

Regard sur l'expérience d'enfants de quatre ans dans différents contextes éducatifs au Québec

Nancy Proulx, Joanne Lehrer, Emmanuela Rémy et Sophie-Anne Boucher

Volume 10, numéro 2, 2023

Égalité des chances et réussite éducative : comment répondre aux besoins des enfants et des familles du 21^e siècle à l'éducation préscolaire ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1110036ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1110036ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

RICS - Université de Sherbrooke

ISSN

2292-3667 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Proulx, N., Lehrer, J., Rémy, E. & Boucher, S.-A. (2023). Regard sur l'expérience d'enfants de quatre ans dans différents contextes éducatifs au Québec. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 262–279. <https://doi.org/10.7202/1110036ar>

Résumé de l'article

Les discours sur l'apprentissage par le jeu se retrouvent dans l'ensemble des contextes éducatifs destinés aux jeunes enfants (Rentzou et al., 2018). Or, selon le contexte éducatif et la façon de concevoir l'apprentissage et le jeu, les expériences vécues, notamment par les enfants de 4 ans, varient grandement. En effet, les objectifs d'apprentissage visés par les éducatrices prennent parfois le dessus sur l'exploration par l'enfant (Danniels et Pyle, 2018). La description détaillée de séances de jeu de quatre enfants dans deux contextes québécois distincts est présentée. L'analyse des résultats soulève un questionnement au sujet du droit à la participation des enfants aux décisions qui les concernent (Correia et al., 2021) en plus de contribuer à reconceptualiser ce problème de dichotomisation du jeu et de l'apprentissage (Nilsson et al., 2018).

© RICS, 2024



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ÉGALITÉ DES CHANCES
ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE :
COMMENT RÉPONDRE AUX BESOINS DES
ENFANTS ET DES FAMILLES DU 21^E SIÈCLE
À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE?

DIRECTION :

MANON BOILY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 10, numéro 2

2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



REGARD SUR L'EXPERIENCE D'ENFANTS DE QUATRE ANS DANS DIFFERENTS CONTEXTES EDUCATIFS AU QUEBEC**

NANCY PROULX, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

JOANNE LEHRER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

EMMANUELA RÉMY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

SOPHIE-ANNE BOUCHER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

Résumé

Les discours sur l'apprentissage par le jeu se retrouvent dans l'ensemble des contextes éducatifs destinés aux jeunes enfants (Rentzou et al., 2018). Or, selon le contexte éducatif et la façon de concevoir l'apprentissage et le jeu, les expériences vécues, notamment par les enfants de 4 ans, varient grandement. En effet, les objectifs d'apprentissage visés par les éducatrices prennent parfois le dessus sur l'exploration par l'enfant (Danniels et Pyle, 2018). La description détaillée de séances de jeu de quatre enfants dans deux contextes québécois distincts est présentée. L'analyse des résultats soulève un questionnement au sujet du droit à la participation des enfants aux décisions qui les concernent (Correia et al., 2021) en plus de contribuer à reconceptualiser ce problème de dichotomisation du jeu et de l'apprentissage (Nilsson et al., 2018).

Mots-clés :

Jeu libre; égalité des chances; services éducatifs; expérience de l'enfant; droit de l'enfant, enfants de 4 ans

¹ Adresse de contact : proulx.nancy@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Proulx, N., Lehrer, J., Rémy, E. et Boucher, S.A. (2023). Regard sur l'expérience d'enfants de quatre ans dans différents contextes éducatifs au Québec. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 262-279.

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Le jeu est compris comme fondamental à la construction des enfants (Brougère, 1995; 2005, Milteer et al., 2012). D'ailleurs, l'article 31 de la convention relative aux droits de l'enfant leur reconnaît le droit de jouer (United Nations General Assembly, 1989). Considérant cette importance, l'International Play Association a créé une première charte du droit au jeu en anglais, qui a été traduite en français par le Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie [3], en 2018 (Observatoire des tout-petits, 2018). Cette charte francophone comptait 108 signataires (CPE, garderies et autres organismes) au moment de la rédaction de cet article, témoignant d'un souci de reprendre le concept du jeu, depuis longtemps instrumentalisé au service des apprentissages futurs, et de réinscrire son importance pour les enfants, dans le moment présent.

Mettant en lumière l'importance de l'égalité des chances pour favoriser le développement des enfants, le programme éducatif du ministère de la Famille (MF), *Accueillir la petite enfance* (MF, 2019) situe également l'importance du jeu dans le développement de l'enfant, et souligne que l'enfant réalise ses apprentissages par sa propre initiative, à travers l'exploration, l'observation et l'imitation (MF, 2019). Or, le jeu est l'activité initiée et réalisée par l'enfant qui rejoint ses intérêts (King et Howard, 2014; Marinova, 2015). Cette activité permet ainsi à l'enfant d'agir selon ses idées, sans objectif précis (Bateson, 2015). L'enfant se retrouverait alors dans un état d'esprit positif (Bateson, 2015). Enfin, cette activité qualifiée de jeu favoriserait l'ensemble des domaines de développement de l'enfant (Lemay et al., 2019). Cependant, l'état des connaissances actuelles indique qu'en raison de la difficulté qu'ont les adultes à définir et à comprendre le jeu (Caffari-Viallon, 2017), et de la pression ressentie quant à leur rôle, les pratiques en contextes éducatifs tendent à être plus scolarisantes (Marinova et Drainville, 2019; Marinova et al., 2020).

Au Québec, différents types de contextes éducatifs sont offerts aux enfants de 4 ans, c'est-à-dire en centre de la petite enfance (CPE), en garderie subventionnée (GS), en garderie non subventionnée (GNS), en milieu familial (MF) (ministère de la Famille, 2019), ainsi qu'en maternelle 4 ans (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). S'inscrivant dans une étude plus large, cet article présente les résultats d'une analyse des données recueillies dans deux de ces contextes, un CPE et une GS. En nous appuyant sur les travaux réalisés par Garnier et ses collègues (2016) qui visaient à faire ressortir la diversité des scripts institutionnels des différents milieux offerts aux enfants en France, nous cherchons à comprendre la réalité vécue par les enfants dans différents contextes éducatifs, plus précisément pour saisir les discours à propos de l'apprentissage par le jeu (Rentzou et al., 2018). Garnier et ses collègues (2016) ont étudié la vie quotidienne des enfants de 2 ans dans divers milieux de la petite enfance en France. Cette étude a révélé que les enfants en petite-section de l'école maternelle ont peu de choix pendant la journée, car ils doivent suivre « un script institutionnel qui privilégie un rythme collectif » (p.331). Ces auteurs expliquent qu'« à travers le script institutionnel, les performances des professionnelles, les performances des enfants validées par celles-ci, se met en place un répertoire de pratiques légitimes propre à chaque structure » (p.15). Cette étude montre que certaines enseignantes développent des relations axées sur les soins et l'affection, tandis que d'autres s'assurent simplement que les enfants participent aux activités dirigées, suivent les consignes et maîtrisent leurs corps. En contexte de crèche, l'éducation des enfants plus âgés vise la préparation pour l'école maternelle. Dans ce milieu, les éducatrices et les auxiliaires de puériculture parlent de laisser les enfants 'profiter' de leur enfance en « leur laissant une grande liberté de choix de leurs jeux » (p.336) avant d'entrer dans le milieu scolaire. Comparés aux enfants de l'école maternelle, qui ont le même âge, les enfants de la crèche sont autonomes et se sentent à l'aise de trouver et de prendre le matériel qu'ils veulent, et de créer leurs propres jeux ; ils ont plus de pouvoir d'agir.

Notre étude vise à comprendre le déroulement des séances de jeu vécues par quatre enfants de 4 ans, dans deux contextes éducatifs, et d'interroger les possibilités de prises de décisions des enfants lors de ces moments.

2. CADRE THÉORIQUE

Bien que l'importance du jeu de l'enfant soit largement reconnue, sa définition ne fait toutefois pas l'unanimité (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016; Rentzou et al., 2019). Pour certains, afin de favoriser l'apprentissage, il s'avère essentiel de mener l'enfant vers l'atteinte d'objectifs prédéterminés (Ginsburg et al., 2007), alors que pour d'autres, le jeu améliore la créativité (Bateson et Martin, 2013). En ce sens, l'activité initiée (jeu) par l'enfant favoriserait la motivation intrinsèque chez celui-ci en plus de nourrir sa curiosité et son envie de découvrir (Ryan et Deci, 2017). Enfin, l'activité (jeu) lorsqu'elle est libre serait davantage favorable au développement de l'enfant que les activités se déroulant en groupe dirigées par les adultes (Coelho et al., 2019). Ainsi, différentes visions du jeu se retrouvent dans les discours en petite enfance.

2.1 Le jeu et les objectifs d'apprentissage

À partir de ces visions, une dichotomie du jeu prend place dans le domaine de l'éducation. Elle oppose le jeu orienté vers des objectifs d'apprentissage et du développement et l'exploration et le jeu mené par les enfants qui témoigne ou mène à leur développement (Nilsson et al., 2018). D'un côté, lorsqu'il est question d'objectifs d'apprentissage, les enfants doivent jouer afin d'apprendre, alors que de l'autre côté, l'enfant explore selon ses propres envies, faisant ainsi place à son imagination, d'où la distinction entre le désir de savoir et le désir d'apprendre (Meirieu, 2016).

En effet, le jeu peut s'avérer être un véritable laboratoire de découverte pour l'enfant, éveiller sa curiosité, et lui permettre de multiples expérimentations pouvant mener vers la création (Bateson et Martin, 2013; Brougère, 1995), et à de nouvelles façons de résoudre des problèmes; ce qui s'oppose à toute forme de dictature (Tateo, 2017). Toutefois, le jeu peut paradoxalement être « école de conformisme social » en raison d'une organisation du jeu qui exige de l'enfant de s'adapter (Brougère, 1995, p. 254). D'ailleurs, cette tendance à penser et organiser le jeu en termes d'objectifs d'apprentissage découle du fait que les enfants sont vus en tant que garants du futur de la société, voire de notre propre avenir (Sutton-Smith, 1994).

« Children have become, as it were, the last guarantors of our progress; therefore, we must find and make predictable the future that they will have for us. We concede them the future and then organize them to guarantee that it will be the one we wish to see. » (Sutton-Smith, 1994, p.136)

Il est pourtant inconcevable de prédire de façon exacte l'avenir de tout un chacun. Alors plutôt que de miser sur l'organisation des apprentissages des enfants, suivre leur activité selon leur rythme tout en composant avec l'incertitude (Brougère, 1995; Sharmahad et Pinard, 2017; Sutton-Smith, 1994) serait plus significatif pour celui-ci. Cela dit, nous présentons la conception du jeu retenue.

2.2 Définition du jeu

Toute activité de l'enfant n'est pas forcément du jeu. C'est d'ailleurs la tentative de regrouper sous le terme de jeu toutes les activités de l'enfant qui a fait émerger cette confusion (Brougère, 1995). Néanmoins, la définition opératoire du jeu proposée par Brougère (Brougère, 1995; 2005) permet de déterminer si l'activité réalisée par

l'enfant rencontre ou non les caractéristiques du jeu telles que définies par Brougère (2005), ce qui soutient les analyses.

Selon Brougère (2005), le jeu se définit par six caractéristiques : le second degré, la décision, la règle, la frivolité et l'incertitude, auxquels s'ajoutent le contexte matériel et la responsabilité de l'environnement de jeu. Ces caractéristiques rejoignent l'idée selon laquelle le jeu s'inscrit dans la relation que les enfants entretiennent avec leur environnement par l'entremise de l'exploration, où ils recueillent et intègrent des informations sur le monde qui les entoure (Brougère, 2005). Ces caractéristiques seront maintenant détaillées.

2.2.1 Le second degré

Le jeu des enfants fait appel à la compréhension de signes. Partant de l'exploration d'un objet, le second degré signifie que l'enfant en vient à trouver un nouvel usage à l'objet qui correspond au sens souhaité dans le cadre de son jeu (Brougère, 2005). Ainsi, l'enfant exerce sa pensée (Marinova, 2014; Wallon, 2015). Ce jeu prend donc appui sur le sens accordé par l'enfant à l'objet, dépassant l'imitation et ouvrant vers la fonction symbolique (Wallon, 2015), ainsi qu'au monde de la culture (Marinova, 2014).

2.2.2 La décision

La liberté de choisir et de décider fait partie intégrante du jeu (Brougère, 2005). Il permet à l'enfant de prendre de nombreuses décisions, comme avec qui, avec quoi et ce qu'il fait lorsqu'il joue (Correia et al., 2021). Ce type de décisions est essentiel à la mise en place du jeu de l'enfant et par l'enfant. Cela fait ainsi appel à ses propres décisions ainsi qu'à celles partagées avec ses pairs, ce qui réfère aux règles qui prennent place dans le jeu.

2.2.3 La règle

Il suffit d'observer attentivement le jeu des enfants pour remarquer l'espace de négociation entourant l'élaboration de règles tout au long d'une séance de jeu (Brougère, 2005). Dans certains cas, les règles peuvent être préétablies, tandis que leur acceptation implique qu'elles puissent être revues par les joueurs. La règle dont il est question n'est donc pas soumise à une organisation sociale extérieure aux enfants. Elle fait plutôt place aux idées des enfants, de même qu'à la frivolité.

2.2.4 La frivolité

Lorsque les enfants jouent, ils peuvent expérimenter en posant des gestes exempts de conséquence (Brougère, 2005). Cette frivolité suscite l'imagination, la création de sens et le contrôle que les enfants peuvent avoir sur leur jeu (Nilsson et al., 2018). La créativité, qui découle du jeu et du plaisir éprouvé, met les enfants en relation avec de nombreuses expériences qui ouvrent vers un monde plus grand que leur réalité (Bateson et Nettle, 2014; Marinova, 2014). Cette frivolité va de pair avec l'incertitude.

2.2.5 L'incertitude

En effet, n'attachant pas d'importance aux objectifs d'apprentissage (Brougère, 2005), le jeu fait appel à l'incertitude, au processus et à l'importance du moment présent, tel qu'il est vécu par l'enfant. Cependant, l'enfant peut très bien avoir un but et mettre en place des moyens pour l'atteindre (Brougère, 2005). À travers son exploration et ses tentatives, l'enfant trouve les moyens d'atteindre le but qu'il s'est fixé (Brougère, 2005). L'attitude de l'adulte à l'égard de l'incertitude que provoque le jeu de l'enfant (Sharmahad et Pinard, 2017) et le regard qu'il pose sur son exploration l'amènent à se préoccuper du contexte matériel et de l'environnement de jeu offert (Albin-Clark, 2021).

2.2.6 Contexte matériel et responsabilité de l'environnement de jeu

En contexte éducatif, l'organisation de l'environnement de jeu et la mise en place du matériel relèvent de la responsabilité de l'adulte (Brogère, 2005). En effet, l'environnement dans lequel évolue l'enfant renvoie au potentiel de jeu reconnu par l'adulte au regard de ce matériel, ainsi qu'à sa disposition et à la liberté de l'enfant quant à son usage (Wallon, 2015). Autrement dit, l'enfant peut explorer et laisser libre cours à sa créativité d'où l'importance pour l'enfant du jeu libre et de l'aménagement de l'environnement (Brogère, 2005). Dans un contexte où celui-ci tend vers des objectifs prédéterminés, l'organisation de l'espace oriente le jeu de l'enfant.

En conclusion, la présence de ces caractéristiques, ou leur absence exercent un effet déterminant dans l'expérience vécue par l'enfant en contexte éducatif. Soulignons que les caractéristiques ne sont pas forcément toutes présentes dans l'activité des enfants. Après les avoir identifiées, nous portons un regard sur les différentes formes de jeu.

2.3 Différentes formes de jeu

Certes, le jeu peut prendre différentes formes. Cependant, nous discutons plus spécifiquement de trois formes de jeu. Parmi les diverses formes de jeux se trouve le jeu de faire semblant qui permet à l'enfant d'attribuer une nouvelle signification aux objets et d'être protégé des conséquences de la vie réelle (Bruner, 1993; Marinova, 2014), souvent présenté comme l'« activité maîtresse » de la période préscolaire (Bodrova et Leong, 2011). D'autres formes de jeux peuvent également être observées en contexte éducatif, tel que le jeu tumultueux (Ouellet, 2020) ou le rough and tumble play (Smith, 2010) et le jeu caché (Lebrun-Niesing, 2016).

2.3.1 Faire semblant

Le faire semblant est considéré en tant que « mécanisme universel » du jeu (Marinova, 2014, p.112). Faire semblant amène l'enfant à donner une nouvelle signification aux objets, ce qui correspond à la caractéristique de second degré de Brogère (1995; 2005), mais peut également être mené sans objets concrets. Selon Bodrova et Leong (2011), amener les enfants vers le « jeu symbolique mature », c'est-à-dire des scénarios complexes qui sont planifiés avec des rôles stables et qui durent pendant de longues périodes ou même d'une période à la prochaine, en étayant leur jeu, devraient être l'objectif des éducatrices. Peu importe le « niveau » de jeu symbolique, ce type de jeux s'observe et permet à l'éducatrice d'apprécier la façon dont l'enfant interprète son monde et comment il le vit.

2.3.2 Jeu tumultueux

Ouellet (2021) définit le jeu tumultueux par des interactions actives et positives entre deux ou plusieurs protagonistes lorsque le jeu devient plus actif. En dépit de l'intensité du jeu, il fait appel à une forme de retenue, d'autorégulation et d'inhibition de la part des participants (Ouellet, 2021). La prise de risque permet aux enfants d'apprendre à connaître leurs capacités ainsi que certaines de leurs limites. Or, en jouant à la bagarre ou aux superhéros, ils parviennent à se réguler à travers ces jeux plus actifs, sans toutefois blesser leurs pairs (Pelligrini, 1988).

2.3.3 Jeu caché

Enfin, le jeu caché prend place dans les milieux éducatifs, sans être autorisé par l'éducatrice, soit parce que le type de jeu est interdit, mais plus souvent lors des moments que les éducatrices considèrent comme inappropriés au jeu, comme les routines et transitions, ou les activités dirigées par les adultes (Lebrun-Niesing

et Marinova, 2016). Ainsi, afin de s'approprier la réalité dans laquelle il se trouve, l'enfant révèle sa nature et son identité par sa capacité à jouer malgré les contraintes du contexte éducatif pouvant s'avérer hostile par moment (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). L'enfant tend, par le jeu caché, à résister à une forme de conformisme social (Brougère, 1995) en refusant de se soumettre de façon passive aux règles contraignantes (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016).

3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude ethnographique s'inscrit dans une étude plus large sur les contextes éducatifs qui accueillent les enfants de 4 ans au Québec. Pour les fins de cet article, les données de l'étude multicas ethnographique provenant de deux contextes éducatifs, un CPE et une GS, ont été analysées. L'ethnographie institutionnelle est une théorie critique et une méthodologie de recherche qui s'intéressent à la vie quotidienne des êtres humains afin de comprendre les mécanismes qui structurent « le travail » (Smith, 2005). Ainsi, nous nous sommes intéressées au fait d'être un enfant joueur, âgé de 4 ans, en contexte éducatif de la petite enfance. Nous abordons dans cette section les sites et les participants, les protocoles, la collecte de données, les analyses et l'éthique.

3.1 Sites et participants

CPE. Le CPE est situé dans un quartier avec un indice de faible revenu de 8 sur une échelle de 10 et de défavorisation socio-économique de 7, sur une échelle de 10 (10 étant le plus haut niveau de défavorisation) (MEES, 2020). Ce CPE a comme mission d'accueillir les enfants provenant des milieux défavorisés (directeur de la protection de la jeunesse, Centre intégré de santé et de services sociaux, etc.) et d'aider autant le parent et la famille que l'enfant. Le groupe des enfants de 4 ans est composé de 19 enfants et 3 éducatrices, mais lors du mois de collecte de données, entre 9 et 14 enfants étaient présents chaque jour, notamment en raison du contexte de pandémie.

Garderie. La GS est située dans un quartier avec un indice de faible revenu de 9 et de défavorisation socioéconomique de 8 (MEES, 2020). Le groupe des enfants de 4 ans est un groupe triple composé de 27 enfants sous la responsabilité de trois éducatrices présentes en tout temps. Pendant la période de collecte de données, entre 14 et 26 enfants étaient présents chaque jour.

Deux enfants (un garçon et une fille) dans chaque contexte éducatif ont été ciblés pour la collecte de données concernant leurs activités au quotidien et leurs points de vue au sujet de leurs expériences au service de garde éducatif (SGÉ). Afin d'avoir une diversité d'expériences, nous avons demandé aux éducatrices de nous suggérer des enfants qui attirent moins leur attention et qui ne présentent pas un comportement perturbateur qui ferait appel à de nombreuses interventions.

3.2 Protocoles et collecte de données

La même assistante de recherche (la dernière auteure de cet article) a passé quatre semaines dans chaque contexte éducatif, au printemps 2021. La première semaine a permis aux enfants et aux éducatrices de s'habituer à sa présence ; la deuxième servait à observer le travail quotidien des éducatrices, la troisième à observer le vécu des enfants, et la quatrième à comprendre l'influence des discours et des documents provenant de l'extérieur du SGÉ sur les expériences quotidiennes des éducatrices et des enfants. Les données analysées pour cette étude ont été recueillies lors de la troisième semaine. L'assistante de recherche a suivi chaque enfant

pendant une journée complète, en l'observant, en jouant et en discutant avec lui. Elle a aussi mené des entretiens semi-dirigés avec les éducatrices concernant ces enfants.

L'assistante de recherche a fait une observation participante à raison de 3 jours par semaine (de lundi à mercredi) dans chaque milieu, durant 4 semaines. Lors des journées d'observation, des notes étaient consignées, puis des enregistrements vidéo et des photos étaient pris. Les entretiens avec les éducatrices étaient menés afin que celles-ci puissent expliciter leur point de vue, permettant ainsi de mieux comprendre les observations, et de valider nos analyses préliminaires. Des entretiens avec les enfants étaient menés de façon informelle lors des périodes de jeu, des activités de routines et de transitions. Les documents et les textes officiels utilisés par les éducatrices étaient également recueillis. Cet article fait état des données collectées lors d'une semaine, où le regard des chercheuses et les entretiens ciblaient le vécu à propos de l'expérience de jeu des enfants.

3.3 Analyses

Les résultats de cette étude ont été analysés en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2021). Ce type d'analyse a pour avantage de donner accès à la logique d'analyse des chercheuses, mais s'éloigne des processus d'analyse plus connus tels que la codification ou la classification (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans un premier temps, les périodes d'observation enregistrées (audiovisuel) ont été transcrites par l'auteure principale de cet article (Paillé et Mucchielli, 2021). Les descriptions ont été relues et validées par les membres de l'équipe de recherche et par les éducatrices. L'analyse s'est poursuivie en "pensant avec la théorie" (Bérard et al., 2021). Nous avons relu les descriptions en posant les questions suivantes : Que fait l'enfant? Est-ce qu'il joue ? Est-ce que son jeu répond aux critères de Brougère? De quel type de jeu s'agit-il ? Que facilite ou empêche son potentiel de jeu ? L'enfant a-t-il un pouvoir d'agir sur ce qu'il fait ? Ensuite, nous avons choisi un épisode par enfant qui présente une variabilité de types de jeux. La relecture des descriptions des scènes de jeux des enfants a conduit vers une analyse détaillée de l'expérience de jeu des enfants dans des contextes éducatifs de la petite enfance. Cet article présente la description d'une séance d'activité à l'égard de nos objectifs de recherche qui sont de comprendre le déroulement des séances de jeu vécues par quatre enfants de 4 ans et d'interroger les possibilités de prises de décisions des enfants lors de ces moments.

3.4 Éthique

Le projet a reçu l'approbation éthique du comité universitaire. Les éducatrices et les parents ont rempli des formulaires de consentement, et ont accepté que des vidéos et des photographies soient partagées dans des écrits scientifiques et professionnels. Afin d'obtenir l'assentiment des enfants, l'assistante de recherche a lu un album, inspiré par la recherche de Pyle et Daniels (2006), conçu pour le projet, qui expliquait le projet et insistait sur le fait que les enfants avaient le droit de refuser de participer. De plus, l'assistante de recherche a été vigilante aux signes verbaux, non verbaux et paras verbaux des enfants, afin de s'assurer qu'ils donnaient leur assentiment en continu (Bertram et al., 2016). Des pseudonymes pour les prénoms des enfants et éducatrices sont utilisés afin de respecter la confidentialité et l'anonymat.

4. RÉSULTATS

La cueillette de données a été réalisée dans deux contextes éducatifs distincts, soit un centre de la petite enfance (CPE) et une garderie subventionnée (GS).

4.1 Présentation sommaire des deux milieux

Le *contexte éducatif 1* est un groupe double d'enfants de 4 ans, en contexte de CPE. Une journée typique dans ce contexte éducatif se compose de moments de routine, d'activités animées par l'éducatrice, et de périodes de jeux libres et de jeux extérieurs. Le matériel de jeu est disponible aux enfants et les enfants déterminent avec qui ils jouent. Les éducatrices insèrent des moments de transition à l'organisation quotidienne, où les enfants s'occupent à regarder des livres. Ces moments reviennent à plusieurs reprises pendant la journée, dont après les collations et le repas. Les pratiques dans ce milieu semblent laisser une certaine place aux initiatives des enfants.

Quant au *contexte éducatif 2*, il s'agit d'un groupe triple d'enfants de 4 ans, en GS. Une journée typique dans ce contexte éducatif se compose de moments de routine, de discussions et d'activités animées par l'éducatrice, de périodes de jeux de table où les enfants jouent seuls avec le matériel sélectionné et rendu disponible par les éducatrices durant cette période et de périodes de jeux libres à l'extérieur. Les éducatrices contrôlent le tour de rôle notamment lors des moments d'hygiène et indiquent aux enfants le moment où ils sont autorisés à manger. Les moments de jeu à l'intérieur se déroulent principalement à table. Les enfants peuvent alors choisir un jeu, ce qui signifie qu'ils vont chercher un jeu et qu'ils vont ensuite à leur place à table pour y jouer calmement durant une période dont la durée est déterminée par l'adulte. Les expériences vécues par les quatre enfants sont développées par l'entremise de vignettes. Au total, nous retrouvons une vignette qui met en lumière une séance de jeu initié par Charlie, Thomas, Romane et Liam.

4.2 Expérience vécue par l'enfant

Cette partie vise à répondre à l'objectif qui consiste à comprendre le déroulement des séances de jeu vécues par quatre enfants de 4 ans, dans deux contextes éducatifs. À cet égard, quatre vignettes sont d'abord présentées, et permettent de répondre au second objectif qui vise à interroger les possibilités de prises de décisions des enfants lors de ces moments.

Vignette 1 : Charlie et les vers de terre

Charlie arrive vers 8h30 au CPE. Elle est perçue par les éducatrices comme une petite fille sage, avec qui les autres enfants aiment jouer et qui détient les capacités d'exprimer son désaccord.

Alors que les enfants sont au parc, Charlie circule d'un module de jeu à un autre, grim pant, sautant, courant, testant son équilibre. Un enfant l'interpelle pour lui dire qu'il a trouvé un ver de terre. Elle se dirige vers lui et regarde pour observer le ver de terre. Elle se penche et il dépose un ver de terre dans sa main. Elle reste agenouillée et observe ce qu'elle tient dans sa main alors qu'il arrive auprès d'elle. Bien que Charlie continue d'explorer de grands mouvements moteurs, elle remarque aussi l'état de son ver de terre : « Il s'est coupé en trois morceaux », ce à quoi un garçon lui demande « Qu'est-ce que tu fais ? »

Lorsque Charlie remarque l'état de son ver de terre coupé en trois morceaux, elle prend conscience de la vulnérabilité des vers de terre, tout comme de l'impact de ses gestes (Whitty et al., 2019).

L'intérêt pour les vers de terre prend place dans le jeu des enfants, notamment lorsqu'ils s'attribuent des rôles : « Toi t'es le papa, moi je suis la maman ». Le garçon répond : « OK, mais Charlie surveille les vers de terre ».

Ainsi, cette scène témoigne des règles émises et négociées entre les enfants (Brougère, 2005). Celles-ci proviennent donc de leur propre organisation sociale plutôt que d'une organisation sociale extérieure à eux (Brougère, 2005). Cette condition n'est sans doute pas étrangère à cette insouciance et cette futilité qui rejoint l'intérêt d'autres enfants qui se joignent à eux.

Charlie rejoint un groupe d'enfants qui jouent dans le sable avec des vers de terre. Quatre enfants se trouvent agenouillés au sol, près de Charlie. Charlie explore le ver de terre en tenant sa main gauche ouverte et en manipulant le ver de la main droite. Elle relève la manche gauche de son manteau à deux reprises. Elle dit : « ça chatouille ! Hey, arrête de te cacher toi ! Toute ton corps est bien trop grand ! » Un garçon lui dit : « Tu veux-tu surveiller ça ? » en déposant un ver de terre dans sa main. Elle regarde les vers dans sa main et dit : « Une belle famille ». Un garçon dit : « Hey il l'aime ! Il l'aime ! » L'autre garçon reprend le ver de terre qu'il a déposé dans la main de Charlie.

La façon dont Charlie s'adresse à son ver de terre et les intentions qu'elle lui prête illustrent le second degré de ce jeu (Brougère, 2005). En inventant un autre monde, Charlie exerce un contrôle sur son jeu en plus d'éprouver du plaisir.

Un enfant crie : « J'ai coupé mon ver de terre en deux ! Hey ! Je l'ai coupé en deux ! ». Alors qu'un autre est déçu d'avoir perdu le sien : « Je l'ai perdu » en croisant les bras et en baissant le regard (et la tête) vers le sol. Charlie baisse les yeux elle aussi. Le garçon fait une accolade à Charlie.

Charlie a pu prendre de nombreuses décisions au cours de cette période de jeux extérieurs, notamment en ce qui concerne ce qu'elle fait, le moment où elle décide de le faire et avec qui elle joue. S'ajoute la compréhension de sens donnée par les enfants qui se reconnaît par la transformation des vers de terre en objet précieux, à explorer et à découvrir tant par le regard que par le toucher. Charlie a bénéficié d'un moment où elle a composé avec l'incertitude puisque ce jeu n'était nullement planifié (Brougère, 1995 ; 2005). Cependant, les gestes posés par Charlie et ses enfants démontrent que la frivolité qui protégerait les enfants des conséquences des gestes posés (Brougère, 1995 ; 2005) n'est pas une certitude. Le ver de terre qui est un être vivant qui se retrouve sectionné en deux parties constitue une conséquence bien réelle : les enfants sont en train de tuer leur ver de terre. En le réalisant, les enfants éprouvent de vraies émotions à l'égard de la conséquence de leurs gestes.

Au moment de retourner dans le CPE, l'éducatrice demande : « Y a-t-il d'autres amis qui ont un ver de terre dans ses poches ? » Des enfants répondent que non. Des pâtes sont servies aux enfants. Charlie met les mains dans ses poches. Un garçon dit à Charlie : « On mange des vers de terre ! » Charlie fait signe que non.

L'éducatrice semble avoir remarqué l'intérêt des enfants pour les vers de terre, toutefois, mis à part questionner les enfants à savoir s'ils en avaient encore dans leur poche, aucun échange n'a eu lieu par la suite à ce sujet.

Vignette 2 : Thomas et le jeu de tapes

Thomas est perçu par les éducatrices comme un garçon honnête, qui a bien intégré les règles du milieu et avec qui il est plaisant d'avoir une discussion. Après une brève période de jeux extérieurs, les enfants sont de retour dans leur local. Thomas prend place à une table près de Léo.

Thomas couche sa tête sur ses bras, regardant en direction opposée de Léo. Il relève ensuite la tête, lorsque celui-ci lui dit : « Bébé licheur ». Thomas lui tape la tête. Charlie leur dit qu'ils ne jouent pas bien. Thomas donne une 2e puis une 3e tape sur la tête de Léo. À son tour, Léo lui en donne une.

Thomas sourit. Ils se tapent mutuellement, souriant tous les deux alors que Charlie leur répète qu'ils ne jouent pas bien. Ils se disent tous les deux que si l'autre lui tape la tête, il lui tape la tête. Et ils continuent de se taper la tête. Les tapes font maintenant du bruit. L'éducatrice passe derrière eux, mais n'intervient pas. Léo propose de se taper le dos. Thomas accepte. Léo lui dit que ça ne fait même pas mal, et qu'il peut le faire plus fort sur son dos et que ça ne fait rien. Thomas frappe à quelques reprises le dos de Léo. L'éducatrice intervient : « Les gars! ».

Léo dit : « Ça fait rien dans mon dos, c'est un bouclier ». Thomas a cessé, il appuie sa tête dans ses mains. Léo crie et passe devant Thomas pour prendre les voitures qui sont près de lui. Thomas réagit et replace les voitures. Léo lui dit « Qu'est-ce que t'as fait? » en tentant de lui faire un câlin. Toutefois, Thomas le repousse en tournant le haut de son corps et en le poussant. Les poussées à mains ouvertes deviennent des coups à poings fermés.

À première vue, les coups que s'attribuent Thomas et Léo, d'abord à mains ouvertes, puis en fermant le poing, peuvent être perçus comme des gestes d'agressivité (Flanders et al. (2009). En plus de décider de leur jeu, en les observant, il était possible de constater qu'un espace de négociation prenait place entre eux (Brougère, 2005). De plus, cette scène permet d'illustrer les caractéristiques du jeu tumultueux (Ouellet, 2020) ou rough and tumble play (Pelligrini, 1988 ; Smith, 2010). Ce type de jeu prend place lorsque deux ou plusieurs enfants interagissent volontairement en intégrant des actions ou des gestes qui paraissent agressifs, en alternant les rôles dominé-dominant, dans le plaisir. Cette alternance des rôles dominé-dominant s'observe entre Thomas et Léo qui échangent des sourires et s'assure d'obtenir mutuellement leur consentement, en demandant à l'autre avant de frapper si ça fait mal.

Thomas dit au garçon : « Arrête Léo, on est supposé des mettre là ». Et il place les voitures. Léo passe le bras devant Thomas et prend une voiture. Thomas le regarde, lui donne une tape dans le dos en lui disant : « caca » d'une petite voix. Puis il lui donne un coup de poing dans le dos. Léo dit : « Ayoye ». Thomas lui dit : « je t'ai fait mal? » Léo le regarde, sans sourire et répond que non. Thomas sourit. Il lui donne six coups de poing dans le dos. Léo ne réagit pas. Il le frappe sur la tête. Léo baisse un peu la tête et dit : « Heyyyy!!!! ». Thomas se cogne la tête et dit la même chose que lui. Léo avance sa tête vers Thomas. Thomas lui demande « Est-ce qu'on se pousse la tête ? » en plaçant sa main derrière la tête de Léo. Les garçons se lèvent et se poussent l'un l'autre avec leur tête. Ils sourient et rient.

Lorsque Thomas demande à Léo s'il lui a fait mal et que sans sourire Léo répond que non, ça fait sourire Thomas qui continue d'attribuer des coups à Léo. Cette vignette témoigne également de la frivolité puisque les garçons posent des gestes qui sont exempts de conséquences, et ne cherchent pas à atteindre un objectif déterminé par l'adulte (Brougère, 2005). Il faut retenir que dans le jeu tumultueux, l'enfant qui tient le rôle de dominant n'utilise pas sa force maximale et n'a pas l'intention de blesser l'autre physiquement ou émotionnellement (Smith, 2010). De plus, Thomas s'amuse à faire ce qui n'est normalement pas permis en disant le mot « caca », sans qu'il n'y ait de conséquence (Brougère, 2005 ; Kushner, 2012 ; Lewis, 2017). Enfin, au terme de leur jeu, les enfants se dirigent vers une autre activité, ensemble.

Durant leur jeu, ils font tomber au sol les voitures. Ils ne tiennent pas compte de Charlie qui est toujours près d'eux à la table. Léo fait le bruit du cochon. Thomas l'imité. Ils rient. Ils commencent à fredonner l'air de « à la ferme à Maturin ». Thomas se lève et prend des ciseaux dans l'étagère près d'eux. Il les prend au-dessus de sa tête, à deux mains, les ouvre et les ferme. Léo propose de faire une bataille de ciseaux. L'éducatrice dit : « Les ciseaux s'il te plaît là ! Thomas et Léo, rangez vos ciseaux s'il vous plaît ».

L'intervention de l'éducatrice au sujet des ciseaux qui représentaient un risque pour leur sécurité indique que celle-ci assurait une surveillance à distance du jeu des garçons. Elle n'intervient dans le jeu des enfants qu'à ce moment précis, ce qui a laissé place au jeu initié par l'enfant, à leur décision, à leur imagination. Autrement dit, les jeux tumultueux sont rendus possibles aux garçons au sein du SGÉE car les éducatrices les permettent, et les surveillent afin d'assurer la sécurité des enfants.

Vignette 3 : Romane et le cercle blanc

Romane arrive à la garderie, entre dans le local, défait son sac et range ses effets personnels, avec le soutien de l'éducatrice. En général, Romane participe activement aux diverses activités animées par les éducatrices. Elle est perçue par les éducatrices comme une boule d'énergie qui a un fort caractère, qui s'exprime aisément et qui vit intensément ses émotions.

Romane prend part aux différents moments de routine annoncés par l'éducatrice. Alors qu'elle avance en rang en se balançant les bras, son regard est attiré par un cercle blanc au sol. Elle s'accroupit pour le ramasser et demande à l'assistante de recherche « C'est quoi ça?... c'est quoi? » qui lui répond que c'est un tampon démaquillant (réutilisable).

Alors qu'elle est au vestiaire, Romane met ses sandales. Par la suite, elle s'assoit sur le banc et manipule le cercle blanc avec ses doigts. Debout devant les casiers, ayant mis ses vêtements pour l'extérieur, elle tient son cercle blanc dans ses mains. C'est alors qu'une discussion s'entame entre Romane et Béatrice qui dit : « Mais ma mère aussi en a pour son maquillage ». Romane porte le cercle blanc sur son visage, puis rebaisse sa main et regarde Béatrice et s'avance vers elle en lui tenant le cercle. [...] Une autre fillette vient vers elle. Romane lui dit « Regarde, ça c'est mon petit truc pour enlever mon maquillage ». L'autre fillette répond « est-ce que c'est à toi? », ce à quoi Romane répond « non, non je voulais juste l'apporter pour l'amener, pour le montrer ». Romane croise les jambes tout en s'appuyant sur le banc et en portant à nouveau le cercle sur sa joue. La fillette lui dit « Quand tu vas peindre de ta couleur préférée, ce sera encore plus cool ». Romane place le cercle dans sa main gauche puis se retourne vers le mur de son casier.

Romane et Théa sont à leur casier. Romane a plié le cercle blanc en deux et l'insère dans la poche droite de son manteau de jeans, le reprend, le dépose sur le banc, puis elle s'assoit sur le banc en tenant toujours le cercle blanc dans sa main et en gardant les yeux sur celui-ci. Elle regarde ensuite un enfant avec lequel intervient une éducatrice, puis elle regarde sa poche de manteau de jeans. Elle dit « Sophie, j'ai des poches on pourrait mettre mon tampon ». L'éducatrice lui répond « Ben parce que là je sais que tu vas jouer avec dehors ». Romane baisse le regard, regarde devant elle (ne regarde plus l'éducatrice), replace ses cheveux qui tombent sur son visage, tout en gardant sa main sur le rebord de sa poche de manteau, puis elle s'assoit. Elle saisit le bouton du bas sur son manteau de jeans, le regarde et le manipule avec ses doigts.

Romane prend place dans le rang d'enfants qui se déplace dans le corridor. Les enfants sortent dans la cour extérieure. Romane se dirige vers la clôture, où se trouve Béatrice. Elles marchent côte à côte le long de la clôture. La discussion au sujet du cercle blanc se poursuit. Béatrice lui dit « Oui je sais ». Romane lui dit « Moi chez-moi j'ai des p'tites affaires pour enlever mon maquillage » Béatrice lui dit « mais des fois, dans mon bain, je joue avec pour me laver les yeux. Romane dit « Moi je joue jamais avec dans l'bain, mais tu sais quoi ? Quand, quand je veux jouer avec je me maquille pour aller à l'école ».

Dans ce milieu, Romane fait face à une contrainte qui relève des interventions des éducatrices. Plus précisément, celles-ci contrôlent l'accès au matériel. Romane trouve un cercle blanc au sol. Ce tampon démaquillant se transforme en objet de grande valeur. La découverte de cet objet amène Romane à tenir, à garder avec elle (Myers, 2019, p. 133) et même à cacher son cercle blanc, d'autant plus que l'éducatrice lui laisse entendre qu'elle ne doit pas jouer avec celui-ci (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016). D'ailleurs, à la suite de cette intervention, Romane baisse le regard, ce qui s'apparente à un signe de soumission. Certains enjeux du jeu font en sorte que les enfants en viennent qu'à se tourner vers une forme de jeu caché (Lebrun-Niesing, 2016). En effet, malgré la désapprobation de l'éducatrice, c'est pourtant cet objet qui nourrit les échanges de Romane avec ses pairs, notamment en discutant de l'usage de celui-ci, en les amenant à évoquer la façon dont cet objet est utilisé par leurs mères, en faisant des liens avec des objets utilisés au moment du bain. Elles parlent ainsi de l'importance et des fonctions de l'objet, discutent de sa place dans la vie de tous les jours (Myers, 2019, p. 133). Finalement, Romane ne s'est pas laissé décourager. Ainsi, ces enjeux, plutôt que d'éteindre le jeu, éveillent plutôt l'envie de déjouer l'adulte : une forme de résistance à celui-ci (Tateo, 2017). En parvenant à déjouer les exigences du milieu, donc celles de l'éducatrice, c'est en quelque sorte un regain du jeu qui est constaté chez Romane (Lebrun-Niesing et Marinova, 2016; Myers, 2019). À un faible niveau, seule la caractéristique de décision (de cacher son cercle blanc) Brougère (1995 ; 2005) est rencontrée par l'activité de Romane. Venant appuyer les contraintes quant à la mise en place du jeu des enfants, Romane a fait part à l'assistante de recherche de son souhait que tous les jeux soient sortis et qu'elle aimerait changer de jeu quand elle veut.

L'organisation du quotidien et les attentes concernant le comportement des enfants constituent des enjeux au jeu de l'enfant. Le principal enjeu provient des règles émises par les éducatrices qui limitent la prise de décision de l'enfant. Ainsi, comme l'organisation et l'environnement de jeu relèvent de la responsabilité de l'adulte, cette vignette témoigne d'une lacune quant à la capacité de mettre en place des conditions favorables au jeu de l'enfant (Brougère, 2005).

Vignette 4 : Liam, la crème solaire et les retailles de crayon

Liam est vu par les éducatrices comme un garçon timide qui ne s'affirme pas, mais qui peut également être énergique. Il arrive dans son local à la garderie, sans parler à personne. Liam parle très peu avec les autres enfants. À la suite de la collation vient le moment de se préparer pour aller jouer à l'extérieur.

Aujourd'hui, c'est la première fois de l'année où les enfants ont à se mettre de la crème solaire. Liam reçoit de la crème solaire que l'éducatrice vient de distribuer. Il passe beaucoup de temps à se frotter les mains avec la crème. Ses doigts sont rigides et tendus, il se frotte principalement les paumes de main dans un mouvement de va-et-vient. La technique ressemble à un enfant qui se lave les mains avec du savon. L'éducatrice rappelle aux enfants qu'il faut en mettre dans le visage, ce qu'il fait ensuite. Il se frotte l'avant-bras gauche. Il touche du bout de son index la crème qui se trouve dans sa main droite. Il prend cette crème et frotte son poignet droit avec, puis il étend ce point de crème sur son avant-bras droit, tout en regardant au loin. Il joint ses deux mains pour étendre la crème. Il éternue en baissant la tête vers ses jambes et en gardant ses mains jointes. Il relève la tête, puis éternue une seconde fois en baissant la tête et en gardant ses mains jointes. Il continue de frotter ses mains ensemble, l'intérieur de ses mains est blanc (de crème). Il ferme ses mains puis fait glisser ses doigts dans le crème (les poings fermés), puis joint à nouveau ses mains pour les frotter ensemble. [...] Liam glisse à deux reprises ses mains sur le côté de ses joues puis continue de frotter ses mains ensemble.

Bien que Liam interagisse très peu avec ses pairs, se limitant à les regarder, n'initiant aucune conversation, le contact avec la crème sur sa peau devient pour lui une opportunité de ressentir, de manipuler, d'explorer la texture, de frotter ses mains l'une contre l'autre, puis de faire glisser sa main sur son avant-bras, étendant la crème solaire sur celui-ci. Liam entre donc en relation avec la crème solaire (l'objet) à travers les gestes et l'exploration sensorielle. Cette relation à l'objet illustre un sens distinct du sens commun attribué à la crème solaire (Myers, 2019; Tateo, 2017; Taylor et Fairchild, 2020).

À la suite des jeux extérieurs, de retour dans le local, Liam se dirige à sa table et commence à dessiner. Il dessine et aiguisé son crayon. Il fait un dégât avec les retailles, mais tente de les ramasser et de les remettre dans le réservoir de l'aiguiseur. Mattéo, qui est assis à côté de lui, lui demande l'aiguiseur. Liam regarde Mattéo aiguiser son crayon qui brise sa mine chaque fois. Liam tente de l'aider en prenant l'aiguiseur, mais Mattéo ne comprend pas, parce que Liam ne lui parle pas.

Tout en dessinant, Liam aiguisé son crayon à de multiples reprises. Il pèse fort sur la feuille avec ses crayons, ce qui use la mine plus rapidement. Liam est assis à la table. Il tient le couvercle d'un aiguiseur d'une main, l'aiguiseur de l'autre. Il le referme, l'ouvre, vide les retailles dans sa main et les remet dedans, referme l'aiguiseur.

Sous le regard de l'adulte, les retailles de crayons présentent peu d'intérêt. Toutefois, en vidant les retailles dans sa main et en les remettant dans l'aiguiseur Liam prend du temps à les observer, à les manipuler (Myer, 2019). Quant à la façon dont Liam réalise son dessin, il aiguisé son crayon à multiples reprises, appuie fortement sur sa feuille avec son crayon, cassant la mine et nécessitant à nouveau d'aiguiser son crayon.

Durant ce temps, Léo à ses côtés lui demande l'aiguiseur. Liam lui remet après sa manipulation. Il regarde Léo aiguiser son crayon, et pose sa main pour prendre l'aiguiseur et resserrer le couvercle, puis il lui redonne. L'éducatrice le voit et dit « Tu voulais aider ton ami Liam ? (Liam lève les yeux vers l'éducatrice). C'est gentil ». Il continue de dessiner. Liam et Léo dessinent. Léo s'adresse à Liam tout en lui montrant son dessin. Liam le regarde.

À travers cette relation à l'objet, Liam se connecte avec l'environnement (Taylor et Fairchild, 2020). Liam entre en relation avec des objets tels que la crème solaire, les retailles de crayons, et la force du trait de crayon sur la feuille. Ici, l'objet n'est donc pas perçu selon un mode binaire humain/objet, mais s'inscrit plutôt dans un discours matériel (traduction libre de material-discursive) (Taylor et Fairchild, 2020). C'est à travers cette relation à l'objet que Liam parvient à interagir avec Théo, possiblement en raison de l'aspect affectif que lui confère la situation. En effet, Liam pourrait avoir ressenti une forme de pouvoir (Taylor et Fairchild, 2020) en remarquant la difficulté rencontrée par Théo, puisqu'il est entré en relation par les gestes posés sur l'aiguiseur, et non par la parole. Il n'en demeure pas moins que l'éducatrice a remarqué et souligné les gestes posés par Liam sur le plan relationnel entre pairs. Parmi les caractéristiques du jeu, à un faible niveau, se retrouve la décision puisque Liam décide de manipuler la crème au-delà de ce qui est attendu de lui. Cependant, son activité ne rencontre pas les caractéristiques de second degré, de règle, de frivolité, ni de l'incertitude. Ainsi, selon Brougère (2005), l'activité de Liam ne serait pas forcément du jeu, toutefois, d'autres auteurs déclinent le jeu sous différentes formes dont le jeu d'exploration (Landry et al., 2021).

En résumé, bien que Liam soit réservé, il profite de moments d'exploration sensorielle. Les contextes dans lesquels ces moments d'exploration sensorielle émergent sont imprévisibles, mais rencontrent bel et bien les intérêts de Liam. Conséquemment, l'observation attentive du jeu de l'enfant pourrait faire place à la mise à disposition de matériel permettant à Liam d'explorer davantage tel que décrit par (Brougère, 2005).

5. DISCUSSION

Les vignettes présentent des activités initiées par les enfants observées dans deux contextes différents. L'analyse de ces résultats met en lumière certaines contraintes rencontrées par les enfants qui limitent les possibilités qu'ils ont de jouer. L'expérience de Charlie correspond bien à la définition opératoire du jeu de Brougère (1995; 2005), notamment en raison de l'intérêt dont Charlie fait preuve en initiant son activité, la possibilité qu'elle a de faire des choix en ce qui la concerne, le second degré dont il est question lorsque ses vers de terre deviennent une famille, l'absence d'objectifs (incertitude). Cependant, les enfants ressentent de vraies émotions à l'égard de l'état de leur ver de terre, ce qui vient mettre en doute la caractéristique de la frivolité (Brougère, 1995 ; 2005) selon laquelle les enfants sont protégés des conséquences de leurs gestes.

L'expérience de Thomas rencontre également les caractéristiques de Brougère (1995; 2005) prenant la forme du jeu tumultueux (Ouellet, 2021). Thomas décide avec qui il joue, à quoi il joue, il négocie les règles avec Léo, il expérimente en posant des gestes qui ne pourraient être posés dans un contexte de la vie réelle, il n'y a pas d'objectif d'apprentissage fixé par l'adulte, et dans cette vignette, l'éducatrice laisse aux enfants la possibilité aux enfants de jouer à leur jeu de tapes. Du côté de Romane, son expérience présente de nombreux enjeux au jeu et met en lumière une forme de résistance à l'adulte qui rend son jeu caché d'autant plus intéressant. Finalement, l'expérience de Liam fait état de la nécessité, pour certains enfants, de se « connecter » avec leur environnement matériel à travers les sens. Cependant, les activités s'étant déroulées à la garderie ne peuvent être considérées comme du jeu, à la lumière de nos analyses puisque très peu de caractéristiques du jeu sont rencontrées et lorsqu'elles le sont, elles se situent à un faible niveau. Cependant, aussi difficile soit-il de tenter de trouver une définition qui fasse l'unanimité, il semble qu'aux yeux des enfants, le jeu soit simple à définir : Le jeu serait jeu en l'absence de l'adulte (Hewes, 2006) :

Although play is a common experience, and a universal one, it is difficult to define precisely for the purposes of multidisciplinary scholarly research. Play is paradoxical – it is serious and non-serious, real and not real, apparently purposeless and yet essential to development. It is resilient – children continue to play in the most traumatic of situations – and yet fragile – there is increasing evidence that play deprivation has a damaging impact on development [...] Children have their own definitions of play and their own deeply serious and purposeful goals. In a recent study, children defined play based on the absence of adults and the presence of peers or friends. (2006, p. 2).

Le quotidien de ces enfants rencontre certaines similitudes quant à l'organisation des moments de la journée. L'incertitude à laquelle fait appel la frivolité du jeu libre de l'enfant pourrait expliquer une tendance chez certaines éducatrices à imposer des règles qui représentent des enjeux au jeu de l'enfant, à animer des activités plutôt que de composer avec l'incertitude. En ce sens, dans les vignettes où l'activité de Charlie, de Romane et de Liam, les éducatrices ne reconnaissent pas les opportunités émanant de l'activité initiée par les enfants et ne soutiennent pas le jeu comme Landry et ses collègues (2021) le soutiennent. Par exemple, l'observation des enfants et la documentation pédagogique pourraient permettre aux enfants de réaliser les apprentissages qu'ils font (Landry et al., 2021). Malgré tout, dans les deux contextes éducatifs, les éducatrices portent un regard distant sur le jeu des enfants, et ne semblent pas avoir profité de ces occasions pour observer de près la richesse de ces scènes de jeux. Ces constats soulèvent donc la réflexion à propos des motifs qui orientent les pratiques éducatives concernant la considération du jeu libre, de l'observation et de la documentation pédagogique, qui permettrait aux éducatrices de reconnaître, valoriser, et étayer les jeux des enfants (Boudreau et al., 2021).

6. CONCLUSION

Nous avons poursuivi l'objectif de décrire l'expérience de jeu vécue par deux enfants âgés de 4 ans en contexte de CPE et deux enfants en contexte de garderie subventionnée. Nos résultats permettent d'illustrer une compréhension des caractéristiques de jeu présentée par (Brougère, 2005). De plus, les vignettes ont permis de rappeler l'importance de l'observation pour le jeu de l'enfant de mettre en lumière la richesse l'activité initiée par l'enfant ainsi que toutes les opportunités qui peuvent se présenter à lui, mais également d'aider l'enfant à aller au bout de ses propres objectifs. Bien que les deux contextes éducatifs aient des similitudes et qu'ils soient balisés par le programme éducatif « *Accueillir la petite enfance* », force est de constater que la liberté de s'adonner à un jeu peut prendre différentes formes d'après les observations effectuées. De plus, nous saisissons qu'il importe donc aux adultes de se placer dans une posture d'apprenant à l'égard du jeu plutôt que celle d'un évaluateur (Grimmer, 2017). Certes, notre recherche comporte certaines limites. Nos descriptions et nos analyses apportent aux lecteurs une compréhension approfondie des tentatives des enfants de se plonger dans un monde de jeu, malgré certaines contraintes. Premièrement, nous croyons que le jeu peut être influencé par le climat du groupe et les conceptions de l'éducatrice concernant le jeu. À ce sujet, il serait pertinent comme piste future de recherche de discuter avec l'éducatrice des scripts institutionnels qui peuvent influencer la mise en place d'un contexte de jeu favorable. Il serait également propice d'effectuer une observation en s'intéressant au groupe d'enfant plutôt que sur un enfant parmi le groupe et de continuer à explorer les autres contextes éducatifs offerts aux enfants de 4 ans (MF et école) ainsi que le jeu des enfants tant plus jeunes que plus âgés.

7. RÉFÉRENCES

- Albin-Clark, J. (2021). What is documentation doing? Early childhood education teachers shifting from and between the meanings and actions of documentation practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(2), 140-155. <https://doi.org/10.1177/1463949120917157>
- Bateson, P. et Martin, P. (2013). The functions of play. Dans *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057691>
- Bateson, P. (2015). Playfulness and creativity. *Current Biology*, 25(1), R12-R16. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.09.009>
- Bateson, P. et Nettle, D. (2014). Playfulness, Ideas, and Creativity: A Survey. *Creativity Research Journal*, 26(2), 219-222. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.901091>
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. et Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>
- Bodrova, H. et Leong, D. (2012). *Les outils de la pensée: l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H., Jacob, É., Paquette, A., Robert-Mazaye, C. et Bouchard, C. (2021). L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau

- et É. Jacob. *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec, 241-259.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. *Economica*. (Éd. 2022) <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-03606723/document>
- Caffari-Viallon, R. (2017). *Pour que les enfants jouent: une pédagogie du jeu pour les institutions de la petite enfance*. Éditions Loisirs et pédagogie.
- Coelho, V., Cadima, J. et Pinto, A. I. (2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Correia, N., Aguiar, C. et Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, prépublication, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Danniels, E. et Pyle, A. (2018). Définir l'apprentissage par le jeu. Encyclopédie du développement des jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (dir.), A. Pyle (dir. thème), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/definir-lapprentissage-par-le-jeu>
- Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O. et Séguin, J. R. (2009). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: an observational study of father-child play dyads. *Aggressive behavior*, 35(4), 285-295. <https://doi.org/10.1002/ab.20309>
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S. et Rupin, P. (2016). *À 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants: crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Érès.
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications et Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Kuschner, D. (2012). Play in new developmentally appropriate practice: Analysis and critique. Dans L.E. Cohen et S. Waite-Stupiansky, *Play: A polyphony of research, theories, and issues (play & culture studies)* (12, 191-205). University Press of America.
- Landry, S., Point, M. et Jacob, É. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob. *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (p.79-98). Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun-Niesing, M. et Marinova, K. (2016). Le jeu caché en classe comme espace transitionnel à la maternelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-21. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2119>

- Lemay, L., Bouchard, C. et Landry, S. (2019). Jouer, apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 37-74). Presses de l'Université du Québec.
- Lewis, P. J. (2017) The erosion of play. *International Journal of Play*, 6(1), 10-23. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1288391>
- Marinova, K. (2015). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=4180785>
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 128-154.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Meirieu, P. (2016). Peut-on susciter le désir d'apprendre ? Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (vol. 268, p. 152-158). Éditions Sciences Humaines. <https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580.htm>
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Health, Council on Communications, Media Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family et Mulligan, D. A. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>
- Ministère de la famille. (2019). *Accueillir la petite enfance: programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2019-2020*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnel/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Myers, C. Y. (2019). *Children and materialities: the force of the more-than-human in children's classroom lives*. Springer Singapore. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5793798>
- Nilsson, M., Ferholt, B. et Lecusay, R. (2018). « The Playing-Exploring Child »: Reconceptualizing the Relationship between Play and Learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>

- Observatoire des tous-petits. (2018, 7 septembre). *Une charte pour reconnaître le droit au jeu*. Observatoire des tous-petits. <https://tout-petits.org/actualites/2018/jouer-droit-tout-petits/>
- Ouellet, P. (2020). *La représentation sociale des jeux tumultueux par le personnel éducateur en centre de la petite enfance au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/15460/1/M16668.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 10. L'analyse en mode écriture. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 221-243). Armand Colin.
- Pellegrini, A. D. (1988). Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24, 802-806. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.802>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2016). Using a picture book to gain assent in research with young children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1438-1452. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1100175>
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F. et Paz-Albo, J. (2019). Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play across Eight Countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sharmahd, N. et Pirard, F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 155-172. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Wiley-Blackwell.
- Sutton-Smith, B. (1994). Does play prepare the future? Dans J. H. Goldstein (dir.), *Toys, play, and child development* (p. 130-146). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527616.008>
- Tateo, L. (2017). Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. Dans N. Chaudhary, P. Hviid, G. Marsico et J. W. Villadsen (dir.), *Resistance in Everyday Life: Constructing Cultural Experiences* (p. 233-245). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3581-4>
- Taylor, C. A. et Fairchild, N. (2020). Towards a posthumanist institutional ethnography: viscous matterings and gendered bodies. *Ethnography and Education*, 15(4), 509-527. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1735469>
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Wallon, H. (2015). *Les origines de la pensée chez l'enfant* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.