les dix ayant participé à l'entrevue suivent leur groupe sur plus d'un an. Comme mentionné précédemment, suivre son groupe signifie que les éducatrices ont le même groupe d'enfants de la pouponnière jusqu'à ce qu'ils quittent le milieu de garde pour la transition vers la maternelle. Dans certains milieux, il est possible que les enfants aient la même éducatrice de la pouponnière jusqu'à l'âge de 2 ou 3 ans, puis une autre pour le reste de leur fréquentation. Enfin, dans certains autres milieux de garde, les éducatrices ont un nouveau groupe d'enfants chaque année. Dans ce cas, elles ne suivent pas leur groupe.

Suivre son groupe. Dans le fait d'avoir pendant plus d'une année consécutive le même groupe d'enfants ou ce qui est appelé communément « suivre son groupe », des divergences de point de vue sont présentes. Anaïs raconte que le fait d'avoir des enfants à besoins particuliers dans son groupe et de suivre le même groupe l'année suivante est mentalement plus difficile. Béatrice, pour la même situation, dit être apte à déceler plus vite lorsque quelque chose ne va pas chez l'enfant. Elle ajoute pouvoir suivre de plus près le développement de l'enfant.

Des réticences ont été exprimées par certaines éducatrices lorsque ce fonctionnement a été mis de l'avant dans leur milieu. C'est après l'avoir vécu qu'elles ont constaté que l'adaptation de l'enfant en début d'année (septembre) est beaucoup plus facile et que c'est très positif pour les enfants ainsi que pour elles : *« J'ai été une des premières à dire je m'excuse, c'est la plus belle chose qu'on pouvait faire pour les enfants »*. En lien avec cet aspect, Gaëlle fait part de sa préoccupation au sujet du nombre d'éducatrices qu'un enfant peut avoir durant ses années de fréquentation du milieu de garde. Selon elle, même en ayant la même éducatrice tout au long de sa fréquentation, l'enfant subit des changements lorsqu'une éducatrice devient enceinte, qu'elle est malade ou en congé. À ces exemples, elle ajoute la présence des éducatrices lors des pauses ou celles qui remplacent lors des journées prévues pour les congés. Hélène ajoute que les enfants progressent plus rapidement lorsqu'ils demeurent avec la même éducatrice d'une année à l'autre. Selon elle, le fait qu'il n'y ait pas de période d'adaptation en septembre permet à l'éducatrice et aux enfants de profiter davantage du temps passé ensemble.

Le fait de suivre son groupe a amené une éducatrice à remettre en question la vision de son rôle. Elle raconte qu'elle se percevait comme une spécialiste des 4-5 ans. Elle dit s'être réapproprié les connaissances au sujet du développement des enfants de 0 à 5 ans et mentionne s'engager davantage auprès des enfants, principalement ceux qui présentent des besoins particuliers. Face à ces enfants, selon elle, un choix s'offre : s'engager ou abandonner. Elle a donc choisi de s'engager et s'appuie sur le soutien offert dans son CPE.

Accueillir les émotions de l'enfant. Les participantes à l'entrevue ont raconté que lorsqu'un enfant subit un stress ou qu'il se sent bousculé avant son arrivée au CPE, il a besoin de temps pour se remettre « émotionnellement ». Ce n'est qu'après cela qu'il peut s'investir dans son activité. Elles tiennent compte de l'état affectif de ce dernier et s'assurent d'être disponibles tout en étant rassurantes et enveloppantes. C'est donc dans l'idée d'accompagner l'enfant qui vit une émotion difficile (peine ou colère) que les éducatrices en parlent. Pour elles, peu importe l'émotion, il importe que celle-ci soit accueillie :

« [...] un enfant pleure, y a mal, pis là, j'vais aller vers lui le consoler [...] ça l'air drôle à dire, mais qui déborde de joie, d'embarquer dans c'te joie-là, tu sais de l'accompagner dans sa joie, d'être content pour lui, pour moi c'est de répondre à son besoin aussi psychologique. Sinon, enfant qui a des difficultés, peu importe, c'est d'être présent, près de lui, puis de l'accompagner là-d'dans, d'être empathique, de comprendre, d'être douce. »

Douceur et calme. Aux éléments précédents s'ajoutent la douceur et le calme de l'éducatrice qui ont été mentionnés par 40 % des éducatrices au cours des entrevues. Anaïs reconnaît l'impact qu'ont les attitudes des éducatrices sur les enfants : *« [...] c'est l'importance qu'on a, sur l'impact qu'on a sur l'enfant, t'sais au quotidien. C'est notre manière de répondre, notre manière d'être, qui peut influencer ou qui peut briser l'enfant à vie »*. Selon elle, l'absence de douceur et de calme n'est pas souhaitable, et il faut en avoir conscience. Delphine fait aussi le lien entre cette douceur et ce calme qui provient de l'adulte et ce que l'enfant en retire. Elle fait le lien avec l'importance pour l'éducatrice d'être douce et calme afin de pouvoir inculquer la douceur à un enfant. L'importance accordée à la douceur et au calme dans cette approche interpelle les éducatrices. Poursuivons maintenant avec les moments clés de la journée qui permettent d'investir la relation avec l'enfant. Notons qu'ils sont fortement associés aux moments de soins.

Moments clés pour la relation éducatrice-enfant

Pour cette question, les répondantes devaient identifier trois moments clés de la journée où elles investissaient la relation avec l'enfant : elles indiquent que c'est principalement lors des moments de soins (65,43 %). De façon plus précise, les moments d'habillage et d'hygiène représentent la partie la plus importante (28,40 %), auxquels s'ajoutent les moments de collation et de repas (23,46 %), puis le temps de repos

(13,58 %). En entrevue, ce sont 9/10 participantes qui ont parlé de cette place accordée aux moments de soins. La Figure 3 illustre les différents moments qui permettent, selon les éducatrices participantes, d'investir la relation.

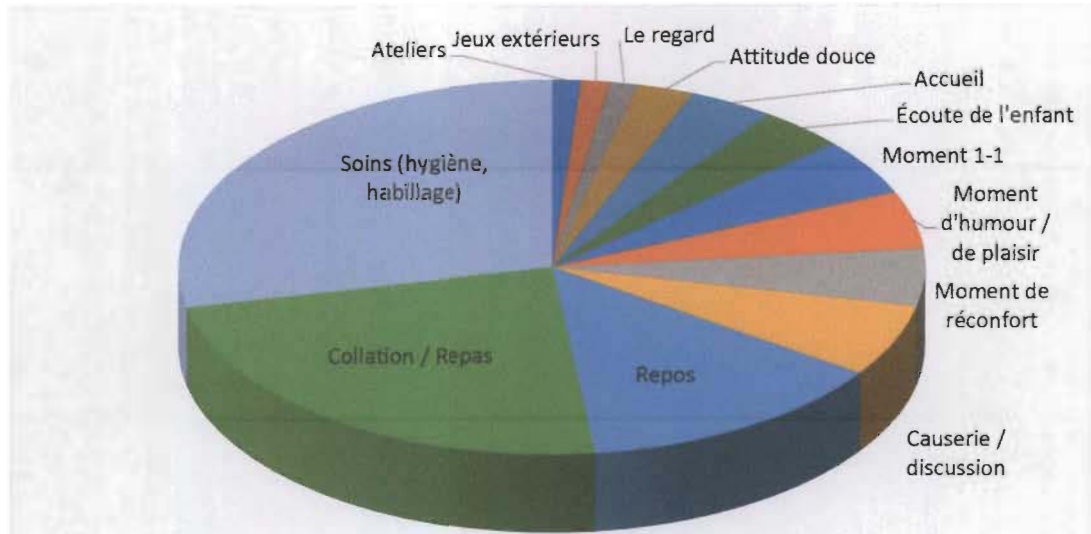


Figure 3. Moments clés permettant d'investir la relation.

Les soins sont perçus comme les principaux moments clés pour créer et entretenir la relation entre l'enfant et l'éducatrice. Nous y retrouvons autant les soins d'hygiène, les repas et collations que le moment de la sieste, et ce, tant dans les réponses au questionnaire qu'à l'entrevue. L'entrevue a permis d'amener plus de précisions sur le déroulement de ces moments clés et sur la façon dont les éducatrices se représentent leur rôle sur le plan relationnel. Il faut noter qu'elles mettent l'accent sur l'individualité et le tour de rôle qui a été défini à la section *Éléments sécurisant l'enfant dans la relation avec l'éducatrice*.

Individualisation des moments de soins. Au cours des périodes d’habillage et de déshabillage, l’accompagnement de l’enfant est, pour les éducatrices, un élément fondamental. Selon elles, cet accompagnement permet aux enfants de progresser à leur rythme, d’acquérir progressivement leur autonomie sur ce plan. Les propos des éducatrices mettent en évidence un élément important : l’idée d’individualiser le soin. Pour Gaëlle, individualiser le soin signifie prendre soin d’interpeller chaque enfant et non le groupe d’enfants tout entier. Quant à Fanny, elle précise de quelle façon elle individualise son soin à l’enfant :

« Individualiser le soin, ça veut donc dire par exemple on s’habille. On est en train de s’habiller. C’est pas tout l’univers qui est capable de zipper le zip. Il y en a d’autres qui sont capables, il l’sait. Il y en a d’autres qui ont besoin que j’mette le zip juste juste juste en bas pour qu’ils soient capables de faire la finition. Il y en a un “j’pas capable”, je me rends au milieu, c’est personnalisé à lui. Faut monter l’zip jusqu’au milieu. Parce que je l’sais qu’à partir de là, il est capable, mais en bas il n’est pas capable parce que lui il n’utilise pas une main. Fait que donc, il vit un échec. [...] Ça c’est personnaliser mon soin. C’est le moment typique à c’t’enfant-là. »

Prendre le temps. Pendant les moments de soins (ou moment de routine), l’importance de prendre le temps afin d’éviter de bousculer les enfants est évoquée. Quant aux repas, ils sont pris en tablées, ce qui signifie que le groupe est séparé en deux sous-groupes. Cette organisation s’appuie sur le tour de rôle (expliqué à la section *Tour de rôle*). Le premier sous-groupe mange alors que les autres enfants poursuivent leurs activités et vice-versa. Ce fonctionnement est perçu par les éducatrices comme une occasion de pouvoir prendre plus de temps avec chaque enfant.

Le moment de la sieste est perçu comme un moment qui permet de renforcer la relation. Il s'agit d'une routine stable, d'un rituel où le tour de rôle est pris en compte, où une grande importance est accordée aux différentes actions précédant la sieste. Le moment du réveil des enfants est perçu comme tout aussi important sur le plan relationnel puisque les enfants en profitent pour venir se blottir contre l'éducatrice et enfin, le respect du réel besoin de sommeil est également souligné; c'est-à-dire que la sieste n'est pas imposée à l'enfant pour une durée déterminée. Donc, lorsque l'enfant ne dort plus, il peut se lever et aller vers l'éducatrice et/ou initier une activité. Il peut également s'agir de laisser l'enfant aller se reposer lorsqu'il en ressent le besoin; un enfant peut donc être affairé alors que d'autres dorment.

Prendre le temps est un élément qui a été abordé par 80 % des éducatrices au cours des entrevues. Elles parlent de l'apport de l'approche pikléienne, en matière du temps qu'elles prennent, entre autres au moment des soins donnés à l'enfant. Cette importance du temps au moment des soins ne cadre pas dans un horaire rigide, mais mise plutôt sur le bien-être de l'enfant.

Une éducatrice compare le fait de prendre le temps avec l'enfant à l'étape de finition de son métier, un raffinement dans la mise en œuvre de sa relation avec les enfants :

« Moi j'suis rendue, j'dis que j'suis rendue à la finition, c'est comme si depuis les années, j'ai fait le "rof", j'ai démoli, j'ai, là j'suis rendue à la finition. Fait que là c'est tout ce qui est finition, le cadre, les beaux p'tits décors, c'est comme ça que j'qualifie ma relation avec les enfants ».

Des éducatrices ont précisé, lors du questionnaire, l'importance de « prendre le temps pour préserver la relation » ou encore de « laisser le temps à l'enfant d'être ». Aucune des participantes ne partage un point de vue contraire.

Tour de rôle. Le tour de rôle (défini à la section *Tour de rôle*) est utilisé dans l'ensemble des soins depuis la pouponnière. Toutefois, il n'est pas utilisé de la même façon par toutes les éducatrices lorsque les enfants grandissent. La principale divergence se situe chez les 4-5 ans, pendant les moments d'hygiène. Certaines y ont encore recours puisqu'elles y voient une occasion de pouvoir donner du temps à l'enfant, alors que d'autres misent sur le fait que les enfants sont en mesure de reconnaître eux-mêmes leurs besoins lorsque vient le temps des moments d'hygiène. En ce sens, Anaïs nomme l'importance pour l'enfant d'apprendre à s'autogérer. Pour elle, gérer les tours de rôle pour que les enfants aillent à la salle de bain n'est pas nécessaire. Elle considère qu'ils sont en mesure d'y aller par eux-mêmes lorsqu'ils en ressentent le besoin. Pour plusieurs, le principe de tour de rôle a été conservé principalement autour des moments de repas et collations.

Des éducatrices ont mentionné être moins rigides et exercer moins de contrôle auprès des enfants dans leur rôle d'éducatrice. Elles mentionnent aussi être mieux dans un contexte de CPE où l'approche avec les enfants est moins directive ou non « scolarisante ». L'approche a amené, selon les éducatrices, une vision plus claire de leur rôle, voire même une redéfinition de celui-ci. Toujours selon leur propos, elles perçoivent une vision axée en priorité sur l'enfant et non sur l'adulte. Voyons maintenant quelles sont

les attitudes identifiées par les éducatrices comme étant favorables au développement de leur relation avec l'enfant.

Changement de vision face à la relation avec l'enfant

La Figure 4 apporte l'information au sujet des éléments de satisfaction qu'ont les éducatrices en lien avec leur relation avec les enfants à la suite des connaissances acquises depuis leur formation initiale. Les résultats indiquent que ce dont elles sont le plus satisfaites et le plus fières, c'est d'abord sur le plan de la qualité relationnelle avec l'enfant (23,26 %). Elles mentionnent aussi le fait de laisser le temps à l'enfant d'être un enfant (13,95 %). Puis avec la même importance, se retrouve le fait de reconnaître l'enfant en tant qu'individu et de sentir que l'enfant est plus en confiance (11,63 %).

Éloïse parle de son appropriation des principes de cette approche comme d'un long processus qu'elle a effectué et au cours duquel elle a réalisé un travail sur elle-même. Béatrice mentionne de son côté qu'elle aurait aimé connaître cette approche auparavant puisque selon elle, cela lui aurait servi avec sa fille :

*« On aurait dû faire ça bien avant et j'aurais dû savoir ça quand j'ai eu ma fille.
J'aurais été la plus heureuse des mamans et... pas que j'ai été une mauvaise
maman, mais probablement que ma fille aurait été moins anxieuse, plus confiante
en elle. »*



Figure 4. Éléments de satisfaction face à la relation avec l'enfant.

Résultats concernant les représentations du jeu

La Figure 5 présente un schéma des résultats obtenus en ce qui a trait aux représentations du jeu ainsi qu'aux représentations qu'ont les éducatrices quant à leur rôle face au jeu de l'enfant. Les résultats ont également permis de faire ressortir les préoccupations des éducatrices en lien avec la préparation à la maternelle ainsi qu'un point de divergence quant au sens qui peut être accordé au terme de « stabilité » pour l'enfant, en lien avec le jeu. Chaque élément de cette figure est présenté en détail.

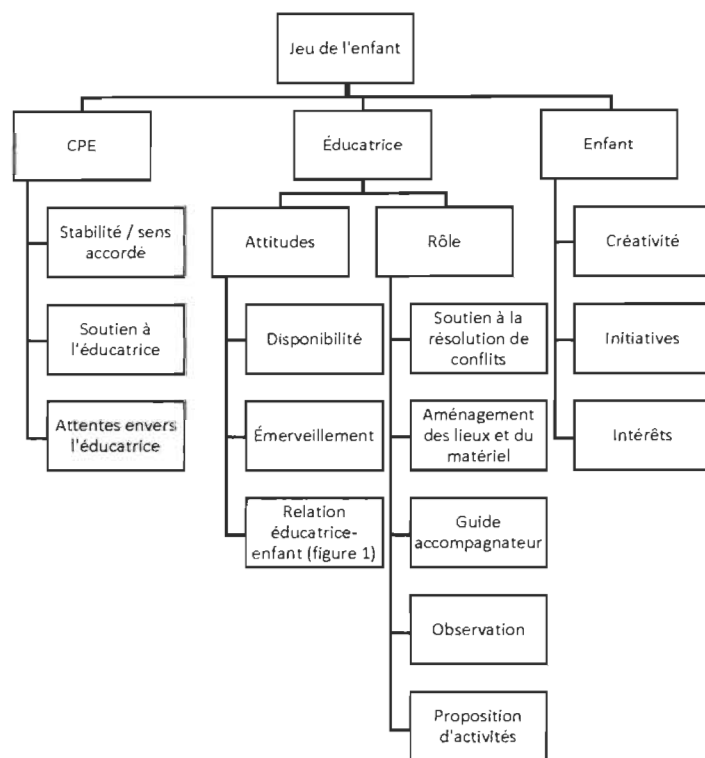


Figure 5. Schéma conceptuel des résultats : représentations du jeu de l'enfant et du rôle d'éducatrice.

Tout d'abord, il importe de prendre connaissance de la façon dont les éducatrices définissent le jeu de l'enfant selon deux moments précis de leur cheminement (au moment de leur formation initiale, puis selon la vision actuelle). À partir des résultats, nous verrons comment elles voient maintenant leur rôle, pour quelles raisons elles interviennent dans le jeu de l'enfant et ce qu'elles font lorsque les enfants sont en jeux libres (jeux que les enfants mettent en œuvre). Finalement, la place au jeu libre par rapport aux activités dirigées sera vue de plus près.

Éléments de définition du jeu selon deux moments différents

Il a été demandé aux éducatrices d'identifier les éléments qui définissent le jeu, selon leur idéal au moment de leur formation, puis selon leur vision actuelle. Elles devaient choisir, parmi 17 énoncés, les cinq plus représentatifs pour elles et les classer par ordre d'importance. Les résultats étaient par la suite pondérés afin de tenir compte du niveau d'importance accordée. La Figure 6 présente les résultats en lien avec ce que les éducatrices identifiaient comme éléments de définition du jeu lors de leur formation collégiale. Les trois principaux éléments qui ressortent sont la programmation d'activités (15,24 %), le plaisir (13,57 %) et le développement cognitif (10,59 %).

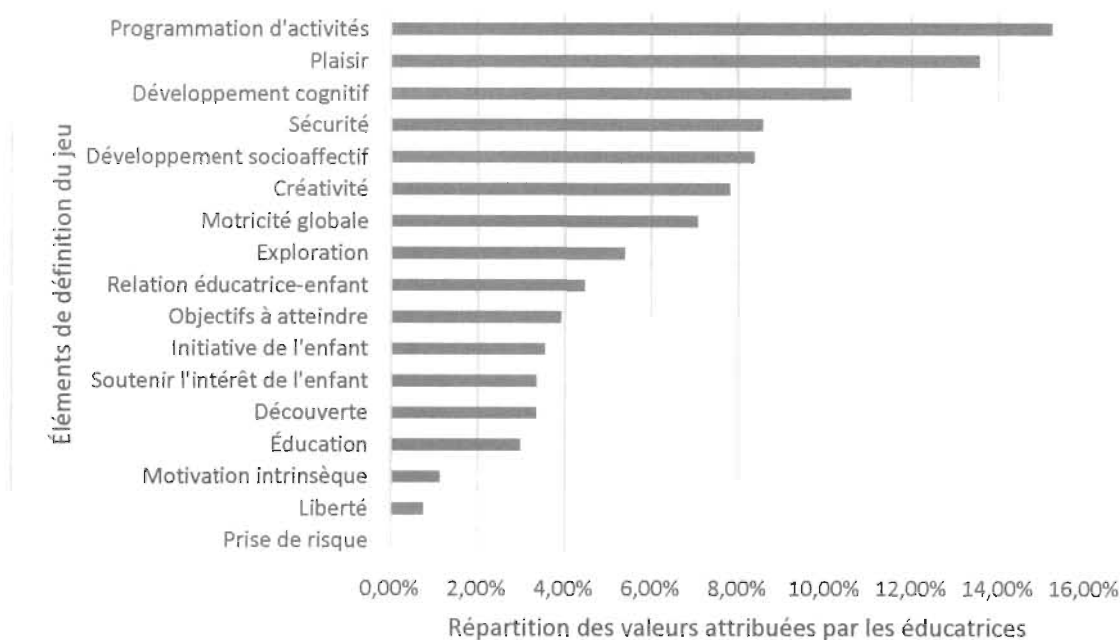


Figure 6. Éléments de définition du jeu par les éducatrices, au moment de leur formation.

La Figure 7 présente, quant à elle, les éléments de définition du jeu selon la vision actuelle des éducatrices ayant répondu au questionnaire. Elles devaient à nouveau choisir,

parmi les mêmes 17 énoncés, les cinq plus représentatifs pour elles et les classer par ordre d'importance. Les résultats étaient par la suite pondérés afin de tenir compte du niveau d'importance accordée. Les résultats indiquent que l'initiative de l'enfant (16,41 %), la relation éducatrice-enfant (15,38 %) et le plaisir (14,36 %) sont les éléments qui détiennent la plus grande importance pour elles. Du côté de ce qui ressort le moins, nous pouvons constater que l'éducation, les objectifs à atteindre ainsi que la programmation d'activités se situent à 0 %.

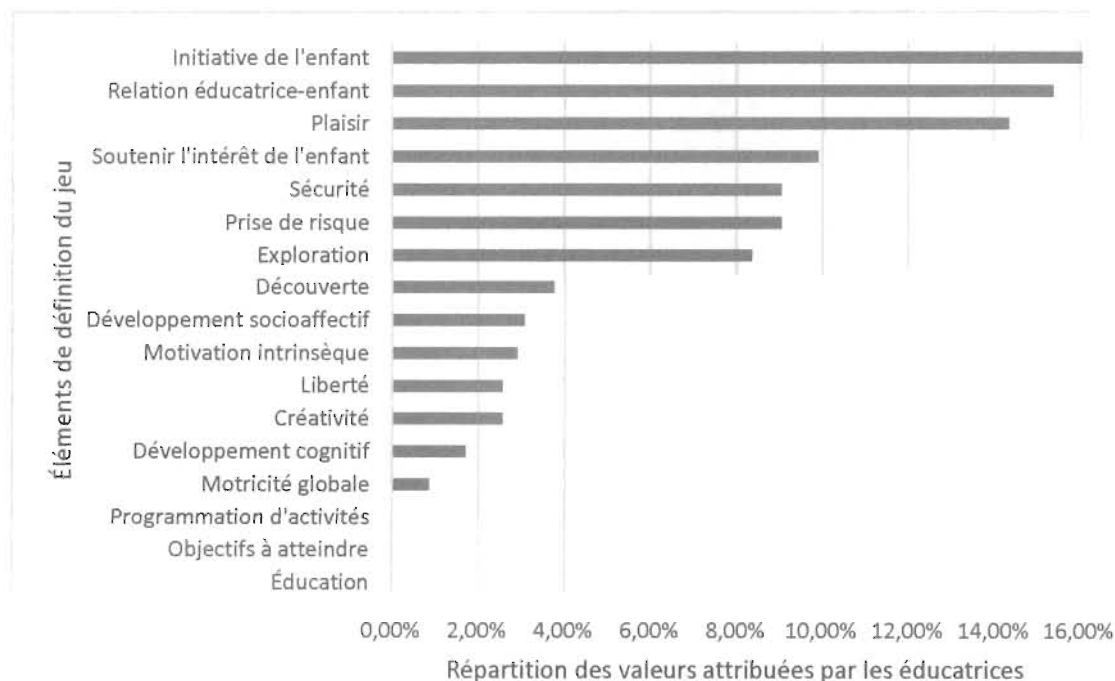


Figure 7. Éléments de définition du jeu par les éducatrices selon leur vision actuelle.

La Figure 8 présente la superposition des résultats des Figures 6 et 7, sous forme de graphique afin de faciliter la compréhension. Il est possible de constater la présence d'un écart considérable entre la définition du jeu par les éducatrices au moment de la formation et selon leur vision actuelle. Les résultats indiquent que leur programmation d'activités

est passée de 15,24 à 0 % et que le développement cognitif est passé de 13,57 à 1,71 %. Une augmentation significative est remarquée sur le plan des initiatives de l'enfant, allant de 3,53 à 16,41 % ainsi que de la relation éducatrice-enfant qui passe de 4,46 à 15,38 %.

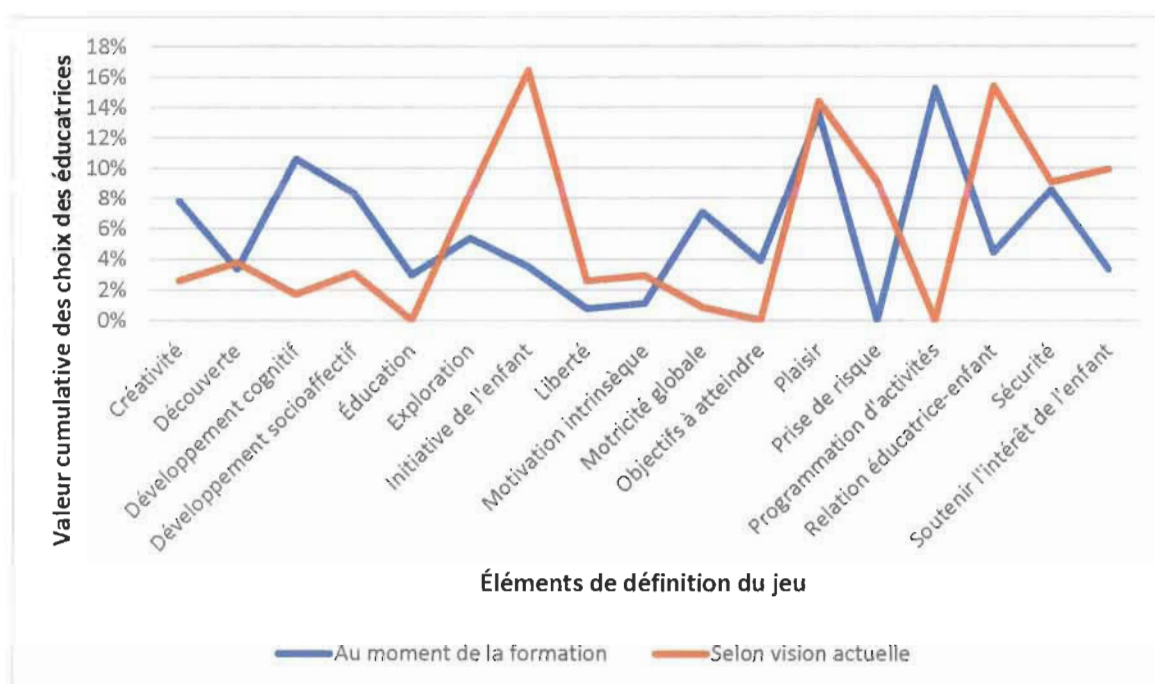


Figure 8. Comparaison des éléments de définition du jeu des éducatrices au moment de la formation et selon leur vision actuelle.

De ces résultats, des nuances ont pu être relevées au cours des entrevues individuelles réalisées avec les éducatrices. Les principaux éléments qui retiennent l'attention sont la place laissée aux initiatives des enfants, l'importance de la relation éducatrice-enfant et le plaisir des enfants.

Initiatives des enfants. Les propos des éducatrices précisent que faire place aux initiatives des enfants leur demande de composer avec l'imprévisibilité que cela apporte. Elles ont laissé de côté la programmation d'activités (planification et animation) pour faire

place aux initiatives des enfants. Béatrice mentionne que ce que les enfants font de leurs jeux ne correspond pas nécessairement à ce qu'elle peut prévoir. Les initiatives des enfants demandent à l'éducatrice de leur faire confiance et de leur accorder une certaine liberté tout en maintenant des règles. Les initiatives des enfants peuvent amener la création de jeux imprévus; ce qui nécessite une ouverture de la part de l'éducatrice.

Clémence raconte qu'elle se prête au jeu de l'enfant et qu'elle s'assure de laisser l'enfant diriger le jeu, de ne pas prendre le contrôle de celui-ci. Elle considère que cela permet de créer un lien plus fort, 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.

Anaïs amène un regard différent. Elle est la seule participante qui parle du plaisir que lui procure le fait d'instaurer des jeux avec les enfants. Il lui arrive de prendre le contrôle du jeu des enfants et d'animer intensément certaines activités.

Justine ajoute quant à elle l'importance de la disponibilité du matériel pour que les enfants puissent prendre davantage d'initiatives. Elle raconte une situation où un enfant avait commencé seul un jeu à l'extérieur et que subtilement, elle a ajouté du matériel à proximité de lui. 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. L'éducatrice raconte n'avoir eu pratiquement aucune intervention à faire auprès des

enfants et a pu observer l'évolution de leur jeu. En ajoutant du matériel en lien avec l'activité en cours de l'enfant, l'éducatrice a étayé le jeu de l'enfant.

Relation éducatrice-enfant. Les résultats indiquent que les moments de jeux partagés entre l'enfant et l'éducatrice 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 perçoivent ces demandes comme importantes et tentent de prendre des moments pour 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!* » 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 et de petit groupe.

Fanny apporte une nuance. Elle cherche à comprendre ce qui s'exprime derrière la demande de l'enfant. Elle se questionne sur les besoins d'un enfant qui pourrait lui demander constamment de jouer avec elle alors qu'elle voit chez l'enfant qui le lui demande occasionnellement une simple demande relationnelle. Finalement, l'une d'elles joue rarement avec les enfants. Elle favorise plutôt le temps d'observation du jeu de l'enfant.

Plaisir de l'enfant. La place accordée au plaisir des enfants est le troisième 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 qui se succèdent.

Éléments clés du jeu de l'enfant

Au questionnaire, il a été demandé aux éducatrices d'identifier trois éléments clés du jeu de l'enfant. Les trois éléments ayant le plus ressortis sont : le plaisir de l'enfant (23,89 %), l'importance que le jeu corresponde aux champs d'intérêts de l'enfant (10,18 %) puis la créativité de celui-ci (7,52 %). Les propos des participantes aux entrevues ont ensuite permis d'apporter des nuances quant à ces résultats puis de ressortir les conditions propices au jeu de l'enfant. La Figure 9 présente donc les éléments clés du jeu de l'enfant. Ensuite, puisque les deux premiers éléments ont été présentés à la section précédente, attardons-nous au dernier : la créativité.

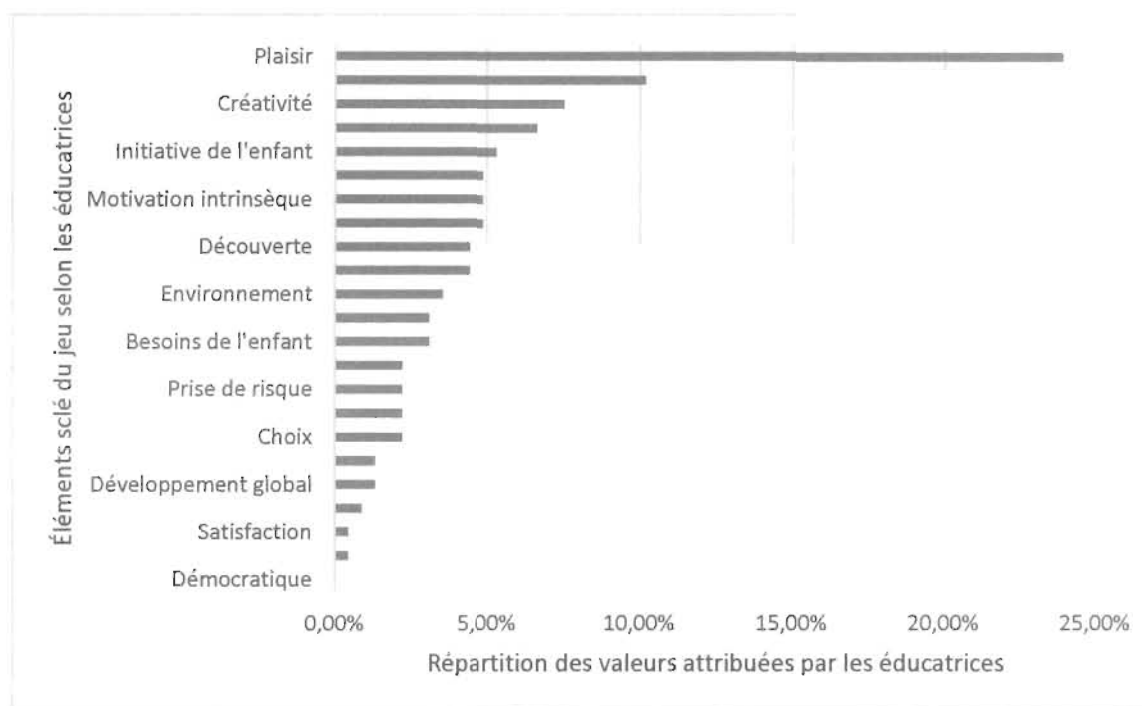


Figure 9. Éléments clés du jeu de l'enfant identifiés par les éducatrices.

Créativité de l'enfant. Les éducatrices soulignent la place de la créativité de l'enfant. Lorsqu'elles en parlent, elles y rattachent des exemples concrets pour lesquelles elles ont ressenti de l'émerveillement face au jeu élaboré par les enfants. Delphine raconte une situation où elle a été impressionnée par le niveau de créativité que les enfants atteignent dans leur jeu. Elle considère que c'est parce qu'elle les laisse libres d'expérimenter, libres d'aller chercher du matériel qui n'est pas nécessairement prévu et qui peut même surprendre; ce qui fait en sorte que le jeu des enfants peut se complexifier davantage.

Gaëlle ajoute que les jeux des enfants pourraient être proposés par l'adulte, mais que cela n'émergerait pas de leur créativité. Ils sont capables de le faire d'eux-mêmes si on leur laisse la chance de le faire. Quant à Hélène, elle rattache la richesse du jeu des enfants

à ce qu'elle-même appréciait lorsqu'elle était enfant. C'est cette liberté et cet espace qui permettaient, lorsqu'elle était petite, de faire place à sa créativité d'enfant. Il y aurait ainsi un lien entre la créativité de l'enfant, la liberté et la place aux initiatives de l'enfant.

Béatrice perçoit la créativité comme une richesse pour l'enfant et voit aussi l'occasion de faire naître chez lui la créativité à travers l'ennui. Elle perçoit l'ennui comme un levier pour la créativité. Elle ajoute que la simplicité de l'objet nourrit la créativité de l'enfant. Elle parle du matériel de jeu qu'elle met à la portée des enfants tel que des boutons, des roches, des bouchons de bouteilles. Ce matériel offre de multiples possibilités aux enfants. Elle ajoute l'importance de miser sur la simplicité de l'objet plutôt que sur du matériel de type commercial. Les éducatrices voient que les enfants sont plus créatifs avec moins de jeux commerciaux.

À la suite des représentations du jeu de l'enfant selon les éducatrices, voici les représentations qu'elles ont de leur rôle face au jeu de ce dernier à partir des divers éléments obtenus au questionnaire puis des nuances apportées au cours des entrevues individuelles.

Rôle de l'éducatrice face au jeu de l'enfant

Afin de comprendre comment les éducatrices voient leur rôle par rapport au jeu de l'enfant, différentes questions leur ont été adressées. Ici, mentionnons qu'il s'agit du jeu au sens large. Tout d'abord, les répondantes devaient identifier trois éléments clés, en lien avec la vision de leur rôle et les placer par ordre d'importance. Les résultats étaient par la

suite pondérés afin de tenir compte du niveau d'importance accordée. Ce qui en est ressorti, et qui retient l'attention, c'est le rôle important que les éducatrices voient face à l'aménagement de l'environnement et de la mise en place du matériel (29,35 %), la place de l'observation (28,71 %) et qu'en troisième lieu, les éducatrices se situent en tant que guide-accompagnateur (13,55 %).

Voici ce qu'indiquent les résultats du côté des éléments clés quant à leur rôle d'éducatrice, pendant le jeu des enfants : l'observation qui se situe ici au premier rang (35,80 %); la mise en place de l'aménagement et du matériel nécessaires aux enfants (19,75 %); puis guider et soutenir le jeu des enfants (17,28 %).

Interventions de l'éducatrice durant le jeu de l'enfant. À la Figure 10, nous retrouvons les raisons pour lesquelles les éducatrices interviennent durant le jeu de l'enfant. En lien avec l'approche pédagogique explorée dans ce présent projet de recherche, les raisons principales pour lesquelles celles-ci interviennent sont les suivantes : lorsqu'il y a un conflit entre pairs (26,23 %), soit un peu plus du quart des interventions; pour la santé et la sécurité des enfants (22,95 %) et pour guider et soutenir l'enfant dans son jeu (19,67 %).

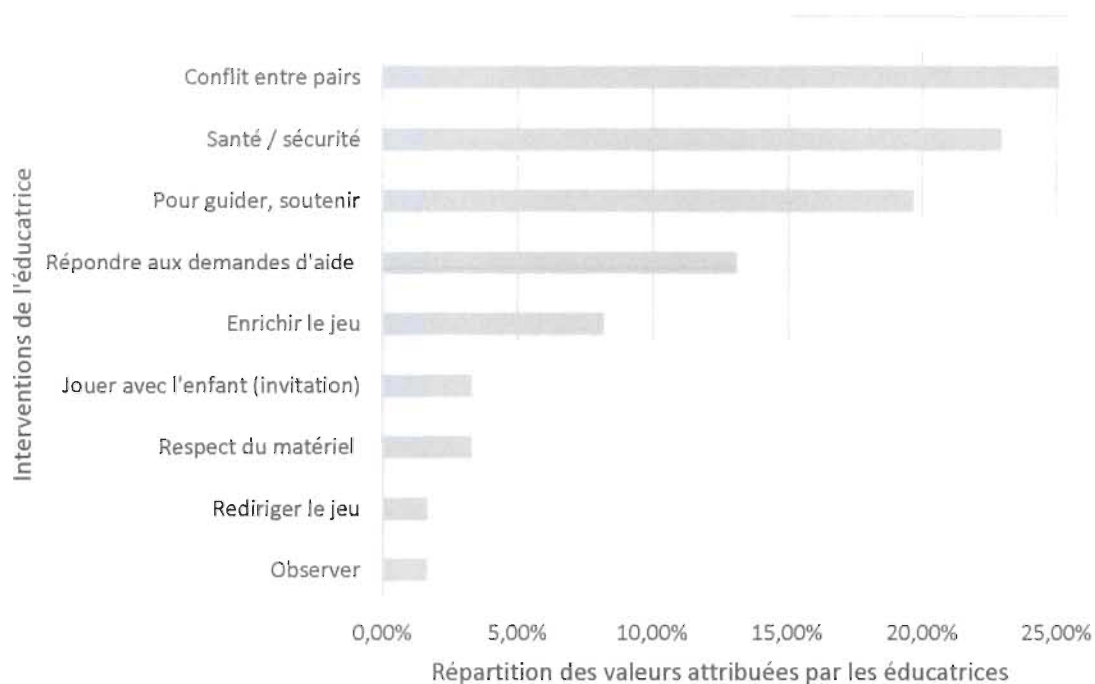


Figure 10. Interventions de l'éducatrice durant le jeu de l'enfant.

Soutien à la résolution de conflits entre pairs. L'ensemble des éducatrices a abordé le sujet des habiletés sociales au cours des entrevues. C'est d'ailleurs le type d'intervention auquel elles accordent le plus d'importance. Pour les éducatrices, le jeu représente un moyen à travers lequel les enfants développent leurs habiletés sociales, que ce soit la prise de contact, la formulation des demandes ou l'apprentissage de la gestion des conflits.

Anaïs et Clémence expliquent que, pour les enfants, le jeu permet de multiples apprentissages tels qu'apprendre à reconnaître ses propres limites, les limites de l'autre, à résoudre ses conflits, à faire attention au jeu et à respecter ses pairs. Elles font un lien avec le développement des habiletés sociales. Les enfants cheminent également en tentant de

trouver des solutions ensemble. Delphine soulève aussi le droit pour l'enfant de pouvoir jouer seul.

À propos de la résolution des conflits, Justine précise que le rôle de l'éducatrice est de savoir à quel moment il faut intervenir et surtout, d'éviter de régler la situation à la place des enfants. Elle raconte qu'elle attend que les enfants aient vraiment besoin de soutien avant d'intervenir. Elle estime que 75 % des situations problématiques ou conflictuelles vécues par les enfants se règlent par les enfants eux-mêmes, sans intervention de l'adulte, simplement parce qu'on leur a laissé le temps de le faire.

Dans la représentation de leur rôle d'éducatrice en lien avec le jeu de l'enfant, l'aménagement des lieux et du matériel revêt une grande importance de même que l'observation. Les éducatrices se positionnent également dans un rôle de guide et de soutien auprès de l'enfant. Voici donc les précisions recueillies dans les propos des éducatrices, en lien avec ce qu'elles avaient préalablement identifié dans le questionnaire. Nous voyons donc l'aménagement des lieux et du matériel, l'observation ainsi que le rôle de guide-accompagnateur. Un constat est ressorti au niveau du sens accordé au mot « stabilité ». Ensuite s'ajoutent deux préoccupations étant ressorties au cours des entrevues : la programmation d'activités et la préparation à la maternelle.

Aménagement des lieux et du matériel. Il ressort de cela que l'aménagement des lieux et la mise en place du matériel sont perçus différemment en comparaison à ce que certaines éducatrices connaissaient avant de travailler avec les principes de l'approche

piklérienne. Elles soulignent entre autres l'importance de la stabilité de l'environnement. Cette stabilité permet aux enfants d'avoir des repères. Une éducatrice raconte qu'auparavant, les éducatrices changeaient régulièrement l'aménagement de leur local dans le but de faire de la nouveauté. Elles ajoutent que changer les places des enfants (pour la sieste, les repas, etc.) apporte une insécurité chez certains enfants. Pour elle, il est maintenant essentiel de préserver les repères des enfants. Les changements sont plus réfléchis. Pour effectuer la mise en place du matériel, Clémence mentionne l'importance de l'observation. Elle se pose des questions à la suite de ses observations. Elle fait référence à des notions d'étayage tout en demeurant dans un esprit d'intervention indirecte dans le jeu de l'enfant. Elle précise qu'elle note ses observations pour suivre l'évolution du jeu de chaque enfant. Cette évolution du jeu, Béatrice en parle en disant qu'elle s'est réapproprié le développement de l'enfant et du fait même, l'évolution du jeu de l'enfant.

Hélène parle également du lien entre l'observation à laquelle elle intègre l'écoute de l'enfant au cours des discussions. Elle se positionne dans un rôle de chercheuse et rattache ce rôle à mettre le matériel à la disponibilité des enfants. Ses observations permettent une forme de respect de l'enfant. Pour elle, l'enfant se fait moins « imposer » le jeu. Le jeu aurait ainsi une valeur intrinsèque pour l'enfant selon Hélène.

Observation en finesse. Comme vu à travers l'aménagement des lieux et du matériel, l'observation occupe une place importante. L'observation est perçue comme la clé de l'approche piklérienne. Certaines éducatrices nomment qu'elle permet de prendre du recul. Fanny mentionne que ses observations se font plus en finesse, par exemple en lien

avec les gestes des enfants ainsi que leurs réelles capacités. L'adulte peut, à partir de ces détails, ajuster ses interventions afin de faire vivre des réussites aux enfants. Elle raconte un moment vécu alors qu'elle travaillait avec des enfants plus jeunes :

« C'était un besoin particulier puis au niveau moteur, il avait un p'tit peu de difficulté avec son équilibre puis tout ça. J'étais en train de changer sa couche, là c'est l'temps de mettre le soulier. Jamais j'me serais arrêtée à ça, tu sais avant. Jamais, et j'ai réalisé que quand je mettais le soulier trop près de lui, il y avait une différence. Si j'le mettais plus loin, il était capable. Fait qu'il vivait un succès. Juste parce que j'ai observé, juste parce que j'ai mis son soulier à une certaine distance pour lui faire vivre un succès. »

Autour de l'observation, il y a un travail d'équipe selon Fanny. Elle parle de ses rencontres hebdomadaires avec la conseillère pédagogique et précise qu'elle a recours à la caméra pour soutenir ses observations. Ce moyen lui permet de revoir des scènes et d'en discuter. Face à leur rôle, les répondantes perçoivent principalement qu'elles en ont un en tant que guide ou de soutien face à l'enfant. C'est de façon nuancée que cet aspect est abordé par la majorité d'entre elles.

Guide-accompagnateur. La vision de leur rôle d'éducatrice s'est modifiée. Anaïs nomme clairement le changement en nommant qu'elle n'est plus « le chef qui contrôle ». Pour Hélène, son rôle d'éducatrice est plus clair depuis qu'elle se perçoit comme un soutien ou en accompagnement aux enfants : *« La vision est tellement plus claire que dans mon rôle d'éducatrice, ben dans l'fond mon rôle d'éducatrice ce n'est plus d'animer. C'est de soutenir et d'accompagner ».*

Béatrice parle de l'importance d'amener l'enfant à réfléchir et de le retourner vers ses propres moyens plutôt que de lui donner la solution. Éloïse retourne elle aussi l'enfant vers ses capacités, tout en demeurant auprès de l'enfant. Lorsqu'un enfant souhaite qu'elle fasse la réalisation à sa place, elle refuse. Par contre, elle l'accompagne, elle lui parle, et elle mentionne qu'ils vont essayer de trouver des solutions ensemble.

Delphine explique où elle se situe par rapport à l'enfant dans son rôle de soutien, d'accompagnement :

« Je ne suis vraiment pas là pour leur dire quoi faire, ou pour les... je suis plus là pour les guider ou pour les accompagner. Je ne me vois vraiment pas comme un rôle principal dans leurs jeux. Je me vois comme en arrière d'eux. »

Isabelle a une vision qui englobe les éléments des autres participantes. Elle se perçoit comme une accompagnatrice et une observatrice qui sait saisir le bon moment pour faire progresser l'enfant, en passant par la mise en place du matériel adéquat dans le but de nourrir les découvertes de l'enfant et non pas de jouer à sa place.

Stabilité et le sens qui lui est accordé. Sur le plan des activités proposées aux enfants, un constat ressort : la signification qui est accordée au terme « stabilité » des enfants. Pour certaines équipes, cette stabilité amène les éducatrices à ce que les enfants demeurent dans la cour du CPE pour y jouer puisqu'ils connaissent bien ce lieu et qu'il répond à leurs besoins. D'autres accordent de l'importance à explorer l'environnement autour du CPE. Toujours au nom de la stabilité, des activités dites « spéciales » ne peuvent être proposées dans certaines équipes alors qu'elles le sont dans d'autres. C'est ainsi que

deux éducatrices parlent de sorties faites dans l'environnement du CPE telles qu'aller par exemple à l'épicerie ou au bureau de poste, tandis qu'une autre mentionne que les enfants ne jouent habituellement que dans la cour du CPE parce qu'ils y sont habitués et qu'ainsi, cela évite de les déstabiliser.

Pour l'une des éducatrices, la stabilité qui peut être exigée pour le bien-être des enfants est perçue comme trop importante. Compte tenu de l'âge des enfants, cette stabilité pourrait être moins « rigide ». Selon elle, il serait pertinent de pouvoir faire des activités spéciales comme un pique-nique ou manger tous ensemble. Elle ajoute que les besoins des enfants évoluent sur tous les plans, donc sur le plan du jeu également. Elle précise qu'à 4 ans, les enfants pourraient se servir d'un plan, s'inspirer d'images pour créer, construire. Selon elle, ça amènerait les enfants à raisonner, à analyser et à développer leur logique. Elle aimerait pouvoir alimenter le monde « imaginaire » des enfants de 4-5 ans selon les éléments de la culture québécoise. Nous reviendrons sur ces derniers éléments au cours de la discussion.

Préoccupations des éducatrices

Les propos des éducatrices au cours des entrevues individuelles ont fait ressortir une préoccupation qui n'apparaissait pas au questionnaire. En effet, ces propos font état de la préoccupation qu'ont les éducatrices en lien avec la préparation des enfants à la maternelle. Tout d'abord, voici les résultats en lien avec la place faite aux jeux libres, les diverses activités qui sont proposées aux enfants ainsi que la programmation d'activités.

Place aux jeux libres (activités autonomes). Notons que la majorité des répondantes au questionnaire, soit 80,5 % d'entre elles, situent la place aux jeux libres entre 80 % et 100 %. Ce pourcentage varie entre 30 et 100 %; ce qui démontre une grande variabilité selon les répondantes. La Figure 11 illustre ces résultats.

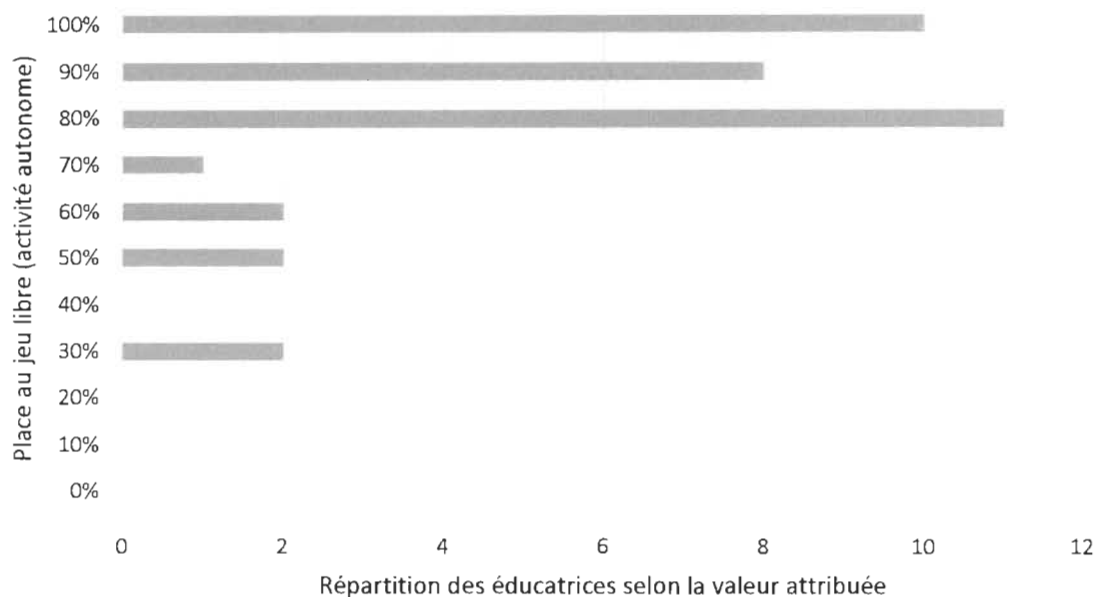


Figure 11. La place faite aux jeux libres par rapport aux autres types d'activités, excluant les activités liées aux besoins de base des enfants.

Quant à la place laissée aux jeux libres, chez certaines éducatrices, il y a des contradictions dans leurs éléments de réponse. Alors qu'elle indique laisser 100 % du temps les enfants en jeux libres, au cours de l'entrevue, Delphine mentionne proposer des activités aux enfants, selon leurs champs d'intérêt et leur faire découvrir l'environnement autour du CPE. Malgré le fait d'avoir indiqué accorder 100 % de la place aux jeux libres lors du questionnaire, au moment de l'entrevue, Béatrice parle des jeux de groupe ou de petits groupes ainsi que des projets qu'elle fait ou propose aux enfants (ceux-ci sont

toutefois libres ou non d'y participer). Gaëlle accordait elle aussi 100 % de la place aux jeux libres. Puis, à l'entrevue, elle fait mention des besoins de jeu de l'enfant qui évoluent. Elle mentionne qu'elle se sent contrainte de ne pouvoir mettre en place des éléments pour répondre à ces besoins qui évoluent et précise qu'elle souhaiterait pouvoir proposer des activités aux enfants, jugeant qu'ils sont prêts et qu'ils ont besoin d'aller plus loin sur ce plan.

Programmation d'activités et autres activités proposées par l'éducatrice. Au questionnaire, il était demandé aux éducatrices de préciser ce qu'elles faisaient lorsque les enfants n'étaient pas en jeux libres. Les résultats indiquent que dans une proportion de 41,82 %, les éducatrices proposent diverses activités aux enfants. Il peut s'agir d'un moment de causerie, d'une histoire, d'un projet, d'activités en groupe ou en sous-groupe ainsi que d'ateliers éducatifs. Des activités sont donc proposées aux enfants. Dans la plupart des milieux, la proposition d'activités a conservé une place plus ou moins grande. Certaines en parlent de façon nuancée, d'autres pas du tout. À travers ces propos, on voit une préoccupation : l'importance que les enfants soient prêts pour leur passage à la maternelle.

Aux entrevues, des précisions ont été apportées quant à la programmation d'activités qui était présente auparavant. La place consacrée aux activités proposées par l'adulte est dosée, excepté pour l'une d'elles. Ce sujet retient l'attention. Ses propos indiquent que le jeu libre (ou jeu initié par les enfants) représente une source de soucis puisque le comportement des enfants de 4-5 ans ne permettrait pas de laisser une très grande place à

cette liberté. Selon elle, les enfants auraient besoin d'être dirigés, d'avoir des réponses à leurs questions et d'être encadrés. Elle dit que les enfants de son groupe vivent une période d'opposition, un peu comme lorsque les enfants traversent la période d'affirmation vers l'âge de 2 ans.

Béatrice apporte un angle différent. Elle parle de l'évolution des besoins de jeu chez l'enfant. Elle souligne la place que commencent à prendre les jeux de société, de certains jeux collectifs à l'extérieur ou de bricolage et même d'ateliers de cuisine. Elle souligne l'importance pour les enfants de se réapproprier le jeu. Selon elle, les enfants qui ne savent pas jouer sont en relation de dépendance avec un adulte qui lui indique à quoi jouer. Les enfants ont plusieurs activités et des cours de toutes sortes. Ils prennent part à des activités avec leurs parents. Les enfants ont peu d'occasions de jouer seuls, de jouer comme un enfant :

« Ils ont beaucoup de jeux qui font tout pour eux, fait que quand on les laisse en jeux libres, eeee... Ils ne savent pas quoi faire. Pis aussi on a, nous, nos façons qu'on avait avant, de beaucoup les animer, les parents qui eux aussi veulent faire des activités, c'est aussi des activités animées. Ce qui fait que les enfants deviennent comme dépendants de quelqu'un. Ils ne savent pas jouer seuls. Fait qu'il faut leur réapprendre à jouer seuls, pis à se dire OK là t'as ça, qu'est-ce que tu peux faire avec ça? »

Le jeu dirigé fait peu ou pas partie du quotidien dans la plupart des CPE qui ont pris part à l'étude, parfois selon leur propre choix, parfois selon les exigences de la direction. Des activités sont tout de même proposées aux enfants. 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 parle de son expérience. Pour elle,

l'attention des enfants dans un cadre de programmation d'activités (où elle devait animer les activités) est difficile à maintenir chez les enfants. Elle raconte ses souvenirs d'étudiante où elle devait continuellement proposer « des activités extraordinaires » aux enfants. Des activités que les enfants n'avaient jamais vues. Elle se souvient qu'elle s'interrogeait quant aux réels besoins des enfants en lien avec ces activités. Elle sentait une pression pour maintenir l'attention des enfants. Pour elle, ce n'était pas pertinent. Elle n'était pas à l'aise d'imposer des activités aux enfants. Éloïse mentionne que pour elle, l'approche piklérienne l'a menée vers une redéfinition de son rôle d'éducatrice. Ce nouveau rôle correspond maintenant à ses valeurs :

« J'ai redécouvert mon rôle d'éducatrice. Avec avec cette philosophie-là. Vraiment. Parce que... t'sais "Jouer c'est magique" (silence) oui, je, je l'ai appris, fait que je l'faisais, t'sais, mais moi faire des bricolages pis être obligée... Personnellement, j'suis pas une fille comme ça. T'sais fait que ça ne faisait pas partie de mes valeurs, mais je l'faisais. »

Fanny a elle aussi remarqué un profond changement dans son rôle. Elle en parle en faisant référence à son expérience passée ainsi qu'à sa formation collégiale. Imposer des activités aux enfants et que tous les enfants fassent la même activité en même temps étaient ce qu'elle faisait à sa sortie de formation. Elle fait référence aux activités dirigées et semi-dirigées. Avec le temps et avec l'influence des principes de Pikler, sa vision s'est modifiée. Selon elle, c'était inutile et elle ajoute que cela avait un impact négatif sur la relation avec les enfants. Elle précise que d'imposer des activités au groupe d'enfants selon des thématiques et des objectifs précis était une source de pression pour elle et pour les enfants.

Éviter d'imposer des activités et plutôt les proposer aux enfants apparaît, pour Gaëlle, plus adéquat. Elle parle d'une forme de respect envers l'enfant. Une forme de respect qui provient du fait que les enfants ont la possibilité de prendre part à des activités qui sont en lien avec leurs champs d'intérêt et leurs besoins. Cette façon de respecter l'enfant est pour elle un moyen d'apprendre à l'enfant à se respecter lui-même. Elle ajoute qu'imposer une activité dirigée qui ne se situe pas dans le champ d'intérêt de l'enfant, ça ne lui permet pas d'apprendre. L'idée d'amener des activités-projets chez les plus vieux et d'amener les enfants à faire des sorties autour du CPE (dans la communauté) est présente. Béatrice souligne la place qu'occupent les projets :

« Avec les 4-5 ans, tu peux monter plus des grosses choses, tu peux, des plus gros projets, tu sais comme là on fait plein d'sorties, on va voir les personnes âgées eee... on va, on est allé chez le dentiste, on va au IGA faire l'épicerie, on fait des projets de nourriture, tu sais, c'est plus gros. »

Delphine évoque des idées similaires et elle souligne l'enthousiasme des enfants face à ces propositions :

« Ils me demandent souvent d'aller marcher ou d'aller dans le bois, des choses comme ça. Je leur ai proposé : "Ça te tenterait-tu qu'on aille au bureau de poste? Qu'on aille poster une lettre? Là c'est la fête des pères, on pourrait faire une carte pour la fête des pères puis il l'aurait dans la poste!" Ah là, ils ont embarqué, tout de suite ils voulaient! »

Les résultats apportent ainsi un éclairage sur les activités qui sont proposées aux enfants. Toutefois, à ces résultats concernant cette place laissée aux jeux libres et aux activités proposées s'ajoute un ressenti de pression provenant de l'extérieur, chez des éducatrices, quant à la préparation à la maternelle.

Préparation à la maternelle. Une préoccupation est présente dans le discours de la plupart des éducatrices rencontrées en entrevue : que les enfants soient bien préparés pour la transition vers la maternelle. Par exemple, même si Béatrice souligne l'importance de laisser le temps aux enfants d'être des enfants et de les laisser jouer, elle demeure consciente des influences de la pression sociale. Elle maintient que les enfants n'ont pas nécessairement à apprendre à écrire leur nom pendant qu'ils sont au CPE. Elle a toutefois l'impression que les enseignantes de maternelle aiment moins leurs façons de faire : *« Mettons comme nous là, si l'enfant n'a pas le goût de le faire, ben il n'a pas le goût de le faire et c'est pas grave. T'sais, à l'école, faut que tu le fasses, t'as pas le choix »*. Quant à Hélène, elle perçoit la situation différemment. Elle mentionne avoir eu une rencontre avec la conseillère pédagogique de leur commission scolaire et indique que celle-ci mise beaucoup sur l'éveil. Selon Hélène, si la relation est bonne, l'enfant est en éveil sur à peu près tout. Béatrice nomme ce qu'apporte l'influence des principes de Pikler pour les enfants. Selon elle, les enfants ont plus confiance en eux et ont plus d'imagination. Ils seraient mieux préparés émotionnellement et émotionnellement à affronter la grande cour d'école. Fanny souligne le grand écart qu'il y a entre le CPE et la maternelle et précise que ce qui a été bâti avec l'enfant au CPE jusqu'à 5 ans, il va toujours le garder en lui. Pour elle, il s'agit d'une sorte de solidité intérieure de l'enfant.

Parmi les résultats provenant de l'entrevue, d'autres propos démontrent une certaine résistance et parfois, les éducatrices font face à des orientations qui suscitent chez elles de l'incompréhension.

Certaines résistances au changement

Les résultats indiquent que des éléments spécifiques ont soulevé des résistances. Par exemple, le fait d'avoir le même groupe d'enfants d'une année à l'autre. Celles qui l'ont expérimenté ont raconté leur expérience et fait part de leurs réticences de départ. Ensuite, elles ont identifié les bienfaits qu'elles percevaient chez les enfants. Elles font référence à la réduction des phases d'adaptation imposées à l'enfant, au mois de septembre, qui se vivent plus aisément, et au progrès des enfants pour qui leur développement n'est pas « mis en veilleuse » durant cette période qui est habituellement une période de changement important (changement de local, d'éducatrice et de certains pairs au sein du groupe). Une éducatrice manifeste encore certaines réticences et voit la situation d'un œil différent. Elle nomme que ça comporte des exigences plus grandes face aux enfants ayant des besoins particuliers ou avec qui c'est plus difficile. En ce qui concerne les éducatrices ayant pris part à cette étude, ce sont elles qui ont vécu un changement dans leurs pratiques.

Une éducatrice éprouve une réserve quant à la place laissée aux jeux libres (activités autonomes). Elle raconte qu'elle ne peut pas laisser une si grande place à ce type de jeu puisque selon elle, les enfants ont besoin d'être dirigés et qu'ils vivent une période d'opposition à cet âge (4-5 ans). Celle-ci nomme qu'il a toujours été important pour son équipe de ne pas changer à cause de l'approche. Elle évoque le retrait des jeux dirigés et la place du jeu libre qui sont devenus trop importants dans certains CPE où l'approche piklérienne est mise en place.

Une autre éducatrice justifie la présence de certaines activités dirigées en mentionnant que c'est pour répondre aux exigences de son CPE, exigences mises en place pour répondre aux attentes des parents (donc répondant aux croyances de la population tel que mentionné par le Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

Les résultats indiquent que certaines d'entre elles perçoivent une forme de rigidité qui pourrait provenir de la signification qui est accordée au terme « stabilité ». Elles expliquent qu'elles savent qu'il est essentiel d'offrir aux enfants un déroulement prévisible de la journée, la constance dans les interventions ainsi que dans le fonctionnement. Elles aimeraient pouvoir proposer des activités, mais les activités qu'elles envisagent ne peuvent être réalisées parce qu'elles déstabiliseraient les enfants. Les éducatrices disent parvenir à offrir aux enfants la stabilité nécessaire pour créer un cadre sécurisant et croient que les besoins des enfants de 3 à 5 ans doivent être considérés en ce qui a trait au jeu et au développement de l'enfant. Chez la plupart des éducatrices, des activités sont proposées, mais peu d'entre elles en imposent. Certaines en imposent pour répondre aux attentes de l'organisation (CPE) et l'une d'elles juge que c'est essentiel compte tenu de l'âge des enfants de son groupe et de leurs comportements. Dans les activités proposées se trouvent, par exemple, raconter des histoires, certains jeux de règles simples, des projets pour les enfants tels que préparer une lettre et aller la porter au bureau de poste.

Afin de retenir les éléments essentiels, voici une synthèse des principaux résultats de cette étude.

Synthèse des résultats

Au niveau des représentations du concept de la relation, les résultats indiquent que les éducatrices répondantes accordent une grande importance à l'écoute de l'enfant, sous diverses formes, à leur disponibilité ainsi qu'à la confiance qu'elles leur accordent; ce qui se traduit par une baisse de tension entre l'adulte et l'enfant.

Toujours selon les propos des éducatrices répondantes, la mise en place d'un cadre sécurisant est vue comme incontournable, de même que l'accueil des émotions de l'enfant ainsi qu'une attention particulière quant à leur propre attitude en tant qu'adulte.

C'est principalement par les moments de « soins » que, selon les résultats au questionnaire et à l'entrevue, la relation peut être investie, en prenant le temps de vivre ses moments. Elles soulignent aussi l'importance du tour de rôle qui est mis en place dès la pouponnière et qui évolue de diverses façons, selon la vision de l'éducatrice et du milieu. Globalement, ces différents éléments ont amené, chez les éducatrices répondantes, une plus grande satisfaction quant à leur relation avec l'enfant.

Quant aux représentations du concept de jeu, les résultats au questionnaire et à l'entrevue indiquent qu'une plus grande place est faite aux initiatives et aux intérêts des enfants et que la relation s'est modifiée. La créativité de l'enfant ressort comme une caractéristique importante dans le jeu de l'enfant. Selon les résultats, le rôle de l'éducatrice s'est modifié, tout d'abord à travers le type d'intervention qu'elles posent. En effet, elles

se voient moins « directives » dans leurs interventions. Elles soutiennent les enfants dans la résolution de leurs conflits en s'assurant d'intervenir seulement lorsque les enfants ne parviennent pas à trouver eux-mêmes les moyens d'y parvenir. Dans l'ensemble, elles proposent des activités aux enfants, mais ne les imposent pas, elles interviennent indirectement dans le jeu de l'enfant afin d'enrichir leur jeu et leur environnement, et c'est une plus grande place à l'observation qui leur permet de le faire. Elles se positionnent ainsi dans un rôle de guide-accompagnateur. Toutefois, certaines se sentent contraintes dans ce qu'elles peuvent mettre en place pour les enfants au nom de la stabilité qui est vu différemment selon certains des CPE.

Les résultats font ressortir une préoccupation chez plusieurs éducatrices, préoccupation issue de pressions extérieures ressenties et qui est en lien avec des attentes de performance et de préparation à l'école pour l'enfant.

Les résultats indiquent que le cheminement de certaines éducatrices a été parsemé de moments de résistance. Sont identifiés, par exemple, le fait de suivre son groupe, ou encore, certaines exigences de « stabilité » de certains milieux qui semblent pour elles ne pas correspondre au niveau de développement de l'enfant, ou encore la place faite au jeu libre (ou initié par l'enfant). Des résistances ont fait partie pour certaines d'un cheminement vers un changement positif, mais certaines résistances demeurent présentes. Poursuivons maintenant du côté de la discussion, en lien avec ces différents concepts et l'analyse qui a été réalisée.

Discussion

Cette étude vise à décrire les représentations des éducatrices d'enfants de 3 à 5 ans quant à la relation et au jeu dans des CPE où les principes de Pikler sont mis en place. De façon plus précise, elle vise d'abord à mieux comprendre comment ces éducatrices se représentent leur relation avec l'enfant, puis comment elles se représentent le jeu de l'enfant ainsi que leur rôle par rapport au jeu de l'enfant.

La première partie de la discussion est consacrée aux représentations des éducatrices quant au concept de relation, vu selon diverses attitudes identifiées favorables au développement de l'enfant. Nous faisons des liens avec les styles d'intervention, leur disponibilité et la confiance qu'elles accordent aux enfants. Nous poursuivons du côté des représentations du rôle de l'éducatrice, d'où ressortent l'importance des moments clés pour l'investissement de la relation éducatrice-enfant de même que les détails liés aux soins qui lui sont portés, ainsi que de l'accueil des émotions. Nous nous attardons également à la continuité de la relation éducatrice-enfant en lien avec le développement de l'enfant, puis la responsabilité partagée quant à la qualité relationnelle.

Une seconde partie s'attarde au jeu de l'enfant, sur le plan des représentations des éducatrices, puis de leur rôle. Tout d'abord, nous voyons le changement de regard de l'éducatrice sur le jeu de l'enfant selon deux moments précis dans leur parcours d'éducatrice. Ensuite, les représentations du jeu y sont vues à travers les conditions

propices au jeu de l'enfant. Nous nous penchons sur le sens qui est accordé aux différentes activités proposées aux enfants ainsi qu'aux préoccupations des éducatrices. Enfin, nous poursuivons en nous attardant au processus de changement vécu par les éducatrices. Nous y traitons de certaines résistances, de la redéfinition de leur rôle et de la pratique réflexive. Finalement, nous proposons certaines recommandations et regardons du côté de l'apport de cette étude, sans oublier de soulever les limites de celle-ci.

Représentations des éducatrices : relation et style d'intervention

La plus grande satisfaction que les éducatrices éprouvent en regard de leur relation avec l'enfant retient l'attention. Les propos de Chartier et Geneix (2007) voulant que l'approche piklérienne ait développé un modèle de relation ayant inspiré de nombreuses autres institutions (Chartier & Geneix, 2007) et l'idée d'un apport majeur dans la professionnalisation des soins à travers le monde, dont Golse (2015) fait mention, portent à croire qu'il y aurait effectivement une influence favorable quant à la mise en place de cette approche dans les CPE du Québec, sur le plan de la relation.

Les résultats indiquent une augmentation de la satisfaction des éducatrices. Il s'agit de l'élément étant ressorti avec le plus d'importance (dans une proportion de 23,66 %). Nous soulevons donc l'hypothèse qu'il pourrait y avoir un apport important sur le plan relationnel pour les équipes éducatives qui s'inspirent des principes piklériens. Notons que du côté du Conseil supérieur de l'éducation (2012), la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant revêt une importance capitale et joue un rôle très favorable quant à la réussite éducative de l'enfant (Perreault & Brunet, 2012). En effet, selon Hymel et Ford

(2014), les relations positives avec l'adulte auraient un impact sur les attitudes positives des enfants envers l'école, et ce, dès la maternelle. Il semble qu'en y accordant une importance capitale dès la petite enfance, nous contribuerions à la réussite de l'enfant, tant face à l'école qu'à la vie en général.

Ce que les éducatrices perçoivent comme principaux éléments favorables au développement de la relation est l'écoute de l'enfant, la disponibilité de l'adulte et l'idée de faire confiance à l'enfant. Tous ces éléments se retrouvent au sein du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007).

Les résultats indiquent que les éducatrices font un lien entre l'écoute de l'enfant et leur style d'intervention. Voyons de plus près ce qui en découle. La Figure 12 résume les différents styles d'intervention (MFA, 2007). Cette figure permet au lecteur de visualiser les éléments de discussion qui y sont reliés.

Le style directif	Le style démocratique	Le style permissif
Le personnel éducateur ou les RSG ont le pouvoir la plupart du temps.	Les enfants et le personnel éducateur ou les RSG se partagent le pouvoir.	Les enfants ont le pouvoir la plupart du temps.
Ils donnent des consignes, des directives, des explications.	Le personnel éducateur ou les RSG observent les forces des enfants et soutiennent leurs jeux.	Le personnel éducateur ou les RSG répondent aux demandes des enfants et restaurent l'ordre.
Le programme d'activités est constitué d'objectifs d'apprentissage qu'ils déterminent.	Le programme d'activités provient des initiatives des enfants et des expériences clés qui favorisent leur développement.	Le programme d'activités est issu du jeu des enfants.
Ils valorisent les exercices et les simulations.	Le personnel éducateur ou les RSG valorisent l'apprentissage actif des enfants.	Le personnel éducateur ou les RSG valorisent le jeu des enfants.
Ils utilisent la punition comme stratégie de gestion du groupe.	Ils utilisent une approche de résolution de problèmes pour régler les conflits entre les enfants.	Ils utilisent des approches diversifiées pour gérer le groupe.

Source : M. HOHMANN et autres, *op. cit.*, p. 43.

Note. RSG signifie Responsable de service de garde en milieu familial.

Figure 12. Styles d'intervention (MFA, 2007).

Écoute de l'enfant et style d'intervention

Du côté de l'écoute, des liens sont faits avec le fait d'avoir retiré la programmation d'activités et de miser davantage sur ce qui intéresse l'enfant. Pour bien comprendre ce dont il est question, précisons que les éducatrices déclarent que la programmation d'activités ainsi que l'animation de ces activités préparées et présentées aux enfants leur laissent une impression « d'imposer » des activités ainsi qu'un rythme aux enfants. Ce retrait de la programmation et de l'animation des activités symbolise donc pour elles une forme « d'écoute » de l'enfant, une façon de le considérer; ce qui, toujours selon les résultats, laisserait une plus grande place à l'observation et à l'analyse.

En effets, les résultats indiquent que les éducatrices prennent du recul face à certaines règles et face à certaines interventions habituelles dans le but de tenir compte du point de vue de l'enfant. Cette écoute passe ainsi par une remise en question des règles qui sont mises en place par les éducatrices, auprès des enfants. De cet angle, nous relient l'écoute de l'enfant au style d'intervention de l'éducatrice (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994). En matière de style d'intervention, des éducatrices ont raconté être moins directives et plus souples. Par contre, l'une d'elles a mentionné avoir traversé une phase où il s'agissait plutôt de laxisme (style permissif), mais précise que l'équipe éducative s'est ajustée par la suite (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007). Le style d'intervention est maintenant plus démocratique (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007). Nous croyons que les principes de Pikler, selon les résultats obtenus, permettraient d'améliorer le style d'intervention. Poursuivons maintenant sur ce qui prend place par ce retrait de programmation, tel que le voient les éducatrices, c'est-à-dire plus de disponibilité et le regard porté sur l'enfant.

Disponibilité et le regard porté sur l'enfant

Les résultats indiquent que la disponibilité concerne le fait de répondre aux demandes d'aide des enfants (Smith, 2014); ce qui apparaît plutôt familier dans un contexte de service de garde. Les éducatrices y apportent une nuance en soulignant l'importance du regard, une disponibilité liée à ce qui est perçu comme un besoin de l'enfant : celui d'être vu. Nous supposons que la place de l'observation nommée précédemment et ce regard porté sur l'enfant pourraient ainsi avoir un lien avec le calme des enfants observés par les éducatrices.

Selon les résultats, pour la plupart des éducatrices, la qualité relationnelle serait liée à la qualité de jeu de l'enfant comme le soulignent Howes et Smith (1995). Bateson (2014) indique que le jeu est un indicateur de bien-être en plus de provenir d'une motivation intrinsèque, d'être spontané et amusant. Souvenons-nous par contre que l'une d'elles trouve plus difficile de laisser les enfants mettre en place leurs propres jeux et qu'elle a recours aux activités dirigées pour une meilleure gestion de groupe. Selon nous, cette façon de procéder relève davantage d'un style directif (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007). Marinova (2011) précise également que l'introduction de contenu dans le jeu de l'enfant vient menacer le jeu. Nous croyons qu'il pourrait ainsi y avoir un lien entre la qualité de jeu des enfants (Howes & Smith, 1995), le style d'intervention qui influence la relation (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007) et le niveau de confiance accordée aux enfants.

Il serait intéressant de pouvoir observer ce groupe de plus près pour approfondir l'analyse sur le plan relation éducatrice-enfant et qualité de jeu. La Figure 1 indique que des éléments relèvent de l'éducatrice en ce qui a trait à la relation, mais qu'il y a également une part qui relève du CPE ainsi qu'une autre part qui est une responsabilité partagée. Ici, l'élément semble à première vue concerner l'éducatrice puisqu'elle éprouve de la difficulté à avoir confiance en l'enfant. Toutefois, nous ne savons pas de quoi est constitué le soutien à l'éducatrice et n'avons pas les détails quant aux éléments provenant de la responsabilité partagée. Il n'en demeure pas moins que cette situation, qui n'est sans doute pas vécue de façon isolée en CPE, nécessiterait qu'on s'y attarde de plus près, tant pour

le bien-être des enfants que pour celui de l'éducatrice. Nous y reviendrons à la section *Pratique réflexive*, puisque nous faisons un lien avec la pratique réflexive. Poursuivons avec la confiance portée en l'enfant et l'influence qu'elle a sur les interventions, donc sur la relation éducatrice-enfant.

Confiance en l'enfant et style d'intervention

La confiance en l'enfant est le troisième élément identifié par les éducatrices. L'absence de confiance est, selon Hélène, une possible source de tension entre l'adulte et l'enfant. L'absence de confiance se voit, selon elle, à travers les règles et balises strictes. Il a été nommé par plusieurs éducatrices qu'elles étaient moins « directives », plus « souples » et moins « interventionnistes ». Le constat qui concerne le fait que les éducatrices ressentaient auparavant ce besoin de « diriger » apporterait, selon nous, des pistes de réflexion. Cette confiance portée envers l'enfant influencerait le style d'intervention de l'éducatrice (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007). Sur le plan des styles d'intervention, il est précisé que des interventions trop rigides ou trop autoritaires produisent le conformisme ou l'opposition chez l'enfant (MFA, 2007).

Cette confiance pointe vers la place laissée à l'enfant pour qu'il puisse apprendre à connaître ses propres limites ainsi que ses propres capacités. On parle alors de prise de risque et aussi, de la possibilité pour l'enfant de progresser à son rythme. Cette confiance, lorsqu'elle est présente, viendrait donc influencer positivement la relation entre l'enfant et l'éducatrice. Enchainons avec ce qui, selon les résultats, constitue leur rôle, selon leur propos.

Rôle de l'éducatrice quant à sa relation avec l'enfant

Différents éléments ont été relevés quant à la relation éducatrice-enfant, tant lors du questionnaire qu'à l'entrevue. Ce dont il a été le plus question, ce sont des éléments relevant de leur propre responsabilité, des éléments liés à l'attitude qu'elles adoptent (Espinosa, 2016). Il y a aussi des éléments relevant d'une responsabilité partagée entre le CPE et l'éducatrice (dont le cadre réfléchi, le fait de prendre le temps, etc.) aussi bien que des éléments appartenant principalement à des choix du CPE (continuité et soutien à l'éducatrice). Nous verrons ce qui concerne la continuité de la relation et le nombre limité d'adultes auprès de l'enfant. Tous ces éléments influencent les représentations du rôle de l'éducatrice.

Cadre sécurisant

À la confiance portée envers l'enfant, les éducatrices ajoutent l'importance de mettre en place un cadre pour celui-ci. Pour elles, le cadre représente l'ensemble des règles, la routine et les interventions de l'éducatrice. Selon nous, ce cadre fait partie des éléments relevant d'une responsabilité partagée entre le CPE et l'éducatrice. En effet, le fonctionnement par tour de rôle, la façon dont sont vécus les moments de soins, les attentes de l'organisation quant à la gestion du « temps » par les éducatrices ainsi que le cadre mis en place ne peuvent relever que de l'éducatrice seule. Ces éléments ont donc été regroupés sous la catégorie « responsabilité partagée ».

Les résultats indiquent que l'influence des travaux de Pikler a apporté une particularité quant à une forme de « routine ». Il s'agit du « tour de rôle ». Les propos des éducatrices, dans les résultats obtenus, expliquent que le tour de rôle sert à créer des repères dans le temps pour l'enfant, en d'autres mots, qu'il permet de « structurer » le temps. Il crée une constance. Il a pour fonction d'amener la prévisibilité. La routine permet elle aussi d'amener une prévisibilité et une constance, mais le tour de rôle serait plus qu'une routine. Il est basé sur des observations de l'enfant afin de cerner ses réels besoins et il est mis en place dès la pouponnière. Elles précisent aussi que le tour de rôle assure une place à l'enfant dans le temps et dans l'espace. Ce tour de rôle permet, chez les plus grands (3-5 ans), d'être assurés qu'ils ont leur place, qu'ils auront leur moment avec l'éducatrice, qu'ils n'ont pas à s'inquiéter. Cette façon de procéder relève donc d'un choix du CPE et est ensuite mis en œuvre par l'éducatrice. Le temps et les ressources nécessaires doivent être mis en place afin de permettre ce fonctionnement.

La constance est également importante en ce qui a trait aux règles instaurées par l'éducatrice. Cette constance est reconnue importante en petite enfance. Le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) en fait mention. En effet, en matière de styles d'intervention, il y est mentionné que le personnel éducateur doit faire preuve de souplesse dans ses interventions, mais également de constance. Ce cadre est essentiel, mais la façon dont il est vécu à travers les différents moments l'est tout autant. De là la nuance apportée par les éducatrices quant à l'importance de prendre le temps.

Moment présent

Prendre le temps de nommer chaque enfant, prendre le temps d'observer l'enfant, prendre le temps lors des soins qui lui sont portés. Pour faire suite au « tour de rôle » évoqué au point précédent, les éducatrices mentionnent l'organisation des repas et les collations en tablées. Pour la plupart d'entre elles, plutôt que de voir tout le groupe s'installer à la table pour le repas ou la collation en même temps, ce moment se vit en deux temps. De là le lien qu'elles font avec cette notion de prendre le temps. Nous constatons qu'à travers les différents moments vécus avec les enfants, c'est un peu comme si elles tentaient de vivre davantage le moment présent avec eux. Une façon de diminuer la pression, tant auprès d'elles-mêmes que des enfants. Nous supposons qu'en diminuant ainsi cette pression liée au temps, il y aurait un effet sur la relation à l'enfant. Nous précisons ici que l'organisation (CPE) joue un rôle très important quant à cette diminution de pression liée au temps. Selon les résultats, prendre le temps est synonyme de bien-être pour les enfants. L'une d'entre elles précise qu'elle a l'impression d'être rendue à l'étape de « finition » dans son travail d'éducatrice. Les contraintes d'horaire ne sont pas la priorité.

Dans les résultats, les moments clés étant ressortis sur le plan de la relation sont les différents moments de soins. Parmi ces moments se retrouvent les moments de repas et les moments d'habillage. Il est intéressant de comparer les résultats obtenus dans cette présente étude avec ceux de l'étude réalisée par Coutu, Lavigneur, Dubeau et Tardif (2003). Dans cette étude réalisée auprès de responsables de services de garde en milieu familial, les périodes d'habillage étaient classées dans les moments « plus désagréables »

à 17 % et dans les moments « ni agréables ni désagréables » à 52,8 %. Même s'il s'agit de la composante du milieu familial, le rôle d'éducatrice demeure fort similaire. Une autre étude de cas (Daneau, 2006) réalisée auprès de trois éducatrices en milieu familial soulève pour l'une qu'il y a une certaine notion d'urgence entourant les temps de repas, pour la seconde que ces moments sont vécus difficilement et pour la dernière, qu'elle aimerait prendre le temps de s'asseoir avec les enfants, mais que c'est difficile d'y parvenir. Cette dernière éducatrice vit de façon plus positive ce moment que les deux premières (Daneau, 2006).

Dans l'étude en cours, ce moment est identifié en tant que moment clé de la journée où la relation peut être investie avec l'enfant. Il s'agit donc d'un changement de regard important. Nous croyons que ce changement de regard est attribuable autant à la vision de l'éducatrice qu'à celle de l'organisation (CPE). Le CPE doit mettre en place les conditions favorables et facilitantes pour l'éducatrice alors que l'éducatrice doit effectuer une prise de conscience au sujet de la façon dont elle interagit avec les enfants durant ces moments. Les résultats de l'enquête « Grandir en qualité 2004 » (Drouin et al., 2004) indiquent qu'aux moments du diner ou bien des déplacements de l'intérieur vers l'extérieur, la qualité est jugée acceptable. Les résultats de cette présente étude indiquent que ces moments font partie des moments clés pour investir la relation et plus de temps y est consacré. Ainsi, nous supposons que le niveau de qualité pourrait être augmenté par la mise en place des principes de cette approche. Toutefois, il faudrait voir de plus près les différents points observés dans les études de « qualité » quant à ces moments dits

« relationnels ». Voyons ce à quoi les éducatrices accordent de l'attention au cours des différents moments de soin, selon leur appropriation des principes de Pikler.

Individualisation des soins

Lorsque les éducatrices parlent de soins, elles soulignent l'importance « d'individualiser » le soin. Gaëlle mentionne l'importance d'interpeller l'enfant par son prénom plutôt que d'interpeller le groupe d'enfants. Quant à Fanny, elle raconte avec émotion une situation qu'elle a vécue avec un enfant. À partir de ses observations, elle a ajusté son intervention afin que l'enfant puisse vivre une réussite. Il s'agissait d'un enfant ayant des besoins particuliers. Il éprouvait entre autres des difficultés sur le plan de l'équilibre. Le simple fait de déplacer son soulier un peu plus loin, pendant la période d'habillage, lui permettait de vivre une réussite. Elle ajoute que les enfants ne sont pas des « machines » et que l'éducatrice doit être passionnée par son travail.

Nous constatons que l'animation ne fait plus partie des pratiques des éducatrices et que ces moments ne sont plus des moments animés, mais plutôt axés sur la relation ou le soin individualisé. Nous pouvons penser que sur ce point, l'influence des principes Pikler est positive. En effet, si ces moments investis sur le plan relationnel sont vécus dans l'esprit de « prendre le temps », nous croyons qu'ils peuvent contribuer au développement de l'enfant, tant sur le plan socioaffectif, langagier, cognitif que moteur. Revenons au style d'intervention en fonction de ce qui ressort des résultats quant aux attitudes des éducatrices.

Style d'intervention et attitude plus souple

Un constat ressort dans cette étude : c'est dans des termes de souplesse, d'être « moins directives » que les éducatrices se représentent maintenant leur rôle. Cet assouplissement de leur rôle offrirait davantage de place à l'enfant. Selon elles, c'est ce qui lui permettrait de prendre conscience de ses capacités et de reconnaître ses limites. L'absence de confiance ainsi que l'attitude plus directive à laquelle les éducatrices font référence créaient, selon elles, des tensions entre les enfants et ainsi, influençaient leur relation. Il s'agirait donc d'un élément positif, pourvu que l'éducatrice ne bascule pas d'un pôle à l'autre, c'est-à-dire d'un style directif à un style permissif (voir Figure 12). Ce point a été soulevé par une éducatrice qui mentionnait que son équipe éducative avait traversé une phase où ils se situaient plutôt dans une forme de laxisme, mais elle précise que l'équipe éducative s'était ajustée par la suite. Des ajustements se sont avérés nécessaires afin de mieux comprendre les principes de Pikler et de revenir à un style d'intervention démocratique. Notons que Baumrind (1978) a été la première chercheuse à travailler sur ce concept. Elle a défini trois styles d'intervention : (1) autoritaire; (2) démocratique; et (3) permissif. Ces mêmes styles d'intervention prennent toujours place au sein du programme éducatif des services de garde (MFA, 2007). Le style autoritaire (ou directif tel qu'identifié dans les résultats de cette étude) limite le développement de l'autonomie, cognitif et social de l'enfant (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994). À l'opposé, le style permissif limite le développement de l'autocontrôle ainsi que du développement cognitif et social (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994). Le style démocratique demeure le style à favoriser puisqu'il favorise le développement d'une image de soi positive, une participation plus grande aux différentes activités et une réduction des

manifestations comportementales négatives (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007).

Globalement, les résultats indiquent que l'influence des principes de Pikler aurait donc un apport positif sur les interventions des éducatrices. Ainsi, les résultats de cette étude portant sur la relation convergent avec les propos de Smith (2014) en ce qui concerne la qualité du processus. Selon Smith, il y a deux dimensions majeures à la qualité. D'abord la qualité structurelle qui fait principalement référence à la taille du groupe, au ratio éducatrice-enfant et à la formation des éducatrices, puis, celle du processus qui fait référence à la sensibilité des adultes envers l'enfant. Smith (p. 16) le définit ainsi :

Des enseignants sensibles qui consolent rapidement les enfants, qui répondent à leurs comportements d'approche, qui les connaissent suffisamment bien pour interpréter leurs actions, qui leur demandent des efforts, qui agissent en médiateur dans les relations entre pairs et qui appuient l'apprentissage. Ils n'emploient pas des méthodes contrôlantes ou punitives et ne font pas preuve de détachement envers les enfants.

Notons que les approches centrées sur l'enfant démontrent des résultats supérieurs aux modèles directifs ou programmes scolaires structurés (Smith, 2014).

Une nuance est apportée en ce qui a trait à l'observation et l'analyse que les participantes font des diverses situations du quotidien. Le fait d'être plus à l'écoute, de se montrer disponible et de faire confiance à l'enfant les amènent à observer et à analyser davantage; ce qui influence positivement la relation qu'elles ont avec les enfants. Voyons maintenant comment se vivent les difficultés émotionnelles de l'enfant.

Accueillir les émotions de l'enfant

Les propos recueillis lors du questionnaire et de l'entrevue indiquent qu'accueillir les émotions de l'enfant (qu'elles soient positives ou négatives) est indispensable et représente une forme de soutien à l'enfant. La douceur et le calme de l'éducatrice sont également valorisés. Le soutien émotionnel donné à l'enfant est une dimension où le score moyen est le plus élevé selon les résultats de Bouchard (2015). Ce soutien offert à l'enfant permet à la fois de réduire le niveau de stress chez celui-ci et d'établir de meilleures relations avec son éducatrice ainsi qu'avec ses pairs (Duval, 2015; Perreault & Brunet, 2012). Par contre, les résultats de Bouchard ne démontrent aucun lien significatif entre la qualité des interactions éducatrice-enfant et la relation de l'enfant avec ses pairs, alors que les résultats de notre étude indiquent aussi que les éducatrices font le lien entre leurs propres façons de réagir et ce qu'elles offrent aux enfants, se voyant comme des « modèles » pour eux.

Poursuivons maintenant sous un angle particulier qui vient s'ajouter aux précédents éléments. Les résultats indiquent que 52,78 % des répondantes au questionnaire ont le même groupe de la pouponnière jusqu'à la fin de la fréquentation de l'enfant (47,22 %) ou bien qu'elles suivent le même groupe d'enfants pendant 2 ou 3 ans puis qu'une autre éducatrice reprend le groupe par la suite jusqu'à la fin de leur fréquentation (5,56 %). Ce mode de répartition des groupes d'enfants permet d'assurer une continuité de relation. Nous constatons ici qu'il s'agit d'un élément relevant du CPE (décision de l'organisation quant au mode d'attribution des groupes d'enfants aux éducatrices). Par contre, nous verrons plus loin que certaines résistances peuvent être vécues face au changement souhaité par le CPE.

Continuité pour la relation et le développement de l'enfant

Sur le plan des besoins de l'enfant, Lacharité, Éthier et Nolin (2006) identifient un « métabesoin », c'est-à-dire un besoin fondamental qui englobe tous les autres besoins de l'enfant. Ce métabesoin s'explique par le fait que l'enfant a besoin de relations affectives stables avec des adultes « psychologiquement disponibles ».

Brazelton et Greenspan (2003) relèvent, quant à eux, sept besoins chez l'enfant, dont entre autres le besoin de relations chaleureuses et stables et le besoin de protection physique et de sécurité qui passe à travers la stabilité du milieu. Il faut tenir compte du niveau de développement de l'enfant et adapter les interventions aux besoins réels qui sont variables selon le niveau de développement de l'enfant (Bolter, Keravel, Oui, Schom, & Séraphin, 2017). Lorsqu'un enfant fréquente un service de garde, il doit pouvoir créer un

lien significatif avec une ou des personnes de ce milieu. Bolter et ses collaborateurs (2017) considèrent qu'il est absolument fondamental de voir l'enfant en tant que sujet et non en tant qu'objet. Ce principe rejoint les idées de l'approche d'Emmi Pikler : « Elle croit que c'est ça que Lóczy leur apporte : le bébé finement observé, on ne peut plus le traiter en objet » (propos de feu madame Myriam David dans le film documentaire de Martino, 2012). Les auteurs proposent un changement de paradigme en parlant de droit plutôt que de besoins chez l'enfant (Bolter et al., 2017). Les résultats de cette présente étude indiquent que le mode de répartition des groupes a été identifié en tant que moyen de limiter le nombre de personnes qui prennent soin de l'enfant, permettant ainsi la création d'un lien qui serait plus stable.

Nombre d'adultes limités

Les résultats indiquent que malgré les réticences que certaines éducatrices manifestaient au départ face au changement de mode de répartition des groupes, elles constatent les bienfaits pour l'enfant. Elles précisent qu'à chaque fois qu'un enfant change d'éducatrice, il doit à nouveau créer un nouveau lien, s'adapter à cette personne et à ses façons de faire. Selon elles, cette période d'adaptation entraînerait alors un ralentissement de l'activité de l'enfant. Le fait de « suivre son groupe » (les enfants ont la même éducatrice au fil des années au CPE) pourrait être une voie souhaitable pour les enfants selon Ruprecht, Elicker et Choi (2015), en ce sens que cela assurerait stabilité et continuité pour l'enfant.

Si on se réfère à la période de la petite enfance, nous soulevons l'hypothèse que nous surestimons la capacité d'adaptation des enfants aux divers adultes qui prennent soin d'eux au CPE. Nous croyons que le mode de répartition traditionnel (changement d'éducatrice à chaque année) met le développement de l'enfant en sourdine momentanément. Nous basant sur les résultats de cette étude ainsi que sur les résultats de recherche, nous croyons que la relation éducatrice-enfant est l'élément à préserver pour assurer un meilleur développement de l'enfant. C'est un angle qu'Hatti (2017) aborde d'une certaine façon lorsqu'il fait référence aux principes phares portant sur l'apprentissage visible pour les enseignants. Il mentionne, outre l'importance de nourrir et de stimuler l'intellect et l'imagination, qu'il faut traiter les élèves avec humanité et sensibilité. Comme notre étude concerne la petite enfance, nous faisons le lien qu'il est essentiel de miser sur une plus grande humanité et sensibilité pour répondre aux besoins de ces jeunes enfants qui ne sont pas encore des enfants de niveau scolaire.

Pierrehumbert (2004) mentionne l'importance des personnes d'accueil en tant que figures d'attachement secondaires pour l'enfant. Il précise aussi que le quotient de développement serait renforcé par l'établissement d'une relation positive avec l'éducatrice. Tenant compte des propos de Béatrice qui explique à quel point le fait de « suivre son groupe » a influencé sa façon de s'investir auprès des enfants et considérant les propos des éducatrices qui considèrent avoir un meilleur lien avec les enfants avec ce mode de fonctionnement, nous y voyons une voie intéressante à ce que ce mode de fonctionnement soit plus largement répandu.

Cryer, Hurwitz et Wolery (2000) avancent l'idée que des changements d'éducatrices pour les jeunes enfants représentent une source de stress. Ils soutiennent aussi que les interventions en services de garde, principalement durant les trois premières années de vie de l'enfant, ont un impact sur le développement et le bien-être de celui-ci. Leur étude porte sur des enfants de moins de 36 mois. Mais comme le développement de l'enfant se situe sur un continuum, nous soulevons l'hypothèse que ces effets pourraient toujours être positifs pour l'enfant après l'âge de 36 mois. Du moins, c'est ce qui se dégage des propos des éducatrices lorsqu'elles mentionnent que suivre les enfants au fil des années leur permet d'éviter les périodes « d'adaptation » que les enfants vivent habituellement chaque année. Il semble que les effets de ces nombreux changements imposés à l'enfant soient sous-estimés. Malgré tout, au départ, cette idée d'offrir une telle stabilité à l'enfant a généré chez les éducatrices des réticences. C'est l'expérimentation qui leur a permis de faire des constats favorables à ce mode de fonctionnement.

Nous l'avons vu précédemment, les résultats indiquent que le cadre fait partie des éléments favorables pour le développement de la relation. Cette notion fait sens avec ce que nous cherchions à identifier comme moments clés pour l'investissement de la relation.

Qualité relationnelle avec l'enfant : responsabilité partagée

Les résultats indiquent que malgré l'influence positive sur l'aspect de la relation éducatrice-enfant, le travail d'éducatrice demeure un travail exigeant émotionnellement. La forme de soutien dont certaines éducatrices parlent relève de la pratique réflexive et cette pratique réflexive contribuerait à travailler sur soi, entre autres sur ses préjugés, ses goûts,

ses peurs et ses désirs (Perrenoud, 2002). Cet espace a été identifié à travers le soutien pédagogique reçu et par la réflexion qui permet de prendre du recul. Les éducatrices parlent de la prise de conscience de leurs propres émotions et de l'importance du calme et de la douceur pour les enfants. La pratique réflexive a une fonction régulatrice et elle permet de revenir sur ses gestes, tant intellectuellement qu'émotivement (Perrenoud, 2002).

Il est connu que l'observation et le processus d'intervention éducative exigent un investissement de temps. Nous avons vu précédemment que plusieurs éléments relèvent d'une responsabilité partagée. Des éducatrices nomment l'importance du soutien qu'elles reçoivent en lien avec leur travail avec les enfants alors que d'autres n'en font nullement mention. Il serait intéressant de relever les ressources disponibles pour les éducatrices en matière de soutien, de temps de rencontre, de formes de suivi, etc.

Les résultats indiquent que la mise en place de cette approche a amené une redéfinition du rôle de certaines éducatrices et que d'autres y ont vécu un long processus et ont travaillé sur elles-mêmes. Nous croyons que l'investissement de l'éducatrice elle-même est essentiel pour un travail de qualité. Hatti (2017) parle d'éducateurs passionnés et inspirés. Selon lui, il faut se réapproprier les écoles (ici, les CPE) et mettre en valeur l'impact positif que l'adulte peut avoir sur l'enfant. Si l'éducatrice est soutenue dans son rôle, nous supposons qu'elle pourra ainsi prendre du recul face aux enjeux plus difficiles de son métier pour pouvoir justement mieux accompagner les enfants au quotidien. Plusieurs des éléments vus jusqu'à présent se trouvent déjà dans le programme éducatif

« Accueillir la petite enfance ». Il semble donc qu'il pourrait s'agir d'une façon d'en approfondir le contenu en ce qui a trait à la relation éducatrice-enfant.

Dans l'ensemble, les résultats de notre recherche indiquent que les éducatrices se disent plus satisfaites de leur relation avec les enfants. Retenons que des études ont démontré que les habiletés socioaffectives de l'enfant jouent un rôle important sur la réussite éducative et pour la préparation de l'enfant dans tous les pans de sa vie (familial, scolaire ou dans la société en général). Les résultats de Blankson et al. (2013) soutiennent l'idée que le développement émotionnel aurait un lien avec le développement cognitif. De plus, les relations soutenantes et significatives pendant le parcours scolaire de l'enfant sont essentielles à son apprentissage optimal (Hymel & Ford, 2014). Nous pouvons donc croire que l'influence de l'approche étudiée serait bénéfique sur cet aspect.

Regardons maintenant du côté du second concept à l'étude qu'est le jeu de l'enfant. Dans un premier temps, un regard est porté sur les représentations des éducatrices, ensuite sur les représentations qu'elles ont de leur rôle. Nous poursuivons ensuite avec ce que l'analyse a fait ressortir en matière de processus de changement. Les résultats ont été analysés en tenant compte de différents niveaux de responsabilités ainsi que de ce que l'appropriation des principes de Pikler apporte à l'enfant, selon le regard des éducatrices ayant pris part à ce projet de recherche.

Changement de regard quant au jeu de l'enfant

Pour entamer cette partie, nous nous référons à la Figure 8 qui présente la comparaison des éléments de définition du jeu selon les éducatrices à deux moments différents de leur parcours. La ligne bleue représente leur vision du jeu au moment de leur formation collégiale, puis la ligne orangée, le jeu selon leur vision actuelle. Voyons de plus près ce qu'indiquent les résultats et l'analyse que nous avons effectuée. Tout d'abord, nous discutons de ce que ces principes apportent à l'enfant, ensuite du rôle que l'éducatrice tient face au jeu de l'enfant, puis nous nous attardons à ce que nous croyons être la principale préoccupation des éducatrices.

Place aux initiatives de l'enfant

Un constat retient l'attention : le retrait de la programmation d'activités. Le concept de jeu tel qu'il est défini par Emmi Pikler se rattache à l'activité initiée par l'enfant ou pour reprendre ses termes : l'activité autonome. Selon le guide des dimensions du *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, la place aux initiatives des enfants revêt une grande importance pour favoriser chez eux la motivation ainsi que le désir d'apprendre (Teachstone, 2018). Vianin (2018), qui s'intéresse à l'autoefficacité ainsi qu'au bien-être de l'enfant à l'école, mentionne l'importance pour l'enfant de pouvoir agir sur son environnement, et ce, dès la naissance. Selon les résultats, la hausse considérable des initiatives des enfants est directement liée au retrait de la programmation d'activités (ainsi que de leur animation). Souvenons-nous que les résultats indiquent que, pour les éducatrices, la programmation d'activités est synonyme d'une impression de rythme imposé à l'enfant, à travers une succession d'activités qui ne permet pas nécessairement

de répondre à leurs champs d'intérêt. Nous pouvons donc favorablement y voir un des marqueurs comportementaux associés aux indicateurs portant sur la considération du point de vue de l'enfant (Teachstone, 2018).

Les résultats indiquent que les éducatrices se positionnent dans une approche développementale (Bigras, 2018). Or, il y a deux principales approches : l'approche développementale et l'approche scolarisante notamment. Par exemple, Pascal (2018) mentionne qu'aux États-Unis, de plus en plus, le temps de jeu permis à l'enfant est limité afin de faire place aux multiples formes scolarisantes d'apprentissage qui peuvent être offertes aux enfants. Bigras (2018) précise qu'au Québec, les services de garde utilisent une pédagogie sociale plutôt que scolarisante. Elle fait ressortir l'importance pour les enfants de la pédagogie sociale en s'appuyant sur les résultats d'une étude réalisée auprès d'enfants de trois ans qui compare des groupes d'enfants de maternelle (Grenoble) où l'approche est plus scolarisante, et de CPE (Québec) où l'approche est sociale.

Notre étude porte sur une approche où on mise assurément sur le jeu initié par l'enfant ou sur l'activité autonome pour reprendre les termes d'Emmi Pikler. Cette vision se confronte à celle qui s'appuie sur l'importance du jeu dirigé par l'adulte, dans un but d'apprentissage. Voyons de plus près la vision des éducatrices face à cette place laissée aux initiatives des enfants qui nécessite de composer avec l'imprévisibilité et de suivre le rythme ainsi que les champs d'intérêts des enfants.

Imprévisibilité

La programmation d'activités est, dans certains services de garde, basée sur un thème. Les résultats indiquent que la planification d'activités et l'animation de celles-ci par l'éducatrice, tel qu'elles la perçoivent (c'est-à-dire comme des activités qui imposent un rythme à l'enfant et qui ne tiennent pas nécessairement compte de ses champs d'intérêt) a été retirée et fait place à plus d'observation. Elles y ajoutent l'importance de l'organisation de l'environnement et de la mise en place du matériel de jeu. Les éducatrices disent composer avec plus d'imprévisibilité, se placer dans un rôle de chercheur et d'accompagnatrice. En faisant place aux initiatives des enfants dans le jeu, et considérant que le jeu est en soi une activité incertaine (Marinova, 2011), il est évidemment difficile de le planifier. Les résultats indiquent que cette vision du jeu par les éducatrices aurait permis à l'enfant de se réappropriier le jeu et de diminuer sa dépendance envers l'adulte (Caffari, 2009). Nous croyons que le jeu est davantage perçu comme un droit de l'enfant et qu'il appartient à l'enfant. Toutefois, cette façon de permettre le jeu peut sembler placer l'adulte dans un rôle passif (Pascal, 2018). Poursuivons afin de comprendre comment les éducatrices le vivent.

Rythme et champs d'intérêts de l'enfant

Un constat ressort dans les résultats : pour les éducatrices, le fait d'avoir retiré la programmation d'activités est synonyme de ne plus imposer des activités aux enfants. Les éducatrices racontent qu'elles avaient l'impression de leur imposer un rythme, à travers une succession d'activités qui ne correspondraient pas nécessairement à leurs champs d'intérêt. Cette valeur plus grande accordée au jeu initié par l'enfant fait appel aux

résultats des enquêtes « Grandir en qualité » de 2003 et de 2014. Il faut se rappeler que les résultats de ces deux enquêtes sont similaires. Ils indiquent entre autres que le jeu n'est pas suffisamment valorisé (Drouin et al., 2004; Gingras et al., 2015). Il y est aussi précisé que la valorisation du jeu est la dimension la plus faible de ce qui touche la dimension « interaction de l'éducatrice avec les enfants » et que les occasions offertes aux enfants d'agir de façon autonome sont trop peu nombreuses (Gingras et al., 2015).

D'une part, nous croyons que l'approche de Pikler influencerait ces dimensions. Pourtant, dans le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007), on ne mentionne pas qu'il faille imposer des activités aux enfants. Il s'agit bien d'activités proposées principalement aux enfants de 3 à 5 ans (MFA, 2007) qui peuvent être modifiées par l'enfant. Il y est aussi précisé qu'un enfant peut préférer faire toute autre activité que celle qui est proposée par l'adulte. Le jeu deviendrait ainsi un espace privilégié pour observer les attitudes et les gestes de l'enfant à l'égard de la qualité de la relation établie. L'adulte a, selon les résultats, un rôle d'accompagnateur. Il peut proposer à l'enfant, le soutenir lors de difficultés, lors de ses conflits, mais il évite de faire à la place de l'enfant; ce qui renvoie au principe d'étayage. Nous croyons que l'écart observé entre les représentations des éducatrices quant à leur vision du jeu de l'enfant au moment de leur formation initiale par rapport aux notions précédemment explicitées pourrait s'expliquer par la présence de conceptions erronées au moment de la formation initiale ou d'une incompréhension du programme éducatif (MFA, 2007). Aussi, selon Paquette et al. (2016), le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) précise que chaque approche ou théorie peut contribuer à apporter une meilleure réponse aux

besoins des enfants. Malgré tout, la vision ministérielle est toujours teintée du programme High Scope. Souvenons-nous que *Jouer c'est magique* (inspiré du High Scope) qui a été le premier programme proposé par l'OSGE en 1995. Le High Scope est un programme américain qui voit l'enfant comme ayant des besoins et des vulnérabilités (Paquette et al., 2016). Dans le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007), la place au cheminement de l'enfant vers l'autonomie n'est pas celle d'une approche où l'on reconnaît à l'enfant sa compétence telle qu'on peut le voir dans l'approche de Reggio Emilia (Paquette et al., 2016) ou dans l'approche de cette présente étude. Nous croyons donc que cet aspect pourrait expliquer ce changement quant à la considération du point de vue de l'enfant.

À partir des résultats de cette étude, nous supposons qu'auparavant, il y avait une tendance vers un style d'intervention plus directif chez les éducatrices. Or, la qualité des interactions représente un moyen des plus importants quant au développement de l'enfant (Pianta, Downer, & Hamre, 2016). Donc, les propos des éducatrices ayant participé à l'étude indiquant qu'elles se perçoivent maintenant comme moins directives dans leurs interventions laissent présager un effet positif de l'influence des principes de Pikler sur l'aspect intervention. Souvenons-nous des propos d'une éducatrice qui mentionne ne plus être « le chef qui contrôle ». Nous supposons également que le retrait de la programmation d'activités (et de leur animation) telle qu'elles le percevaient leur permet de se centrer davantage sur la relation avec l'enfant ainsi que sur l'observation pour offrir le matériel et l'environnement permettant aux enfants d'aller plus loin dans leur jeu et de mieux supporter leur développement global.

Nous constatons que ces modifications relèvent d'une responsabilité partagée entre l'organisation (CPE) et l'éducatrice puisque les attentes de l'organisation influencent directement le travail de l'éducatrice. En ce sens, on suppose que les organisations (CPE) qui ont décidé de mettre en place l'approche basée sur les travaux d'Emmi Pikler ont des attentes envers les éducatrices qui vont dans le même sens que les principes de cette approche en ce qui a trait autant à la relation qu'au jeu. Nous supposons aussi que ces CPE devraient mettre en place les conditions pour faciliter la mise en place de ces principes. Ainsi, nous croyons que les attentes quant aux activités proposées aux enfants ne sont pas de l'ordre de celles dont les éducatrices font mention lorsqu'elles parlent d'une succession d'activités imposées aux enfants. Nous faisons ainsi le lien entre ce retrait de programmation d'activités et la place faite aux initiatives des enfants et ainsi, une modification du style d'intervention qui aurait un impact direct sur le niveau de satisfaction quant à la relation éducatrice-enfant.

Revenons avec un point soulevé précédemment dans la discussion au sujet du rôle qui peut sembler passif pour l'éducatrice. Nous discutons ici du rôle de l'éducatrice dans le jeu de l'enfant à partir des résultats obtenus.

Rôle de l'éducatrice dans le jeu de l'enfant

Des conditions sont propices pour la mise en place du jeu de l'enfant. Toutefois, différentes visions du jeu sont présentes dans notre société. En ce moment, il y a une préoccupation d'ordre internationale à ce sujet. Au cours d'une conférence s'étant tenue

lors du 70^e Congrès de l'OMEP, il y était mentionné que les discussions étaient très difficiles sur ce point, notamment sur le plan professionnel, mais aussi sur le plan politique (Kaščák & Pupala, 2018).

Les résultats obtenus au questionnaire indiquent qu'une place plus importante à la liberté et aux initiatives des enfants est présente dans ces services de garde. Pour 80,5 % des éducatrices, la place au jeu libre est considérable, soit entre 80 et 100 %. Il faut préciser que le terme utilisé chez Pikler est l'activité autonome. La valeur qu'elles accordent à cette liberté de jeu est considérable. La vision d'Emmi Pikler va en ce sens puisque ses travaux misent sur la valeur de l'activité autonome de l'enfant. Cette activité autonome s'inscrit dans des conditions précises. Judit Falk, dans le film documentaire de Martino (2012), précise que la relation entre l'enfant et l'adulte, et l'activité de l'enfant sont indissociables; ce qui tend à ressortir dans les résultats de cette étude. La Figure 13 présente cette influence mutuelle évoquée par Judit Falk dans le film documentaire de Martino (2012).

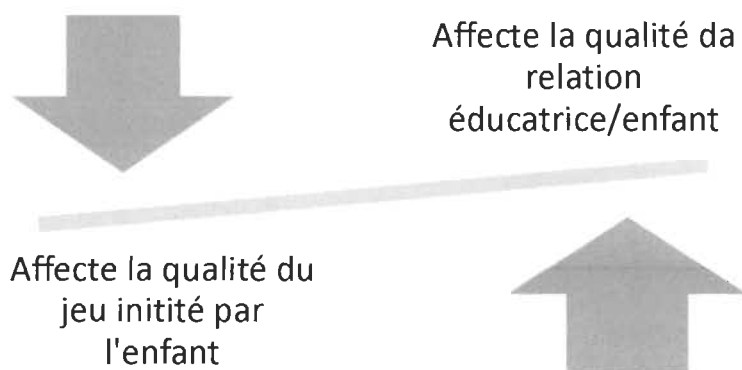


Figure 13. Influence mutuelle de la qualité de la relation et la qualité du jeu initié par l'enfant (adaptation de Judit Falk dans le film documentaire de Martino, 2012).

Poursuivons en regardant de plus près les constats qui se dégagent des résultats en lien avec la façon dont les éducatrices se représentent maintenant leur rôle. Tout d'abord, les résultats indiquent qu'elles interviennent plutôt indirectement dans le jeu de l'enfant, qu'elles s'orientent vers des principes d'étayage et de soutien à l'enfant. Elles font aussi part de leurs préoccupations face à leur rôle.

Interventions indirectes pour soutenir le jeu

L'influence de Pikler amène les éducatrices à intervenir indirectement dans le jeu de l'enfant. Une précision s'ajoute en lien avec l'importance de tenir compte du point de vue de l'enfant dans son activité. Quelques détails peuvent soutenir la compréhension du lecteur, détails que voici : dès la pouponnière, l'idée d'éviter de faire à la place de l'enfant est présente. La motricité libre du petit enfant est respectée en lui laissant atteindre les diverses étapes de son développement à son propre rythme. Cela signifie par exemple que l'éducatrice n'aide pas l'enfant à marcher en lui tenant les mains, qu'elle évite d'asseoir

le bébé s'il ne parvient pas de lui-même à le faire ou bien encore, qu'elle ne le montera pas en haut de la glissade; l'enfant y ira lorsqu'il sera en mesure d'y aller de lui-même.

Les résultats relèvent aussi l'importance de l'observation et font ressortir la vision de leur rôle d'éducatrice face au jeu de l'enfant : amener l'enfant plus loin en lui offrant l'environnement et le matériel qui lui permettra de le faire.

Nous constatons que l'influence des idées de Pikler que sont l'importance de l'activité initiée par l'enfant (jeu de l'enfant) et la qualité de soins portée à l'enfant de 0 à 3 ans amènent les équipes éducatives à faire une place à ces principes aussi chez les enfants âgés de 3 à 5 ans. Une éducatrice a mentionné qu'au départ, l'équipe s'était davantage placée dans une forme de laisser-aller puis que des ajustements s'étaient avérés nécessaires afin de trouver un équilibre. Ce laisser-faire dont elle fait mention, Falk et Rasse (2016) en expliquent leur vision. Elles soulignent entre autres que le laisser-faire amène l'adulte à devoir reprendre le contrôle, tôt ou tard, et qu'il représente un risque tant pour l'enfant que pour l'adulte. C'est-à-dire que par la nécessité de reprise de contrôle, les interventions de l'adulte pourraient glisser dans une voie plus directive; ce qui viendrait affecter la relation éducatrice-enfant. Le rôle de l'adulte est d'amener les enfants à se situer dans le monde, à connaître ses limites et à s'intéresser aux autres. Le laisser-faire peut amener l'enfant dans un sentiment d'abandon; ce qui n'est nullement souhaitable. Nous croyons donc que la formation et le soutien quant à la compréhension et l'appropriation des principes de cette approche ainsi qu'en matière d'évolution de besoins par rapport au jeu de l'enfant s'avèrent essentiels pour éviter de basculer dans une forme de « laisser-faire ».

Poursuivons maintenant avec le rôle de l'éducatrice qui, selon nous, doit aussi tenir compte des notions d'étayage.

Étayage

Les résultats indiquent que des éducatrices racontent des situations où elles ont eu recours à l'ajout de matériel pour soutenir le jeu de l'enfant et leur permettre d'aller plus loin. Celles-ci accordent une grande valeur à l'environnement qu'elles offrent aux enfants. Hewes (2006) identifie ce rôle comme un de facilitateur. Cela signifie, toujours selon Hewes, que l'adulte se soucie de l'aménagement du milieu et le prépare dans le but de permettre à l'enfant de s'investir dans un jeu riche et de façon spontanée. Nous pouvons parler ici de mise en scène du matériel de jeu pour l'enfant. Le matériel permet donc l'exploration, la manipulation et la participation active de l'enfant (Hewes, 2006). L'enfant est donc amené à explorer et à découvrir par lui-même son environnement dans le but de construire sa compréhension du monde. L'idée d'intégrer du matériel supplémentaire en lien avec l'activité de l'enfant dans le but de faire progresser le jeu rejoint en partie les principes de Vygotsky. L'approche de Vygotsky se résume en quatre principes : les enfants construisent leurs connaissances; le développement est lié au contexte social; l'apprentissage peut précéder le développement et enfin, le langage est essentiel au développement cognitif (Bodrova, 2014).

Vygotsky met l'accent sur les interactions sociales (Bodrova, 2014). C'est ce que font les éducatrices lorsqu'elles misent sur les moments en individuel ou en petits groupes ou lorsqu'elles laissent les enfants interagir entre eux et qu'elles prennent bien soin d'éviter de faire à leur place. Il semble toutefois y avoir une certaine ambiguïté en ce qui concerne cet aspect. Les résultats indiquent que les éducatrices ne se situent pas toutes dans une vision commune dans l'appropriation des principes, principalement par rapport à leur rôle face au jeu de l'enfant.

Pour Pikler, il y a un impératif : le jeu appartient à l'enfant. Comme Caffari-Viallon (2017) l'indique, l'adulte peut se prêter au jeu de l'enfant en se gardant bien de prendre le contrôle du jeu. Notons que Caffari-Viallon a été récipiendaire du prix Emmi Pikler 2018. Elle précise que si un adulte prend part au jeu de l'enfant et que le jeu cesse lorsqu'il se retire, c'est qu'il a pris une trop grande place dans le jeu de l'enfant (Caffari-Viallon, 2017). Hewes (2006) propose une autre vision soit que l'adulte devienne lui-même joueur et qu'il oriente le jeu ou devienne pour l'enfant un modèle. Par contre, lorsque Hewes (2006, p. 6) dit que : « les éducateurs de la petite enfance surveillent les enfants de près pendant qu'ils jouent : ils sont observateurs réceptifs et des spectateurs du jeu avisés », ces propos convergent avec ceux des éducatrices lorsqu'elles racontent avec émerveillement le jeu des enfants. Lorsqu'elles sont en mesure de raconter des situations de jeux, nous déduisons que ce n'est possible que si elles ont pris le temps d'observer avec leur regard « avisé ». Poursuivons maintenant notre discussion en nous attachant au soutien offert à l'enfant pendant le jeu.

Soutien aux enfants

En matière d'interventions, les résultats indiquent que les éducatrices ont souvent fait référence aux situations de conflits entre les enfants et au développement de leurs habiletés sociales. Selon Milteer, Kenneth et Ginsburg (2012), le jeu est tout à fait naturel pour les enfants et il leur permet de construire leur résilience : ils développent donc leurs capacités à surmonter des défis à faire face à l'adversité. Nous croyons que le fait que les éducatrices se placent dans un rôle d'accompagnatrice et qu'elles n'interviennent que lorsqu'elles voient que les enfants ne parviennent pas à résoudre par eux-mêmes leur conflit représente un apport important du jeu pour le développement de l'enfant. En amont à la résolution de conflits, l'éducatrice doit soutenir l'enfant par l'accueil de ses émotions et amener celui-ci à en prendre conscience et à les identifier (Coutu et al., 2012). Toujours selon Coutu et al. (2012), il est important pour l'enfant de parvenir à exercer un contrôle sur ses émotions puis de percevoir, décoder et interpréter celles de ses pairs. Enfin, elle joue le rôle de guide face aux conflits des enfants (Coutu et al., 2012) par différents moyens dont le soutien émotionnel, la relation chaleureuse, le réconfort au moment du départ des parents et en s'intéressant au ressenti de l'enfant. Le jeu symbolique représente également un moyen pour l'enfant de développer une meilleure compréhension de son monde émotionnel (Coutu et al., 2012).

Duval (2015) soulève le lien entre la qualité des interactions en classe préscolaire et l'importance du jeu sur le développement des fonctions exécutives. Notons qu'il n'existe pas de consensus à propos de ce que représentent les fonctions exécutives. Zelazo, Müller, Frye et Marcovitch (2003) mentionnent qu'elles concernent la mémoire à court terme, la

mémoire de travail ainsi que l'inhibition. Griffin, Freund, McCardle, DelCarmen-Wiggins et Haydon (2016) précisent qu'il s'agit d'un certain nombre de processus cognitifs qui se développent et qui amènent à l'enfant la capacité d'inhibition; ce qui lui permettra de développer ses compétences sociales, émotionnelles et cognitives. Ils font référence à nouveau à la mémoire de travail (la capacité de faire attention et de se souvenir des faits, tout en les utilisant pour accomplir les tâches) et au contrôle inhibiteur (la capacité de suivre les règles, les émotions et l'attente de satisfaction) (Griffin et al., 2016). Ce sont également les fonctions exécutives qui permettent à l'enfant de planifier, porter des jugements et se rendre compte de ses erreurs (Griffin et al., 2016). Duval (2015) fait ainsi ressortir le lien entre le développement des fonctions exécutives chez l'enfant et la réussite éducative. En fait, le rôle de l'adulte consiste non pas à diriger ou à surstimuler l'enfant, mais plutôt à le soutenir et à l'accompagner (Duval & Bouchard, 2013). Les résultats de notre étude relèvent toutefois une préoccupation chez les éducatrices quant à leur rôle, principalement quant à la préparation à la maternelle.

Préoccupations des éducatrices quant à leur rôle

Les résultats indiquent que des éducatrices sont préoccupées par l'idée que les enfants doivent être « préparés pour la maternelle ». Ce point va dans le même sens que les études qui ressortent ici, au Québec (Capuano et al., 2014; Duval, 2015; Duval & Bouchard, 2013; Leher, Bigras, & Laurin, 2017), ainsi qu'ailleurs dans le monde (Kaščák & Pupala, 2018).

Nous l'avons déjà mentionné, il existe différentes visions en ce qui concerne la préparation à l'école des enfants : l'approche par le jeu (qui favorise les initiatives de l'enfant) et l'approche dirigée (plus scolarisante) (Bigras, 2018; Cantin, Bouchard, & Bigras, 2012; Capuano et al., 2014). D'un côté on s'intéresse au développement global de l'enfant, de l'autre, aux apprentissages scolaires (Cantin et al., 2012). Soulignons que la tendance à favoriser les habiletés en numératie et en littératie en petite enfance se fait souvent au détriment du développement des fonctions exécutives (Gillanders, Iruka, Ritchie, & Cobb, 2012, cité dans Duval & Bouchard, 2013). Nous retrouvons aussi, à un niveau universel, une vision axée sur la formation de citoyens pouvant contribuer à l'aspect économique (efficacité) et une vision axée davantage sur la reconnaissance de l'individu (Kaščák & Pupala, 2018). Ainsi, les résultats indiquent que c'est un peu comme si les éducatrices ayant participé à cette étude doutaient de la valeur du jeu de l'enfant vu comme moyen d'apprentissage lorsque les enfants franchissent l'âge de 4 ans, alors que le jeu a une grande valeur pour le développement de l'enfant (Hewes, 2006; Lillard et al., 2013), qu'il permet notamment à l'enfant de se développer tant sur le plan social, émotionnel que cognitif (Burdette & Whitaker, 2005) et qu'il favorise l'autorégulation (Capuano et al., 2014). En effet, leurs propos s'apparentent aux constats qui découlent d'une étude multicas menée par Leher et al. (2017) selon laquelle les éducatrices tendraient à se tourner vers une relation axée sur les apprentissages plutôt que sur la relation. Nous associons donc les résultats de notre étude à cette tension que les éducatrices ressentent. Ainsi, les résultats de l'étude de Leher et al. en ce qui a trait à l'autonomie et au soutien émotionnel portent à croire que la tendance pour les parents et

les éducatrices serait de penser que c'est à l'enfant de s'adapter à ce passage vers la maternelle plutôt qu'aux adultes à se préparer pour leur arrivée dans leur milieu.

Certes, le jeu évolue et les besoins de l'enfant tout autant. Les éducatrices doivent en tenir compte. Nous pouvons d'ailleurs nous référer à la taxonomie du jeu proposée par Hewes (2006) pour y constater qu'entre 3 et 5 ans se retrouvent principalement le jeu symbolique (faire semblant seul), le jeu de construction, le jeu physique, le jeu sociodramatique (faire semblant avec ses pairs) et enfin le jeu régi par des règles et le jeu à règles inventées. Ces deux derniers types de jeux apparaissent vers 5 ans : pour les enfants, ils devraient prendre place au cours de la dernière année passée au CPE. La Figure 14 présente les préoccupations des éducatrices, en lien avec la situation actuelle, telle qu'elles la perçoivent.

Cette préoccupation quant au jeu de l'enfant et que les résultats font ressortir a été identifiée par le Conseil supérieur de l'éducation (2012). Malgré l'importance du jeu pour l'enfant, sa place est remise en question au préscolaire. Les éducatrices ont souligné cette pression extérieure liée à la performance, ainsi que le stress vécu par les enfants et généré par cette situation. Les éducatrices identifient cette pression et nous croyons que cette pression affecte par moment leurs convictions quant à la valeur de ce qu'elles font : la valeur du jeu pour l'enfant qui, à son tour, affecte la relation.

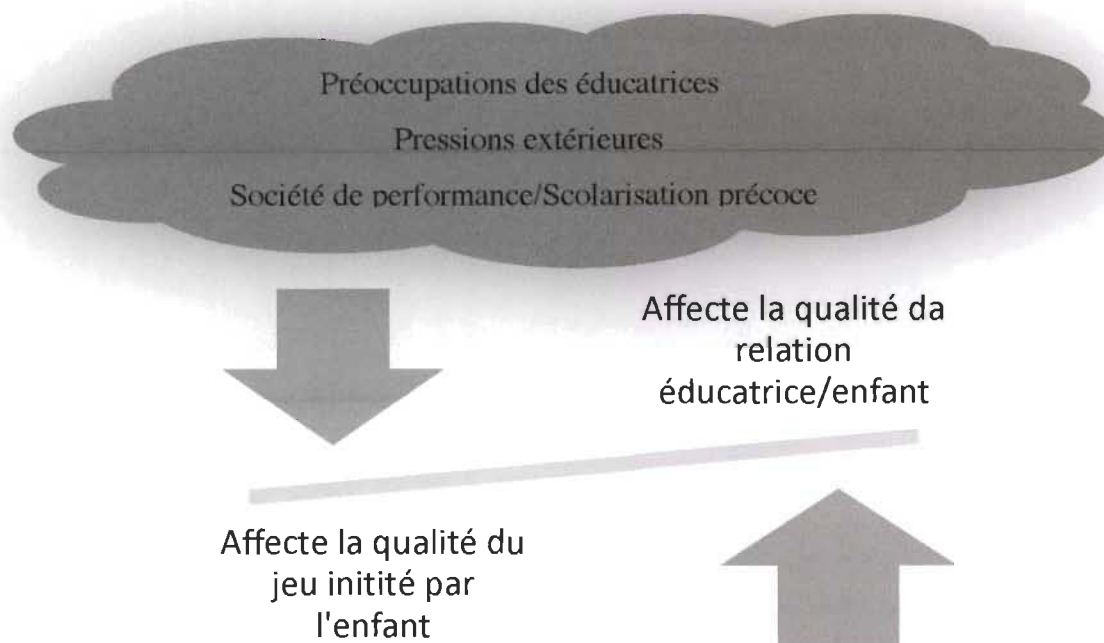


Figure 14. Hypothèse effets des pressions extérieures sur la qualité de la relation et la qualité du jeu initié par l'enfant.

Sous un angle différent, notons que le niveau de motivation intrinsèque de l'enfant aurait un impact positif sur ses apprentissages. Développer le goût d'apprendre, pourvu que les conditions soient mises en place pour éveiller cette motivation intrinsèque et ce goût d'apprendre (Nanhou, Desrosiers, Tétreault, & Guay, 2016), devient ainsi un levier sur lequel nous devons nous appuyer.

Maintenant que l'ensemble des constats a été ressorti, il s'avère essentiel de regarder du côté du processus de changement que les résultats ont fait ressortir à travers divers propos des éducatrices en lien avec leur cheminement quant à leur appropriation et la mise en place de cette approche dans leurs interventions auprès des enfants. Voyons plus en détail les liens faits sur ce point, en passant par les représentations sociales. Certaines

résistances au changement y sont également abordées ainsi que la redéfinition du rôle de l'éducatrice tel que les résultats l'indiquent. Enfin, nous portons notre regard vers la place de la pratique réflexive dans le cadre d'un tel cheminement au sein d'une équipe éducative.

Processus de changement

Autissier, Vandangeon, Vas et Johnson (2018) définissent le changement comme un actif immatériel à construire, à consolider et à développer. Le changement a toujours été présent et s'avère être un élément central dans la société, tant pour l'individu que pour l'organisation. Le changement est synonyme d'évolution pour se développer. Un changement nécessite l'accompagnement des individus, la communication et la formation. Toujours selon Autissier et al. (2018), le changement soulève des réticences de la part des individus, une résistance au changement qui provient de la crainte qu'il suscite. Les résultats font mention de certaines résistances des éducatrices, par exemple par rapport à l'importance qu'ont pris les jeux libres (ou activité autonome pour reprendre le terme propre à l'approche pikléienne) vs la proposition d'activités (section *Programmation d'activités et autres activités proposées par l'éducatrice*) ou bien au mode de répartition des groupes (section *Nombre d'adultes limités*). Pourtant, le changement est un processus continu d'apprentissage qui favorise l'innovation (Argyris, 1995 et Nonaka, 1994, cités dans Autissier et al., 2018).

Kolb (1984, cité dans Autissier et al., 2018) voit l'apprentissage en tant que processus d'adaptation provenant de la perception (à travers les sens), la pensée et l'action. L'humain est en constantes interactions avec l'environnement. Prendre conscience par la

réflexion sur ses gestes est nécessaire pour déclencher un processus de changement. Notons toutefois que le cerveau humain est enclin à voir ce qu'il sait déjà (Favre, 2014); ce qui nous amène vers les résistances face au changement.

Certaines résistances face au changement

Les résultats ont permis de faire ressortir certaines résistances telles que le fait d'avoir le même groupe d'enfants plus d'une année ou bien, pour l'une des éducatrices, l'absence de jeux dirigés ou encore, un ressenti de contrainte face à des exigences liées au besoin de stabilité des enfants. Notons quelques-unes des principales sources de résistance au changement (Kanter et al., 1992, cité dans Autissier, Vandangeon, & Vas, 2010) : la perte de contrôle, une trop grande incertitude, le manque d'informations et une forme de sentiment d'incompétence par rapport aux actions passées.

Des éducatrices ont nommé avoir vécu ce changement comme un long processus. Des réticences ont été identifiées, notamment le fait de suivre les mêmes enfants plus d'une année, mais lors de l'expérimentation et de l'intégration de cette façon de faire, les éducatrices ont constaté les bienfaits pour les enfants. Ces différentes étapes s'apparentent au processus de compréhension en cinq étapes qui a été développé par De Vries (2006). Selon cet auteur, le changement place l'individu dans un état où il se trouve dans un conflit intérieur provenant d'exigences contradictoires. C'est un processus cognitivo-affectif tel que le mentionnent Autissier et al. (2018). L'adulte est habituellement plutôt stable sur le plan de sa personnalité et tend donc à résister au changement. Afin de réduire l'état d'anxiété dans lequel il se retrouve, il traverse un « processus de compréhension » qui

comporte cinq étapes : la crainte, la confrontation, la clarification, la cristallisation, puis le changement (De Vries, 2006, cité dans Autissier et al., 2018). Par contre, des résistances sont toujours présentes chez certaines d'entre elles. Ce fait rejoint les propos de De Vries qui soutient que l'aboutissement du processus n'est pas une certitude.

Parmi les éléments de résistance que nous avons identifiés dans les résultats, nous constatons qu'il y a une responsabilité partagée en ce qui a trait à la vision du jeu. Nous croyons que dans certains cas, il est possible que l'éducatrice elle-même puisse ne pas être à l'aise dans son rôle, soit parce que les attentes vont à l'encontre de son style d'intervention prédominant (un style plus directif) ou bien qu'il pourrait aussi s'agir d'un manque de soutien de la part du CPE qui lui-même pourrait manquer de moyens (par exemple des ressources financières ou de personnel de soutien) pour offrir ce qui s'avérerait essentiel. Enfin nous constatons que certains CPE tiennent à conserver des activités dirigées. Dans ce cas, la responsabilité repose sur les décisions du CPE, et nous interrogeons le niveau d'appropriation et la compréhension des principes de Pikler ou bien l'ampleur des résistances au sein de l'équipe éducative dans le processus de changement.

En lien avec leur pratique actuelle, des éducatrices éprouvent tout de même une certaine confusion face à ce qu'elles peuvent proposer aux enfants. Certaines se sentent contraintes quant aux activités qu'elles peuvent proposer aux enfants et elles jugent qu'il faut tenir compte des besoins liés au développement de l'enfant. Selon le processus de compréhension de De Vries (2006), il pourrait s'agir d'un manque d'information provenant de l'étape de clarification. Nous constatons donc que la place que l'éducatrice

doit tenir face au jeu de l'enfant est parfois ambiguë. Nous constatons également qu'il semble y avoir une confusion avec les « activités » proposées (raconter une histoire, se rendre au bureau de poste par exemple) et les activités dirigées. Nous croyons qu'il est fondamental pour les équipes éducatives de savoir reconnaître les différentes visions du jeu ainsi que la valeur du jeu initié par l'enfant. Nous croyons aussi que le rôle de l'éducatrice comporte à pouvoir soutenir le jeu de l'enfant et enrichir l'environnement de l'enfant à travers diverses propositions. Selon Duval et Bouchard (2013), le jeu, même s'il est sous-estimé, est d'une grande valeur dans le développement global de l'enfant. L'éducatrice peut contribuer à enrichir le jeu, mais le jeu se distingue des apprentissages (Duval & Bouchard, 2013). Sur ce point, Tardos (1965) évoque que malgré les bonnes intentions d'une éducatrice, les activités dirigées n'ont pas l'effet escompté puisque les enfants apprennent davantage à partir d'expériences concrètes qui sont représentatives pour eux. Mais l'appropriation et la mise en place d'une approche spécifique peuvent représenter certains défis puisqu'en tant qu'être humain, nous avons des représentations sociales.

Redéfinition du rôle d'éducatrice

Nous croyons que le processus vécu par les éducatrices avec l'implantation de l'approche pikléienne dans leur milieu a amené chez elles un changement dans leurs représentations. En lien avec le rôle d'éducatrice, les propos d'une éducatrice retiennent l'attention, propos selon lesquels pour bien saisir le sens de cette approche avec les enfants de 3 à 5 ans, il faut avoir travaillé avec les enfants à la pouponnière. Considérant que 47,22 % des éducatrices participantes ont le même groupe d'enfants de la pouponnière

jusqu'à ce que les enfants quittent pour la maternelle et que cinq des huit CPE n'ont que ce mode de répartition ou bien offrent aux éducatrices le choix de pouvoir suivre leur groupe, nous pouvons supposer que les éducatrices peuvent intégrer les principes en profondeur. Une façon d'approfondir les principes de cette approche est de donner sens à travers l'expérimentation. En ce sens, la pratique réflexive dont font mention des éducatrices permet d'avoir un regard sur ses actions, aide à construire du sens et à intégrer ce qu'elles ont vécu, le tout permettant ainsi un apprentissage (Perrenoud, 2002).

Des éducatrices ont mentionné qu'elles avaient remis en question leur rôle. Certaines parlent même d'une redéfinition de leur rôle. Partant de l'importance que certains milieux apportent à la continuité, une implication plus grande de l'éducatrice s'est avérée nécessaire. Le fait de suivre les enfants pendant plusieurs années a également amené des éducatrices à revoir leurs connaissances sur le développement de l'enfant, se percevant moins comme des « spécialistes des 4-5 ans », mais plutôt comme une spécialiste de la petite enfance (0-5 ans). Nous croyons que cette approche permettrait de mieux suivre l'évolution propre à chaque enfant, pourvu que les éducatrices aient les mêmes enfants plus d'une année. De plus, nous croyons qu'il s'agit d'une piste intéressante qui faciliterait la mise en place du principe de base du programme « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007) : « L'enfant est un être unique ».

Pratique réflexive

Afin de discuter du prochain point, nous nous attardons à définir puis à justifier la pertinence de la pratique réflexive. Celle-ci amène le praticien à se regarder agir, à

chercher à comprendre ce qu'il fait et comment il le fait (Perrenoud, 2002). Retenons qu'entre le temps de réflexion pendant l'action et le temps de réflexion après l'action, une distinction s'impose (Perrenoud, 2002). Pendant l'action, la réflexion se fait dans la précarité et sans recul (Perrenoud, 2002). Lorsqu'elle a lieu après l'action, elle est plus paisible, ne permet aucun changement sur ce qui est passé, mais permet une évolution (Perrenoud, 2002). C'est en réfléchissant sur ses actions accomplies que le praticien peut améliorer ses futures interventions (Perrenoud, 2002). En effet, il y a un lien entre l'action complétée et l'anticipation de l'action similaire à venir. Revenir sur les actions passées permet d'évacuer les émotions qui y sont rattachées, mais aussi de comprendre, de construire du sens et de la cohérence tandis que la préparation des interventions à venir est une fonction d'apprentissage. Perrenoud (2002) propose l'hypothèse suivante : la réflexion après l'action (rapide, superficielle) est amorcée dans l'action et le praticien a la capacité de garder en tête des observations et des réflexions dans le but d'y revenir et de les approfondir « à tête reposée ».

L'action se déroule dans un contexte, part d'une intention qui peut être plus ou moins évidente. L'action du praticien traduit qui il est, ses formes de savoirs et sa culture (Perrenoud, 2002). Dans une organisation, la pratique réflexive amène le praticien dans une forme d'interdépendance où la réflexion peut se faire collectivement. Le rapport à autrui est donc un incontournable. Il permet de formuler certains jugements, de faire des propositions, de prendre des initiatives, bref, d'évoluer (Perrenoud, 2002).

Une étude menée par Campbell-Barr (2017) fait ressortir l'importance de la pratique réflexive qui vise à aider les étudiants (dans le contexte de l'étude) à prendre en compte leurs attitudes. Selon eux, la perception qu'ils ont de leurs attitudes représente un élément important pour l'atteinte d'une qualité supérieure en service de garde. Amener une prise de conscience de celles-ci et de la façon dont elles guident les actions permet de consolider l'identité professionnelle alors que négliger cet aspect pourrait créer une forme d'incertitude et nuire au développement de pratiques de qualité en petite enfance (Campbell-Barr, 2017).

c'est une nécessité de comprendre comment les personnes travaillant dans les services de garde [...] perçoivent les attitudes, comment elles se forment et comment elles guident les praticiens dans la prestation d'une éducation de qualité supérieure. » Ne pas tenir compte des attitudes dans les services de garde de la petite enfance ne favorise pas le développement de pratiques de qualité en petite enfance (Campbell-Barr, 2017).

Au cours de l'entrevue, Fanny a parlé de ses rencontres hebdomadaires avec la conseillère pédagogique de son CPE. Elle a également précisé qu'elles avaient recours à la caméra pour soutenir leurs observations. Elle précisait que ce moyen leur permettait de revoir des scènes et d'en discuter.

Retombées sociales et scientifiques

Sur le plan des retombées, considérant que les résultats indiquent que la relation est vue sous un angle particulier, il serait intéressant de tenir compte de ce que les travaux d'Emmi Pikler apportent sur l'aspect relationnel entre l'enfant et l'éducatrice.

Le ministère de la Famille (2018) a récemment rédigé le « Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées à l'intention des prestataires de services de garde reconnus et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial ». Dans ce document se retrouve une liste de comportements à proscrire des milieux de garde : dénigrement, menaces, langage abusif, etc. Les résultats de cette étude apportent la vision des éducatrices face à leurs attitudes qu'elles considèrent favorables au développement d'une relation entre elles et l'enfant. Il y a certainement des éléments qui pourraient venir enrichir le programme « Accueillir la petite enfance » (MFA, 2007), qui est en ce moment en vigueur au Québec. Aussi, étant donné qu'un cadre de référence portant sur le développement socioaffectif est en préparation du côté du ministère de la Famille, il serait pertinent que cette étude soit prise en considération.

En ce qui concerne le second concept à l'étude, les résultats obtenus quant aux représentations des éducatrices face au jeu de l'enfant ainsi qu'à la modification de leur rôle face au jeu de l'enfant retiennent l'attention. L'Observatoire des tout-petits (2018) a tout récemment rédigé un rapport qui repose sur les résultats des enquêtes « Grandir en qualité ». Quoique celui-ci n'apporte pas de nouvelles données, il fait tout de même ressortir l'importance de la place à accorder au jeu libre. Quant aux attentes envers les

éducatrices, on y mentionne que celles-ci doivent respecter le jeu de l'enfant et soutenir les initiatives personnelles des enfants. Notons que l'influence de l'approche étudiée va en ce sens si on regarde principalement du côté de la modification des représentations des éducatrices. Le rapport de l'Observatoire des tout-petits précise également que l'éducatrice doit aider les enfants à prendre conscience de leurs réalisations et les amener à réfléchir.

Soulignons l'importance et surtout la pertinence d'un investissement en petite enfance. Il s'avère essentiel de pouvoir soutenir la mise en place de moyens pour accorder l'espace à la pratique réflexive au sein des équipes éducatives, pour l'accompagnement des éducatrices. De plus, la formation continue s'avère être un incontournable afin d'améliorer la qualité de nos services de garde à la petite enfance, d'autant plus que les résultats de l'étude ont montré un changement notable quant à la définition du jeu au moment de leur formation initiale et de leur vision actuelle.

Ensuite, sur le plan des retombées scientifiques, notons qu'il s'agit de la première étude sur l'implantation Pikler auprès des 3-5 ans, ainsi que de la première étude sur l'implantation de Pikler dans les services de garde québécois. Cette première étude soulève de nombreuses pistes de recherche quant à la relation et au jeu.

Avenues de recherche futures

Les avenues de recherche futures visant à comprendre l'appropriation d'une approche psychopédagogique en service de garde québécois sont multiples. D'abord, afin de venir

compléter le regard porté sur la relation éducatrice-enfant, il serait pertinent de conduire une étude concernant l'attachement des enfants envers les éducatrices, toujours selon cette même approche pédagogique. Un outil standardisé tel que l'*Attachement Q-Set* pourrait être utilisé à cette fin. D'ailleurs, Howes et Smith (1995) ont eu recours à cet outil dans le cadre d'études portant sur les comportements d'attachement des enfants.

Cette étude s'attarde au vécu des éducatrices, à l'influence des travaux d'Emmi Pikler sur les concepts de jeu et de relation. Il serait intéressant d'aller observer directement sur le terrain de quelle façon cette approche se vit au quotidien, en s'intéressant aux stratégies mises en place par l'éducatrice en lien avec le jeu de l'enfant, et quels en sont les effets sur le développement des enfants (dans les différentes sphères de développement, au fil des années).

Il serait tout aussi intéressant d'effectuer une étude portant sur différentes approches pédagogiques et de leur apport au développement des enfants, à la façon dont les enfants vivent ensuite la transition vers la maternelle.

Forces et limites de l'étude

Cette étude porte sur les représentations des éducatrices en lien avec les concepts de relation et de jeux. Elle ne mesure donc pas l'attachement de l'enfant envers l'éducatrice, mais plutôt la représentation que celle-ci s'en fait.

Certes, cette dernière a permis d'explorer les représentations des éducatrices. Il aurait été intéressant d'avoir recours à l'observation pour venir compléter cette cueillette de données, mais le temps et l'énergie devant y être consacrés auraient été trop fastidieux dans ce type de projet. Nous croyons toutefois qu'il s'agit en soi d'une limite de cette étude puisque ce moyen aurait permis d'observer sur le terrain la façon dont sont vécus au quotidien les différents moments identifiés dans les résultats au questionnaire et à l'entrevue.

Cette étude qui comporte une part importante de données qualitatives ainsi qu'une part de données quantitatives ne permet pas de généraliser les résultats. Le but était plutôt de comprendre le phénomène et de saisir les nuances apportées par cette approche pédagogique spécifique. Toutefois, nous croyons que le fait d'avoir recueilli des données par différents moyens (questionnaire, entrevue et journal de bord) et dans huit CPE différents permet d'assurer la validité de notre étude.

Il nous apparaît important de soulever que les personnes ayant pris part à l'entrevue manifestent de l'intérêt pour l'aspect pédagogique et le désir d'échanger au sujet de leur pratique. Il est possible qu'un type d'éducatrice soit plus représenté qu'un autre, soit des éducatrices plus extraverties ou plus engagées. Par contre, les impressions notées au journal de bord nous permettent de croire que les éducatrices avaient des personnalités bien distinctes, manifestaient des niveaux d'aisance différents et ainsi, nous croyons que cette limite a été bien gérée à première vue.

L'expérience de la chercheuse apporte également une certaine subjectivité quant à l'analyse et l'interprétation des données. Provenant du milieu de la petite enfance et ayant offert du soutien pédagogique en lien avec cette approche ainsi que de la formation, l'objectif personnel de la chercheuse était justement de mettre sur pied un projet de recherche dans le but d'avoir un regard plus objectif de la situation. Certes, la recherche n'est jamais totalement objective, elle comporte toujours une part de subjectivité. Pour s'assurer de prendre une distance quant à cette subjectivité, divers moyens ont été mis en place : journal de bord de la chercheuse (pour prendre un recul réflexif face à la cueillette de données et à leur interprétation), triangulation des données (questionnaire et entrevue), groupe Delphi (pour la construction du questionnaire), ainsi que les rencontres avec le comité de direction (pour le guide d'entretien ainsi que pour l'interprétation des résultats).

Nous croyons aussi que cette expérience comporte des avantages intéressants. Celle-ci a permis une aisance pendant les échanges puisque le vocabulaire utilisé ne faisait pas obstacle. De plus, le rôle de soutien tenu pendant plusieurs années par la chercheuse permet de mettre facilement les éducatrices en confiance. La complémentarité des outils a également permis de comparer les données entre le questionnaire et les entrevues, offrant la possibilité d'en approfondir certains aspects.

Conclusion

Les résultats indiquent en général une plus grande satisfaction quant à la relation des éducatrices avec les enfants. L'influence de Pikler se voudrait positive sur le plan relationnel. Les résultats indiquent également que la vision du jeu s'est modifiée. Le point principal est le retrait de la programmation d'activités (planification et animation). Ce retrait de programmation d'activités amène les éducatrices à faire plus de places aux initiatives des enfants puis à composer avec l'imprévisibilité que cela comporte. Il s'agit donc d'un changement de posture de la part de l'adulte. Toutefois, malgré ce changement de regard, les éducatrices se disent préoccupées par la transition à la maternelle.

Nous retenons donc que la mise en place de cette approche pédagogique, de ce qu'elle permet, tant sur le plan relationnel que du rôle de l'adulte face au jeu de l'enfant, ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'éducatrice. En effet, sur le plan relationnel, des éléments appartiennent très certainement à l'éducatrice. Nous pouvons penser à la confiance qu'elle porte en l'enfant, à sa douceur et à son calme, à sa façon d'accueillir les émotions de l'enfant, à son écoute et à sa disponibilité, pour ne nommer que ces éléments. Les résultats nous ont également permis de relever des éléments favorables relevant davantage de l'organisation (CPE) dont le soutien offert à l'éducatrice et la façon de répartir les groupes d'enfants aux éducatrices. Le fait que les éducatrices aient pendant plus d'une année les mêmes enfants est ressorti comme un élément favorable.

Enfin, d'autres éléments relèvent, selon nous, d'une responsabilité partagée entre l'organisation et l'éducatrice. Nous pensons ici à ce qui touche l'aspect temps et structure du temps. On peut penser aux différents moments de soin qui sont vécus avec une attention bien particulière dans cette approche. Nous insistons sur l'idée que cet investissement ne repose pas uniquement sur l'éducatrice puisque pour que ce temps puisse être investi, toute l'organisation doit être pensée en fonction que les éducatrices ne se sentent pas pressées par le temps. Il n'en demeure pas moins que l'éducatrice pourrait avoir la meilleure organisation au sein de son CPE, mais sa propre attitude durant ces moments revêt aussi une très grande importance. De là l'idée soulevée d'une responsabilité partagée pour favoriser l'amélioration de la relation éducatrice-enfant.

En ce qui a trait au jeu, les résultats indiquent un changement de regard important des représentations qu'ont les éducatrices du jeu de l'enfant. Le retrait de la programmation d'activités pour une plus grande place accordée aux initiatives des enfants s'avère le point majeur sur ce plan. Rappelons que par programmation d'activités, les éducatrices mentionnaient avoir l'impression d'imposer des activités et un rythme aux enfants. Maintenant, elles se sentent plus à l'écoute et composent avec l'imprévisibilité en suivant les champs d'intérêts réels des enfants.

Les résultats indiquent qu'elles ont un nouveau regard sur le jeu de l'enfant puisqu'elles laissent place aux initiatives des enfants plutôt que de les diriger dans le jeu. L'hypothèse d'un lien mutuel entre la qualité de la relation et la qualité du jeu de l'enfant demeure présente. Souvenons-nous que Judit Falk (dans le film documentaire de Martino,

2012) exprimait la présence de ce lien. Étant donné que le concept de jeu est celui qui apporte plus d'incertitude, selon les résultats obtenus, voici les recommandations en lien avec l'hypothèse émise. L'apport sur le plan relationnel semble considérable, il serait intéressant d'inclure cet aspect à la formation initiale ainsi qu'à la formation continue. Il nécessite également de faire ressortir la valeur du jeu de l'enfant et de préciser le rôle que l'éducatrice doit tenir auprès de l'enfant dans la mise en place de ce dernier. Tel que certaines craintes l'expriment, l'adulte ne doit pas se trouver dans un rôle passif, mais bien dans un rôle de guide, de chercheur et de facilitateur.

Les résultats de l'étude ont permis de mettre en évidence la redéfinition du rôle de l'éducatrice. Nous avons aussi fait des liens avec le processus de changement. Les résultats font aussi état de certaines résistances que les éducatrices avaient manifestées. La place de la pratique réflexive, en tant que forme de soutien aux éducatrices, nous apparaît une voie prometteuse pour la visée de qualité recherchée dans les services de garde. Nous souhaitons que ces constats puissent inspirer les services de garde québécois ainsi que les institutions offrant de la formation aux éducatrices. Nous croyons que la qualité des services de garde en serait meilleure et qu'ainsi, les enfants seraient mieux préparés aux défis du monde de demain.

Références

- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Érès
- Ainsworth, M. (1983). *L'attachement mère-enfant*. *Enfance*, 36(1-2), 7-18.
doi: 10.3406/enfan.1983.2798
- Appell, J.-R. (2014). La place de l'adulte dans le jeu de l'enfant. *Spirale*, 70(2), 173-174.
doi: 10.3917/spi.070.0173
- April, J. (2011). La pratique des éducatrices en CPE au regard de la dimension psychomotrice. Dans N. Bigras & C. Bouchard (Éds), *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens* (pp. 163-177). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Autissier, D., Vandangeon, D. I., & Vas, A. (2010). *Conduite du changement : concepts clés : 50 ans de pratiques issues des travaux de 25 grands auteurs*. Paris, France : Dunod.
- Autissier, D., Vandangeon, D. I., Vas, A., & Johnson, K. J. (2018). *Conduite du changement : concepts clés : 60 ans de pratiques héritées des auteurs fondateurs*. Paris, France : Dunod.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J., & Enos Watamura, S. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2012), 156-165.
doi: 10.1016/j.ecresq.2011.05.005
- Baribeau, C. (2005). *L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur*. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barthélémy-Musso, A. (2012). *Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux entre enfants de 3 à 7 ans* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toulouse le Mirail, France.
- Bateson, P. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. *Animal Behavior & Cognition*, 1(2), 99-112. doi: 10.12966/abc.05.02.2014

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Bigras, N. (2018). *Obtenir la qualité des services éducatifs destinés à la petite enfance, est-ce possible?* Communication présentée au Colloque 2018 de l'AEETÉE, Saint-Hyacinthe, QC. Repéré à <https://aeetee.ca/colloque-2018/coll2018-confouverture>
- Blais, M., & Martineau, S. (2016). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blankson, A. N., O'Brien, M., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., Calkins, S. D., & Weaver, J. M. (2013). Developmental dynamics of emotion and cognition processes in preschoolers. *Child Development*, 84(1), 346-360. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01841.x
- Bodrova, E. (2014). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Schom, A.-C., & Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124, 105-112. doi: 10.3406/caf.2017.3210
- Bouchard, C. (2015). *Relation entre la qualité des interactions éducatrice-enfants dans le groupe en centre de la petite enfance et la qualité des interactions de l'enfant de quatre ans avec ses pairs* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2003). *Ce dont chaque enfant a besoin. Sept besoins incontournables pour grandir, apprendre et s'épanouir*. Paris, France : Marabout. Repéré à : <http://www.lenfantdabord.org/lenfant-dabord/les-besoins-de-lenfant/>
- Burdette, H. L., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children-Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 46-50. Repéré à <https://ideas.repec.org/p/mpr/mprres/4a057641030b4eb68a86ba6ca9fd271f.html>
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York, NY: Teachers College Press.
- 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.

- Caffari-Viallon, R., & Appell, G. (2017). *Pour que les enfants jouent : une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie.
- Campbell-Barr, V. (2017). Quality early childhood education and care – the role of attitudes and dispositions in professional development. *Early Child Development and Care*, 187(1), 45-58, doi: 10.1080/03004430.2016.1150273
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-507. doi: 10.7202/1022708ar
- Capuano, F., Bigras, M., & Japel, C. (2014). La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. V. Peter, & F. Vitaro (Éds), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/la-maternelle-4-ans-une-mesure-pour-favoriser-la-reussite-scolaire>.
- Chartier, A.-M., & Geneix, N. (2007). *Les pédagogies de la petite enfance. Rapport pour l'UNESCO*. Repéré à <https://docplayer.fr/19137939-Les-pedagogies-de-la-petite-enfance.html>
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage, agir comme guide pour soutenir l'autonomie, pour un enfant à son plein potentiel*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services*. Québec, QC : Auteur. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin & G. M. Tarabulsky (Éds), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (pp. 139-175) Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D., & Tardif, G. (2003). *Les Centres de la petite enfance : un lieu de prévention des problèmes de développement et d'adaptation sociale des enfants* (volet garde en milieu familial). Rapport de recherche de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de l'Outaouais [en ligne]. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/Outaouais/2892511461.pdf>

- Cryer, D., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2000). Continuity of caregiver for infants and toddlers in centre-based child care: Report on a survey of center practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 497-514.
- Daneau, S. (2006). *Étude ethnométhodologique de l'intervention démocratique en milieu familial un regard de l'intérieur sur les personnes responsables de service de garde pour mieux comprendre leur pratique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, QC.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2018). Définir l'apprentissage par le jeu. Dans A. Pyle (Éd.), *Apprentissage par le jeu* (pp. 7-11). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/apprentissage-par-le-jeu.pdf>
- Desjardins, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*. Québec, QC : Les publications du Québec.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. doi: 10.7202/706657ar
- De Vries, M. K. (2006). *La face cachée du leadership*. Paris, France : Village Mondial/Pearson Education.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Dubois, E. (2010, Septembre). *La pédagogie de Reggio Emilia*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-d/La%20pedagogie%20de%20Reggio%20Emilia.pdf>
- Duguay, B. (2014). *MDT8601. Les mesures et échelles, conception du questionnaire* (document powerpoint). Repéré à <http://mdt8601.uqam.ca/index.htm>
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté* [en ligne]. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>

- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C., & Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3^e éd.). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, 142-153.
- Falk, J. (1973). *Importance et conditions fondamentales du caractère individuel des relations enfants adultes*. Paris, France : Institut National de Méthodologie Emmi Pikler des foyers d'Enfants du Premier Âge Lóczy, Budapest.
- Falk, J., Pikler, E., & 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
- Falk, J., & Rasse, M. (2016). L'autonomie, ce n'est pas laisser faire? *Spirale*, 80(4), 247-249. doi: 10.3917/spi.080.0247
- Favre, D. (2014). *L'addiction aux incertitudes* (Document inédit). Université de Montpellier, France [en ligne]. Repéré à http://www.respadd.org/wp-content/uploads/2016/08/4.FAVRE_.pdf
- 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.
- Gacogne, M.-J. (2013). Voir la vie en grand. Comment les jouets aident à grandir. *Le sociographe*, 41(1), 11-20. doi: 10.3917/graph.041.0011
- Gariépy, L. (1998). *Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants*. Sainte-Foy, QC : Les Publications du Québec.
- Gingras, L., Lavoie, A., & 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.
- Girandola, F., & Joule, R.-V. (2013). Attitude, changement d'attitude et comportement. Dans L. Bègue & O. Desrichard (Éds), *Traité de psychologie sociale. La science des interactions humaines* (pp. 221-248). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Golse, B. (2015). L'approche Piklérienne au carrefour des neurosciences et de la psychanalyse. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 5(1), 217-244. doi: 10.3917/jpe.009.0217
- Gouvernement du Québec. (2004). *L'engagement qualité, Plan d'amélioration continue de la qualité en service de garde* [en ligne]. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_plan_amelioration_continue_qualite_sg.pdf
- Griffin, J. A., Freund, L. S., McCardle, P., DelCarmen-Wiggins, R., & Haydon, A. (2016). Introduction to executive function in preschool-age children. Dans J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Éds), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 3-7). Washington, DC: American Psychological Association. Repéré à <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi:10.1037%2F14797-001>
- Hasson, F., Keeney, S., & 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.t01-1-01567.x
- Hatti, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants, connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- 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
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). *Children and their child care caregivers: Profiles of relationships*. *Social Development*, 4(1), 44-61.
- Hymel, S., & Ford, L. (2014). Diplomatation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce. Dans F. Vitaro (Éd.), *Réussite scolaire. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne] (pp. 19-24). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/reussite-scolaire.pdf>
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Ed. du CRP.

- Kašćák, O., & Pupala, B. (2018). *ECEC in neoliberal times: The realities and polarities*. Conférence présentée lors du 70^e Congrès de l'OMEP, Prague, République Tchèque. [en ligne]. Repéré à <https://konference2018.omep.cz/file.php?nid=16679&oid=6596261>
- Katz, L. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 301-319. doi: 10.7202/900415ar
- King, P., & 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
- Lacharité, C., Éthier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 484(4), 381-394. doi: 10.3917/bupsy.484.0381
- 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., & 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.
- Legrand, C. (2003). *Bien traiter un enfant, un enjeu d'humanité* [en ligne]. Repéré à https://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Education-et-Valeurs/Donner-des-reperes/Bien-traiter-un-enfant-un-enjeu-d-humanite-_NP_-2005-04-12-540364
- Leher, J., Bigras, N., & Laurin, I. (2017). Le rôle des centres de la petite enfance dans la préparation de la transition vers la maternelle des enfants et de leurs familles. *Initio*, (6), 6-30 [en ligne]. Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Volume_1_numero_6/Leher_INITIO_no._6_printemps_2017.pdf
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J., & Bouchard, C. (2018). Conception and validation of the quality of educators' observation and planning practices scale (QEOPPS). *Early Years* [en ligne]. doi: 10.1080/09575146.2018.1462303

- Lemay, L., & Coutu, S. (2012). Les difficultés comportementales des enfants de 0 à 5 ans en service de garde. Synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras & L. Lemay (Éds), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (pp. 27-288). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. doi: 10.1037/a0029321
- Marinova, K. (2011). Jeu et apprentissage scolaire. *Québec français* (162), 64-65.
- Martino, B. (2012). *Lóczy vu par... Une réflexion plurielle sur la pensée d'Emmi Pikler* (Film documentaire). Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie, QC. Repéré à <http://www.rcpem.com/coffretloczy/loczy-vu-par>
- Martino, B. (2014). *Lóczy. Une école de civilisation* (Film documentaire). Paris, France : Association Pikler-Lóczy France. Repéré à <http://www.cemea.be/Loczy-une-ecole-de-civilisation>
- Melsbach, S., & 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(hors-série), 152-160. doi: 10.7202/1008633ar
- Milteer, R. M., Kenneth, R., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *American Academy of Pediatrics* 129(1), 204-213. Repéré à <http://pediatrics.aappublications.org/content/129/1/e204>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2017). *Politique de la réussite éducative, le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* [en ligne]. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de la Famille. (MFA, 2013). *Les quatre types de services de garde reconnus* [en ligne]. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>
- Ministère de la Famille. (MFA, 2018). *Guide sur la prévention et le traitement des attitudes et des pratiques inappropriées à l'intention des prestataires de services de garde reconnus et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial* [en ligne]. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide-pratiques-inapprop.pdf>

- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (MFE, 1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec, QC : Les Publications du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (MFA, 2007). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec* [en ligne]. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Montessori, M. (1936). *L'enfant* (traduction par G. J.-J. Bernard). Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (2006). *Pédagogie scientifique, tome 1 : la maison des enfants* (traduction par G. J.-J. Bernard). Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M., Montessori, R., & Valois, M. (1949). *La formation de l'homme* (traduction par M. Valois). Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Moyles, J. (2010). *Thinking about play: Developing a reflective approach*. Maidenhead, Angleterre: Open University Press.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétreault, K., & Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfant et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans [en ligne]. *Institut de la statistique Québec*, 8(3). Repéré à <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2707849>
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Auteur.
- Nations Unies, Droits de l'homme, Haut-commissariat. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant* [en ligne]. Repéré à <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Observatoire des tout-petits. (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec* [en ligne]. Repéré à <https://tout-petits.org/img/dossiers/qualite/Dossier-Qualite-Service-de-garde-V11-LR.pdf>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paquette, A., Lehrer, J., & Bigras, N. (2016). L'image de l'enfant de l'approche Reggio Emilia et du programme éducatif Accueillir la petite enfance du Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2), 89-96. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30746/pdf>

- Pascal, C. (2018). *Supplanter les fausses dichotomies dans le domaine de l'apprentissage par le jeu : commentaire général*. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/supplanter-les-fausses-dichotomies-dans-le-domaine-de>
- Perreault, M., & Brunet, L. (2012). Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 579-599.
- Perrenoud, P. (2002, Juillet). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. Conférence d'ouverture École d'été des IUFM du Pôle Grand Est Arras, Université de Genève.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Pierrehumbert, B. (2001). Maternage insolite attachement insolite. *Le carnet PSY*, 65(5), 18-21. doi: 10.3917/lcp.065.0018
- Pierrehumbert, B. (2004). Le développement socioémotionnel de l'enfant et la garde hors de la famille. *Spirale*, 30(2), 57-84. doi: 10.3917/spi.030.0057
- Rapoport, D. (n. d.). *Hommage à Simone Veil* [en ligne]. Repéré à http://www.cemea.asso.fr/spip.php?page=imprime&id_article=9938
- Rapoport, D. (2009). Éditorial. Janine Lévy toujours parmi nous. *Contraste*, 1(30), 7-14. doi: 10.3917/cont.030.007
- Rapoport, D., & Lévy, J. (1978). *Enfants en pouponnière demandent assistance* (vidéo en ligne). Repéré à https://www.canal-u.tv/video/cerimes/enfants_en_pouponnieres_demandent_assistance.10275
- Rasse, M. (2012). L'observation piklérienne. *Contraste*, 36(1), 201-209.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Fenu-Foerch, D., & Paz-Albo, J. (2018). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1-14. doi: 10.1007/s10643-018-0910-1
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2015). Continuity of care, caregiver-child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, 27(2), 221-239. doi: 10.1080/10409289.2016.1102034

- Samuelsson, I. P., & Pramling, N. (2013). Jouer et apprendre. Dans P. K. Smith (Éd.), *Jeu* (pp. 12-16). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/jeu.pdf>
- Sheridan, M. D. (2013). *Jeu et développement chez le jeune enfant, de la naissance à 6 ans*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Skolnick Weisberg, D., & Zosh, J. M. (2018). *Comment le jeu dirigé favorise l'apprentissage des jeunes enfants* [en ligne]. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/4997/comment-le-jeu-dirige-favorise-lapprentissage-des-jeunes-enfants.pdf>
- Smith, A. B. (2014). Diplomation et réussite scolaire : résultats de l'éducation pendant la jeune enfance. Dans F. Vitaro (Éd.), *Réussite scolaire. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne] (pp. 14-18). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/65/diplomation-et-reussite-scolaire-resultats-de-leducation-pendant-la-jeune-enfance.pdf>
- Smith, P. K., & Pellegrini, A. (2009). *Apprendre en jouant* [en ligne]. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/77/apprendre-en-jouant.pdf>
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), 1-18. Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1124>
- Stellern, S. A., & Gunnar, M. R. (2012). La psychologie développementale du stress. Dans J.-P. Lemelin (Éd.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Tome 1 : les bases du développement* (pp. 84-109). Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Swann, A. C. (2008). Children, objects, and relations: Constructivist foundations in the Reggio Emilia approach. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50(1), 36-50. doi: 10.1080/00393541.2008.11518754
- Szanto-Feder, A. (2012, Mai). *Développement de la motricité libre au premier âge selon Emmi Pikler*. Actes du symposium et colloque international de L'enfant, un monde à reconnaître. Saint-Hyacinthe, QC.

- Tardif, G., Lavigne, F., & Douyon, A. (2011). La théorie de l'attachement au service des intervenants en petite enfance œuvrant dans les centres jeunesse : comment passer de la recherche aux exigences de la réalité du terrain. Dans L. Angeles, N. Bigras, & C. Bouchard (Éds), *L'échange de connaissances en petite enfance : comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens* (Chapitre 6). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Tardos, A. (1965). *Quelques problèmes généraux concernant les activités dirigées des enfants*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- Tardos, A. (1969). *Le rôle de l'observation dans le travail éducatif. Pédagogie des crèches*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- 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.
- Tardos, A. (1984). *Autonomie et/ou dépendance. Dilemme autour de l'éducation du nourrisson. Réflexion sur les idées du Dr Emmi Pikler*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- Tardos, A., & Vasseur-Paumelle, A. (1991). Règles et limites en crèche acquisitions des attitudes sociales. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 4(7), 409-415. doi: 10.1016/S0987-7983(05)80091-X
- Teachstone. (2018). *Préscolaire CLASS. Guide des dimensions. Version pour les groupes d'enfants de 3 à 5 ans* [en ligne]. Repéré à <https://teachstone.com/>
- Trudel, M., Blicharski, T., Bonnet, J. R. M., & Strayer, F. F. (2012). Approches contemporaines à l'étude de l'impact des milieux de garde sur le développement des jeunes enfants : bilan critique des orientations théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 617-650. doi: 10.7202/1022715ar
- Trudel, M., Fecteau, S., & Blais, C. (2008). Le stress chez les enfants en milieu de garde. Le rôle de la régulation hormonale et comportementale en groupe de pairs. Dans M. Jean (Éd.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec recherches, réflexions et pratiques* (pp. 153-165). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vianin, P. (2018). Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité. Dans N. Rousseau & G. Espinosa (Éds), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 85-108). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Vincze, M. (1984). *L'organisation du déroulement de la journée, exposé introductif à une journée de travail pour le personnel des pouponnières*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- Vincze, M. (1988). *L'organisation du quotidien, l'aménagement du temps*. Paris, France : Institut national de méthodologie Emmi Pikler des foyers d'enfants du premier âge, Lóczy, Association Pikler-Lóczy de France.
- Violon, M., & 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. doi: 10.3917/psy.572.0581
- Wharton, P., & Kinney, L. (2015). *Reggio Emilia Encounters, children and adults in collaboration*. New York, NY: Routledge.
- Williams, P. L., & Webb, C. (1994). The Delphi technique: A methodological discussion. *Journal of Advanced Nursing*, 19(1), 180-186.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 1 à 151.

Appendice A

Lettre d'information pour les éducatrices (questionnaire)



LETTRE D'INFORMATION (POUR QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE)

Pikler au Québec auprès d'enfants de 3-5 ans : une étude exploratoire

Nancy Proulx
Département des sciences de l'éducation
Maîtrise en éducation, profil psychopédagogie
Sous la direction de Jean-Marie Miron et Mathieu Point

Votre participation à la recherche serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche consistent à documenter les perceptions qu'ont les éducatrices de leur relation avec les enfants ainsi que leurs perceptions du jeu chez l'enfant et de leur rôle dans le jeu de l'enfant.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toutes questions que vous jugerez utiles.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir le questionnaire d'une durée approximative de 20 à 30 minutes en cliquant sur le lien sécurisé reçu par courriel. Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, vous demeurez libre de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre d'entre elles ou encore de mettre fin à votre participation à tout moment, sans avoir à vous justifier. Toutefois, puisqu'aucune donnée permettant de vous identifier (ex. : nom, coordonnées) ne sera recueillie par le questionnaire, les données obtenues d'un-e participant-e qui choisirait de se retirer du projet, après avoir fait parvenir son questionnaire rempli à la chercheuse, ne pourront être détruites, malgré son retrait.

Parmi les participant(es) volontaire(s), 3 personnes seront sélectionnées afin de participer à une entrevue individuelle. L'entrevue sera enregistrée pour fin d'analyse. À ce moment, un espace sera prévu pour que vous puissiez y laisser vos coordonnées, dans le but unique que la chercheuse puisse communiquer avec vous pour fixer un moment de rencontre. Toutes les données seront par la suite anonymisées. Les directions des CPE participants ayant autorisé que les entrevues puissent se tenir dans leur installation, permettront ainsi que l'entrevue se tienne dans un espace fermé, en toute confidentialité, dans un espace prévu à cet effet.

Risques, inconvénients, inconforts

Seul le temps de passation du questionnaire et de l'entrevue (si vous acceptez), sont considérés comme étant un facteur de risque associé à votre participation. Si certaines questions vous mettent mal à l'aise, vous pouvez simplement refuser d'y répondre sans avoir à vous justifier.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du jeu et de la relation selon l'approche piklérienne et le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir à votre vécu d'éducatrice. Ces éléments sont des bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de mémoire, de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront anonymisées et conservées sur support numérique sur le poste informatique de la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, le directeur et codirecteur du projet de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites suite au dépôt du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

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

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec **Nancy Proulx** par courriel à nancy.proulx@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-230-07.02 a été émis le 7 février 2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

Oui, j'accepte de participer

Appendice B
Questionnaire



Pikler au Québec auprès des enfants de 3-5 ans : une étude exploratoire

PARTIE 1 - INFORMATION SUR LE RÉPONDANT

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir le questionnaire d'une durée approximative de 20-30 minutes. Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, vous demeurez libre de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre d'entre elles ou encore de mettre fin à votre participation à tout moment, sans avoir à vous justifier. Toutefois, puisqu'aucune donnée permettant de vous identifier (ex. : nom, coordonnées) ne sera recueillie par le questionnaire, les données obtenues d'un-e participant-e qui choisirait de se retirer du projet, après avoir fait parvenir son questionnaire rempli à la chercheure, ne pourront être détruites, malgré son retrait.

Parmi les participant(es) volontaire(s), 3 personnes seront sélectionnées afin de participer à une entrevue individuelle. L'entrevue sera enregistrée pour fin d'analyse. À ce moment, un espace sera prévu pour que vous puissiez y laisser vos coordonnées, dans le but unique que la chercheure puisse communiquer avec vous pour fixer un moment de rencontre. Toutes les données seront par la suite anonymisées. Les directions des CPE participants ayant autorisé que les entrevues puissent se tenir dans leur installation, permettront ainsi que l'entrevue se tienne dans un espace fermé, en toute confidentialité, dans un espace prévu à cet effet.

1. Nom du CPE:

2. Sexe

F

M

3. Combien d'années d'expérience, en tant qu'éducatrice en général, détenez-vous?

4. Année d'obtention de votre diplôme ou attestation relié à la petite enfance:

5. Quel âge ont les enfants de votre groupe ?

- 3 à 4 ans
- 4 à 5 ans
- multiâge

6. Quel fonctionnement est privilégié à votre CPE ?

- Les éducatrices ont un nouveau groupe chaque année
- Les éducatrices suivent leur groupe de la pouponnière jusqu'à la fin de leur fréquentation du CPE
- Les éducatrices suivent les groupes de la pouponnière à 2 ans ou de 3 à 5 ans
- Autre (veuillez préciser)




Université du Québec
à Trois-Rivières

Pikler au Québec auprès des enfants de 3-5 ans : une étude exploratoire

PARTIE 2 - LE JEU

7. Voici des éléments de définition du jeu de l'enfant. Dans un premier temps, selon votre idéal, identifiez les 5 principaux éléments, en énumérant en ordre d'importance à côté de chacun des mots que vous voulez (1,2,3,4,5), ce qui caractérise le jeu de l'enfant, **selon la vision que vous en aviez au moment de votre formation.**

Développement cognitif,
 Programmation d'activités
 Initiative de l'enfant
 Motricité globale
 Motivation intrinsèque
 Exploration
 Découverte
 Relation éducatrice-enfant
 Liberté
 Éducation
 Soutenir l'intérêt de l'enfant
 Créativité
 Sécurité
 Objectifs à atteindre
 Prise de risque
 Développement socioaffectif
 Plaisir

1er

2e

3e

4e

5e

8. En lien avec la question précédente, y aurait-il d'autres éléments qui n'auraient pas été mentionnés? Si oui, lesquels?

9. Voici les mêmes éléments de définition du jeu de l'enfant. Identifiez, selon votre idéal, les 5 principaux éléments, en énumérant en ordre d'importance à côté de chacun des mots que vous voulez (1,2,3,4,5), ce qui caractérise le jeu de l'enfant, **selon votre vision actuelle**.

Développement cognitif,
 Programmation d'activités
 Initiative de l'enfant
 Motricité globale
 Motivation intrinsèque
 Exploration
 Découverte
 Relation éducatrice-enfant
 Liberté
 Éducation
 Soutenir l'intérêt de l'enfant
 Créativité
 Sécurité
 Objectifs à atteindre
 Prise de risque
 Développement socioaffectif
 Plaisir

1er

2e

3e

4e

5e

10. En lien avec la question précédente, y aurait-il d'autres éléments qui n'auraient pas été mentionnés? Si oui, lesquels?

11. Comment percevez-vous votre rôle par rapport à la mise en place du jeu de l'enfant – en trois éléments clés.

1er

Précisez vos propos:

2e

Précisez vos propos:

3e

Précisez vos propos:

12. Lorsque les enfants ne sont pas en jeux libres, qu'est-ce que vous faites ? Précisez vos propos :

13. Selon votre expérience, pour quelles raisons l'éducatrice doit-elle intervenir dans le jeu de l'enfant ?

Expliquez :

14. Selon votre expérience, en jeux libres, quels sont les rôles essentiels que l'adulte doit tenir ? Expliquez:

15. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important dans le jeu de l'enfant ? – en trois éléments clés.

1er

Précisez vos propos:

2e

Précisez vos propos:

3e

Précisez vos propos:

16. Durant les deux dernières semaines, comment évaluez-vous la place faite au jeux libres par rapport à la place faite aux activités de toutes sortes, incluant les activités dirigées, dans votre quotidien ? Situez-vous en considérant que le 0 % = aucune place faite au jeux libres et 100 % = les enfants sont uniquement en jeux libres au cours de la journée. Vous devez exclure toutes activités liées au besoin de base de l'enfant soit : les repas et collation, la sieste et les moments d'hygiène).

0 % 10 % 20 % 30 % 40 % 50 % 60 % 70 % 80 % 90 % 100 %

Indiquez le pourcentage

17. Dans la réalité de votre service de garde, qu'est-ce qui caractérise le jeu de l'enfant, en trois mots clés ?

1

Précisez vos propos:

2

Précisez vos propos:

3

Précisez vos propos:

18. À partir de ces éléments de définition du jeu vus aux questions précédentes, racontez brièvement une situation de jeu d'un ou de plusieurs enfants, s'étant produite dans les 2 dernières semaines dans votre service de garde :

19. Selon votre idéal, quelle serait votre définition du jeu de l'enfant ?

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Pikler au Québec auprès des enfants de 3-5 ans : une étude exploratoire

PARTIE 3 - LA RELATION

20. Selon vous, qu'est-ce qui peut favoriser le développement d'une relation positive entre l'enfant et vous, par rapport à votre façon de faire auprès des enfants ou votre façon d'être – sélectionner, en énumérant en ordre d'importance à côté de chacun des mots que vous voulez (1,2,3,4,5), les 5 principaux éléments :

- Apprentissage à l'enfant
- Humour, taquineries
- Jouer avec l'enfant
- Écouter l'enfant
- Discipline
- Collaboration avec les parents
- Disponibilité
- Faire confiance à l'enfant
- Donner des responsabilités à l'enfant
- Croire à son potentiel
- Parler positivement de ses parents
- Encourager l'enfant
- Guider l'enfant
- Valoriser l'enfant

1er

2e

3e

4e

5e

21. En lien avec la question précédente, y aurait-il d'autres éléments qui n'auraient pas été mentionnés?

22. Identifiez des moments clés, se déroulant dans votre quotidien, où la relation entre l'enfant et vous est investie :

23. Qu'est-ce qui, selon vous, contribue à sécuriser l'enfant dans sa relation avec vous, lorsqu'il est au service de garde ?

24. Identifiez 3 éléments qui distinguent la relation mère-enfant de la relation éducatrice-enfant :

1er

Précisez vos propos:

2e

Précisez vos propos:

3e

Précisez vos propos:

25. En repensant aux deux dernières semaines, identifiez des attitudes favorables au développement de la relation entre l'enfant et l'éducatrice :

26. Votre vision de la relation avec les enfants s'est sûrement modifiée par rapport à vos connaissances acquises au cours de votre formation initiale. Parmi ces modifications, qu'est-ce qui vous satisfait le plus, ou de quoi êtes-vous le plus fier ?

UQTRUniversité du Québec
à Trois-Rivières**Pikler au Québec auprès des enfants de 3-5 ans : une étude exploratoire****PARTICIPATION VOLONTAIRE POUR ENTREVUE**

Trois personnes seront sélectionnées afin de participer à une entrevue individuelle. L'entrevue sera enregistrée pour fin d'analyse. Voici un espace pour que vous puissiez y laisser vos coordonnées, dans le but unique que la chercheuse puisse communiquer avec vous pour fixer un moment de rencontre. Toutes les données seront par la suite anonymisées.

27. Nom :

28. CPE :

29. Numéro de téléphone pour vous rejoindre :

30. Adresse courriel :

Appendice C
Formulaire d'autorisation pour l'entrevue

CPE participant au projet de recherche

**Pikler au Québec auprès d'enfants de 3-5 ans :
une étude exploratoire**

Formulaire d'autorisation pour entrevue

Les objectifs de ce projet de recherche consistent à documenter les perceptions qu'ont les éducatrices de leur relation avec les enfants ainsi que leurs perceptions du jeu chez l'enfant et de leur rôle dans le jeu de l'enfant.

Par la présente, nous autorisons, dans le cadre du projet de recherche ci-haut mentionné, la passation d'entrevue individuelle avec une à trois éducatrice (maximum) dans nos locaux, durant un moment où celle(s)-ci ne sera(ont) pas en charge de son(leur) groupe. La durée de l'entrevue est fixée à 60 minutes. Une prise de rendez-vous sera effectuée avec vous au préalable.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de mémoire, de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec [Nancy Proulx par courriel à nancy.proulx@uqtr.ca](mailto:Nancy.Proulx@uqtr.ca).

Centre de la Petite Enfance

Coordonnées

Personne autorisée par le CPE
Date :

Chercheur
Date :

Appendice D
Canevas de l'entrevue

Guide d'entrevue

Date : _____

1. Prise de contact

- Présentation du but
- Permission d'enregistrer
- Formulaire de consentement
- Votre parcours professionnel
- Vos commentaires en lien avec le questionnaire complété
- Retour sur certaines questions pour approfondissement, comme votre façon de voir et de comprendre le jeu, sur la place faite au jeu libre et aux activités dirigées, de comprendre la relation avec l'enfant, les soins individuels et aussi, le lien entre la relation et le jeu.

Jeu

2. La perception du jeu

- Selon votre expérience, est-ce que l'approche pikérienne a modifié votre façon de voir et de comprendre le jeu de l'enfant ? Expliquez votre réponse. (importance, jeu libre, spontanéité)
- Selon votre expérience récente et vos observations, qu'est-ce que le jeu apporte à l'enfant ? (initiative, créativité, persévérance, autonomie, indépendance)

3. La mise en action du jeu – rôle de l'adulte dans le jeu

- Retour sur questionnaire - place aux jeux libres versus place aux activités dirigées – selon réponse au questionnaire:
 - Racontez-moi comment vous en êtes arrivée à cette répartition
 - Au quotidien, comment vous sentez-vous en tant qu'adulte face à la place que vous occupez par rapport au jeu de l'enfant

- Vous arrive-t-il de refuser de jouer avec un enfant?
- Pourquoi?

- Vous arrive-t-il de jouer avec les enfants?
- Pourquoi?

4. Lien avec expérience passée

Une expérience de jeux appréciée durant petite enfance (liberté, créativité, extérieur, initiative personnelle, activité dirigée, réussite)

Relation

5. La perception racontée – lien avec expérience concrète

- Selon votre expérience récente, est-ce que l'approche pikérienne a modifié votre façon de voir et de comprendre votre relation avec l'enfant ?
Expliquez votre réponse. (individualité, calme, impartialité, distinction, professionnalisme)
- Emmi Pikler parle de l'importance «des soins individuels», pour les enfants. Selon votre expérience récente, avec des enfants du groupe d'âge que vous avez, racontez-moi ce qui peut être fait ou non dans l'idée d'individualiser l'enfant dans la collectivité.
- Retour sur questionnaire – question sur vision de la relation – revenir avec des éléments de réponse et poursuivre la réflexion (Votre vision de la relation avec les enfants s'est sûrement modifiée par rapport à vos connaissances acquises au cours de votre formation initiale. Parmi ces modifications, qu'est-ce qui vous satisfait le plus, ou de quoi êtes-vous le plus fière ?

6. La mise en action de la relation

- À quoi vous attardez-vous davantage chez l'enfant, sur le plan relationnel ?
- Vous arrive-t-il de ne pas répondre à une demande relationnelle d'un enfant ? _____
Pourquoi ?

Le lien entre la relation et le jeu

7. Selon Emmi Pikler, il y aurait un lien entre la qualité de la relation et la qualité du jeu de l'enfant. Selon votre expérience, considérez-vous qu'il y a un lien entre ces deux concepts ? Expliquez-moi pourquoi. (individualité, investissement, concentration, indépendance, autonomie, richesse)

Retour en arrière

8. Pour conclure

- Et si un retour en arrière était possible

Appendice E
Portrait synthèse des participantes à l'entrevue

Chaque éducatrice rencontrée possède sa propre vision et raconte son vécu en tant qu'éducatrice dans un contexte de CPE où l'approche piklérienne est mise de l'avant. C'est d'ailleurs ce qui fait de chacune d'elles des êtres uniques et bien distincts. Afin de bien cerner les participantes, voici leur portrait synthèse. Ces portraits dégagent les propos de celles-ci et permettent de voir certaines nuances par rapport à leurs représentations du jeu et de la relation de même qu'à la représentation de leur rôle face au jeu de l'enfant, ainsi que de leur relation avec ce dernier. Voici donc, tour à tour, les dix (10) éducatrices rencontrées.

1. Anaïs, un regard critique

Anaïs a un regard critique, tant face à elle-même qu'en lien avec la vision pédagogique de son milieu. Elle raconte qu'elle éprouve des difficultés sur le plan comportemental avec les enfants de son groupe. Elle parle de son sentiment envers les difficultés. Elle mentionne qu'il s'agit d'un travail exigeant. Elle travaille sur elle-même et a appris à prendre les situations qui se présentent de façon moins personnelle. Elle considère que c'est parfois plus difficile avec les parents. Selon elle, les enfants de 4-5 ans s'ennuient au CPE. Selon elle, les jeux libres se vivent difficilement. Les enfants ne découvrent plus et ils ont hâte de partir pour un nouvel environnement (la maternelle). Elle dit que l'approche piklérienne a amené beaucoup de changements pour elle, mais elle mentionne aussi que pour eux (ses collègues et elle), il y a toujours eu de l'importance de ne pas changer à cause de cette approche; ce qui dénote une forme de résistance au changement (nous y

reviendrons à la section *Certaines résistances face au changement*). Selon elle, cette approche serait moins adaptée pour les plus grands. Elle indique tout de même qu'elle se perçoit moins ferme et moins directive qu'auparavant. Nous notons donc une amélioration quant au style d'intervention priorisé (Baumrind, 1978; Deslandes & Royer, 1994; MFA, 2007). Elle considère toutefois que les activités dirigées proposées aux enfants sont importantes puisqu'en jeux libres, les enfants se désorganisent et testent les limites. Notons que selon Perreault et Brunet (2012), une relation significative entre l'éducatrice et l'enfant favoriserait une diminution des comportements problématiques pour laisser place à des comportements prosociaux. De plus, cette relation favoriserait le développement de l'enfant sur divers plans (langage, niveau d'attention), de même qu'un jeu plus élaboré et des relations plus harmonieuses (Perreault & Brunet, 2012). Nous questionnons donc le style d'intervention et la qualité de la relation qui s'est installée entre cette éducatrice et les enfants, d'autant plus qu'elle dit considérer que la relation enfant-éducatrice a peut-être un impact, mais que les relations entre pairs peuvent satisfaire ce besoin.

Anaïs se place dans un rôle de chercheuse en lien avec ce qu'elle met en place pour les enfants. Elle précise que les enfants ayant vécu l'approche depuis la pouponnière sont différents : ils sont plus calmes. Selon elle, ils sont aussi plus sécurisés parce que l'approche est encadrante (entre autres avec le tour de rôle). Nous percevons, chez Anaïs, une certaine forme de résistance face au changement ou bien une certaine insécurité face à des éléments moins bien compris ou intégrés par elle. Anaïs a un regard sévère envers elle-même, envers ses réponses qu'elle jugeait parfois vagues, parfois trop négatives.

2. Béatrice, les regrets de ne pas avoir connu cette approche plus tôt

Béatrice apprécie pouvoir suivre son groupe d'enfants jusqu'à leur départ du CPE. Elle mentionne qu'à 4-5 ans, il y a beaucoup d'interactions verbales et la possibilité de monter de gros projets et de multiples possibilités de sorties dans l'entourage. Pour Béatrice, l'enfant ne doit pas « subir » le jeu, il doit pouvoir l'imaginer et celui-ci doit soulever chez lui des questions. Elle considère qu'auparavant, les enfants savaient plus de choses sur le plan des connaissances mais que maintenant, ils ont plus confiance en eux. Elle voit que les enfants sont créatifs et émotivement prêts pour la maternelle. Elle dit être davantage engagée sur le plan relationnel malgré les difficultés rencontrées avec certains enfants à besoins particuliers. Elle aurait aimé connaître cette approche lorsque son enfant était plus jeune puisque selon elle, son enfant serait devenu moins anxieux et plus confiant. Béatrice considère qu'il faut s'attarder davantage à l'aspect émotionnel plutôt qu'aux activités. Béatrice semble avoir intégré plusieurs aspects de cette approche et a un regard introspectif sur son propre vécu; ce qui amène une profondeur à ses propos.

3. Clémence et la distinction des rôles

Poursuivons avec Clémence. Pour elle, l'observation revêt une place importante. Elle voit le potentiel des enfants qui trouvent par eux-mêmes des solutions et qui développent leur persévérance. Dans son milieu, peu de sorties sont organisées pour les enfants afin d'éviter de les déstabiliser. Pour elle, l'aspect relationnel et le bien-être de l'enfant sont fondamentaux. Elle nomme l'importance que les adultes soient là pour les besoins des enfants et non l'inverse. Elle distingue son rôle de celui du parent, principalement quant

aux marques d'affection ou des surnoms affectueux. Sur ce plan, elle laisse l'enfant venir vers elle et non l'inverse. Elle apprécie les moments de jeux individuels faits avec l'enfant. Clémence s'assure de saluer chaque enfant, de prendre un temps avec lui au moment de l'accueil. Lorsque l'enfant est en jeu, elle prend soin de ne pas l'interrompre inutilement. Chez Clémence, lorsqu'elle parle de sa relation avec les enfants, c'est presque tangible.

4. Delphine et l'émerveillement devant le jeu de l'enfant

Pour ce qui est de Delphine, sa représentation du jeu s'est modifiée en ce sens qu'elle voit que les enfants sont capables de beaucoup plus que ce que l'on pourrait croire. Elle se voit derrière l'enfant face à son jeu et non comme détentrice du rôle principal. Elle propose des jeux aux enfants, surtout à l'extérieur ou bien elle propose des sorties dans l'entourage qu'elle lie à un projet. Par contre, les enfants ont toujours la liberté de participer ou non. Delphine voit la relation comme étant le noyau. Pour elle, cette relation est essentielle pour que l'enfant se sente bien. Chez Delphine, c'est lorsqu'elle parle de ses observations du jeu de l'enfant que l'on peut sentir un sentiment d'émerveillement chez elle. L'émerveillement face à la créativité et au potentiel des enfants.

5. Éloïse, un long processus et une redéfinition de son rôle

Enchainons avec Éloïse. Pour elle, son rôle est de proposer certaines idées aux enfants, d'observer et de les amener à se responsabiliser face au matériel et face à leurs gestes. Éloïse propose certaines activités telles que Brindami et elle propose également des projets, en lien avec ce qu'elle observe des champs d'intérêts des enfants. Pour elle, l'aspect chaleureux qui s'apparente au côté « familial » est important. Elle se perçoit

moins interventionniste et moins directive. Elle impose moins aux enfants et leur laisse plus de liberté. Pour Éloïse, l'importance du lien, du bien-être de l'enfant et du moment présent sont fondamentaux. Elle fait référence à son expérience de mère et soulève à quel point la sécurité affective peut être importante. Cette approche l'a amenée à faire un travail sur elle-même, un long processus qu'elle a traversé et qui fait maintenant partie d'elle. Éloïse s'est livrée avec confiance durant l'entrevue et a partagé des éléments propres à son expérience de mère; ce qui donne une profondeur et une richesse à ses propos. Pour elle, elle nomme clairement qu'elle a redéfini son rôle d'éducatrice.

6. Fanny, l'étape de la finition

Quant à Fanny, elle nomme qu'auparavant, l'éducatrice dirigeait et contrôlait le jeu de l'enfant. Elle précise qu'avec l'arrivée de cette approche, il y a eu une forme de laisser-aller et que des ajustements ont été faits pour en arriver à maintenant, percevoir le jeu en tant que moyen de développement personnel de l'enfant. L'adulte doit être présent pour recadrer les règles de sécurité. Elle se perçoit moins interventionniste qu'auparavant et réalise qu'elle est un modèle pour les enfants. Selon elle, la relation qui se développe entre elle et l'enfant aide à réduire les difficultés comportementales. Elle considère important de prendre le temps d'observer et de faire en sorte de faire vivre des réussites à l'enfant. Fanny reconnaît que son travail est un travail exigeant émotionnellement. Le soutien qu'elle reçoit sur le plan pédagogique est pour elle d'un grand apport. Elle souligne aussi que pour travailler dans l'esprit piklérien avec des enfants de 3-5 ans, il faut avoir travaillé avec les 0-3 ans auparavant sinon, c'est plus difficile de vraiment bien comprendre. Fanny apporte sa vision de l'évolution de la mise en place des concepts de cette approche dans

son lieu de travail. Elle nuance ses propos de façon réaliste. L'émotion a pris place au cours de l'entrevue lorsqu'elle parlait de la réussite d'un enfant suite aux observations qu'elle avait effectuées et aux ajustements de ses interventions mis de l'avant.

7. Gaëlle, l'évolution des besoins de jeu et contraintes

Pour Gaëlle, l'observation permet d'avoir de meilleures interventions auprès des enfants. Elle croit que des activités pourraient par contre être proposées aux enfants. Par exemple, elle souhaiterait pouvoir laisser plus de place à l'imaginaire des enfants, leur montrer certaines techniques et leur laisser accès à des plans pour qu'ils puissent d'eux-mêmes apprendre à suivre des étapes. Elle se sent contrainte sur ce plan. Il n'en demeure pas moins qu'elle considère que l'enfant n'a pas à se sentir obligé de faire un jeu, que ce n'est pas ainsi qu'il apprend. Il s'agit pour Gaëlle d'une forme de respect. Sur le plan relationnel, elle apprécie pouvoir suivre son groupe puisque ça lui permet de bien connaître les enfants et les enfants de bien connaître leur cadre, les limites. Elle dit que les interventions sont maintenant plus positives. Pour elle, il y a un lien évident entre la qualité de la relation et le jeu de l'enfant. Gaëlle décrit la situation avec un regard critique et remet certains éléments en question. Elle apporte des propos nuancés et intéressants pour le projet à l'étude.

8. Hélène, pour l'enfant d'abord

Quant à Hélène, elle voit le jeu différemment. Les enfants sont plus autonomes et l'ambiance est plus calme. Il y a plus de place pour l'observation, elle est moins dans l'intervention et c'est moins dirigé que cela l'était auparavant. Elle propose des activités

aux enfants, le fait en petits groupes. Elle dit observer par la vue, mais aussi par l'écoute de l'enfant. Elle a pris davantage conscience du développement de l'enfant. Elle apprécie ne plus devoir animer. Sur le plan relationnel, elle se dit plus empathique et moins rigide. Elle a une vision plus positive de l'enfant. Elle souligne l'importance de la prise de recul face à ses propres émotions. Pour elle, la relation ne passe plus par l'animation, ce qui était le cas, selon elle, auparavant. Hélène souligne l'importante différence que le fait de suivre son groupe peut apporter en tant que bienfaits pour les enfants. Avec Hélène, il était intéressant d'écouter ses réflexions en lien avec son propre cheminement, sur son évolution et ses prises de conscience. Elle jette un regard critique sur elle-même ainsi que sur son milieu.

9. Isabelle, une philosophie qui lui colle à la peau

Isabelle voit peu de changement avec l'approche puisque selon elle, cette approche la représente très bien. Toutefois, elle remarque une plus grande place faite à l'autonomie et comprend que le développement de l'enfant se fait de lui-même, à son rythme. Elle conçoit tout de même qu'à 4-5 ans, il faut accroître certaines exigences dans le but de les préparer à l'école. Selon elle, il n'est pas nécessaire de diriger le jeu. Le fait de suivre son groupe permet, selon Isabelle, d'éviter à l'enfant de devoir continuellement s'adapter et de mieux poursuivre son développement, de mieux s'investir dans le jeu. Elle nomme l'importance de se mettre au niveau de l'enfant. Elle joue rarement avec les enfants, priorisant les soins et l'observation. Isabelle accorde beaucoup d'importance au ressenti de l'enfant. Pour elle, l'enfant qui n'est pas bien émotionnellement est moins enclin au jeu. Elle évite de mettre de la pression pour le jeu, elle offre plutôt du réconfort. Pour Isabelle, peu de changements ont

été ressentis par elle, par contre, on peut sentir une certaine insécurité face à la préparation des enfants pour la maternelle.

10. Justine et la confiance envers l'enfant

Finalement, pour Justine, l'approche piklérienne permet à l'enfant de se faire plus confiance. Elle déplore le fait d'animer les enfants et de leur imposer un rythme à travers une succession d'activités qu'on peut voir dans d'autres milieux de garde. Selon elle, l'enfant doit pouvoir prendre des initiatives. Elle propose toutefois des activités telles que des projets de jardinage ou des sorties dans l'entourage. Sur le plan relationnel, elle indique que prendre le temps fait la différence. Pour elle, le lien entre la qualité de relation et celle du jeu est évident.