POUR la petite ENFANCE

REVUE PROFESSIONNELLE

Octobre 2025 | Volume 4 – n° 1
ISSN 2817-3783



Les entraves au jeu des jeunes enfants
page 7

Qu'est-ce que jouer ? Regards d'enfants posés sur le jeu en services éducatifs à l'enfance
page 11

Et si bien dormir commençait par bien jouer ? Le rôle du jeu dans la préparation au sommeil
page 27

Soutenir les fonctions exécutives des enfants en contexte de jeu symbolique… oui, mais comment ?
page 43

REVUE POUR LA PETITE ENFANCE
Revue bisannuelle

La Revue Pour la petite enfance a été créée par un groupe d'étudiantes aux cycles supérieurs de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université Laval.

Par la proposition de témoignages de praticien(nes) et des articles concernant les plus récentes études en petite enfance, cette revue devient un incontournable point de rencontre pour quiconque s'intéresse à la petite enfance.

infos@pourlapetiteenfance.ca
pourlapetiteenfance.ca

Les propos des articles publiés dans la Revue Pour la petite enfance (RPPE) n'engagent que la responsabilité des auteur.e.s.

Coordination
Nancy Proulx et Martine Asselin

Comité d'édition
Nancy Proulx, Martine Asselin, Maude Roy-Vallières et Co-éditeur invité Mathieu Point

Membres invités du corps professoral
Christelle Robert-Mazaye et Julie Lachapelle

Consultante externe
Brigitte Lépine

Graphisme
Agence DoubleXpresso

Révision linguistique
Alexia Hébert

Photos
Shutterstock

Publié par Revue pour la petite enfance

SOMMAIRE

3 Le jeu, un pilier du développement en petite enfance
Mathieu Point, Nancy Proulx et Martine Asselin

7 Les entraves au jeu des jeunes enfants
Raymonde Caffari-Viallon

11 Qu'est-ce que jouer? Regards d'enfants posés sur le jeu en services éducatifs à l'enfance.
Marie-Claude Marchand, Caroline Bouchard et Christelle Robert-Mazaye

21 Accompagner sans freiner : valoriser les jeux tumultueux en petite enfance
Philippe Ouellet

27 Et si bien dormir commençait par bien jouer? Le rôle du jeu dans la préparation au sommeil
Émilie LeBlanc

35 Comprendre l'implication de l'adulte dans le jeu libre pour mieux soutenir le développement de l'enfant
Marie-Michèle Tremblay, Maude Roy-Vallières et Elisabeth Jacob

43 Soutenir les fonctions exécutives des enfants en contexte de jeu symbolique… oui, mais comment ?
Ariane Fiset et Stéphanie Duval

51 Entre la spontanéité et l'accompagnement : le jeu pour soutenir le développement langagier durant la petite enfance
Amélie Richard, Anne-Isabelle Lévesque, Angélique Laurent, Victor-Auguste Yergeau, Mélissa Di Sante et Sandy Nadeau

59 Confidences autour du jeu
Christelle Robert-Mazaye, Nancy Proulx, Anabelle Guérette, Martine Asselin et Joanne Lehrer



Mathieu Point

Professeur au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières



Martine Asselin

Professionnelle de recherche ULaval
Consultante en petite enfance CASIOPE
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



Nancy Proulx

Doctorante en éducation UQAM
Professeure au département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance

ÉDITORIAL

Le jeu, UN PILIER DU DÉVELOPPEMENT EN PETITE ENFANCE

Dans nos milieux éducatifs, le jeu est parfois perçu comme une activité « libre », secondaire par rapport aux apprentissages formels. Pourtant, il constitue le cœur battant du développement global de l'enfant. Jouer, c'est bien plus que s'amuser : c'est explorer, imaginer, négocier, créer et apprendre à son rythme. Chaque construction, chaque scénario inventé, chaque course effrénée est une occasion pour l'enfant de mobiliser ses compétences motrices, cognitives, langagières et socioémotionnelles[1].

Dans un contexte où les exigences et les contraintes sont nombreuses, il est essentiel de réaffirmer la primauté du jeu dans nos pratiques. Valoriser le jeu, c'est reconnaître son rôle dans la construction de la confiance en soi, de l'autorégulation et des compétences socioémotionnelles[2]. C'est aussi offrir aux enfants un espace pour grandir dans le plaisir, le mouvement et la créativité. Ensemble, faisons du jeu non pas une simple activité, mais une véritable culture éducative.

À travers les huit articles de ce numéro, les personnes auteures nous amènent à réfléchir à différents aspects et apports du jeu pour l'enfant au cours de cette période de la petite enfance.

Contributions à cette présente édition

Dans le premier article, Raymonde Caffari-Viallon veut sensibiliser à l'importance du jeu spontané pour le développement des jeunes enfants et montrer que cette activité est menacée par plusieurs facteurs: écrans, surstimulation de l'adulte, manque de temps calme et organisation des milieux éducatifs. Elle insiste sur la nécessité de reconnaître le jeu comme essentiel et non comme une activité secondaire, afin de créer des conditions favorables à son exercice autonome.

Le deuxième article, rédigé par Marie-Claude Marchand, Caroline Bouchard et Christelle Robert-Mazaye, vise à comprendre la perception des enfants quant au jeu, en le distinguant du travail, et à identifier les conditions qui, selon eux, favorisent une véritable expérience ludique: liberté de choix, interactions avec l'environnement et les pairs, et dimension imaginaire. Il cherche aussi à repenser le rôle de l'adulte, en le faisant passer d'un gestionnaire à un partenaire de jeu, afin de créer des environnements éducatifs respectueux du point de vue des enfants.

Ensuite, Philippe Ouellet souhaite mettre de l'avant l'importance des jeux tumultueux en petite enfance. Il invite à dépasser une logique de contrôle pour adopter une posture d'accompagnement actif et sécurisant, qui reconnaît la valeur éducative du risque bien dosé. Cet article propose des pistes concrètes pour aménager des espaces, établir des règles et soutenir les éducatrices afin que ce type de jeu puisse se vivre dans un cadre réfléchi plutôt que d'être interdit. En somme, il s'agit de repenser le rôle éducatif pour permettre aux enfants de grandir dans le mouvement, le plaisir et la prise de risque constructive.

Émilie Leblanc, dans le quatrième article, met en lumière le lien entre le jeu et la qualité du sommeil chez les jeunes enfants, en montrant comment certaines pratiques éducatives peuvent favoriser un meilleur équilibre veille-sommeil. Son article propose d'utiliser le jeu comme outil pour aider l'enfant à reconnaître ses besoins, à s'autoréguler et à instaurer des repères sécurisants avant le repos. L'auteure insiste sur le rôle clé des personnes éducatrices dans l'aménagement des espaces, la posture bienveillante et la planification des activités, afin de préparer la transition vers la sieste. Enfin, elle souligne l'importance d'une approche collaborative avec les familles afin d'assurer la cohérence des routines.



Dans l'article 5, les auteures Marie-Michèle Tremblay, Maude Roy-Vallières et Élisabeth Jacob cherchent à clarifier la posture de l'adulte dans le jeu des enfants, en soulignant que sa présence est nécessaire, mais doit être ajustée pour ne pas nuire à la spontanéité du jeu. Elles mettent en lumière la valeur éducative d'une participation active et réfléchie, qui favorise la coconstruction des apprentissages et maximise le potentiel du jeu comme moteur de développement. À partir des résultats d'une recherche collaborative, l'article met de l'avant différents rôles que l'adulte peut adopter, selon les besoins des enfants, tout en respectant leur autonomie. L'objectif est d'aider les personnes professionnelles à intervenir avec discernement afin d'enrichir le jeu libre sans le contrôler.

Ariane Fiset et Stéphanie Duval mettent en évidence le rôle central du jeu, particulièrement du jeu symbolique, dans le développement global des enfants et la mobilisation des fonctions exécutives. Elles s'appuient sur une étude pour montrer comment les pratiques éducatives – soutien émotionnel, gestion des comportements et soutien à l'apprentissage – peuvent favoriser le développement des fonctions exécutives lors du jeu. Les auteures soulignent que la participation active et intentionnelle de l'adulte aux scénarios de jeu enrichit leur complexité et maximise les bénéfices cognitifs et socioémotionnels. Enfin, elles invitent les personnes éducatrices à réfléchir à leurs pratiques afin de soutenir les fonctions exécutives tout en respectant les idées et les besoins des enfants.

Dans l'avant-dernier article de ce numéro, Amélie Richard, Anne-Isabelle Lévesque, Angélique Laurent, Victor-Auguste Yergeau, Mélissa Di Sante et Sandy Nadeau mettent en évidence le rôle clé des interactions sensibles et réactives des adultes pour soutenir le développement langagier, en s'appuyant sur la motivation et le plaisir de l'enfant. Les auteurs proposent cinq stratégies concrètes – centrées sur la sensibilité et la réactivité – permettant d'intégrer la stimulation du langage au jeu sans le dénaturer. L'objectif est d'offrir aux personnes éducatrices des moyens simples et efficaces pour enrichir les interactions et favoriser l'apprentissage dans un contexte ludique.

Enfin, dans le dernier article, les propos de quelques enfants ont été recueillis par Christelle Robert-Mazaye, Nancy Proulx, Anabelle Guérette, Martine Asselin et Joanne Lehrer. La démarche présentée vise à donner la parole aux enfants et aux jeunes adultes afin de valoriser leurs souvenirs liés aux services éducatifs à l'enfance (SEE), révélant que le jeu, particulièrement en extérieur, occupe une place centrale dans leurs expériences et leur identité de lieu. Les auteures tiennent d'ailleurs à remercier Alexis, Antoine, Émilie, Jeanne, Julianne, Laurent, Luna, Maya, Melina et Philip pour leurs témoignages qui montrent que le jeu favorise non seulement le plaisir et la liberté, mais aussi la création de liens sociaux durables.

Bonne lecture !

Références

1. Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs.* Presses de l'Université du Québec.
2. Wyver S. L'influence du jeu à l'extérieur sur le développement social et cognitif. Dans R.E. Tremblay, M. Boivin, R.Dev.Peters (dir.), et M. Brussoni (dirs. thème). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. https://www.enfant-encyclopedie.com/jeu-exterieur/selon-experts/linfluence-du-jeu-lexterieur-sur-le-developpement-social-et-cognitif. Actualisé : Novembre 2024.



[...] le jeu est, entre autres choses, un moyen de découvrir et d'explorer le monde par ses propres moyens.



Raymonde Caffari-Viallon

Pédagogue suisse, spécialiste de la petite enfance

LES ENTRAVES AU JEU DES JEUNES ENFANTS

Tout le monde le sait, les petits enfants jouent. Quoi de plus banal ? Nous avons joué quand nous étions enfants, à leur tour nos enfants jouent, et nos petits-enfants joueront. Et pourtant…



L'autre jour, dans l'autobus, un bébé de quatorze ou quinze mois était dans sa poussette et avait dans les mains le téléphone de sa maman pour qu'il se tienne tranquille. Il le tâtait, le tournait, le portait à sa bouche, le secouait? Non (à coup sûr la mère aurait confisqué le précieux objet). Il regardait plutôt le petit écran sur lequel une animation incompréhensible et fascinante se déroulait. Il n'agissait pas sur l'objet, l'objet agissait sur lui. Pas grave? Peut-être, s'il s'agissait d'un événement exceptionnel. Par contre, si cela se reproduit fréquemment, si la rencontre avec des objets similaires - tablette, téléviseur, etc. – devient une habitude, le jeune enfant adoptera une attitude passive et attendra qu'on lui fournisse des sons et des images, qu'il consommera ensuite. Dans ce contexte, le monde vient à lui alors que le jeu est, entre autres choses, un moyen de découvrir et d'explorer le monde par ses propres moyens.



Lorsque le divertissement devient une entrave au jeu

Le besoin de bouger est très présent chez le jeune enfant et le mouvement va susciter la rencontre avec des objets qui seront manipulés, puis intégrés dans des imitations de gestes et d'actions. Par exemple, le cube en bois que Sven se passe sur la tête est une brosse à cheveux, la boîte que Lia porte à sa bouche est peut-être une tasse. L'élan moteur devient porteur de signification, on voit naître le jeu symbolique. Or, si le jeune enfant est trop souvent intéressé ou diverti par quelque chose qui capte son attention, qui le laisse comme ébloui et obnubilé, sa capacité à jouer de sa propre initiative s'appauvrit et décline. On entre alors dans un cercle vicieux : il paraît s'ennuyer, donc on lui fournit ce qui va le distraire. S'il s'ennuie vraiment et manifeste du mécontentement, on va « l'occuper ».

C'est une première entrave au jeu. Elle est de plus en plus fréquente, car nous sommes entourés d'objets animés, d'écrans, de toute une vie qui n'a pas besoin de notre intervention pour se dérouler.

L'appel de la précocité et de la performance

Qui plus est, ce n'est pas seulement le souci de divertir qui anime les adultes. La valorisation de la précocité et l'importance de la performance les amènent à stimuler le jeune enfant pour bien faire. On lui « fait faire », on lui montre, on récompense ses accomplissements par des félicitations. Ces apports externes ont pour effet de dévaloriser ses propres réussites, celles qui correspondent à son niveau de développement. Ils le privent aussi d'un sentiment de compétence, base de la (nécessaire) confiance en soi. À trop vouloir hâter le développement, on risque de pousser le jeune enfant vers une situation d'échec de façon répétée, au risque d'entacher sérieusement son estime de soi.

L'organisation du temps

Le rythme de vie des adultes joue aussi un rôle dans l'entrave du jeu des enfants. Des plages horaires régulières et prévisibles, pendant lesquelles le bébé et le bambin peuvent « s'installer » et jouer dans le calme de leur propre activité, sont nécessaires. Existent-elles au quotidien ? Pas toujours, voire dans certains milieux, pas souvent.

On peut dire sans exagérer que, dans la plupart des cas, l'organisation de la vie familiale n'est pas très propice à l'activité autonome des jeunes enfants. Le jeu spontané, s'il est limité, ne remplit que insuffisamment son rôle de facteur de développement dans les domaines du moteur, du cognitif et de l'émotionnel. Et c'est dommage – dommageable – pour les enfants.

Qu'en est-il du jeu dans les lieux d'accueil de la petite enfance? À priori, dans des services éducatifs à l'enfance (SEE) où l'espace, le temps et l'organisation du vivre ensemble sont réalisés en fonction des enfants, en tenant compte de leurs besoins et de leurs compétences, les obstacles devraient être peu nombreux. Tous les SEE affichent, dans leur projet pédagogique, la primauté du jeu.

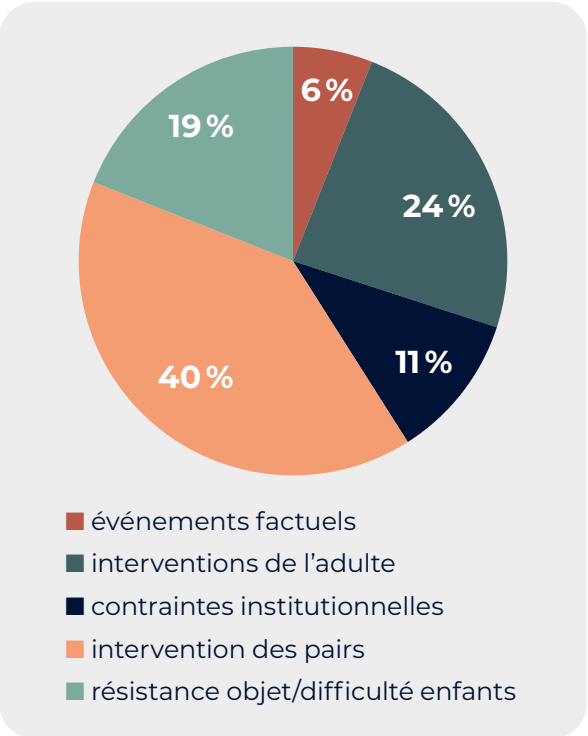
Faits saillants d'une étude

Dans le cadre de l'Association Pikler Suisse, nous avons mené une étude sur les entraves au jeu de l'enfant[1].

L'une des forces régulièrement mise en avant des groupes de jeunes enfants est la présence des pairs. Elle contribue, dit-on, à la « socialisation ».

C'est un peu vite dit parce que les compétences sociales sont, dans les premières années, balbutiantes, en construction. La coopération dans le jeu ou le partage volontaire des objets sont plus fortuits que volontaires. Il n'est donc pas étonnant que nos observations, comme indiquées dans le tableau ci-dessous, aient montré que 40% des obstacles rencontrés par les enfants observés dans leur activité ludique soient liés à l'intervention, ou parfois à la simple présence physique, des pairs. Ce pourcentage est un peu plus significatif que les interventions de l'adulte et les contraintes de l'organisation institutionnelle additionnées ensemble.

Pour nuancer le tableau[1], ajoutons que dans 19% des situations observées, ce sont les difficultés propres de l'enfant ou la résistance des objets qui constituent des obstacles à la réalisation du projet ludique de l'enfant.



[1] Caffari-Viallon, R. (2018). *Maître de son jeu : Deux aspects de l'activité autonome des enfants en crèche.* Réalités sociales.

Dans des lieux pensés et organisés pour les enfants, les obstacles au jeu spontané existent donc en nombre. Cela n'est pas que négatif: interrompu dans son jeu, le petit apprend à le réorienter, à tenir compte de la présence de l'autre et, peu à peu, à anticiper ces perturbations et à s'en protéger.

Selon Piaget, les jeux spontanés des enfants appartiennent à trois catégories: d'abord les jeux moteurs, puis les jeux symboliques et, enfin, les jeux réglés. Seules les deux premières catégories concernent les enfants qui fréquentent les SEE; les quelques jeux réglés qu'on y observe parfois sont initiés et régulés par l'adulte. D'ailleurs, ils évoluent souvent vers un aimable chaos (pensons au jeu de mémoire ou de cache-cache, que des éducatrices ont l'audace de proposer). Les jeux moteurs sont les plus exposés aux interruptions: ils peuvent susciter de l'agitation ou comporter des risques pour le joueur ou les autres enfants. L'adulte intervient alors et met fin à l'activité ou la réoriente.

Diminuer les entraves au jeu est une question d'organisation - de l'espace en particulier. Et si la majorité des perturbations du jeu sont le fait des autres enfants, réduire leur nombre au minimum autorisé par les normes en vigueur s'impose, sauf circonstances exceptionnelles.

Enfin, soulignons qu'une des entraves les plus fondamentales au jeu des enfants se trouve dans la tête des adultes. Leur manière de considérer cette activité comme mineure, frivole, la dévalorise aux yeux du joueur, alors que l'attention bienveillante et l'intérêt que lui porte le parent ou la personne éducatrice soutient l'appétence pour le jeu et la capacité à s'y livrer de façon autonome.



Interrompu dans son jeu, le petit apprend à le réorienter, à tenir compte de la présence de l'autre et, peu à peu, à anticiper ces perturbations et à s'en protéger.



Marie-Claude Marchand

Étudiante au doctorat en psychopédagogie
Université Laval



Caroline Bouchard

Professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval



Christelle Robert-Mazaye

Professeure au département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

QU'EST-CE QUE JOUER?

Regards d'enfants posés sur le jeu en services éducatifs à l'enfance

Dans les services éducatifs à l'enfance, le jeu est l'activité préférée des enfants[1], celle qui occupe la plus grande partie de leur temps et qui joue un rôle important dans leur développement global[2]. Lorsque les enfants considèrent une activité comme étant un jeu, leur bien-être est plus grand et leur engagement est plus élevé[3]. Ainsi, pour les personnes éducatrices, connaître et comprendre ce que représente le jeu du point de vue des enfants aide à mieux organiser les espaces, à soutenir leurs interventions en contexte de jeu et à favoriser l'épanouissement et le développement global des enfants. Cette sensibilité à la perception des enfants contribue donc à enrichir les expériences vécues dans les services éducatifs à l'enfance.

Cet article, basé sur des résultats de recherche en petite enfance, donne la parole aux enfants : « Quelle est leur définition du jeu? Quelles différences font-ils entre le jeu et le travail? Comment perçoivent-ils le rôle de l'adulte dans leur jeu? » À partir de leurs perceptions, des pistes de réflexion sur les actions éducatives à privilégier seront proposées afin de mettre en place des environnements éducatifs qui respectent leurs points de vue.

Qu'est-ce que jouer selon les enfants?

En 1978, aux États-Unis, King[4] a été le premier à documenter le point de vue des enfants sur leurs expériences de jeu. Sa recherche a mis en évidence que les enfants perçoivent le jeu et le travail comme deux activités très différentes l'une de l'autre. Cette distinction, approfondie récemment[5], repose principalement sur trois aspects : la possibilité de faire des choix, la présence d'interactions avec l'environnement et les autres et l'introduction d'éléments imaginaires.

Faire ses propres choix

Pour les enfants, jouer, c'est d'abord et avant tout faire des choix, comme ils l'affirment si bien : « Lorsqu'on nous dit quoi faire, c'est un travail et, lorsqu'on décide, c'est un jeu. »[6] (p.44). Ainsi, une même activité, même si elle est amusante, pourrait être perçue autant comme un jeu qu'un travail selon les choix qui y sont exercés.

Thomas, éducateur, a demandé aux enfants de son groupe de construire un château avec des blocs afin de décorer le local en prévision de la fête de l'Halloween. Cette activité, bien que plaisante, est perçue par Lili comme un travail. À l'inverse, lors d'un moment libre, Lili décide de bâtir un château de sorcière avec son ami Edmond. Cette activité représente pour eux un jeu puisqu'ils ont pu la choisir et la mener selon leur envie.

Faire des choix s'étend aussi à l'espace où ils jouent, au matériel utilisé et aux partenaires. Les enfants expriment une nette préférence pour des lieux qui leur permettent de bouger librement, ce qui les conduit à préférer les jeux au sol, au coin blocs et à l'extérieur. À l'inverse, les contextes où leurs mouvements sont restreints sont souvent perçus comme contraignants, voire ennuyeux : « Nous avons besoin de nous asseoir, de nous asseoir, et d'écouter, écouter et écouter »[1] (p. 481). Être restreint dans ses mouvements ne favorise donc pas la perception des enfants à voir l'activité comme un jeu.

Par ailleurs, la manière dont les enfants utilisent le matériel mis à leur disposition est également révélatrice de leur perception du jeu. Lorsque le matériel est utilisé selon les idées des enfants, la situation vécue est un jeu[7]. Enfin, le choix des partenaires de jeu est tout aussi important : les enfants souhaitent pouvoir décider avec qui jouer, ce qui renforce leur pouvoir d'action[8].

Lorsque les enfants considèrent une activité comme étant un jeu, leur bien-être est plus grand et leur engagement est plus élevé.

Mathilde joue dans le coin maisonnette. Elle utilise tout d'abord la poussette pour promener son bébé dans le local jusqu'à l'épicerie. De retour à la maison, elle transforme la poussette en lit, selon ses propres idées et ses intentions de jeu. Lorsque son éducatrice, Amélie, lui recommande d'utiliser une couverture au sol pour faire le lit du bébé, le regard de Mathilde sur son jeu change : il pourrait dès lors être perçu comme un travail.

En résumé, jouer, du point de vue des enfants, implique la liberté de choisir le projet à mener, la manière de le faire, avec qui le faire et où ils souhaitent le faire.

Interagir avec son environnement et les autres

L'environnement a une grande importance pour les enfants quand il est question de considérer l'activité qu'ils sont en train de faire comme un jeu ou non. Ahmed dira que jouer, c'est « jouer avec des briques », « jouer dans le coin maison », « jouer avec des poupées », « jouer au fantôme » et aussi « jouer avec mes amis »[6]. Jouer introduit donc l'idée de l'exploration de son environnement et d'une dimension collective[2].

Voyant qu'il lui reste une grande quantité de blocs, Margot demande à Cédric s'il souhaite l'aider à construire un deuxième étage à leur enclos de pouliches. Ils se questionneront, feront des essais, auront du plaisir à réaliser leur nouveau projet, et en éprouveront encore plus en faisant grimper leurs pouliches au deuxième étage.



Par ailleurs, le fait d'interagir physiquement avec du matériel ou socialement avec les autres rend l'activité agréable, stimulante et motivante[7]. Lorsque Margot dispose d'une panoplie de blocs pour construire son enclos de pouliches et joue avec son ami Cédric, elle partage avec lui un moment affectif, donne libre cours à son imagination et fait des tentatives. Ensemble, ils peuvent relever des défis à leur hauteur en s'entraidant.

Le point de vue des enfants nous montre donc que jouer est une activité agréable qui implique des interactions avec leur environnement physique et social.

Se situer dans l'imaginaire

En plus des interactions physiques et sociales, les enfants accordent également une importance particulière à l'imaginaire et au faire-semblant quand il s'agit du jeu[8]. Pour eux, tout ce qui se déroule en amont de leur jeu, comme créer des routes pour leur voiture, habiller leur poupée ou encore laver la vaisselle avant l'arrivée des clients de leur restaurant, n'est pas considérée comme un jeu.

Alice s'amuse dans le carré de sable. Au début, elle creuse plusieurs trous avec sa pelle, ce qui lui prend plusieurs minutes. Par la suite, ces trous serviront de piscines à ses figurines. Même si elle a elle-même choisi de faire cette activité, ce n'est que lorsque ses figurines nageront dans les piscines (les trous) que le jeu commencera réellement.

Jouer est donc une activité située dans l'imaginaire de l'enfant, où les objets, les lieux et les rôles prennent une signification nouvelle.

Ces trois aspects (faire ses propres choix, interagir avec son environnement et les autres, se situer dans l'imaginaire) montrent à quel point le contexte qui entoure l'expérience vécue modifie le point de vue des enfants. En services éducatifs à l'enfance, le contexte comprend aussi la personne éducatrice. Il importe donc de faire ressortir le point de vue des enfants quant à la présence de celle-ci dans leurs activités : sa présence est-elle un indicatif de jeu ou de travail ?

Comment est perçue la personne éducatrice dans le jeu selon les enfants

Sachant tous les bienfaits de l'accompagnement d'une personne éducatrice dans le jeu des enfants[10], il est surprenant de constater que, pour plusieurs enfants, la présence d'un adulte dans une activité est davantage un indicatif de travail que de jeu[5]. Les enfants perçoivent donc plutôt la personne éducatrice comme une gestionnaire du groupe et non une partenaire de jeu.

Élodie voit Jeanne, son éducatrice, dans le coin maisonnette avec Sébastien et Noa. Élodie se demande si ces derniers écoutent les consignes de Jeanne. Cette pensée l'amène à reconsidérer son idée première : au lieu d'aller au coin maisonnette, elle ira plutôt avec Zachary dans le coin des voitures.

Cette perception des enfants peut toutefois facilement être modifiée, car elle varie selon les expériences vécues par les enfants et les pratiques pédagogiques des personnes éducatrices qu'ils côtoient au quotidien. Deux pratiques pédagogiques sont particulièrement intéressantes pour diminuer leur réflexe d'association (association que font les enfants entre la présence de l'adulte et le travail) :

1. S'engager régulièrement dans les jeux des enfants, pour le plaisir de jouer, en suivant leurs idées (p. ex. : prendre une figurine de superhéros et faire la bataille, être un chevalier qui parcourt la forêt sur un cheval, être une architecte qui ajoute des blocs au garage automobile des enfants selon leur plan).

2. Avoir un fonctionnement démocratique en demandant l'opinion des enfants sur l'organisation de la journée (p. ex. : prendre le dîner plus tôt, aller au parc au lieu de sortir dans la cour du milieu éducatif, choisir l'album jeunesse qui sera lu).

Ainsi, la manière dont les enfants perçoivent la personne éducatrice dans le jeu dépend largement des expériences antérieures qu'ils ont vécues. Cette perception s'élabore au fil du temps, donc il est préférable, pour la personne éducatrice, de s'engager activement et authentiquement dans les jeux des enfants afin d'être perçue comme une partenaire. Cette reconnaissance du rôle de l'adulte comme joueur invite à repenser les pratiques éducatives.



Quelles pistes pour la pratique éducative?

Pour soutenir une expérience de jeu qui soit reconnue comme telle par les enfants, les personnes éducatrices peuvent d'abord adopter une posture de partenaire de jeu[10].

> *Très fréquemment, Pascal, éducateur, s'intègre au jeu des enfants en prenant un rôle qui s'harmonise avec leurs idées. Il peut notamment prendre le rôle d'un pompier qui éteint des feux déclenchés lors d'une bagarre dans la ville entre des super-héros et des super-vilains, ou celui du grand méchant loup qui cherche à attraper les petits cochons.*

Prendre au sérieux son rôle de partenaire de jeu, c'est reconnaître l'importance des interactions avec les enfants comme levier de leurs apprentissages et de leur développement. À force de jouer avec la personne éducatrice, les enfants du groupe la perçoivent davantage comme une véritable partenaire de jeu et non seulement comme une organisatrice du matériel ou une gestionnaire de conflits.

S'intégrer dans le jeu des enfants n'est toutefois pas si simple. La personne éducatrice doit s'y insérer avec sensibilité, et pour cela, elle doit s'appuyer sur ses observations[10]. Dans l'exemple précédent, avant de mettre un chapeau de pompier et de rejoindre les enfants dans leur jeu, Pascal a pris le temps de les observer. Ce temps d'observation lui a permis de comprendre l'idée de jeu des enfants, d'identifier un aspect du jeu qu'il pourrait rehausser par ses interactions et de cibler un rôle qui lui permettrait de soutenir leur développement et leurs apprentissages.

> *L'observation est donc une clé de l'intervention ! C'est en observant les interactions des enfants avec leur environnement que l'adulte peut saisir la richesse de leurs idées, leurs intérêts et leurs besoins et, ainsi, s'y ajuster de manière respectueuse en tenant compte de leur point de vue.*



En plus de l'observation, le développement d'une posture ludique chez les personnes éducatrices représente une autre compétence clé.

> *Pour Pascal, cette posture ludique se manifeste par le fait qu'il vit le jeu, au présent, pour jouer avec les enfants. Il est disponible cognitivement et affectivement à tout ce qui s'y déroule, et interagit avec les enfants en tant que partenaire. Il est davantage un pompier ou un grand méchant loup, qu'un éducateur.*

Avoir une posture ludique ne signifie pas qu'à tout moment, tous les joueurs se doivent de rire et de sourire, mais il est important que chacun ressente le plaisir de l'autre à s'engager dans le jeu et à vivre l'instant présent[10]. Cette posture ludique de la personne éducatrice favorise le développement d'un jeu dans lequel les enfants se sentent libres de prendre des initiatives et peuvent considérer la présence de l'adulte comme faisant partie intégrante de l'expérience de jeu.

Conclusion

Dans les écrits en petite enfance, le jeu est souvent défini comme une activité initiée et contrôlée par les enfants et qui implique leur participation volontaire et plaisante dans l'imaginaire et le faire-semblant[2]. Le point de vue des enfants ajoute des éléments à cette définition en insistant sur l'importance de faire des choix, sur la présence d'interactions physiques et sociales et sur l'influence des expériences vécues avec les personnes éducatrices.

Ce regard devient un guide précieux pour orienter les actions éducatives afin de favoriser le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants.



Par exemple…

1. Sachant que l'organisation du jeu se situe en dehors de celui-ci pour les enfants, une personne éducatrice pourrait augmenter la durée des moments de jeu libre.

2. En comprenant l'importance des interactions sociales dans le jeu, la personne éducatrice pourrait encourager davantage les interactions entre pairs, de même que devenir « un.e ami.e de substitution » dans certains cas.

3. En observant la disposition de son local, une personne éducatrice pourrait décider de modifier son aménagement en ajoutant plus d'espaces pour jouer au sol et plus d'espaces sans obstacles ni meubles, ce qui favorise les mouvements des enfants.

Plus important encore, la parole des enfants invite les personnes éducatrices à devenir de réelles partenaires de jeu en étant sensibles à l'idée originale des enfants et en prenant une posture ludique. L'espace d'un moment, Marie, l'éducatrice, s'efface pour devenir Marie, cliente, dentiste, vétérinaire, matelot, etc. Cette posture de partenaire encouragera le bien-être, le développement et les apprentissages des enfants. Elle viendra aussi influencer leur perception du rôle de la personne éducatrice : un adulte qui, certes, prend soin d'eux et organise l'environnement du groupe, mais aussi qui apprend avec eux et qui joue avec eux.





Références

1. Einarsdóttir, J. (2005). We Can Decide What to Play! Children's Perception of Quality in an Icelandic Playschool. *Early Education and Development, 16*(4), 469-488.
2. Marchand, M.-C., Bouchard, C. et Robert-Mazaye, C. (accepté). Perspectives d'enfants et d'enseignant·e·s quant à l'engagement de l'enseignant·e dans les situations de jeu des enfants en classe d'éducation préscolaire: une synthèse thématique. *Revue Internationale de Socialisation et Communication*.
3. Howard, J. et McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: care, health and development, 39*(5), 737–742.
4. King, N.R. (1978). Play: The Kindergartners' Perspective. *The Elementary School Journal, 80*(2), 80- 87.
5. Goodhall, N. et Aktinson, C. (2019). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care, 189*(10), 1695-1708.
6. Robson, S. (1993). "Best of all I like Choosing Time" Talking with children about play and work. *Early Child Development and Care*, *92*(1), 37-51.
7. Keung, C. et Fung, C. (2021). Pursuing quality learning experiences for young children through learning in play: how do children perceive play? *Early Child Development and Care, 191*(4), 583-597.
8. Ólafsdóttir, S.M. et Einarsdóttir, J. (2019). 'Drawing and playing are not the same': children's views on their activities in Icelandic preschools. *Early Years, 39*(1), 51-63.
9. Wing, L. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 223–247.
10. Marchand, M.-C., Bouchard, C. et Robert-Mazaye, C. (accepté). Synthèse thématique du coengagement enfant·s-enseignant·e : penser le jeu comme un projet commun et selon la perspective de ses acteurs. *Revue canadienne de l'éducation.*



Dans les services éducatifs à la petite enfance, les jeux tumultueux – courir, grimper, se poursuivre, simuler des combats – sont des formes de jeu spontanées, intenses et bruyantes qui soulèvent souvent des inquiétudes.



Philippe Ouellet

M.A. éducation, UQAM
Directeur pédagogique
CPE Les Copains d'Abord

ACCOMPAGNER SANS FREINER :

valoriser les jeux tumultueux en petite enfance

« Pourquoi jouent-ils toujours à se battre ? »
« Est-ce qu'on peut les laisser grimper aussi haut ? »
« Et s'il arrivait un accident ? »

Ces questions, entendues dans les services éducatifs à la petite enfance, révèlent une tension bien réelle dans le monde de la petite enfance : celle entre le besoin fondamental, chez les enfants, de bouger, d'explorer, de prendre des risques, et le réflexe (compréhensible), chez les adultes, de les protéger.

Dans cet article, je propose de repenser le rôle éducatif face aux jeux tumultueux. Non pas en prônant l'inaction ou le relâchement du cadre, mais en invitant à une posture d'accompagnement actif, qui reconnaît la valeur du risque bien dosé dans le jeu, et qui s'appuie sur la recherche comme sur la pratique.

Que sont les jeux tumultueux?

Dans les services éducatifs à la petite enfance, les jeux tumultueux – courir, grimper, se poursuivre, simuler des combats – sont des formes de jeu spontanées, intenses et bruyantes qui soulèvent souvent des inquiétudes. Bien qu'ils offrent des bénéfices reconnus pour le développement global de l'enfant, incluant la motricité, l'autorégulation et les compétences sociales, ils sont fréquemment restreints en raison de la peur des blessures, d'une perte de contrôle ou des perceptions négatives de l'entourage.

Comme ancien éducateur devenu maintenant directeur pédagogique, j'ai souvent observé ces jeux surgir avec frénésie dans les locaux ou les cours extérieures. J'ai aussi ressenti l'inconfort qu'ils peuvent générer. Dans le cadre de ma maîtrise en éducation, j'ai voulu comprendre les représentations sociales que les personnes éducatrices entretiennent à l'égard de ces jeux. Ce que j'ai trouvé, c'est une ambivalence marquée : reconnaissance des bienfaits d'un côté et peur du dérapage de l'autre[1]. Cette tension influence fortement les pratiques quotidiennes. Ainsi, une éducatrice ou un éducateur peut apprécier la créativité d'un groupe qui invente un jeu de lutte amicale, y voyant une occasion d'apprentissages sociaux et de développement moteur. Néanmoins, cet enthousiasme se heurte à ses valeurs de calme et de contrôle. La décision de mettre fin au jeu devient alors l'expression tangible de ce conflit de valeurs.

> L'objectif n'est pas de laisser-faire, mais de créer des contextes où ces jeux peuvent se vivre dans un environnement sécurisant et soutenant, plutôt que contrôlant ou restrictif.

Repenser le rôle éducatif, c'est sortir d'une logique de contrôle pour adopter une posture d'accompagnement actif et sécurisant. Cela implique de reconnaître l'importance de la prise de risques dans le jeu. Plusieurs chercheurs affirment aujourd'hui que la prise de risques constitue une composante fondamentale du jeu tumultueux, porteuse de bienfaits développementaux[2,3]. La chercheuse norvégienne Ellen B.-H. Sandseter[4] a d'ailleurs identifié six grandes catégories de jeux risqués fréquemment observés chez les jeunes enfants :

- La vitesse (courir vite, jeux de poursuite, faire du vélo rapidement, glisser sur de grandes structures);
- La hauteur (grimper, sauter d'un endroit élevé);
- Le maniement d'objets dangereux (outils, branches, bâtons);
- La proximité d'éléments dangereux (eau, feu, zones restreintes);
- La bagarre ludique (jeux de lutte, simulacres de combats);
- Le fait de se perdre ou d'explorer seul.

Dans la catégorisation de Sandseter, le jeu tumultueux (rough and tumble play) correspond surtout aux jeux de lutte amicale, vus comme une sous-catégorie du jeu risqué. Ici, j'utilise le terme dans un sens plus large, qui inclut aussi courir, jeux de poursuite et grimper. Je parle de « jeux tumultueux » quand je vois un groupe qui se bouscule en riant, qui grimpe partout ou qui se lance dans une grande course endiablée. J'ai choisi de conserver ce terme élargi parce qu'il reflète la manière dont ces jeux sont réellement perçus et nommés sur le terrain, tout en reconnaissant la définition plus étroite proposée par Sandseter.

Dans les jeux tumultueux observés en services éducatifs à la petite enfance, plusieurs formes de prises de risques sont présentes simultanément. Je pense, par exemple, à ces moments où les enfants de mon groupe jouaient aux superhéros : ils se bousculaient, tombaient parfois au sol, riaient aux éclats, mais mon réflexe était d'intervenir pour faire cesser le jeu, par souci de sécurité - et aussi par crainte du jugement de mes collègues. Jusqu'au jour où j'ai décidé, avec les enfants, de mettre en place certaines règles pour encadrer ces jeux plutôt que de les interdire. Ces expériences, lorsqu'elles sont balisées de cette façon, offrent aux enfants une occasion concrète de développer leur jugement, leur coordination, leur confiance en soi et leur capacité à évaluer le danger. L'objectif n'est pas de laisser-faire, mais de créer des contextes où ces jeux peuvent se vivre dans un environnement sécurisant et soutenant, plutôt que contrôlant ou restrictif. Comme pour les adultes, l'évaluation des risques qui nous entourent fait partie intégrante des décisions que les enfants apprennent à prendre, et cela dès la petite enfance.

Je ne prétends pas offrir des solutions toutes faites, mais je souhaite partager quelques pistes issues de mon expérience : l'importance d'aménager des espaces où le mouvement est permis, de clarifier en équipe les repères d'intervention et de soutenir les éducatrices dans leur réflexion professionnelle. Accompagner sans freiner, c'est parfois accepter une part d'inconfort pour permettre aux enfants de jouer pleinement, avec tout ce que cela comporte de bruit, d'agitation… et de risques bien dosés.

Avant le jeu : préparer le terrain

- Aménager un espace sécuritaire et dégagé, offrant assez de place pour bouger librement et du matériel adapté (tapis, coussins ou coins libres dans la cour) pour limiter les risques.
- Fixer des balises claires avec les enfants, comme : « Pas de coups sur la tête, on s'arrête si quelqu'un dit «stop» ».
- Observer les dynamiques de groupe : qui initie? Qui suit? Qui s'isole? Qui dépasse les limites?

Pendant le jeu : accompagner activement

- Se positionner à proximité sans interrompre inutilement : montrer qu'on veille sans couper l'élan.
- Nommer ce qui se passe : « Oh ! Vous jouez à vous pourchasser comme des loups ! Vous avez besoin de beaucoup d'espace ! »
- Réguler au lieu d'interdire. Au lieu de dire : « Arrêtez de courir ! », proposer : « Vous pouvez courir autour du module, mais pas sur les marches. »

Après le jeu : soutenir la réflexion

- Prendre un petit moment de retour avec les enfants : « Comment tu t'es senti? Qu'est-ce que tu as aimé dans ce jeu? »
- Nommer les compétences utilisées : coopération, négociation, maîtrise de soi.
- Encourager les enfants à nommer leurs idées de règles ou de variantes pour la prochaine fois.

Et avec l'équipe éducative?

- Sensibiliser les collègues : partager une fiche-mémo, un exemple vidéo ou des photos en réunion pédagogique pour différencier ce qui est un jeu de bataille et ce qui est une agression.
- Modéliser une posture éducative souple, mais présente (pas du laxisme, pas de contrôle rigide).
- Coconstruire des repères communs pour que tous les adultes interviennent de façon cohérente.

Ces pistes ne sont pas des recettes magiques, mais des leviers concrets pour soutenir une approche réfléchie, cohérente et vivante des jeux tumultueux. Chaque personne éducatrice demeure experte de son milieu : c'est en mobilisant son jugement professionnel qu'elle peut offrir les meilleures opportunités de jeu, adaptées à son contexte et aux contraintes présentes.

Repenser notre rapport aux jeux tumultueux, c'est reconnaître leur potentiel éducatif et oser les accompagner avec confiance et discernement. En cultivant une posture d'ouverture et d'ajustement, nous permettons aux enfants de découvrir le monde à leur rythme, dans le plaisir et le mouvement, et aux adultes d'y puiser eux aussi des occasions de réflexion et de croissance.

On veut éviter les égratignures aux enfants, sans voir que celles-ci font aussi partie du jeu de grandir.



RÉFÉRENCES

1 Ouellet, P. (2020). R*eprésentations sociales des éducatrices de la petite enfance à l'égard des jeux tumultueux* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). UQAM. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/15460

2 Pellegrini, A. D. et Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development, 69*(3), 577-598.

3 Smith, P. K., & StGeorge, J. M. (2022). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play, 12*(1), 113–126. https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185

4 Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237–252. https://doi.org/10.1080/13502930701321733





Émilie LeBlanc

Somnopédagogue™ de l'enfance et éducatrice 0-12 ans

ET SI BIEN DORMIR COMMENÇAIT PAR BIEN JOUER?

Le rôle du jeu dans la préparation au sommeil

Dans les services éducatifs à l'enfance, le sommeil de l'enfant est souvent abordé sous l'angle des routines de sieste. Pourtant, bien dormir ne se limite pas uniquement au moment où l'enfant ferme les yeux. Il se prépare, se module et se favorise tout au long de la journée. Parmi les facteurs déterminants, le jeu occupe une place centrale. Et si les choix de jeux proposés, tout comme les modalités d'animation, influençaient directement la qualité du sommeil de l'enfant[1]?

Cet article propose une réflexion sur les liens entre le jeu et le sommeil dans une perspective éducative à partir d'observations et de pratiques issues du terrain. Il s'appuie notamment sur l'expérience professionnelle en petite enfance et sur une spécialisation en somnopédagogie™, un domaine émergent qui s'intéresse aux liens entre le développement de l'enfant, ses besoins de sommeil et l'environnement dans lequel il évolue. L'approche présentée ici vise à mettre en lumière comment certaines pratiques, intégrées dans le quotidien en services éducatifs à l'enfance, peuvent soutenir la qualité du repos chez l'enfant, en cohérence avec son bien-être et son développement global.

Le sommeil ne vient pas interrompre le jeu… il en est la suite naturelle.

Le sommeil, pilier du développement global

Le sommeil est une composante essentielle des saines habitudes de vie. Tout comme l'alimentation et l'activité physique, il influence de manière significative le développement cognitif, émotionnel et physique de l'enfant[2].

Dans cette perspective, les personnes éducatrices peuvent jouer un rôle clé en intégrant au quotidien des occasions pour l'enfant d'entrer en relation avec son propre rythme : nommer les signes de fatigue et de somnolence, reconnaître le besoin de calme, écouter son corps. Le jeu, en tant qu'outil privilégié d'apprentissage à cet âge, devient un vecteur concret pour transmettre ces notions. Par exemple, dans un coin de jeu symbolique, les enfants couchent des poupées ou des peluches en imitant les routines du dodo : lecture d'une histoire, chanson douce, couverture placée délicatement. L'éducatrice accompagne en posant des questions : « Qu'est-ce que ton ourson aime pour s'endormir ? » Ce type de jeu renforce les repères de sécurité et peut être réinvesti à la maison.

Le développement global de l'enfant repose sur la satisfaction de ses besoins fondamentaux, tels que définis par la pyramide de Maslow adaptée à la petite enfance : besoins physiologiques (sommeil, alimentation, hygiène), sécurité affective et physique, sentiment d'appartenance, estime de soi et actualisation de son potentiel. Ces besoins s'articulent entre eux dans une dynamique d'interdépendance.

Parmi les facteurs clés qui soutiennent cet équilibre, le sommeil et le jeu occupent une place centrale. D'une part, le sommeil dépasse le simple moment de repos; il favorise la récupération, la mémoire, la régulation des émotions et la disponibilité à l'apprentissage. D'autre part, le jeu, lui, permet à l'enfant d'explorer, de s'exprimer, de consolider ses acquis et de se développer à son rythme.

Jeu et sommeil : une relation dynamique

Lorsqu'un enfant est suffisamment reposé, il est généralement plus enclin à s'engager dans le jeu avec curiosité, motivation et persévérance. Il explore, construit, interagit, et peut faire preuve d'une plus grande capacité à résoudre des problèmes ou à coopérer avec les autres. À l'inverse, un enfant manifestant des signes d'accumulation de manque de sommeil pourrait se montrer plus irritable, agité, plus opposant, moins tolérant aux frustrations ou moins investi cognitivement. L'observation fine de ses comportements en situation de jeu devient alors un outil précieux pour détecter ses besoins de sommeil[3].

Le jeu, bien dosé et bien choisi, devient une passerelle naturelle vers le sommeil.

Un espace de détente pour William

Dans un service de garde, William, quatre ans, traverse une période de nuits écourtées. Rapidement, son éducatrice remarque que son humeur et ses interactions en sont affectées : il choisit davantage de jeux solitaires, s'isole du groupe et cherche à retrouver un peu de calme par lui-même. Plutôt que de voir ce retrait comme un désintérêt social, l'éducatrice y lit un signe de fatigue accumulée. Elle aménage alors un espace tranquille, à l'écart de l'agitation, et y dépose un jeu correspondant à ses centres d'intérêt. William s'y installe, se détend et reprend doucement le fil de sa journée. Ce simple geste lui permet de retrouver un équilibre et prépare déjà un sommeil plus paisible pour la nuit à venir.

L'attitude éducative comme facteur de régulation

L'attitude du personnel éducateur pendant les périodes de jeu exerce une influence significative sur la régulation émotionnelle et sur la qualité de l'expérience vécue par l'enfant. Une posture bienveillante, une disponibilité affective ainsi qu'une réponse ajustée aux besoins de chaque enfant, qu'il s'agisse de réconfort, de mouvement, de calme ou de solitude, contribuent à instaurer un climat sécurisant. Ce climat émotionnel positif, renforcé par des encouragements à persévérer ou à s'autoréguler, permet à l'enfant de mieux s'ancrer dans ses activités, de développer sa confiance et, à terme, de mieux se préparer au repos. Le jeu libre, où l'enfant choisit une activité, sa durée et ses partenaires de jeu, favorise l'autorégulation et offre une précieuse fenêtre d'observation pour détecter les signes de somnolence, de fatigue ou d'agitation. Cette capacité à s'autoréguler ne se développe pas en vase clos : elle s'appuie sur la relation de confiance que l'enfant établit avec l'adulte. Lorsqu'il sent qu'un adulte bienveillant est là, attentif à ses besoins et disponible pour lui, il peut progressivement transférer ce sentiment de sécurité au moment du repos. Ainsi, la présence constante et rassurante du personnel éducateur, ressentie dans le jeu, permet à l'enfant de s'apaiser plus facilement au moment de la sieste.

Un moment de transition bienveillant pour Emma

Au moment de ranger le matériel de jeu pour passer au dîner, Emma hésite, traîne un peu. L'éducatrice choisit de transformer cette transition en jeu collectif : « Qui sera le plus rapide à ranger trois blocs ? » Emma se prend au jeu, dépose ses blocs dans le bac et reçoit un sourire accompagné d'un « Bravo, tu as trouvé ta place toute seule ! ».

Ce simple geste change tout. Emma se sent reconnue et valorisée. Son sourire s'illumine, elle rejoint le groupe avec enthousiasme. Ce moment ludique, empreint d'affection et de communication positive, permet non seulement de faciliter la transition, mais aussi de réguler le climat émotionnel du groupe.

Environnement et activités équilibrés : des leviers concrets

Au-delà de l'interaction, l'aménagement de l'environnement joue également un rôle central. L'éducatrice devient une véritable metteuse en scène du sommeil[4]. En adaptant les expériences de jeu et en pensant l'environnement de manière intentionnelle, elle contribue activement à l'équilibre global de l'enfant en favorisant une gestion saine de l'énergie : espaces actifs versus calmes, matériaux variés, ambiance sensorielle dosée. Elle choisit et organise des espaces adaptés aux différents besoins de l'enfant : interagir, explorer avec les cinq sens, raisonner, construire, imaginer, bouger, rêver, se reposer et prendre contact avec la nature, ce qui constitue un levier éducatif puissant pour favoriser un meilleur sommeil. Chaque activité pensée avec intention devient ainsi une brique vers un meilleur équilibre veille-sommeil. Le matin, les jeux moteurs extérieurs (courir, grimper, rouler, sauter) permettent de libérer l'énergie accumulée et de répondre au besoin de mouvement. De plus, les richesses sensorielles et les expériences vécues en milieu extérieur, telles que sentir le vent, observer des insectes, entendre les oiseaux ou manipuler des éléments naturels, stimulent les sens tout en assurant un ancrage corporel et émotionnel propice au retour au calme. Ces interactions avec les éléments naturels contribuent à réguler le système nerveux, à réduire l'hypervigilance et à mieux préparer l'enfant au sommeil. Le lien entre nature et sommeil est bien documenté : le temps passé dehors augmente l'exposition à la lumière naturelle, ce qui soutient le rythme circadien et propose une meilleure consolidation du sommeil, particulièrement dans un environnement nordique ou lors de périodes de faible luminosité[1,2].

L'éducatrice orchestre les expériences de jeu comme une metteuse en scène du sommeil.

Se préparer à la sieste en explorant la nature

Lors d'une matinée pluvieuse, l'équipe a décidé d'aller dehors quand même. Bottes aux pieds, les enfants sautent dans les flaques, suivent les escargots sur les roches et manipulent la boue avec enthousiasme. Au retour, pendant le dîner, l'ambiance est étonnamment calme : les enfants discutent doucement de leurs découvertes, certains discutent d'un escargot observé ou nomment la sensation du vent dans leurs cheveux. Ce retour au calme progressif, enraciné dans l'expérience sensorielle et la connexion à la nature, prépare naturellement leur corps et leur esprit à la sieste qui suivra.

L'organisation de la journée dans un service éducatif à l'enfance représente une occasion unique d'influencer positivement le rythme veille-sommeil des enfants. Les expériences proposées ne sont pas neutres : elles sollicitent une énergie physique et mentale, régulent l'état de vigilance et préparent graduellement le corps au repos. En ce sens, une séquence d'activités bien pensée facilite une transition harmonieuse vers la sieste, tout en soutenant la santé globale.

À l'approche du repas et de la sieste, les personnes éducatrices peuvent encourager un retour au calme en proposant des activités qui mobilisent davantage l'attention, la motricité fine et l'imaginaire : dessiner, manipuler, conter, classer, faire semblant, créer ou écouter une histoire. Ces activités permettent à l'enfant de se recentrer, de réguler son système nerveux et de se préparer physiologiquement à la détente. Il s'agit d'un moment stratégique pour intégrer des routines apaisantes, des jeux de souffle ou des lectures qui agissent comme des ponts vers le sommeil.

La sieste comme collation du sommeil

Un rythme veille-sommeil se déploie sur 24 heures. Ce que la personne éducatrice met en place dans le quotidien a un impact sur la fin de journée à la maison. Une sieste bien consommée joue un rôle de régulation essentiel pour le sommeil nocturne. Elle agit comme une collation : elle comble un besoin sans nuire à l'appétit principal du dodo[2].

Des études confirment que la sieste contribue à l'humeur, à l'attention et à la qualité du sommeil nocturne, à condition qu'elle soit adaptée à l'âge et au rythme de l'enfant[3]. « Comme une recette partagée entre plusieurs cuisiniers, le rythme de l'enfant gagne en cohérence lorsque les gestes posés au service de garde trouvent un écho à la maison. »



Travailler avec les familles : un partenariat essentiel

Une communication bidirectionnelle entre les personnes éducatrices et les familles permet de mieux comprendre les habitudes et le rythme de l'enfant, tant à la maison qu'au service de garde. Cette collaboration est précieuse pour ajuster les interventions et assurer une continuité rassurante entre les deux milieux. Par exemple, échanger sur les routines d'endormissement, les objets de réconfort ou les signaux de fatigue permet d'accompagner l'enfant avec cohérence. Lorsque les éducatrices partagent des outils pédagogiques, comme des routines imagées ou des pictogrammes déjà utilisés dans le groupe, et que les parents s'en inspirent à la maison, cela crée un fil conducteur sécurisant qui facilite la transition vers le sommeil.

Les dodos de Marie, à la maison comme au service éducatif

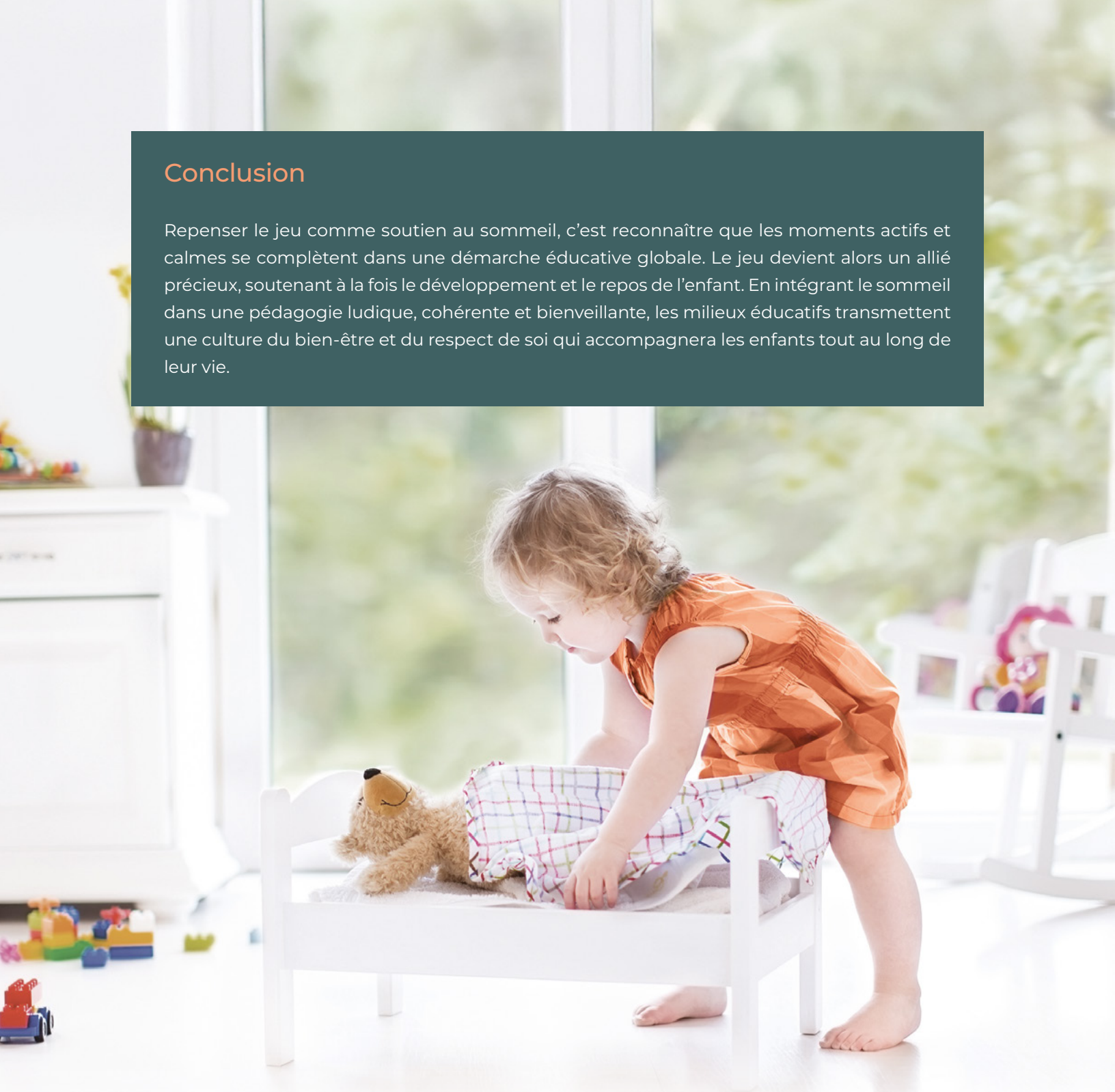
L'éducatrice Marie avait remarqué qu'Aurélie, deux ans, vivait difficilement les transitions du dodo à la maison. Elle a proposé aux parents d'utiliser le même pictogramme « petite couverture » qu'à la garderie. Après quelques jours, la mère a confié : « Depuis qu'on fait comme à la garderie, elle va chercher sa couverture elle-même. »

Ces gestes favorisent la constance entre les milieux de vie, renforcent le sentiment de sécurité de l'enfant et valorisent le rôle des personnes éducatrices.



Conclusion

Repenser le jeu comme soutien au sommeil, c'est reconnaître que les moments actifs et calmes se complètent dans une démarche éducative globale. Le jeu devient alors un allié précieux, soutenant à la fois le développement et le repos de l'enfant. En intégrant le sommeil dans une pédagogie ludique, cohérente et bienveillante, les milieux éducatifs transmettent une culture du bien-être et du respect de soi qui accompagnera les enfants tout au long de leur vie.



RÉFÉRENCES

1. National Sleep Foundation. (2020). *Children and Sleep*. https://www.thensf.org/children-sleep
2. Weissbluth, M. (2015). *Healthy Sleep Habits, Happy Child*. Ballantine Books.
3. Thorpe, K., Staton, S., & Falloon, M. (2015). A systematic review of the risks and benefits of daytime napping in young children. *Sleep Health*, *1*(1), 14–21.
4. Institut SOMNA. (2024). *L'art de mettre en scène le sommeil des enfants*. Guide interne.
5. Mindell, J. A., & Owens, J. A. (2015). *A Clinical Guide to Pediatric Sleep: Diagnosis and Management of Sleep Problems* (3rd ed.). Wolters Kluwer.

Le jeu est une activité centrale pour le jeune enfant parce qu'elle favorise le développement de son plein potentiel. Ses bienfaits sur la santé, le bien-être et l'apprentissage posent les bases de son parcours éducatif.





Marie-Michèle Tremblay

Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi



Maude Roy-Vallières

Ph. D. Éducation, UQAM
Conceptrice pédagogique au Collège militaire royal de Saint-Jean



Elisabeth Jacob

Professeure en éducation préscolaire
Université du Québec à Chicoutimi

COMPRENDRE L'IMPLICATION DE L'ADULTE DANS LE JEU LIBRE

pour mieux soutenir le développement de l'enfant

Le jeu est une activité centrale pour le jeune enfant parce qu'elle favorise le développement de son plein potentiel. Ses bienfaits sur la santé, le bien-être et l'apprentissage posent les bases de son parcours éducatif[1]. Le Programme éducatif Accueillir la petite enfance reconnaît d'ailleurs que « l'enfant apprend par le jeu » (p.81)[2].

Pour l'enfant, jouer est un moyen privilégié d'explorer, de comprendre, d'imaginer, de modifier et de maîtriser le monde[2]. Le jeu et les apprentissages sont donc étroitement liés. En outre, le jeu dit « libre » suppose que l'enfant est maître de son activité et de ses choix[8]. Il peut alors prendre l'initiative d'amorcer un jeu de son choix.

Rappelons qu'il existe plusieurs de ces types de jeu que l'enfant peut pratiquer[1] :

- Jeu sensoriel : exploration de textures et d'objets (ex. : bac sensoriel);
- Jeu symbolique : jeux de faire semblant (ex. : jouer aux pirates);
- Jeu de construction : création et construction de structures (ex. : blocs);
- Jeu de règles : jeux avec un code ou des règles (ex. : jeu de mémoire);
- Jeu psychomoteur : jeux permettant aux enfants d'être physiquement actifs (ex. : parcours à obstacles);
- Création d'œuvres plastiques : manipulation de médiums variés à des fins créatives.

Dans la perspective de l'enfant qui amorce et dirige ces jeux, il est tout à fait légitime pour l'adulte de se questionner sur son rôle au sein de ceux-ci. Cet article propose donc d'identifier, à partir des résultats d'une recherche collaborative, les habitudes d'implication des adultes dans le jeu libre en contexte éducatif à la petite enfance. Nous présenterons notamment les raisons expliquant une implication plus ou moins importante, les différents rôles adoptés selon leur fréquence ainsi que les éléments à retenir pour favoriser une implication positive dans le jeu de l'enfant.

La position de l'adulte vis-à-vis le jeu des enfants

Le jeu étant reconnu comme un besoin développemental, il est attendu que les contextes éducatifs de la petite enfance lui accordent une place de choix[3]. Le jeu occupe donc un temps important dans la journée et l'adulte doit apprendre à se positionner par rapport à celui-ci afin d'y intervenir adéquatement. La présence de l'adulte, qu'elle soit discrète ou active, est nécessaire en fonction du programme éducatif[2]. Cependant, l'adulte peut parfois ressentir une peur de nuire au jeu en y intervenant trop[4]. Par exemple, la personne éducatrice peut se demander si son intervention perturbe le jeu des enfants lorsqu'elle propose un nouveau scénario pour un jeu symbolique qui s'essouffle : « Est-ce que cela est trop restrictif dans un contexte de jeu libre? »

Cela peut amener l'adulte à rester en retrait et à moins prendre part au jeu lorsque l'occasion se présente. Or, la participation de l'adulte à titre de joueur peut favoriser la coconstruction des apprentissages avec l'enfant, ce qui maximise le potentiel de ce moteur de développement. Il apparaissait donc important de mettre en lumière les diverses possibilités d'intervention éducative au sein du jeu libre pour permettre aux professionnelles de les adopter plus aisément.

Dans la perspective de l'enfant qui amorce et dirige ces jeux, il est tout à fait légitime pour l'adulte de se questionner sur son rôle au sein de ceux-ci.

Constats d'une recherche collaborative

Pour documenter l'implication de l'adulte dans le jeu de l'enfant, une équipe de recherche a réalisé des observations lors de jeux libres, notamment auprès de professionnelles œuvrant dans des contextes éducatifs à l'enfance dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, de l'automne 2024 au printemps 2025. Sept rôles, détaillés dans les prochaines sections, ont été identifiés. Ils impliquent différents degrés d'accompagnement des enfants allant d'absent ou de minimal, comme lorsque l'adulte est en position d'observation, à constant et à maximal, comme lorsque l'adulte dirige le jeu en mettant en œuvre de nouveaux scénarios de jeux symboliques. En d'autres mots, l'adulte peut adopter des rôles plus ou moins actifs selon les besoins des enfants[5].

Sur le terrain, les adultes ont adopté un rôle à 230 reprises lors des observations réalisées, ce qui a permis de brosser un portrait global de la fréquence à laquelle les rôles étaient utilisés. Parmi ces rôles, celui de directeur de jeu n'a pas été observé. Ce rôle consiste à être en contrôle du jeu des enfants pour y insérer des contenus prédéterminés[7]. Il peut s'agir de concepts (ex.: dénombrer des objets) ou de liens avec des événements passés (ex.: rappeler la lecture d'un livre jeunesse)[7]. En n'utilisant pas le rôle de directeur de jeu, cela suggère que les professionnelles reconnaissent l'importance d'accorder aux enfants le plein pouvoir de leur jeu, de leur laisser le contrôle sur la direction qu'il prendra.



Rôles peu présents

Parmi les rôles peu assumés par les professionnelles, nous retrouvons celui de non-engagé (1,74 % du temps). Il est caractérisé par l'absence d'accompagnement de la part de l'adulte dans le jeu de l'enfant[7], notamment dû à la réalisation de tâches connexes comme le rangement ou la préparation des prochaines activités. La faible présence de ce rôle constitue un élément positif, car l'adulte qui est non engagé n'est pas positionné de façon à accompagner l'enfant dans son développement et ses apprentissages[7].

Il y a aussi le rôle de redirecteur de jeu, où l'adulte ne joue pas et prend plutôt le contrôle du jeu de l'enfant en le redirigeant afin d'y d'insérer des contenus prédéterminés. Par exemple, l'adulte demande à des enfants de dénombrer des petites voitures alors qu'ils jouaient à faire semblant de les réparer. Ce rôle était également peu présent (2,17% du temps). Il n'a été observé qu'une fois dans le jeu symbolique et que quatre fois dans le jeu de construction. Il peut aussi être plus difficile de soutenir le développement de l'enfant dans ce rôle, car l'adulte qui intervient dans le jeu sans jouer directement avec les enfants risque de le brimer ou de précipiter sa fin. Il est donc positif de constater que les professionnelles l'utilisent peu.

Rôles occasionnels

Dans les rôles adoptés plus régulièrement, celui de leader de jeu a été observé 8,26% du temps. Dans ce rôle, l'adulte est engagé dans le jeu des enfants et les accompagne activement. Il est souvent lui-même un joueur actif qui intègre des idées, des scénarios et de nouveaux éléments en suivant une intention pédagogique précise[7]. À la différence du directeur ou du redirecteur de jeu, l'adulte qui adopte ce rôle n'est pas en contrôle du jeu, mais sert plutôt de soutien ponctuel afin d'enrichir le jeu des enfants. Ce rôle était observé en relativement petite proportion dans les jeux symboliques ou les jeux de règles. Ce constat est positif, car le rôle de leader de jeu est pertinent à adopter, mais seulement de façon temporaire - pour soutenir momentanément le développement des enfants en fournissant de nouveaux éléments pour enrichir leur jeu[7].

Quant au rôle de metteur en scène, observé 11,7 % du temps, il implique un soutien actif de la part de l'adulte dans la préparation du jeu de l'enfant[7]. L'adulte occupe ainsi une fonction d'organisateur en aménageant des coins de jeu divers (ex.: symbolique, construction) et en procurant aux enfants du matériel avant ou pendant le jeu en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Ce rôle était observé principalement dans le jeu de création d'œuvres d'expression plastique, ainsi que dans les jeux symboliques (ex.: l'adulte fournit du matériel flexible, ouvert et polyvalent pour que les enfants se créent des costumes). Il est intéressant d'observer ce rôle dans ces types de jeu, puisque cela démontre que les professionnelles offrent aux enfants le temps, le matériel et l'espace pour s'engager pleinement dans des jeux créatifs.

Le metteur en scène est suivi de près par le rôle de cojoueur, qui, pour sa part, représente 14,35 % du temps d'observation. Lorsque l'adulte adopte le rôle de cojoueur, il se positionne comme un participant dans le jeu de l'enfant. Il est dans la même zone imaginaire que l'enfant, suivant ses idées, suggérant de nouveaux éléments pour poursuivre les scénarios de jeu, étant un modèle de joueur, et bien plus encore. Sans forcer les choix ou donner une direction obligatoire au jeu, il est dans une position d'égalité avec l'enfant. Avec un peu plus d'une observation sur 10 correspondants au rôle de cojoueur, on constate que celui-ci est encore peu utilisé, et ce, malgré le fait que les écrits reconnaissent ses bienfaits pour enrichir les capacités de jeu et d'apprentissage des enfants[6]. Ce rôle a surtout été observé dans les jeux de règles et les jeux symboliques. Le fait qu'il soit utilisé entre autres dans le jeu symbolique démontre que l'adulte tend à participer au jeu imaginaire de l'enfant et à soutenir sa maturité.

Rôles les plus fréquents

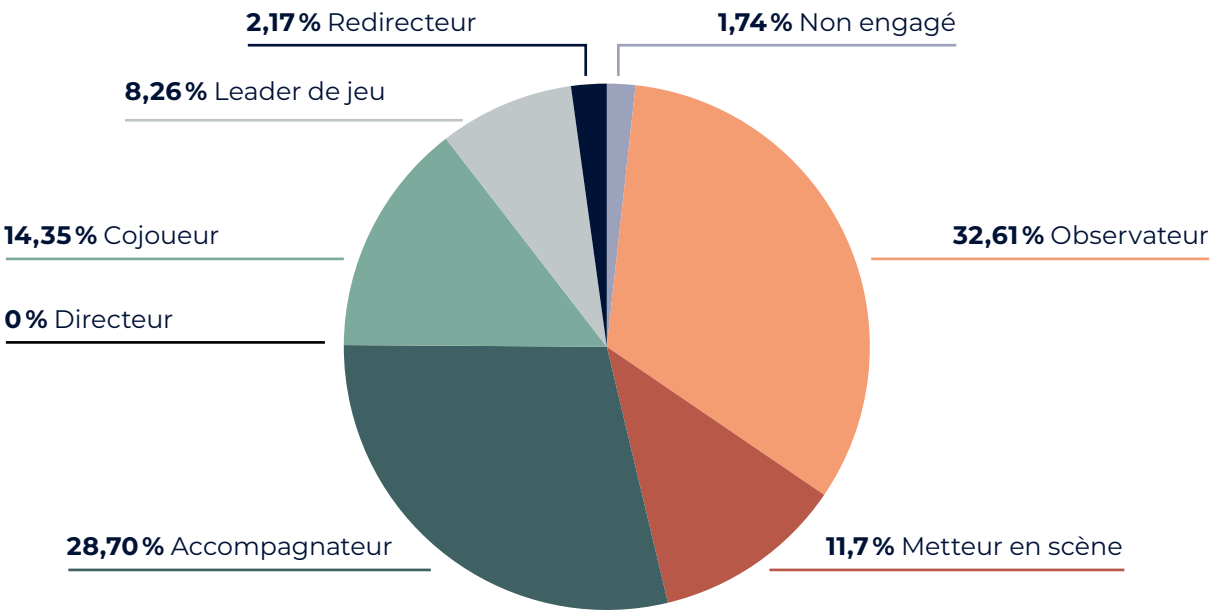
Finalement, les rôles les plus souvent adoptés par les adultes en contexte de jeux libres sont les rôles d'accompagnateur et d'observateur. Le rôle d'accompagnateur consiste à faire des suggestions à l'enfant, qui est libre de les accepter ou non (p. ex.: les enfants désirent une piste de course pour leurs voitures et l'adulte leur propose de la dessiner). Bien que l'adulte interagisse de façon directe avec l'enfant, ce rôle implique un engagement moins actif que celui de cojoueur, puisque l'adulte ne s'engage pas lui-même dans le jeu[5]. Dans la pratique, le rôle d'accompagnateur a été observé un peu plus d'une fois sur quatre (28,70 % du temps), et apparaissait généralement dans un cadre de jeu de règles, de jeu symbolique, de jeu de construction ou de création d'œuvres d'expression plastique.

Le rôle d'observateur, quant à lui, a été celui le plus adopté par les professionnelles, représentant 32,61% du temps. Dans ce rôle, l'adulte se place à proximité des enfants, mais il n'intervient pas dans leur jeu. Il observe et il peut noter ce qu'il voit, ce qu'il entend[7]. L'adulte se place davantage dans ce rôle pendant les jeux symboliques et les jeux de construction. Cela est positif, puisqu'il lui permet de mieux connaître les intérêts et le niveau de développement des enfants.



Cela est positif, puisqu'il lui permet de mieux connaître les intérêts et le niveau de développement des enfants.

Résumé des rôles adoptés par les personnes éducatrices



Que retenir?

La recherche démontre que, si plusieurs rôles peuvent être adoptés, certains sont observés plus rarement en pratique (ex.: non-engagé), tandis que d'autres semblent davantage utilisés (ex.: observateur). C'est sans compter la variation de fréquence d'adoption des rôles selon le type de jeu (ex.: le jeu symbolique est propice au rôle d'accompagnateur ou de metteur en scène). De ce fait, les personnes éducatrices gagneront à trouver un équilibre entre les rôles qui leur permettent de répondre aux besoins des enfants[7] et ceux qui rejoignent leurs intentions pédagogiques.

Soulignons toutefois une limite démontrée par ces résultats: les personnes éducatrices ont encore tendance à rester en périphérie du jeu, en adoptant, par exemple, un rôle d'observateur qui implique des interventions plus indirectes. Le rôle de cojoueur n'est ainsi qu'occasionnellement adopté, alors que la recherche démontre qu'un jeu coconstruit avec l'enfant permet de mieux soutenir son développement. Dès lors, une réflexion partagée avec les personnes éducatrices s'impose: quelles conditions ou pratiques favoriseraient l'adoption d'un rôle davantage actif et collaboratif?

RÉFÉRENCES

1. Landry, S., Point, M. et Jacob, J. (2021). Le jeu chez l'enfant de 4 à 6 ans. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.) *L'éducation préscolaire au Québec : Les fondements théoriques et pédagogiques* (79-98). Presses de l'Université du Québec.
2. Ministère de la Famille [MF]. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde du Québec. Les publications du Québec.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
3. Lehrer, J. Proulx, N., Rémy, E., Robert-Mazaye, C. et Boucher, S-A. (2024). Quelle éducation pour les enfants de 4 ans au Québec ? Une enquête en centre de la petite enfance, garderie privée subventionnée et maternelle 4 ans. Dans F. Picard, M. Zogmal et P. Garnier (dir.) *Pratiques et politiques en petite enfance : Perspectives internationales* (55-78). Peter Lang.
4. Brougère, G. (2024). Peut-on s'en prendre au jeu ? *Revue petite enfance*, (145), 45-56. https://hal.science/hal-04761183/document
5. Allard, E., Bouchard, C. et Richard, V. (2024). Vers une intégration de modèles de l'intervention enseignante dans le jeu des enfants à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 47*(2), 302-331. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5965
6. Jacob, E., Charron, A., Lehrer, J. et Paquet, A. (2021). *Documentation pédagogique sur les situations d'apprentissage et empruntées ou issues du jeu et les expériences des enfants : recherche collaborative en contexte d'éducation préscolaire.* Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS). https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7877/1/Rapport%20de%20recherche_CRRE_ISBN.pdf
7. 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 édition, p.38-75). Presses de l'Université du Québec.
8. Camponovo, S. (2021). Le jeu libre sur le chemin de l'école : Un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ? *Revue Canadienne Des Droits Des Enfants, 8*(1), 73-90. https://doi.org/10.22215/cjcr.v8i1.3136



Le jeu, qui occupe une place centrale dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), représente pour l'enfant le moyen par excellence de comprendre, d'explorer, d'imaginer et de réinventer le monde qui l'entoure.







Ariane Fiset

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval

Stéphanie Duval

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Université Laval

SOUTENIR LES FONCTIONS EXÉCUTIVES DES ENFANTS EN CONTEXTE DE JEU SYMBOLIQUE…

oui, mais comment?

Le jeu, qui occupe une place centrale dans les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE), représente pour l'enfant le moyen par excellence de comprendre, d'explorer, d'imaginer et de réinventer le monde qui l'entoure[10]. Lorsqu'il est motivé par le plaisir, librement choisi et contrôlé par l'enfant, il offre à ce dernier des occasions riches de mobiliser tous les domaines de son développement global ainsi que ses fonctions exécutives (FE)[3].

Effectivement, le jeu est reconnu comme un contexte qui encourage la mobilisation des FE[5], ces habiletés cognitives de haut niveau qui se déclinent en différentes composantes, telles que présentées et illustrées dans le tableau 1.

Tableau 1: Les composantes des fonctions exécutives[6]

Composante	Définition	Exemple en contexte de jeu
Inhibition	Capacité à résister à des actions, des stratégies, des émotions ou des pensées dominantes ou automatiques qui ne sont pas pertinentes pour la situation en cours, ou à les inhiber.	Émile propose que son personnage (le vétérinaire) amène un chiot malade dans la salle d'opération. Pendant qu'il parle, Léo souhaite intervenir pour dire quelque chose, mais il attend que son camarade ait terminé avant de prendre la parole.
Mémoire de travail	Capacité à maintenir temporairement en mémoire des informations visuelles ou verbales, à les mettre à jour et à les manipuler pour accomplir une tâche.	Pour préparer la commande de sa cliente, Mia se remémore les aliments illustrés sur la liste d'épicerie, puis elle les repère un à un dans l'étalage.
Flexibilité cognitive	Capacité à s'adapter, à changer de stratégie ou de point de vue selon les situations.	En construisant une cabane avec des branches, Léa annonce que la structure devient un bateau. Malik, qui imaginait plutôt une maison, accepte son idée et se met à ramer avec elle.
Planification	Capacité à prédire et à évaluer ses actions ainsi qu'à constituer et à coordonner une séquence afin d'atteindre un but précis.	Au coin blocs, Thomas réfléchit à la disposition de sa construction : il choisit une base solide, ajuste la position des blocs, puis en ajoute d'autres en vérifiant à chaque étape que la tour reste stable.



En contexte de jeu, et plus particulièrement de jeu symbolique, qui peut être qualifié de scénario imaginaire dans lequel l'enfant adopte un rôle et donne des fonctions symboliques aux objets[5], toutes ces composantes peuvent être mobilisées. Elles lui permettent notamment de s'y engager pleinement, de s'autoréguler, de s'ajuster aux règles implicites, de prendre en considération les idées des autres, d'organiser ses actions, etc.[3]

Le ministère de la Famille, qui accorde une attention particulière aux FE dans son programme éducatif *Accueillir la petite enfance*[10], insiste sur l'importance de les soutenir dans les activités quotidiennes, dont les situations de jeu. Or, comment l'adulte peut-il encourager leur mobilisation pendant le jeu, voire pendant le jeu symbolique? L'étude de Fiset et de Duval[7], menée auprès de huit enseignantes de maternelle 4 ans, propose des pistes concrètes pour répondre à cette question, lesquelles peuvent être réinvesties par les personnes éducatrices en SGÉE qui interviennent également auprès des enfants de cet âge. Plus précisément, cette étude, qui a observé les pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants pendant le jeu, a permis de les regrouper en trois dimensions : le soutien émotionnel, la gestion des comportements et le soutien à l'apprentissage[1nbp].

Tableau 2 : Les dimensions de l'environnement interactif (inspiré de Chan-Anteza[2] et d'Hamre et al.[9])

Composante	Définition[1-4]
Soutien émotionnel	Renvoie aux interactions positives et chaleureuses de l'adulte avec les enfants, à sa réceptivité et à son soutien à l'autonomie.
Gestion des comportements	Comprend la communication d'attentes claires, la redirection de comportements et le soutien à la résolution de conflits.
Soutien à l'apprentissage	Regroupe les interventions visant à encourager le développement langagier et cognitif ainsi que la réflexion autonome des enfants.

Ces types de pratiques réfèrent à l'environnement interactif dans les milieux éducatifs à l'enfance, c'est-à-dire aux interactions entre l'adulte et les enfants[2-7].

La majorité des pratiques ayant été observées en contexte de jeu symbolique, cet article propose d'y porter une attention particulière. Ce choix se justifie, d'une part, parce que le jeu symbolique a été le contexte le plus fréquemment associé à l'identification de pratiques de soutien aux FE, et, d'autre part, parce qu'un nombre croissant de travaux[3-5] mettent en évidence le potentiel de ce type de jeu pour favoriser le déploiement des FE chez les jeunes enfants. Les prochaines sections dévoilent plus précisément ce que les observations ont révélé quant aux pratiques susceptibles de soutenir les FE qui ont été employées par les participantes dans le cadre du jeu symbolique en fonction de ces trois dimensions.

[1nbp] Cette classification s'inspire du cadre de référence Teaching Through Interactions[9], lequel permet de définir les pratiques liées à l'environnement interactif à partir de trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage). Or, l'outil qui en découle (le Classroom Assessment scoring system[12]) n'a pas été utilisé dans cette étude (voir Fiset et Duval[7] pour des précisions à ce sujet).

Comment l'adulte soutient-il les FE dans le jeu symbolique?

L'analyse des observations a montré que plusieurs pratiques susceptibles de soutenir les FE des enfants ont été mises en œuvre par les participantes pendant le jeu. En moyenne, 43 pratiques ont été observées par participante, principalement en contexte de jeu symbolique.

Soutien émotionnel

Certaines pratiques observées ont permis d'instaurer un climat positif, propice aux interactions harmonieuses et au développement socioémotionnel des enfants. Par exemple, les participantes ont :

- encouragé les relations positives entre pairs (inciter à communiquer plutôt qu'à se disputer, encourager les excuses);
- soutenu l'autonomie (encourager l'enfant à enfiler un costume seul avant d'offrir de l'aide);
- aidé les enfants à attendre leur tour.

Ces pratiques peuvent favoriser un climat qui soutient la mobilisation des FE, notamment l'inhibition et la flexibilité cognitive[8-13]. En effet, encourager des relations positives entre pairs, en les invitant à communiquer plutôt qu'à se disputer par exemple, amène les enfants à inhiber certaines réactions impulsives et à faire preuve de flexibilité cognitive lorsqu'ils s'adaptent aux idées ou aux propositions des autres. De même, valoriser l'autonomie les invite à planifier leurs actions, à persévérer dans le jeu malgré les défis et à réguler eux-mêmes leurs comportements.

Par ailleurs, pour soutenir la régulation émotionnelle, habileté reliée à l'inhibition, il est bénéfique que les adultes accompagnent activement les enfants dans la reconnaissance et la gestion de leurs émotions, par exemple en les aidant à les nommer et à les comprendre, pour ensuite trouver des stratégies pour les réguler[15]. Ces interventions sont complémentaires aux pratiques observées et peuvent renforcer l'instauration d'un climat positif propice à la mobilisation des FE.

Gestion des comportements

Lors des observations, les pratiques associées à la gestion des comportements semblaient généralement réactives. À titre illustratif, les participantes ont :

- redirigé les comportements inadéquats par des interventions verbales ou des signaux subtils;
- utilisé diverses stratégies pour gérer les comportements, comme l'invitation à la réflexion, au questionnement ou à la proposition d'alternatives.

Bien que ces pratiques réactives semblaient efficaces pour préserver le climat de jeu et permettre aux enfants de rester engagés, il est également pertinent que les adultes adoptent régulièrement des pratiques proactives (p. ex.: nommer explicitement les attentes comportementales, miser sur le renforcement positif des comportements souhaités). Ces pratiques contribuent à établir un cadre clair et sécurisant qui favorise la mobilisation autonome des FE par les enfants (p. ex.: mémoire de travail pour se rappeler une consigne, flexibilité cognitive pour envisager une alternative à un comportement inadéquat), ce qui favorise leur autorégulation[11].

Soutien à l'apprentissage

Cette dimension regroupe la majorité des pratiques observées, surtout en contexte de jeu symbolique. Les participantes ont :

- modélisé le langage (reformuler les propos des enfants, les bonifier);
- encouragé l'expression orale (formuler une demande ou interagir avec un pair) et la mise en contact avec l'écrit (lire une liste d'épicerie créée par un enfant);
- offert des rétroactions positives (« Hey, mais c'est beau Thomas ! Vraiment, tu es parti avec une petite petite base pis t'as réussi à faire une giga construction. T'es vraiment un pro. Bravo ! »);
- posé des questions pour aider l'enfant à réfléchir ou à résoudre un problème (trouver une solution pour qu'une construction soit plus solide);
- apporté du soutien aux enfants (les aider à enfiler un costume);

Ces pratiques axées sur le soutien à l'apprentissage permettent de solliciter différentes composantes des FE, comme la mémoire de travail et la planification. Par exemple, les interventions qui soutiennent le langage permettent aux enfants d'organiser leur pensée, d'élaborer des scénarios complexes et d'ajuster leurs actions aux règles du jeu[14]. Le questionnement amène les enfants à anticiper, à faire des choix ou à résoudre un problème[11].



Quelle place pour l'adulte dans le jeu?

Le jeu, et plus particulièrement le jeu symbolique, apparaît comme un contexte privilégié pour permettre aux enfants de mobiliser leurs FE[3-5]. Puisqu'il les invite à imaginer, à négocier des rôles, à réguler leurs comportements et à planifier des scénarios, il offre des occasions signifiantes de mobiliser ces habiletés cognitives de haut niveau, particulièrement lorsqu'elles sont soutenues par l'adulte[10]. Cependant, bien que diverses pratiques susceptibles de soutenir les FE aient été observées dans l'étude de Fiset et de Duval[7], les données révèlent que les participantes s'insèrent rarement dans les scénarios de jeu entrepris par les enfants, en endossant par exemple un rôle actif comme celui de cojoueuse ou de metteuse en scène. Or, plusieurs travaux montrent que cette participation intentionnelle de l'adulte permet de bonifier les scénarios et d'en soutenir la complexification, favorisant ainsi la mobilisation des FE[3-5].

Ces constats soulèvent des pistes de réflexion pour les personnes éducatrices : quelles pratiques mettent-elles en œuvre pour favoriser la mobilisation des FE pendant le jeu, notamment le jeu symbolique? Adoptent-elles parfois des rôles actifs dans les scénarios de jeu des enfants? Nous proposons aux personnes éducatrices de demeurer attentives aux pratiques déployées dans ces contextes, puisqu'elles peuvent encourager la mobilisation des FE chez les enfants, tout en prenant en considération leurs idées, leurs besoins et leurs caractéristiques. En effet, le jeu offre un terrain fertile pour soutenir les FE… surtout lorsque l'adulte s'y engage et y emploie des pratiques intentionnelles.



RÉFÉRENCES

1. Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2549
2. Chan-Anteza, T. K. (2020). Management of a conducive classroom environment: A meta-synthesis. *Journal of Education and Practice, 11*(26), 54 70. https://doi.org/10.7176/jep
3. Doebel, S. et Lillard, A. S. (2023). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review, 67*, article 101064. https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101064
4. Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (2021). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : Fondements théoriques et pédagogiques* (p. 188-203). Presses de l'Université du Québec.
5. Duval, S., Montminy, N., Brault Foisy, L.-M., Arapi, E. et Vézina, S.-A. (2023). Examining the relation between adult scaffolding of make-believe play and children's executive functions: an observational study conducted in a natural educational setting. *Early Child Development and Care, 193*(8), 1022 1040. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2216891
6. Duval, S. et Montminy, N. (2025). *Grille d'observation des fonctions exécutives en contextes éducatifs préscolaires* (GOFE-R) [document inédit]. Université Laval.
7. Fiset, A. et Duval, S. (sous presse). *Comment les enseignantes de maternelle 4 ans soutiennent-elles les fonctions exécutives des enfants dans le jeu libre?* Facteurs humains.
8. Graziano, P. A., Garb, L. R., Ros, R., Hart, K. et G., et A. (2016). Executive functioning and school readiness among preschoolers with externalizing problems: The moderating role of student-teacher relationship. *Early Education and Development, 27*(5), 573 589. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102019
9. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461-487. https://doi.org/10.1086/669616
10. Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
11. Neitzel, J. (2018). What measures of program quality tell us about the importance of executive function: Implications for teacher education and preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 39*(3), 181 192. https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1457580
12. Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing.
13. Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusché, C. A. et Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 7*(1), 91-102. https://doi.org/10.1007/s11121-005-0022-1
14. Shokrkon, A. et Nicoladis, E. (2022). The directionality of the relationship between executive functions and language skills: A literature review. *Frontiers in Psychology, 13*, article 848696. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848696
15. Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience, 13*(3), 273-298. https://doi.org/10.1037/pne0000208

Le jeu doit être choisi et dirigé par l'enfant tout en suscitant le plaisir et une motivation intrinsèque.





Amélie Richard

Professeure, Orthophoniste
Université de Sherbrooke



Anne-Isabelle Lévesque

Orthophoniste
Clinique Expression



Angélique Laurent

Professeure agrégée
Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire,
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke



Victor-Auguste Yergeau

Étudiant en psychologie, auxiliaire de recherche
Université de Sherbrooke



Mélissa Di Sante

Professeure adjointe
École des sciences de la réadaptation (programme d'orthophonie)
Faculté de médecine
Université Laval



Sandy Nadeau

Professeure agrégée,
Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

ENTRE LA SPONTANÉITÉ ET L'ACCOMPAGNEMENT :

le jeu pour soutenir le développement langagier durant la petite enfance

Conjuguer le jeu spontané et amorcé par l'enfant avec un accompagnement éducatif intentionnel peut représenter un réel défi pour les personnes éducatrices œuvrant dans le réseau des services éducatifs de la petite enfance. Selon Brougère (2010), le jeu doit être choisi et dirigé par l'enfant tout en suscitant le plaisir et une motivation intrinsèque. L'accompagnement offert par les personnes éducatrices doit donc respecter ces principes pour que le jeu… demeure un « jeu »[1,2] !

Le développement langagier s'appuie sur les mêmes principes : l'enfant apprend et s'exprime davantage lorsqu'il est motivé et intéressé, mais aussi guidé[3]. Le jeu devient alors un espace privilégié pour soutenir le développement langagier dans la mesure où la personne éducatrice s'y intègre de façon adaptée et utilise des stratégies de stimulation langagière dans le respect de l'univers ludique de l'enfant.

L'objectif de cet article est de vous proposer des moyens concrets de soutenir le développement langagier des enfants, issus d'une démarche[i] mise en place et expérimentée en milieu communautaire[4]. Après avoir abordé brièvement les fondements théoriques de l'accompagnement langagier en contexte de jeu, cinq stratégies pratiques vous seront présentées. Leur application auprès des enfants seront illustrées par les témoignages d'adultes significatifs les ayant expérimentées.

Au cœur du développement langagier de l'enfant : des interactions sensibles et réactives

Le développement du langage chez l'enfant s'appuie avant tout sur la qualité de ses interactions avec les autres, en particulier avec les adultes significatifs de son entourage[5]. La sensibilité et la réactivité de ces adultes agissent comme des déterminants du développement langagier de l'enfant[6].

La **sensibilité** correspond à la capacité de l'adulte à identifier ce qui attire l'attention de l'enfant, ce qui suscite son intérêt, puis à détecter ses signaux communicatifs. La **réactivité** correspond, quant à elle, à la réponse offerte par l'adulte face aux tentatives de communication de l'enfant. La réponse de l'adulte doit être prompte et contingente, c'est-à-dire qu'elle doit porter sur ce qui intéresse l'enfant, ici et maintenant.

Ces deux déterminants s'intègrent de façon harmonieuse au jeu spontané des enfants : on s'intéresse d'abord à ce que l'enfant aime et fait, puis on y réagit.

Cinq stratégies pour stimuler le langage à travers le jeu spontané de l'enfant

Les cinq stratégies qui suivent offrent des pistes concrètes pour passer de la théorie à la pratique. Elles s'appliquent autant aux enfants non verbaux qu'aux enfants verbaux. Les trois premières relèvent de la sensibilité, les deux dernières, de la réactivité.

Il est recommandé de débuter par les premières stratégies et d'en cibler une ou deux à la fois pour bien les intégrer aux pratiques éducatives.

> *J'ai différentes stratégies dans mon sac pour pouvoir interagir avec lui. L'expression de ses besoins, de comment est-ce qu'il réagit…* - Yassine

[i] Les stratégies présentées s'appuient sur le programme « Jouons ensemble avec les mots » (JEM), offert par la Corporation de développement communautaire de Beauport, en partenariat avec les organismes Matinée Frimousses et Re-Fa-Vie et la Clinique Expression. Les témoignages proviennent d'une étude financée par le CRSH (Richard, Di Sante, Laurent et Nadeau, 2023), portant sur l'appréciation et les retombées du programme JEM. Pour plus de renseignements sur le programme : info@cdcbeauport.ca Pour plus d'informations sur la recherche : amelie.richard2@usherbrooke.ca

La sensibilité en pratique

Bien qu'elles paraissent simples à mettre en œuvre, les trois premières stratégies qui sont présentées constituent en quelque sorte le socle de toutes les autres. Les appliquer permet d'établir les fondements de la communication avec l'enfant.

> [Au sujet des stratégies les plus appréciées] *C'est se mettre à la hauteur, puis attendre. C'est comme les stratégies de base, là, mais c'est vraiment celles que je trouvais qui étaient les plus importantes.* - Amina

Stratégie no 1 : Se placer à la hauteur et face à l'enfant

Lorsqu'il joue, l'enfant peut se retrouver absorbé par ce qui l'amuse. En se plaçant à sa hauteur, il devient possible de s'intégrer gentiment à son jeu et de lui démontrer son intérêt. On peut être en position :

- Assise ou étendue au sol, face à face ou de biais;
- Assise sur une chaise à une table;
- Accroupie ou agenouillée.

Cette position permet de bien voir les expressions faciales de l'enfant et de percevoir des tentatives de communication plus subtiles comme des regards ou des sons. En retour, cette position permet à l'enfant d'avoir accès aux expressions et aux mouvements de la bouche de la personne éducatrice, ce qui peut l'aider à développer ses habiletés d'imitation et de production des sons. Porter le regard vers la personne ou se placer dans une position qui témoigne de notre attention favorise également les bases de la communication : nous sommes ensemble, autour d'un sujet partagé.

> *Directement, j'ai plus son attention, puis il peut voir aussi ma bouche, faque j'ai l'impression qu'on a une meilleure communication quand on fait ça comme ça.* - Félix



Stratégie no 2 : Laisser à l'enfant le temps de parler, de communiquer

Cette stratégie est primordiale lorsqu'il est question d'accompagner le jeu et non de le diriger : laisser du temps à l'enfant - beaucoup de temps - de trois secondes à cinq secondes et parfois plus selon le niveau de développement. Cette pause permet à l'enfant d'organiser ses idées, de trouver des mots (sons ou gestes) pour les exprimer, puis de prendre l'initiative de la communication. Pour s'aider à respecter cette attente, il est suggéré de demeurer actif·ve : observer l'enfant et lui offrir un visage intéressé, à l'écoute, un sourire, une expression de surprise, etc. Compter dans notre tête les premières fois que l'on pratique cette stratégie peut nous aider à l'appliquer.

Stratégie no 3 : Suivre les intérêts et porter attention à ce que l'enfant exprime

L'enfant s'exprime par des regards, des expressions et des comportements avant même d'apprendre à utiliser des mots. Suivre ses intérêts signifie d'abord de porter attention à tous ces signaux. Cela peut également impliquer de se déplacer avec un enfant qui passe d'un coin jeu à un autre, d'accompagner l'enfant qui aime transvider des cailloux à répétition dans la cour extérieure (alors que les autres enfants sont plutôt intéressés par les tricycles et les chariots), ou encore de laisser le groupe explorer et manipuler le matériel de bricolage sans suivre de modèle. Cette façon de littéralement « suivre les enfants » demeure essentielle pour respecter leurs initiatives, les encourager à communiquer et offrir des modèles langagiers centrés sur leurs intérêts.

[ii] Les prénoms utilisés ont été modifiés.

> *Mais quand j'ai appris à suivre son intérêt, là il a commencé à passer plus de temps avec moi dans le jeu.*
> - Yassine[ii]

La réactivité en pratique

Les deux prochaines stratégies, relatives à la réactivité, devraient pouvoir prendre appui sur les trois premières afin de préserver la spontanéité du jeu de l'enfant. Cette spontanéité lui permet d'explorer librement ce qui l'intéresse, de développer son autonomie, sa créativité et ses habiletés langagières dans un contexte motivant[1,2,7]. Le respect des jeux amorcés par les enfants favorise de plus leur plaisir et leur engagement[7].

En ce qui concerne ces deux stratégies, il est important de retenir qu'aucune imitation n'est attendue de la part de l'enfant. Cela dit, marquer une pause en maintenant le contact visuel peut, sans lui mettre de pression, ouvrir la porte à une réaction spontanée de sa part.

Dans tous les cas, nous vous encourageons à accompagner vos paroles de gestes, qu'ils soient naturels (comme pointer ou saluer) ou appris (comme ceux d'une langue des signes). Ce soutien non verbal renforce la compréhension et peut offrir des outils variés à l'enfant pour s'exprimer par lui ou elle-même.

Stratégie no 4 : Place à l'action! Mettre des mots sur ce que l'enfant fait et sur ce qui l'intéresse

Une fois à la hauteur de l'enfant, attentif·ve à ses intérêts, on peut décrire ce qu'il ou elle fait, regarde ou manipule. En nommant ce qui se passe dans l'instant présent, on facilite l'association entre les mots, les objets et les actions, l'aidant ainsi à donner un sens plus concret au langage. S'ajuster au niveau langagier de l'enfant est essentiel pour lui offrir un modèle accessible :

- Une vache : Meuh !!
- Tu coupes la banane.
- La fille mange du pain. Elle a faim.

Cette stratégie peut aussi aider l'enfant à exprimer un état, un besoin ou une demande pendant le jeu :

- Tu es fatigué·e.
- Tu veux changer de jeu.

> *Je pense que mettre les mots sur ce qui l'intéresse, ça l'a beaucoup aidé aussi parce que je trouve que son vocabulaire est beaucoup plus élargi.* - Maxime

Dans tous les cas, nous vous encourageons à accompagner vos paroles de gestes, qu'ils soient naturels (comme pointer ou saluer) ou appris (comme ceux d'une langue des signes). Ce soutien non verbal renforce la compréhension et peut offrir des outils variés à l'enfant pour s'exprimer par lui-même ou elle-même.

Stratégie no 5 : Reformuler ce que l'enfant dit ou exprime en ajoutant un mot

La reformulation est particulièrement efficace lorsqu'elle suit immédiatement les propos de l'enfant et qu'elle est en lien avec ceux-ci. Elle permet ainsi à la personne éducatrice de stimuler des habiletés langagières dans la « zone proximale de développement » de l'enfant[3], c'est-à-dire la distance entre ce que l'enfant peut déjà faire seul·e et ce qu'il ou elle peut accomplir avec de l'aide.

Si l'enfant s'exprime, vous pouvez saisir l'occasion au vol pour rebondir sur ce qui est dit ou manifesté. Reformuler les propos en ajoutant un mot contribue à l'allongement des énoncés des enfants[8]. Pour enrichir son langage, on peut privilégier des mots liés aux intérêts de l'enfant et issus de catégories variées : verbes, adjectifs, pronoms ou déterminants par exemple.

- Dans le local des poupons, Henri imite le son du chat en prenant sa peluche dans ses bras. Antoine, son éducateur, peut soutenir le développement de son vocabulaire en disant : « Miaou ! Un chat ! »
- Dans le coin maison, Sofia joue avec une poupée et dit : « Le bébé mange. » Karine, son éducatrice, reprend son idée et l'enrichit en formulant une phrase plus longue : « Le bébé mange des bananes. »

> *J'essaye de reformuler un peu plus puis de rajouter un mot, ajouter un peu plus de contexte. [...] J'ai trouvé ça vraiment pertinent.* - Sara

Si l'enfant ne s'exprime pas verbalement, la stratégie #4 est à privilégier pour mettre des mots sur ce qui attire son attention ou ce qu'il fait.

Et pour la suite?

L'appropriation et la mise en pratique de ces stratégies contribuent à enrichir les interactions en augmentant la sensibilité et la réactivité des adultes qui accompagnent les enfants dans leur jeu sans dénaturer ce dernier. Ces stratégies s'appliquent à tous les enfants, peu importe leurs défis langagiers. Dans un contexte où les besoins sont nombreux et les ressources, limitées, ces stratégies peuvent soutenir de façon fluide et rigoureuse la qualité des pratiques éducatives. De plus, en combinant ces stratégies, les personnes éducatrices peuvent contribuer à l'émergence d'un autre déterminant du développement langagier : la réciprocité. La réciprocité renvoie à la capacité d'entrer en relation avec l'enfant dans des échanges équilibrés, de type « aller-retour », autour d'un intérêt ou d'un but commun[9]. Dans le jeu, cela peut être représenté comme une partie de ping-pong : un geste ou une parole, puis une réponse. Quand certains enfants tardent à renvoyer la balle, ces stratégies demeurent de fidèles alliées pour cultiver le plaisir de communiquer… un jeu à la fois !

Mais moi j'étais très « animatrice » aussi. Fait que c'est vraiment de lui laisser sa place. Ça, ça a été très gagnant pour elle. […] Bien, c'est de la laisser aller dans son monde, puis venir rattraper selon ce qu'elle a, elle, et arrêter de faire la comptine 101… - Kim

Pour des ressources complémentaires pour la pratique des stratégies, vous pouvez consulter le guide du programme Jouons ensemble avec les mots à partir de l'adresse suivante, au point 3 : https://www.cliniqueexpression.ca/services



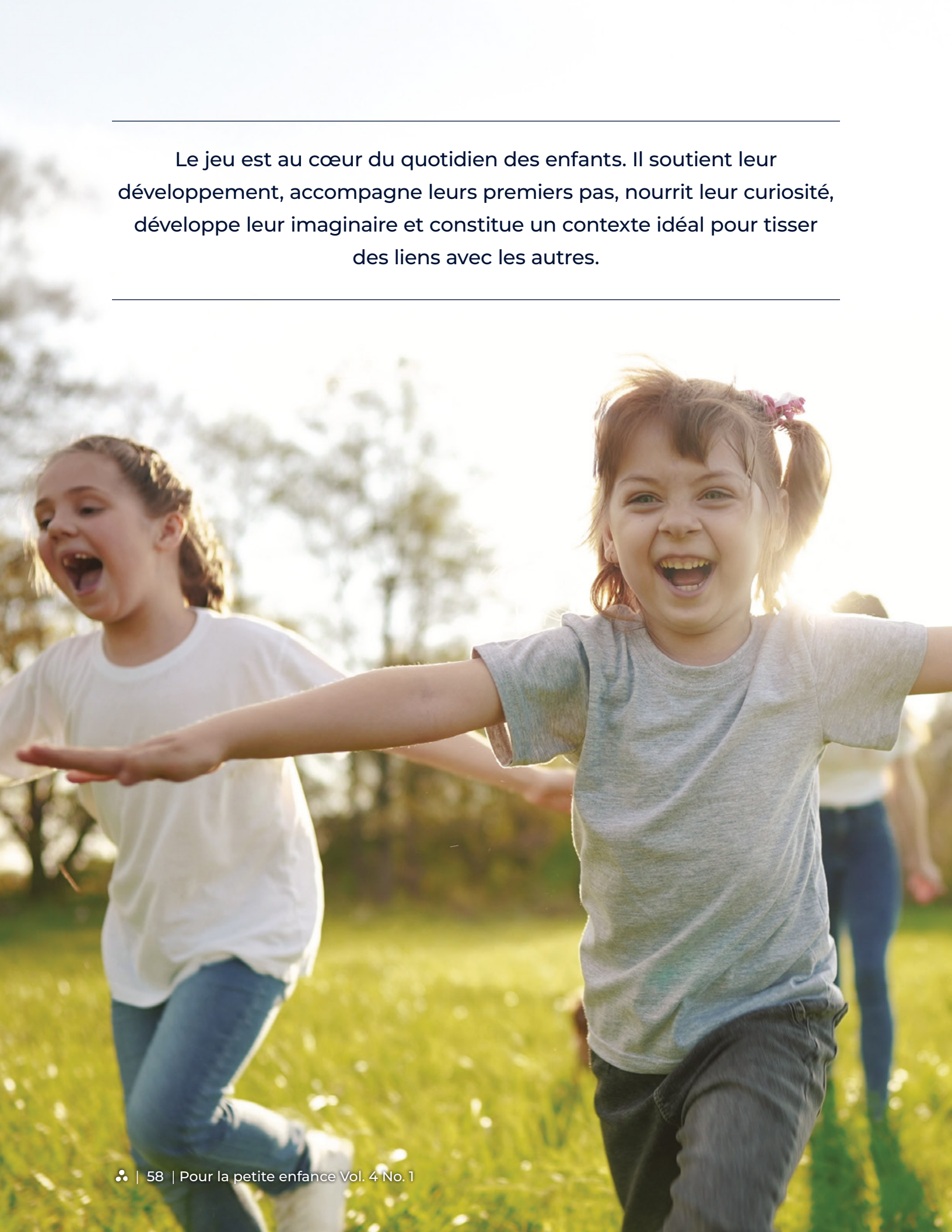
Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement tous les parents, les enfants et les personnes intervenantes ayant participé à *Jouons ensemble avec les mots* au fil des années et, plus particulièrement, les personnes participantes à la recherche menée en 2023-2025 autour des retombées de l'initiative. Merci !

RÉFÉRENCES

1. Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.). *Jeu et apprentissage : quelles relations ?*. Éditions du CRP.
2. 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* (p.37–74). Presses de l'Universite du Québec.
3. Sylvestre, A. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à communiquer. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 171-207). Presses de l'Universite du Québec.
4. Richard, A. Lévesque, A.-I. (2021). Programme *Jouons ensemble avec les mots : Guide d'implantation et d'animation*.
5. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. *The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
6. Anderson, N. J., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M. et Madigan, S. (2021). Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: a meta-analysis. *Child Development, 92*(2), 484–501.
7. Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
8. Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(2), 237-255.
9. Smith, J., Levickis, P., Eadie, T., Bretherton, L., Conway, L., & Goldfeld, S. (2018). Concurrent associations between maternal behaviours and infant communication within a cohort of women and their infants experiencing adversity. *International Journal of Speech-Language Pathology, 20*(5), 516-527.

Le jeu est au cœur du quotidien des enfants. Il soutient leur développement, accompagne leurs premiers pas, nourrit leur curiosité, développe leur imaginaire et constitue un contexte idéal pour tisser des liens avec les autres.





Christelle Robert-Mazaye

Professeure au département des sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais



Nancy Proulx

Doctorante en éducation UQAM
Professeure au département des sciences de l'éducation,
Université du Québec en Outaouais
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



Anabelle Guérette

Consultante en petite enfance
CASIOPE



Martine Asselin

Professionnelle de recherche ULaval
Consultante en petite enfance CASIOPE
Coéditrice de la revue
Pour la petite enfance



Joanne Lehrer

Professeure au département des sciences de l'éducation,
Université du Québec en Outaouais

CONFIDENCES AUTOUR DU JEU

Le jeu est au cœur du quotidien des enfants. Il soutient leur développement, accompagne leurs premiers pas, nourrit leur curiosité, développe leur imaginaire et constitue un contexte idéal pour tisser des liens avec les autres. Bien plus qu'un simple divertissement, il est le langage naturel de l'enfant, une porte d'entrée vers la découverte de soi et du monde[1]. Il n'est donc pas surprenant que le jeu figure parmi les cinq principes de base du programme *Accueillir la petite enfance* (APE[2]). On y souligne d'ailleurs que « les enfants sont hautement motivés par le jeu parce qu'ils y prennent généralement plaisir, ce qui lui confère un pouvoir particulier pour soutenir leurs apprentissages et leur développement » (p. 81). Malheureusement, la perspective des adultes domine largement son étude[3], ce qui peut conduire à des malentendus sur les expériences vécues par les enfants[4].

C'est pourquoi nous souhaitions donner la parole aux enfants. À travers des extraits de témoignages recueillis spontanément lors d'échanges informels avec des enfants, des adolescents et des jeunes adultes, cette démarche visait essentiellement à valoriser les voix des enfants (sans s'inscrire dans une démarche scientifique). Nous présenterons donc les souvenirs d'enfants âgés de 6 à 21 ans qui ont tous, un jour, franchi les portes d'un service éducatif à l'enfance (SEE) et qui portent encore en mémoire des moments particuliers associés à ces lieux.

L'expérience au SEE et son empreinte

Les environnements que nous fréquentons laissent une trace dans notre construction personnelle; ils nous façonnent autant que nous les façonnons[5]. Nous les gardons en mémoire, nous leur associons des émotions, des significations, des comportements, des pensées et même des attitudes et des valeurs. Cette identité de lieu[6] nous conduit à associer les actions que nous faisons aux environnements dans lesquels nous les faisons. C'est ce que nous découvrons dans les propos des enfants et des jeunes. Leurs souvenirs du SEE sont, en effet, reliés à des activités spécifiques, au matériel exploré, à des événements planifiés ou inattendus, ou encore à des moments partagés impliquant d'autres personnes. Melina (15 ans) en fait une parfaite démonstration quand elle résume ses souvenirs ainsi : « La bonne nourriture, la variété de jouets, la piste de vélo, le camion de crème glacée qui venait chaque année et le Bonhomme Carnaval qui nous visitait. Les spectacles, les invités spéciaux, dessiner avec de l'eau colorée dans la neige, et la remise des certificats ma dernière année ». Les propos de Melina reflètent la variété des expériences des enfants en SEE, des expériences uniques et aussi toutes différentes les unes des autres. Toutefois, un dénominateur commun se retrouvent dans les souvenirs des enfants, les moments de jeu, qu'ils nomment tous spontanément.

Le jeu : un élément structurant des souvenirs

Durant l'enfance, le jeu et l'identité de lieu sont étroitement liés. L'identité de lieu se construisant à partir des expériences personnelles vécues dans des environnements porteurs de significations, le jeu devient, pendant l'enfance, un vecteur essentiel de la relation que les enfants développent avec les environnements qu'ils fréquentent, notamment avec les SEE.[7] C'est ce que nous avons pu constater à travers les souvenirs partagés par les enfants et les jeunes rencontrés, qui se rappellent des Lego®, des blocs, des jeux de rôle, etc.

Parmi les souvenirs liés au jeu, ceux reliés aux activités extérieures occupent une place importante. Ce constat rejoint plusieurs travaux qui montrent que, lorsqu'ils se remémorent leurs jeux d'enfance, les adultes évoquent majoritairement des jeux d'extérieur, souvent non structurés, initiés par les enfants eux-mêmes et au cours desquels ils pouvaient inventer et suivre leurs propres règles[8,9]. Qu'il s'agisse du simple souvenir de faire du vélo et de se balancer pour Melina (15 ans) ou de celui de jouer dans les modules pour Maya (13 ans) et Émilie (6 ans), ces souvenirs prennent une place particulière parce qu'ils sont souvent associés à un sentiment de liberté, d'autonomie et d'autodétermination du fait de l'absence de structuration par l'adulte[10] .



Certains enfants ont des souvenirs plus précis, comme Alexis (6 ans) : « J'aimais jouer au vélo, il y avait une grosse bute pis on descendait ! Une fois, on a joué au hamburger, dans le jeu, ils m'avaient donné un hamburger au McDonald ! Je jouais avec Zak et Victor. J'aimais ça jouer dans le gros module et… aller au milieu de la grosse toile d'araignée du module. Il y avait un banc et on pouvait s'asseoir là pour regarder les amis. Il y a une grosse toile d'araignée. J'aimais ça parce qu'on pouvait grimper ». C'est la même chose pour Antoine (8 ans) : « Je me rappelle qu'en groupe on avait joué à un jeu genre feu vert, feu jaune, feu rouge, mais comme… on pouvait courir quand c'était feu vert, jaune fallait marcher, pis feu rouge fallait s'arrêter drette. Et je m'étais beaucoup amusé ». Antoine se souvient aussi que, « l'été, ils [leur] donnaient des fusils à eau et [qu'ils pouvaient] se cacher derrière les arbres et se tirer dessus ». Philip (15 ans) lui, se rappelle « des jets d'eau dans la cour [mais aussi] qu'un garçon s'est collé la langue sur la clôture en hiver ! ». Ces exemples nous laissent entendre combien le jeu d'extérieur est susceptible d'éveiller des souvenirs positifs où l'émerveillement, le mouvement et le plaisir génèrent chez les enfants une connexion avec le monde qui les entoure[10].

Là encore, si ces souvenirs sont surtout associés à des sentiments positifs, comme dans le cas de Luna (12 ans) : « J'aimais beaucoup aller dehors, et quand mes parents venaient me chercher, je courais partout parce que je n'étais pas encore prête à partir », certains enfants gardent en mémoire des éléments plus désagréables, souvent liés à des contraintes imposées par les adultes. Ainsi, alors qu'elle évoque les sorties au parc, Émilie (6 ans) se rappelle : « il fallait que je tienne une laisse genre...la corde... [est-ce que tu aimais ça tenir la corde ?] Non. Pis on avait des dossards, pis ça dérangeait ».

Un environnement constitué de liens sociaux

Si se remémorer leurs expériences conduit les enfants et les jeunes à parler des jeux, cela les amène aussi presque inévitablement à évoquer leurs amis[7], dont ils se rappellent encore les noms. Jeanne (8 ans) nous raconte : « Je me souviens que y'avait mon amie Margault qui était... j'étais vraiment amie euh... on s'est vue presque... vraiment on s'est aimées. Et on s'est vu jusqu'en 1ère puisqu'elle a déménagé ». Les autres enfants occupent, en effet, une place prépondérante au SEE en raison du caractère collectif de cet environnement. Les enfants passent donc une grande partie de leur temps avec leurs camarades et ils partagent ensemble de nombreuses activités et expériences qui forgent leurs identités et influencent leur développement[1]. Toutefois, toutes les relations ne sont pas positives. Jeanne (8 ans) se souvient d'un enfant déplaisant : « Je sais pas si c'était le bon mot ou quoi, mais il essayait de m'intimider. Il me faisait peur et il me disait des trucs que j'aimais pas. Il me faisait peur quand il disait, ça c'est l'église où y'a plein de monstres alors là j'avais eu peur et il m'avait dit, y'a des sorcières et des vampires, y'a une araignée dans tes cheveux ». Même chose pour Émilie qui, du haut de ses 6 ans, nomment ceux qu'elle considérait comme ses ennemis. « Parce que... ben j'aimais pas jouer avec eux parce qu'ils étaient pas trop gentils ».



...cela les amène aussi presque inévitablement à évoquer leurs amis, dont ils se rappellent encore les noms.





Ces relations entre pairs sont sources de multiples expériences. Elles offrent aux enfants l'occasion de partager des moments de plaisir, comme pour Laurent (6 ans) : « Moi je me rappelle qu'il y avait mon ami Tom est que j'aimais jouer avec lui. Je jouais à la tag » ou encore Maya (13 ans) : « Je me souviens de mon amie Evelyna : on faisait toutes les activités ensemble. Et aussi de Lauranna, avec qui je parlais beaucoup ma dernière année au CPE ». Elles sont aussi un terrain propice à de nombreux apprentissages, notamment en ce qui concerne les règles de vie en groupe. C'est ce dont se souvient, par exemple, Alexis (6 ans) : « Quand je faisais de mauvais choix, je devais m'asseoir à une table. Quand tu pousses un ami, ben lui il n'aime pas ça, parfois je les poussais parce qu'ils n'acceptaient pas mes idées de jeu. Moi, je voulais jouer à la tag, mais j'étais le plus lent parce que j'avais des souliers de promenade, pas des souliers de sport. Je tombais tout le temps ! », mais aussi Luna (12 ans) : « Certaines éducatrices étaient sévères. Une fois, j'ai dû changer de groupe parce que je parlais trop ». Cependant, même dans ces situations, les enfants manifestent leur agentivité en transformant parfois les punitions à leur avantage. Julianne (12 ans) raconte alors : « Je me souviens que mon éducatrice m'envoyait en retrait parce que je mettais des vers de terre dans mes poches. Mais ça ne me dérangeait pas vraiment parce que lorsque j'étais sur le banc, j'aidais mes amis parce qu'eux, ils continuaient alors je pouvais surveiller les éducatrices. On se faisait des signes ».

Ces souvenirs d'amitié sont parfois d'autant plus forts que plusieurs relations se poursuivent au-delà du SEE, illustrant bien l'importance accordée aux amitiés par les enfants et leur stabilité lorsque les conditions le permettent[12] (comme fréquenter les mêmes lieux). C'est ce que révèlent les propos d'Alexis (6 ans) : « Je me rappelle de quelques amis. Je me rappelle de Alexis T., je me rappelle de Zack parce que lui il est à l'école avec moi ! Je me rappelle aussi de Victor » ou encore d'Émilie (6 ans) : « Juliette. Eux autres se sont mes amis à l'école, ils sont dans ma classe à l'école. Pis en plus ils étaient dans ma classe à la garderie ».

Les souvenirs partagés mettent en lumière la richesse et la complexité du quotidien en SEE, où le jeu, les relations entre pairs et les interactions avec les adultes s'entremêlent pour façonner l'identité de lieu et le sentiment d'appartenance des enfants. En donnant la parole aux enfants et aux jeunes, cet article contribue à revaloriser leurs points de vue et rappelle que la qualité de l'expérience vécue dans un SEE repose aussi sur les émotions, les liens et les expériences vécus au quotidien. Si le jeu apparaît ici comme un fil conducteur, un élément structurant de la mémoire et du développement des enfants, c'est non seulement parce qu'il est source de plaisir et de découverte, mais aussi parce qu'il leur permet de s'approprier leur environnement, d'y introduire des repères affectifs et de construire des liens significatifs avec les autres enfants qui s'y trouvent. À travers ces souvenirs se révèle une mémoire vivante du jeu, des relations et des lieux d'enfance, rappelant ainsi que ces expériences laissent une empreinte bien au-delà des murs du SEE.



RÉFÉRENCES

1. Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology, 5*(3), 6-18.
2. Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance*. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/

publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf

3. Nicholson, J., Kurnik, J., Jevgjovikj, M. et Ufoegbune, V. (2015). Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: Listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care, 185*(10), 1569-1586.
4. McInnes, K. (2019). Playful learning in the early years – through the eyes of children. *Education, 47*(7), 3-13, 796–805. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622495
5. Stephenson, J. (2010). People and Place. *Planning Theory & Practice, 11*(1), 9–21. https://doi.org/10.1080/14649350903549878.
6. Proshansky, H.M., Fabian, A.F. et Kaminoff, R. (1995) Place identity: physical world socialization of the self. Dans D. Canter (dir.), *Readings in Environmental Psychology. Given Places Meaning*. Academic Press.
7. Sandberg, A. (2003) Play Memories and Place Identity. *Early Child Development and Care, 173*(2-3), 207-221. https://doi.org/10.1080/03004430303091
8. Chawla, L. (1992) Childhood place attachment. Dans I. Altman et S. M. Low (dir.), *Place Attachments: Human Behaviour and Environment: Advances in Theory and Research*. Plenum.
9. Shin, M. (2025). Giant tree versus iPad kids: Reflecting on childhood outdoor play, then and now. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1-17.
10. Lund Fasting, M. et Høyem, J. (2022). Freedom, joy and wonder as existential categories of childhood – reflections on experiences and memories of outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 24*(2), 145–158. https:/doi.org/10.1080/14729679.2022.2066008
11. Afshordi, N. et Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development, 30*(2), 331-342.
12. Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R. et Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(2), 170-184. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545



RECONNAÎTRE
Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie



Vous souhaitez contribuer à la recherche dans le domaine de la petite enfance? RECONNAÎTRE est en quête de projets de concertation interordres ayant des retombés à l'échelle régionale. En tant que fier partenaire, RECONNAÎTRE est prêt à soutenir le développement de projets de recherche, d'innovation et développement.

Dans son plan stratégique, RECONNAITRE diversifie ses actions, mais conserve dans ses priorités le domaine de la PETITE ENFANCE. RECONNAITRE vise à enrichir l'enseignement supérieur en matière de PETITE ENFANCE.

Nos objectifs :

- Soutenir et accompagner le développement des connaissances et des compétences en petite enfance;
- Faire rayonner au-delà de la Montérégie les parcours de formation et les professions de la petite enfance;
- Stimuler les opportunités de concertation en matière de petite enfance.



Pour connaitre les détails : www.reconnaitre.ca

Rester à l'affût dans les prochaines semaines pour connaitre notre date de diffusion!

Pour accéder aux plus récentes recherches interordres en petite enfance, visitez : www.reconnaitre.ca

Les établissements membres

CÉGEP SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU
CÉGEP DE VALLEYFIELD
CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE
UQÀM
ÉDOUARD MONTPETIT CÉGEP D'AVENIR
Université de Montréal
UQTR Université du Québec à Trois-Rivières
Champlain COLLEGE SAINT-LAMBERT
CÉGEP SOREL TRACY
UDS Université de Sherbrooke

NOS PARTENAIRES

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance

RECONNAÎTRE

Pôle d'enseignement supérieur - Montérégie

Chaire de recherche du Canada en neuroscience cognitive pour l'éducation dès la petite enfance

POUR la petite ENFANCE

infos@pourlapetiteenfance.ca

pourlapetiteenfance.ca