

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE PRESENTE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

PHILIPPE JODOUIN

LE JEU SYMBOLIQUE CHEZ L'ENFANT
AGRESSIF ET ANXIEUX

SEPTEMBRE 1990

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre I- Contexte théorique et expérimental.....	5
1- Aspect théorique du développement du jeu:	
Historique.....	7
Jeu de l'enfant est différent du jeu de l'adulte.....	9
Définition du jeu symbolique.....	11
Fonctions du jeu symbolique.....	13
Fonctions psychodynamique du jeu.....	16
Evolution du jeu selon Piaget.....	19
Catégories de jeu chez l'enfant.....	22
2- Variables influençant le jeu symbolique de l'enfant:	
Le rôle de la mère dans le développement du jeu symbolique.....	26
Jeu et état émotionnel.....	32
Jeu et niveau socioculturel.....	39
3- Evaluation du jeu symbolique.....	42
4- Objectifs et hypothèses de recherche.....	44
Chapitre II- Méthodologie.....	47
Les sujets.....	48
Mesures utilisées.....	54
Procédures et déroulement.....	58
Entraînement des codeurs et fidélité.....	59
Chapitre III- Analyse des résultats.....	62
Méthode d'analyse.....	63
Présentation des résultats.....	64
Discussion des résultats.....	76
Limites liées aux sujets.....	84
Limites matérielles.....	85
Résumé et conclusion.....	86

Appendice A- Grille de cotation du jeu symbolique.....	90
Appendice B- Questionnaire QECP.....	97
Appendice c- Questionnaire démographique.....	102
Appendice D- Taux de fidélité durant l'entraînement.....	105
Appendice E- Résultats généraux.....	107
Appendice F- Scores brutes de la diversité des processus symboliques.....	109
Remerciements.....	111
Références.....	112

Introduction

Soucieux de comprendre et de maîtriser son milieu physique et social, l'enfant joue, quelque soit son âge et sa culture. Cette activité d'exploration de l'inconnu est la plus typique durant l'enfance, car elle est l'outil de base dans le développement social, affectif et cognitif de l'enfant (Fein, 1981, Nahme-Huang, Singer, Singer, Bowles Wheaton, 1977, Rubin et Maioni, 1975).

En plus de tenir ce rôle crucial dans le développement, le jeu est également un médium très utilisé en psychothérapie auprès de l'enfant (Klein, 1959). En effet, les psychanalystes considèrent le contenu du jeu tout aussi important que celui des rêves chez l'adulte; c'est-à-dire qu'il représente une façon symbolique de satisfaire les désirs inconscients de l'individu. Par le jeu, l'enfant projette donc sur ses personnages ce qu'il a internalisé des contraintes, des règles et des valeurs de son entourage. Dans ce sens, le degré de déformation de la réalité dans une situation de jeu symbolique ne fait que révéler le degré d'implication affective que prend le jeu pour l'enfant. Ainsi, en jouant, il peut exprimer les conflits intérieurs qui le font souffrir, afin de triompher d'une réalité interne pénible; il peut rechercher la gratification de soi; il peut trouver des solutions à des conflits réels de sa vie ou des conflits envisagés en rapport avec la satisfaction des besoins. Le jeu est donc une manière de transformer l'angoisse de l'enfant en une activité plaisante (Arfouillou, 1975).

Il existe différents types de jeu auxquels s'adonne l'enfant durant son évolution (jeu sensorimoteur, jeu d'exploration, jeu symbolique, jeu de compétition, etc.). Tous ces jeux n'ont pas tous le même rôle dans le développement. Par exemple, le type de jeu le plus important dans le développement affectif et social de l'enfant est le jeu symbolique (Fein, 1981, Rubin et Maioni, 1975, Nahme-Huang et al., 1977). Ce dernier se définit comme un comportement de simulation, fonctionnant sur un mode du "faire comme si". Plusieurs termes ont été utilisés pour décrire le jeu symbolique: le jeu de fantaisie, jeu dramatique, jeu imaginaire, "pretend play". Le jeu symbolique est en fait un comportement qui transcende les contraintes de temps, d'espace et de l'identité; et qui permet à l'enfant de laisser libre cours à son imagination.

Or, la présente étude s'intéresse précisément aux différences individuelles qui existent dans la pratique du jeu symbolique chez les enfants. Il s'agit en fait d'étudier les variables entraînant des lacunes ou l'inhibition de ce type de jeu, si important dans le développement. Dans ce sens, plusieurs recherches (Nahme-Huang et al., 1977, Hetherington, Cox et Cox, 1979, Field, Sandberg, Golstein, Garcia, Vega-Lahr, Porter, Dowling 1987, Matas, Arend, Sroufe, 1978) ont démontré que les difficultés affectives, l'insécurité ou le stress pouvaient avoir un impact négatif sur la pratique de ce jeu. Cependant, très peu d'études se sont attardées à nuancer l'impact des différents troubles émotionnels tels l'agressivité et l'anxiété (Fein, 1981). En partant de ces constatations, le présent projet a pour objectif de bien distinguer le jeu

symbolique entre deux types d'enfants. Soit, le jeu symbolique chez les enfants agressifs et chez les enfants anxieux.

Par ailleurs, il existe une autre variable non négligeable qui peut influencer le jeu symbolique de l'enfant. Il s'agit de l'influence de la mère (Matas, Arend, Sroufe, 1978, Dunn, 1986, O'connell et Bretherton, 1984). En effet, l'attitude de la mère et sa capacité d'être un modèle pour son enfant en adoptant elle-même un jeu de type symbolique sont des éléments clés à considérer pour expliquer les différences individuelles (Dunn, 1986).

Or, dans un premier temps, ce mémoire présente une revue de la littérature en ce qui a trait à l'aspect théorique du jeu, à l'influence des troubles émotionnels sur le jeu et à l'impact du jeu de la mère sur le jeu de l'enfant. C'est principalement à partir de ce contexte théorique que s'articulent les hypothèses de recherche.

Dans un deuxième temps il est question de la méthodologie utilisée (échantillon, instruments de mesures, procédures).

En dernier lieu, les résultats de cette recherche sont présentés et discutés.

Chapitre premier

Contexte théorique et expérimental

La première partie nous présente un bref survol des aspects importants entourant le jeu symbolique proprement dit. Cette section tient à éclairer le lecteur sur l'historique, les nuances, les définitions, les fonctions et l'évolution du jeu symbolique, ainsi que sur les différents types de jeu que l'on retrouve chez l'enfant d'âge pré-scolaire.

La seconde partie traite des différentes variables pouvant influencer le développement du jeu symbolique de l'enfant. Il s'agit plus particulièrement de l'état émotionnel, l'influence de la mère et le niveau socioculturel.

En troisième lieu, le présent chapitre traite des différentes façons d'évaluer le jeu symbolique. Il s'agit de faire un court relevé des moyens utilisés pour évaluer le jeu qui se retrouve dans la littérature. Rappelons que ces différentes techniques d'évaluation du jeu ont permis l'organisation et la structuration de la grille d'observation utilisée dans cette recherche.

Pour terminer ce chapitre, les hypothèses de recherche découlant de cette littérature seront exposées.

1- Aspect théorique du développement du jeu

Historique

Selon Fein (1981), le jeu symbolique en serait à sa quatrième vague d'intérêt. C'est au cours des années 1920 et 1930 que la première vague se mit en branle. On considérait déjà tellement l'importance du jeu symbolique que celui-ci était cité dans les manuels pédagogiques et dans les manuels-guide pour les parents. Malgré tout, à cette époque très peu de recherches empiriques s'attardaient à étudier l'imaginaire; et ce, même chez ceux qui s'intéressaient au jeu.

La deuxième vague d'intérêt (1940-1950) prit sa source dans l'attention croissante des théoriciens behavioraux, de reprendre les données théoriques des psychanalystes afin de créer un cadre empirique capable d'expliquer la formation de la personnalité de l'enfant. C'est également à cette époque que l'on s'intéresse au jeu imaginaire comme un instrument projectif. En effet, les recherches sur le jeu de poupée ont aidé à démontrer combien l'enfant nous dévoile sa personnalité profonde à travers le jeu (Sears, 1947). A cette époque, les chercheurs utilisaient le jeu afin d'étudier la rivalité fraternelle, l'agressivité, les rôles familiaux, etc. On y réalisa que le lien entre le contenu du jeu et le vécu de l'enfant, n'était pas si direct qu'on aurait bien voulu croire.

Par exemple, lorsque l'enfant agit agressivement dans son jeu, est-ce le reflet de l'agressivité qui se dégage de ses parents; est-ce quelque chose que l'enfant a observé dans son milieu ou à la télévision; ou est-ce simplement des impulsions qui ont été refoulées?

Entre temps, une importante recherche de Marshall et Hahn (1967) apportait des constatations intéressantes sur la nature du jeu imaginaire: a) les enfants ayant des activités plaisantes à l'intérieur de leur vécu quotidien, ont un jeu plus riche en imagination, b) les contenus prosociaux dans le jeu ont tendance à s'accompagner de contenus agressifs (une grande variété d'états émotifs s'expriment au travers de ce type de jeu).

Ce n'est que vers les années 1970, qu'émerge la troisième vague d'intérêt. Les travaux de Piaget offrent alors une base théorique solide sur laquelle il est possible d'étudier le jeu symbolique; et ce, à partir de deux ans. C'est également à cette époque (Herron, Sutton-Smith, 1971), Singer, 1973) qu'il est possible de démontrer l'importance du jeu dans la structure de la personnalité. L'intérêt actuel du jeu se différencie par l'âge des enfants étudiés et par l'attention qu'on porte aux variables pouvant influencer la qualité du jeu imaginaire, au lieu de s'attarder simplement aux thèmes et aux contenus du jeu. Par ailleurs, si l'étude du jeu suscite autant d'intérêt de nos jours, c'est qu'elle a de grandes implications tant au niveau de l'éducation, qu'au niveau de l'intervention thérapeutique et préventive.

Le jeu de l'enfant est différent du jeu des adultes

Afin de bien saisir l'importance et l'implication qu'a le jeu dans le développement, il est capital de préciser les différences entre le jeu de l'enfant (d'une valeur essentielle) et le jeu de l'adulte (d'une valeur récréative). En effet, pour l'adulte, le jeu c'est avant tout de se laisser aller dans l'amusement, d'oublier son rôle social et de ne pas travailler pour produire quelque chose. Les adultes reconnaissent socialement le jeu car celui-ci correspond à un besoin physiologique et permet de se changer les idées afin d'être plus productif par la suite. Paradoxalement, nous retrouvons dans le jeu de l'adulte, une grande quantité de règles qui ressemblent à ceux qui sont fuit par le jeu (Caldwell, 1986). Il semblerait donc que la liberté et le laisser-faire de l'adulte s'associent plus à la fête qu'au jeu proprement dit (Arfouillou, 1975).

Dans cet optique, Schwartzman (1976) propose une définition de la structure du jeu chez l'enfant qui la différencie de celle de l'adulte: la structure de jeu chez l'enfant c'est le jeu et les jouets avec lesquels il se crée son propre monde, sans règles préétablies par l'adulte. Les jeux d'équipe, les jeux de société, les sports, etc, sont tous des jeux structurés par des règles d'adultes. Ces derniers ont été très étudiés par les chercheurs, comparativement aux jeux non-structurés chez les enfants (Schwartzman, 1986).

Il semble que ces jeux très structurés, amenés par l'adulte, ne soient

pas les préférés des enfants (Caldwell, 1986). En effet, ceux-ci préfèrent la liberté des règles et de l'espace du jeu (Fein, 1981). Les jeux avec des restrictions d'espace (par exemple, un terrain de tennis), tendent même à favoriser des comportements plus agressifs et hiérarchisés que les jeux dans la rue ou dans un champ, par exemple. Aussi, les enfants se comporteraient de façon plus coopérative, plus égalitaire, plus songée et plus sociable, dans les espaces libres (Schwartzman, 1986).

Contrairement au jeu de l'adulte, le jeu de l'enfant est une activité très sérieuse, qui utilise toutes les ressources de la personnalité. Il semble que le jeu est un moyen ou une activité qui lui permet d'expérimenter ce qu'il est, de construire sa propre façon d'être et de réagir à l'angoisse, à l'agressivité, à la découverte de son corps et (ou) aux représentations qu'il se fait du monde. Le jeu est également pour l'enfant un moyen qu'il utilise pour meubler son imagination et pour canaliser son potentiel créateur. Jouer c'est aussi une manière de pouvoir exprimer son monde intérieur en le projetant dans des scènes animées. De plus, même si la parole n'est pas encore très évoluée, le jeu constitue à tous les âges une manière précieuse de communiquer avec les pairs, les parents et les éducateurs.

Mais à mesure qu'il grandit, l'enfant apprend que le jeu est une récompense qui suit le travail (il faut désormais avoir le droit pour jouer), et que les jeux de son âge ont de plus en plus de règles à suivre (se rapprochant tranquillement de celui de l'adulte). Ceci vient mettre un frein à l'élan de

spontanéité que le jeune avait amorcé depuis la petite enfance (Arfouillou, 1975).

Il semble évident que les jouets commerciaux ne favorise pas la créativité chez l'enfant. Comme le dit si bien Arfouillou (1975): "Ces sortes de jouets tuent l'imagination et l'invention, car ils se suffisent à eux-même". Pourtant, il suffit de si peu pour stimuler adéquatement l'imaginaire de l'enfant; les matériaux les plus simples, à partir desquels l'enfant peut modifier et créer quelque chose d'original (boîte de carton, pâte à modeler, morceaux de bois, etc).

Comme le fait remarquer Fein (1986), si le jeu symbolique n'avait pas autant d'importance dans l'adaptation sociale et cognitive de l'enfant, il aurait depuis longtemps été éliminé du répertoire des comportements humains. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que les adultes se doivent de respecter le niveau du jeu de l'enfant, en s'abstenant de les envahir avec les jeux remplis de règles, ceux-ci ayant souvent lieu dans des espaces trop restreints, et ont un cadre trop structuré et trop rigide pour l'imaginaire féconde de cet âge.

Définition du jeu symbolique

L'enfant s'amuse à faire voler un rouleau de carton en s'imaginant que c'est une fusée. Voilà un exemple parmi tant d'autres qui illustre ce que peut être un jeu de type symbolique.

Or, plusieurs critères peuvent nous aider à bien identifier ce type de jeu (Fein, 1981): 1) c'est une activité qui peut être reproduite en l'absence du contexte physique et des costumes nécessaires. 2) l'activité reproduite peut ne pas se conclure de la même façon qu'elle a été vécue. 3) des objets inanimés peuvent être considérés comme des êtres vivants. 4) l'enfant peut substituer un comportement ou un objet par un autre. 5) l'enfant peut donner une nouvelle fonction aux personnes et aux objets.

Par ailleurs, Fein (1986) rapporte cinq caractéristiques du jeu symbolique: 1) L'enfant considère les personnages, les objets et les autres éléments de l'environnement comme s'ils étaient autres. 2) Il existe un certain lien entre l'épisode de jeu imaginaire et le vécu de l'enfant. 3) Les thèmes ont rapport aux émotions qui se vivent dans la vie courante. 4) Le tout se déroule selon l'improvisation du moment. 5) Le soi de l'enfant est mis en interaction devant d'autres personnages.

Une autre caractéristique de ce jeu est qu'il n'y a pas de règles de base; l'enfant est libre de faire des choix sur la tournure de son scénario. Il est également important de préciser que dans le jeu, l'enfant en retire une certaine satisfaction, un certain plaisir. C'est comme si l'enfant était à la fois acteur et spectateur.

Selon Piaget (Legendre-Bergeron et Laveault, 1983), le jeu est

l'assimilation presque à l'état pur. Sa manifestation est motivée par l'activité en elle-même; le jeu trouve sa fin en lui-même indépendamment de son but. Pour l'enfant, jouer c'est assimiler la réalité à ses activités et intérêts immédiats, pour le simple plaisir de cette activité. Puisque l'enfant ne cherche pas à accommoder ses schèmes à l'environnement (égocentrisme), il assimile les informations en les déformant (adaptée à ce que l'enfant connaît de la réalité).

Le jeu est donc pour Piaget, le complément de l'imitation, car celui-ci correspond au pôle de l'accommodation. Le jeu facilite ainsi l'intégration des apprentissages. Ceci n'empêche pas que l'imitation peut devenir un jeu (par exemple: faire semblant d'être le papa et conduire la voiture). Jouer est donc primordial dans le développement de l'un des deux principaux mécanismes de l'intelligence, qu'est l'assimilation et permet à l'enfant de procéder très graduellement par accommodation (à travers l'imitation: "faire comme si").

Fonctions du jeu symbolique

L'enfant explore pour diminuer ses incertitudes au sujet du monde; il joue afin de pouvoir maîtriser l'angoisse (Beckwith, 1986); pour le plaisir d'avoir un effet sur le monde et de pouvoir observer cet effet. Le jeu est donc une façon rétroactive de gérer de l'information, provenant de l'environnement et nécessaire à un équilibre psychique (Caruso, 1988). Il aurait également un rôle important dans le développement des représentations cognitives (fonction symbolique). En se développant, le jeu apporte donc à la pensée de l'enfant les

éléments essentiels dont il a besoin pour s'exprimer.

Par ailleurs, Singer (1979) précise que le jeu symbolique est une ressource capitale, à partir de laquelle l'enfant organise et transforme les expériences complexes de la vie, de façon à ce que la nouvelle forme qu'elles prennent puisse être manipulée par celui-ci. Ce faisant, les enfants évitent l'effet négatif de la peur, de la colère, de l'anxiété et de la tristesse, et favorisent l'expression de joie et de curiosité par rapport au monde dans lequel ils vivent.

Selon Hetherington et al. (1979), le jeu est un terrain où s'organise les nouveaux schèmes (plans d'actions) et où se transforment et s'enregistrent les informations nécessaires à une bonne expression verbale future. Ainsi, le jeu symbolique marque le début de la pensée représentative (fonction symbolique) et l'émergence des fonctions du langage (Piaget, 1968).

De plus, progressivement, le jeu symbolique acquiert une fonction de compensation (cathartique) qui permet au Moi de l'enfant d'assimiler les contraintes physiques, affectives et sociales qui se présentent lors de son développement. Par exemple: différencier l'agressivité et la violence des comportements adaptés d'affirmation; différencier l'impulsivité de la spontanéité; différencier l'égoïsme du partage; différencier la dépendance et la coopération ou l'aide; différencier la sexualité infantile versus l'intimité interpersonnelle, etc (Singer, 1979). Ainsi, l'enfant recrée des scènes qui sont

peu agréables pour lui, en projetant sur ses oursons ou ses poupées, ses craintes, ses punitions et ses souffrances. Selon Piaget, l'enfant préopérateur n'a pas encore la capacité de raisonner logiquement sur les situations de sa vie, et le jeu prend alors un rôle primordial en aidant l'acceptation et l'intériorisation des contraintes (exigences du milieu) de la vie:

“ Pourquoi imiter le clocher, se coucher immobile pour mimer le canard, et faire manger un potage fictif à sa poupée en donnant tort ou raison à ce récalcitrant? La réponse est évidente: l'enfant ne possède point encore une pensée intérieure suffisamment précise et mobile, sa pensée logico-verbale est trop courte et trop vague, tandis que le symbole concrétise et anime toute chose” (Piaget, 1968).

Une autre importante fonction du jeu symbolique réside dans le développement de l'empathie et des compétences sociales. Nous pouvons résumer les idées de Piaget comme suit: l'enfant qui joue des rôles différents du sien et qui change son identité à volonté, (être le papa, la maman, le policier, le voleur, etc.) aura l'occasion de se mettre à la place des autres. Ceci favorise le développement de l'empathie et une diminution de l'égocentricité. Cette pratique a pour résultat que l'enfant est plus en mesure de comprendre le point de vue de l'autre et ainsi à développer des compétences sociales avec les pairs. Parallèlement, l'enfant aura plus tendance à résoudre ses conflits avec les autres au lieu d'être en perpétuel discord.

Dans ce sens, une étude de Rubin (1975), rapporte que les enfants les plus populaires du groupe de pairs adoptent un jeu symbolique, tandis que les enfants moins populaires auraient plus des jeux de type fonctionnel et de

construction. Les résultats nous indiquent également que l'utilisation d'un jeu plus fonctionnel (moins mature), s'associe plus à un faible niveau d'empathie chez l'enfant. L'auteur explique ceci, du fait que le jeu dramatique favorise plus la possibilité de jouer des rôles différents, ce qui développe la capacité de se mettre dans la peau de l'autre (empathie). Ainsi, l'enfant est en mesure de comprendre le point de vue de l'autre; il est moins en conflit avec les pairs et donc plus populaire dans le groupe.

Fonction psychodynamique du jeu

Selon le point de vue psychanalytique (Arfouillou, 1975), l'enfant joue pour plusieurs raisons. La première, c'est pour le plaisir de jouer (CA): on remarque que le jeu peut susciter de l'excitation, de la joie et des rires. Ce plaisir se rattache autant aux activités mentales que physiques. Deuxièmement, l'enfant peut jouer afin d'exprimer de l'agressivité: Combats, tortures, décapitations et écrasements ne sont que des exemples de thèmes pouvant se retrouver dans le jeu infantile. Ceux-ci représentent l'élaboration que prend la propre agressivité de l'enfant mais de façon symbolique. En fait, l'enfant joue à exprimer de façon symbolique la colère qu'il vit, de façon à ce que ce soit socialement acceptable.¹

Le jeu est également une façon de pouvoir contrôler l'angoisse. En

¹ Mélanie Klein (1959) explique que la sublimation des pulsions agressives lors de l'activité ludique, est une importante forme de réparation (adaptation) devant l'angoisse.

utilisant les objets l'enfant anime symboliquement les événements angoissants et il agit sur eux afin de se sécuriser. Ainsi, lors d'une situation de jeu, l'enfant peut avoir l'impression de contrôler ce qui lui cause de l'insécurité et de l'angoisse. C'est pourquoi, les enfants tendent à reproduire compulsivement dans leurs jeux, les événements qui les ont le plus impressionné au cours de leur vie.

L'activité ludique est également une activité favorisant une plus grande expérience de la vie; l'enfant explore, fait des tentatives, joue des rôles. Ainsi, en se créant des situations modèles, l'enfant tente de contrôler la réalité en prévoyant ce qui va se produire.

Par ailleurs, la capacité de jouer seul (en l'absence ou en la présence de quelqu'un de familier) est un signe de santé. En effet, le jeu peut constituer une manière de combattre la dépression et l'ennui lorsque survient une séparation entre l'enfant et ses parents. Un bel exemple de ceci est l'objet transitionnel (couverture de bébé, toutou, oreiller,...) avec lequel l'enfant va se sécuriser par rapport à l'absence de sa mère. Il importe donc de rassurer les parents sur le fait que le jeu symbolique n'est pas un signe de confusion chez l'enfant. C'est au contraire une occasion pour lui d'expérimenter des situations fictives au lieu de s'attarder aux facettes déjà connues du monde réel.

L'imaginaire permet également à l'enfant d'enregistrer les conséquences affectives des différents événements de la vie quotidienne, au lieu de

s'attarder à l'information rationnelle qui peut les expliquer. Ainsi, les jeunes construisent et reconstruisent les événements émotionnellement significatifs pour eux en décrivant bien la particularité des gens, des objets et de l'atmosphère tels qu'ils les perçoivent. Ils expriment donc tout haut ce qu'ils pensent dans leur tête, au sujet d'une expérience émotive importante pour eux.

Bruno Bettelheim (1986) rappelle le sens fondamental que joue le symbolisme chez l'enfant. Selon lui, les jeunes qui n'ont pas eu la chance de se créer leurs propres images du monde et de la réalité, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas eu la possibilité de se servir de leur propre imagination pour s'expliquer les mystères de la vie, peuvent avoir tendance à se réfugier dans la drogue, les rêves éveillés, les sectes religieuses, l'astrologie, etc. Il s'agit en fait de phénomènes visant à améliorer magiquement la vie de l'individu. C'est comme si pour ces personnes, la vie est trop pénible pour être maîtrisée de façon réaliste. Ainsi, le jeu symbolique est un peu comme un adaptateur qui filtre la réalité afin d'être à la portée de la sensibilité de l'enfant. La capacité d'imaginer, c'est donc de pouvoir surmonter les déceptions et les frustrations et de voir plus loin (garder l'espoir). Quand l'enfant est incapable d'imaginer son avenir avec optimisme, il cesse de se développer (un cas extrême est l'autisme).

Puisque le jeu symbolique est un médium par lequel l'enfant apprend à accepter la réalité et les règles de notre société, l'enfant compétent dans ce jeu aura une meilleure capacité de s'adapter aux événements stressants de la

vie quotidienne. Le jeu est donc pour Bettelheim une opportunité permettant d'apprendre à contrôler ses émotions et à leur donner un sens, tout en maintenant un niveau confortable et stimulant; c'est jouer avec les émotions au lieu de les vivre directement.

Evolution du jeu selon Piaget

Il est bien évident que le jeu évolue entre la naissance et l'âge scolaire. Dans ce sens, Piaget (1968) nous présente une façon de classifier le jeu qui tient compte de la chronologie de l'évolution. Tout d'abord, le jeu compte trois formes générales: la pratique sensori-motrice, le jeu symbolique et les jeux avec règles. L'évolution des différentes catégories de jeu se fait à partir de l'intégration des niveaux plus primaires de jeu (sensori-moteur), vers des formes plus matures (jeux de règles). Ainsi, dans l'expression de son jeu symbolique, l'enfant utilise ce qu'il a intégré au niveau sensori-moteur, etc.

Selon Piaget, c'est par la structure même de la pensée préopératoire (2-7 ans) qu'on observe autant de conduites ludiques chez les enfants de cet âge. Il explique ceci par l'égoцентриté de cette époque (différencie mal son point de vue de celui des autres, et confond la réalité objective avec sa réalité subjective), et par le fait que l'enfant n'a pas encore la capacité de raisonner logiquement. L'enfant centre donc sa pensée sur un aspect du problème ou d'une situation.

La très grande présence du jeu au cours de l'enfance peut aussi

s'expliquer du fait que les processus d'assimilation et d'accommodation n'ont pas encore atteint un équilibre au sein de la pensée représentative; tantôt il y a prédominance de l'assimilation (jeu) et tantôt c'est la prédominance de l'accommodation (imitation).

L'apparition du jeu symbolique est marquée par l'avènement du "faire comme si". Par exemple, l'enfant fait semblant qu'il est le chien et il marche à quatre pattes. Il s'agit donc de l'imitation de comportements connus mais en dehors de leur contexte véritable, et souvent avec l'utilisation d'objets substitués (par exemple: un lit devient vite un bateau et le tapis devient l'eau).

Il est à noter que le début du jeu symbolique correspond avec l'apparition du langage. En effet, Piaget rapporte que ce type de jeu apparaît au cours de la deuxième année et augmente durant la troisième et quatrième année, pour ensuite diminuer graduellement jusqu'à la septième année. L'arrivée du jeu symbolique entraîne donc la diminution des jeux sensorimoteurs, et à son tour, le jeu symbolique diminuera au profit de l'apparition des jeux avec règles.

A l'origine, le jeu symbolique consiste en la reproduction de schème sensori-moteur en dehors du contexte habituel: faire semblant de dormir, de manger et de pleurer. Le jeu est alors solitaire car il est centré sur le soi de l'enfant (l'enfant fait semblant de se nourrir lui-même). Graduellement l'enfant projette ses schèmes symboliques sur des objets: faire dormir la poupée, chicaner un toutou..., mais leur rôle demeure encore très

passif par rapport à celui de l'enfant. Puis vient la période où l'enfant est capable d'imiter d'autres personnes que lui-même, et arrive à donner un rôle actif à ses personnages. Tout en développant son jeu symbolique, l'enfant en arrive à transformer les objets au gré de son désir. Ainsi, une boîte de carton devient une maison, les billes deviennent des soldats et un crayon peut servir de pistolet, etc.

Vers 3-4 ans, le jeu symbolique devient plus complexe. On assiste alors à des scènes où l'enfant tente de reproduire ce qui se passe dans la vie quotidienne. L'invention de personnages fictifs (miroirs du moi) et de compagnons imaginaires sont également présent à cette époque. L'estimation du nombre d'enfants ayant un compagnon imaginaire, varie entre 12% et 65% selon les recherches (Manosevitz et al., 1973), mais il existe très peu d'informations sur les caractéristiques de ces créations.

Ce n'est qu'à partir de la quatrième année que l'enfant atteint le jeu sociodramatique (jeu en groupe), où le souci de vraisemblance et d'imitation prend beaucoup d'ampleur. Ainsi, le jeu symbolique se développe à travers divers stades et phases jusqu'à en devenir graduellement une forme de jeu très sophistiqué (des scènes complètes avec des personnages et des objets). L'enfant en arrive donc, graduellement, à coordonner avec précision, les rôles et les activités qu'il observe chez l'adulte (materner, cuisiner, téléphoner, etc).

A partir de quatre ans, les enfants ont la capacité de parler en bébé ou de

parler en imitant l'adulte. De plus, c'est entre 4 et 5 ans qu'on note une augmentation de jeux de rôle (jouer le rôle de quelqu'un d'autre). Dans cette perspective, les enfants qui continuent de s'attarder au "je" dans leur jeu symbolique après cet âge (incapable de jouer des rôles), seraient préoccupés par de l'agressivité et auraient de la difficulté à être empathique (Fein, 1981).

C'est donc durant l'époque préscolaire qu'évolue l'habilité de se créer une scène avec des objets substituts (par exemple, une boîte peut servir de téléphone). Effectivement, à quatre ans, 50% des scènes de jeu symbolique sont initiées sans la présence des objets impliqués, ce qui reflète donc une bonne capacité de s'imaginer et d'être créatif dans le jeu. Dans cet optique, Fein (1981) rapporte qu'il y a une plus grande fréquence de jeu symbolique à la maternelle qu'à la garderie.

Enfin, finalement, en développant graduellement une capacité de s'adapter aux exigences sociales et physiques de la vie, l'enfant plus vieux est moins obligé d'utiliser les déformations symboliques provenant de l'assimilation, car désormais, il soumet son Moi au réel (accomodation).

Catégories de jeu chez l'enfant

Les trois niveaux de jeu décrits par Piaget (pratique sensorimotrice, le symbolique, les jeux avec règles), ont servi Smilansky (1968) dans sa conceptualisation des quatres catégories de jeu. Plusieurs auteurs (Rubin et al., 1978; Rubin et Maioni, 1975; Hetherington, 1979) utilisent ces quatre

catégories de jeu cognitif, afin d'évaluer la maturité et l'évolution du jeu durant l'enfance.

Voici une description de chacune de ces catégories (Smilansky, 1968; Rubin, 1986; Johnson et Roopnarine, 1983, Vandenplas-Holper, 1979). Il y a d'abord les **jeux fonctionnels**, qui consistent en de simples mouvements musculaires répétitifs, avec ou sans objets. C'est par l'entremise de l'assimilation que l'enfant prend plaisir à répéter une activité. A ce stade l'enfant verbalise et aime répéter des mots et des phrases, car ce jeu est la base sur laquelle va se construire l'articulation verbale. De plus, il n'y pas d'intention de construire quoi que ce soit. L'enfant reproduit un geste, il s'imité soi-même, il tente de nouveaux comportements et les reproduit de nouveau, etc. Il s'agit d'une simple manipulation et exploration des jouets, où l'enfant reçoit de l'information de son environnement. Ces informations lui serviront à passer à l'autre stade de jeu. Ceci correspond au stade sensorimoteur de Piaget. Voici quelques exemples concrets:

"C'est ainsi que J., âgée de 9 mois, ébranle le toit de son berceau en agitant pieds et bras et en se cambrant. Elle se laisse tomber ensuite violemment, regarde le spectacle qu'elle produit et le répète une dizaine de fois. Après avoir appris à lacer et à délier ses chaussures, une fillette plus âgée répète cette action inlassablement." (Vandenplas-Holper, 1979).

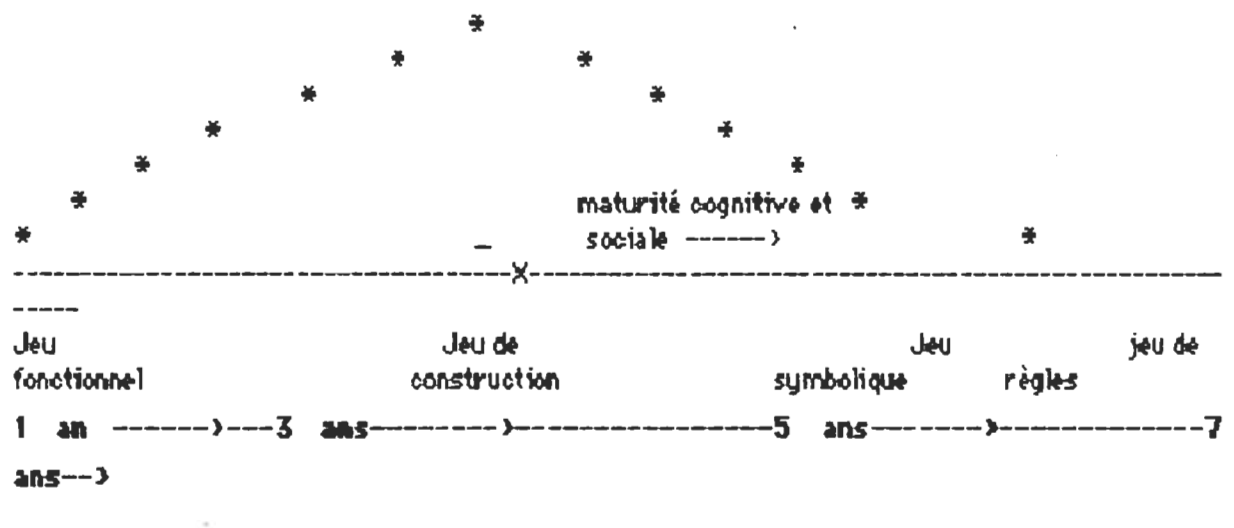
Ensuite, vient le **jeu de construction**. Il s'agit du jeu où l'enfant retire beaucoup de plaisir à créer et construire des choses. L'enfant a alors un but ou un objectif à atteindre qu'il peut parfois réussir à faire partager avec les pairs.

Le jeu dure désormais plus longtemps et s'articule autour d'un thème. Le matériel n'est plus seulement exploré, il est utilisé dans la construction et la création de différentes choses, qui demeurent présentes après même que le jeu soit terminé. Ainsi, le matériel peut servir à plus d'une chose. Ce dernier type de jeu est très populaire à la période pré-scolaire (Rubin et Maioni, 1975). Selon Piaget, le jeu de construction (exemple: jeu de Lego...) et de création (peinture, pâte à modeler...) occupe une position à mi-chemin entre le jeu et l'imitation. Ce type de jeu ne constitue pas un niveau supérieur ou inférieur comparativement aux autres types de jeu, car il apparaît au niveau du jeu symbolique et surtout au niveau du jeu de règles. Le prochain stade est celui du **jeu symbolique**. Sous une forme de dramatique, l'enfant exerce ses connaissances qu'il a du monde et exprime ses besoins et ses désirs. Par assimilation, l'enfant peut transformer à volonté les choses, le rôle et l'identité des gens et de lui-même. Selon Smilansky (1968), ce jeu a une grande importance dans le développement des habiletés sociales de l'enfant. **Le jeu de règles**, est le jeu où l'enfant doit se conformer aux contraintes et à la structure du jeu. C'est donc une activité qui tient compte de l'accommodation. L'enfant apprend alors à contrôler ses comportements, ses réactions selon les limites du jeu (apprendre à perdre sans crier). Cependant, ce dernier n'apparaîtrait que durant la période opératoire concrète (7 à 11 ans), et n'a plus une valeur aussi vitale dans le développement que les types de jeux précédents¹. Il est à noter que seuls les deux derniers types de jeux réfèrent à

¹ Comme nous l'avons plus loin, les jeux de règles sont structurés par l'adulte. Il n'ont donc plus l'aspect spontané et créatif du jeu symbolique.

la pensée abstraite, donc un certain niveau de maturité cognitive (Smilansky, 1968). L'enfant évolue donc d'un type de jeu à l'autre, avec l'âge. Par ailleurs, Rubin et Maioni (1975) apportent par leurs travaux l'hypothèse que le jeu de construction est le jeu qui prédomine dans la pério-

Tableau I
Distribution des types de jeu durant la période 3-7 ans



de 3-5 ans et que le jeu fonctionnel et le jeu symbolique sont les deux pôles de la maturité du jeu cognitif de cet âge. Cette information est illustrée dans le schéma suivant.

Ainsi, les quatre catégories de jeux apparaissent ontogéniquement en

commençant par les jeux fonctionnels, pour finir par les jeux de règles. Comme nous l'avons vu plus loin, le type de jeu auquel l'enfant adhère, est un indice de son évolution cognitive et sociale. C'est pourquoi certains chercheurs comme Rubin et Maioni (1975) soutiennent que les enfants qui ont un jeu plus mature (jeu symbolique), seront davantage aimés de leurs pairs que ceux qui ont un jeu moins évolué (jeu fonctionnel).

Cependant, les travaux de Smilansky (1968), rapportent que certains enfants de milieu défavorisé passent directement au jeu avec règles sans développer un jeu symbolique. Comme l'auteure l'explique, ceci n'est pas pour autant un signe de maturité. En effet, le manque de stimulation de la part de l'environnement et la passivité des parents qui caractérise ce milieu peuvent nuire à l'enfant dans le développement du jeu symbolique; laissant celui-ci se réfugier dans les jeux avec règles. Cette esquive au niveau développemental apporte de graves lacunes au niveau de la créativité, la sociabilité et le langage de l'enfant. Ainsi, la présence du jeu de règles chez de jeunes (quatre ans) enfants peut être interprété comme un signe de pseudo-maturité.

2- Variables influençant le jeu symbolique de l'enfant

Le rôle de la mère dans le développement du jeu symbolique

Puisque dans ce mémoire, l'objectif est de cerner les variables amenant

des différences individuelles dans le jeu symbolique, il apparaît essentiel de s'attarder à l'influence de la mère. En effet, celle-ci joue un rôle très important dans la vie de l'enfant, à la période où se développe le jeu symbolique.

L'enthousiasme de la mère envers le jeu symbolique et la capacité de stimuler son enfant, sont très différents d'une famille à l'autre. Certaines démontrent un désintéressement et d'autres le découragent ouvertement, croyant que le jeu symbolique est un signe de confusion chez leur enfant. Dans ce sens, les chercheurs attribuent les différences individuelles dans le jeu symbolique, en partie à la manière dont l'enfant est éduqué par ses parents (Dunn, 1986). Ainsi, la question n'est pas vraiment de savoir si la mère joue ou non avec l'enfant, mais plutôt de savoir comment cela se passe (Fein, 1986). Autrement dit, est-ce que la mère favorise un jeu de type moins évolué (jeu fonctionnel) ou stimule-t-elle chez son enfant un jeu d'expression d'émotions et de fantaisies (jeu symbolique).

Des chercheurs (O'connell et Bretherton, 1984) rapportent que les mères ont un rôle important à jouer sur la qualité du développement du jeu symbolique de leur enfant. En effet, lorsque la mère prête attention au jeu de l'enfant, celui-ci passe plus de temps dans le jeu symbolique. Selon ces auteurs, les deux principales conditions pour augmenter l'imaginaire chez l'enfant sont: 1) l'implication active d'un adulte, et 2) que l'adulte en question ait un jeu symbolique (qu'il soit un modèle pour l'enfant). De son côté, Singer (1979),

rapporte trois variables clés pouvant prédire la qualité du jeu symbolique de l'enfant: 1) la mère qui prend l'habitude de raconter des histoires à son enfant, 2) qui accepte que son enfant est unique, 3) et qui prend une part active dans la stimulation du jeu chez son enfant. Ceci suggère que la motivation de l'enfant à adopter un jeu relativement mature réside dans la façon dont la mère s'implique elle-même dans le jeu comme modèle.

Par ailleurs, pour l'enfant "normal", il est facile de diminuer le jeu symbolique. Il suffit simplement de décourager son jeu en intervenant constamment pour le ramener à la réalité et au rationnel. Par exemple, si l'enfant fait parler un cheval et que la mère réplique que les chevaux ne parlent pas, l'enfant aura vite compris qu'il ne plaît pas à sa mère lorsqu'il imagine un scénario à sa façon (qui ne tient pas compte de la réalité adulte). Certaines mères insistent donc sur le réel et la logique au lieu d'essayer de comprendre comment l'enfant perçoit la réalité (Dunn, 1986). De plus, l'enfant serait habile à déceler le manque d'intérêt du parent lorsque celui-ci joue avec lui. En effet, il peut devenir exigeant, capricieux, etc, afin d'obtenir une meilleure participation de la part du parent; ou bien il peut se résigner à jouer seul, en gardant son jeu pour lui-même (Arfouillou, 1975).

Une grande part du discours mère/enfant, lors d'une période de jeu symbolique, se rattache à l'expression d'émotions diverses. L'enfant porte alors un grand intérêt à ses états internes, et la présence de la mère est une opportunité pour lui, d'explorer le pourquoi et les conséquences de telles

émotions (Beckwith, 1986). La présence de la mère dans le jeu, permet également d'éclairer l'enfant sur certaines situations de la vie sociale, favorisant ainsi l'apprentissage social.

La façon de parler à son enfant lors d'une situation diffère d'une mère à l'autre. Les mères qui font des suggestions de scénarios imaginaires utilisent un langage clair et explicatif, discutent les intentions et les motifs des personnages, etc. Non seulement ces mères arrivent à se centrer sur le monde de l'enfant mais elles y prennent plaisir et expriment leurs propres fantaisies, tout en considérant leur enfant comme égal dans la discussion des règles sociales (Dunn, 1986). Dans ce sens, les recherches rapportent que les parents qui favorisent la conversation, les expériences nouvelles et qui sont beaucoup en contact avec leur enfant, ont des enfants ayant un jeu plus riche en imaginaire (Fein 1981).

La théorie de l'attachement amène des éclaircissements intéressants sur le rôle que joue la relation mère-enfant dans le développement de la personnalité de l'enfant. En effet, la mère est pour l'enfant un premier environnement auquel il doit s'adapter pour survivre et se développer. Les auteurs dans ce domaine (Matas et al., 1978) supposent qu'il y a continuité dans le développement de la personnalité et que des difficultés d'adaptations décelées tôt durant l'enfance seront présentes plus tard dans la vie adulte.

Ainsi, c'est à partir de cette première relation sociale que l'enfant

forgera sa sécurité, si importante dans son développement psychologique ultérieur. Dans ce sens, Matas et al. (1978) ont observé que les enfants "sécures" dans leur attachement affectif avec leur mère avaient un plus haut niveau de jeu symbolique que les enfants "ambivalents" et "évitants". Ils notent également que les mères qui contrôlent beaucoup le jeu de leur enfant sont une mauvaise assistance dans le jeu car celles-ci ont un faible niveau d'imagination dans leurs propres jeux. Il est possible d'expliquer ce phénomène en présumant que les mères des enfants "sécures", constituent pour leur enfant une base de sécurité qui favorise l'adaptation et le développement. En effet, l'enfant sécure recherche son autonomie et développe des compétences dans la solution de problèmes, tandis que l'enfant plutôt insécure demeure plus dépendant envers sa figure maternelle.

Comme l'attachement influence l'adaptation de l'enfant, il a du même coup un impact sur le jeu. Effectivement, lorsque l'enfant établit un attachement sécure envers sa figure maternelle il développe son adaptation ultérieure: l'enfant développe, à travers le jeu, des compétences sociales et des habiletés motrices qui lui permettent de prendre plaisir à solutionner des problèmes. Ainsi, le jeu s'offre à l'enfant comme une façon d'examiner les alternatives et les stratégies. Ceci augmente son sentiment d'être efficace et du même coup son implication sociale (explorer les objets et les gens).

Ainsi, l'enfant "sécure" dans son attachement a une mère qui prend plaisir à jouer avec lui et qui exprime une grande variété d'émotions dans son

jeu. Cette implication de la mère dans le jeu de l'enfant favorise chez lui l'expression d'une plus grande quantité d'émotions positives (Beckwith, 1986). Par contre, les enfants "inséculres" ont des mères qui sont plus brusques dans le jeu de leur enfant; elles agissent de façon routinière; elles sont silencieuses et ne sourient presque pas (Beckwith, 1986). De plus, les mères qui sont classifiées comme tendues et irritables dans leurs interactions avec leur enfant ont tendance à avoir des enfants anxieux et évitants (Egeland et Farber, 1984). Or, les enfants à risque, ayant moins la sécurité affective leur permettant d'interagir et d'explorer l'environnement, ne reçoivent pas de la part des parents l'ajustement leur permettant un niveau approprié de stimulation.

Parallèlement, les enfants ayant des parents qui utilisent la punition physique comme moyen disciplinaire, ou qui proviennent d'un milieu où il y a discordance dans le couple, ont tendance à démontrer un faible niveau d'imaginaire dans leur jeu. Ceci s'explique par la quantité de stress que l'enfant peut vivre à partir de l'instabilité parentale. En effet, le stress est reconnu comme ayant un effet négatif sur le jeu imaginaire (Fein, 1986). Dans cette même optique, Hetherington et al. (1979), rapportent une diminution du jeu symbolique chez l'enfant, à la suite du divorce de ses parents.

Par ailleurs, Levenstein (1986) souligne que l'assistance de la mère dans le jeu de l'enfant a une importance cruciale dans le développement des compétences scolaires. En effet, la mère qui stimule l'apprentissage de son enfant par le jeu, tout en exprimant spontanément de la joie, aura un enfant qui

prend plaisir à apprendre. Ainsi, la capacité d'être ouvert aux connaissances (et les compétences scolaires) a un lien étroit avec le jeu mère-enfant qui se développe durant la petite enfance. D'autres études (Fein 1981) rapportent que les enfants qui ont un jeu imaginaire riche dans la classe, auront tendance à avoir ce même type de jeu, lorsque mis dans des situations de jeu libre avec les pairs ou avec un adulte. Ceci exprime bien la continuité entre ce qui se passe à la maison et à l'école.

Jeu et état émotionnel

Les observations recueillies par les chercheurs (Fein, 1981, 1986; Sroufe et al., 1978; Rubin et Maioni, 1975; Nahme-Huang et al., 1977; Hetherington et al., 1979) permettent de croire qu'il existe des liens entre la pratique du jeu symbolique et l'expression d'émotion positive, l'expression de joie avec les pairs, l'expression d'une grande variété d'émotions positives, la persistance et la concentration, le partage, la conversation, la curiosité, la performance à jouer un rôle, la coopération avec les adultes et les pairs, l'utilisation du langage durant le jeu et la popularité au sein des pairs, etc. Singer (1979) note également que les signes d'hostilité, d'impulsivité et d'agressivité dans la vie courante sont rares chez les enfants qui ont un jeu symbolique élaboré. S'ils apparaissent, c'est sous le mode du jeu symbolique (Fein, 1981). Bref, l'enfant qui utilise le jeu symbolique semble plus évolué intellectuellement, socialement et affectivement (Fein, 1981).

L'étude du jeu symbolique permet donc d'explorer les différents aspects de la vie de l'enfant (Bergen, 1988). Elle tente en outre de cerner les variables ou les caractéristiques qui favorisent un tel type de jeu et ceux qui le découragent. Cette recherche met en relation le comportement social de l'enfant comme variable influençant la qualité du jeu symbolique. Or, il existe très peu de recherches qui se sont attardées à faire un lien entre des variables telles que le comportement social (soit l'agressivité ou l'anxiété) de l'enfant et le jeu.

Cependant, Nahme-Huang et al. (1977), s'est intéressé au jeu imaginaire chez les enfants, en considérant un aspect psychopathologique de l'affectivité, soit la mésadaptation socio-affective chez des sujets de 7 à 14 ans. Il rapporte qu'après des sessions d'entraînement à la fantaisie et l'imaginaire, les enfants sont moins agressifs et moins hyperactifs, qu'ils utilisent plus le discours (ils communiquent plus verbalement), qu'ils sont plus spontanés, plus créatifs dans l'utilisation des matériaux de jeu, qu'ils ont une meilleure attention et communiquent mieux leurs émotions. L'auteur explique que le jeu symbolique permet à l'enfant d'expérimenter des situations non-familiales, afin de réduire son sentiment d'être inadéquat et de pouvoir improviser quelque chose de nouveau (voir une solution), lorsque la réalité devient déplaisante. A travers le jeu symbolique, l'enfant en arrive donc à acquérir un sentiment de compétence et/ou de contrôle qui lui permet de faire face à certaines situations de façon plus adéquate.

Agressivité et jeu. Ces premières constatations rejoignent le fait que les enfants ayant une imagination riche, ont la capacité de mettre un délai à la satisfaction de leurs besoins, et sont portés à trouver une gratification immédiate lorsqu'ils sont frustrés (Singer, 1979). Par manque de ressources, les enfants utilisant peu de symbolisme dans leur jeu, prônent plus les contacts physiques envers l'objet de la frustration (bousculer, se battre, fesser, etc), afin de répondre à leurs besoins. De plus, leurs façons d'entrer en contact avec les gens sont inadéquates (Nahme-Huang et al., 1977).

Pour sa part, Kuo (1967), explique que la délinquance et la créativité sont deux façons différentes d'exprimer ce qui se passe intérieurement: la compensation d'un état d'infériorité, impulsions destructrices, etc. Cependant, la différence est que la personne délinquante ne tient pas compte des règles sociales (surmoi faible) lorsqu'elle s'exprime. Ainsi, c'est seulement en sublimant les pulsions anti-sociales que la personne en arrive à développer sa créativité (Klein, 1959).

De plus, des recherches sur les caractéristiques des adultes agressifs, suggèrent, qu'ils ont moins de schèmes symboliques (Singer, 1979). Ce même auteur soutient que les enfants d'âge scolaire et les adolescents qui ont tendance à exprimer ouvertement de l'agressivité, de la violence et des comportements anti-sociaux, sont caractérisés par un manque d'imagination.

Anxiété et jeu. Pour ce qui est de l'anxiété, Hetherington (1979),

Bergen (1988) et Howard (1986) rapportent que la rigidité et le manque de fantaisie dans le jeu chez les enfants mésadaptés et abusés sont des choses courantes. La capacité d'être imaginatif semblerait, pour Hetherington, reliée au niveau de stress et d'anxiété que vit l'individu:

"L'adoption d'un jeu non approprié à l'âge de l'enfant, l'inhibition au jeu et la tendance à être impopulaire au sein d'un groupe de pairs, sont des facteurs reliés à l'anxiété et à la perturbation émotionnelle chez l'enfant"... (Hetherington, 1979) ¹.

Cette dernière suggère que l'incapacité de développer l'imagerie dans le jeu, serait un indice de pathologie, surtout chez les enfants qui ont tendance à passer à l'acte impulsivement ("acting out"). Cette lacune dans le jeu symbolique serait également présente chez les enfants qui assument, étant jeune, de trop grandes responsabilités (trop de stress): par exemple, garder des enfants plus jeunes, devoir travailler et gagner de l'argent, etc. Ces enfants n'ont donc pas le temps suffisant pour jouer, et subissent déjà un stress considérable en fonction de leurs lourdes responsabilités (Schwartzman, 1986).

Herron et Sutton-Smith (1971) vont dans le même sens en affirmant que l'enfant vivant de l'anxiété relié à des pulsions agressives exprimera compulsivement cette agressivité au travers de nombreuses sessions de jeu. Cependant, si l'anxiété relié à ces pulsions est trop considérable, il y aura inhibition totale du jeu. De plus, la littérature sur le phénomène de la projection suggère que la motivation à exprimer des fantaisies est notable

¹ Traduction de l'auteur.

lorsqu'il n'y a pas d'anxiété, et que ces mêmes fantaisies s'expriment indirectement et de façon sublimée lorsqu'il y a présence d'anxiété (Herron et Sutton-Smith, 1971). Ces auteurs précisent que les conditions incitent parfois l'enfant à jouer sur des thèmes et à adopter des attitudes qui peuvent susciter de l'anxiété, créant ainsi un arrêt soudain dans le jeu.

L'enfant préoccupé par une trop grande anxiété ne peut donc plus jouer et acquérir un sentiment de compétence (trouver des solutions), par rapport à ses conflits intérieurs (Klein, 1959). Ce phénomène est comparable à celui des cauchemars. En effet, la peur de jouer certains thèmes "trop touchants" peut amener une inhibition du jeu chez l'enfant, comme la peur des cauchemars peut empêcher l'enfant de dormir. Cependant, si l'enfant est capable d'utiliser les éléments de son monde réel dans son jeu et qu'il est convenablement guidé pour le faire, le plaisir relié à cette maîtrise des objets et des situations sera associée à la maîtrise des situations traumatisantes et le prestige qui en découle.

Klinger (1971), décrit bien l'importance des fantaisies comme un moyen d'apprivoiser ce qui est redouté. En effet, lorsque le thérapeute tente de réduire l'anxiété de son client en utilisant la désensibilisation systématique, il apprend à l'individu à fantasmer sur ce qui le rend mal à l'aise. Ainsi, une fois que la personne se permet d'imaginer l'objet phobique en question, elle apprend qu'elle peut varier l'intensité de l'anxiété en exerçant un contrôle sur ses fantaisies.

Différences entre sujet agressif et anxieux. Comme il est décrit ci-haut, le jeu symbolique (jeu plus mature) s'associe plus à une certaine forme de santé mentale et d'adaptation chez l'enfant. Bien entendu, certaines formes d'émotions (agressivité et anxiété) sont associées à une diminution du jeu symbolique, mais ces différentes émotions ont-ils le même effet d'inhibition? Autrement dit, quelles sont les conditions affectives qui défavorisent le plus le jeu symbolique?

En considérant deux pôles importants des difficultés affectives de l'enfant, soit les troubles de comportement (l'agressivité, hyperactivité) et les troubles névrotiques (dépression, anxiété), nous remarquons qu'ils constituent deux façons très différentes de réagir à un conflit interne (Erickson, 1982). Plusieurs facteurs de risque d'inadaptation psychosocial sont associés à ces deux états émotionnels chez l'enfant (Field et al., 1987). Parmi ceux-ci, il y a les lacunes dans l'éducation de l'enfant, la présence de troubles pathologiques chez les parents, des conflits entre les membres de la famille, l'absence ou la perte des (ou d'un) parent(s) et un niveau socio économiquement défavorisé. Aussi, un faible estime de soi et un sentiment d'insatisfaction général caractérisent ces deux types de psychopathologie. Malgré ces points en commun, les comportements adoptés par les enfants ayant des troubles de comportement sont très différents des enfants ayant des troubles émotionnels.

Ces premières constatations amènent le questionnement suivant:

sachant très bien que le jeu symbolique s'associe à une forme générale d'adaptation (voir ci-haut), il est permis de croire qu'il apparaît en moins grande fréquence chez les sujets ayant des difficultés affectives. De plus, il est possible que le jeu symbolique ne s'exprime pas de la même manière, lorsque l'enfant est de type agressif ou de type anxieux, étant donné qu'il s'agit de deux façons différentes d'exprimer un conflit interne. Ainsi est-ce que les enfants agressifs seraient plus actifs et plus créatifs dans leur jeu, contrairement aux sujets plus anxieux, qui seraient plus passifs? Autrement dit, est-ce que les états émotionnels de l'enfant sont des éléments ayant une influence notable sur le développement du jeu symbolique de l'enfant?

Il existe peu de recherches qui puissent répondre à ces questions. En effet, les chercheurs se sont plus intéressés à des aspects psychopathologiques plutôt généraux tel la mésadaptation socio-affective (Nahme-Huang et al., 1977). Cependant, Field (1987) nous apporte des précisions sur la nuance que nous pouvons faire entre le jeu symbolique de l'enfant agressif et celui de l'enfant dépressif. En effet, l'auteure rapporte que les enfants agressifs expriment une plus grande quantité de jeu symbolique que les enfants dépressifs, et que les enfants normaux expriment la plus grande fréquence de ce type de jeu.

Puisque l'absence de jeu symbolique chez l'enfant ne se vit pas toujours de la même façon, la présente recherche tentera: 1) de distinguer les enfants qui sont compétents (en quantité et en qualité) dans le jeu symbolique, selon

leur état émotionnel (agressivité, anxiété, sociabilité), 2) de distinguer la qualité du jeu symbolique chez les enfants agressifs et anxieux.

Jeu et niveau socioculturel

Dans l'étude des facteurs amenant des différences individuelles dans le jeu symbolique des enfants le niveau socio-économique n'est pas un point négligeable. En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés à vérifier le rôle que joue cette variable dans le développement du jeu imaginaire. Des études (Smilansky, 1968, McLoyd, 1986) rapportent que les milieux moins favorisés auraient tendance à décourager le jeu imaginaire de leurs enfants et que les parents de milieu "moyen" seraient plus tolérants face à ce type de jeu. Ainsi, les jeunes plus défavorisés communiquent moins leurs fantaisies à leur mère puisqu'ils ne reçoivent pas de celle-ci, l'encouragement à le faire.

Smilansky (1968) explique que les parents de niveau défavorisé sont souvent moins scolarisés. Ils sont donc moins en mesure de comprendre le bienfait du jeu symbolique pour le développement de leurs enfants. Or, le parent agit de deux façons: 1) il ne constitue pas lui-même, un bon modèle qui puisse stimuler et encourager le jeu symbolique de son enfant; et 2) par la pratique éducative qu'ils adoptent envers leurs enfants, les parents découragent l'expression des fantaisies et de l'imagination. Ils nuisent donc indirectement au développement du langage, au développement cognitif et au développement des compétences sociales, éléments importants dans la propagation de ce type

de jeu. Cependant, plusieurs auteurs (Smilansky, 1968, Fein, 1981, Nahme-Huang et al., 1977, McLoyd, 1986) précisent qu'un entraînement et un apprentissage des techniques sociodramatiques de la part des parents de ce milieu peut améliorer, par l'entremise du jeu symbolique, l'expression des sentiments, le niveau cognitif, le niveau verbal et les compétences sociales de l'enfant.

La provenance d'une famille nombreuse (Dunn, 1986) est un autre facteur qui peut se rattacher à un faible niveau d'imaginaire dans le jeu symbolique. L'hypothèse stipule que les parents qui n'ont pas le temps de s'occuper de tous leurs enfants ne stimulent pas suffisamment ce type de jeu chez eux (n'étant pas soi-même un modèle). Ces données nous révèlent que l'ampleur de la fratrie n'est pas un facteur des plus favorables, dans la stimulation du jeu symbolique à son origine. L'adulte jouerait donc un rôle qui ne peut être compensé par la présence des pairs ou de la fratrie.

L'étude de l'impact du niveau socio-économique sur le développement du jeu chez l'enfant porte davantage sur la durée du temps que les parents consacrent à leur enfant et la manière qu'ils jouent avec eux que sur le simple pouvoir monétaire des parents (Fein, 1986). Selon Smilansky (1968), les schèmes de comportement des enfants défavorisés sont caractérisés par la rigidité, la répétition monotone et de brèves séquences d'efforts concentrés. Il semble que ce manque de souplesse et d'inhabilité à développer des thèmes et des fantaisies soit une lacune dans le développement de ces enfants; ceux-ci n'arrivent pas à utiliser leur potentiel car ils ne se servent pas des

connaissances qu'ils tirent de l'expérience de la vie. En effet, dans les activités, le jeu et la pensée, l'enfant défavorisé tend à moins utiliser toutes les habilités sociales et les connaissances du monde qu'il a acquis jusqu'à maintenant. Pour ces enfants, il est difficile de créer des concepts car ils ne réussissent pas à faire des liens entre les diverses expériences qu'ils vivent. Ceci a pour conséquence qu'il ont de la difficulté à élaborer des thèmes et avoir une souplesse dans la façon de percevoir les choses, d'imaginer plusieurs solutions à un problème. Ainsi, le parent de milieu plus favorisé montre à l'enfant comment collecter les faits, afin d'en tirer des concepts et, par la suite, de les utiliser dans des situations de résolution de problèmes. Cependant, l'enfant défavorisé est plutôt laissé à lui-même.

Un autre facteur observé, indique que les enfants de milieux défavorisés expriment plus d'agressivité dans leur jeu symbolique. Smilansky (1968) explique ceci du fait que les parents sont souvent des modèles où l'agressivité est exprimé trop ouvertement (sans qu'il y ait recherche d'alternatives). En effet, lorsque l'enfant se sent coincé dans son jeu et qu'il n'a pas la souplesse de changer de thème ou d'improviser une solution, il réagit agressivement. De son côté, l'enfant de milieu favorisé retire beaucoup de plaisir dans son jeu. Cet état de satisfaction l'écarte des comportements agressifs (frustration). De plus, ces derniers ne cherchent pas à perdre le support et la complicité qu'ils vivent avec les pairs en se conduisant de façon sociable. C'est pourquoi ils vont éviter l'agressivité, qui est nuisible à la coopération. L'enfant favorisé trouve donc des solutions, discute du problème au lieu de se laisser emporter par des

comportements agressifs. Il a donc plus un sentiment de compétence devant les situations conflictuelles qui apparaissent au cours de son développement.

Pour conclure, rappelons que les enfants défavorisés auraient un jeu symbolique moins élaboré, et qu'il n'évoluerait pas beaucoup avec l'âge, comparativement aux enfants de milieu favorisé. Il importe de noter que l'étude du niveau socio-culturel rappelle bien le rôle que les parents ont à jouer dans le développement ludique de leur enfant.

3- Evaluation du jeu imaginaire

La façon d'évaluer le jeu est différente d'une recherche à l'autre. Par exemple, Rubin et Maioni (1975) s'intéressent à nuancer les différents types de jeux cognitifs, soit jeu fonctionnel, constructif, dramatique et jeu avec règles, en s'inspirant des travaux de Smilansky, (1968). Les enfants (n= 16) sont observés 1 minute par jour pendant 20 jours (20 minutes au total).¹

De son côté, Sroufe et al. (1978), observent directement les interactions mère/enfant en laboratoire. A l'aide de leur grille d'observation, ils observent le jeu symbolique selon leurs propres critères, pendant les 10 minutes de jeu libre. Pour que la séance de jeu symbolique soit reconnue, elle doit alors durer au moins 5 secondes. Il est à noter que ces auteurs cotent

¹ La grille de cotation consiste en une simple liste à cocher, permettant d'identifier les catégories de jeu employées par l'enfant. Les auteurs n'indiquent pas les critères qui leur permettent de nuancer les différents types de jeu.

seulement les séquences de jeu imaginaire qui sont initiées par l'enfant cible.

Pour sa part, Nahme-Huang et al. (1977), se concentrent sur le jeu imaginaire chez les mésadaptés socio-affectifs. Les observateurs filment et cotent à l'aide d'une grille maison², 10 minutes de jeu de l'enfant. L'échantillon de cette étude porte sur 36 sujets. Les observateurs ont pris soin d'atteindre un bon niveau de fidélité entre eux, afin de réduire le biais subjectif de l'observation.

C'est plus particulièrement l'étude d'Hetherington et al. (1979) qui attire mon attention. Cette étude consiste à vérifier l'hypothèse selon laquelle le divorce des parents aurait comme effet de diminuer le jeu symbolique chez l'enfant. L'échantillon de l'expérience est constitué de 48 enfants d'âge préscolaire (la moyenne d'âge étant 4 ans). Les enfants sont observés dans une classe, c'est-à-dire parmi les pairs. L'auteur utilise une grille permettant de coter: (1) la fréquence du jeu de type imaginaire, qui est déterminée à l'aide de la grille des processus symboliques (voir appendice A), (2) les thèmes et (3) les affects qui se dégagent de ce jeu. De plus, chaque épisode de jeu est coté soit: solitaire, en parallèle, associatif ou coopératif. On note également si l'enfant est l'initiateur des différents thèmes. Il s'agit donc de coter 10 secondes de jeu à la fois. Les différents observateurs ont une congruence entre eux d'environ 92% avant le début de la cotation.

² Les auteurs ne donnent aucune information sur le contenu précis de cette grille.

L'auteur s'est inspiré de ces diverses recherches pour développer la grille qui lui servira à évaluer le jeu symbolique au cours de son expérimentation. Donc, ce bref survol des moyens d'évaluation du jeu symbolique donne des indications sur la façon dont aura lieu le déroulement de l'expérimentation dans ce présent mémoire. La grille est présentée à l'appendice A.

Il est important de souligner que même si les études portant sur la relation mère/enfant sont nombreuses, les instruments permettant d'évaluer le jeu symbolique dans la dyade mère/enfant demeurent plutôt rares.

4- Objectifs et hypothèses de recherche

La revue de littérature laisse entrevoir qu'il existe des différences individuelles dans le jeu symbolique de l'enfant, par rapport à son comportement social. Ainsi, la première série d'hypothèses tente de distinguer les trois sous-groupes (anxieux, agressifs, sujets contrôles) sur la variable: quantité et de jeu symbolique (en fréquence).

La première hypothèse prévoit que les enfants du groupe contrôle auraient une fréquence de jeu symbolique significativement plus grande que le groupe d'enfant anxieux et le groupe d'enfants agressifs. Il sera également intéressant de noter si le groupe d'enfants agressifs et le groupe d'enfants anxieux se distinguent sur cette variable. Ce questionnement repose plus particulièrement sur les résultats de l'étude de Field et al. (1988) vue ci-haut,

qui a décelée une différence significative entre enfants dépressifs et enfants agressifs.

La deuxième hypothèse concerne la qualité du jeu symbolique. Ces analyses se basent sur la diversité de processus symboliques utilisés. En effet, Piaget (1968) et Hetherington *et al.* (1979) indiquent clairement que le degré de transformation du moi, et le degré d'abstraction dans le jeu symbolique augmentent avec la maturité sociale de l'enfant. La diversité des processus symboliques permettra donc d'évaluer le degré d'abstraction que l'enfant se permet dans ses constructions imaginaires.

La seconde hypothèse prévoit que les enfants du groupe contrôle utilisent une plus grande diversité de processus symbolique que les sujets agressifs et anxieux. Il sera également intéressant de noter s'il existe une différence significative dans la diversité de processus chez les sujets agressifs et les sujets anxieux.

Une troisième hypothèse prévoit une plus grande diversité d'affects chez les sujets du groupe contrôle que chez les sujets agressifs et anxieux. Cette hypothèse repose sur les travaux de Marshall et Hahn (1967).

La dernière hypothèse repose sur le fait que les mères influencent le jeu de leur enfant; et ce, de plusieurs façons (Dunn, 1986, Fein, 1986, O'connell et Bretherton, 1984). Comme nous l'avons vu, les mères peuvent servir de modèle

en adoptant eux-même un jeu de type symbolique. De plus, dans la façon d'assister l'enfant dans le jeu elles peuvent stimuler ou favoriser l'inhibition de l'imaginaire. Cette hypothèse prévoit que les mères dont les enfants sont agressifs et anxieux, adoptent une moins grande fréquence de jeu symbolique (étant un modèle pour l'enfant), contrairement aux mères des enfants du groupe contrôle.

Chapitre II
Méthodologie

Dans ce chapitre, il sera question de décrire les sujets, les procédures et les instruments concernant la méthodologie utilisée lors de cette recherche. En premier lieu, il s'agit de décrire le groupe échantillon sélectionné. La deuxième partie traite des instruments utilisés qui permettent d'étudier les différentes variables décrites ci-haut. Finalement, la dernière partie concerne les procédures générales et le déroulement de l'expérimentation.

Les sujets

Cette étude est composée d'un échantillon de trente (30) dyades mère-enfant. Les enfants (17 filles et 13 garçons) sont âgés entre trois à cinq ans (52 mois en moyenne) et ils fréquentent une garderie ou une pré-maternelle de la région de Trois-Rivières et ses environs i.e. la région administrative 04. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est à cet âge que la littérature prédit une prédominance des activités ludiques impliquant l'imaginaire.

Les enfants ont été choisis en fonction de leur niveau d'agressivité et d'anxiété, établi par le questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECP). A partir des résultats recueillis par le QECP, les parents des enfants retenus ont été rejoints par téléphone suite à l'intérêt positif qu'ils exprimaient à participer à la recherche. Les mères des enfants référés par le

milieu clinique ont été sollicitées par l'intervenant attiré à leur dossier. Il s'agit donc, pour chacune des familles, d'une participation volontaire. Trois visites à domicile ont dû être effectuées afin de recueillir l'information démographique et l'observation directe de la mère lors d'une situation de jeu avec son enfant.

Trois groupes de sujets ont été formés en fonction des résultats au QECP. Ceux-ci ont été puisés à même une banque de données de sujets ayant servi pour une autre recherche. En partant de cette échantillon, l'objectif premier était de rassembler du mieux qu'il fût possible: 1) des sujets caractérisés surtout par leur agressivité, 2) des sujets caractérisés surtout par leur anxiété, 3) des sujets caractérisés surtout par leur sociabilité. Le choix des sujets se fit à l'aide des moyennes de la banque de données: agressivité (moyenne: 8.77; écart-type: 6.1), anxiété (moyenne: 4.35; écart-type: 2.58) et prosocial (moyenne: 13.5; écart-type: 13.5). Or, les sujets contrôle devaient avoir un score à l'agressivité et à l'anxiété inférieur à la moyenne et un score supérieur à la moyenne sur l'échelle prosociale. À son tour, le groupe agressif devait être composé de sujets ayants un score inférieur à la moyenne sur l'échelle anxiété et prosociale, tout en obtenant un score supérieur à la moyenne sur l'échelle agressivité. Finalement, le groupe anxieux devait obtenir des scores inférieurs à la moyenne sur les échelles agressivité et prosociale et un score supérieur à la moyenne à l'échelle anxiété. Certains sujets qui ne répondent pas parfaitement à tous ces critères ont quand même été retenus parce que leurs scores caractérisent quand même bien leur groupe d'appartenance. D'ailleurs, comme nous l'avons vu plus loin (limites de

recherche), il semble que l'agressivité et l'anxiété soient deux facteurs très reliés et qu'il soit donc difficile d'obtenir des scores représentant des sujets soit typiquement agressif ou typiquement anxieux.

Le tableau II illustre les cotes obtenues, pour chacun des sujets, aux trois échelles du QECP, de même que les moyennes obtenues pour les filles et les garçons. Il apparaît que dans le sous-groupe contrôle et le sous-groupe agressif, les deux sexes se répartissent également, contrairement au groupe anxieux qui contient beaucoup plus de filles que de garçons. De façon générale les garçons et les filles obtiennent des scores semblables: des analyses non-paramétriques indiquent que les différences de moyenne entre garçons et filles de même groupe ne sont pas statistiquement significatives. En effet, entre les garçons et les filles du groupe contrôle, l'agressivité n'est pas significative (U: 10, W:30, p=.69), tout comme l'anxiété (U: 10, W: 25, p=.69) et l'échelle prosociale (U: 11, W: 29, p=.84). Entre les garçons et les filles du groupe agressif, l'agressivité n'est pas significative (U: 10, W: 25, p=.69), tout comme l'anxiété (U: 7, W: 33, p=.309) et l'échelle prosociale (U: 11.5, W:28.5, p=.84). Enfin, entre les enfants des deux sexes du groupe de sujets anxieux, l'agressivité n'est pas significative (U: 3.5, W: 23.5, p=.116), tout comme l'anxiété (U: 7.5, W: 13.5, p=.516) et l'échelle prosociale (U: 2, W: 25, p=.0667)

Tableau II
Scores obtenus aux trois échelles du QECP pour
les trois sous-groupes

	Garçons			Filles		
	Agr.	Anx.	Prosocial	Agr.	Anx.	Prosocial
Groupe contrôle	4	2	20	3	2	17
	4	3	16	3	5	17
	2	4	22	5	2	23
	7	3	22	8	1	24
	0	2	29	3	3	23
moyennes:	3.4	2.8	21.8	4.4	2.6	20.8
écart-type:	(2.6)	(.83)	(4.7)	(2.19)	(1.51)	(3.49)
Groupe agressif	20	3	9	14	4	1
	11	1	5	14	2	6
	12	1	10	18	1	11
	16	3	8	14	3	10
	18	3	10	16	4	9
moyennes:	15.4	2.2	8.4	15.2	2.8	7.4
écart-type:	(3.84)	(1.09)	(2.07)	(1.78)	(1.3)	(4.0)
Groupe anxieux	3	5	17	1	6	6
	7	5	16	4	6	14
	4	8	23	0	7	14
				2	7	18
				6	5	12
				2	7	9
				2	8	5
moyennes:	4.6	6	18.6	2.4	6.6	11.1
écart-type:	(2.0)	(1.73)	(3.78)	(1.98)	(.97)	(4.7)

Toujours au tableau II nous pouvons observer que La moyenne générale à l'échelle prosociale est de 14.9 (écart-type: 7.5); la moyenne générale à l'échelle anxiété est de 5.1 (écart-type: 6.93); la moyenne générale à l'échelle d'agressivité est de 7.0 (écart-type: 6.12). Les moyennes du sous-groupe contrôle sont: agressivité 3.9 (écart-type: 2.33), anxiété 2.7 (écart-type: 1.16), prosociale 21.3 (écart-type: 3.94). Les moyennes du sous-groupe des sujets considérés comme agressifs sont: agressivité 14 (écart-type: 5.35), prosociale 10 (écart-type: 7.95) et anxiété 6.2 (écart-type: 11.93). Les moyennes du sous-groupe anxieux sont: agressivité 3,1 (écart-type: 2.18), anxiété 6,4 (écart-type: 1.17) et prosocial 13,4 (écart-type: 5.58).

Par ailleurs, la moyenne d'âge des différents groupes est de 48 mois (écart-type: 11.2) pour le groupe contrôle, 54 mois (écart-type: 9.4) pour le groupe des sujets agressifs, et de 45 mois (écart-type: 11.6) pour le groupe des sujets anxieux. Une analyse de variance indique que la différence entre ces trois groupes n'est pas significative ($p = .1766$). Le tableau III présente les informations démographiques obtenues pour les trois sous-groupes. Les informations recueillies nous permettent de constater que le niveau socio-économique varie selon les sous-groupes. En effet, le revenu chez les parents du groupe contrôle est statistiquement supérieur à celui des parents du sous-groupe des agressifs ($U=12$; $p < .005$). Cependant, la différence du revenu entre le groupe contrôle et le groupe des sujets anxieux n'est pas significative ($U=7,5$, $p < .2303$).

De plus, la différence entre le groupe des sujets agressifs et le groupe des sujets anxieux n'est pas significative ($U=16,5$, $p<.1142$).

Tableau III
Revenu familial, type familial et scolarité de la mère

	Gr. contrôle	Agressif	Anxieux
Revenu familial moyen	30 000 et plus	15 000-19 999	20 000-24 999
Type familial	10 biparentales 0 mono.	8 biparentales 2 mono.	9 biparentales 1 mono.
Scolarité moyenne de la mère	collégial	primaire	secondaire

Par ailleurs, les mères du groupe contrôle ont, dans l'ensemble une instruction plus poussée (collégial), ce qui leur permet sans doute d'avoir de meilleures conditions de travail (salaire). Effectivement, les analyses statistiques confirment une différence entre la scolarité des mères du groupe contrôle et les mères du groupe agressif ($U=12$, $p<.002$). La différence entre les mères du groupe agressif et les mères du groupe anxieux est également significative ($U=16,5$, $p<.008$). Toutefois, les résultats ne confirment pas la différence entre la scolarité du groupe contrôle et ceux du groupe des enfants anxieux ($U=26$, $p<.075$). De plus, la totalité des familles du groupe contrôle sont de type biparental (ce facteur favorise sans doute un niveau de vie plus

confortable sur le plan financier). Comme nous l'avons vu précédemment, le niveau socio-économique serait un facteur prédictif de la qualité du jeu symbolique chez l'enfant (Smilansky, 1968).

Mesures utilisées

Trois instruments furent utilisés dans cette recherche. Tout d'abord, un bref questionnaire conçu par Ethier et Provost (1985) permet de recueillir certaines informations démographiques (voir spécimen en appendice). Les données recueillies par ce questionnaire pourront nous renseigner sur le niveau socio-économique des familles selon l'échelle de Blishen et McRoberts (1976). Cet instrument a été construit et validé pour la population canadienne.

Puisque l'intérêt de cette recherche se situe au niveau des comportements sociaux-affectifs chez l'enfant ceux-ci sont sélectionnés en fonction de leur degré d'anxiété, d'agressivité et de comportement prosocial, grâce au QECP (questionnaire d'évaluation de comportements au pré-scolaire). Ce questionnaire de 48 énoncés, est basé sur l'observation des comportements sociaux de l'enfant dans son groupe de pairs. L'enfant est évalué par la jardinière du milieu (garderie ou pré-maternelle). Celle-ci remplit le questionnaire en indiquant, pour chaque item, si la situation décrite 1) ne s'applique pas, 2) est occasionnelle, 3) est fréquente. Voici quelques exemples des items que l'on retrouve dans le QECP: "se bat avec les autres enfants", "s'excuse spontanément après avoir fait une gaffe",

"dit des mensonges", etc. A partir de ces comportements observés dans le milieu social, il est alors possible d'en retirer un profil comportemental sur trois échelles, soit: l'agressivité (13 items), l'anxiété (15 items) et les conduites pro-sociales (20 items).

La première version de ce questionnaire a été élaborée par Michael Rutter (1967) afin de discerner chez les enfants d'école primaire en Angleterre différents types de troubles émotionnels et afin de discriminer les enfants qui, dès leur jeune âge, présentent des troubles de comportement. Cet instrument fut par la suite adapté à la population américaine (Behar et Stringfield, 1974). Au Québec, c'est Tremblay et Baillargeon (1982) qui utilisent le QECP, au niveau de l'intégration des enfants d'immigrants dans des classes d'accueil.

Afin d'évaluer le type de jeu et le type de comportement des mères et des enfants, une grille de cotation du jeu fut créé. Inspirée principalement par les différents processus symboliques décrits par Hetherington et al. (1979), la grille permet: 1) d'évaluer les types de jeu ou les comportements hors-jeu, 2) évaluer la qualité du jeu symbolique à l'aide des processus symboliques utilisés, et 3) évaluer les affects qui se dégagent du jeu. Ce système de cotation se compose donc de quatre types de comportements de jeu, quatre types de comportements hors-jeu, quatorze processus symboliques et trois types d'affect (voir la grille en appendice).

Or, dans un premier temps, il s'agit d'identifier le type de jeu employé (jeu fonctionnel, jeu de construction, jeu symbolique, jeu de règles), en s'inspirant des quatre catégories de jeu décrites par Smilansky (1968). En effet, il est justifié de tenir compte de ces catégories afin de savoir à quel niveau de maturité se situe l'enfant dans son jeu. De plus, ces quatre catégories de jeu permettent de voir quel type de jeu la mère préconise dans son interaction avec son enfant (quel type de jeu stimule-t-elle chez son enfant). Les différents types de jeu ont été décrits précédemment au chapitre II. Lorsque la mère ou l'enfant ne joue pas, l'observateur doit coder les comportements suivants: comportement hors-jeu (activité verbale ou non-verbale qui n'a pas de lien avec le jeu), comportement spectateur (la personne regarde l'autre sans jouer), comportement verbal de contrôle (l'individu contrôle le jeu et les faits de l'autre), décourage le jeu symbolique (l'individu rejette les fantaisies et l'imaginaire de l'autre).

Dans un second temps, le codeur indique pour chaque séquence de jeu symbolique, les processus qui furent utilisés. Ceci permet d'évaluer plus qualitativement le symbolisme de l'enfant car les processus ne correspondent pas tous à un même degré d'abstraction. Hetherington et al. (1979) suggèrent trois types de fantaisies: les fantaisies axées sur la fonction de l'objet et des personnages, les fantaisies qui font intervenir des objets et personnages imaginaires et les fantaisies où l'enfant change son identité dans le jeu (c'est comme si c'était lui qui faisait l'action). Les divers processus sont les suivants:

- 1- **Fonction normale** de la chose (l'individu joue avec un jouet en lui donnant des traits réalistes; lorsque la personne reproduit le bruit de la chose). 2-

Fonction inhabituelle de l'objet (l'individu donne une nouvelle fonction au jouet). 3- **Nouveau nom** donné à l'objet, à la personne ou au lieu. 4- Donner des **traits vivants réalistes** aux être vivants (exemple: donner un discours interne au personnage). 5- **Animation des créatures vivantes de façon non-réaliste** (lorsque l'individu donne des traits humains aux animaux ou à la végétation ou lorsque les figurines humaines font des choses inhumaines). 6- **Animation des choses non-vivantes de façon non-réaliste** (donner des traits vivants ou humains aux objets et aux choses non-vivantes). 7- L'individu fait intervenir dans son jeu, un ou des **objets imaginaires**, c'est-à-dire qui ne sont pas présents dans la réalité ¹. 8- La personne fait intervenir dans son jeu un **personnage imaginaire** (ce peut être un personnage humain ou animal). 9- **Référence aux situations ou au vécu de l'individu** (passées ou futures), qui n'ont pas de lien avec la réalité présente. L'individu tente de faire un lien entre des éléments de sa réalité et son jeu symbolique. 10- L'individu **parle au "je" ou au "on"** sans transformation majeure de lui-même (c'est comme si c'était lui-même qui faisait l'action). 11- transformation du **rôle (ou fonction)** de soi (l'individu transforme le rôle, ou la fonction qu'il a dans la réalité). 12- Transformation de l'**identité de soi** (l'individu a un nouveau nom et une nouvelle image, qui fait souvent référence à un héros). 13- Changer le **rôle de l'autre** (l'individu donne à l'autre une fonction inhabituelle). 14 - Changer l'**identité de l'autre** (l'individu donne une identité non réelle à l'autre).

¹ Il importe que l'observateur ait préalablement pris contact avec le jeu utilisé dans l'expérimentation afin d'en connaître le contenu.

Après avoir codé les processus symboliques, les observateurs doivent coder pour chaque séquence de jeu, les affects qui se dégagent chez l'enfant et chez la mère. Les affects sont regroupés en trois grandes catégories: les affects positifs (sourire, joie, rire, etc.), les affects négatifs (crier, colère, pleurer, comportements agressifs, etc.) et les affects neutres (impliqué, concentré sur la tâche).

Il est bon de préciser que pour une même séquence, l'observateur peut coter plusieurs types de jeu, plusieurs types de comportement hors-jeu et plusieurs types d'affect. Cependant, chaque comportement n'est pas noté plus d'une fois par séquence de dix secondes. De plus, les comportements hors-jeu et spectateur doivent durer au moins quatre secondes afin d'être reconnus.

Procédures et déroulement

Après avoir recueilli et corrigé les QECP provenant des pré-maternelles et garderies, une sélection des sujets s'effectue. Il s'agit alors de former un groupe d'enfants agressifs, un groupe d'enfants anxieux et un groupe d'enfants "normaux". Les parents des enfants sélectionnés sont rejoints par téléphone pour leur faire part du projet. Lorsque les parents des enfants ont accepté de participer à la recherche, ils sont visités à trois reprises. La situation de jeu mère-enfant est filmée à domicile, afin de réduire l'effet de l'observation et de mettre le plus possible les sujets à l'aise. La séance de jeu, d'une durée de 20 minutes, est alors enregistrée sur cassette vidéo.

Les procédures en ce qui a trait à la situation d'observation se résument ainsi: 1- avant le début de la séance de jeu, la mère reçoit quelques directives au sujet du déroulement de la séance. 2- la première directive est d'introduire le premier jouet. L'enfant et la mère sont alors en interaction pendant environ huit minutes. 3- Ensuite, l'enfant et la mère doivent retirer le premier jouet et le mettre de côté sans toutefois le ranger. 4- La mère doit alors introduire un deuxième jouet moins attrayant. La mère et l'enfant sont de nouveau en interaction pour environ huit minutes. 5- Finalement, la mère doit interrompre le jeu avec le deuxième jouet et demander à l'enfant de ranger les deux jouets. Le parent n'est alors pas autorisé à aider son enfant.

Pour que les jeux soient intéressants pour les enfants de cet âge, nous avons sélectionné le jeu "Viking Land" et le jeu d'assemblage "Simplex Multiplay". Bien entendu, ces jeux donnent à l'enfant la possibilité d'être créatif et d'imaginer des scénarios. Le jeu de la mère et le jeu de l'enfant sont cotés séparément pour toutes les séquences de dix secondes à partir de l'enregistrement sur cassette.

Entraînement des codeurs et fidélité

Toutes les séances filmées ont été enregistrées sur des magnéto-cassettes sur lesquelles on a inscrit, par la suite, un affichage temporel, de façon à permettre une observation basée sur une unité de secondes. Cependant,

avant de coter, les deux observateurs ont subi un entraînement intensif afin d'avoir un taux de fidélité inter-juge significativement élevé (88 %).

Le déroulement de l'entraînement, d'une durée de neuf jours, se présente ainsi. Tout d'abord, pendant cinq jours consécutifs, les deux observateurs se sont familiarisés avec la grille dans ses moindres subtilités. Après avoir échangé longuement sur la grille et la façon de s'en servir, les deux observateurs ont été évalués quatre fois au cours de la deuxième semaine d'entraînement. Ces quatre tests de fidélité consistaient en quatre séquences différentes à l'intérieur du vingt minutes; tantôt la séquence était au début du vingt minutes, tantôt c'était à la fin, et tantôt au milieu. De plus, les observateurs devaient coter parfois l'enfant, parfois la mère. Ceci a permis de bien évaluer la fidélité dans toutes les conditions possibles. L'appendice A présente en détail, le taux de fidélité pour chaque comportement. Voici les comportements ayant un taux de fidélité élevé: "jeu symbolique" (100%), "jeu de construction" (87%), "comportement hors-jeu" (90%), "affects neutres" (100%), "processus symbolique-2" (85%). D'autre part, les comportements suivants ont obtenus un taux de fidélité plus faible: "comportement spectateur" (63%), "comportement de contrôle" (50%), "décourage le jeu symbolique"(50%), "affect négatif" (60%), "processus symbolique-3" (38%), "processus symbolique-10" (33%).

Le taux de fidélité s'est conservé tout au long de la période de cotation. En effet, une fois par semaine, un test de fidélité de deux minutes était effectué. Ce taux de fidélité était alors de 91%. La cotation fut donc effectuée intensivement

(tous les jours) au cours des deux semaines qui suivirent la fin de l'entraînement. Une fois la cotation des cassettes terminée, tous les comportements observés, pour chaque intervalle de dix secondes, sont codés numériquement et sont retranscrits dans un fichier informatique à partir duquel il sera permis de faire des analyses statistiques.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce dernier chapitre traite des méthodes d'analyse statistiques utilisées ainsi que les résultats obtenus par les enfants et les mères. Il s'agit plus spécifiquement de l'étude, chez l'enfant, de la quantité du jeu symbolique, la qualité du jeu symbolique et les affects qu'il exprime. L'analyse s'intéresse aussi à l'influence que la mère peut avoir sur le jeu de son enfant.

Méthode d'analyse

Les analyses statistiques ont été faites à partir des fréquences brutes. Donc, pour les trente (30) mères et trente (30) enfants, il y a eu compilation de la fréquence de chacun des comportements.

Les principales statistiques non-paramétriques qui ont été employées sont l'analyse de variance (Man-Whitney et Kruskal-Wallis) et des corrélations de Spearman. L'utilisation des statistiques non-paramétriques s'est effectuée en raison du petit nombre de sujets (10 dyades mère-enfant) faisant partie de chacun des trois sous-groupes (groupe contrôle, agressif et anxieux). Les calculs furent effectués par le programme informatique SPSS-X.

Afin de vérifier la majorité des hypothèses, nous avons eu recours à des analyses de variance. En effet, il s'agit ici de vérifier s'il y a une différence significative entre les différentes moyennes des sous-groupes pour les

différentes variables. Par ailleurs, la quatrième hypothèse, relative au lien qui peut exister entre la quantité et la qualité du jeu de la mère, et la quantité et la qualité du jeu symbolique de son enfant, est vérifiée à l'aide de corrélations de Spearman.

Présentation des résultats

La quantité de jeu symbolique

La première hypothèse s'intéresse à vérifier la différence de la fréquence de jeu symbolique entre les différents sous-groupes d'enfants. Celle-ci prévoyait que les enfants du groupe contrôle auraient une fréquence de jeu symbolique significativement plus grande que les sujets agressifs et anxieux. Les résultats, pour cette variable sont présentés au tableau IV.

Même si cette hypothèse n'est pas confirmée statistiquement, les résultats indiquent que les sujets du groupe contrôle ont une fréquence moyenne supérieure (moyenne:37,8; rang moyen:12,40) au groupe anxieux (moyenne: 26,9; rang moyen: 8,60) concernant la fréquence de jeu symbolique. De plus, il est intéressant de noter que les sujets anxieux (moyenne: 26,9; rang moyen: 7,20) se distinguent des enfants agressifs (moyenne: 45,4; rang moyen: 13,80). En effet, les sujets agressifs ont une fréquence de jeu symbolique significativement supérieure au groupe anxieux. Les résultats indiquent donc que le groupe des sujets anxieux adopte une moins grande fréquence de jeu symbolique que les deux autres groupes d'enfants.

Tableau IV
Différence de quantité de jeu symbolique
selon le groupe d'enfants

Groupe	N	rang moyen	U	W	P
Contrôle	10	12.40			
Anxieux	10	8.60	31	124	.165
Contrôle	10	8.95			
Agressifs	10	12.05	34.5	89.5	.247
Agressifs	10	13.80			
Anxieux	10	7.20	17	138	.011*

*: significatif

Par ailleurs, le groupe qui obtient la plus forte fréquence de jeu imaginaire est le groupe des sujets agressifs (moyenne: 45,4). Effectivement, ce groupe obtient un rang moyen (12,05) supérieur au groupe contrôle (8,95). Il faut toutefois noter que cette différence n'est statistiquement pas significative.

L'aspect qualitatif du jeu symbolique

La deuxième hypothèse concerne plutôt la qualité du jeu symbolique, c'est-à-dire la diversité des processus symboliques employés par les enfants. Le tableau V présente la distribution des processus symboliques selon le groupe d'enfants. Pour ce qui est de l'analyse statistique, les résultats sont présentés au tableau VI. Comme pour l'analyse précédente, il s'agit de vérifier si les différences entre les groupes sont significatives.

différences entre les groupes sont significatives.

Tableau V
Distribution en fréquence des processus symboliques selon
le groupe d'enfants

Processus	Sujet contrôle	Sujets agressifs	Sujets anxieux
1- Fonction normale de la chose	223	319	217
2- Fonction inhabituelle de l'objet	157	152	70
3- Nouveau nom donné à l'objet	40	73	34
4- Donner des traits vivants réalistes	68	67	46
5- Animation des créatures vivantes de façon non-réaliste	0	0	11
6- Animation des choses non-vivantes de façon non-réaliste	7	12	9
7- Faire intervenir des objets imaginaires	12	19	9
8- Faire intervenir un ou des personnage(s) imaginaire(s)	6	1	2
9- Référence à des situations ou au vécu de l'individu	3	1	6
10 à 14- Transformation de l'identité ou du rôle de soi ou de l'autre personne	10	24	12
total:	526	668	416

Ce tableau nous présente dans quelle mesure certains processus sont très utilisés comparativement à d'autres qui le sont très peu. En effet, les processus plus primaires (1 et 2), c'est-à-dire qui n'exigent pas un grand degré d'abstraction, sont très utilisés en comparaison aux processus plus complexes (3 à 14). Comme au niveau de la fréquence de jeu symbolique, le groupe agressif semble utiliser beaucoup plus de processus symboliques comparativement au groupe anxieux ($U=23,5$, $p<.043$). Cependant, la différence de moyenne entre le groupe contrôle et le groupe anxieux n'est pas significative ($U=35,5$, $p<.2799$). De plus, il est à noter que la différence de moyenne entre le groupe contrôle et le groupe agressif est également non-significative ($U=37$, $p<.3527$).

La fréquence des processus n'est pas le seul critère à considérer. En effet, la diversité des processus, c'est-à-dire l'utilisation d'un grand nombre de processus différents est un facteur important, car il illustre la variété des outils que se donne l'enfant lors de ses créations ludiques. Par exemple: l'enfant qui utilise très peu le processus quatre (4), n'a pas la possibilité de projeter ses conflits inconscients par l'entremise de personnages humanisés; les processus deux et trois nécessitent une souplesse d'esprit car l'enfant improvise un nouveau nom et une nouvelle fonction au(x) personnage(s) et à (aux) objet(s); etc.

La deuxième hypothèse prévoyait une plus grande variété de processus symboliques chez les sujets du groupe contrôle, que chez les sujets du groupe d'enfants agressifs et du groupe d'enfants anxieux. Cette hypothèse est

contrôle

Tableau VI
Différence de la diversité des processus symboliques
selon le groupe d'enfants

Groupe	N	rang moyen	U	W	p
Contrôle	10	13.60			
Agressifs	10	7.40	19.0	136.0	.0185*
Contrôle	10	13.0			
Anxieux	10	8.0	25.0	130.0	.063
Agressifs	10	10.90			
Anxieux	10	10.10	46.0	109.0	.795

*: significatif

utilisent une plus grande diversité de processus symboliques dans leur création ludique (moyenne: 6,6; rang moyen:13,60), que le font les enfants agressifs (moyenne: 5,0; rang moyen:7,40). Cependant, même si le groupe contrôle (moyenne: 6,6; rang moyen:13,0) semble avoir une plus grande diversité de processus que le groupe anxieux (moyenne: 4,8; rang moyen: 8), cette différence n'est pas statistiquement significative. De plus, les groupes agressifs (moyenne: 5,0; rang moyen:10,90) et anxieux (moyenne: 4,8; rang moyen: 10,10) ne se distinguent pas sur cette variable. En résumé, les enfants du groupe contrôle utilisent, de façon générale, une plus grande diversité de processus symboliques que ne le font les autres sujets (anxieux et agressifs).

L'appendice F présente le tableau des scores brutes de la diversité des

L'appendice F présente le tableau des scores brutes de la diversité des processus symbolique utilisés selon le groupe d'enfants. Ce tableau indique que les scores de diversité du jeu symbolique sont beaucoup plus homogènes chez les sujets du groupe contrôle que pour les deux autres groupes. En effet, chez ces deux derniers, nous retrouvons de très hauts scores et des très faibles scores. Par exemple, chez les sujets anxieux, certains obtiennent des scores très forts (9 sur 10) et d'autres très faibles (1 sur 10).

Variété des affects

La Troisième hypothèse s'appuyait sur le fait que les enfants du groupe contrôle exprimaient dans leur jeu une grande variété d'émotions autant négatives que positives; contrairement aux sujets anxieux et agressifs. Cette hypothèse s'appuie sur le fait qu'il existe un lien entre l'expression d'une diversité d'émotions et la pratique du jeu symbolique (Fein, 1981). En effet, l'enfant qui prend plaisir à jouer et à exprimer ses fantaisies, aura plus tendance à se laisser aller dans cette pratique ludique. De plus, si l'enfant exprime des émotions négatives (tristesse, colère, déception, etc.) c'est qu'il se permet d'exprimer ses conflits, en vue d'y trouver des solutions (Beckwith, 1986). Voilà pourquoi il est permis de s'attendre à une plus forte diversité d'affects chez les enfants "normaux" (groupe contrôle) que chez les sujets préoccupés par l'angoisse¹ (groupe anxieux) ou de l'agressivité (groupe agressif). Le tableau VII présente la distribution des différents affects, tandis que le tableau VIII

¹ Mélanie Klein précise (1959), que de forte émotion comme l'angoisse (dû à de l'agressivité primaire) ont une fonction inhibitrice sur le jeu symbolique.

illustre la différence de la diversité des affects entre les trois groupes.

Tableau VII
Fréquence moyenne des différents affects
selon le groupe d'enfant

	sujets contrôle	sujets agressifs	sujets anxieux
Affects positifs	20.7	7.8	14.4
Affects négatifs	5.1	1.9	5.5
Affects neutres ²	115.5	119.6	116.3

Le tableau VII révèle que les sujets du groupe contrôle expriment en moyenne plus d'affects positifs (20,7) que les deux autres groupes (agressif: 7,8; anxieux: 14,4). De plus, il réussissent également à exprimer des affects négatifs (5,1); contrairement au groupe d'enfants agressifs qui expriment moins d'affects positifs (7,8) ou négatifs (1,9).

Pour ce qui est de notre hypothèse, celle-ci est confirmée en ce qui concerne le groupe contrôle et le groupe de sujets agressifs (voir tableau VIII). En effet, il existe une différence significative entre ces deux groupes, dans la diversité des affects exprimés. Ainsi, les sujets contrôles se permettent une plus grande souplesse émotionnelle dans leur jeu que le font les sujets préoccupés par de

² Affects neutres: impliqué sur la tâche.

Tableau VIII
Différence entre les trois groupes sur la variable
diversité des affects

groupe	N	rang moyen	U	W	p
Contrôle	10	12.50			
Anxieux	10	8.50	30.0	125.0	.143
Contrôle	10	14.0			
Agressifs	10	7.0	15.0	140.0	.0068*
Agressifs	10	9.0			
Anxieux	10	12.0	35.0	90.0	.2799

*: significatif

l'agressivité. Cependant, le groupe des sujets anxieux ne se distinguent pas du groupe contrôle, comme prévu. En effet, même si le groupe contrôle obtient une plus grande diversité d'affects que le groupe anxieux, cette différence n'est pas significative statistiquement.

Influence de la mère

L'auteur se proposait également de voir si les mères des différents sous-groupes (contrôle, agressif, anxieux) se distinguent dans la façon de jouer avec leur enfant. Dans cette optique, la quatrième hypothèse prévoyait qu'il y aurait une différence entre les groupes de mères, sur la variable fréquence de jeu symbolique: les mères du

Tableau IX
Différence de la fréquence de jeu
symbolique de la mère selon le groupe d'enfants

Groupe	rang moyen	N	Chi-carré	p
Contrôle	16.40	30	1.9013	.3865
Agressifs	17.65			
Anxieux	12.45			

groupe contrôle auraient une plus grande fréquence de jeu symbolique que les deux autres groupes de mères. Les résultats ne confirment pas cette hypothèse. En effet, l'analyse ne démontre pas une différence qui soit significativement élevée entre les trois groupes (voir tableau IX).

Par ailleurs, une analyse corrélative confirme qu'il existerait un lien positif entre la fréquence et la diversité du jeu symbolique de la mère et la fréquence et la diversité de ce même jeu chez l'enfant (voir tableau X). En effet, les deux corrélations qui comparent le jeu symbolique de l'enfant à celui de la mère, confirment qu'il existerait un lien entre l'utilisation du symbolisme par la mère (se présentant comme modèle) et l'utilisation de ce même type de jeu chez l'enfant. Les corrélations les plus fortes se situent au niveau de la diversité des processus utilisés par la mère: celle-ci influencerait son enfant non seulement en jouant fréquemment avec lui, mais également en utilisant une variété de processus symboliques (émettre un plus grand nombre de comportements dans le jeu; favorisant une plus grande souplesse dans la création et l'expression des fantaisies).

Tableau X
Corrélation de Spearman entre la fréquence et la diversité du jeu symbolique de la mère et la fréquence et la diversité du jeu symbolique de l'enfant

	Diversité du jeu symbolique de la mère	Fréquence du jeu symbolique de la mère
Fréquence de jeu symbolique de l'enfant		.4469*
Diversité du jeu symbolique de l'enfant	.4607*	

* $p < .01$

Par ailleurs, les corrélations les plus significatives sont celles qui prédisent un lien entre la diversité des processus symboliques de la mère et ceux de l'enfant ($r=.4607$; $p<.01$), et la fréquence de jeu symbolique de la mère et celle de l'enfant ($r=.4469$; $p<.01$). Ces résultats sont présentés au tableau X.

Le tableau XI présente les corrélations entre les différents comportements de l'enfant. Ces résultats illustrent des liens intéressants, tant au niveau des variables qui favorisent le jeu symbolique, qu'au niveau de celles qui ne semblent pas le favoriser.

Tout d'abord, les résultats indiquent que l'enfant qui utilise une diversité d'affects dans son jeu a tendance à utiliser aussi une diversité de

Tableau XI
Corrélations de Spearman entre les différents
comportements de l'enfant

Comportements de l'enfant	Diversité des processus	Anxiété
Diversité des affects	.4659**	
Comportement hors-jeu	-.4074**	.3449*
Diversité des processus symboliques		-.3066*

* $p < .05$, ** $p < .01$

processus symboliques ($r=.4659$; $p<.01$); l'enfant qui fait preuve de souplesse dans l'expression de ses affects, aurait également de la facilité à exprimer ses fantaisies, en utilisant une diversité de processus symboliques.

D'autres résultats indiquent que plus l'enfant adopte un comportement hors-jeu (qui ne joue pas), moins il utilise une diversité de processus symboliques ($r=-.4074$; $p<.01$) et plus il est anxieux sur l'échelle du QECP ($r=.3449$; $p<.05$). L'anxiété de l'enfant semble donc relié à une attitude d'inhibition au jeu symbolique comme le prédit Mélanie Klein (1959). D'ailleurs, l'analyse corrélative révèle un lien plus important (statistiquement significatifs) avec la variable anxiété qu'avec la variable agressivité.

En effet, la seule corrélation significative en ce qui concerne la variable agressivité est la suivante: il existerait un lien positif entre les comportements de découragement du jeu symbolique chez la mère et

l'agressivité de l'enfant ($r=.4378$; $p<.008$). D'autre part, il semble que l'anxiété est corrélée avec les comportements hors-jeu de l'enfant ($r=.3449$; $p<.031$) et avec le jeu fonctionnel de la mère ($r=.3251$; $p<.04$). De plus, il existerait un lien négatif entre l'anxiété de l'enfant et la diversité de processus symboliques utilisés par la mère ($r=-.3066$; $p<.05$).

Le tableau XII, présente des corrélations intéressantes entre certains comportements de la mère et ceux de l'enfant. Les résultats indiquent que l'utilisation du jeu fonctionnel (jeu primaire) par la mère est en relation avec l'anxiété de l'enfant ($r=.3251$; $p<.05$), et négativement lié avec la fréquence ($r=-.4962$; $p<.01$) et la qualité du jeu symbolique de l'enfant ($r=-.3538$; $p<.05$). Il semble donc que la mère influence le jeu de l'enfant (par le degré de maturité de son propre jeu) et que cela a un lien avec le niveau d'anxiété de ce dernier.

De plus, les résultats indiquent que moins la mère joue, moins l'enfant joue ($r=.5903$; $p<.01$) et que plus la mère est passive lorsqu'elle accompagne l'enfant, plus celui-ci adopte un jeu plus primaire ($r=.5146$; $p<.01$). Un autre résultat très significatif, indique que plus la mère défavorise l'expression d'un jeu de type symbolique (décourage le jeu symbolique), plus l'enfant a tendance à être agressif ($r=.4378$; $p<.01$). En résumé, ce tableau illustre donc qu'il y a des liens entre ce que la mère fait pendant le jeu, et les comportements sociaux et ludiques de l'enfant.

Tableau XII
Corrélation de Spearman entre différentes variables de la mère
et celles de l'enfant

Variables de l'enfant	Variables de la mère			
	jeu fonctionnel	comportement hors-jeu	attitude spectateur ¹	décourage le jeu symbolique ²
Jeu symbolique	-.4962**			
Anxiété	.3251*			
Agressivité				.4378**
Diversité des processus symboliques	-.3538*			
Jeu fonctionnel			.5146**	
Comportement hors-jeu		.5903**		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Discussion des résultats

La première hypothèse propose que le jeu symbolique est moins fréquent chez les enfants ayant des difficultés sociales (agressivité, anxiété) que chez les sujets plutôt "normaux". Il s'agissait également d'observer si à l'intérieur de ces difficultés sociales, l'anxiété se distingue nettement comme

¹ attitude spectateur: la personne demeure passive dans le jeu; elle regarde mais ne joue pas.

² décourage le jeu symbolique: contrôle verbal qui tend à rejeter toutes formes de fantaisies imaginaires; la personne est obligée de rester dans un cadre rationnel.

variable inhibitrice de ce type de jeu. De façon générale, les résultats ne distinguent pas, sur la variable quantité de jeu symbolique, le groupe contrôle des deux autres groupes (agressif et anxieux).

La très grande variance à l'intérieur de chaque groupe nous place devant un échantillon plutôt hétérogène (tableau IV). En effet, certains sujets agressifs obtiennent de haute fréquences de jeu symbolique comparativement à d'autres enfants du même sous-groupe, qui eux obtiennent de faibles scores au niveau symbolique. Ceci amène un questionnement sur le type d'agressivité qui est décelé par le QECP. L'instrument mesure-t-il une agressivité plutôt de type réactionnelle, qu'une agressivité étant bien ancrée dans la personnalité de l'individu? Si c'est le cas, il apparaît normal que certains sujets dits agressifs, performant au niveau du jeu symbolique. Ceci pourrait expliquer partiellement le rejet de cette première hypothèse.

Cependant, il est clairement démontré qu'il existe une différence significative entre les sujets agressifs et anxieux. En effet, les enfants anxieux présentent une plus forte inhibition au jeu symbolique que les sujets agressifs. Ces résultats confirment partiellement le fait que les enfants empreints d'angoisse ont souvent beaucoup de difficultés à jouer. Les travaux de Mélanie Klein (1959) vont dans ce sens et expliquent que le travail analytique du psychanalyste d'enfant, contribue à réduire cette angoisse et faire disparaître les fortes inhibitions au jeu. Ainsi, l'anxiété relativement élevée est donc un facteur clé lorsque l'enfant joue peu; c'est-à-dire qu'il n'utilise pas le jeu symbolique comme façon de communiquer ses conflits intra-psychiques. Ces

résultats rejoignent les travaux de Field et al. (1987), qui distinguent l'agressivité et l'anxiété comme deux modes différents de fonctionnement: le premier passe à l'acte pour exprimer ses conflits internes, tandis que l'autre vit passivement ses conflits intérieurs, comme paralysé par l'angoisse.

Dans ce sens, l'analyse corrélative permet de faire plusieurs liens intéressants. Par exemple, la qualité du jeu symbolique (diversité des processus symboliques) est négativement reliée avec le niveau d'anxiété de l'enfant. Ces résultats démontrent clairement que l'anxiété s'associe plus à l'inhibition de l'imaginaire dans le jeu. Ceci rejoint le fait que la rigidité de l'enfant face à l'imaginaire, est un indice de la quantité de stress qu'il vit (Bergen, 1988, Howard, 1986).

Par ailleurs, il semble que l'enfant caractérisé par des comportements agressifs a plus de possibilités d'exprimer dans le jeu ce qui le préoccupe alors que la culpabilité très écrasante, ne permet pas à l'enfant anxieux de les exprimer. Par conséquent, son jeu devient pour lui un moyen de projeter sa frustration; et ce, sans toutefois une très grande élaboration ludique (comme nous pouvons l'observer à la section qualité du jeu symbolique). Or, l'enfant agressif, de façon générale, aurait plus accès à son imaginaire. Ces résultats rejoignent ainsi les travaux de Field (1987), qui démontrent une différence dans la capacité d'imaginer ouvertement entre sujets agressifs et sujets dépressifs. Cependant, comme les prochaines hypothèses le révèlent, la quantité de jeu symbolique n'est pas la seule variable qui distingue nos trois groupes.

L'analyse de la qualité du jeu symbolique (diversité des processus employés) permet une discrimination plus raffinée de l'utilisation que l'enfant fait de ce type de jeu. Comme le décrit Hetherington et al. (1979), l'utilisation d'une grande diversité de processus symboliques favorise chez l'enfant une plus grande élaboration de son imaginaire. Par exemple, l'enfant qui s'attarde seulement à la fonction normale des choses (le train roule, la vache mange de l'herbe, etc.) utilise un degré plus faible d'abstraction que l'enfant qui fait intervenir dans son jeu des personnages imaginaires, ou bien qui transforme sa propre identité en héros (par exemple: "je suis batman et eux ce sont les sorcières").

Selon notre hypothèse, le groupe contrôle devait rejoindre la même tendance prévue à la variable "quantité de jeu symbolique". Autrement dit, le groupe contrôle devait obtenir la plus grande variété de processus symboliques, que le groupe des enfants agressifs et le groupe des enfants anxieux. Les résultats indiquent que l'enfant du groupe contrôle a tendance à utiliser une plus grande variété de processus symboliques, que ne le font les enfants agressifs lors de l'élaboration d'un jeu. Cependant, le groupe contrôle ne se distingue pas des sujets anxieux sur cette variable. Or, même si l'enfant exprime une grande fréquence de jeu symbolique (comme c'est le cas pour les enfants agressifs), cela n'implique pas automatiquement qu'il y aura une très grande élaboration imaginaire des scénarios joués.

Comme nous l'avons vu plus haut, des chercheurs affirment que l'enfant préoccupé par des pulsions agressives arrive à exprimer de façon compulsive son

agressivité au travers du jeu (Herron et Sutton-Smith, 1971). Ceci suggère que l'expression compulsive de thèmes chez certains enfants, ne demande pas la même élaboration symbolique que si l'enfant cherche réparation (solutions) à ses conflits (Klein, 1959). Le degré d'abstraction et la capacité d'exprimer des fantaisies seraient donc reliés à la capacité de trouver des solutions, donc de s'adapter socialement (Klinger, 1971). Les résultats obtenus reflètent ainsi cette tendance des enfants "normaux" à pouvoir élaborer avec plus d'abstraction leurs fantaisies. Ceci leur permet donc de jouer des rôles divers et d'explorer des solutions à leurs conflits. L'enfant se place ainsi dans une perspective d'adaptation (solution); tandis que les enfants ayant des troubles de comportement (agressivité) ont de la difficulté à trouver des solutions à leur angoisse (Klein, 1959). Par conséquent, comme nous retrouvons chez l'enfant agressif une grande fréquence de jeu symbolique sans une très grande élaboration, il serait permis de croire que son jeu répond plus à un besoin compulsif d'exprimer des thèmes, sans toutefois trouver des solutions.

La troisième hypothèse concernant la variété des affects, rejoint les derniers résultats. En effet, le groupe contrôle se distingue nettement des sujets agressifs en utilisant, à l'intérieur de leur jeu, une plus grande variété d'affects. Ces résultats rejoignent ceux de Hetherington et al. (1979) et Field et al. (1987). La variété d'affects, qu'ils soient positifs, négatifs ou neutres, correspond à la facilité avec laquelle les enfants "normaux" arrivent à jouer des rôles en adoptant des émotions variés. Dans ce sens, l'analyse corrélative du tableau XI présente un lien positif entre la diversité des processus symboliques et la diversité des affects exprimés dans le jeu. Or, si l'enfant joue une scène

désagréable qu'il a vécue, il est probable qu'il utilise des affects de colère ou de tristesse. La trop grande fragilité émotionnelle des autres sujets (agressifs) semble les restreindre à l'utilisation d'une moins grande variété d'affects. De plus, lorsque l'enfant n'exprime pas ce qu'il ressent, sa mère n'est pas en mesure de pouvoir l'aider à comprendre le pourquoi de ces états internes (Beckwith, 1986). Ainsi, Fein (1981) rapporte que seuls les parents qui favorisent l'échange avec leur enfant, favorisent chez lui l'expression d'un jeu riche en imaginaire.

Le tableau XI nous fournit d'autres données intéressantes concernant le jeu de l'enfant. Plusieurs corrélations nous donnent de l'information supplémentaire sur le jeu de l'enfant. En effet, les résultats indiquent qu'il existe un lien négatif entre la qualité du jeu symbolique de l'enfant et les comportements hors-jeu. Ainsi, les tendances démontrent que l'enfant qui n'utilise pas la fantaisie dans son jeu, optera pour un jeu plutôt primaire ou ne jouera pas du tout. Cette lacune dans l'implication à un jeu de type imaginaire, comme nous l'avons vu précédemment, ne permet pas à l'enfant de se sécuriser face aux contraintes de la vie (Beckwith, 1986, Caruso, 1988), et développer ses compétences sociales (Rubin et Maioni, 1975).

La dernière section de l'analyse s'intéresse plutôt à l'influence de la mère sur le jeu symbolique de l'enfant. Comme nous l'avons vu au chapitre II, plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la mère joue un rôle très important dans la façon d'être un modèle pour l'enfant (Dunn 1986, Fein 1986, O'Connell et Bretherton 1984). La quatrième hypothèse se base sur les travaux de Singer (1979). Celui-ci prétend que l'une des attitudes les plus importantes pour

stimuler le jeu symbolique chez son enfant, c'est de prendre une part active dans la stimulation symbolique. Ainsi, pour stimuler le jeu symbolique de son enfant, la mère devrait utiliser des processus symboliques et agir comme modèle en exprimant ses fantaisies.

L'analyse statistique ne confirme pas de différence significative dans la fréquence de jeu symbolique entre les trois groupes de mères; il semblerait que les mères ne se distinguent pas bien sur cette variable. A partir de ces constatations, il serait permis de rejeter l'importance de l'impact du jeu de la mère; mais une analyse corrélative suggère qu'il existe un lien positif entre la fréquence et la diversité du jeu symbolique de la mère et la fréquence et la diversité de ce jeu chez l'enfant (voir tableau X). Nous pouvons donc supposer que la mère influence son enfant non seulement dans la quantité de jeu imaginaire de son enfant, mais également dans sa capacité d'utiliser un bon degré d'abstraction lors des scènes de jeu.

Par ailleurs, le tableau XII suggère des liens intéressants entre diverses attitudes de la mère et les comportements de l'enfant. Ces résultats reflètent que l'influence de la mère est une combinaison de plusieurs variables et qu'il faut s'attarder à plus que la simple fréquence de jeu symbolique de la mère pour prédire le jeu symbolique de l'enfant. Par exemple, les comportements de la mère qui découragent le jeu symbolique de son enfant, sont positivement corrélés avec le degré d'agressivité de celui-ci. Aussi, le degré d'anxiété de l'enfant est en relation positive avec le jeu plus primaire de la mère (jeu fonctionnel), et en relation négative avec la qualité du jeu symbolique.

Or, d'un côté, les comportements de la mère qui découragent ouvertement l'imaginaire, s'associent au degré d'agressivité de leur enfant; tandis que l'anxiété de l'enfant s'associe plus à un jeu moins évolué chez la mère. Ainsi, la première attitude représente une forme de contrôle sur l'enfant, tandis que la deuxième représente un manque de stimulation du jeu à un niveau plus mature (jeu symbolique). Ces données illustrent donc qu'il semble y avoir des distinctions dans l'attitude des mères d'enfants agressifs et celles d'enfants anxieux.

D'autres corrélations indiquent que les comportements hors-jeu de la mère sont en relation avec les comportements hors-jeu de l'enfant. Ces résultats démontrent clairement que le manque d'implication active de la mère dans le jeu ne favorise pas l'expression d'un jeu de type symbolique chez l'enfant.

Les résultats obtenus lors de l'analyse corrélative, reflètent bien les associations qui existent entre le jeu de l'enfant et l'attitude de la mère. Effectivement, une attitude d'ouverture, d'implication et l'expression d'un jeu de type symbolique, semblent des facteurs clés lorsqu'il s'agit de favoriser le jeu symbolique de l'enfant. D'un autre côté, une attitude de rigidité face aux fantaisies, l'adoption d'un jeu plus primaire (jeu fonctionnel) et un manque d'implication dans le jeu, semblent constituer de la part des mères, des agents inhibiteurs au jeu symbolique de l'enfant.

Limites liées aux sujets

Les résultats ne permettent pas de confirmer une différence entre les sujets du groupe contrôle et les sujets anxieux et agressifs, sur la variable "quantité de jeu symbolique". Les résultats démontrent même une plus forte fréquence de jeu symbolique chez les sujets agressifs que chez les sujets du groupe contrôle. Dans ce sens, le manque de contrôle exercé sur l'âge des sujets n'est sûrement pas à négliger. Effectivement, la moyenne d'âge du groupe des sujets agressifs est de 54 mois, comparativement aux deux autres groupes qui est de 48 mois pour le groupe contrôle, et 45 mois pour les sujets anxieux. Cette différence d'âge entre les groupes permettrait donc de justifier la forte fréquence de jeu symbolique chez les sujets agressifs, et la faible fréquence chez les sujets anxieux. Cette constatation se base sur le fait que plus l'enfant vieillit (dans la période 2 à 7 ans), plus son jeu symbolique se développe (Rubin et Maioni 1975, Piaget 1968).

Par ailleurs, il fût quelque peu difficile d'obtenir dix enfants typiquement agressifs et dix enfants typiquement anxieux. Se limitant à la banque de données initiale, la sélection des sujets "typiques" était difficile. En effet, l'agressivité et l'anxiété sont des problématiques psychologiques très reliés. On note, par exemple, que lorsque l'enfant est très anxieux, il est aussi agressif. Ceci rejoint la théorie Kleinienne sur le lien étroit qui existe entre l'angoisse et l'agressivité (l'un étant le résultat de l'autre).

Limites matérielles

L'impossibilité de trouver une grille d'observation validée est sans doute un facteur notable à considérer dans cette recherche. L'instrument clé de cette recherche, la grille d'observation du jeu, a dû être créé à partir de celle qui se trouve dans l'article de Hetherington et al. (1979). Les auteurs ne donnent aucune information sur la validité de cette grille. Ce manque de validité est d'autant plus discutable, en ce qui concerne l'adaptation de cette grille à l'observation des mères: la grille modèle, telle qu'elle est utilisée par les auteurs, n'était prévue que pour l'observation des enfants.

Une autre limite se situe au niveau du QECP. En effet, des chercheurs (Ethier et Lafrenière, 1989) rapportent que cet instrument est plus susceptible de bien distinguer les sujets agressifs, qu'il peut le faire pour les sujets anxieux. En effet, les items devant discriminer le niveau d'anxiété des enfants seraient beaucoup moins valides que ceux discriminant les sujets agressifs. Ceci pourrait expliquer pourquoi les sujets du groupe contrôle et les sujets du groupes anxieux ne se distinguent pas bien sur plusieurs variables.

Il serait intéressant de reprendre cette étude, mais cette fois-ci, à en utilisant des instruments différents ou supplémentaires: 1) dans le choix des sujets afin d'obtenir des sujets, qui soient typiquement agressifs ou anxieux; 2) en ce qui concerne la validité de la grille de cotation de jeu de l'enfant et de la mère.

Résumé et conclusion

Les chercheurs sont unanimes sur le fait que le jeu symbolique est très important dans le développement social, cognitif et affectif de l'enfant (Fein, 1981, Nahme-Huang et al., 1977, Rubin et Maioni, 1975). En effet, ce type de jeu a une fonction adaptative de première importance en ce qui concerne l'assimilation des contraintes du milieu (Piaget, 1968) et à l'adaptation à l'angoisse normalement vécue au cours de l'enfance (Klein, 1959).

Dans un premier temps, cette recherche avait pour but de vérifier si la prédisposition à avoir un jeu symbolique était reliée à l'état émotionnel de l'enfant. Une revue de la littérature démontre clairement que le jeu de type imaginaire s'associe à un développement normal, tandis que son absence est associée au stress et à l'angoisse chez l'enfant (Fein, 1981, Matas et al., 1978, Rubin et Maioni, 1975, Hetherington et al., 1979).

L'objectif plus particulier de ce projet était de distinguer les enfants agressifs des enfants anxieux, dans leur façon d'élaborer l'imaginaire dans leur jeu. Cette distinction entre état émotionnel, s'avérait nécessaire puisqu'elle n'est pas clairement démontrée dans la littérature.

Dans un deuxième temps, il est question de l'impact de la mère dans le développement du jeu de son enfant. Cette hypothèse repose sur le fait que la

mère est pour l'enfant un modèle important dans sa façon de jouer avec lui. En effet, la mère peut à l'intérieur du jeu symbolique, stimuler l'imagination de son enfant devant les contraintes et les frustrations de la vie, afin de trouver des solutions à l'angoisse de celui-ci. Ainsi, bien des auteurs suggèrent que le rôle de la mère est capital dans le développement du jeu de l'enfant (O'connell et Bretherton, 1984, Dunn, 1986, Fein, 1981).

Les résultats obtenus sont intéressants. Effectivement, même si les sujets "normaux" ne se distinguent pas des deux autres groupes (agressifs et anxieux), nous retrouvons au jeu symbolique une nette distinction entre les sujets agressifs et anxieux. En effet, l'anxiété semble être un facteur important en ce qui a trait à l'inhibition du jeu symbolique. De plus, les résultats confirment qu'il existe un lien positif entre le jeu de la mère et le jeu symbolique de l'enfant. Ces résultats suggèrent cependant que l'influence de la mère se compose de plusieurs facteurs. D'une part, la mère peut favoriser le jeu symbolique par son ouverture face aux fantaisies de son enfant et par son implication active au jeu de type symbolique. D'autre part, sa rigidité fantasmatique et sa passivité dans le jeu sont les facteurs défavorisant le jeu symbolique chez ce dernier.

Cette recherche apporte des éléments intéressants tant au domaine de la recherche qu'au domaine clinique. En ce qui concerne la clinique, le jeu est un médium important dans la psychothérapie des enfants. Or, son inhibition correspond sans doute au degré d'anxiété ou d'angoisse que vit l'enfant. Comme

l'indiquent les travaux de Mélanie Klein (1959), l'intervenant aurait intérêt à travailler l'angoisse de l'enfant, s'il veut stimuler l'expression du jeu symbolique, et du même coup les projections et fantaisies de ce que vit l'enfant. Ainsi, ce travail pourra contribuer à lever les fortes inhibitions qui menacent le développement affectif, les relations sociales et les performances scolaires de l'enfant.

A la lumière des résultats observés dans cette recherche, il est permis de croire que les enfants anxieux ont besoin que l'adulte les sécurise sur ce qu'ils vivent de troublant: leur angoisse inhibitrice au jeu. Tandis que les enfants agressifs semblent avoir besoin d'aide relativement à leur capacité d'imaginer des solutions à leur rage intérieure.

Certes, d'autres recherches devraient être entreprises dans ce domaine bien précis, afin de bien cerner les causes qui entourent (émotives ou environnementales) les lacunes d'un jeu si capital durant l'enfance.

Appendice A

Grille de cotation du jeu symbolique

A- Types de jeu:

1- Le **jeu fonctionnel**, consiste en de simples mouvements musculaires répétitifs, avec ou sans objets. La personne n'a pas l'intention de construire quoique ce soit. Elle reproduit un geste qu'elle a fait; elle s'imite soi-même, elle tente de nouveaux comportements et les reproduit de nouveau, etc. Il s'agit d'une simple manipulation et **exploration** des jouets, où la personne reçoit du "feedback" de son environnement. Exemple: l'enfant lance à plusieurs reprises les jouets par terre/ l'enfant agite dans ses mains une petite voiture pour entendre le bruit que ça fait/ l'enfant porte un bonhomme dans la bouche,...

2- Le **jeu de construction (montage du jeu)**. Il s'agit du jeu où l'individu retire beaucoup de plaisir à créer et construire des choses. Il a alors un but ou un objectif à atteindre, qu'il peut parfois réussir à faire partager avec l'autre personne. Le jeu dure désormais plus longtemps, et s'articule à partir d'un thème. Le matériel n'est pas seulement exploré, il est utilisé dans la construction et la création de différentes choses, qui demeurent présentes après-même que le jeu soit terminé. Ainsi, le matériel peut servir à plus d'une chose. Ce dernier type de jeu est le plus populaire à la période pré-scolaire. Exemple: l'enfant construit le chemin de fer/ la mère assemble les pièces de la maison/installer les pièces du jeu de façon à reproduire le modèle sur la boîte,...

3- **jeu symbolique; "faire comme si"** (voir processus ci-bas). Sous une forme de dramatique et d'imaginaire, l'individu exerce ses connaissances qu'il a du monde, et exprime ses besoins et ses désirs. La personne peut alors transformer à volonté les choses, le rôle et l'identité des gens et de lui-même. Exemple: faire rouler la voiture/ imaginer des objets qui ne sont pas présents/ faire parler les personnages,...

4- **Le jeu de règles**, est le jeu où l'enfant doit se conformer aux contraintes et à la structure du jeu. L'enfant apprend alors à contrôler ses comportements, ses réactions selon les limites du jeu (apprendre à perdre sans crier). Exemple: ce type de jeu réfère plutôt à des jeux de société. Il ne devrait pas apparaître avant l'âge de 7 ans.

B- Comportements Hors-jeu: Lorsque la personne ne joue pas.

5- **Spectateur**. Exemple: regarde l'autre sans jouer. La personne demeure passive. Ce comportement non-verbal doit durer au moins 4 secondes pour être reconnu.

6- **Comportement hors-jeu**, ou bien parler sans lien avec le jeu. Ces comportements verbaux ou non-verbaux doivent durer au moins 4 secondes pour être reconnus. Exemple: "la madame nous filme..."/ l'enfant reste immobile sans jouer, sans regarder sa mère, ...

7- **Comportement verbal de contrôle**: l'individu contrôle le jeu verbalement. Exemple: "mets ça comme ceci..."/ "l'arbre va ici..."/

"c'est quelle couleur..."/ "compte-les...". Non-exemples: "les bonhommes ne vont pas dans l'enclos"(découragement). La mère place les objets comme bon lui semble (jeu de construction).

8- Découragement le jeu symbolique de l'autre. Il s'agit d'une forme de contrôle qui se situe plus spécifiquement au niveau du jeu symbolique, où l'individu rejette les fantaisies et l'imaginaire de l'autre. Exemple: "C'est même pas un vrai..."/ "ça se peut pas..."/ "les autos ne vont pas sur le chemin de fer..."

C- Processus du jeu Symbolique (Hetherington, Cox, Cox, 1979):

- 1- **Fonction normale** de la chose. L'individu joue avec un jouet en lui donnant des traits réalistes. Lorsque la personne **reproduit le bruit** de la chose. Exemple: le train roule sur la "track".../ "la lumière est rouge on peut passer..."/ l'enfant fait rouler sa voiture en imitant le bruit:"vrroummm..."/ le bruits de sirènes.
- 2- **Fonction inhabituelle** de l'objet. L'individu donne une nouvelle fonction au jouet. A ne pas confondre avec la cote suivante, qui est plutôt de renommer l'objet. Exemple: l'automobile roule sur la "track", le couvercle est utilisé comme un lac/ le train fait un accident. Non-exemple: "la maison est une ferme" (renommer).
- 3- **Nouveau nom** donné à l'objet, à la personne ou au lieu. Il importe de voir si le sujet ne change que de nom (cote 3), ou bien il change aussi la fonction de l'objet (cote 2 et 3). Exemple: "l'enclos est un

carré de sable..." (renommer)/ "l'arbre est un sapin de Noël"
 (renommer)/ "l'auto est un char de police et elle peut voler..."
 (renommer et fonction inhabituelle).

4- Donner des **traits vivants réalistes** aux être vivants. Exemple: donner un discours interne au personnage/ imiter le bruit du cheval/ "les personnages sont fatigués".

5- **Animation des créatures vivantes de façon non-réaliste.**

Lorsque l'individu donne des traits humains aux animaux ou à la végétation. Lorsque les figurines humaines font des choses inhumaines. Exemple: une vache qui parle/ un arbre qui se couche/ un bonhomme qui vole/ le monsieur soulève la vache pour la mettre dans le train.

6- **Animation des choses non-vivantes de façon non-réaliste.**

Donner des traits vivants ou humains aux objets et aux choses non-vivantes. Exemple: le train est fatigué/ la maison est malade/ le train se baigne dans la rivière.

7- L'individu fait intervenir dans son jeu, un ou des **objets**

imaginaires, c'est-à-dire qui ne sont pas présents dans la réalité. Exemple: la vache mange de l'herbe... / le bonhomme y coupe le bois.../ le fermier donne de l'eau aux animaux. Il importe que l'observateur ait pris contact avec le jeu utilisé dans l'expérimentation, afin de savoir s'il s'agit vraiment d'un objet imaginaire ou d'une pièce incluse dans le jeu.

8- Lorsque la personne fait intervenir dans son jeu un **personnage**

imaginaire. Ce peut être un personnage humain ou animal. Exemple: y'a un oiseau qui vole/ y'a plein de monde qui attendent.../ le chauffeur yé dans le train.

9- **Référence aux situations ou au vécu de l'individu** (passées ou futures), qui n'ont pas de lien avec la réalité présente. L'individu tente de faire un lien entre des éléments de sa réalité et son jeu symbolique. Exemple: yé gros comme le père Noël.../ c'est comme le train qui passe chez grand-maman.../là c'est Québec, et vers là c'est Montréal.../ c'est comme en campagne, à cause des arbres...

10- L'individu **parle au "je" ou au "on"** sans transformation majeure de lui-même. C'est comme si c'était lui-même qui faisait l'action. Exemple: "je suis dans le train" / j'ai attrapé la balle..."/ on est dans le trafic.../ j'ai eu un accident...

11- transformation du **rôle (ou fonction)** de soi. L'individu transforme le rôle (ou la fonction) qu'il a dans la réalité. Cette transformation prend souvent une allure peu réaliste. Exemple: je suis le plus fort/ je suis la plus belle/ je serais capable de courir plus vite que le train.../ je fonce dans la clôture avec mes cornes...

12- Transformation de l'**identité de soi**. Cette fois, l'individu a un nouveau nom et une nouvelle image, qui fait souvent référence à un héros. Exemple: je suis superman/ je suis la princesse/ je suis prince noir...

13- Changer le **rôle de l'autre (tu fais...)**. L'individu donne à l'autre une

fonction inhabituelle. Exemple: tu fais le chauffeur de train.../ tu fais à manger dans le restaurant...

14 - Changer l'**identité de l'autre (tu es...)**. Cette fois, l'individu donne une identité non réelle à l'autre. Exemple: tu es le grand chef du restaurant.../ tu seras Vicky, le petit viking...

Les affects:

1- Affect positif: bonheur, heureux, joie (sourire, rire,...)

2-Affect négatif: fâché, hostilité, menacer, crier, colère, chialer, négativisme, pleurer, tristesse

3-Affect neutre: impliqué, concentré sur la tâche

Appendice B

Questionnaire d'évaluation des comportements au pré-scolaire (QECP)

QECF

Nom de l'enfant: _____

Groupe: _____

Date: _____

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait pas comment se tenir sans bouger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Détruit ses propres choses ou celles des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Partage le matériel utilisé pour une tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se bat avec les autres enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. N'est pas très aimé des autres enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
12. S'excuse spontanément après avoir fait une gaffe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Irritable. Il s'emporte facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Partage ses friandises ou la nourriture qu'il a en trop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. A de l'égard pour les sentiments de l'enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. A des tics nerveux ou des manières.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Se mord les ongles ou les doigts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Désobéissant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant de moins habile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
24. Tendence à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Dit des mensonges.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Offre d'aider une enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Aide un enfant qui se sent malade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Bégaie lorsqu'il parle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. A d'autres problèmes de langage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Malmène, intimide les autres enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Distrait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas	Comportement occasionnel	Comportement fréquent	Pour fins d'analyse (ne pas remplir)
37. Efficace pour accomplir des tâches régulières (comme aider à distribuer la collation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ne partage pas les jouets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Se met au travail rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Pleure facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Blâme les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Abandonne facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Sans égard pour les autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Essaie d'être équitable au jeu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Est "dans la lune".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Y a-t-il d'autres comportements importants à signaler chez cet enfant?				

Appendice C

Questionnaire démographique

code: _____

Section I: Identification personnelle

Nom: _____ Prénom: _____ tel.: _____

sexe (m ou f) : _____ âge: _____

Date d'aujourd'hui: _____

Section II: Statut conjugal actuel

Depuis combien de temps vivez-vous avec votre conjoint (e)? _____

Etes-vous marié (e)? oui _____ non _____

Si oui, est-ce civilement? _____ ou religieusement? _____

Section III: statut conjugal précédent

Avez-vous vécu au moins un an avec une autre personne que celle avec qui vous vivez actuellement? oui _____ non _____

Si oui, pendant combien de temps: _____

Etes-vous divorcé (e)? oui _____ non _____

Avez-vous eu un (des) enfant(s) de cette union? oui _____ non _____

Section IV: scolarité

Encerclez le plus haut niveau d'éducation générale terminé:

primaire: 1 2 3 4 5 6 7

secondaire: 1 2 3 4 5 6

collégial: 1 2 3

Universitaire: 1 2 3 (plus de trois ans: _____)

Avez-vous fait des études techniques? oui _____ non _____

Si oui, précisez: _____

Si vous avez un (des) diplôme (s) universitaire (s), indiquez le (s) quel(s): _____

Section V: occupation

Indiquez votre principale occupation (soudeur, vendeuse, étudiant, etc.): _____

Indiquez votre (vos) occupation (s) secondaire (s), s'il y a lieu (emploi a temps partiel, bénévolat, etc.): _____

Section VI: revenu personnel

Indiquez votre niveau de revenu annuel habituel:

_____ aucun revenu	_____ 15 000- 19 999
_____ 1- 4 999	_____ 20 000- 24 999
_____ 5 000- 9 999	_____ 25 000- 29 999
_____ 10 000- 14 999	_____ 30 000 et plus

Section VII: état général de santé

Souffrez-vous d'un handicap (infirmité, paralysie, etc.)?

oui_____ non_____

Si oui, précisez-en la nature: _____

Souffrez-vous de maladie chronique? oui_____ non_____

Si oui, laquelle: _____

Prenez-vous actuellement des médicaments qui affectent votre concentration et votre attention? oui_____ non_____

Si oui, lesquels: _____

Avez-vous déjà consulté un professionnel (médecin, psychiatre, psychologue, etc.)?:

-pour des difficultés d'ordre psychologique? oui_____ non_____

- pour des difficultés d'ordre conjugal? oui_____ non_____

*** pour la femme***

Avez-vous déjà subi un (des) avortements(s) ou une (des) fausse-couche(s)?

oui_____ non_____

Si oui, combien: _____

Section VIII: prévision familiale

Est-ce que cela fait partie de vos plan d'avenir d'avoir d'autres enfants?

oui_____ non_____

Appendice D

Taux de fidélité durant l'entraînement

Taux de fidélité pour chacun des comportements, durant l'entraînement.

Comportement	fréquence	taux de fidélité
Jeu fonctionnel	50	80%
Jeu de construction	81	87%
Jeu symbolique	23	100%
Jeu avec règles	0	100%
Comportement spectateur	28	63%
Comportement hors-jeu	22	90%
Comportement de contrôle	12	50%
Comportement décourageant le jeu symbolique	2	50%
Processus symbolique-1	26	73%
Processus symbolique-2	13	85%
Processus symbolique-3	7	38%
Processus symbolique-4	4	60%
Processus symbolique-5	0	100%
Processus symbolique-6	1	100%
Processus symbolique-7	2	0%
Processus symbolique-8	0	100%
Processus symbolique-10	3	33%
Processus symbolique de 11 à 14	0	100%
Affects positifs	45	83%
Affects négatifs	5	60%
Affects neutres	144	100%
Total des comportements:	468	fidélité moyenne: 88%

Appendice E

Résultats généraux

TABLEAU II

Résultats généraux en ce qui concerne la fréquence brute
des comportements de l'enfant et de la mère

Comportement	Groupe contrôle		Groupe agressif		Groupe anxieux	
	Enfant	Mère	Enfant	Mère	Enfant	Mère
Jeu fonctionnel	32.3	29.6	29.5	30.4	36.7	38.5
Jeu de construction	57.4	27.8	28.7	28.4	41.0	27.8
Jeu symbolique	37.8	22.4	45.4	25.2	26.9	16.9
Jeu de règles	2.2	1.6	0.1	4.3	0.2	1.8
Spectateur	21.9	53.8	19.3	47.4	22.9	55.8
Comportement hors-jeu	10.2	8.7	9.9	12.6	19.0	13.9
Comportement de contrôle	2.5	16.4	1.2	22.6	2.3	12.5
Décourage le jeu symbolique	0	1.1	0	9.0	0	11.7
Affects positifs	20.7	19.1	7.8	9.0	14.4	11.7
Affects négatifs	5.1	0	1.9	0	5.5	0
Affects neutres	115.5	118.9	119.6	120.0	116.3	119.5

Appendice F

Scores brutes de la diversité des processus symboliques utilisés
selon le groupe d'enfant

Groupe contrôle				Groupe agressif				Groupe anxieux			
QECP		- Diversité		QECP		- Diversité		QECP		- Diversité	
Ag-Ax-Pro				Ag-Ax-Pro				Ag-Ax-Pro			
4	2	20	6	16	4	9	5	1	6	6	9
4	3	16	7	14	4	1	4	4	6	14	5
2	4	22	4	14	2	6	7	0	7	14	4
3	2	17	6	20	3	9	5	3	5	17	4
3	5	17	8	11	1	5	4	2	7	18	8
5	2	23	7	18	1	11	6	7	5	16	6
8	1	24	7	12	1	10	4	6	5	12	3
7	3	22	8	16	3	8	5	2	7	9	6
3	3	23	6	14	3	10	3	2	8	5	2
0	2	29	7	18	3	10	7	4	8	23	1
Moyenne:			6,6				5,0				4,8

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, madame Louise Ethier, Ph.D., pour sa précieuse collaboration et son assistance soutenue dans la rédaction de ce mémoire.

Merci également à France Rousseau pour son support au niveau de la rédaction et à Carl Lacharité pour ses conseils concernant l'utilisation des statistiques.

Références

Arfouillou, J-C. (1975). L'entretien avec l'enfant: l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin. Edouard Privat: Toulouse.

Beckwith, L. (1986). Parent-Infant interaction and infants' social-emotional development. in A.W. Gottfried, C. Caldwell Brown: Play interactions: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, Toronto: Lexington books, 279-292.

Bergen, D. (1988). Play as a medium for learning and development: a handbook of theory and practice. Ed.: Heinemann: New Hampshire.

Bettelheim, B. (1986). Psychanalyse des contes de fées. Ed.: R. Laffont, Paris.

Blishen, B. R., McRoberts, H. A. (1976). A revised socio-economic index for occupations in Canada. Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, 13, 71-78.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. I. Attachment. New York: Basic.

Caldwell, B. (1986). The significance of parent-child interaction in children's development. in A.W. Gottfried, C. Caldwell Brown: Play interactions: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, Toronto: Lexington books, 305-310.

Caruso, D. A. (1988). Play and learning in infancy: research and implications. Young Children, septembre, 63-70.

Cunningham, C.E., Barkley, R.A. (1979). The interactions of normal and hyperactive children with their mothers in free play and structured tasks. Child development, 50, 217-224.

- Dunn, J. (1986). Pretend play in the family, in A.W. Gottfried, C. Caldwell Brown: Play interactions: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, Toronto: Lexington books, 149-162.
- Egeland, B., Farber, E.A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. Child Development, 55, 1199-1210.
- Erickson, M.T. (1982). Child psychopathology: behavior disorders and developmental disabilities. (2^{ed}), Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. Child Development, 52, 1095-1118.
- Fein, G. G. (1986). The affective psychology of play, in A.W., Gottfried, C., Caldwell Brown: Play Interactions: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, Toronto: Lexington Books, 31-49
- Field, T. M., Sandberg, D., Goldstein, S., Garcia, R., Vega-Lahr, N., Porter, K., Dowling, M. (1987). Play interactions and interviews of depressed and conduct disorder children and their mothers. Child psychiatry and human development, 17, 213-234.
- Herron, R.E., Sutton-Smith, B. (1971). Child play. New York: Wiley and Sons.
- Hetherington, E. M., Cox M., Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. Journal of social issues, 35, 26-49.
- Howard, A. C. (1986). Developmental play age of physically abused and nonabused children. The American journal of occupational therapy, 4, 691-695.

Johnson, J. E. (1978). Mother-child interaction and imaginative behavior of preschool children. The Journal of Psychology, 100, 123-129.

Johnson, J. E. (1983). The preschool classroom and sex differences in children's play. in: M. B. Liss (Ed): Social and cognitive skills: sex roles and children's play. New York: Academy Press.

Klein, M. (1959). La psychanalyse des enfants. Presse Universitaire de France: Paris.

Klinger, E. (1971). Structure and fonctions of fantasy. Wiley-Interscience: New York.

Legendre-Bergeron, M.-F., Laveault, D. (1983). Lexique de la psychologie du development de Jean Piaget. Montréal: édition Gaetan Morin.

Levenstein, P. (1986). Mother-Child play interaction and children's educational achievement. in A. W. Gottfried, C. B. Brown: Play Interaction: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, 293-304. Toronto: Lexington Books.

Manosevitz, M., Prentice, N. M., Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. Developmental psychology, 8, 72-79.

Marshall, H.R., Hahn, S. (1967). Experimental modification of dramatic play. Journal of personality and social psychology, 4, 119-122.

Matas, L., Arend, R. A., Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, 49, 547-556.

McLoyd, V.C. (1986). Social class and pretend play. in A. W. Gottfried, C. B. Brown: Play Interaction: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, 175-196. Toronto: Lexington Books.

Nahme-Huang, L., Singer, D. G., Singer, J. L., Bowles Wheaton, A. (1977). Imaginative play training and perceptual-motor interventions with emotionally-disturbed hospitalized children. American Journal of Orthopsychiatry, 47, 238-249.

O'connel, B., Bretherton, I. (1984). Toddler's play alone and with mother: the role of maternal guidance. in I. Bretherton (ed): Symbolic play: The development of social understanding. London: Academic Press, 337-368.

Piaget, J. (1968). La formation du symbole chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé.

Rubin, K. H., Maioni, T. L., (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. Merrill-Palmer Quaterly, 21,171-179.

Rubin, K. H. (1986). Play, peer interaction, and social development. in A. W. Gottfried, C. B. Brown: Play Interaction: the contribution of play materials and parental involvement to children's development, 163-174. Toronto: Lexington Books.

Schwartzman, H. B. (1976). The antropological study of children's play. Annual Review of antropology, 5, 289-328.

Schartzman, H.B. (1986). A cross-Cultural perspective on child-structured play activities and materials. in: A. W. Gottfried, C. B. Brown: Play Interaction: the contribution of play materials and parental involvement to children's development. Toronto: Lexington books, 12-29.

Sears, R.R. (1947). Influence of methodological factors on doll play performance. Child Development, 18, 190-197.

Singer, J.L. (1973). The child's world of make-believe: experimental studies of imaginative play. New York: Academy Press.

Singer, J.L. (1979). Affect and imagination in play and fantasy. in: C.A. Izard: Emotions in personality and psychopathology, 13-34. New York: Plenum Press.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: preschool children. New York: Wiley.

Stork, H. (1982). L'enfant de 3 à 6 ans: ses besoins, ses intérêts, ses problèmes. Edition ESF; Paris.