

LB
5.5
UL
1986
6931

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE
PRÉSENTÉE
À L'ÉCOLE DES GRADUÉS
DE L'UNIVERSITÉ LAVAL
POUR L'OBTENTION
DU GRADE DE PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph.D.)
PAR
CHARLOTTE GUÉRETTE
MAÎTRE ÈS ARTS
DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

EFFETS DE L'EXPLOITATION DE LA FONCTION AFFECTIVE
DES CONTES MODERNES CHEZ LES ENFANTS DE 5 ET 6 ANS

OCTOBRE 1986



Ce 9^e jour du mois de décembre 19 86,

les personnes soussignées, en leur qualité de membres du jury, ont assisté à la soutenance de cette thèse et recommandé son acceptation à l'École des gradués de l'Université Laval.

NOMS

UNIVERSITÉ

SIGNATURE


SIGNATURE DU PRÉSIDENT DE LA SOUTENANCE

Résumé

GUÉRETTE, Charlotte, *Effets de l'exploitation de la fonction affective des contes modernes chez les enfants de 5 et 6 ans*, Québec, thèse de doctorat déposée à l'Université Laval, 1986, 148 p.

Cette thèse, de type quasi expérimental, étudie les effets produits par le récit de contes modernes sur l'imagination et la peur chez les enfants de 5 et 6 ans fréquentant le préscolaire.

Le premier chapitre comprend la recension des écrits (conte et développement affectif), la présentation du modèle théorique utilisé et la formulation des hypothèses et sous-hypothèses. La problématique développée fait la lumière sur des conceptions théoriques pertinentes (conte et développement affectif) et souligne l'absence de recherches rigoureuses se rapportant à l'influence psychologique de la littérature pour enfants. On souligne l'importance d'élaborer une démarche de recherche spécifique visant à explorer et exploiter la fonction affective des contes modernes au préscolaire (5 et 6 ans), le sentiment retenu étant la peur.

Le modèle théorique de Jerome L. Singer et Dorothy Singer est présenté en deuxième partie de ce chapitre. Ces auteurs ont étudié, en situation de jeu, les effets produits notamment sur l'agressivité par des émissions télévisées de fiction chez des enfants du préscolaire et du primaire. En incluant des variables semblables ou connexes à celles étudiées par Singer et Singer, nous avons structuré sensiblement de la même façon une démarche portant sur les contes modernes. La variable indépendante a été reconnue comme le récit de contes modernes, tandis que les variables dépendantes ont été assimilées à l'imagination et à la peur. On a choisi de vérifier les hypothèses et sous-hypothèses de la recherche en comparant un groupe expérimental et un groupe témoin, les deux groupes étant évalués par un pré-test et un post-test.

Le déroulement de l'expérience fait l'objet du deuxième chapitre. On y décrit les moyens utilisés pour mesurer les variables en cause, c'est-à-dire les instruments de mesure utilisés au pré-test et au post-test (*Questionnaire sur l'imagination* et test *J'ai peur*) et celui utilisé pour observer le jeu (*Protocole d'observation du jeu*). Sont identifiés ensuite les sujets ainsi que les étapes composant l'expérience: 1) la pré-expérimentation (instruments de mesure, entraînement des examinatrices au protocole d'observation et à la manipulation du matériel audio-visuel, planification de la cueillette des données et répartition des observations); 2) l'expérimentation proprement dite (pré-test, sélection de contes, récit de contes, enregistrement vidéo de l'activité de jeu et application du *Protocole d'observation du jeu* au visionnement des vidéos).

L'analyse et la discussion des résultats constituent le troisième chapitre. Après la présentation du plan d'analyse des données, on s'attarde à vérifier d'abord les effets prédits par les hypothèses. Deux types d'analyse sont utilisés, soit l'analyse globale (deux groupes de sujets) et l'analyse spécifique (expérimental puis contrôle). On vérifie ensuite le processus de transformation prévu par les sous-hypothèses dans l'activité de jeu. Les résultats obtenus sont discutés dans la dernière partie du chapitre.

Les résultats montrent que le récit de contes modernes a produit des effets sur l'imagination et la peur chez les enfants qui avaient une grande peur des serpents, des bandits et des dragons et chez ceux qui avaient peu d'imagination; les peurs diminuent et l'imagination augmente du pré-test au post-test. Ils indiquent aussi que le jeu peut représenter pour l'enfant une occasion d'exprimer son imagination et ses peurs.

Le but ultime de cette thèse était de faire une place plus grande à la fonction affective du conte moderne dans son exploitation à l'école. La réalisation de cette recherche semble confirmer l'importance de raconter des contes modernes à l'école auprès des enfants peu imaginatifs qui éprouvent des peurs.

Résumé

GUÉRETTE, Charlotte, *Effets de l'exploitation de la fonction affective des contes modernes chez les enfants de 5 et 6 ans*, Québec, thèse de doctorat déposée à l'Université Laval, 1986, 148 p.

Cette thèse rend compte d'une démarche réalisée en littérature pour enfants. Elle précise des conceptions théoriques et applique un modèle visant la mesure des effets produits par le récit de contes modernes sur l'imagination et la peur de 77 enfants de 5 et 6 ans, de maternelle, divisés en groupe expérimental et groupe contrôle. Elle vise aussi l'identification du processus de transformation produit sur ces variables pendant l'activité de jeu (entre le pré-test et le post-test).

L'expérience s'est déroulée au cours d'une pré-expérimentation en 3 étapes et d'une expérimentation en 5 étapes. Trois instruments de mesure de l'imagination et de la peur ont été utilisés.

Lorsque les deux groupes sont comparés globalement, l'analyse de données ne confirme pas les hypothèses selon lesquelles les sujets du groupe expérimental à qui des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques sont racontés, seraient plus imaginatifs et contrôleraient davantage ces peurs que les sujets du groupe contrôle. Par contre, les résultats spécifiques des sujets imaginatifs qui éprouvent des peurs vont dans le sens des hypothèses.

L'auteure désire exprimer sa profonde reconnaissance à sa directrice de thèse, madame Madeleine Baillargeon, professeure titulaire, pour son appui soutenu, sa compétence judicieuse et sa constante disponibilité, qui nous ont permis de parachever cette recherche.

Nous remercions également madame Flore Gervais, professeure agrégée à l'Université de Montréal et conseillère de recherche, pour sa disponibilité et sa précieuse collaboration.

Un remerciement spécial s'adresse à monsieur Jean-Paul Voyer, professeur titulaire, secondé par monsieur Pierre Valois, étudiant gradué, qui nous ont apporté un excellent support en méthode de recherche et en statistiques.

La collaboration de mesdames Carole Filion-Gagné, Corine Maldague, Esther Marceau et Sylvie Roberge-Blanchet, examinatrices, nous a permis de mener à terme l'expérimentation de cette recherche. Nous les en remercions.

Table des matières

Liste des tableaux	v
Introduction	3
Chapitre premier — Le conte et le développement affectif de l'enfant.	4
Situation actuelle de la littérature pour enfants.	5
Le conte	8
Le développement affectif.	13
Exploitation en classe de la fonction affective des contes modernes	18
Le modèle théorique de Jerome et Dorothy Singer	19
Conclusion des recherches.	25
Hypothèses	26
Chapitre II — Description de l'expérience	28
Devis expérimentaux	30
Variables à mesurer.	32
Instruments.	35
Sujets	39
Déroulement de l'expérience.	40
Chapitre III — Analyse des résultats	47
Plan d'analyse des données	48
Résultats	50
Discussion des résultats	94
Résumé et conclusion	117
Implications pédagogiques.	120
Appendice A — Instrument de mesure : <i>Questionnaire sur l'imagination</i>	124
Appendice B — Instrument de mesure : test <i>J'ai peur</i>	126
Appendice C — Grille d'observation : <i>Protocole d'observation du jeu</i>	130

Appendice D – Feuille de notation des comportements verbaux et non verbaux obtenus au moyen du <i>Protocole d'observation du jeu</i>	133
Appendice E – Tableaux résumant le déroulement de l'expérience.	135
Appendice F – Résumés des contes modernes racontés	142
Références.	145

Liste des tableaux

Tableau 1	Devis utilisé pour vérifier la première hypothèse de la recherche.	30
Tableau 2	Devis utilisé pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche.	31
Tableau 3	Devis utilisé pour vérifier les sous-hypothèses de la recherche.	31
Tableau 4	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test.	51
Tableau 5	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont de l'imagination au pré-test.	52
Tableau 6	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test	53
Tableau 7	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont de l'imagination au post-test	53
Tableau 8	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test.	55
Tableau 9	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des serpents au pré-test	55
Tableau 10	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test.	56
Tableau 11	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des serpents au post-test	57
Tableau 12	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test.	58
Tableau 13	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des bandits au pré-test.	58

Tableau 14	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test.	59
Tableau 15	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des bandits au post-test.	60
Tableau 16	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test.	61
Tableau 17	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des dragons au pré-test	61
Tableau 18	Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test.	62
Tableau 19	Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des dragons au post-test	63
Tableau 20	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test	65
Tableau 21	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont de l'imagination au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test	66
Tableau 22	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test	67
Tableau 23	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont de l'imagination au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test	68
Tableau 24	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	69
Tableau 25	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des serpents au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	70

Tableau 26	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	71
Tableau 27	Épreuves de signification des différences entre les proportions de la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	72
Tableau 28	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test .	73
Tableau 29	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des bandits au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	74
Tableau 30	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	75
Tableau 31	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont peur des bandits au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	76
Tableau 32	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test..	77
Tableau 33	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des dragons au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	78
Tableau 34	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test	79
Tableau 35	Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont peur des dragons au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test..	80
Tableau 36	Pourcentages de concordance entre les juges pour chacune des six observations de l'imagination des sujets des deux groupes	82
Tableau 37	Pourcentages de concordance entre les juges pour chacune des six observations de la peur des sujets des deux groupes . . .	83

Tableau 38	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu	84
Tableau 39	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peu d'imagination dans l'activité de jeu	85
Tableau 40	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont beaucoup d'imagination dans l'activité de jeu	86
Tableau 41	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle	87
Tableau 42	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents au pré-test	88
Tableau 43	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des serpents au pré-test	89
Tableau 44	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des bandits au pré-test	90
Tableau 45	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des bandits au pré-test.	91
Tableau 46	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des dragons au pré-test.. . . .	92
Tableau 47	Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des dragons au pré-test.. . . .	93
Tableau 48	Coefficients de corrélation de l'imagination et de la peur pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu	94

Tableau 49	Pourcentages de concordance entre les juges pour chacune des six observations du plaisir et de l'intérêt des sujets des deux groupes.	113
Tableau 50	Coefficients de corrélation de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu. .	114
Tableau 51	Coefficients de corrélation de la peur, du plaisir et de l'intérêt pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu	115

Introduction

La littérature pour enfants existe, sa légitimité n'est plus à démontrer. En effet, le nombre de livres pour enfants publiés chaque année, la qualité, la pertinence de leurs contenus, la valeur accordée par les éducateurs à l'utilisation de cette littérature ainsi qu'à la réalisation d'activités s'y rapportant sont des facteurs qui témoignent de sa présence et de l'intérêt qu'on y accorde dans la société moderne.

Plusieurs spécialistes en littérature pour enfants affirment l'importance qu'occupe le conte dans le développement de l'enfant, notamment sur le plan affectif. Plusieurs autres s'intéressent à la fonction affective des contes (de fées) dans des études psychanalytiques menées auprès d'enfants ou auprès d'adultes. De l'étude du développement affectif de l'enfant et principalement de celle de l'expression des émotions, nous avons retenu les données recueillies à propos d'une réaction de déplaisir, soit la peur. Les peurs font partie de la croissance et du développement de tous les enfants; celles qu'ils expriment peuvent être réelles ou imaginaires. Une peur est une réaction fondée sur la faible estimation qu'a l'enfant de ses forces comparées à celle du facteur menaçant. Les peurs de l'enfant disparaissent lorsque survient un changement dans l'équilibre de ses forces et qu'il acquiert la capacité de les maîtriser.

Bon nombre de livres de contes modernes exploitent les peurs réelles ou imaginaires des enfants. Ils illustrent les peurs que le développement affectif tend à élucider. Les peurs fournissent des thèmes à partir desquels il est possible d'exploiter la fonction affective du conte en partant de la réalité imaginaire et affective de l'enfant.

Toutefois, personne n'a démontré jusqu'ici l'importance qu'occupe la fonction affective, plus spécialement celle de la peur, des contes modernes chez les enfants dans leur développement normal. Pourquoi en est-il ainsi? Est-ce un problème conceptuel ou méthodologique?

Il n'existe pas à strictement parler de chercheurs qui ont élaboré de modèle théorique propre au conte. Cependant, Jerome L. Singer et Dorothy Singer ont mis en place un outil fort utile qui permet d'étudier, dans le jeu, les effets d'émissions télévisées de fiction sur l'expression de l'agressivité d'enfants de niveaux préscolaire et primaire. Il semblait intéressant de

voir si ce modèle s'appliquait au conte. D'autant plus que ces chercheurs se sont attardés, dans le modèle théorique qu'ils ont élaboré, à plusieurs facteurs exploités dans la littérature pour enfants (imaginaire, héros, fonctions) ainsi qu'à l'étude des réactions affectives (dont l'agressivité), dans le développement de l'enfant, autant d'aspects que nous voulions toucher dans notre recherche.

Cette thèse veut faire une place plus grande à la fonction affective du conte moderne dans son exploitation à l'école. Trois objectifs sont poursuivis: le premier objectif consiste à vérifier les effets produits par le récit de contes modernes, identifiés ici comme variable indépendante, sur les variables dépendantes de l'imagination et de la peur d'enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle. Le deuxième objectif vise à préciser, par l'observation de jeux libres, le processus de l'expression de l'imagination et celui de l'expression et du contrôle de la peur chez les sujets étudiés. Enfin, le troisième objectif est d'éclairer le contexte théorique fourni par les spécialistes de la littérature pour enfants et d'y ajouter les éléments précisés par la présente recherche.

Pour atteindre ces objectifs nous devons appliquer en milieu scolaire une démarche de type quasi-expérimental d'exploitation des contes modernes qui assure l'étude de l'imagination et de la peur chez des enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle. Ainsi, des instruments de mesure spécifiques et du matériel audio-visuel seront utilisés à des étapes distinctes d'une expérience qui se déroulera pendant plusieurs semaines. Enfin, l'analyse des données recueillies sera effectuée par l'application de méthodes statistiques.

Utiliser les contes modernes pour une étude de l'imagination et de la peur auprès d'enfants du préscolaire tout en recourant à un modèle théorique puisé au domaine de la psychologie s'avère une tâche originale, mais aussi délicate et risquée. Toutefois, des indices permettent d'anticiper qu'une recherche de ce type favorisera une connaissance et une compréhension plus grande des enfants, aidera ces derniers à mieux se connaître et se comprendre, à établir des liens entre eux et le monde extérieur. En somme, la réalisation d'une démarche de ce type semble permettre de mieux connaître les effets de l'exploitation de la peur dans les contes modernes chez les enfants de 5 et 6 ans.

Le premier chapitre présente la recension des écrits et la problématique conduisant à la formulation des hypothèses. Le déroulement de l'expérience est décrit au deuxième chapitre. Enfin, les résultats obtenus sont analysés et interprétés dans le troisième chapitre qui se termine par une conclusion portant principalement sur les implications pédagogiques de cette recherche.

Chapitre I

Le conte et le développement affectif de l'enfant

Cette thèse vise à faire une place plus grande à la fonction affective du conte moderne dans son exploitation à l'école. À cette fin, le rôle de la littérature pour enfants à l'école sera d'abord examiné. Ensuite, ce chapitre se penchera plus spécifiquement sur le conte et ses fonctions en faisant ressortir l'importance de la fonction affective. Enfin sera étudiée la place des émotions, notamment la peur dans le développement affectif et dans le conte.

La suite de ce chapitre pose les questions suivantes : Quels facteurs étudiés par Jerome L. et Dorothy Singer peuvent s'appliquer à la présente thèse dans la perspective d'observer la fonction affective de la peur dans une exploitation du conte moderne à l'école ? Quelles similitudes et distinctions peut-on établir entre l'étude de Singer et Singer sur le contrôle de l'agressivité au cours de l'activité du jeu du « faire semblant » suite à l'écoute d'émissions télévisées de fiction et une étude structurée sensiblement de la même façon à partir des contes modernes exploitant des peurs typiques des enfants d'un âge donné ?

Ce premier chapitre dégage donc en premier lieu des conceptions théoriques de la littérature pour enfants et du développement affectif à partir desquelles on pourra vérifier si les contes modernes, ayant pour thèmes les peurs, justifient l'élaboration d'une démarche d'exploitation rigoureuse en milieu scolaire. Ce chapitre explique ensuite comment le modèle théorique de Singer et Singer permet de concrétiser ce type de démarche en classe. Enfin, ce chapitre présente les objectifs et les hypothèses de la recherche ainsi que la définition opérationnelle des variables.

SITUATION ACTUELLE DE LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS

Bien que l'origine connue d'une littérature destinée aux enfants remonte à quelques siècles déjà, le livre vraiment destiné aux enfants, tel qu'on l'entend aujourd'hui, date du XVIII^e siècle (Jan, 1978). Toutefois, les récentes décennies furent sans doute le témoin du plus grand essor connu dans l'histoire de cette littérature.

Le nombre de livres publiés chaque année à l'intention des enfants, la qualité, la pertinence des contenus qui y sont traités, l'intérêt qu'ils suscitent auprès de leurs destinataires, l'utilisation qu'un grand nombre d'éducateurs font de cette littérature sont autant de facteurs qui témoignent de la présence ainsi que de l'importance qu'occupe la littérature pour enfants dans notre société moderne.

LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS AILLEURS ET AU QUÉBEC

Parmi les nombreux pays où l'on s'intéresse de façon soutenue à la littérature pour enfants, mentionnons les États-Unis, car l'influence qu'ils exercent sur les orientations actuelles sont nombreuses. Ainsi, des spécialistes comme Arbuthnot, Sutherland, Huck, Kuhn, Cullinan, Norton, pour ne citer que ces noms, sont parvenus à préciser, au fil des années, une théorie et une démarche pédagogique propres à chacun des genres de la littérature pour enfants. Elles ont progressivement mis en place un ensemble d'activités permettant d'utiliser la littérature en tenant compte des besoins variés des milieux touchés. Ajoutons que de nombreux milieux universitaires américains reconnaissent l'importance de donner des cours de littérature pour enfants à leurs étudiants de premier et de deuxième cycle.

De nombreuses associations comme l'American Library Association sont axées sur les livres pour enfants. Signalons enfin qu'un grand nombre de livres pour enfants publiés en français sont des traductions de livres écrits par des Américains.

On ne peut pas non plus passer sous silence l'influence de la France qui, par sa production considérable de livres pour enfants, rayonne sur les lecteurs francophones du monde entier. L'histoire de la littérature enfantine française fut marquée au cours des récentes décennies par des noms tels que Soriano, Jean, Jan, Patte, Held et plusieurs autres. À ces noms, il convient d'ajouter le travail constant accompli par différentes associations, comme le *Centre de Recherche et d'Information en Littérature de Jeunesse (CRILJ)* et *La Joie par les Livres*, qui oeuvrent auprès d'enseignants, de bibliothécaires, d'enfants de différents milieux de la plupart des départements français. Leurs activités offrent ainsi un complément à la formation donnée dans les écoles normales ou dans certaines universités.

Au Québec, le réseau d'éducation s'intéresse à la littérature pour enfants depuis une vingtaine d'années, d'abord de façon discrète et depuis à peine plus de dix ans de façon plus marquée. Des cours sont donnés à l'Université de Montréal depuis un peu plus de 20 ans et à l'Université Laval depuis 1973. Depuis ce temps, plusieurs programmes de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) à travers la province, à la suite des recommandations du ministère de l'Éducation, ont créé des cours de littérature enfantine à l'intention des maîtres en

exercice. Ces organismes ont également publié des documents de travail à l'intention des enseignants désireux de faire vivre la littérature pour enfants dans leurs classes.

Le ministère de l'Éducation a pour sa part publié quatre guides pédagogiques en littérature destinés aux enfants. Le ministère continue depuis à proposer d'autres activités dans la revue *Vie pédagogique*. Les périodiques *Des livres et des jeunes* et *Lurelu* publiés respectivement par l'Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse (ACALJ) et par *Communication Jeunesse* s'intéressent exclusivement à la littérature pour enfants.

Ces quelques exemples montrent l'importance que l'on accorde désormais à la littérature pour enfants dans les milieux concernés par le livre.

LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS À L'ÉCOLE

Les livres pour enfants font partie intégrante des collections que possèdent les bibliothèques scolaires et municipales du Québec. À l'école par exemple, l'enseignant n'ignore plus aujourd'hui qu'il peut compter sur ces livres pour structurer des activités de lecture et d'écriture ou pour vérifier le niveau de compréhension écrite de ses élèves. Ainsi, les livres pour enfants répondent aux objectifs éducatifs et didactiques proposés dans les guides pédagogiques de littérature de jeunesse publiés par le ministère de l'Éducation (1981) et qui ont comme double impératif d'une part de développer le goût de lire et d'autre part d'assurer des apprentissages efficaces en lecture chez les enfants au primaire.

Huck (1979) constate que l'enfant qui fréquente l'école primaire aujourd'hui peut vivre en classe bon nombre d'expériences de vie, tout en acquérant des connaissances. L'enseignant devrait tendre à lui proposer de nombreuses activités propres à favoriser son développement personnel et à accroître ses savoirs et sa culture.

Ainsi, il semble que les livres pour enfants soient susceptibles de jouer un rôle capital dans plusieurs secteurs du cursus primaire. À ce propos, Held (1977) soulève les questions suivantes: «L'enfant apprend-il à lire et à écrire uniquement pour être capable de reproduire et de reconduire inchangés des modèles fixes, rigides, classiques, bref pour être conforme? Ou bien l'enfant apprend-il à lire et à écrire pour s'imprégner de l'infinie diversité d'autrui et devenir ainsi lui-même capable d'une attitude dynamique, critique et créatrice, face au monde, à la société, aux autres hommes?» (p. 243).

Toutes les classes du primaire sont concernées par le rôle capital que jouent, auprès des enfants, les livres qui leur sont destinés. Dès le préscolaire en effet, des activités menées autour du livre par l'enseignant peuvent faciliter le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La présence et l'utilisation de ces livres à l'école peuvent enrichir les expériences vécues par l'enfant dans son milieu familial. Exploités dès le préscolaire, ils contribuent au développement de l'attitude critique et créatrice indiquée par Held (1977). Pour les enfants du préscolaire, l'enseignant demeure une personne-ressource par qui il est possible de se faire lire ou raconter des histoires et de découvrir ainsi le vaste répertoire des livres pour enfants.

LE CONTE

Les spécialistes de la littérature enfantine ont établi une classification des livres pour enfants en sept genres : l'album, le roman, le conte, la bande dessinée, le documentaire, la poésie et la presse enfantine. Les contes constituent une grande partie des publications. Ils sont regroupés, d'après leur origine, en contes traditionnels (issus de la tradition orale anonyme) et en contes modernes (écrits par des auteurs connus). Les contes modernes désignent des albums-récits fantaisistes ou humoristiques dans lesquels on retrouve certains éléments de merveilleux, de magique (*Guide pédagogique, Littérature de jeunesse*, fascicule 1). À l'intérieur de ces deux grands types, il est possible de distinguer, selon les contenus traités, de nombreuses catégories de contes, soit le conte d'animaux, le conte d'objet personnifié, le conte merveilleux, le conte romanesque, le conte sans fin, le conte à rire, le conte explicatif. Plusieurs contenus des contes (traditionnels et modernes) portent sur des thèmes identiques : parmi eux, les sentiments et les émotions des enfants. La fantaisie ou l'humour (texte et illustrations) étant caractéristiques des contes modernes, ces thèmes y sont fréquemment abordés et développés avec originalité, humour, voire même de façon farfelue.

La richesse et la profondeur des contenus véhiculés par les contes sont largement reconnus. Par exemple, selon Tyskova (1974), le conte présente une image générale et symbolique de la réalité et des destinées humaines. Schnitzer (1981) enchérit en disant que, même si ce que dit un conte tiendrait dans une coquille de noix, les sept univers réunis ne seraient pas assez grands pour le contenir.

Étudiés dans une perspective d'éducation et d'expérience de vie de l'enfant en processus de développement, ils sont la première littérature de l'enfant dans son premier et libre épanouissement, de l'enfant qui commence à s'interroger (Jan, 1978). C'est dans cette optique que nous tenterons de le définir ci-après.

DÉFINITION DU CONTE

Le conte peut se définir ainsi : il est pure fiction, c'est un récit bref, souvent merveilleux, dont les personnages, qu'ils soient des humains, des animaux, ou des objets, ne sont pas individualisés, c'est-à-dire qu'on ne sait jamais de qui il s'agit exactement. Ils vivent de très nombreuses aventures qui sont situées dans un temps et un espace indéterminés. La conclusion des contes est habituellement heureuse.

Selon Péju (1981), le conte est une histoire assez courte qui se termine bien. Il peut s'y passer des événements merveilleux (le surnaturel allant de soi), bizarres ou fantastiques, et surtout, les références historiques en sont absentes, tout comme les données géographiques. Sur un fil narratif marchent des personnages qui restent plutôt schématiques, et la plupart du temps, les héros se transforment au cours du récit.

Ces deux définitions précisent un ensemble d'éléments constitutifs qui sont présents dans tous les contes. Il est possible d'affirmer, à la lumière des données fournies par les spécialistes de la littérature enfantine et après étude de nombreux contes, que ces éléments constitutifs gravitent autour d'une intrigue structurée à partir des actions ou aventures que vit le héros du conte. Ces éléments apparaissent en effet comme étant essentiels à la structuration du conte ainsi qu'à une compréhension adéquate des textes proposés. S'y ajoutent en complément les personnages secondaires, les lieux, les objets magiques.

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU CONTE

L'intrigue est la trame de l'histoire racontée dans le conte. Elle se compose de l'introduction (généralement brève), du développement et de la conclusion.

L'intrigue du conte est constituée par une variété d'actions vécues par le héros et les personnages secondaires. Celles-ci se déroulent à un rythme rapide, elles sont nombreuses, variées. Une même action ou une séquence d'actions peuvent se répéter au cours d'un même récit pour créer un rythme. Les actions du conte sont structurées en fonction du cheminement déterminé pour le héros. Celui du héros de contes modernes est habituellement fantaisiste ou farfelu. L'introduction d'un conte propose un problème que le héros tentera de résoudre tout au long du récit.

De nombreux personnages sont souvent présents dans le conte. Leurs caractéristiques peuvent tout aussi bien se retrouver chez les personnages secondaires que chez le héros. Ils peuvent prendre les formes d'un personnage surnaturel (fée, sorcier, sorcière, magicien, magicienne, enchanteur, ogre, ogresse, géant, nain, animal fantastique). Ils peuvent également être présentés sous une forme humaine (roi, reine, prince, princesse, garçon ou fille pauvre). Enfin, ils peuvent revêtir la forme d'un animal doué de pouvoirs magiques, d'un objet lui aussi magi-

que. Dans le conte moderne, même le héros identifié comme étant dangereux ou faisant peur (ogre, dragon, monstre, etc.) est habituellement sympathique ou amusant. Bettelheim (1976) précise que les personnages du conte sont dessinés à grands traits, les détails, à moins qu'ils ne soient très importants, étant laissés de côté. Tous les personnages correspondent à un type, ils n'ont rien d'unique.

Le héros est sans contredit le personnage autour duquel s'actualise le conte. Les personnages secondaires sont là, soit pour l'aider à parvenir à ses fins, soit pour l'en empêcher.

L'IMAGINAIRE, LE HÉROS DU CONTE ET L'ENFANT

Le conte est structuré à partir d'éléments qui trouvent leur fondement dans l'imaginaire. Cet imaginaire s'exprime dans l'univers fictif du conte.

Michel (1976), Bettelheim (1976), Péju (1981), et plusieurs autres ont défini les constituantes de l'imaginaire des contes. De leurs études qui traitent des personnages des contes, notamment le héros, nous retenons ici ceux qui sont susceptibles de donner une plus grande connaissance de l'enfant en processus de développement. Le conte est un exercice d'imagination qui, au-delà de son contenu propre, rejoint le développement de l'enfant (Michel, 1976). Selon Bettelheim (1976), plus un personnage est bon, simple et direct, plus l'enfant s'identifie à lui et rejette le méchant. Il s'identifie au bon, non pas en raison de sa vertu, mais parce que la situation du héros trouve en lui un écho profond. L'auteur remarque que lorsque le héros est mis en présence de l'exploit qu'il doit accomplir, il se trouve souvent dans la même situation que l'enfant : il se sent incapable de réussir. À cela, Tyskova (1974) ajoute que dans les contes l'enfant trouve ses aspirations exprimées et réalisées dans les actes du héros. Il est en mesure de les réaliser par transfert en s'identifiant aux personnages du conte.

Pour sa part, Favat (1977) fait observer que pour le héros du conte toutes les forces en présence s'unissent afin d'apporter des effets bénéfiques qui permettront de parvenir à une conclusion heureuse, ce qui n'est pas toujours le cas dans la réalité de l'enfant. Ainsi, il n'est pas rare de constater que les enfants peuvent, par plaisir, nier l'ordre établi dans le monde réel pour adopter le monde du conte et expérimenter ainsi l'ordre établi d'un monde dans lequel ils se sentent à l'aise. En s'identifiant au héros du conte, les enfants peuvent parvenir à leurs fins, plaisir dont la découverte ne se fait que de façon sporadique dans la vie. Et cela assure à l'enfant une victoire dans l'imaginaire quand il s'identifie au plus faible qui triomphe (Michel, 1976). Le symbolisme du conte se situe dans l'image-maîtresse qui se développe comme au fil d'une ligne horizontale ; il atteint son public au niveau des connexions qui prennent appui sur cette chaîne et déclenchent l'intérêt pour les personnages en action ; le symbolisme prend une épaisseur par la séduction, la sympathie, l'horreur, la curiosité que ceux-ci

provoquent (Michel, 1976). De plus, l'anonymat des personnages réduits à une fonction sociale ou psychologique (le père, la mère, la sorcière, le niais) donne au conte son caractère objectif, condition à la fois d'identification et de communication (Patte, 1978). De là l'importance de s'attarder à l'étude des contes dans cette perspective.

FONCTIONS DU CONTE

Plusieurs écrits portant sur le conte traitent des fonctions qui leur sont attribuées. Par fonction d'un conte l'on entend le rôle que joue le conte, dans son entier ou dans l'un de ses éléments constitutifs, face à un besoin exprimé ou ressenti par le destinataire du récit, l'enfant en l'occurrence. Les fonctions du conte peuvent ainsi jouer un rôle sur différents aspects de la personnalité de l'enfant, à travers les différentes étapes de son développement. On peut donc distinguer certaines fonctions du conte liées au développement psychologique de l'enfant.

Des spécialistes de la littérature pour enfants dont Patte (1978), Soriano (1977), Tyskova (1974) comme des psychologues tels que Piaget (1962), Bettelheim (1976) et Péju (1981) se sont penchés sur les contes pour en identifier les principales fonctions. On peut dire que les contes peuvent aider l'enfant à mieux se connaître et se comprendre ; ils peuvent l'aider à faire des liens entre lui et le monde réel et, finalement, ils peuvent aider l'adulte à mieux connaître et comprendre les enfants.

A. Aider l'enfant à mieux se connaître et se comprendre

L'universalité des contes et l'expérience qu'ils transmettent (Patte, 1978) éclairent l'enfant sur lui-même (Bettelheim, 1976 ; Péju, 1981). Ces histoires aident l'enfant à stimuler son imagination, à développer son intelligence (Bettelheim, 1976), à explorer le monde de ses expériences personnelles par les lignes directrices proposées par la fantaisie (Patte, 1978 ; Zipes, 1979). Ces récits peuvent éclairer l'enfant sur ses émotions (Bettelheim, 1976), lui permettre de récupérer les vérités qu'il sent, mais qu'il ne peut pas dire, par exemple à propos de la sexualité et de l'affectivité (Soriano, 1977).

Les contes ont une signification personnelle très riche pour l'enfant puisqu'ils lui parlent de ses pressions intérieures (Bettelheim, 1976 ; Michel, 1976). Ils lui permettent de s'identifier principalement au héros qui vit des problèmes que le jeune doit affronter dans des luttes intérieures suscitées par sa croissance (Bettelheim, 1976 ; Patte, 1978 ; Zipes, 1979).

B. Aider l'enfant à établir des liens entre lui et le monde extérieur

Les contes répondent à un besoin de merveilleux, encouragent la rêverie et la fantaisie, ouvrent de nouvelles dimensions de l'imagination (Michel, 1976), amènent l'enfant (Jean,

1981) à connaître et comprendre un monde d'aînés dont les entités et les règles lui restent extérieures, un monde physique qu'il comprend mal et qu'il ne peut découvrir seul, mais qu'il doit pourtant conquérir (Bettelheim, 1976; Cristenberry et Wyckoff, 1979; Piaget, 1962).

Ainsi, le caractère fantastique, la forme et la structure du conte offrent à l'enfant des images qui lui permettent de se familiariser avec ce qui se passe dans son inconscient et de comprendre ce qui se passe dans son être conscient (Bettelheim, 1976; Tyskowa, 1974). De plus, le conte peut aider l'enfant à satisfaire ses besoins affectifs (Bettelheim, 1976; Piaget, 1962) et intellectuels (Piaget, 1962), à affirmer sa personnalité. Le conte lui permet de renoncer aux dépendances de l'enfance, de prendre conscience de sa valeur (Bettelheim, 1976) et ainsi de maîtriser ses problèmes intérieurs et ceux du monde extérieur (Bettelheim, 1976; Tyskowa, 1974).

C. Aider les adultes à mieux connaître et comprendre les enfants

Les contes offrent un lieu localisable où l'on peut toujours retourner et d'où l'on pourra toujours partir (Péju, 1981). Ils révèlent cette enfance qui se cherche en nous et que parfois nous recherchons (Michel, 1976). Leurs contenus peuvent aider l'adulte à comprendre les comportements parfois inexplicables, mais toujours motivés des humains (dont les enfants), individuellement et collectivement (Jean, 1981), par le moyen du merveilleux et de l'imaginaire symbolique (Michel, 1976; Péju, 1981) qui y sont exprimés et qui révèlent l'enfance. Rien ne pourrait se bâtir, faute d'investissement affectif, faute de l'exercice de la fonction d'imagination (Michel, 1976).

RÉSUMÉ DE L'ÉTAT DE LA QUESTION À PROPOS DU CONTE

Bon nombre de spécialistes en littérature pour enfants ont élaboré des conceptions théoriques particulières à l'étude des contes. Ils ont notamment distingué entre les contes traditionnels (oraux et anonymes) et les contes modernes (écrits par des auteurs connus), identifié dans ces classes de contes ceux qui sont destinés aux enfants, étudié et comparé la structure de ceux-ci, leurs thèmes et leurs éléments constitutifs. Ils en ont précisé les fonctions en tenant compte des étapes du développement de l'enfant et de la production des livres de contes. Certains d'entre eux en ont cherché des applications pratiques dans les classes du primaire auprès de divers groupes d'enfants. Huck (1968, 1979), Michel (1976), Arbuthnot et Sutherland (1972) sont de ce nombre. Toutefois, l'on constate que la démarche de ces auteurs ne correspond pas toujours à une analyse rigoureuse telle qu'on l'entend généralement en recherche, puisqu'elle se limite souvent à des activités telles la promotion de ces livres ou encore leur récit suivi d'un échange ou d'une courte discussion.

Pour leur part, Bettelheim (1976), Péju (1981), Zlotowicz (1974) et quelques autres ont mené des études théoriques dans lesquelles on peut noter un consensus au niveau des posi-

tions qu'ils adoptent face au conte et dont les applications pratiques ont pris la forme d'une démarche qui fut réalisée auprès d'individus, dans la plupart des cas. L'analyse des données qu'ils ont recueillies et l'interprétation qu'ils en ont faite s'inscrit dans la perspective de la psychanalyse. Les éléments théoriques qu'ils ont dégagés constituent des facteurs qu'il convient de retenir, pour qui s'intéresse à l'étude des contes pour enfants.

Notre étude permet de constater que l'affectivité exploitée par l'imaginaire occupe une place importante sinon primordiale dans les fonctions du conte notamment. Ainsi, il est possible de voir, à la lumière de ce qui a été dit précédemment, que le conte peut favoriser chez l'enfant une meilleure connaissance de lui-même et du monde extérieur qu'autrement il ne parviendrait à connaître, comprendre et maîtriser que beaucoup plus difficilement. Le conte peut aussi aider l'adulte à mieux comprendre et connaître l'enfant.

Le présent chapitre vise dans un premier temps à préciser les fondements théoriques de notre recherche. Nous l'avons fait pour le conte. Nous le ferons maintenant pour le développement affectif.

LE DÉVELOPPEMENT AFFECTIF

Plusieurs spécialistes en littérature pour enfants se sont penchés sur les fonctions affectives du conte. D'autre part, les éléments précisés par les spécialistes du développement affectif de l'enfant permettent de parvenir à une meilleure connaissance de ces fonctions identifiées chez l'enfant en croissance ainsi qu'à une meilleure compréhension des positions théoriques des spécialistes en littérature pour enfants à propos du conte. Voyons ce qu'il ressort de l'étude de cet aspect du développement de l'enfant, plus particulièrement en ce qui concerne le conte.

Le développement affectif fait partie du développement psychologique de chaque enfant en voie de maturation. Par maturation, l'on entend les passages progressifs de la dépendance à l'indépendance qui orientent le développement d'une personnalité vers l'autonomie. Selon Winnicott (1980), la maturation exige pour s'accomplir un environnement favorable et est subordonnée à la qualité de celui-ci. Sur ce point, Winnicott (1980) dit que pour ce qui est du développement affectif, il est clair que certaines conditions extérieures sont nécessaires pour que les processus de maturation se réalisent. L'école peut apparaître comme faisant partie de cet environnement.

La psychologie moderne voit dans l'affectivité l'ensemble des liaisons innées ou acquises qui unissent l'être conscient à son milieu. L'affectivité est le sentiment global de la vie et

du monde, constituée d'aspects qui peuvent apparaître, disparaître, se modifier au cours de l'enfance, étant ainsi un fil conducteur de la pensée. Ceux qui sont communs à un grand nombre de sujets ont permis aux chercheurs d'identifier les éléments caractéristiques des différents stades du développement affectif de l'enfant. Craig (1979) reprend les propos de Erikson en soulignant que les stades sont des périodes où l'actualisation d'expériences nécessite pour chacun l'adaptation à l'environnement social et à soi-même.

Pour Deldime et Vermeulen (1981), la délimitation de stades dans le développement affectif de l'enfant occupe aussi une place importante. À ce sujet, ils affirment qu'il peut sembler commode de diviser le développement en plusieurs stades puisque tous les êtres humains, ou presque, subissent des modifications à peu près identiques. Toute division est quelque peu arbitraire, car en général, il n'y a pas de coupure nette d'un stade à l'autre. Certains éléments caractéristiques d'une période donnée du développement ne disparaissent pas brusquement en passant à la période suivante, mais vont lentement à l'arrière-plan et peuvent demeurer aux côtés d'autres aspects qui sont en train de se former. La délimitation en stades, malgré le caractère arbitraire qu'elle peut revêtir, nous fournit les éléments nécessaires à une meilleure connaissance des enfants de différents groupes d'âges.

Ces éléments seront proposés ici dans le but de permettre une meilleure compréhension de l'expression des émotions que de nombreux spécialistes du développement affectif étudient en rapport avec plusieurs données identifiées dans les stades du développement affectif.

EXPRESSION DES ÉMOTIONS

La notion d'émotion regroupe l'ensemble des réponses affectives dans le cadre de l'expérience humaine. En soi, l'émotion se rapporte à tout un ensemble de comportements. Les réponses affectives situées dans le cadre d'une expérience de vie peuvent être nommées des émotions (Landau et al. 1972). Chacun des stades du développement affectif de l'enfant est de ce fait concerné, de façon plus spécifique, dans l'étude de l'expression des émotions qui peuvent prendre diverses formes tout au long de la croissance. Elles peuvent devenir progressivement associées à des gens, des événements, des objets particuliers. Landau et al. ajoutent que dans l'enfance l'expression de l'émotion se limite au continuum plaisir-déplaisir. Mais dès que l'enfant vieillit, ses réponses émotives deviennent plus spécifiques et sont associées avec des gens, des événements, des objets particuliers. Le plaisir peut s'exprimer par la joie, l'amour, le bien-être physique; le déplaisir peut se manifester par la colère, la peur, la jalousie ou la honte. L'expression des émotions de l'enfant renvoie ici à la dimension observable, c'est-à-dire extériorisée par ce dernier.

L'étude et l'analyse des réactions affectives identifiées jusqu'ici, en psychologie notamment, ont démontré l'importance qu'il convient d'accorder à chacune d'entre elles et particulièrement à la peur.

LA PEUR

Selon Wolman (1979), la peur est une réaction momentanée au danger. Elle se fonde sur la faible estimation de ses propres forces comparées à celles du facteur menaçant. Elle disparaît lorsque survient un changement dans l'équilibre des forces. Les peurs font partie de la croissance et du développement de tous les enfants. L'expérience de la peur chez l'enfant croît à mesure qu'il grandit et résulte de la généralisation d'un stimulus. Zlotowicz (1974) reprend une conclusion de Watson sur ce point et ajoute que les peurs, y compris les plus bizarres, que l'on peut observer chez les enfants s'établissent sur la généralisation d'un stimulus qui engendre la peur et qui est actualisée dans un environnement donné.

Les peurs exprimées par les enfants font partie intégrante de leur expérience personnelle et présentent des caractéristiques qui sont semblables chez un grand nombre d'entre eux. Ces caractéristiques permettent de distinguer des peurs qui sont communes ou typiques des enfants de différents âges, parvenus à certains stades de leur développement.

LES PEURS RÉELLES ET IMAGINAIRES

Selon Landau et al. (1972), les enfants qui commencent à fréquenter l'école présentent, du point de vue de la peur, les caractéristiques suivantes : ils ont tendance à avoir peur des animaux, du noir, des créatures imaginaires et de la séparation d'avec leurs parents. Par la suite, ils ont peur des situations qui sont liées aux fondements mêmes de leur existence dont celle de la mort. Zlotowicz (1974) reconnaît, lui aussi, comme typiques des jeunes enfants, la peur des animaux, de l'obscurité, des créatures imaginaires, de la séparation des parents et de la mort.

Zlotowicz (1974) ajoute que dans la peur, on trouve toujours la notion de danger, c'est-à-dire d'une situation ou d'un stimulus qui peuvent léser un organisme. Il fait partie de l'évolution de l'enfant qui fait l'expérience de ces dangers, réels ou imaginaires. De nombreux autres auteurs dont Craig (1979) considèrent également l'expérience de l'enfant comme étant le résultat de l'apprentissage de ces dangers. Ainsi, les dangers réels ou imaginaires peuvent engendrer des peurs qui sont liées à des événements, des personnages concrets susceptibles de se transformer dans des représentations imaginaires. Les peurs enfantines sont rattachées à des événements qui pour la plupart se déroulent dans un autre monde que celui des actions quotidiennes de l'enfant (Zlotowicz, 1974).

Ces représentations imaginaires peuvent aussi être symboliques et leur transformation peut s'effectuer sur le plan de leur forme et de leur contenu, tout au long de l'enfance. Selon Zlotowicz (1974), du point de vue de leur forme, les peurs sont surtout liées à des événements concrets dans les toutes premières années de l'enfance, puis à des images de nature symbolique qui illustrent les grands thèmes de la séparation et de la destruction. Du point de vue de leur contenu, les peurs varient tout au long de leur développement. Les réactions primitives de la séparation se compliquent progressivement de toutes les découvertes de l'enfant qui prend conscience de son statut; souvent à travers le discours et l'action des autres. Sa sensibilité s'ouvre aux aléas de l'existence humaine, cette existence nécessairement sociale et limitée.

LES PEURS PRÉSENTES DANS LES CONTES

Plusieurs types de peurs offrent un intérêt certain dans l'étude du développement affectif de l'enfant. En effet, l'enfant qui a peur dans le noir ou celui qui a peur des créatures fantastiques ou d'autres personnages peut exprimer à leur propos des émotions qu'il ressent à ce moment précis de son processus de maturation affective.

Les contes destinés aux enfants peuvent exploiter ces différents types de peurs identifiées par les spécialistes du développement affectif de l'enfant. Lorsqu'ils exploitent la peur, ils peuvent être objet de stimulation extérieure pour l'enfant. Soriano (1977) dit à ce propos que le conte permet à l'enfant de récupérer ce qu'il sent mais qu'il ne peut pas dire encore. Bettelheim (1976) ajoute que pour enrichir la vie de l'enfant, une histoire doit stimuler son imagination, l'aider à développer son intelligence et clarifier ses émotions. Enfin, Tyskova (1974) affirme que: «C'est en trouvant dans les vies et les destinées des personnages des contes la révélation de ses propres sentiments et la réalisation de ses propres aspirations, que l'enfant éprouve un soulagement et une orientation de sa tension affective, grâce à une réalisation suppléante.» (p. 100).

L'observation montre que bon nombre de livres de contes modernes exploitent les peurs réelles ou imaginaires des enfants. Ils illustrent les peurs que le développement affectif tend à expliquer. Les peurs fournissent au conte des thèmes à partir desquels il est possible d'exploiter sa fonction affective en partant de la réalité de l'enfant.

ÉTAT DE LA QUESTION SUR LA PEUR DANS LES CONTES

La pratique analytique ainsi que l'enseignement de Marie-Louise Von Franz (1978, '79, 80), une continuatrice de l'oeuvre de Jung (1815-1961) en psychologie des profondeurs, mettent en lumière l'ensemble des fonctions affectives, notamment la peur. Dans ses travaux, Von Franz interprète plusieurs contes de fées exploités en thérapie auprès d'adultes.

Plusieurs fonctions affectives auxquelles se sont intéressés Bettelheim (1976), Péju (1981) et plusieurs autres dont il a été question précédemment ont porté sur l'étude des peurs présentées dans les contes issus de la tradition orale. Les données recueillies sont sans équivoque : il importe d'exploiter les contes auprès des enfants dans une perspective de stimulation extérieure de leur expérience, sur le plan de l'expression des peurs. À propos des peurs, Bettelheim (1976) souligne que les contes sont en eux-mêmes des oeuvres d'art, et [...] s'ils n'en étaient pas, ils n'auraient pas un tel impact sur l'enfant. S'il en est ainsi des contes issus de la tradition orale, on peut s'interroger sur le rôle que jouent auprès des enfants les contes modernes qui exploitent notamment la peur. Sutherland (1981) souligne que rares sont les études axées sur des changements de comportements qui sont structurées à partir des livres pour enfants, et par conséquent des contes modernes.

Or, notre expérience montre aussi que les principes avancés jusqu'ici à propos de l'utilisation des livres de contes modernes en classe sont fragmentaires, souvent d'ordre purement spéculatif.

D'autre part, notre connaissance des livres de contes modernes pour enfants indique que bon nombre de ceux dont les contenus développent le thème de la peur, peuvent être une source de stimulation extérieure de l'expression des émotions vécues par l'enfant. Ils paraissent susceptibles de favoriser chez ce dernier l'expression de ces peurs.

Pour l'enseignant, il importe de tenir compte de la réalité de l'enfant qui fréquente l'école. Cette réalité correspond à la fois à ce qu'il vit dans son processus de développement affectif par rapport à ses peurs et à ce que l'enseignant fait pour faciliter ou non leur expression. Ainsi la réalité scolaire reflète une situation où l'enseignant doit posséder des connaissances théoriques sur le conte et sur le développement affectif (peurs). De plus, il doit connaître un grand nombre de contes et le mode d'utilisation qu'il convient d'appliquer à chacun d'eux.

Puisqu'aucune recherche rigoureuse n'a tenté jusqu'ici d'explorer et d'exploiter ces constituantes en milieu scolaire, il semble opportun d'entreprendre une recherche pour mettre en lumière les effets que peuvent avoir les contes modernes sur le développement affectif de l'enfant, et spécialement sur la maîtrise de la peur.

En somme, la question est de savoir comment la présente recherche peut permettre de faire une place plus grande à la fonction affective du conte, notamment en ce qui touche la peur, dans son exploitation à l'école.

EXPLOITATION EN CLASSE DE LA FONCTION AFFECTIVE DES CONTES MODERNES

Notre observation montre que l'utilisation en classe des contes modernes traitant de la peur permet aux enfants de s'exprimer à propos des peurs qu'ils vivent et que c'est souvent par le jeu que se manifeste cette expression. À ce propos, Michel (1976) souligne que pour l'expression des émotions, le conte rivalise avec les jeux et que si l'enfant prend la place du croque-mitaine ou de l'ogre, c'est que, dans une crise d'agressivité nécessaire, il acquiert la certitude qu'il dispose lui aussi de pouvoirs redoutés lui permettant de mieux résister à la peur.

Plusieurs formes de jeux sont connues et exploitées actuellement. Le jeu, qui permet vraiment de «prendre la place», comme l'indique Jeanne Michel, est celui de «faire semblant» au cours duquel l'enfant peut élaborer des contes. À ce sujet, Goethe (1901, voir Singer, 1973) se rappelait que lorsqu'il était enfant, il s'adonnait souvent à cette forme de jeu et que cela réjouissait grandement les autres enfants lorsqu'il était lui-même le héros de sa propre histoire. Ils étaient ravis que ces choses merveilleuses puissent arriver à leur camarade de jeux... même s'ils savaient que la réalité quotidienne était fort différente. Goethe choisissait les scènes de ses aventures de jeux, non pas comme si ce monde différent fut inaccessible, mais plutôt comme si ces événements s'étaient produits le jour même ou la veille.

Le jeu de «faire semblant» permet à l'enfant de verbaliser, dans une activité ludique construite souvent selon la structure d'un conte, ses réactions positives ou négatives face à l'expérience affective qu'il vit à une étape donnée de son processus de développement affectif. Selon Singer et Singer (1981), la situation du jeu permet à l'enfant d'examiner impunément un grand nombre de probabilités ou de possibilités... Étant donné que les capacités imaginatives ou symboliques de l'enfant ou de l'adulte leur permettent de créer une série de solutions de rechange aux environnements et contextes accessibles directement aux sens, nous pourrions prévoir tout un ensemble de réactions affectives à des situations imaginaires.

L'utilisation des contes modernes en classe tend souvent, nous l'avons vu, à stimuler chez les enfants des apprentissages liés à la lecture et à l'écriture. Ainsi, les contes peuvent aider à développer leur vocabulaire. Leurs contenus peuvent être exploités pour vérifier la compréhension de texte. Bref, la présence et l'utilisation des livres de contes modernes en classe assure des apprentissages efficaces en lecture et en écriture.

Dans le *Guide de littérature de jeunesse* (fascicule 1) du ministère de l'Éducation, il est mentionné que le livre, quand il laisse la place à l'interrogation, à la découverte, à la critique, devient une source et un soutien intéressant pour de nouvelles réalisations. On constate à la lecture de la partie des applications pédagogiques de ce guide que les réalisations

liées à la fonction affective (peur) du conte sont abordées brièvement, et que leur exploitation n'y est envisagée que dans un contexte global.

Or, il apparaît que l'expression de la fonction affective d'un conte (peur) par le jeu de « faire semblant » est précisément une exploitation pédagogique intéressante. Nous nous attarderons ci-après à cette dimension qui a été négligée jusqu'ici.

LE MODÈLE THÉORIQUE DE JEROME ET DOROTHY SINGER

Les positions des spécialistes de la littérature pour enfants et du développement affectif présentées ici sont purement théoriques et aucune d'elles n'a fait jusqu'ici l'objet d'une vérification rigoureuse en milieu scolaire... On ne sait pas si effectivement une exploitation de la fonction affective du conte a un effet bénéfique sur le développement affectif de l'enfant.

Un des seuls modèles qui pouvaient en partie répondre à nos attentes est celui du psychologue américain Jerome L. Singer et de sa collaboratrice Dorothy Singer. Ces spécialistes ont mené de nombreuses recherches expérimentales en milieu préscolaire et scolaire. Elles portent principalement sur l'expression de l'imaginaire et des réactions affectives qu'il est possible d'observer chez les enfants qui s'impliquent dans des jeux de « faire semblant ».

Singer puise les fondements de son modèle chez les spécialistes du développement cognitif et affectif de l'enfant. De Piaget (1962), il retient la théorie de l'accommodation-assimilation selon laquelle l'enfant cherche par l'accommodation à imiter les mouvements, les gestes, les mots des adultes. Le processus d'assimilation est le principe fondamental qui lui permet de parvenir à contrôler les éléments de l'environnement et à les exprimer dans un type de comportement. La vue et l'écoute permettent à l'enfant d'emmagasiner du matériel, de réutiliser des mots, des gestes, jusqu'à ce que ceux-ci puissent être associés à des souvenirs existants ou jusqu'à ce que de nouvelles structures soient formées.

Pour Singer (1968), l'observation des jeux de l'enfant d'âge préscolaire permet de distinguer ceux qui s'impliquent dans une activité liée à la réalité physique environnante et ceux qui ajoutent à cette activité l'exploitation de personnages, de lieux ou de temps.

Selon Singer et Singer (1977), le jeu de « faire semblant » est particulièrement employé par les enfants du préscolaire et du début du primaire. Il se caractérise par l'introduction d'éléments imaginaires à partir desquels l'enfant peut structurer des mises en scène où les personnages, les lieux, le temps peuvent se modifier à sa guise.



Les connaissances du jeune enfant sont limitées, aussi le jeu qui exploite une part d'imaginaire peut-il devenir une voie primordiale qui lui permette d'intégrer graduellement, dans sa mémoire, les éléments parfois complexes de son environnement extérieur. Par la répétition, caractéristique des jeux de l'enfant, il peut reprendre une expérience à laquelle l'exploitation de l'imaginaire fournit des éléments de nouveauté (Singer 1975).

Singer utilise dans son modèle le processus de l'information de Tomkins (1963) : les informations reçues de l'extérieur et les ressources intérieures de l'individu sont vues comme des facteurs déterminants du degré d'attention, de concentration, de tolérance, d'expression et de contrôle des émotions. Considérant le développement affectif comme le fondement du comportement, Singer (1973) insiste sur la nécessité de tendre vers une exploitation maximale des réactions affectives positives et la minimisation des réactions affectives négatives.

De plus, s'inspirant de la théorie de la miniaturisation de Tomkins (1970), Singer (1979) soutient que par la répétition l'enfant peut transformer graduellement, dans des formes miniaturisées, le matériel qu'il exploite dans ses jeux de « faire semblant ». L'importance qu'occupe le jeu dans sa vie lui permet de refondre en plus petit, donc sous une forme manipulable, certains aspects de son comportement ou de ceux des autres, puis de s'exprimer par rapport à eux et enfin de les relier à son expérience personnelle. Le développement de son imagination lui permet d'acquérir progressivement la capacité de maîtriser une situation complexe (Sutton-Smith, 1967).

Les jeux de « faire semblant » de l'enfant peuvent l'aider à se retirer de l'action directe pour explorer le domaine du possible. Ils lui apprennent comment devenir à l'aise avec ses rêveries, par le biais de ses souvenirs et de ses fantaisies (Singer et Singer, 1981). Le développement de l'imaginaire est un élément constitutif du processus de l'information que le jeu de « faire semblant » met en oeuvre pour réaliser les processus d'assimilation, de miniaturisation, de maximisation des réactions affectives positives et de minimisation des réactions affectives négatives.

Smuckler (1977) définit le jeu de « faire semblant » comme un processus qui, à partir d'expériences antérieures, favorise la réalisation de solutions souhaitées à un problème notamment d'ordre affectif et permet à l'enfant de créer des situations n'apparaissant pas dans la réalité. Selon Singer (1979), c'est par l'exploitation du jeu imaginaire ou de « faire semblant » que l'enfant peut organiser son expérience complexe dans des formes qu'il peut maîtriser, évitant ainsi des réactions affectives négatives extrêmes dont la peur et la terreur. En somme, on peut affirmer que l'enfant peut arriver à maîtriser ses peurs dans le jeu de « faire semblant ».

Ces données illustrent les orientations fondamentales retenues par Singer et Singer pour l'exploitation du jeu de « faire semblant » dans l'observation de l'expression de la fonction affective des enfants du préscolaire et des premières années du primaire.

Il importe maintenant de préciser les facteurs que l'analyse de ce modèle permet de retenir du jeu de « faire semblant » pour étudier la fonction affective du conte moderne en classe.

APPLICATION DU MODÈLE THÉORIQUE DE SINGER ET SINGER À LA PRÉSENTE RECHERCHE

Le modèle théorique de Jerome L. et Dorothy Singer présente plusieurs aspects que l'on a étudiés en littérature pour enfants. Leurs travaux révèlent que les émissions fictives à la télévision exploitent souvent les éléments constitutifs et les fonctions du conte. Ainsi, ces émissions audio-visuelles véhiculent des contenus à la base de nombreux livres de contes modernes.

Nous avons vu que les contenus des contes modernes peuvent exploiter des fonctions affectives, notamment la peur. Singer et Singer démontrent dans leurs recherches que les émissions de télévision mettant à profit l'imaginaire sont susceptibles de favoriser l'expression de ces fonctions, notamment l'agressivité, dans les jeux de « faire semblant ».

Nous précisons ci-après les liens qui existent entre la démarche de Jerome L. et Dorothy Singer et la nôtre portant sur l'étude de la fonction affective du conte moderne.

IMAGINATION, TÉLÉVISION ET CONTE

L'imagination est la forme la plus personnelle de l'expression humaine. Elle permet à l'être humain de reproduire un objet absent perçu précédemment par un organe sensoriel (Singer et Singer, 1976). Aussi importe-t-il de proposer à l'enfant des objets qui soient une stimulation de l'expression de son imagination. Ces objets puisés dans son environnement peuvent être variés. La forme de stimulation par laquelle ils sont proposés joue un rôle important dans le développement des capacités imaginatives de l'enfant (Singer, 1975). L'imagination se développe par l'imitation des comportements de l'adulte et par l'influence des histoires racontées, des livres lus, mais aussi des films et de la télévision. C'est à ce médium que Singer et Singer se sont davantage intéressés dans leurs travaux.

Pour eux, le développement de la capacité de l'enfant à s'exprimer par le biais de l'imagination repose en partie sur l'influence de la télévision comme stimulus favorisant les processus de l'accommodation-assimilation et de l'information. L'enfant est amené, à la suite d'émis-

sions, à reproduire les objets proposés par la télévision dans une démarche personnelle d'expression observable (le jeu de « faire semblant »).

Le conte moderne est par définition un récit de pure fiction. Il est le résultat de l'exploitation d'un contenu qu'un auteur tente d'élaborer à partir de thèmes puisés dans la réalité quotidienne ou imaginaire de l'enfant. La structure narrative du conte se retrouve dans les émissions de télévision. En bref, conte et émission télévisée ne sont souvent que deux versions différentes d'une même réalité imaginaire qui tend, comme le dit Michel (1976), à inviter l'enfant, par la fascination des personnages, à vivre intensément l'état de l'enfance de façon imaginaire.

L'horaire des émissions proposées par la télévision peut imposer à l'enfant une exploitation parcellaire, souvent répétitive. En général les personnages correspondent à quelques « types » seulement du large éventail qu'offrent les contes. Face à la télévision, l'enfant n'a d'autre choix que d'écouter ou de se retirer. Les livres de contes lui permettent au contraire de choisir des contenus ou des personnages connus ou nouveaux avec lesquels il veut établir un lien étroit. Il peut relire la même histoire s'il le désire ou passer rapidement à une nouvelle. Comme la lecture ou le récit de contes modernes sont au nombre des activités vécues en classe, l'école peut devenir un lieu où l'enfant entre en contact avec l'imaginaire, de façon plus fréquente et plus complète que s'il possède peu ou pas de livres à la maison et que s'il écoute uniquement des émissions de télévision.

Pour Singer et Singer (1981), l'écoute de la télévision représente une solution de rechange importante à l'absence ou à la pauvreté des récits d'histoires des parents trop occupés à qui il manque le bagage culturel nécessaire. D'autre part, le livre de conte permet à l'adulte d'établir un contact direct avec l'enfant par le biais de l'histoire lue ou racontée. Ainsi l'enfant peut demander de se faire lire ou raconter le même conte ou des contes différents aussi souvent qu'il le désire. Ces possibilités montrent bien la complémentarité de deux médias.

CONTE, TÉLÉVISION ET JEU

À la lumière de ce qui a été dit précédemment, on peut affirmer que le conte, comme la télévision, constitue un stimulus proposant à l'enfant en croissance les éléments nécessaires à la structuration de récits intégrant les éléments constitutifs du conte (personnages et intrigue) (Bettelheim 1976). Pour Singer et Singer (1981), cette restructuration peut prendre la forme du jeu de « faire semblant ». L'enfant qui s'engage dans une activité de jeu de « faire semblant » découvre la nécessité de persévérer et de se concentrer dans l'élaboration d'une activité de plus en plus longue, dans laquelle il peut identifier une suite de séquences : introduction, épisodes, conclusion. Le jeu représente une ressource fondamentale par laquelle l'enfant peut structurer des expériences complexes en des formes manipulables (Singer, 1979).

AGRESSIVITÉ ET JEU

Les nombreuses recherches de Singer et Singer visent, entre autres, à mesurer les effets du jeu de « faire semblant » sur l'expression et le contrôle de l'agressivité chez l'enfant. Singer (1975) a pu démontrer dans ses études que l'expression de l'hostilité dans un jeu imaginaire réduit la conduite agressive chez l'enfant qui n'ose pas l'exprimer ouvertement. Le jeu de « faire semblant » a donc une grande importance.

Les adultes et les enfants qui ont développé leur imagination sont moins portés à commettre des actes traduisant un comportement antisocial ou agressif (Singer, 1977; Singer et Singer, 1976). Ils sont moins agressifs et leur capacité d'exploiter l'imaginaire peut les aider à modérer leurs comportements. Si les enfants qui ont développé leur imagination écoutent des émissions de télévision dans lesquelles on retrouve des éléments agressifs, ils peuvent les traduire dans leurs jeux de « faire semblant », plutôt que d'imiter directement ce qui leur a été proposé, par exemple d'attaquer d'autres enfants (Singer et Singer, 1981).

Nous avons vu que les répétitions fréquentes d'un jeu si caractéristiques de l'enfant sont pour eux des expériences qui comportent chaque fois des éléments de nouveauté (Tomkins, 1970). Quand ces éléments nouveaux sont associés à un souvenir bien ancré, on voit apparaître une forte émotion de joie (Singer, 1975).

AGRESSIVITÉ, PEUR ET JEU

L'agressivité et la peur sont des réactions affectives de déplaisir que peut manifester chaque enfant lorsqu'il commence à fréquenter l'école. L'analyse des stimuli qui provoquent l'agressivité et la peur en milieu scolaire a révélé que, dans ces deux cas, l'enfant réagit, bien que de façon différente, à un danger dont les sources sont les mêmes, à savoir: une situation, un événement, une personne qui existent dans sa réalité quotidienne ou encore qui sont puisés dans sa réalité imaginaire.

Les émissions télévisées de fiction et les contes peuvent proposer des contenus touchant l'agressivité ou les peurs des enfants. Les forces en présence sont dites, dans le cas de la peur, épeurantes et, dans le cas de l'agressivité, conflictuelles. Les enfants réagissent en dominateurs s'ils deviennent agressifs ou en dominés s'ils éprouvent de la peur.

Comme nous l'avons vu, Jerome L. et Dorothy Singer ont consacré une grande partie de leurs activités de recherche à l'agressivité. Pour eux, le jeu de « faire semblant » se révèle extrêmement important dans l'étude de cette réaction affective. L'enfant peut exprimer son agressivité dans ce type de jeu et sa manifestation permet de préciser les effets produits sur l'expression et le contrôle de cette réaction affective de déplaisir. L'agressivité et la peur pré-

sentent des aspects similaires qui permettent de croire que le jeu de «faire semblant» peut jouer un rôle tout aussi important dans l'étude de l'expression et des effets de la peur.

CONTE, PEUR ET JEU

Les positions théoriques précisées par des spécialistes de la littérature enfantine qui se sont penchés sur les peurs vécues par les enfants comme Bettelheim (1976), Huck (1979), Péju (1981), Tyskova (1974) rejoignent dans leurs conclusions les spécialistes du développement affectif dont Craig (1979), Winnicott (1980) et Zlotowicz (1974), auxquels s'ajoutent les résultats des recherches de Singer et Singer et constituent les fondements sur lesquels s'appuie notre étude.

Ces fondements font ressortir qu'à l'instar des émissions télévisées de fiction, les contes modernes exploitant des peurs communes aux enfants d'un âge donné peuvent favoriser l'expression de réactions affectives dans des activités de jeu de «faire semblant» réalisées à l'école.

Pour étudier les effets que l'exploitation du conte peut avoir sur les peurs exprimées dans le jeu de «faire semblant» de l'enfant, il nous paraît nécessaire de résumer les arguments théoriques avancés par Singer (1968, 1977, 1979), Singer et Singer (1981), Sutton-Smith (1967) puisque ces derniers sont arrivés à démontrer que l'enfant qui s'engage dans un jeu de «faire semblant» parvient à exprimer et à contrôler son affectivité dans des représentations miniaturisées de scènes épeurantes ou conflictuelles. Ces scènes épeurantes ou conflictuelles se retrouvent dans les émissions de télévision étudiées par Singer et Singer. Elles figurent également dans plusieurs contes modernes.

Le conte moderne qui illustre une peur typique des enfants doit son existence à l'identification par l'adulte de cette peur dans sa propre expérience affective. Le récit ou la lecture de contes modernes développant une peur typique peut trouver des prolongements dans les activités du jeu de «faire semblant». Ainsi le conte moderne peut devenir pour l'enfant un stimulus qui lui permettra de reprendre ou de poursuivre, dans le cadre d'une activité de fabulation, une version personnelle du conte entendu ou encore d'exploiter un élément particulier du récit.

C'est par l'observation et l'analyse de certains aspects du jeu de «faire semblant» reliés à des éléments constitutifs du conte moderne que nous pensons pouvoir mieux connaître les effets produits par les contes modernes. Ainsi, lorsque l'enfant réalise, après avoir écouté un conte moderne exploitant une peur donnée, un jeu de «faire semblant» où le héros vit une histoire centrée sur le thème de la peur, il apparaît possible de voir dans quelle mesure l'enfant

réutilise les éléments constitutifs du conte dans son activité de fabulation, et d'apprécier ainsi les effets du conte sur le plan de la structure et du contenu des jeux de ce type.

CONCLUSION DES RECHERCHES

Les fonctions du conte sont d'aider les enfants à mieux se connaître et se comprendre, à établir des liens entre eux et le monde extérieur et d'aider les adultes à mieux connaître et comprendre les enfants. Notre connaissance de livres de contes modernes et d'émissions télévisées de fiction permet de constater que leurs contenus respectifs tendent à exprimer et à développer ces fonctions. Nous avons également vu que l'étude du développement affectif de l'enfant ainsi que celle des contenus et des fonctions des contes peuvent mener, comme pour les émissions télévisées de fiction, à la recherche de formes d'exploitation des contes qui favoriseraient le développement affectif de l'enfant à travers le mode d'expression qu'est le jeu de « faire semblant ».

Des variables peuvent être isolées par l'étude théorique du conte et de ses fonctions, dont la fonction affective de la peur. Nous avons retenu et étudié : le conte moderne (structure et héros), les peurs typiques des jeunes enfants et l'imagination.

Dans la présente étude, nous voulons vérifier les effets des contenus des contes modernes liés à des peurs typiques auprès d'enfants de 5 et 6 ans. Le modèle théorique élaboré par Singer et Singer (1981) se distingue par l'étude des effets produits principalement sur l'agressivité et par l'exploitation de l'imaginaire présent dans certaines émissions télévisées de fiction. Nous avons jusqu'ici identifié bon nombre de similitudes entre les variables privilégiées par Singer et Singer et celles étudiées dans le cadre de la présente recherche. Ce sont : l'agressivité et la peur, la télévision et le conte moderne. Nous avons retenu tout comme Singer et Singer les variables de l'imagination et du jeu.

Cette recherche n'a pas l'ampleur de celle de Singer et Singer. Au nombre de ses limites, on peut noter qu'on s'attarde ici à l'étude d'un seul aspect du développement affectif de l'enfant, soit la peur et encore seulement l'étude de quelques-unes des peurs réelles ou imaginaires communes aux enfants du préscolaire.

La présente étude se limite aussi à l'observation d'une seule activité dans la situation naturelle de la réalité du préscolaire, le jeu spontané de « faire semblant ». Le nombre d'enfants étudiés est inférieur à celui qu'ont observé Singer et Singer, de même que le temps d'expérimentation et le nombre d'instruments utilisés pour évaluer l'imagination des sujets. Enfin, moins d'examinatrices sont assignées à la tâche d'expérimentation.

Toutefois, les fondements théoriques sur lesquels s'appuient Singer et Singer (en incluant des variables semblables ou connexes dans une perspective similaire, chez une clientèle comparable), nous autorisent à structurer sensiblement de la même façon une recherche orientée vers les contes modernes. Et s'il est vrai qu'à l'instar des émissions de télévision, les contenus des contes modernes, notamment ceux qui exploitent des peurs communes aux enfants de l'âge observé, permettent aux enfants de s'engager dans leurs activités du jeu de « faire semblant » dans une démarche d'expression et de contrôle de ces peurs par l'imaginaire, les questions suivantes se soulèvent alors : Quels effets devrait produire l'exploitation du conte moderne en classe ? Comment évaluer ces effets ? Quelles applications pédagogiques peuvent se dégager d'une démarche de ce type ? Et quels bénéfices les enfants du préscolaire peuvent en retirer ? Cette recherche a comme objectif de tenter d'y répondre.

OBJECTIFS

Trois objectifs sont donc poursuivis dans la présente recherche. Le premier vise à vérifier les effets produits par le récit de contes modernes, identifiés ici comme variable indépendante, sur les variables dépendantes de l'imagination et de la peur d'enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle. Le deuxième objectif veut préciser, par l'observation de jeux libres, le processus de l'expression de l'imagination et celui de l'expression et du contrôle de la peur chez les sujets étudiés. Enfin, le troisième objectif visé est d'éclairer le contexte théorique fourni par les spécialistes de la littérature pour enfants et d'y ajouter les éléments précisés par la présente recherche.

HYPOTHÈSES

Deux hypothèses et deux sous-hypothèses seront vérifiées dans la présente recherche.

La première hypothèse se formule comme suit : Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auront plus d'imagination que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La deuxième hypothèse se formule comme suit : Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôleront davantage ces peurs que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La comparaison entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test permettra de vérifier les effets produits par le récit de contes modernes sur les variables de l'imagination et de la peur, chez les sujets du groupe expérimental et chez les sujets du groupe contrôle.

De plus, l'observation du jeu permettra de vérifier les sous-hypothèses de la présente recherche.

La première sous-hypothèse se formule comme suit: Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire seront plus imaginatifs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La deuxième sous-hypothèse se formule comme suit: Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant des peurs typiques de leur âge exprimeront et contrôleront davantage ces peurs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

L'observation de l'activité de jeu permettra de suivre le processus d'expression de la variable de l'imagination ainsi que celui de l'expression et du contrôle de la peur entre le pré-test et le post-test.

DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES VARIABLES

La variable indépendante du RÉCIT DES CONTES est définie opérationnellement par le récit de trois contes qui sont par nature des récits imaginaires. Chacun de ces trois contes exploite une peur différente soit la peur des serpents, la peur des bandits et enfin la peur des dragons.

La définition opérationnelle de la variable dépendante IMAGINATION est la suivante: le score total obtenu au *Questionnaire sur l'imagination*.

La variable dépendante de la PEUR est définie comme suit:

- la peur telle qu'elle est mesurée par le score total obtenu au test *J'ai peur*;
- trois peurs communes telles qu'elles sont évaluées par l'analyse des scores obtenus au test *J'ai peur*.

La définition opérationnelle de la variable dépendante du JEU vérifiée par les sous-hypothèses est la suivante: le jeu tel qu'il est évalué par le score obtenu à la partie consacrée à l'imagination et à la partie portant sur la peur dans le *Protocole d'observation du jeu*.

Le prochain chapitre présentera les moyens utilisés pour mesurer nos variables de recherche. Il décrira ensuite en détail le déroulement de l'expérience.

Chapitre II
Description de l'expérience

La recension des écrits sur le conte et sur le développement affectif (peurs) réalisée dans le chapitre précédent a permis de justifier d'un point de vue théorique l'élaboration d'une démarche de recherche en milieu scolaire. À cette fin, l'utilisation du modèle théorique développé par Singer et Singer (1981) s'est avérée pertinente.

Le but ultime de la présente recherche est de faire une place plus grande à la fonction affective du conte moderne dans son exploitation à l'école. Elle cherche à connaître les effets produits par le récit de contes modernes identifié comme variable indépendante sur les variables dépendantes de l'imagination et de la peur. À cette fin, deux hypothèses ont été formulées. La première veut que les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auront plus d'imagination que les enfants à qui on n'en aura pas raconté. Selon la deuxième hypothèse, les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôleront davantage ces peurs que les enfants à qui on n'en aura pas raconté.

De plus, cette recherche se penche, par l'observation directe de l'activité de jeu, sur le processus de transformation se produisant sur les variables dépendantes à la suite du récit de contes modernes. Enfin, elle tente d'examiner la relation existant entre les variables dépendantes dans six observations du jeu. À cette fin, deux sous-hypothèses sont formulées. La première veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire seront plus imaginatifs dans *leurs jeux* que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes. La deuxième sous-hypothèse veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant des peurs typiques de leur âge exprimeront et contrôleront davantage ces peurs dans *leurs jeux* que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

Ce chapitre précise les moyens utilisés pour mesurer ces variables. Il présente les devis expérimentaux, les variables à mesurer, les instruments de mesure et les sujets étudiés. On y décrit ensuite le déroulement de l'expérience. Celle-ci comprend d'abord la pré-expérimentation qui est composée des étapes suivantes : pré-expérimentation des instruments de mesure, entraî-

nement des examinatrices au protocole d'observation et à la manipulation du matériel audiovisuel, planification de la cueillette des données et répartition des observations. La dernière partie de ce chapitre décrit l'expérimentation proprement dite, soit les étapes suivantes : pré-test, sélection des contes, récit des contes, enregistrement vidéo de l'activité de jeu et application du *Protocole d'observation du jeu* au visionnement des vidéos.

DEVIS EXPÉRIMENTAUX

Les objectifs poursuivis par cette recherche et les hypothèses et sous-hypothèses permettent de proposer trois devis expérimentaux pour l'étude des sujets retenus ici. Ils sont présentés dans les tableaux 1, 2, et 3.

Tableau 1

Devis utilisé pour vérifier la première hypothèse de la recherche

GROUPE	PRÉ-TEST	RÉCIT DE CONTES	POST-TEST
Expérimental	<i>Questionnaire sur l'imagination</i>	1. <i>Le retour du boa</i> 2. <i>Les trois brigands</i> 3. <i>Les dragons, ça n'existe pas</i>	<i>Questionnaire sur sur l'imagination</i>
Contrôle	<i>Questionnaire sur l'imagination</i>	Rien	<i>Questionnaire sur l'imagination</i>

Le premier tableau énumère les moyens retenus à différentes étapes de l'expérience pour exercer une mesure sur la variable de l'imagination des sujets des deux groupes dans la première hypothèse de la recherche. Avec les sujets du groupe expérimental cette variable est mesurée au pré-test par le *Questionnaire sur l'imagination*; ensuite les contes *Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas* leur sont racontés. Enfin, leur imagination est mesurée une deuxième fois au post-test par l'utilisation du même questionnaire qu'au pré-test. Cet instrument sert aussi à mesurer l'imagination des sujets du groupe contrôle à l'étape du pré-test et plus tard, à celle du post-test. Aucun conte n'est raconté aux sujets du groupe témoin.

Tableau 2

Devis utilisé pour vérifier la deuxième hypothèse de la recherche

GROUPE	PRÉ-TEST	RÉCIT DE CONTES	POST-TEST
Expérimental	Test <i>J'ai peur</i>	1. <i>Le retour du boa</i> 2. <i>Les trois brigands</i> 3. <i>Les dragons, ça n'existe pas</i>	Test <i>J'ai peur</i>
Contrôle	Test <i>J'ai peur</i>	Rien	Test <i>J'ai peur</i>

La deuxième hypothèse s'intéresse à la mesure de la variable de la peur des sujets des deux groupes aux étapes du pré-test et du post-test. Le tableau 2 présente le devis expérimental s'y rapportant. Le test *J'ai peur* est utilisé pour identifier les peurs des sujets du groupe expérimental avant (pré-test) et après (post-test) que les trois contes leur ont été racontés. Ce test permet aussi de réaliser les étapes du pré-test et du post-test avec les sujets du groupe contrôle. À noter qu'aucun conte n'est raconté à ces sujets.

Tableau 3

Devis utilisé pour vérifier les deux sous-hypothèses de la recherche

GROUPE	RÉCIT DE CONTES	ACTIVITÉ DE JEU
Expérimental	1. <i>Le retour du boa</i> 2. <i>Les trois brigands</i> 3. <i>Les dragons, ça n'existe pas</i>	<i>Protocole d'observation du jeu</i> a) partie sur l'imagination b) partie sur la peur
Contrôle	Rien	<i>Protocole d'observation du jeu</i> a) partie sur l'imagination b) partie sur la peur

Le troisième tableau indique la forme que prend dans chaque groupe de sujets la mesure de l'imagination et de la peur dans les sous-hypothèses, soit au moment de l'observation de l'activité de jeu. Ainsi, les parties sur l'imagination et la peur du *Protocole d'observation du jeu* sont utilisées pour mesurer ces variables chez les sujets à qui des contes modernes ont été racontés et chez ceux à qui ces récits n'ont pas été faits.

Les éléments constitutifs des trois devis expérimentaux présentés ci-dessus sont expliqués dans les parties subséquentes de ce chapitre.

VARIABLES À MESURER

Les deux hypothèses et les deux sous-hypothèses de cette recherche sont vérifiées par l'analyse des données recueillies à l'une ou l'autre des trois étapes suivantes de l'expérimentation, soit au pré-test, pendant l'activité des jeux libres et au post-test. Les variables contenues dans les hypothèses et les sous-hypothèses sont l'imagination, la peur, l'expression de l'imagination, l'expression et le contrôle de la peur. La mesure de chacune de ces variables est définie ci-après.

PRÉ-TEST ET POST-TEST

La mesure des variables de l'imagination et de la peur comparée à l'étape du pré-test et du post-test permet de vérifier les deux hypothèses de la présente recherche.

IMAGINATION

La première hypothèse de cette recherche est la suivante :

Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auront plus d'imagination que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La vérification de la première hypothèse implique la mesure de la variable dépendante de l'imagination au pré-test puis au post-test. Pour ce faire, nous avons eu recours au *Questionnaire sur l'imagination*. Les scores obtenus au pré-test permettent d'établir la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe témoin, de vérifier si les sujets de ces deux groupes sont comparables par rapport à la moyenne de l'imagination et enfin, de préciser si la proportion de sujets ayant de l'imagination est identique dans les deux groupes, au moment du pré-test.

Au post-test, les scores obtenus une seconde fois au *Questionnaire sur l'imagination* permettent de comparer ici encore la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle, mais aussi de vérifier si la proportion de sujets ayant de l'imagination n'a pas varié d'un groupe à l'autre. Enfin, la vérification de cette hypothèse permet de voir si les contes ont eu l'effet escompté sur la variable de l'imagination.

PEUR

La deuxième hypothèse se formule comme suit :

Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôleront davantage ces peurs que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La vérification de cette hypothèse implique que des peurs typiques des sujets de la recherche soient identifiés. Cela s'est fait par le test *J'ai peur*. Une première analyse des scores obtenus à ce test permet d'établir que la peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons sont des peurs qui sont communes chez les sujets en cause. La mesure de chacune de ces trois peurs fait l'objet d'une analyse distincte et est présentée ci-après.

A. Peur des serpents

La peur des serpents est mesurée d'abord au pré-test puis au post-test. Les scores moyens obtenus au pré-test permettent de vérifier si les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle sont comparables par rapport à la moyenne obtenue pour la peur des serpents. Cette mesure permet aussi de constater si la proportion des sujets qui ont peur des serpents est la même dans les deux groupes.

Au post-test, le score moyen permet de comparer la moyenne de la peur des serpents des sujets des deux groupes et de vérifier si la proportion de sujets qui ont peur des serpents a varié d'un groupe à l'autre. Enfin, la vérification de la deuxième hypothèse permet de déterminer si le traitement effectué pour la variable « peur des serpents » a produit les effets prédits.

B. Peur des bandits

La peur des bandits est mesurée au pré-test puis au post-test. Le score obtenu à la peur des bandits par le test *J'ai peur* permet de voir si les sujets sont comparables au pré-test et de vérifier ensuite si la proportion des sujets qui ont peur des bandits est identique dans les deux groupes.

Au post-test, le score obtenu permet de comparer les sujets des deux groupes et de vérifier si la proportion de sujets qui ont peur des bandits a varié d'un groupe à l'autre. Ainsi, la vérification de la deuxième hypothèse permet de constater si les effets prédits se sont produits par le traitement choisi pour l'étude de cette variable.

C. Peur des dragons

La troisième peur typique des sujets est celle des dragons. Au pré-test, le score obtenu dans le test *J'ai peur* permet de voir si la peur des dragons est comparable chez les sujets des

deux groupes et de savoir si la proportion des sujets qui ont peur des dragons est la même dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin.

Au post-test, le score obtenu permet aussi de comparer la peur des dragons chez les sujets des deux groupes et de vérifier si la proportion des sujets qui ont peur des dragons a varié. Ici, la vérification de la deuxième hypothèse permet de savoir si le traitement appliqué à la variable « peur des dragons » a produit les effets prévus.

ACTIVITÉ DE JEU

L'observation directe de l'activité de jeu permet de vérifier les deux sous-hypothèses de cette recherche. Celles-ci se formulent comme suit :

Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire seront plus imaginatifs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant des peurs typiques à leur âge exprimeront et contrôleront davantage ces peurs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La variable de l'imagination et celle de la peur dans l'activité de jeu sont évaluées par les parties s'y rapportant dans le *Protocole d'observation du jeu*. L'imagination et la peur font l'objet de mesures distinctes présentées ci-après.

EXPRESSION DE L'IMAGINATION

Pour chacune des six observations du jeu, les scores obtenus dans la partie du *Protocole d'observation du jeu* sur l'imagination permettent d'établir la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et de ceux du groupe contrôle et de vérifier si les sujets de ces deux groupes sont comparables à cet égard. De plus, les scores obtenus permettent de comparer ces résultats à ceux obtenus au pré-test. Enfin, les résultats des sujets à la partie du *Protocole d'observation du jeu* relative à l'imagination contribuent à vérifier s'il existe une relation entre l'imagination et la peur, à l'étape de l'observation directe de l'activité de jeu.

EXPRESSION DE LA PEUR

La partie du *Protocole d'observation du jeu* qui étudie la peur dans le jeu porte sur l'ensemble des peurs qui peuvent être exprimées par les sujets. Les scores obtenus par les sujets des deux groupes à cette partie du protocole permettent de vérifier si les sujets de ces deux groupes sont comparables. Ils permettent aussi de comparer les deux groupes, à l'étape de l'observation du jeu en fonction de la peur telle qu'évaluée au pré-test. Enfin, ces résultats permettent aussi d'établir s'il existe une relation entre l'imagination et la peur dans l'activité de jeu, comme nous l'avons vu plus haut.

INSTRUMENTS

Tel que mentionné, trois différents instruments de mesure sont nécessaires pour mesurer les variables de cette recherche. Ainsi, au pré-test et au post-test, les sujets répondent au *Questionnaire sur l'imagination* et au test *J'ai peur*. Le *Questionnaire sur l'imagination* mesure l'imagination des sujets tandis que le test *J'ai peur* précise les peurs des sujets et sert à identifier celles qui leurs sont communes. Le troisième instrument utilisé est le *Protocole d'observation du jeu*. Il mesure l'imagination et la peur dans l'activité de jeu. La partie suivante du chapitre décrit chacun de ces instruments.

QUESTIONNAIRE SUR L'IMAGINATION

Le *Questionnaire sur l'imagination* (voir appendice A) a été préparé par Jerome L. Singer (1973) afin de connaître les prédispositions à l'imaginaire d'enfants de 2 à 5 ans fréquentant la garderie. Singer (1973) cherchait aussi à vérifier comment ces sujets expriment leur imagination lorsqu'ils participent à l'activité de jeu. Cet instrument a aussi été exploité, soit à des fins similaires, soit à des fins complémentaires par d'autres chercheurs, notamment par Freyberg (1973) et Pulaski (1973). Récemment, Singer et Singer (1981) en ont utilisé une version révisée dans une recherche qu'ils ont réalisée auprès de 140 enfants de 3 et 4 ans fréquentant la garderie. Ils voulaient connaître les prédispositions imaginaires de ces sujets afin de mesurer l'effet de l'écoute d'émissions télévisées de fiction sur l'imagination. Pour ce faire, ils ont utilisé le *Questionnaire sur l'imagination* au début d'une expérience qui s'est poursuivie pendant une période de 12 mois.

Il s'agit d'un questionnaire écrit composé de ces quatre séries de questions :

- «1. a) Quel jeu aimes-tu le plus?
b) À quel jeu aimes-tu le plus jouer ?
2. a) À quel jeu aimes-tu le plus jouer quand tu es seul(e) ?
b) Qu'est-ce que tu aimes le plus faire quand tu es seul(e) ?
3. a) *Vois-tu des choses ou des images dans ta tête quand tu es éveillé(e) ?*
ou
Penses-tu à des choses dans ta tête quand tu es éveillé(e) ?
b) Est-ce que cela t'arrive souvent ?
4. a) Est-ce que ces choses ou ces images que tu *vois* dans ta tête existent pour de vrai ou si tu les inventes ?
ou
Est-ce que ces choses à quoi tu *penses* dans ta tête existent pour de vrai ou si tu les inventes ?
b) Veux-tu me dire quelles sont ces choses ou ces images ? » p. 177.

Le *Questionnaire sur l'imagination* est passé individuellement. Pour chaque question, le sujet interrogé donne la réponse de son choix, à l'exception du «je ne sais pas». La lecture des quatre questions du *Questionnaire sur l'imagination* permet de constater que les questions 1 et 2 ont rapport aux jeux préférés des sujets. Ici, la réponse peut consister en l'énumération d'un ou plusieurs jeux réels (bicyclette, ballon, etc.) ou imaginaires (jeu des pantins qui volent en racontant des histoires, jeu du bonhomme de neige qui fabrique des bonbons, etc.). La troisième question veut vérifier si le sujet *voit* ou *pense* à des choses dans sa tête et si cela se produit souvent. À cette troisième question, le sujet peut répondre simplement par oui ou par non. Enfin, la quatrième question du *Questionnaire sur l'imagination* permet de savoir si le contenu des choses que le sujet *voit* ou auxquelles il *pense* dans sa tête sont réelles ou imaginaires. Ici, les réponses ont un lien avec la réalité concrète (je vois que je joue avec mon frère); elles peuvent être aussi purement imaginaires (je pense que je suis un fantôme-éléphant qui nage).

Sur chaque feuille de questionnaire (une par sujet), des espaces ont été prévus pour identifier le sujet interrogé, écrire les réponses données et noter ces réponses d'après un barème de correction établi par Singer et Singer (1981). Le score obtenu à chaque question peut être 0 ou 1. Pour chaque réponse donnée par un sujet, un point est accordé s'il a répondu oui ou s'il a donné un exemple imaginaire. Ainsi, le score minimum qu'un sujet peut obtenir pour la totalité des quatre questions posées est de zéro point, dans le cas où celui-ci a répondu uniquement non ou n'a donné que des exemples réels. Par contre, le score maximum est de quatre points, dans le cas où le sujet a répondu uniquement par oui ou a donné seulement des exemples imaginaires.

TEST J'AI PEUR

Il existe actuellement peu d'instruments visant à étudier les peurs chez les enfants de 5 et 6 ans dans la perspective privilégiée ici. Une recension des questionnaires, tests, etc., effectuée afin d'identifier, dans le répertoire existant, un instrument dans lequel la majorité des questions seraient pertinentes et dont la composition répondrait aux attentes spécifiques de la présente recherche a permis de le constater. Malgré cette rareté, nous avons pu retenir le *Fears Survey Schedule* (FSS) de Wolpe et Lazarus (1964 : voir Bamber 1979).

Le FSS est destiné à identifier les peurs chez les adolescents. L'analyse des questions posées a permis de constater que certaines d'entre elles n'étaient pas adaptées à l'âge des enfants retenus ici. Ce sont par exemple «As-tu peur d'être ridicule? As-tu peur d'être ignoré?». De plus, peu de questions posées dans le FSS portaient sur des peurs imaginaires

(peur des géants, peur des dragons, etc.) qui occupent pourtant une part importante de l'ensemble des peurs des enfants de 5 et 6 ans (Gesell, 1980; Wolman, 1979; Zlotowicz, 1974).

En tenant compte des données pertinentes du FSS et des peurs imaginaires identifiées comme importantes chez les enfants de 5 et 6 ans, nous avons rédigé une nouvelle version du FSS pour la présente recherche. Il s'agit du test *J'ai peur* (voir appendice B) qui est décrit ci-après.

Le test *J'ai peur* utilisé ici est constitué des 56 questions suivantes: As-tu peur: du tonnerre, des éclairs, de la pluie, du vent, du feu, des sirènes de pompier, de la police, etc., de la sonnerie du téléphone, des chiens, des chiens méchants, des chats, des chats méchants, des mouches, des maringouins, des araignées, des souris, des rats, des serpents, des crocodiles, des tigres, des lions, des loups, des gens que tu ne connais pas, des bandits, des voleurs, des personnes déguisées, des personnes épeurantes, des personnes qui se chicanent, du dentiste, du docteur, des morts, de l'eau, d'aller en ascenseur, quand il y a beaucoup de monde, des trous « creux », des ombres, des monstres, des fantômes, des sorcières, des géants, des dragons, du bonhomme sept heures, que tes parents ne t'aiment pas, que ton père meure, que ta mère meure, des opérations, des piqûres, de l'odeur des médicaments, des voix que tu ne connais pas, quand il fait noir, de dormir seul(e) dans ta chambre, d'entendre des bruits quand tu es seul(e), d'être seul(e) dans un endroit que tu ne connais pas, de dormir seul(e) dans un endroit que tu ne connais pas? Aurais-tu peur si tu trouvais quelqu'un caché sous ton lit, si tu trouvais quelqu'un caché dans la maison, si tu trouvais quelqu'un caché dans la forêt? Est-ce qu'il y a autre chose qui te fait peur? Quoi?

Le test est passé individuellement. Les sujets font leur choix parmi cinq réponses, sur une échelle de type Likert : pas de réponse, non, un peu, beaucoup, beaucoup-beaucoup. Une feuille de questionnaire est utilisée pour chaque sujet interrogé. Sur celle-ci, on identifie le sujet et on coche ses réponses directement aux endroits prévus à cette fin.

La formulation du choix de réponses et les questions elles-mêmes ont été établies dans leur forme définitive à la suite d'une pré-expérimentation décrite plus loin.

PROTOCOLE D'OBSERVATION DU JEU

Le *Protocole d'observation du jeu* (Singer et Singer 1981) (voir appendice C) a été élaboré pour observer notamment l'imagination et l'agressivité pendant l'activité de jeux libres chez des enfants de 2 à 5 ans fréquentant la garderie. Dans la présente recherche, l'imagination (voir appendice C, première partie) est observée telle que définie dans l'instrument original. Par contre, c'est la peur plutôt que l'agressivité qui est mesurée ici. Tel qu'avancé dans le

chapitre précédent, des liens étroits existent entre la peur et l'agressivité. En effet, Zlotowicz (1974) affirme que la peur et l'agressivité sont des manifestations différentes d'une même réaction de déplaisir qu'un enfant peut exprimer face à un danger. L'évaluation de la variable de la peur pendant l'activité de jeu dans la présente recherche nous a donc amenée à calquer la mesure de la peur sur celle élaborée pour l'agressivité par Singer et Singer (1981) (voir appendice C, deuxième partie).

Le *Protocole d'observation du jeu* tel que modifié par l'auteure est une grille d'observation divisée en trois parties. La première porte sur l'imagination, La deuxième partie étudie la peur. La troisième partie (voir appendice C, troisième partie) a rapport avec la variable du plaisir et de l'intérêt. À noter qu'aucune hypothèse de la recherche ne s'y rapporte directement. L'instrument original de Singer et Singer (1981) étudie cette variable et des éléments théoriques précisés dans le chapitre précédent permettent d'anticiper que son observation peut favoriser la cueillette d'informations intéressantes au moment de la vérification des sous-hypothèses. C'est pourquoi nous avons décidé de l'identifier comme étant une variable complémentaire de cette recherche et de la noter au même moment que l'imagination et la peur.

Les comportements verbaux et non verbaux de la première partie du *Protocole d'observation du jeu* peuvent se résumer à ceci: 1) Le sujet n'est pas du tout imaginatif. 2) Le sujet est légèrement imaginatif dans son jeu. 3) Le sujet introduit une quantité modérée d'éléments imaginaires. 4) Le sujet démontre une quantité réelle de simulation dans le jeu. 5) Le sujet démontre une grande originalité dans la façon dont il utilise les jouets et le matériel de jeu.

Les comportements de peur (deuxième partie) peuvent se résumer de la façon suivante: 1) Le sujet ne manifeste aucune peur. 2) Le sujet introduit dans son comportement un geste, un mouvement, une parole qui exprime la peur. 3) Le sujet adopte une fois une attitude qui démontre clairement qu'il a peur et exprime verbalement de quoi il a peur (pendant 3 à 10 secondes). 4) Le sujet démontre qu'il a peur (pendant environ 30 secondes). 5) Le sujet démontre clairement à au moins deux reprises qu'il a peur.

Enfin, les comportements de la troisième partie sur le plaisir et l'intérêt peuvent se résumer ainsi: 1) Le sujet ne démontre pas de plaisir ou d'intérêt à s'amuser avec les jouets. 2) Le sujet montre peu de plaisir ou d'intérêt dans les jeux ou les activités. 3) Le sujet montre un plaisir et un intérêt modéré. Il communique facilement. 4) Le sujet démontre de façon manifeste du plaisir et de l'intérêt. Il exprime fréquemment son plaisir. 5) Le sujet démontre un grand plaisir. Il rit, chante, sourit, s'amuse.

Chaque partie de la grille comprend cinq descriptions de comportements verbaux et non verbaux. Chaque description correspond à une échelle de notation allant de 1 à 5, soit du comportement le plus faible au plus élevé.

Une feuille de notation (voir appendice D) sert à noter les données d'observation des comportements verbaux et non verbaux obtenus au moyen du *Protocole d'observation du jeu* pour chacun des sujets. Des espaces y sont prévus pour l'identification du sujet, la date de l'observation, celle de l'analyse et le numéro du vidéo analysé. Le document est divisé en trois sections, soit une pour chaque variable en cause. Des examinatrices ont la tâche de cocher les comportements de chaque sujet qu'elles sont en train d'observer dans l'une ou l'autre des catégories de notation suivantes: 1 (pas du tout), 2 (un peu), 3 (modérément), 4 (beaucoup), 5 (extrêmement).

SUJETS

Les sujets sont 77 enfants de maternelle (44 garçons et 33 filles) choisis au hasard d'après le classement établi par l'école. Ils fréquentent des maternelles publiques situées sur le territoire de la Communauté urbaine de Québec. Leur âge est contrôlé par l'âge d'admission à la maternelle publique au Québec, soit 5 ans au premier octobre.

La totalité des sujets provient de milieux socio-économiques décrits comme moyens ou favorisés par le ministère de l'Éducation du Québec. Aucun examen individuel n'a été fait pour déterminer le milieu économique de la famille de chaque sujet.

Pour chaque sujet, les variables sexe et maîtrise de la langue française sont contrôlées au moyen des informations fournies par le dossier scolaire de chacun des sujets et par l'enseignante. Un contrôle identique est fait pour les variables capacité d'audition et absence de handicaps intellectuels.

Les sujets proviennent de quatre classes de maternelle de deux écoles différentes. Dans chaque école, une classe a été choisie au hasard pour faire partie du groupe expérimental; l'autre est ainsi devenu le groupe contrôle. Les sujets du groupe expérimental se trouvent à fréquenter la maternelle le matin, dans une école et l'après-midi dans l'autre. C'est l'inverse pour les sujets du groupe contrôle.

Le groupe expérimental se compose de 38 sujets, soit 24 garçons et 14 filles. Le groupe contrôle est formé de 39 sujets, soit 20 garçons et 19 filles.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience s'est déroulée en cinq étapes: la pré-expérimentation des instruments de mesure, l'entraînement des juges au *Protocole d'observation du jeu*, l'entraînement à la manipulation du matériel audio-visuel, la planification de la cueillette des données et enfin l'expérimentation proprement dite. Cette dernière comprend le pré-test, le récit des contes, l'enregistrement vidéo de l'activité de jeu, l'observation des vidéos au moyen du protocole et le post-test. Chacune de ces étapes est expliquée ci-dessous. Des tableaux les résument à l'appendice E.

PRÉ-EXPÉRIMENTATION DES INSTRUMENTS DE MESURE

En juin 1985, l'auteure a pré-expérimenté le *Questionnaire sur l'imagination* et le test *J'ai peur* (voir appendice A et B) auprès de 18 enfants, soit 10 garçons et 8 filles d'une classe de maternelle de la commission scolaire Sainte-Foy. Cette pré-expérimentation visait à vérifier la pertinence des questions posées, l'intérêt qu'elles suscitaient chez les enfants de 5-6 ans ainsi que leur niveau de compréhension du contenu de chaque instrument. Elle avait également pour but de vérifier la qualité de la traduction et de l'adaptation de ces instruments, de préciser leur temps de passation et de mettre au point le mode définitif de cueillette et de transcription des réponses.

Nous avons interrogé les 18 enfants individuellement dans un endroit calme, à proximité de la classe et leur avons fait passer d'abord le *Questionnaire sur l'imagination*, puis le test *J'ai peur*. Nous avons lu les questions aux enfants. Les réponses données verbalement ont été écrites dans les espaces prévus à cette fin et elles ont été enregistrées sur magnétophone.

Les données obtenues par le *Questionnaire sur l'imagination* ou le test *J'ai peur* sont présentées ci-après.

QUESTIONNAIRE SUR L'IMAGINATION

Les réponses obtenues aux quatre questions qui composent le *Questionnaire sur l'imagination* ont permis de vérifier que les 18 enfants interrogés avaient compris chaque question posée et y avaient répondu. Pour chaque enfant interrogé, le temps pour répondre a varié entre 5 et 7 minutes. La longueur mais aussi la diversité des réponses exprimées ont révélé que l'utilisation du magnétophone s'avérait essentielle pour recueillir les réponses données par les

L'auteure remercie les enseignantes et les élèves de maternelle de l'école Bonne Entente de la commission scolaire Sainte-Foy ainsi que ceux de l'école Jacques-Cartier de la commission scolaire Ancienne-Lorette de leur collaboration.

enfants. Aussi fut-il décidé que la transcription des réponses à ce questionnaire se ferait après l'expérimentation proprement dite auprès des sujets.

TEST J'AI PEUR

Les réponses obtenues à ce test ont permis de vérifier que sur les 18 enfants interrogés, 8 ignoraient la signification de *croquemitaine*, 5 celle de *foule* et enfin 4 celle de *inconnu*. Ces substantifs furent remplacés respectivement dans la version finale du test par *bonhomme sept heures*, *beaucoup de monde* et par *des gens que tu ne connais pas*. Il a fallu entre 6 et 8 minutes à chaque enfant pour répondre à la totalité des questions posées et l'examen de celles-ci a permis de vérifier que 8 enfants ont utilisé l'éventail possible des cinq choix de réponses. De plus, la consignation directe des réponses aux endroits prévus sur les grilles au fur et à mesure de l'entretien s'est avérée efficace. C'est donc la méthode de cueillette de données qui a été retenue pour l'expérimentation proprement dite.

Enfin, comme les 18 enfants soumis à cette pré-expérimentation ont répondu à la totalité des questions du *Questionnaire sur l'imagination* et du test *J'ai peur* au cours d'une seule rencontre de 15 minutes ou moins, il a été décidé que les sujets de l'expérimentation répondraient aux deux épreuves dans le cadre d'une seule rencontre.

ENTRAÎNEMENT DES JUGES AU PROTOCOLE D'OBSERVATION DU JEU

En octobre 1985, quatre vidéos ont été tournés dans une maternelle de la commission scolaire Ancienne-Lorette. Pour chaque vidéo, 8 à 12 enfants différents ont été filmés pendant 20 minutes au cours de l'activité des jeux libres, ce qui a permis d'enregistrer plusieurs exemples de comportements d'enfants de 5 et 6 ans pour l'entraînement des juges.

L'entraînement des juges a eu lieu pendant les deux semaines qui ont précédé le début de l'expérimentation proprement dite. Quatre juges ont été sélectionnées parmi des étudiantes ayant terminé un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et suivi un cours de littérature pour enfants. L'auteure et elles se sont réunies à plusieurs reprises au cours de l'entraînement. Au début de la première réunion, les examinatrices se sont familiarisées avec le texte du *Protocole d'observation du jeu*. Cette étude a été suivie d'une période d'échange qui avait pour but de leur permettre de mieux comprendre les éléments théoriques fondant ce protocole et de s'assurer que ces notions étaient comprises de la même façon par tout le monde.

Ensuite les examinatrices ont visionné un premier vidéo. D'une durée totale de 20 minutes, celui-ci a été divisé en quatre séquences de cinq minutes chacune. Les quatre examinatrices ont choisi deux enfants dès le début du visionnement et les ont observés pendant le

temps prévu. À la fin de la première séquence, chaque examinatrice a noté chaque variable étudiée, soit l'imagination, la peur, le plaisir et l'intérêt, à la lumière des données proposées dans le *Protocole d'observation du jeu* et a communiqué sa notation aux trois autres examinatrices. En équipe, elles ont ensuite comparé leurs résultats et ont discuté des facteurs qui pouvaient les expliquer. Le visionnement et l'analyse du premier vidéo ont été répétés à trois reprises; chaque fois des sous-groupes de deux sujets différents ont été observés et notés à partir des mêmes critères de visionnement que ceux qui viennent d'être décrits.

En plus de développer des capacités d'analyse et de notation des vidéos, ces réunions de travail ont permis de préciser les aspects suivants de la recherche: le nombre de sujets que chaque juge pouvait analyser simultanément ainsi que le choix définitif de l'échantillon-temps. Le deuxième et le troisième vidéo ont été exploités à ces fins. Il a alors été décidé que deux sujets pouvaient être observés simultanément sans aucun problème et qu'un échantillon-temps de 12 minutes séparé en deux tranches de 6 minutes chacune était convenable. Il est aussi apparu que le tournage devait commencer cinq minutes après le début de l'activité de jeux libres et se poursuivre jusqu'à la dix-huitième minute.

Le quatrième vidéo de la pré-expérimentation a servi à vérifier la capacité des examinatrices à assumer seules l'analyse des observations recueillies à l'étape de l'enregistrement vidéo de l'activité de jeu. À ce moment, les analyses des juges étaient concordantes dans la presque totalité des cas et l'entraînement a pris fin.

ENTRAÎNEMENT DES JUGES À LA MANIPULATION DU MATÉRIEL AUDIO-VISUEL

Une semaine avant le début de l'expérimentation proprement dite, les quatre examinatrices se sont familiarisées avec le fonctionnement de la caméra BETA MOVIE. Ainsi, elles ont appris à tour de rôle à manipuler cet appareil. Elles ont filmé des séquences qui ont été visionnées par la suite pour vérifier la qualité des tournages. Lorsque nécessaire, des correctifs ont été apportés pour s'assurer de la qualité optimale des vidéos. De même, les juges se sont familiarisées avec l'utilisation du magnétoscope en vue de l'étape de l'analyse des films tournés pour l'expérimentation.

PLANIFICATION DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES

La répartition de la tâche des quatre examinatrices/juges leur a été attribuée avant le début de l'expérimentation proprement dite. Cette planification visait d'abord à s'assurer que le travail était réparti également entre chacune d'elles à l'étape du pré-test, de l'enregistrement vidéo, de l'application du *Protocole d'observation du jeu*, du visionnement des vidéos et enfin,

du post-test. Il importait ensuite de s'assurer que les quatre examinatrices/juges accomplissent leur travail selon la démarche spécifique prévue pour chacune (endroit et horaire de l'enregistrement, horaire de visionnement, etc.). Enfin, cette planification prévoyait aussi vérifier la possibilité de l'accord inter-juge au moment de l'analyse des résultats.

Pour atteindre les objectifs susmentionnés, nous avons établi une grille horaire. Il y était prévu que l'étape du pré-test se réaliserait ainsi : à des moments qui leur étaient assignés pour chaque classe, les quatre examinatrices feraient passer le *Questionnaire sur l'imagination* et le test *J'ai peur* à un nombre égal de sujets choisis au hasard. L'étape du post-test se réalisant de façon identique mais avec des sujets différents.

Pour l'étape de l'enregistrement, chaque vidéo serait filmé par une examinatrice. L'horaire déterminait quelle examinatrice devait réaliser tel vidéo, le moment de l'enregistrement et l'école où le tournage aurait lieu.

Il était essentiel de s'assurer de la fiabilité et de la concordance des résultats recueillis par les examinatrices à l'étape de l'application du *Protocole d'observation du jeu*. À cette fin, l'horaire indiquait clairement quels vidéos chaque examinatrice devait analyser. Cette répartition des tâches a été établie en fonction des critères suivants : l'analyse individuelle des vidéos, la non-circulation des résultats entre l'une ou l'autre des examinatrices et la non présence en classe au moment du tournage d'un vidéo de celles qui devaient l'analyser.

La grille horaire (une feuille identique pour chaque semaine) se divise en trois sections. La première indique le nom de chacune des quatre examinatrices, la semaine en cause, l'école, le jour (matin ou après-midi) où des activités étaient prévues. La deuxième section décrit la tâche que chaque examinatrice devait accomplir pour le tournage des vidéos. Enfin, la troisième section précise le jour où chaque examinatrice devait réaliser ses analyses ainsi que les vidéos concernés (identifiés par des numéros différents pour chaque école et pour chaque jour où un tournage a eu lieu). La tâche contenue dans la grille horaire a été partagée également et au hasard entre les quatre examinatrices.

EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation proprement dite s'est échelonnée sur une période de sept semaines, soit du 22 octobre au 5 décembre 1985 (pour chaque classe*, l'expérimentation a duré en fait

L'auteure remercie les enseignantes et les élèves de maternelle de l'école Trois-Saisons de la commission scolaire Ancienne-Lorette ainsi que ceux d'une école de la commission scolaire Sainte-Foy de leur collaboration.

six semaines car l'équivalent d'une semaine de la durée totale de l'expérimentation a été occupée par des journées pédagogiques).

Au début, l'auteure a rencontré tous les sujets de chacune des quatre classes à l'école. Elle a fait connaissance avec chacun, leur a expliqué pourquoi elle avait apporté une caméra vidéo à l'école, l'utilisation qu'elle en ferait ce jour-là et celle qui en serait faite subséquentement. Ensuite, l'auteure a demandé aux sujets de s'identifier devant la caméra vidéo pendant qu'elle les filmait. Pour l'auteure, cette démarche visait à connaître les enfants et à les familiariser avec les appareils audio-visuels.

En outre, à ce moment de l'expérimentation, les quatre examinatrices, en équipe de deux, ont aussi rencontré tous les sujets des quatre classes touchées par l'expérience. Ces rencontres ont permis aux examinatrices d'établir un premier contact avec les sujets de la recherche, de rencontrer leurs enseignantes et de se familiariser avec les locaux où se déroulerait l'expérimentation.

PRÉ-TEST

Dans chaque classe, chacune des quatre examinatrices a fait passer le *Questionnaire sur l'imagination* et le test *J'ai peur* oralement et individuellement à 4 ou 5 enfants différents choisis au hasard dans la liste des élèves de chaque classe, et ce entre le 22 et le 28 octobre 1985. Ils ont été interrogés dans un endroit calme, à proximité de leur classe. Les réponses au *Questionnaire sur l'imagination* ont été enregistrées au magnétophone. Les réponses au test *J'ai peur* ont été écrites sur les feuilles prévues à cette fin.

SÉLECTION DES CONTES

Les réponses au test *J'ai peur* ont été traitées immédiatement après le pré-test afin d'identifier les peurs communes aux sujets de la recherche et de faire ainsi la sélection définitive des contes modernes qui seraient racontés aux sujets du groupe expérimental. L'analyse des réponses obtenues au test *J'ai peur* a permis également de choisir les sujets qui seraient étudiés de façon spécifique à la suite du récit des contes.

Trois des peurs communes aux sujets ont été retenues. Ce sont la peur d'un animal réel, *le serpent*, la peur d'un personnage réel, *les bandits*, et la peur d'un animal imaginaire, *le dragon*. Plusieurs contes modernes portent sur ces peurs.

Parmi plus de 50 contes modernes touchant à des peurs que nous avons mentionnées précédemment, les trois titres suivants ont été retenus: *Le retour du boa*, de Trinka Hakes Noble (1985) (peur d'un animal réel, *le serpent*); *Les trois brigands*, de Tomi Ungerer (1979) (peur d'un personnage réel, *les bandits*) et enfin *Les dragons, ça n'existe pas*, de Jack Kent (1984)

(peur d'un animal imaginaire, *le dragon*). On peut lire le résumé de ces contes à l'appendice F.

RÉCIT DES CONTES

Après le pré-test, les trois contes ont été racontés aux sujets des deux classes du groupe expérimental. La narration des contes s'est échelonnée sur une période de trois semaines et se tenait le lundi ou le mardi selon la classe. *Le retour du boa* a été raconté la première semaine. À la deuxième semaine, c'est le conte *Les trois brigands* qui fut raconté. Enfin, le récit du conte *Les dragons, ça n'existe pas* a eu lieu la troisième semaine. L'auteure, qui avait mémorisé le texte, racontait le conte oralement sans l'aide du livre. À la fin de l'histoire, elle montrait aux enfants l'album et les illustrations, et leur posait cette question : «Est-ce la première fois que tu entends cette histoire?». Ceci afin de s'assurer de la nouveauté du conte. Le récit de chaque conte a duré dix minutes ou moins. Il a été fait immédiatement avant l'activité des jeux libres, les sujets étaient assis en cercle autour de l'auteure.

ENREGISTREMENT VIDÉO DE L'ACTIVITÉ DE JEU

Chacune des quatre examinatrices a enregistré sur vidéo des sujets de l'expérimentation pendant que ces derniers participaient à l'activité des jeux libres. Les enfants ont été enregistrés deux fois par semaine, pendant trois semaines. Les sujets du groupe expérimental ont été filmés pendant l'activité de jeu, en début de semaine, immédiatement après le récit d'un conte ainsi que trois jours plus tard. Les sujets du groupe contrôle ont été filmés eux aussi pendant la même activité et au même rythme.

Tous les sujets ont été enregistrés sur vidéos à six reprises. Au total, 24 vidéos ont été enregistrés pendant des périodes de jeux libres. Avant le début de l'activité, la consigne suivante a été donnée à chaque classe par l'enseignante ou l'examinatrice : «Tu peux jouer avec ce que tu veux, mais j'aimerais que ton jeu raconte une histoire.»

Chaque fois que l'activité de jeu a été enregistrée, l'examinatrice a indiqué sur la cassette le jour, l'école et le groupe enregistré. Les sujets ont été invités à s'identifier devant la caméra par ordre alphabétique. Ils portaient, dans le cou, le numéro correspondant à leur rang dans la liste d'élèves de leur groupe respectif. Ensuite, l'examinatrice attendait que l'activité des jeux libres soit en marche depuis 5 minutes pour commencer le tournage de l'activité de jeu. Elle filmait les sujets qui se trouvaient dans le coin des jeux libres pendant 12 minutes consécutives. Elle s'assurait que tous les sujets présents à l'école ce jour-là étaient filmés, ce qui était facilité par l'aménagement matériel de chacune des classes. Ainsi, l'examinatrice pouvait se tenir à l'écart et avoir une bonne vue d'ensemble des sujets. Elle pouvait aussi utiliser le

zoom de sa caméra pour filmer des sujets de plus près. L'examinatrice ne faisait aucune intervention auprès des sujets pendant l'enregistrement.

PROTOCOLE D'OBSERVATION APPLIQUÉ AU VISIONNEMENT DES VIDÉOS

Au cours de la période de temps consacrée à l'expérimentation proprement dite et pendant la semaine qui a suivi cette période, chacune des 4 examinatrices a visionné 12 des 24 vidéos enregistrés. Pour chaque vidéo, l'examinatrice a évalué l'imagination et la peur exprimées dans les comportements verbaux et non verbaux des sujets filmés. Pour ce faire, chaque juge a utilisé le *Protocole d'observation du jeu*. Ainsi, entre le 6 novembre et le 13 décembre 1985, 48 visionnements ont été réalisés. Les juges (2 pour chaque vidéo) ont coté individuellement des vidéos dont elles n'avaient pas fait le tournage. En aucun cas, les juges n'ont mis leurs résultats respectifs en commun. De plus, aucune des examinatrices ne savait quels sujets appartenaient au groupe expérimental ou au groupe contrôle. Signalons enfin que les juges ignoraient que la concordance de leurs résultats serait vérifiée à la lumière de leurs évaluations respectives.

POST-TEST

Le *Questionnaire sur l'imagination* et le test *J'ai peur* ont été repassés à l'étape du post-test, de la même façon qu'à l'étape du pré-test. Chaque examinatrice s'est assurée qu'elle n'interrogeait pas les mêmes sujets qu'au pré-test. L'étape du post-test a eu lieu du 2 au 5 décembre 1985.

Chapitre III
Analyse des résultats

Deux hypothèses et deux sous-hypothèses sont formulées dans la présente recherche. Les hypothèses concernent les effets qui sont produits par le récit de contes modernes identifiés comme variable indépendante sur les variables dépendantes de l'imagination et de la peur chez des sujets de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle. Les sous-hypothèses touchent l'observation directe de l'activité de jeu, l'expression de l'imagination, l'expression et le contrôle de la peur à la suite du récit de contes modernes.

L'analyse des données recueillies au pré-test et au post-test a été structurée de manière à vérifier chacune des hypothèses. Il en est de même de celles recueillies par l'observation directe de l'activité de jeu ayant rapport aux sous-hypothèses.

Elles font l'objet de ce chapitre qui comprend trois sections. La première présente le plan d'analyse des données des hypothèses et des sous-hypothèses. La deuxième présente les résultats obtenus et la troisième interprète ces résultats.

PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

Plusieurs phases sont prévues pour vérifier les hypothèses et les sous-hypothèses. Pour les hypothèses, il s'agit premièrement d'analyser globalement, à l'aide de tests t, les effets qui sont produits par la variable indépendante sur les variables dépendantes de l'imagination et de la peur chez les sujets des deux groupes, et deuxièmement d'analyser séparément les sujets de ces groupes à l'aide de tests t pairés. Des tests t sont utilisés pour analyser les sous-hypothèses. Enfin, la dernière phase de l'analyse consiste à calculer les coefficients de corrélation afin de préciser les relations linéaires existant entre les variables imagination et peur. Dans ces quatre phases de l'analyse, le niveau de signification retenu se situe au seuil de 0,05. Les méthodes d'analyse utilisées pour vérifier les hypothèses et les sous-hypothèses sont précisées ci-après.

MÉTHODES D'ANALYSE UTILISÉES POUR VÉRIFIER LES DEUX HYPOTHÈSES

La première hypothèse de cette recherche veut que les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auront plus d'imagination que les enfants à qui on n'en aura pas raconté. La vérification de cette hypothèse implique l'analyse de l'imagination des deux groupes de sujets (expérimental et contrôle), d'abord au pré-test puis au post-test.

Au pré-test, l'analyse de cette variable consiste à comparer la moyenne de l'imagination de chacun des deux groupes et la proportion de sujets qui ont fait preuve d'imagination dans ces groupes. Cela permet de vérifier si les deux groupes sont comparables, à savoir s'ils ont le même degré d'imagination, et si la même proportion de sujets sont imaginatifs. L'analyse de l'imagination s'effectue de façon identique au post-test et permet de faire les mêmes vérifications qu'au pré-test. Ainsi, les résultats obtenus à l'analyse de cette variable au pré-test et au post-test permettent de vérifier la première hypothèse de la recherche.

La deuxième hypothèse veut que les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôleront davantage ces peurs que les enfants à qui on n'en aura pas raconté. Les trois peurs typiques des sujets sont les variables en cause ici. La vérification de la deuxième hypothèse implique l'analyse de chaque peur des deux groupes de sujets (expérimental et contrôle), d'abord au pré-test puis au post-test. Trois vérifications doivent être effectuées: d'abord celle concernant la peur des serpents; ensuite celle concernant la peur des bandits et enfin, celle concernant la peur des dragons.

Au pré-test, l'analyse de chaque peur (serpents, bandits, dragons) comprend respectivement la comparaison de la moyenne de chaque peur et la comparaison des proportions de sujets qui ont cette peur. Il est possible de vérifier si les deux groupes sont comparables au pré-test, à savoir si les sujets de ces deux groupes ont le même degré de peur (serpents, bandits, dragons), et si les mêmes proportions de sujets ont ces peurs. Au post-test, l'analyse de ces trois peurs s'effectue de façon identique et permet de faire les mêmes vérifications qu'au pré-test. Ainsi, les résultats de l'analyse de la peur des serpents, des bandits et des dragons au pré-test et au post-test permettent de vérifier la deuxième hypothèse de cette recherche.

MÉTHODES UTILISÉES POUR VÉRIFIER LES SOUS-HYPOTHÈSES

La première sous-hypothèse de la recherche veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes qui exploitent l'imaginaire auront plus d'imagination dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes. La vérification de cette première sous-

hypothèse implique l'analyse de l'imagination dans l'activité de jeu. L'examen de l'imagination des sujets des deux groupes permet de vérifier si les sujets de ces deux groupes sont comparables après observation directe de six périodes de l'activité de jeu. Les mesures utilisées sont la moyenne de l'imagination de l'ensemble des sujets et la moyenne de l'imagination de ceux qui ont peu ou beaucoup d'imagination, soit les groupes extrêmes.

La deuxième sous-hypothèse veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes qui exploitent des peurs typiques exprimeront et contrôleront davantage leurs peurs dans le jeu que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes. Les trois peurs typiques des sujets sont les variables en cause ici. Ce sont la peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons. La vérification de cette deuxième sous-hypothèse implique l'analyse de chacune de ces peurs dans l'activité de jeu. L'examen de la peur (serpents, bandits, dragons) des sujets des deux groupes permet de vérifier s'ils sont comparables après l'observation directe de six périodes de l'activité de jeu. Les mesures utilisées sont la moyenne de la peur des serpents, des bandits et des dragons chez l'ensemble des sujets et la moyenne de ces peurs chez ceux qui ont peu ou beaucoup peur des serpents, des bandits ou des dragons, soit les groupes extrêmes.

Enfin, la vérification de la corrélation existant entre les variables de l'imagination et de la peur permet d'établir les relations linéaires susceptibles d'exister entre ces variables chez les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle pour chaque observation en cause.

Les résultats ainsi obtenus (hypothèses et sous-hypothèses) sont présentés ci-après.

RÉSULTATS

On présentera d'abord les résultats se rapportant aux hypothèses puis ceux ayant rapport aux sous-hypothèses.

L'analyse des résultats reliés aux hypothèses se divise en quatre parties : analyse globale de la vérification de la première puis de la deuxième hypothèse, analyse spécifique des deux groupes de sujets par rapport à l'analyse de la première puis la deuxième hypothèse.

L'analyse des résultats ayant rapport aux sous-hypothèses se divise aussi en quatre parties : analyse de la concordance de la cotation des juges, analyse de la première sous-hypothèse puis de la deuxième sous-hypothèse, et enfin analyse de la relation linéaire entre les variables étudiées par l'observation directe de l'activité de jeu.

ANALYSE DE LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

La vérification de la première hypothèse comprend la comparaison de l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle au pré-test puis la comparaison de l'imagination des sujets de ces deux groupes au post-test.

A. Résultats au pré-test

Pour vérifier cette hypothèse, il s'agissait d'abord de savoir si les deux groupes en cause étaient comparables au pré-test. Pour ce faire, un test t a été effectué afin de comparer la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental (GE) et celle des sujets du groupe contrôle (GC). Le tableau 4 présente les résultats obtenus.

Tableau 4
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de l'imagination des sujets du groupe expérimental et
du groupe contrôle au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	1,92	0,88	-0,27	75	0,79
Contrôle	39	1,97	0,87			

N indique le nombre de sujets *
dl indique le degré de liberté
(total des sujets moins 2)

Les résultats obtenus à ce test sont les suivants: $t(75) = -0,27$, $p < 0,79$. On constate qu'il n'y a pas de différence significative au seuil de 0,05 entre les deux groupes. Donc, au pré-test, l'imagination des sujets du GE est comparable à celle des sujets du GC.

L'égalité des deux groupes au pré-test a également été vérifiée d'une autre façon. Il s'agissait de savoir si la proportion de sujets qui avaient de l'imagination était la même dans le GE et dans le GC. Ici, cette proportion est déterminée de la façon suivante: les sujets qui

* On remarquera que dans les tableaux, le nombre de sujets n'est pas constant en raison de l'absence de certains enfants au post-test. Cependant les N au pré-test et au post-test ont toujours été égalisés pour chaque variable en cause sur la base du nombre de sujets présents au post-test.

ont obtenu un score total de 0,1 ou 2 au *Questionnaire sur l'imagination* ont peu d'imagination; ceux qui ont obtenu un score total de 3 ou 4 ont beaucoup d'imagination (le score minimum à ce questionnaire étant de 0 et le score maximum étant de 4). Le tableau 5 présente les résultats obtenus.

Tableau 5
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont de l'imagination au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	0,21	0,41	-0,47	75	0,64
Contrôle	39	0,26	0,44			

Les résultats vérifiés par le test t et présentés dans le tableau 5 sont les suivants : $t(75) = -0,47$, $p < 0,64$, soit un niveau de signification largement supérieur au seuil de 0,05. Donc, au pré-test, la même proportion de sujets dans le GE et le GC ont de l'imagination (score 3 et 4).

Ainsi, la comparaison des moyennes de l'imagination des sujets du GE et des sujets du GC et celle de la proportion de sujets de ces groupes qui ont de l'imagination a permis de vérifier que les deux groupes sont comparables, ce qui assure le contrôle de cette variable.

B. Résultats au post-test

Il s'agit maintenant de comparer l'imagination des sujets du GE et celle des sujets du GC au post-test, soit de passer à l'étape de la vérification globale de l'hypothèse. Pour ce faire, un test t a été effectué afin de comparer la moyenne de l'imagination des sujets de ces deux groupes. Le tableau 6 présente les résultats obtenus.

Tableau 6
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de l'imagination des sujets du groupe expérimental et
du groupe contrôle au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	2,05	1,06	0,66	74	0,51
Contrôle	38	1,89	1,03			

Les résultats vérifiés par le test t et présentés dans le tableau 6 sont les suivants : $t(74) = 0,66$, $p < 0,51$. Ici encore, cela est largement supérieur au seuil de signification de 0,05. On constate donc que la différence entre les résultats obtenus par les deux groupes n'est pas significative. Ainsi, au post-test, la moyenne de l'imagination des sujets du GE est égale à la moyenne de celle des sujets du GC. Et ainsi, au post-test, l'imagination des sujets du GE est égale à celle des sujets du GC.

Les deux groupes sont de plus comparés par rapport à la proportion de sujets qui sont peu imaginatifs et très imaginatifs. Il s'agit de savoir si la proportion de sujets qui ont de l'imagination est la même pour le GE et pour le GC. Pour ce faire, un test t a été appliqué. Le tableau 7 présente les résultats obtenus.

Tableau 7
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont de l'imagination au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	0,32	0,47	0,76	74	0,45
Contrôle	38	0,24	0,43			

Les résultats obtenus à ce test et présentés dans le tableau 7 sont les suivants: $t(74) = 0,76$, $p < 0,45$; encore ici on constate un niveau de signification largement supérieur au seuil établi.

Donc, au post-test, une analyse statistique de la comparaison des moyennes de l'imagination des sujets du GE et des sujets du GC a permis de vérifier que l'imagination des sujets de ces deux groupes est égale. De plus, l'analyse statistique de la proportion de sujets du GE et des sujets du GC qui ont de l'imagination a démontré que la même proportion de sujets du GE et du GC sont imaginatifs.

Bref, il résulte de la vérification de la première hypothèse de cette recherche, que les sujets qui appartiennent au groupe dans lequel un traitement a été fait par rapport à la variable dépendante de l'imagination n'ont pas obtenu au post-test, une moyenne de l'imagination qui soit statistiquement significative comparativement à la moyenne de celle des sujets du groupe dans lequel aucun traitement n'a été effectué.

Il résulte aussi de la vérification de cette hypothèse, que la proportion de sujets qui ont de l'imagination et qui font partie du groupe dans lequel un traitement a été fait par rapport à cette variable, n'est pas différente de la proportion de sujets qui ont de l'imagination dans le groupe où aucun traitement n'a été effectué. La première hypothèse n'est donc pas appuyée par les résultats.

ANALYSE DE LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Trois peurs typiques, soit la peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons sont les variables en cause dans la deuxième hypothèse de cette recherche. La vérification de cette hypothèse se divise donc en trois parties distinctes. La première partie présente l'analyse statistique de la peur des serpents, la deuxième partie décrit celle de la peur des bandits et enfin la troisième partie s'intéresse à la peur des dragons.

PEUR DES SERPENTS

La vérification de l'hypothèse concernant la peur des serpents comprend deux étapes qui sont d'abord la comparaison de la peur des serpents des sujets du GE et des sujets du GC au pré-test, puis la même comparaison au post-test.

A. Résultats au pré-test

Avant de vérifier la première partie de la deuxième hypothèse de cette recherche, il s'agissait de savoir si les deux groupes en cause étaient comparables, par rapport à la peur des serpents, au pré-test. Pour ce faire, un test t a été effectué afin de comparer la moyenne de la

peur des serpents des sujets du GE et celle des sujets de GC au pré-test. Le tableau 8 indique les résultats obtenus.

Tableau 8
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	3,03	1,03	-0,35	74	0,73
Contrôle	38	3,11	0,95			

Les résultats obtenus à ce test sont les suivants : $t(74) = -0,35$, $p < 0,73$. On constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Donc, au pré-test, la peur des serpents des sujets du GE est égale à la peur des serpents des sujets du GC.

De plus, pour s'assurer de l'égalité des deux groupes au pré-test, il s'agissait de savoir si la proportion de sujets qui avaient peur des serpents était la même dans le GE et dans le GC. Cette proportion est déterminée comme suit : sur un score possible d'un minimum de 1 et d'un maximum de 4, les sujets ayant obtenu un score total de 1 et 2 ont peu peur des serpents, ceux qui obtiennent un score total de 3 ou 4 ont très peur des serpents. Les résultats obtenus par l'utilisation du test t sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9
Épreuve de signification de la différence entre les proportions des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peur des serpents au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	0,76	0,43	-0,56	74	0,58
Contrôle	38	0,82	0,39			

L'utilisation du test t donne les résultats suivants: $t(74) = -0,56$, $p < 0,58$. Ainsi, la même proportion de sujets du GE et du GC ont peur des serpents au pré-test. Donc, la comparaison des moyennes de la peur des serpents chez les sujets du GE et les sujets du GC et la comparaison de la proportion de sujets de ces groupes qui ont cette peur révèlent que les deux groupes sont comparables, ce qui signifie qu'ils ont le même degré de peur des serpents, au pré-test. Cette variable est ainsi contrôlée.

B. Résultats au post-test

Il convient maintenant de comparer la peur des serpents chez les sujets du groupe expérimental et la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au post-test de l'expérience et de passer ainsi à l'étape de la vérification globale de l'hypothèse. Pour ce faire, un test t a été effectué pour comparer la moyenne de cette peur chez les sujets de ces deux groupes. Le tableau 10 présente les résultats obtenus.

Tableau 10
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental
et du groupe contrôle au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	32	2,88	0,91	-0,38	67	0,71
Contrôle	37	2,97	1,19			

Les résultats obtenus sont les suivants: $t(67) = -0,38$, $p < 0,71$, ce qui signifie que la différence entre les résultats obtenus par les deux groupes n'est pas significative. Donc, la moyenne de la peur des serpents des sujets du GE est égale à la moyenne de la peur des serpents des sujets du GC au post-test et, par conséquent, cette peur est égale chez les sujets des deux groupes.

De plus, il faut savoir si la proportion de sujets qui ont peur des serpents est la même dans le GE que dans le GC. À cette fin, un test t est effectué. Les résultats obtenus par l'utilisation de ce test sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont peur des serpents au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	32	0,72	0,46	0,38	67	0,70
Contrôle	37	0,68	0,47			

Les résultats obtenus au test t sont les suivants : $t(67) = 0,38$, $p < 0,70$, ce qui permet d'affirmer qu'au post-test, la même proportion de sujets du GE et du GC ont peur des serpents.

Donc, une analyse statistique de la comparaison des moyennes de cette peur des sujets du GE et des sujets du GC au post-test permet de constater que la peur des serpents des sujets de ces deux groupes est égale. Enfin, l'analyse de la proportion des sujets du GE et des sujets du GC qui ont cette peur typique, permet d'affirmer que la même proportion de sujets dans chacun des groupes a peur de cet animal.

PEUR DES BANDITS

Deux étapes sont nécessaires pour comparer la peur des bandits des sujets du GE et des sujets du GC au pré-test ainsi que pour réaliser la comparaison au post-test de cette peur typique chez les sujets des deux groupes.

A. Résultats au pré-test

Il s'agit d'abord de savoir si les deux groupes en cause sont comparables, par rapport à la peur des bandits, au pré-test. À cette fin, un test t a été effectué dans le but de comparer la moyenne de cette peur typique des sujets du GE et celle des sujets du GC. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 12.

Tableau 12
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental
et du groupe contrôle au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	2,74	1,08	0,75	75	0,46
Contrôle	39	2,54	1,23			

Les résultats obtenus sont les suivants : $t(75) = 0,75$, $p < 0,46$. Comme il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes, on peut affirmer que la peur des bandits des sujets du GE est égale à la peur des bandits des sujets du GC au moment du pré-test.

De plus, il fallait savoir si la proportion de sujets qui avaient peur des bandits était la même dans le GE que dans le GC. Comme pour la peur des serpents, un score de 1 ou 2 signifie que les sujets n'ont pas peur des bandits ; par contre un score total de 3 ou de 4 signifie que les sujets ont peur des bandits. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 13.

Tableau 13
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont peur des bandits au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	0,58	0,50	0,80	75	0,43
Contrôle	39	0,49	0,51			

Les résultats du test t sont : $t(75) = 0,80$, $p < 0,43$. Donc, au pré-test, la même proportion de sujets des deux groupes ont peur des bandits.

Ainsi, la comparaison des moyennes de cette peur chez les sujets du GE et les sujets du GC et la comparaison des proportions de sujets de ces groupes ayant peur des bandits montrent que les deux groupes ont le même degré de peur des bandits, au pré-test. Ceci assure le contrôle de cette variable.

B. Résultats au post-test

Pour procéder à la vérification finale de l'hypothèse ayant rapport à la peur des bandits, un test t a été effectué pour comparer la moyenne de la peur des bandits des sujets de ces deux groupes. Le tableau 14 indique les résultats obtenus.

Tableau 14
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	30	2,30	0,95	-0,72	66	0,47
Contrôle	38	2,50	1,27			

Les résultats sont ceux-ci : $t(66) = -0,72$, $p < 0,47$. Ils indiquent que la différence entre les résultats obtenus par les deux groupes n'est pas significative. Il est donc permis d'affirmer qu'au post-test la moyenne de la peur des bandits des sujets du GE est égale à celle des sujets du GC. En somme, la peur des bandits des sujets du GE est égale à celle des sujets du GC.

Il s'agit maintenant de savoir si la proportion de sujets qui ont peur des bandits est la même dans les deux groupes. Au test t, on obtient les résultats présentés dans le tableau 15.

Tableau 15
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont peur des bandits au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	30	0,37	0,49	-1,31	66	0,19
Contrôle	38	0,53	0,51			

Les résultats obtenus sont les suivants: $t(66) = -1,31$, $p < 0,19$. Donc au post-test, la même proportion de sujets du GE et du GC ont peur des bandits.

Au post-test, l'analyse de la peur des bandits permet de constater que suite à la comparaison des moyennes de cette peur chez les sujets du GE et du GC celle-ci est égale dans les deux groupes de sujets. De plus, l'analyse de la proportion de sujets de ces deux groupes ayant peur des bandits au post-test a fait ressortir que la même proportion de sujets de ces groupes éprouvent cette peur.

PEUR DES DRAGONS

La troisième peur typique est également analysée statistiquement en deux étapes.

A. Résultats au pré-test

Voyons si au pré-test les deux groupes étaient comparables du point de vue de la peur des dragons. Un test t a servi à comparer la moyenne de cette peur chez chacun des deux groupes. Le tableau 16 présente les résultats obtenus.

Tableau 16
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental
et du groupe contrôle au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	2,84	1,22	0,90	75	0,37
Contrôle	39	2,59	1,23			

Les résultats obtenus donnent : $t(75) = 0,90$, $p < 0,37$. Il n'y a donc pas de différence significative entre les deux groupes. Ainsi, au pré-test, la moyenne de la peur des dragons des sujets du GE est égale à la moyenne de la peur des dragons des sujets du GC. Par conséquent, cette peur est égale chez les sujets des deux groupes.

Pour s'assurer de l'égalité des deux groupes au pré-test, il convenait aussi de savoir si la proportion de sujets qui avaient peur des dragons était la même dans le GE et dans le GC. La proportion est déterminée comme dans l'analyse de la peur des serpents et dans celle de la peur des bandits. Le tableau 17 présente les résultats obtenus.

Tableau 17
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont peur des dragons au pré-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	38	0,66	0,48	1,06	75	0,29
Contrôle	39	0,54	0,51			

Les résultats au test t sont : $t(75) = 1,06$, $p < 0,29$. Au pré-test, on relève donc la même proportion de sujets du GE et du GC ayant peur des dragons.

Des deux comparaisons précédentes, il ressort que les deux groupes sont comparables. Au pré-test, il est donc vérifié que les sujets de la recherche ont le même degré de peur des dragons. Le contrôle de cette variable est ainsi assuré.

B. Résultats au post-test

La peur des dragons des sujets du GE et du GC est comparée ensuite au moment du post-test, ce qui permet de passer à l'étape de la vérification globale de l'hypothèse concernant cette variable. La moyenne de la peur des dragons des sujets de ces deux groupes est comparée à l'aide d'un test t. Le tableau 18 présente les résultats obtenus.

Tableau 18
Épreuve de signification de la différence entre les moyennes
de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental
et du groupe contrôle au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	df	Niveau de signification
Expérimental	30	2,50	1,14	-0,73	66	0,47
Contrôle	38	2,71	1,21			

Les résultats obtenus sont les suivants : $t(66) = -0,73$, $p < 0,47$. Il n'y a donc pas de différence significative entre les deux groupes. On conclut qu'au post-test, la peur des dragons des sujets du GE est égale à celle des sujets du GC.

Finalement, il s'agit de savoir si la proportion de sujets éprouvant cette peur est la même dans le GE et dans le GC. Encore ici, un test t a été effectué. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 19.

Tableau 19
Épreuve de signification de la différence entre les proportions
des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle
qui ont peur des dragons au post-test

Groupe	N	Moyenne	Écart type	Test t		
				t	dl	Niveau de signification
Expérimental	30	0,47	0,51	-1,36	66	0,18
Contrôle	38	0,63	0,49			

Les résultats obtenus sont: $t(66) = -1,36$, $p < 0,18$. Par conséquent, au post-test, la même proportion de sujets du GE et du GC a peur des dragons.

En bref, au post-test, la peur des dragons est égale pour les sujets du GE et du GC. De plus, la même proportion de sujets de ces deux groupes présente cette peur.

En résumé, on constate à la lumière de la vérification de chacune des trois parties de la deuxième hypothèse que les sujets appartenant au groupe expérimental où des interventions ont été réalisées relativement à la variable de la peur (serpents, bandits, dragons), n'ont pas obtenu au post-test une moyenne de ces trois peurs qui soit significativement différente de la moyenne de la peur des sujets qui n'ont connu aucune intervention spécifique.

Il ressort de plus de la vérification de cette hypothèse que la proportion de sujets qui ont ces peurs dans le groupe expérimental n'est pas différente de la proportion de sujets éprouvant ces peurs dans le groupe témoin.

Le récit de contes touchant spécifiquement la variable dépendante de la peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons n'a donc pas eu d'effet significatif sur ces peurs chez ces sujets.

CONCLUSION DE L'ANALYSE GLOBALE DES DEUX HYPOTHÈSES

Le traitement appliqué à la variable de l'imagination n'a pas révélé d'effet statistiquement significatif, non plus que celui appliqué à la variable des peurs des serpents, des bandits et des dragons. Quels sont les facteurs susceptibles d'avoir produit de tels résultats? Le traitement effectué aurait-il donné des résultats différents s'il avait été fait sur une période de temps plus longue, compte tenu des variables qui sont étudiées ici? Aurait-il donné des résultats signifi-

tifs si le nombre de sujets analysés avait été différent? Les instruments de mesure utilisés étaient-ils assez précis pour mesurer efficacement les variables en cause?

Il est connu qu'à 5 et 6 ans les enfants n'ont pas tous le même degré de peur des serpents, des bandits, des dragons. Leur imagination ne s'est pas non plus développée de façon uniforme. Théoriquement et cliniquement, on a identifié des degrés d'imagination ainsi que des degrés de peurs réelles ou imaginaires chez les enfants de ces âges. Ainsi, les enfants ayant beaucoup d'imagination seraient ceux qui s'approprieraient le mieux l'imaginaire des contes. Chez ces enfants, l'imagination s'exprimerait de façon plus manifeste. De même, les enfants ayant une grande peur d'animaux ou de personnages réels ou imaginaires seraient ceux pour lesquels on utiliserait davantage les contes comme moyens d'expression et de contrôle de ces peurs.

Si les hypothèses de cette recherche reposent sur des fondements théoriques solides, le récit de contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques devraient permettre à l'imagination de se développer et aux peurs de diminuer. Globalement, les résultats ne se sont pas avérés significatifs. Nous tenterons maintenant d'identifier spécifiquement quelle catégorie d'enfants imaginatifs développent davantage leur imagination entre le pré-test et le post-test. Nous essaierons également de reconnaître, parmi les sujets qui ont peur des serpents, des bandits et des dragons ceux pour qui ces peurs diminuent davantage entre le pré-test et le post-test. Enfin, nous tenterons de voir ce qui se produit sur l'imagination et la peur si des contes ne sont pas racontés aux sujets qui ont de l'imagination et qui éprouvent des peurs telles que définies.

De là, la décision d'analyser indépendamment les deux groupes de sujets (expérimental et contrôle) afin de vérifier, si dans cette perspective les résultats obtenus au post-test diffèrent de ceux obtenus au pré-test, par rapport à chaque variable. Pour ce faire, deux analyses distinctes ont été effectuées avec les sujets du groupe expérimental et avec les sujets du groupe contrôle. On a d'abord procédé à l'analyse des moyennes de l'imagination et des moyennes de la peur des serpents, des bandits, des dragons, au pré-test et au post-test. On a ensuite fait l'analyse de la proportion des sujets ayant de l'imagination et des sujets ayant peur des serpents, des bandits ou des dragons au pré-test et au post-test. Ici, la proportion des sujets qui ont peu ou beaucoup d'imagination ou encore peur des serpents, des bandits, des dragons est déterminée à partir des scores obtenus au pré-test au *Questionnaire sur l'imagination* ou au test *J'ai peur*. Les sujets qui ont obtenu 0, 1 ou 2 au *Questionnaire sur l'imagination* sont identifiés comme ayant peu d'imagination; les sujets qui ont obtenu un score de 3 ou 4 sont identifiés comme ayant beaucoup d'imagination. D'autre part, les sujets qui ont obtenu 1 ou 2 au test *J'ai peur* ont peu peur des serpents, des bandits ou des dragons; ceux qui ont obtenu un score de 3 ou 4 ont très peur des serpents, des bandits ou des dragons.

Deux étapes sont suivies pour vérifier les différences susceptibles d'exister entre les résultats obtenus au post-test par rapport au pré-test, chez les sujets du groupe expérimental pour chaque variable en cause, et par les sujets du groupe contrôle pour ces mêmes variables entre le post-test et le pré-test.

ANALYSE SPÉCIFIQUE DE L'IMAGINATION DANS LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

La première variable de recherche étudiée ici est l'imagination. Les étapes de vérification s'y rapportant sont les suivantes : la comparaison de l'imagination des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test, et la comparaison de l'imagination des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test.

IMAGINATION DES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL AU PRÉ-TEST ET AU POST-TEST

Un test t pairé* a été effectué afin de comparer la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental (soit moyenne totale, moyenne des sujets qui ont peu d'imagination, et moyenne des sujets qui ont beaucoup d'imagination), au pré-test et au post-test. Le tableau 20 présente les résultats obtenus.

Tableau 20

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	1,92	0,88	38	2,05	1,06	0,71	37	0,48
Peu	30	1,60	0,67	30	1,87	1,01	1,35	29	0,19
Beaucoup	8	3,13	0,35	8	2,75	1,04	-0,81	7	0,44

N indique le nombre de sujets
dl indique le degré de liberté
(total des sujets moins 1)

* Test qui analyse séparément chacun des deux groupes. L'appellation test t pairé est un anglicisme fréquemment utilisé en statistique.

La comparaison de la moyenne de l'imagination permet de constater qu'aucune différence significative n'apparaît entre le pré-test et le post-test. En effet, pour le total des sujets ($n=38$), la différence de la moyenne de l'imagination entre le pré-test et le post-test est de 0,13, $t(37)=0,71$, $p < 0,48$. Du total de ces sujets, ceux qui ont peu d'imagination ($n=30$) obtiennent une différence de 0,27, $t(29) = 1,35$ $p < 0,19$. Quant aux sujets qui ont beaucoup d'imagination ($n = 8$), la différence obtenue est de 0,38, $t(7) = -0,81$, $p < 0,44$. Ainsi, il ne semble pas y avoir eu de modification de l'imagination entre le pré-test et le post-test pour aucune de ces catégories.

En outre, il importe de savoir si la proportion de sujets du groupe expérimental ayant peu ou beaucoup d'imagination est la même au pré-test et au post-test. À cette fin, un test t pairé a été effectué. Le tableau 21 indique les résultats obtenus.

Tableau 21

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont de l'imagination au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	df	Niveau de signification
Total	38	0,21	0,41	38	0,32	0,47	1,28	37	0,21
Peu	30	0,00	0,00	30	0,23	0,43	2,97	29	0,00
Beaucoup	8	1,00	0,00	8	0,63	0,52	-2,05	7	0,08

Les résultats présentés dans le tableau 21 permettent de constater que, dans l'ensemble des sujets du groupe expérimental ($n = 38$), 11% des sujets ont développé leur imagination entre le pré-test et le post-test, $t(37) = 1,28$, $p < 0,21$, et que 23% des sujets ayant peu d'imagination ($n = 30$), l'ont développée $t(29) = 2,97$, $p < 0,00$. On note toutefois ($t(7) = -2,05$, $p < 0,08$), une diminution non statistiquement significative chez 37% des sujets ayant une grande imagination ($n = 8$).

En bref, l'analyse statistique étudiant spécifiquement les sujets du groupe expérimental permet de conclure que la moyenne de l'imagination des sujets de ce groupe n'est pas différente au pré-test et au post-test, et que seuls les sujets du groupe expérimental ayant peu

d'imagination au pré-test ont développé leur imagination de façon statistiquement significative entre le moment du pré-test et celui du post-test.

IMAGINATION DES SUJETS DU GROUPE CONTRÔLE AU PRÉ-TEST ET AU POST-TEST

Un test t pairé a été effectué dans le but de comparer la moyenne de l'imagination des sujets du groupe contrôle (moyenne pour l'ensemble des sujets, moyenne des sujets qui ont peu d'imagination et moyenne des sujets qui ont beaucoup d'imagination), au pré-test et au post-test. Le tableau 22 résume les résultats obtenus.

Tableau 22

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	2,00	0,87	38	1,89	1,03	-0,55	37	0,59
Peu	28	1,61	0,63	28	1,68	0,86	0,34	27	0,74
Beaucoup	10	3,10	0,32	10	2,50	1,27	-1,50	9	0,17

Aucune différence significative ne se dégage des résultats présentés dans le tableau 22. En effet, la différence de la moyenne de l'imagination des sujets ($n = 38$) est de 0,11, $t(37) = -0,55$, $p < 0,59$. Ceux qui ont peu d'imagination ($n = 28$) ont obtenu une différence de moyenne d'imagination qui est de 0,07, $t(27) = 0,34$, $p < 0,74$. Enfin, pour les sujets qui en ont beaucoup ($n = 10$), la différence obtenue est de 0,60, $t(9) = -1,50$, $p < 0,17$.

Cette vérification démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre la moyenne de l'imagination chez les sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test, que ces sujets aient peu ou beaucoup d'imagination. Ainsi, pour les sujets du groupe contrôle, la moyenne de l'imagination est égale au pré-test et au post-test.

Un test t pairé a aussi été effectué relativement à la proportion des sujets du groupe contrôle ayant de l'imagination. Le tableau 23 présente les résultats obtenus.

Tableau 23

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont de l'imagination au pré-test et au post-test selon le degré d'imagination au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	0,26	0,45	38	0,24	0,43	-0,37	37	0,71
Peu	28	0,00	0,00	28	0,11	0,31	1,80	27	0,08
Beaucoup	10	1,00	0,00	10	0,60	0,52	-2,45	9	0,04

À la lumière des résultats contenus dans le tableau 23, on observe que pour le total des sujets de ce groupe ($n = 38$), l'imagination a diminué dans une proportion de 0,02 entre le moment du pré-test et celui du post-test, $t(37) = -0,37$, $p < 0,71$. Dans le groupe contrôle, 11% des sujets ayant peu d'imagination ($n = 28$) l'ont développée entre le pré-test et le post-test, $t(27) = 1,80$, $p < 0,08$. Par contre, on constate que 40% des sujets qui ont beaucoup d'imagination dans le groupe contrôle au pré-test en ont moins au post-test, $t(9) = -2,45$, $p < 0,04$.

En bref, il ressort de la vérification de l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle que, pour ces deux groupes, la moyenne de l'imagination est égale au pré-test et au post-test lorsque ces sujets sont étudiés séparément. Toutefois, la proportion des sujets qui ont de l'imagination est différente uniquement chez les sujets du groupe expérimental qui avaient peu d'imagination et pour les sujets du groupe contrôle qui en avaient beaucoup au pré-test. Ainsi, l'hypothèse se vérifie chez les sujets qui avaient peu d'imagination et à qui des contes modernes ont été racontés. De plus, le fait que l'imagination diminue chez plusieurs sujets qui avaient beaucoup d'imagination mais à qui ces contes n'ont pas été racontés renforce la validité de la première hypothèse.

ANALYSE SPÉCIFIQUE DE LA PEUR DANS LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

On se souvient que trois peurs communes des sujets sont les variables vérifiées dans la deuxième hypothèse de cette recherche. Ces peurs sont les suivantes : la peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons. La vérification des différences relatives à ces

trois peurs entre les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle, au moment du pré-test et du post-test se divise donc en trois parties, la première portant sur la peur des serpents, la deuxième sur la peur des bandits et enfin la troisième sur la peur des dragons.

PEUR DES SERPENTS

On compare d'abord la peur des serpents des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test puis la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test.

A. Peur des serpents des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test

Un test t pairé a été effectué afin de comparer la moyenne de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test. Le tableau 24 présente les résultats obtenus.

Tableau 24

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	32	3,38	0,66	32	2,88	0,91	-2,88	31	0,00
Peu	3	2,00	0	3	2,00	0	—	2	—
Beaucoup	29	3,52	0,51	29	2,97	0,91	-2,91	28	0,00

L'analyse des résultats présentés dans le tableau 24 permet de vérifier que pour l'ensemble des sujets étudiés ($n = 32$), la différence de la moyenne de la peur des serpents au pré-test et au post-test est de 0,50, $t(31) = -2,88$, $p < 0,00$. Il y a donc une différence significative de la moyenne de cette peur chez les sujets du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test. Dans le groupe de sujets qui ont peu peur des serpents ($n = 3$), la différence obtenue est de 0, elle n'est donc pas significative. Par contre, chez les sujets du groupe expérimental qui ont très peur des serpents ($n = 29$), on observe une différence de 0,55 entre le pré-test et le post-test, $t(28) = -2,91$, $p < 0,00$.

Pour le total des sujets du groupe expérimental, la différence de la moyenne de la peur des serpents au pré-test et au post-test est donc significative. Cette différence concerne toutefois uniquement le groupe de sujets qui avaient très peur d'eux.

Il s'agit en deuxième lieu, de savoir si la proportion de sujets du groupe expérimental qui ont peu peur des serpents et ceux qui ont très peur des serpents est différente au pré-test et au post-test. À cette fin, un test t pairé a été réalisé et les résultats obtenus par cette mesure sont présentés dans le tableau 25.

Tableau 25

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des serpents au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	32	0,91	0,30	32	0,72	0,46	-2,67	31	0,01
Peu	3	0,00	0,00	3	0,00	0,00	—	2	—
Beaucoup	29	1,00	0,00	29	0,79	0,41	-2,70	28	0,01

D'après le tableau 25, les différences suivantes sont vérifiées: pour l'ensemble des sujets ($n = 32$), 19% des sujets ont moins peur des serpents au post-test qu'au pré-test, $t(31) = -2,67$, $p < 0,01$. D'autre part, on note une diminution de cette peur chez 21% des sujets qui avaient une peur plus grande de cet animal, $t(28) = -2,70$, $p < 0,01$.

Les analyses statistiques permettent de constater d'une part, que la moyenne des sujets qui avaient très peur des serpents au pré-test a diminué au post-test et, d'autre part, que la proportion des sujets qui ont diminué leur peur des serpents se situe parmi les sujets qui avaient très peur au pré-test. Les différences sont statistiquement significatives dans ces deux cas seulement.

B. Peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test

Un test t pairé a été effectué afin de comparer la moyenne au pré-test et au post-test de la peur des serpents de l'ensemble des sujets du groupe contrôle ainsi que la moyenne de la peur des serpents de ceux pour qui elle est faible ou marquée. Les résultats sont présentés dans le tableau 26.

Tableau 26

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	37	3,08	0,95	37	2,97	1,19	-0,52	36	0,61
Peu	7	1,43	0,53	7	2,29	1,25	1,55	6	0,17
Beaucoup	30	3,47	0,51	30	3,13	1,14	1,62	29	0,12

Pour le nombre total de sujets ($n = 37$), la différence entre les moyennes obtenues est de 0,11, $t(36) = -0,52$, $p < 0,61$. La comparaison de la moyenne de la peur des sujets qui ont peu peur des serpents ($n = 7$) au pré-test et au post-test permet d'établir que la différence de ce groupe est de 0,86, $t(6) = 1,55$, $p < 0,17$. Les sujets qui avaient très peur des serpents ($n = 30$), ont obtenu une différence entre les deux moyennes de 0,34, $t(29) = 1,62$, $p < 0,12$. Par conséquent, pour la majorité des sujets du groupe contrôle, la moyenne de la peur des serpents diminue mais non de façon significative.

Regardons maintenant si la proportion des sujets du groupe contrôle qui ont peur des serpents est égale au pré-test et au post-test. À cette fin, un test t pairé a été effectué. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 27.

Tableau 27

Épreuves de signification des différences entre les proportions de la peur des serpents des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	37	0,81	0,40	37	0,68	0,47	1,40	36	0,17
Peu	7	0,00	0,00	7	0,57	0,53	2,83	6	0,03
Beaucoup	30	1,00	0,00	30	0,70	0,47	-3,53	29	0

Les résultats présentés dans le tableau 27 permettent d'observer les différences entre la proportion, au pré-test et au post-test, des sujets du groupe contrôle ayant peur des serpents. Pour le nombre total des sujets, ($n=37$), la différence obtenue est de 0,13, $t(36) = 1,40$, $p < 0,17$. La différence entre la proportion des sujets ayant peu peur des serpents au pré-test ($n=7$) est de 0,57, $t(6) = 2,83$, $p < 0,03$, ce qui signifie que pour ces sujets, cette peur a augmenté de façon significative entre le pré-test et le post-test. En revanche, pour les sujets qui avaient très peur des serpents ($n=30$), la différence est de 0,30, $t(29) = -3,53$, $p < 0$, ce qui montre que ceux-ci ont moins peur au post-test.

Une analyse spécifique des résultats obtenus par les sujets du groupe contrôle, révèle que la moyenne de la peur des serpents, n'a pas diminué de façon significative pour les sujets du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test. Cependant les sujets qui avaient peu peur des serpents au pré-test ont une peur plus grande de cet animal au post-test, alors que les sujets qui en avaient très peur au pré-test ont moins peur d'eux au post-test.

Il ressort de la vérification de la peur des serpents dans le groupe expérimental et le groupe contrôle que les moyennes de la peur des serpents sont différentes, chez les sujets du groupe expérimental entre le pré-test et le post-test, et que la proportion des sujets de ces groupes qui avaient très peur de cet animal varie également du pré-test au post-test. Une différence significative est aussi vérifiée chez les sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents entre le moment du pré-test et du post-test. Cette peur a augmenté. Ainsi, l'hypothèse reliée à la peur des serpents est vérifiée chez les sujets qui avaient une grande peur au pré-test. Chez ces sujets, le récit du conte *Le retour du boa* a donc produit un effet statistiquement significatif, ces sujets ayant moins peur des serpents au post-test qu'au pré-test. Un autre résul-

tat confirme ce qu'avait prédit l'hypothèse : lorsque ce conte n'a pas été raconté, la peur des serpents a augmenté chez les sujets qui avaient peu peur d'eux.

PEUR DES BANDITS

Nous comparerons la peur des bandits des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test puis nous ferons de même pour les sujets du groupe contrôle.

A. Peur des bandits des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test

Un test t pairé a été effectué pour comparer au pré-test et au post-test, la moyenne de la peur des bandits pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental et pour comparer aussi la moyenne de cette peur chez les sujets ayant peu ou très peur des bandits. Le tableau 28 résume les résultats obtenus.

Tableau 28

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	30	3,13	0,82	30	2,30	0,95	-3,98	29	0,00
Peu	8	2,00	0	8	1,88	0,35	-1,00	7	0,35
Beaucoup	22	3,55	0,51	22	2,45	1,06	-4,16	21	0,00

Les chiffres du tableau 28 montrent qu'avec les sujets du groupe expérimental, une différence existe entre la moyenne de la peur des bandits, au pré-test et au post-test. En effet, pour le total des sujets ($n = 30$), une différence de 0,83 est obtenue, $t(29) = -3,98$, $p < 0$. De ce nombre, les sujets qui ont peu peur d'eux ($n = 8$) sont pratiquement égaux au pré-test et au post-test puisque la différence de la moyenne de la peur des bandits de ces sujets est de 0,12, $t(7) = -1,00$, $p < 0,35$. Par contre, les sujets qui en ont très peur ($n = 22$), présentent une différence de cette moyenne qui est de l'ordre de 1,10, $t(21) = -4,16$, $p < 0$. Ainsi, les sujets du groupe expérimental qui avaient très peur des bandits ont moins peur de ce personnage réel au post-test qu'au pré-test, tandis que les sujets qui avaient peu peur des bandits n'ont pas modifié leur sentiment du pré-test au post-test.

Un test t pairé a aussi été effectué afin de voir si au pré-test et au post-test, une même proportion de sujets du groupe expérimental ont peu ou très peu peur des bandits. Le tableau 29 indique les résultats obtenus.

Tableau 29

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des bandits au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	30	0,73	0,45	30	0,37	0,49	-4,10	29	0
Peu	8	0	0	8	0	0	0	7	0
Beaucoup	22	1,00	0,00	22	0,50	0,51	-4,58	21	0,00

D'après le tableau 29 pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental ($n = 30$), la peur des bandits diminue significativement (différence de 0,36), $t(29) = -4,10$, $p < 0$. De ce nombre, la proportion des sujets ayant peu peur d'eux au pré-test ($n = 8$) n'a pas diminuée entre le pré-test et le post-test, elle est de 0%, $t(7) = 0$, $p < 0$. Par contre, les sujets qui avaient très peur d'eux ($n = 22$) ont obtenu une différence de 0,50 entre le pré-test et le post-test, $t(21) = -4,58$, $p < 0,00$.

L'analyse révèle donc que la moyenne de la peur des bandits chez les sujets du groupe expérimental est différente au pré-test et au post-test. Il est aussi vérifié que la proportion de sujets qui ont peur des bandits est statistiquement différente entre le pré-test et le post-test. Au post-test, moins de sujets du groupe expérimental ont très peur des bandits et la plus grande proportion des sujets qui en ont moins peur se retrouve parmi les sujets qui ont démontré avoir très peur des bandits au pré-test.

B. Peur des bandits des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test

Un test t pairé a été effectué dans le but de comparer la moyenne de la peur des bandits des sujets du groupe contrôle (moyenne pour la totalité des sujets, moyenne des sujets qui

ont peu peur et moyenne des sujets qui ont très peur), au pré-test et au post-test. Le tableau 30 donne les résultats obtenus à ce test.

Tableau 30

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des bandits des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	2,55	1,25	38	2,50	1,27	-0,24	37	0,81
Peu	19	1,42	0,51	19	1,95	1,22	1,70	18	0,11
Beaucoup	19	3,68	0,48	19	3,05	1,08	-2,47	18	0,02

On observe dans le tableau 30 que pour le total des sujets étudiés ($n = 38$), la différence de la moyenne de la peur des bandits au pré-test et au post-test est de 0,05, $t(37) = -0,24$, $p < 0,81$. Il n'y a donc pas de différence significative chez les sujets du groupe contrôle entre le pré-test et le post-test. On observe également que pour les sujets qui ont peu peur des bandits dans le groupe contrôle ($n = 19$), la différence obtenue est de 0,53, $t(18) = 1,70$, $p < 0,11$, alors que pour les sujets qui en ont très peur ($n = 19$), la différence est de 0,63 entre le pré-test et le post-test, $t(18) = -2,47$, $p < 0,02$.

Avec les sujets du groupe contrôle, la seule différence significative obtenue touche donc la moyenne de la peur des bandits des sujets qui ont très peur, ces derniers voyant leur peur diminuer du pré-test au post-test.

Un autre test t pairé a été effectué afin de savoir si au pré-test et au post-test, une même proportion de sujets du groupe contrôle a peu peur ou très peur des bandits. Le tableau 31 résume les résultats obtenus.

Tableau 31

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont peur des bandits au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	0,50	0,51	38	0,53	0,51	0,33	37	0,74
Peu	19	0,00	0,00	19	0,26	0,45	2,54	18	0,02
Beaucoup	19	1,00	0,00	19	0,79	0,42	-2,19	18	0,04

D'après le tableau 31, pour l'ensemble des sujets du groupe contrôle ($n = 38$), on remarque que 3% des sujets ont plus peur des bandits au post-test qu'au pré-test, $t(37) = 0,33$, $p < 0,74$. Cette peur a également augmenté chez 26% des sujets ($n = 19$) qui avaient peu peur, $t(18) = 2,54$, $p < 0,02$, qu'elle a diminué chez 21% des sujets ($n = 19$) qui avaient très peur, $t(18) = -2,19$, $p < 0,04$.

L'analyse statistique spécifique de la peur des bandits au pré-test et au post-test avec les sujets du groupe contrôle a permis de constater une diminution significative de la moyenne et de la proportion de cette peur chez les sujets qui avaient très peur des bandits. Parallèlement, on relève une augmentation de la proportion des sujets qui avaient peu peur au pré-test.

En résumé, la vérification de la peur des bandits avec les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle montre qu'entre le pré-test et le post-test, la moyenne de cette peur est différente uniquement pour les sujets du groupe expérimental. Dans ce groupe comme dans le groupe contrôle, la moyenne de la peur des bandits a diminué chez les sujets qui avaient très peur de même que pour la proportion de ceux-ci. Par contre, la proportion des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des bandits a augmenté de façon significative alors qu'elle est demeurée pratiquement égale pour les sujets du groupe expérimental. Ainsi, ce qu'avait prédit l'hypothèse par rapport à la peur des bandits se vérifie chez les sujets qui avaient très peur d'eux au pré-test et à qui le conte *Les trois brigands* a été raconté ; ces sujets contrôlent effectivement plus cette peur au post-test. Cette observation est appuyée par le fait que la peur des bandits augmente chez les sujets qui avaient peu peur d'eux mais à qui le conte *Les trois brigands* n'a pas été raconté.

PEUR DES DRAGONS

Les étapes suivies pour l'analyse de cette peur sont les suivantes : la comparaison de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test puis la comparaison de cette peur chez les sujets du groupe contrôle, entre le pré-test et le post-test.

A. Peur des dragons des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test

Un test t païré a été effectué pour comparer la moyenne de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test. Le tableau 32 présente les résultats obtenus.

Tableau 32

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t païré		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	30	3,33	0,84	30	2,50	1,14	-3,88	29	0,00
Peu	5	1,80	0,45	5	1,40	0,55	-1,63	4	0,18
Beaucoup	25	3,64	0,49	25	2,72	1,10	-3,66	24	0,00

Le tableau 32 montre une différence significative pour le total des sujets ($n = 30$), entre le moment du pré-test et du post-test, la différence entre la moyenne étant de 0,83, $t(29) = -3,88$, $p < 0,00$. Ceux qui ont peu peur des dragons ($n = 5$) obtiennent une différence de 0,40, $t(4) = -1,63$, $p < 0,18$. Quant aux sujets qui ont très peur d'eux ($n = 25$), la différence obtenue est de 0,92, $t(24) = -3,66$, $p < 0,00$. Il y a donc eu une modification de la peur des dragons entre le pré-test et le post-test.

De plus, il convient de voir si la proportion des sujets du groupe expérimental ayant peu ou très peur des dragons est la même au pré-test et au post-test. À cette fin, un test t païré a été effectué. Le tableau 33 résume les résultats obtenus.

Tableau 33

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe expérimental qui ont peur des dragons au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	30	0,83	0,38	30	0,47	0,51	-4,10	29	0,00
Peu	5	0,00	0,00	5	0,00	0,00	0	4	0
Beaucoup	25	1,00	0,00	25	0,56	0,51	-4,34	24	0,00

Comme l'indiquent les résultats présentés dans le tableau 33, 36% de l'ensemble des sujets ($n = 30$) ont moins peur des dragons au post-test qu'au pré-test, $t(29) = -4,10$, $p < 0,00$. De ce nombre, les sujets qui avaient peu peur des dragons ($n = 5$), $t(4) = 0$, $p < 0$ en ont une peur égale au post-test. Par contre, 44% des sujets qui avaient très peur des dragons au pré-test ($n = 25$) ont moins peur de cet animal imaginaire au post-test, $t(24) = -4,34$, $p < 0,00$. Avec les sujets du groupe expérimental, l'analyse statistique spécifique de la peur des dragons au pré-test et au post-test a permis de vérifier qu'une différence significative de la moyenne de cette peur apparaît pour l'ensemble des sujets ainsi que pour ceux qui en avaient très peur. La différence de la proportion des sujets ayant peur des dragons est également significative pour la totalité des sujets et pour ceux qui avaient très peur d'eux.

B. Peur des dragons des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test

Un test t pairé a été effectué afin de comparer la moyenne de la peur des dragons des sujets du groupe contrôle (moyenne de l'ensemble des sujets, moyenne des sujets qui ont peu peur et moyenne des sujets qui ont très peur des dragons), entre le pré-test et le post-test. Le tableau 34 donne les résultats obtenus.

Tableau 34

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur des dragons des sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	2,55	1,22	38	2,71	1,21	0,69	37	0,49
Peu	18	1,39	0,50	18	2,39	1,20	3,43	17	0,00
Beaucoup	20	3,60	0,50	20	3,00	1,17	2,45	19	0,02

Pour la moyenne de l'ensemble des sujets du groupe contrôle ($n = 38$), aucune différence significative n'est relevée ($-0,16$), les résultats obtenus au test t pairé étant les suivants : $t(37) = 0,69$, $p < 0,49$. Pour les sujets qui avaient peu peur des dragons au pré-test ($n = 18$), une différence est vérifiée qui est de $1,00$, elle est significative. Une augmentation de la peur des dragons est donc survenue entre le pré-test et le post-test, $t(17) = 3,43$, $p < 0,00$. Une autre différence est aussi vérifiée, entre le pré-test et le post-test, chez les sujets ayant très peur des dragons ($n = 20$). Cette différence de $0,60$ est statistiquement significative $t(19) = 2,45$, $p < 0,02$.

Tentons maintenant de savoir si la proportion des sujets du groupe contrôle ayant peu ou très peu peur des dragons est différente au pré-test et au post-test. Un test t pairé a été effectué à cette fin. Les résultats obtenus sont indiqués dans le tableau 35.

Tableau 35

Épreuves de signification des différences entre les proportions des sujets du groupe contrôle qui ont peur des dragons au pré-test et au post-test selon l'intensité de la peur au pré-test

	Pré-test			Post-test			Test t pairé		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
Total	38	0,53	0,51	38	0,63	0,49	1,07	37	0,29
Peu	18	0,00	0,00	18	0,50	0,51	4,12	17	0,00
Beaucoup	20	1,00	0,00	20	0,75	0,44	2,52	19	0,02

Le tableau 35 ne révèle aucune différence significative pour le total des sujets ($n = 38$), même si 10% de plus d'entre eux ont peur des dragons, car on note les résultats suivants: $t(37) = 1,07$, $p < 0,29$. Toutefois, 50% des sujets ($n = 18$) qui avaient peu peur des dragons au pré-test ont une peur plus grande de cet animal imaginaire au post-test, $t(17) = 4,12$, $p < 0,00$ et 25% des sujets ($n = 20$) ayant très peur des dragons au pré-test ont moins peur d'eux au post-test, $t(19) = 2,52$, $p < 0,02$.

Les analyses statistiques effectuées ici ont donc permis de constater que pour l'ensemble des sujets du groupe contrôle, ni la moyenne de la peur des dragons, ni la proportion des sujets ayant peur des dragons ne varient entre le pré-test et le post-test. Par contre, la moyenne de la peur des dragons et la proportion de sujets qui en avaient peu peur est plus grande, alors que la moyenne de cette peur et la proportion de sujets qui en avaient très peur est plus petite au post-test.

En somme, en ce qui concerne la peur des dragons, on observe que pour l'ensemble des sujets des deux groupes, les moyennes de la peur des dragons et la proportion des sujets qui ont peur des dragons varient entre le pré-test et le post-test, uniquement chez les sujets du groupe expérimental. La dichotomisation des sujets en deux sous-groupes (peu ou très peur) révèle des différences entre la moyenne de la peur des dragons et la proportion des sujets qui en ont peur entre le pré-test et le post-test. Ces différences correspondent à une diminution dans le groupe expérimental mais à une augmentation dans le groupe contrôle, pour ceux qui avaient peu peur. L'hypothèse touchant cette variable est donc vérifiée chez les sujets qui avaient très peur des dragons au pré-test et à qui on a raconté le conte *Les dragons, ça n'existe pas*. L'on peut

ainsi affirmer que ces sujets contrôlent davantage cette peur au post-test alors que dans le groupe contrôle, si des sujets contrôlent davantage cette peur, d'autres la contrôlent moins bien.

CONCLUSION DE L'ANALYSE SPÉCIFIQUE DES DEUX HYPOTHÈSES

La vérification globale des deux hypothèses de la recherche a démontré qu'aucun effet statistiquement significatif n'était produit par le traitement effectué chez les sujets du groupe expérimental relativement aux variables de l'imagination, de la peur des serpents, des bandits et des dragons si on comparait ces derniers avec les sujets du groupe contrôle au pré-test et au post-test. Toutefois, la décision d'analyser séparément le groupe expérimental au pré-test et au post-test et le groupe contrôle au pré-test et au post-test nous a amené à constater que plusieurs différences existent entre les sujets de chacun de ces groupes.

En effet, l'analyse effectuée à l'aide du test t pairé montre que ce qui avait été prédit dans la première hypothèse relativement à l'imagination se vérifie pour les sujets qui avaient peu d'imagination au pré-test et à qui les contes modernes *Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas* ont été racontés : l'imagination de ces sujets s'est effectivement développée sous l'effet du récit de ces contes.

De plus, l'analyse effectuée à l'aide du test t pairé a révélé que les sujets qui avaient une grande peur des serpents, des bandits ou des dragons ont vu leur peur diminuer nettement après que des contes spécifiques exploitant ces peurs leur ont été racontés. La deuxième hypothèse se vérifie donc chez ces sujets.

Enfin, à la vérification des hypothèses chez les sujets dont il est question plus haut s'ajoutent des vérifications complémentaires qui permettent d'affirmer que, dans le cas où des contes ne sont pas racontés, soit chez les sujets du groupe contrôle, l'imagination des sujets qui étaient très imaginatifs diminue et que la peur augmente chez ceux qui avaient peu peur des serpents, des bandits ou des dragons. Autrement dit, chez les sujets qui n'ont pas entendu les contes en cause ici, l'imagination ne se développe pas et ils ne contrôlent pas davantage leur peur des serpents, des bandits, des dragons, parfois même au contraire.

ANALYSE DES SOUS-HYPOTHÈSES

Deux sous-hypothèses sont vérifiées dans la présente recherche. La première veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire seront plus imaginatifs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes. La deuxième sous-hypothèse veut que les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant des peurs typi-

ques exprimeront et contrôleront davantage leurs peurs dans le jeu que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes. La vérification de ces sous-hypothèses implique la mesure de la moyenne des variables de l'imagination et de la peur des serpents, des bandits et des dragons dans l'activité de jeu. Mais avant, il convient de vérifier la fiabilité et la concordance des résultats attribués par les juges au moment de l'analyse des variables.

CONCORDANCE DE LA COTATION DES JUGES DANS L'ANALYSE DES SOUS-HYPOTHÈSES

Il a été décidé que deux juges coteront individuellement les variables de l'imagination et de la peur à l'étape de l'application du *Protocole d'observation du jeu* et que les résultats ainsi obtenus seraient utilisés dans la vérification des sous-hypothèses. Afin d'assurer la validité des notations, les juges ont suivi un entraînement spécifique (cf. la partie *Entraînement des juges au visionnement* dans le chapitre précédent). À cette occasion, les juges ont coté des comportements verbaux et non verbaux d'enfants dans des vidéos tournés à cette fin en appliquant une échelle progressive de 1 à 5.

Pour savoir si effectivement les résultats attribués par les juges à l'étape de l'application du *Protocole d'observation du jeu* avec les sujets de la recherche étaient fiables et concordants, nous avons dressé les tableaux 36 et 37. Le premier présente les pourcentages de concordance entre les juges, obtenus pour l'analyse de l'imagination dans chacune des six périodes de l'activité de jeu. Le second présente les pourcentages de concordance entre les juges, obtenus pour l'analyse de la peur dans chacune des observations.

Tableau 36

Pourcentages de concordance entre les juges pour chacune des six observations de l'imagination des sujets des deux groupes

Observations	N	Jugements		% de concordance
		Concordants	Non concordants	
1	74	35	39	47,3
2	71	43	28	60,6
3	75	50	25	66,7
4	74	44	30	59,5
5	75	45	30	60,0
6	75	55	20	73,3

Le tableau 36 révèle que pour l'imagination, les pourcentages de concordance entre les juges varient de 47,3 à 73,3. Toutefois, dans la grande majorité des résultats identifiés comme non concordants, on observe que la différence entre les cotes attribuées par les juges est de 1 point seulement. On peut donc conclure que les résultats attribués par les juges dans l'analyse de l'imagination concordent dans 61,3% des cas en moyenne et que, la majorité des résultats qui ne sont pas concordants sont quand même convergents.

Tableau 37

Pourcentages de concordance entre les juges pour
chacune des six observations de la peur
des sujets des deux groupes

Observations	N	Jugements		% de concordance
		Concordants	Non concordants	
1	74	73	1	98,6
2	74	74	0	100,0
3	75	73	2	97,3
4	74	74	0	100,0
5	75	75	0	100,0
6	75	69	6	92,0

Pour la peur, les pourcentages de concordance entre les juges varient de 92% à 100%, ce dernier pourcentage étant obtenu dans l'analyse de trois observations du jeu. Les juges ont donc coté la variable de la peur dans le jeu de façon identique dans 98% des cas en moyenne.

Les pourcentages de concordance entre les juges sont supérieurs à 60% dans quatre analyses de l'imagination dans le jeu. Dans les six analyses de la peur, ces pourcentages sont égaux ou supérieurs à 92%. Enfin, pour l'ensemble des six observations du jeu, la moyenne de concordance de la cotation des variables en cause entre les juges est supérieure à 80%. D'autre part, on peut affirmer que la majorité des cotations qui ne sont pas concordantes, que ce soit pour l'imagination ou pour la peur, sont convergentes puisque le plus souvent il n'y a qu'un point de différence entre les cotations des deux juges.

ANALYSE DE L'IMAGINATION DANS LA PREMIÈRE SOUS-HYPOTHÈSE

La vérification de la variable de l'imagination passe par ces étapes: la comparaison de la moyenne totale des sujets des deux groupes pour chaque observation, la comparaison de la

moyenne de l'imagination chez les sujets ayant peu d'imagination (un score total de 0, 1 ou 2 au *Questionnaire sur l'imagination* au pré-test) dans chaque observation effectuée et enfin, la comparaison de la moyenne de l'imagination des sujets ayant beaucoup d'imagination (score total de 3 ou 4 au *Questionnaire sur l'imagination* au pré-test).

COMPARAISON DE LA MOYENNE DE L'IMAGINATION POUR L'ENSEMBLE DES SUJETS DES DEUX GROUPES DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

Des tests t ont été effectués afin de comparer, pour chacune des six observations, la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle. Le tableau 38 présente les résultats obtenus.

Tableau 38

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	38	1,82	0,81	36	2,06	0,98	-1,15	72	0,25
2	36	1,85	0,88	35	1,74	0,90	0,49	69	0,62
3	38	1,80	0,97	37	1,78	0,83	0,09	73	0,93
4	37	1,70	0,75	37	1,99	1,00	-1,38	72	0,17
5	37	2,24	0,98	38	1,70	0,66	2,83	73	0,00
6	38	2,12	1,35	37	2,01	1,00	0,38	73	0,70

D'après le tableau 38, on relève à une seule occasion, soit à la cinquième observation, une différence entre la moyenne de l'imagination des sujets des deux groupes, $t(73) = 2,83$, $p < 0,00$. Donc, l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle se révèle égale pour les autres observations.

COMPARAISON DE LA MOYENNE DE L'IMAGINATION DES SUJETS DES DEUX GROUPES QUI ONT PEU D'IMAGINATION DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

Il s'agit de savoir ici si la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peu d'imagination est la même pour chacune des six observations. À cette fin, des tests t ont été effectués. Le tableau 39 indique les résultats obtenus.

Tableau 39

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont peu d'imagination dans l'activité de jeu

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	30	1,82	0,69	28	2,14	0,96	-1,49	56	0,14
2	29	1,79	0,84	26	1,60	0,71	0,93	53	0,35
3	30	1,68	0,92	28	1,86	0,83	-0,75	56	0,45
4	29	1,69	0,76	28	1,95	0,92	-1,15	55	0,25
5	29	2,07	0,96	29	1,71	0,59	1,73	56	0,09
6	30	2,23	1,38	27	1,87	0,82	1,19	55	0,24

Aucun des résultats présentés dans le tableau 39 ne permet d'établir une différence entre les deux groupes. Les sujets qui avaient peu d'imagination au pré-test expriment peu leur imagination à l'étape du jeu. D'un groupe à l'autre, l'imagination des sujets qui ont peu d'imagination est par conséquent égale au moment de l'activité de jeu.

COMPARAISON DE LA MOYENNE DE L'IMAGINATION DES SUJETS DES DEUX GROUPES QUI ONT BEAUCOUP D'IMAGINATION DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

Pour savoir si la moyenne de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont beaucoup d'imagination est la même pour chacune des six observations du jeu, des tests t ont été effectués. Le tableau 40 résume les résultats obtenus.

Tableau 40

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui ont beaucoup d'imagination dans l'activité de jeu

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	8	1,81	1,22	8	1,75	1,04	0,11	14	0,91
2	7	2,07	1,10	9	2,17	1,27	-0,16	14	0,88
3	8	2,25	1,07	9	1,56	0,85	1,47	15	0,16
4	8	1,75	0,76	9	2,11	1,29	0,69	15	0,50
5	8	2,88	0,83	9	1,67	0,90	2,85	15	0,01
6	8	1,69	1,22	10	2,40	1,35	-1,16	16	0,26

Ici, une différence significative entre les moyennes de l'imagination des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle est relevée à la cinquième observation de l'activité de jeu. Les résultats du test t sont alors : $t(15) = 2,86$, $p < 0,01$.

Dans leurs comportements verbaux et non verbaux reliés à l'imagination, les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle ne présentent pas de changements significatifs à l'étape de l'activité de jeu, exception faite toutefois de la cinquième observation où la moyenne de l'imagination est plus grande chez les sujets du groupe expérimental. On relève également une différence significative à la cinquième observation du jeu chez les sujets du groupe expérimental qui étaient plus imaginatifs au pré-test.

ANALYSE DE LA PEUR DANS LA DEUXIÈME SOUS-HYPOTHÈSE

La deuxième sous-hypothèse concerne la variable de la peur dans les comportements verbaux et non verbaux exprimés par les sujets en situation de jeu. Une première étape de vérification consiste à comparer la moyenne de la peur exprimée par les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle, au cours de chacune des six observations du jeu. Une deuxième étape de vérification consiste à comparer la moyenne de la peur exprimée par les sujets du groupe expérimental et par les sujets du groupe contrôle qui avaient peu ou très peur des serpents, des bandits et des dragons au pré-test. Cette étape permet de vérifier si ces sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont comparables pour chacune des peurs en cause, au moment de l'activité de jeu.

**COMPARAISON DE LA MOYENNE DE LA PEUR POUR L'ENSEMBLE DES
SUJETS DES DEUX GROUPES DANS L'ACTIVITÉ DE JEU**

Des tests t ont été effectués pour comparer, dans chacune des six observations réalisées, la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle. Le tableau 41 présente ces résultats.

Tableau 41

Épreuves de signification des différences entre les moyennes
de la peur dans le jeu des sujets du groupe
expérimental et du groupe contrôle

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	38	1,00	0,00	36	1,01	0,08	-1,03	72	0,31
2	36	1,00	0,00	35	1,00	0,00	—	69	—
3	38	1,01	0,08	37	1,01	0,08	0,02	73	0,98
4	37	1,00	0	37	1,00	0	—	72	—
5	37	1,00	0	37	1,00	0,00	—	73	—
6	38	1,49	1,15	37	1,00	0,00	2,57	73	0,01

Les résultats présentés dans le tableau 41 permettent de constater que la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle est comparable dans les cinq premières analyses effectuées. Toutefois, une différence significative est relevée à la sixième observation où la moyenne de la peur des sujets de ces deux groupes n'est pas égale. Les résultats obtenus au test t sont alors les suivants: $t(73) = 2,57$, $p < 0,01$.

En résumé, la moyenne de la peur est considérée égale pour les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle dans cinq des six observations du jeu qui ont été analysées.

**COMPARAISON DE LA MOYENNE DE LA PEUR DANS L'ACTIVITÉ DE JEU DES
SUJETS DES DEUX GROUPES SELON LA PROPORTION DES SUJETS QUI AVAIENT
PEUR DES SERPENTS, DES BANDITS ET DES DRAGONS AU PRÉ-TEST**

La comparaison de la moyenne de la peur dans le jeu chez les sujets des deux groupes, selon la proportion des sujets qui ont peu ou très peur des serpents, des bandits et des dragons au pré-test est déterminée par la dichotomisation des scores obtenus au test *J'ai peur* au pré-

test comme nous l'avons dit précédemment. Les sujets qui ont obtenu un score total de 1 ou 2 sont considérés comme ayant peu peur des serpents, des bandits, des dragons, alors qu'il a été convenu que ceux qui ont obtenu un score total de 3 ou 4 ont très peur des serpents, des bandits, des dragons. On peut lire les résultats des analyses statistiques s'y rapportant dans les six tableaux qui sont présentés ci-après.

A. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu chez les sujets des deux groupes qui avaient peur des serpents au pré-test

Il s'agit de savoir pour chacune des six observations de l'activité de jeu si la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental qui avaient peu peur des serpents au pré-test est comparable à la moyenne de la peur des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents au pré-test. Pour ce faire, des tests t ont été effectués. Le tableau 42 précise les résultats obtenus.

Tableau 42

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	9	1,00	0	6	1,00	0	—	13	—
2	9	1,00	0	6	1,00	0	—	13	—
3	9	1,00	0	7	1,00	0	—	14	—
4	9	1,00	0	7	1,00	0	—	14	—
5	9	1,00	0	7	1,00	0	—	14	—
6	9	1,39	1,16	7	1,00	0	0,87	14	0,40

Les résultats présentés dans le tableau 42 permettent de constater, que la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents au pré-test est égale au moment de l'activité de jeu.

B. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu des sujets des deux groupes qui avaient très peur des serpents au pré-test

Il s'agit de savoir pour chacune des six observations de l'activité de jeu, si la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental qui avaient très peur des serpents au pré-test est

comparable à la moyenne de la peur des sujets du groupe contrôle qui avaient aussi très peur des serpents au pré-test. À cette fin, des tests t ont été effectués. Les résultats obtenus à ces tests sont présentés dans le tableau 43.

Tableau 43

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des serpents au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	29	1,00	0,00	30	1,02	0,09	-0,98	57	0,33
2	27	1,00	0	28	1,00	0	—	53	—
3	29	1,02	0,09	29	1,00	0	1,00	56	0,32
4	28	1,00	0	29	1,00	0	—	55	—
5	28	1,00	0	30	1,00	0	—	56	—
6	29	1,52	1,17	29	1,00	0	2,38	56	0,02

Une seule différence significative est relevée à la sixième observation de l'activité de jeu, alors que les résultats au test t sont les suivants : $t(56) = 2,38$, $p < 0,02$.

C. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu chez les sujets des deux groupes qui avaient peu peur des bandits au pré-test

Des tests t ont été effectués afin de comparer la moyenne de la peur des bandits chez les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle qui avaient peu peur des bandits au pré-test. Le tableau 44 indique les résultats obtenus.

Tableau 44

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des bandits au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	16	1,00	0	18	1,00	0	–	32	–
2	14	1,00	0	18	1,00	0	–	30	–
3	16	1,03	0,13	18	1,03	0,12	0,08	32	0,93
4	15	1,00	0	18	1,00	0	–	31	–
5	16	1,00	0	19	1,00	0	–	33	–
6	16	1,50	1,28	20	1,00	0	1,76	34	0,09

Aucune différence n'est constatée entre la moyenne de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des bandits au pré-test, les niveaux de signification variant entre 0,09 et 0,93. Par conséquent, pour chacune des six observations du jeu, la peur des bandits est égale pour les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui en avaient peu peur au pré-test.

D. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu chez les sujets des deux groupes qui avaient très peur des bandits au pré-test

Il s'agit ici de savoir, si la moyenne de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient très peur des bandits au pré-test est la même, pour chacune des six observations réalisées durant l'activité de jeu. Pour ce faire, des tests t ont été effectués. Le tableau 45 résume les résultats obtenus.

Tableau 45

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des bandits au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	22	1,00	0	18	1,03	0,12	-1,11	38	0,27
2	22	1,00	0	17	1,00	0	—	37	—
3	22	1,00	0	19	1,00	0	—	39	—
4	22	1,00	0	19	1,00	0	—	39	—
5	21	1,00	0	19	1,00	0	—	38	—
6	22	1,48	1,09	17	1,00	0	1,81	37	0,08

Ici non plus, aucune différence significative ne se dégage des résultats présentés dans le tableau 45. En effet, tous les niveaux de signification varient entre 0,08 et 0,27. Pour chacune des six observations du jeu effectuées, la moyenne de la peur des bandits des sujets du groupe expérimental ayant très peur des bandits au pré-test est considérée égale à la moyenne de la peur des bandits des sujets du groupe contrôle ayant aussi très peur au pré-test.

E. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu chez les sujets des deux groupes qui avaient peu peur des dragons au pré-test

Afin de savoir si la moyenne de la peur des dragons des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des dragons au pré-test est la même pour chacune des six observations du jeu, des tests t ont été effectués. Les résultats sont présentés dans le tableau 46.

Tableau 46

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu peur des dragons au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	13	1,00	0	16	1,00	0	—	27	—
2	12	1,00	0	16	1,00	0	—	26	—
3	13	1,04	0,14	18	1,03	0,12	0,23	29	0,82
4	13	1,00	0	17	1,00	0	—	28	—
5	13	1,00	0	18	1,00	0	—	29	—
6	13	1,58	1,41	16	1,00	0,00	1,64	27	0,11

Les résultats présentés dans le tableau 46 permettent de constater dans l'activité de jeu, que la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des dragons au pré-test est pratiquement égale. En effet, on peut observer que les niveaux de signification varient entre 0,11 et 0,82 et sont par conséquent supérieurs au seuil de signification retenu.

F. Moyenne de la peur dans l'activité de jeu des sujets des deux groupes qui avaient très peur des dragons au pré-test

Pour savoir si la moyenne de la peur des dragons chez les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des dragons est la même pour chacune des six observations, des tests t ont été effectués. Les résultats sont présentés dans le tableau 47.

Tableau 47

Épreuves de signification des différences entre les moyennes de la peur dans le jeu des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient très peur des dragons au pré-test

Observations	Groupe expérimental			Groupe contrôle			Test t		
	N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type	t	dl	Niveau de signification
1	25	1,00	0,00	20	1,02	0,11	-1,12	43	0,27
2	24	1,00	0	19	1,00	0	—	41	—
3	25	1,00	0	19	1,00	0	—	42	—
4	24	1,00	0	20	1,00	0	—	42	—
5	24	1,00	0	20	1,00	0	—	42	—
6	25	1,44	1,02	21	1,00	0,00	1,97	44	0,06

L'analyse des résultats présentés dans le tableau 47 montre que dans le jeu, la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient très peur des dragons est égale, puisqu'aucune différence n'existe entre les moyennes obtenues; les niveaux de signification étant en aucun cas significatifs. Ceux-ci varient en effet entre 0,06 et 0,27. À noter toutefois que le niveau de signification obtenu à la sixième observation (0,06) se situe très près du niveau de signification de 0,05 qui est retenu.

En résumé, la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle est différente à la sixième observation du jeu. La moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle qui avaient très peur des serpents est aussi différente à la sixième observation de l'activité du jeu, même si cette différence n'est pas significative. Pour toutes les autres observations, cette moyenne est égale pour les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peur (un peu ou beaucoup) des serpents.

De plus, l'analyse de toutes les autres observations de l'activité de jeu démontre que la moyenne de la peur est égale pour les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle et ce, tant pour ceux qui avaient un peu ou très peur des bandits ou des dragons.

CORRÉLATIONS DES VARIABLES EN CAUSE DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

L'observation des sujets en situation de jeu permet aussi de vérifier la relation linéaire qui existe entre les variables des sous-hypothèses de cette recherche. Les coefficients de corrél-

lation entre les variables de l'imagination et de la peur ont été calculés pour chacune des six observations de l'activité de jeu. Les résultats obtenus pour l'ensemble des sujets, pour les sujets du groupe expérimental et pour ceux du groupe contrôle dans les six observations du jeu sont présentés dans le tableau 48.

Tableau 48

Coefficients de corrélation de l'imagination et de la peur pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu

Observations	Coefficients de corrélation		
	N total	Groupe expérimental	Groupe contrôle
1	-0,12	0,00	-0,19
2	0,00	0,00	0,00
3	0,08	0,29	-0,16
4	0,00	0,00	0,00
5	0,00	0,00	0,00
6	0,13	0,27	0,00

Les résultats présentés dans le tableau 48 permettent de constater qu'il n'y a pas de relation linéaire entre les variables de l'imagination et de la peur dans l'activité de jeu, les coefficients de corrélation variant entre -0,12 et 0,27.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion des résultats se divise en cinq parties. La première concerne l'analyse globale de chacune des deux hypothèses. La deuxième porte sur l'analyse spécifique de chacune des deux hypothèses. La troisième partie s'intéresse à la discussion de chacune des deux sous-hypothèses. La quatrième partie examine les résultats obtenus par la mesure des coefficients de corrélation des variables en cause. Enfin, la dernière partie présente et discute les résultats relatifs à une variable complémentaire, le plaisir et l'intérêt.

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR L'ANALYSE GLOBALE DE L'IMAGINATION DANS LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

La première hypothèse se formule comme suit :

Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auront plus d'imagination que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

Le *Questionnaire sur l'imagination* a été utilisé par Singer et Singer (1981) pour mesurer l'imagination des sujets de leur recherche. Ce même instrument a été utilisé dans la présente recherche afin d'évaluer la variable de l'imagination. Pour leur part, Singer et Singer ont fait passer cet instrument au début d'une expérience qui s'est poursuivie pendant une année complète afin d'identifier les prédispositions à l'imaginaire des enfants étudiés. À la lumière des scores obtenus, ils ont classé les enfants en deux catégories : ceux qui étaient peu imaginatifs et ceux qui étaient très imaginatifs. Dans la présente recherche, cet instrument de mesure a été utilisé au début (pré-test) mais aussi à la fin (post-test) d'une expérience qui s'est déroulée pendant une période de temps relativement courte. Comme chez Singer et Singer (1981), les scores obtenus à ce questionnaire ont servi à distinguer deux catégories de sujets, soit les plus imaginatifs et les moins imaginatifs.

Par la mesure de l'imagination des sujets des deux groupes, il s'agissait de savoir si ces groupes étaient comparables au pré-test et au post-test et de vérifier ainsi si des effets étaient produits par le récit de contes modernes sur l'imagination des sujets. L'analyse de la comparaison de la moyenne de l'imagination et de la comparaison de la proportion de sujets ayant de l'imagination dans les deux groupes de sujets (expérimental et contrôle) au pré-test et au post-test a montré que les sujets des deux groupes étaient semblables au pré-test et au post-test. Donc, il n'y a pas de différence entre les deux groupes au pré-test et au post-test, que des contes modernes aient été racontés ou pas.

Le *Questionnaire sur l'imagination* élaboré par Singer et Singer (1981) était-il un bon instrument pour mesurer les effets produits sur l'imagination par le traitement retenu dans la présente recherche ? Le temps consacré à l'expérimentation a-t-il été trop court pour produire des effets significatifs sur l'imagination des enfants ? En somme, le mode d'utilisation de cet instrument convenait-il au cadre de notre recherche ?

Les résultats que nous avons obtenus semblent infirmer les conceptions théoriques sur l'imagination qui ont été élaborées par de nombreux spécialistes de la littérature pour enfants comme Tyskova (1974), Bettelheim (1976), Michel (1976), Jean (1981), Péju (1981). Ils semblent aussi réduire l'importance accordée par d'autres spécialistes à la réalisation en milieu scolaire d'activités liées au conte pour développer l'imagination des enfants. Mention-

nons entre autres: Michel (1976), Huck et Kuhn (1968), Huck (1979), Arbuthnot et Sutherland (1972). Ces contradictions s'expliqueraient-elles tout simplement par le fait qu'aucune recherche de type expérimental comme la nôtre ne peut être menée pour étudier les effets produits sur l'imagination des sujets par le récit de contes modernes, en raison de la complexité des variables étudiées? Une telle conclusion est sans doute prématurée, car bon nombre de facteurs n'ont pas encore été pris en compte ici.

À la lumière du concept d'assimilation de Piaget, Rohwer (1970) souligne que le développement de l'imagination dépend de l'expérience sociale de l'enfant et des souvenirs qui y sont associés, et que ces images peuvent devenir partie intégrante d'une situation qu'il crée et à partir de laquelle il peut en recréer d'autres. Ce principe nous amène à nous poser le problème de savoir si l'expérience sociale des sujets de cette recherche était suffisante. Même si aucune mesure n'a été appliquée à cette variable, il est peu probable que l'expérience sociale d'autant de sujets (77) soit en cause, à fortiori quand on sait que ces sujets provenaient de 76 familles différentes et fréquentaient deux écoles situées à plusieurs kilomètres de distance l'une de l'autre.

Bettelheim (1976) affirme que le récit de contes peut aider l'enfant à stimuler son imagination. De même, Michel (1976) est d'avis que le conte ouvre de nouvelles dimensions par le moyen du merveilleux et de l'imaginaire symbolique (voir aussi Péju, 1981). Serait-il permis d'avancer à la lumière de nos mesures de l'imagination que l'imagination de nos sujets n'a pu être suffisamment stimulée pendant la courte période de temps consacrée ici à l'expérimentation?

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR L'ANALYSE GLOBALE DE LA PEUR DANS LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

La deuxième hypothèse se formule comme suit :

Les enfants du préscolaire à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôleront davantage ces peurs que les enfants à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La peur des serpents, la peur des bandits et la peur des dragons ont été reconnues typiques des sujets de cette recherche. Par la mesure de chacune de ces trois peurs, il s'agissait de savoir si les sujets des deux groupes étaient comparables au pré-test et au post-test et par là, de vérifier si des effets étaient produits par le récit de contes modernes sur ces trois peurs. Les résultats obtenus par la mesure de chacune d'elles sont brièvement rappelés, ils seront discutés par la suite.

PEUR DES SERPENTS

La comparaison entre le pré-test et le post-test de la moyenne de la peur des serpents et des proportions des sujets des deux groupes ayant peur des serpents a donné les résultats suivants : les moyennes de la peur des serpents des sujets des deux groupes sont égales au pré-test et au post-test et les proportions de sujets de ces groupes qui ont peur des serpents ne varient pas non plus entre le pré-test et le post-test. Ainsi, la peur des serpents des sujets de ces deux groupes est comparable au pré-test et au post-test. Le récit du conte *Le retour du boa* ne semble donc avoir rien changé à la peur des serpents des sujets de la recherche pris comme groupe entier.

PEUR DES BANDITS

La comparaison de la moyenne de la peur des bandits et des proportions de sujets des deux groupes ayant peur des bandits a donné les résultats suivants : les moyennes de la peur des bandits des sujets des deux groupes et les proportions de ces sujets qui ont peur des bandits sont égales au pré-test et au post-test. Donc, pour les sujets de ces deux groupes, la peur des bandits n'a pas changé entre le pré-test et le post-test, que le conte *Les trois brigands* ait été raconté ou non.

PEUR DES DRAGONS

La comparaison de la moyenne de la peur des dragons et des proportions des sujets des deux groupes ayant peur des dragons ont donné les résultats suivants : les moyennes de la peur des dragons des sujets des deux groupes et les proportions de ces sujets qui ont peur des dragons sont égales au pré-test et au post-test. La peur des dragons des sujets des deux groupes ne s'est donc pas modifiée du pré-test au post-test, même si le conte *Les dragons, ça n'existe pas* a été raconté aux sujets d'un de ces groupes.

Aucun de ces résultats n'est statistiquement significatif d'une différence survenue entre l'étape du pré-test et du post-test. Il ne semble pas toutefois que ces résultats peuvent découler de l'inadéquation de l'instrument le test *J'ai peur*. En effet, tous les sujets en cause ont identifié plusieurs de leurs peurs au moment de l'utilisation de ce test. De plus, la compilation des résultats obtenus a clairement démontré que les trois peurs retenues étaient effectivement communes aux sujets de cette recherche. La très grande majorité des sujets étudiés avaient en effet peur des serpents, des bandits et des dragons au pré-test.

Il ne semble pas non plus que nos résultats soient liés à un mauvais choix de contes. Les contes qui ont été racontés aux sujets de cette recherche répondaient à des critères de sélection précis, déjà établis tant par le ministère de l'Éducation (1981), que par Sutherland (1981) et Huck (1979) notamment. De plus, avant le début de l'expérience, les trois contes sélec-

tionnés (*Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas*) avaient déjà été racontés à plusieurs enfants de 5 et 6 ans provenant d'un milieu économique et culturel sensiblement identique à celui des sujets de la recherche.

On voulait évaluer ici les effets produits par le récit de contes modernes sur des peurs typiques d'enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle. Arbuthnot et Sutherland (1972) avaient constaté que rares sont les études axées sur des changements de comportement à partir de livres pour enfants, parce que dans le domaine de la littérature pour enfant, on ne possédait pas les instruments nécessaires.

Il a été précisé dans la problématique de cette recherche que Singer et Singer (1981) ont étudié l'agressivité chez des enfants. De plus, on a relevé des similitudes entre l'agressivité et la peur. Toutefois, puisque Singer et Singer n'ont effectué aucune mesure de la peur, aucun des résultats que ces chercheurs ont obtenus à propos de l'agressivité ne peut être retenu comme facteurs susceptibles d'éclairer la nature de nos propres résultats sur la peur.

CONCLUSION DE L'ANALYSE GLOBALE DES DEUX HYPOTHÈSES

Les enfants n'ont pas tous la même expérience sociale, les mêmes souvenirs, le même rythme de développement, dont celui de l'imagination et de l'affectivité. Et, comme il a été dit précédemment, il existe peu d'instruments de mesure de l'imagination et de la peur chez les enfants du préscolaire. Enfin, il n'y a aucun instrument de mesure connu en littérature pour enfants qui permette d'évaluer ces variables dans un type de recherche réalisée à partir des contes reliés au thème de la peur notamment.

On sait que la mesure des variables de l'imagination et de la peur devient une tâche fort délicate lorsqu'elle est effectuée en milieu scolaire, sur une période de temps relativement courte. La difficulté de cette tâche s'accroît encore si, comme dans notre recherche, on veut respecter l'horaire normal de la classe et ne pas dissocier les élèves de leur réalité scolaire.

Il importait de savoir à quels enfants le récit de contes modernes spécifiques serait le plus bénéfique. Les objectifs de l'analyse globale des hypothèses consistait à vérifier les variables en cause chez les sujets des deux groupes au pré-test et au post-test. Par conséquent, ce type d'analyse ne pouvait permettre d'identifier quels sujets parmi ceux qui ont de l'imagination et qui ont peur des serpents, des bandits et des dragons bénéficieraient davantage du récit de contes modernes comme *Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas*. C'est toutefois à ces sujets que s'intéresse spécifiquement cette recherche qui veut permettre de faire une plus grande place à la fonction affective des contes modernes.

Face au caractère insatisfaisant des résultats de l'analyse globale et devant l'insuffisance des données théoriques qui aideraient à les éclairer, nous avons décidé de poursuivre l'analyse de l'imagination et de la peur de façon plus spécifique, c'est-à-dire en étudiant les deux groupes de sujets séparément. Ces sujets ont été divisés en deux catégories (peu ou beaucoup) pour chaque variable analysée. Cette dichotomisation a été effectuée à la lumière des résultats obtenus au pré-test par le *Questionnaire sur l'imagination* et le test *J'ai peur*. Nous avons tenté par là de répondre aux questions suivantes: Quelle catégorie de sujets qui a de l'imagination et à qui des contes sont racontés développe davantage son imagination entre le pré-test et le post-test? Dans quelle catégorie de sujets qui ont peur des serpents, des bandits, des dragons et à qui on a raconté des contes modernes spécifiques, ces peurs diminuent-elles davantage entre le pré-test et le post-test? Quelles différences apparaissent entre ces catégories de sujets à qui des contes modernes spécifiques ont été racontés et les mêmes catégories à qui ces contes n'ont pas été racontés? Ces vérifications impliquent donc que chacun de ces groupes soit étudié séparément ou comme groupe entier.

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR L'ANALYSE SPÉCIFIQUE DE L'IMAGINATION DANS LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Les résultats présentés ci-après proviennent de l'analyse de l'imagination des sujets du groupe expérimental qui ont peu d'imagination et ceux qui en ont beaucoup. Une analyse similaire a été effectuée avec les sujets du groupe contrôle. Nos données sont issues de la comparaison de la moyenne de l'imagination des sujets (groupe expérimental puis groupe contrôle) au pré-test et au post-test et par la comparaison de la proportion de sujets (groupe expérimental puis groupe contrôle) qui ont de l'imagination (pour le total des sujets de chacun de ces groupes, pour ceux qui ont peu ou beaucoup d'imagination).

Nous avons observé que le récit de contes n'a pas produit d'effet significatif sur la moyenne de l'imagination de l'ensemble des sujets du groupe expérimental ($n = 38$), ni pour les sujets de ce groupe qui ont peu d'imagination ($n = 30$), non plus que pour ceux qui en ont beaucoup ($n = 8$).

D'après les proportions de sujets du groupe expérimental ayant de l'imagination au pré-test et au post-test, nous avons constaté que pour l'ensemble des sujets ($n = 38$), 11% d'entre eux ont développé leur imagination entre le pré-test et le post-test. De ce nombre, 23% des sujets qui avaient peu d'imagination ($n = 30$) l'ont développée et 37% des sujets qui avaient beaucoup d'imagination ($n = 8$) en ont montré moins au post-test, cette dernière diminution n'étant toutefois pas statistiquement significative. Une différence statistiquement significative

est relevée seulement pour la proportion des sujets du groupe expérimental qui avaient peu d'imagination au pré-test.

Singer (1979) avait fait une observation similaire, dans une recherche réalisée avec des enfants du préscolaire. Les enfants qui avaient peu d'imagination avaient développé davantage leur imagination à la suite de l'écoute d'émissions télévisées de fiction que les sujets qui en avaient beaucoup. Sur la base des résultats obtenus par Singer (1979) et des nôtres, il est possible d'affirmer que grâce à l'écoute d'émissions télévisées de fiction ou de récit de contes modernes, les enfants du préscolaire ayant peu d'imagination la développent et qu'ils la développent plus que ceux qui en avaient beaucoup.

Avec les sujets du groupe contrôle, aucune différence n'est vérifiée pour la moyenne de l'imagination de l'ensemble des sujets ($n = 38$), ni pour les sujets qui ont peu ($n = 28$) ou beaucoup ($n = 10$) d'imagination. L'imagination diminue pour l'ensemble des sujets. Par contre, elle augmente pour 11% de ceux qui ont peu d'imagination, entre le pré-test et le post-test. Ces différences n'étant cependant pas significatives. Ceux qui ont beaucoup d'imagination ($n = 10$) au pré-test ont moins d'imagination au post-test, cette dernière différence étant cette fois statistiquement significative.

Si l'on compare les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental et par les sujets du groupe contrôle, on constate que la moyenne de l'imagination des sujets de la présente recherche n'est pas différente au pré-test et au post-test. Toutefois, dans le groupe expérimental, les sujets qui avaient peu d'imagination l'ont développée, ce qui n'est pas le cas pour les sujets du groupe contrôle. Et enfin, dans le groupe expérimental, la proportion des sujets qui avaient beaucoup d'imagination ne l'ont ni accrue ni diminuée, par contre dans cette proportion de sujets du groupe contrôle, l'imagination a diminué de façon significative. Il semble bien que le récit de contes modernes ait contribué à développer l'imagination de plusieurs des sujets à qui ils ont été racontés, du moins dans cette perspective d'analyse spécifique.

Pour Singer (1975), il importe de proposer à l'enfant des objets variés puisés dans son environnement qui soient propres à stimuler son imagination. La forme de stimulation utilisée joue un rôle important dans le développement de ses capacités imaginatives. Singer ajoute que les stimuli de l'imagination sont reproduits par l'imitation des comportements de l'adulte et sous l'influence des histoires et des livres racontés aux enfants, des films et des émissions de télévision. Sur la base de ces principes et de nos résultats relatifs à la première hypothèse, on peut affirmer que le récit de contes modernes représente effectivement une stimulation de l'imagination pour les enfants, et qu'il importe de proposer ces « objets », du moins à ceux qui, en début de scolarité, sont reconnus comme étant peu imaginatifs. Sans cette stimulation, l'ima-

gination peut parfois même diminuer, comme on l'a observé avec les sujets du groupe contrôle qui avaient démontré avoir beaucoup d'imagination au début de notre expérimentation.

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR L'ANALYSE SPÉCIFIQUE DE LA PEUR DANS LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

Les résultats discutés ici sont ceux obtenus par les sujets du groupe expérimental et par les sujets du groupe contrôle, d'après la comparaison de la peur des serpents, des bandits, des dragons au pré-test et au post-test. Les vérifications effectuées séparément pour chaque groupe sont les suivantes : la comparaison de la moyenne de chaque peur pour l'ensemble des sujets, de ceux qui ont peu ou très peur des serpents, des bandits ou des dragons, au pré-test et au post-test et la comparaison de la proportion de sujets qui ont peur, pour l'ensemble des sujets ainsi que pour ceux qui ont peu ou très peur des serpents, des bandits ou des dragons.

PEUR DES SERPENTS

Par l'analyse spécifique de la peur des serpents, on a observé que pour le total des sujets du groupe expérimental ($n = 32$), la différence de la moyenne de la peur des serpents au pré-test et au post-test est statistiquement significative, une différence significative est aussi vérifiée chez les sujets de ce groupe ($n = 29$) qui avaient très peur des serpents. D'autre part, la comparaison de la proportion des sujets du groupe expérimental qui ont peur des serpents au pré-test et au post-test a révélé une diminution significative. En effet, 19% de l'ensemble des sujets ($n = 32$) et 21% de ceux qui avaient très peur des serpents au pré-test ont moins peur d'eux au post-test.

Par l'analyse spécifique de la peur des serpents avec les sujets du groupe contrôle, aucune différence significative n'est constatée entre la comparaison de la moyenne de cette peur chez l'ensemble des sujets au pré-test et au post-test ni pour ceux qui avaient peu ou très peur des serpents. La moyenne de la peur des serpents de tous les sujets du groupe contrôle est donc égale au pré-test et au post-test. D'autre part, la comparaison de la proportion de sujets du groupe contrôle qui ont peur des serpents au pré-test et au post-test n'indique aucune différence statistiquement significative pour l'ensemble des sujets. Par contre, on relève que 57% des sujets qui avaient peu peur des serpents au pré-test ont développé cette peur entre le pré-test et le post-test et que la différence obtenue est statistiquement significative. Enfin, cette peur a diminué de façon significative pour 30% des sujets qui avaient très peur des serpents entre le pré-test et le post-test.

On voit que chez les sujets du groupe expérimental, la moyenne de la peur des serpents a diminué au post-test, alors que chez les sujets du groupe contrôle, cette moyenne est demeurée égale. D'autre part, chez les sujets du groupe expérimental, la proportion de sujets qui

avaient très peur des serpents a diminué entre le pré-test et le post-test, il en est de même pour cette même proportion du groupe contrôle. Ainsi, une différence significative de la peur des serpents est vérifiée tant chez les sujets du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle qui avaient très peur des serpents au pré-test et au post-test. Par contre, entre le pré-test et le post-test, la proportion de sujets du groupe contrôle qui avaient peu peur des serpents a augmenté, tandis que chez les mêmes sujets du groupe expérimental, la peur des serpents reste inchangée.

L'analyse spécifique de la peur des serpents a permis d'établir qu'au pré-test, plusieurs enfants (n = 59) avaient très peur des serpents et beaucoup moins (n = 10) en avaient peu peur. Par conséquent, au pré-test, peu de sujets du groupe expérimental ou du groupe contrôle contrôlaient bien la peur des serpents. On a trouvé au post-test que les sujets du groupe expérimental (n = 29) qui maîtrisaient peu la peur des serpents au pré-test avaient appris à mieux contrôler leur peur et que les sujets de ce groupe (n = 3) qui contrôlaient déjà davantage la peur des serpents au pré-test continuaient à bien la maîtriser. Toutefois, chez les sujets à qui le conte *Le retour du boa* n'a pas été raconté (n = 30), la peur des serpents ne reste pas stable, car elle tend à diminuer ou à augmenter.

À la lumière de tous ces résultats, on peut affirmer que des effets ont été produits chez plusieurs sujets à qui on a raconté le conte moderne *Le retour du boa* dans le cadre de la présente recherche, et que ces effets sont statistiquement significatifs d'une modification qui laisse entrevoir que ces enfants pourraient parvenir à contrôler la peur des serpents, si le récit de plusieurs contes modernes s'y rapportant était fait. Cette peur réelle est caractéristique des enfants commençant à fréquenter l'école (cf. Landau et al. 1972) et nos données (obtenues au test *J'ai peur*) semblent avoir montré qu'elle a été expérimentée à travers le conte d'une façon stimulante et rassurante.

PEUR DES BANDITS

Par l'analyse spécifique de la peur des bandits, on a pu observer que, pour le total des sujets du groupe expérimental (n = 30), la différence de la moyenne de la peur des bandits au pré-test et au post-test était statistiquement significative. Une différence significative a aussi été vérifiée chez les sujets de ce groupe (n = 22) qui avaient très peur des bandits au pré-test. La peur des bandits demeure cependant égale pour les sujets qui avaient peu peur d'eux (n = 8).

La comparaison de la proportion des sujets du groupe expérimental ayant peur des bandits au pré-test et au post-test a révélé une diminution significative de cette peur pour 36% de l'ensemble des sujets et pour 50% des sujets qui avaient très peur des bandits au pré-test.

L'analyse spécifique de la peur des bandits avec les sujets du groupe contrôle n'a montré aucune différence significative de la moyenne de la peur chez l'ensemble des sujets de ce groupe entre le pré-test et post-test, ni chez les sujets qui avaient peu peur des bandits. Par contre, la différence de la moyenne de la peur des bandits, pour les sujets qui avaient très peur d'eux s'est avérée statistiquement significative.

D'autre part, la comparaison de la proportion de sujets du groupe contrôle ayant peur des bandits au pré-test et au post-test ne démontre aucune différence significative pour l'ensemble des sujets ($n = 38$), alors que seulement 3% des sujets ont une peur plus grande des bandits au post-test. Toutefois, une différence significative est vérifiée chez les sujets qui avaient peu peur des bandits ($n = 19$): pour 26% d'entre eux, cette peur a augmenté de façon significative entre le pré-test et le post-test. Par contre, 21% des sujets qui avaient très peur des bandits au pré-test ($n = 19$) en ont moins peur au post-test, cette diminution étant significative.

À la lumière des différences significatives obtenues, on remarque que la peur des bandits a diminué dans le groupe expérimental, entre le pré-test et le post-test, tant pour l'ensemble des sujets que pour ceux qui avaient peu ou très peur des bandits, mais que dans le groupe contrôle, seule la peur des bandits a diminué chez les sujets qui en avaient très peur au pré-test.

Quant aux différences obtenues par la comparaison des proportions des sujets ayant peur des bandits, il y a diminution, d'abord pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental, ensuite pour les sujets du groupe expérimental ainsi que ceux du groupe contrôle qui avaient répondu avoir peu peur des bandits au pré-test.

Quarante-et-un sujets de cette recherche avaient très peur des bandits au pré-test alors que trente-six avaient peu peur d'eux. Par conséquent, la majorité contrôlaient peu la peur qu'ils avaient alors des bandits. La situation est sensiblement différente au post-test puisque 36% de l'ensemble des sujets du groupe expérimental ont moins peur des bandits et que 50% des sujets qui avaient très peur des bandits au pré-test ont vu également leur peur diminuer au post-test. Par contre, 26% des sujets du groupe contrôle, soit ceux qui en avaient peu peur, en ont une peur plus grande.

En résumé, plusieurs sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peur des bandits au pré-test en ont une peur moins grande au post-test. Toutefois, plusieurs sujets du groupe contrôle ont une peur plus grande des bandits au post-test.

Ainsi, le récit du conte *Les trois brigands* semble avoir produit des effets sur bon nombre des sujets qui avaient peur des bandits. Les effets sont évidents pour les sujets qui avaient très peur des bandits au pré-test, cette peur ayant diminué significativement pour eux au post-

test. Pour les sujets qui avaient peu peur des bandits au pré-test, la peur des bandits est demeurée égale. Même si un seul conte portant sur la peur des bandits a été raconté, des effets positifs se sont produits. On peut conclure que le récit de plusieurs contes modernes différents portant sur la peur des bandits pourraient permettre aux enfants qui en ont peur, du moins ceux qui en ont très peur, de parvenir à contrôler progressivement cette peur. Dans le groupe contrôle, aucune forme de progression dans un sens ni dans l'autre ne s'est manifestée, la peur pouvant aussi bien diminuer qu'augmenter.

Si, comme le propose Wolman (1979), une peur est une réaction fondée sur la faible estimation qu'a l'enfant de ses forces par rapport à celles du facteur menaçant et si, d'autre part, cette peur disparaît lorsque survient un changement dans l'équilibre des forces, on peut désormais affirmer, à la lumière des vérifications présentées plus haut, que pour qu'une peur tende à disparaître, c'est-à-dire pour qu'elle soit progressivement contrôlée, il importe que soient présentées à l'enfant des stimulations qui lui permettent de se convaincre que le facteur menaçant peut perdre progressivement son caractère négatif.

Les contes dont le contenu et les personnages sont adaptés au niveau de compréhension de la peur éprouvée par les enfants peuvent leur montrer que les bandits ne sont pas des sujets de peur aussi menaçants qu'ils le croient et qu'ils peuvent adopter envers ces personnages réels une autre attitude, plus positive.

PEUR DES DRAGONS

Par l'analyse spécifique de la peur des dragons, on a relevé pour le total des sujets du groupe expérimental ($n = 30$), une différence de la moyenne de la peur des dragons, au pré-test et au post-test, qui est statistiquement significative et une différence également significative chez les sujets de ce groupe ($n = 25$) qui avaient très peur des dragons au pré-test. La peur des dragons reste égale entre le pré-test et le post-test pour les sujets ($n = 5$) qui avaient peu peur des dragons au pré-test.

La comparaison des proportions de sujets du groupe expérimental qui ont peur des dragons au pré-test et au post-test a permis de constater une diminution significative de cette peur: 36% de l'ensemble des sujets et 44% des sujets qui avaient très peur des dragons en ont une peur moins grande au post-test. La peur des dragons demeure cependant égale pour les sujets qui avaient peu peur des dragons.

Dans le groupe contrôle, on n'a trouvé pour le total des sujets aucune différence de la moyenne de la peur des dragons. Par contre, la différence de la moyenne de la peur des dragons pour les sujets qui avaient peu peur d'eux indique une augmentation significative

entre le pré-test et le post-test alors qu'une diminution significative de la moyenne de la peur des dragons apparaît chez les sujets qui avaient très peur des dragons.

La comparaison des proportions de sujets du groupe contrôle ayant peur des dragons au pré-test et au post-test a révélé qu'aucune différence significative n'est survenue entre le pré-test et le post-test pour le total des sujets de ce groupe. En effet, 10% de plus d'entre eux ont peur des dragons, mais cette différence ne s'avère pas significative. Par contre, une augmentation significative de la peur a été trouvée chez 50% des sujets qui avaient peu peur des dragons au pré-test. Enfin, une différence significative a été aussi vérifiée pour les sujets qui avaient très peur des dragons au pré-test: pour 25% d'entre eux, cette peur a diminué entre le pré-test et le post-test.

En résumé, pour les sujets du groupe expérimental, la moyenne de la peur des dragons diminue pour l'ensemble des sujets, par contre elle demeure égale pour les sujets du groupe contrôle. De plus au post-test, dans le groupe expérimental tout comme dans le groupe contrôle, la moyenne de la peur des dragons diminue pour les sujets qui avaient très peur des dragons au pré-test, alors que les sujets qui en avaient peu peur dans le groupe expérimental au pré-test en ont une peur égale au post-test, et que les mêmes sujets dans le groupe contrôle en ont une peur plus grande au post-test.

Dans le groupe expérimental, la proportion des sujets qui ont peur des dragons a diminué pour l'ensemble des sujets tandis qu'elle est demeurée pratiquement égale pour les sujets du groupe contrôle. La proportion de sujets qui avaient peu ou très peur des dragons dans le groupe expérimental a diminué de façon statistiquement significative, alors que dans le groupe contrôle, ceux qui avaient peu peur des dragons ont vu leur peur augmenter et ceux qui en avaient très peur ont vu au contraire leur peur diminuer au post-test.

Au pré-test plusieurs sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle (n = 68) avaient peu ou très peur des dragons. De ce nombre, 45 en avaient très peur et 23 en avaient peu peur. Autrement dit, plusieurs sujets de cette recherche semblaient peu contrôler leur peur de cet animal imaginaire. La situation obtenue au post-test est toutefois sensiblement différente, puisque 36% de l'ensemble des sujets du groupe expérimental qui avaient cette peur la contrôlent davantage et que 44% des sujets qui avaient très peur d'eux en ont moins peur. La situation au post-test est également différente dans le groupe contrôle, car 50% des sujets qui avaient peu peur des dragons au pré-test en ont une peur plus grande au post-test et 25% des sujets qui en avaient très peur au pré-test en ont moins peur au post-test.

Le récit du conte *Les dragons, ça n'existe pas* a donc produit des effets évidents chez plusieurs sujets à qui il a été raconté: la peur diminue dans certains cas. Par ailleurs, aucun des

sujets du groupe expérimental n'a une peur plus grande des dragons au post-test, ce qui n'est pas le cas pour les sujets du groupe contrôle chez qui on relève une augmentation de la peur des dragons, du moins pour ceux qui en avaient peu peur au pré-test.

La divergence (augmentation ou diminution) entre les résultats obtenus par les sujets du groupe contrôle permet d'observer que si aucune intervention n'est faite auprès des enfants qui ont cette peur imaginaire, celle-ci peut augmenter ou encore diminuer.

Par contre, la convergence des résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental chez qui la peur reste égale ou diminue laisse voir que, si une intervention est faite auprès des enfants qui ont peur des dragons, cette intervention est susceptible de favoriser le contrôle de cette peur, et que, si plusieurs interventions sont réalisées auprès des enfants, elles peuvent permettre à ces derniers de franchir les étapes nécessaires à la maîtrise de cette peur. Comme le stipule Winnicott (1980), certaines conditions extérieures sont nécessaires pour que le processus de maturation affective se réalise. La maturation de l'enfant face à la peur des dragons peut donc être dépendante des conditions extérieures que peut créer le récit de contes.

CONCLUSION DE L'ANALYSE SPÉCIFIQUE DES TROIS PEURS DANS LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

L'analyse de chacune des trois peurs présentées précédemment aboutit aux résultats suivants: pour les sujets du groupe expérimental qui avaient très peur des serpents, des bandits ou des dragons, cette peur diminue; pour les sujets qui avaient peu peur, cette peur demeure égale; chacune de ces peurs augmente pour les sujets qui avaient peu peur et à qui on n'a pas raconté de contes spécifiques; chacune de ces peurs diminue pour les sujets qui avaient très peur et à qui on n'a pas raconté ces contes.

En somme, que ces peurs soient réelles ou imaginaires, les récits de contes modernes spécifiques ont eu un effet significatif sur les sujets qui avaient très peur des serpents, des bandits ou des dragons. Tyskova (1974) précise bien que c'est en trouvant dans les vies et les destinées des personnages des contes, la révélation de ses propres sentiments et la réalisation de ses propres aspirations que l'enfant éprouve un soulagement de sa tension affective.

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR L'ANALYSE DE L'IMAGINATION DANS LA PREMIÈRE SOUS-HYPOTHÈSE

La première sous-hypothèse de la présente recherche se formule comme suit:
Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire auront plus d'imagination dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

Par la mesure de l'imagination des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle, il s'agissait de savoir si la moyenne de l'imagination, soit celle de l'ensemble des sujets, celle de ceux des sujets qui avaient peu d'imagination au pré-test et celle de ceux des sujets qui avaient beaucoup d'imagination au pré-test, étaient comparables pour chacune des six observations directes effectuées pendant l'activité de jeu.

L'analyse de la comparaison de la moyenne de l'imagination de l'ensemble des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle indique une seule différence significative à la cinquième observation du jeu, les niveaux de signification variant entre 0,17 et 0,93 pour les autres observations. De plus, aucune différence des moyennes de l'imagination des sujets qui avaient peu d'imagination n'est vérifiée (niveaux de signification de 0,09 à 0,45). Par contre, une différence significative entre les moyennes de l'imagination des sujets qui avaient beaucoup d'imagination est relevée à la cinquième observation du jeu, les niveaux de signification allant de 0,16 à 0,91 pour les autres observations du jeu étudiées.

En somme, à la suite du récit des trois contes modernes, *Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas*, c'est uniquement à la cinquième observation, soit après que les trois contes ont été racontés, que l'ensemble des sujets du groupe expérimental (37) dont ceux qui ont beaucoup d'imagination (8) l'expriment de façon statistiquement différente des sujets qui ont moins d'imagination ou des sujets à qui ces contes n'ont pas été racontés. Il semble donc que plusieurs enfants peuvent réaliser des jeux qui soient plus imaginatifs si plusieurs contes modernes leur sont d'abord racontés. Pour que l'expression de l'imagination puisse être vérifiée d'une façon constante, il aurait sans doute été nécessaire de raconter plus de trois contes à un plus grand nombre d'enfants et d'analyser plus de six observations directes des jeux.

Comme il a été dit précédemment, Singer et Singer (1981) ont observé et analysé, au cours d'une expérimentation qui s'est poursuivie pendant une année complète, l'expression de l'imagination chez 140 enfants de 3 et 4 ans à la suite d'écoute d'émissions télévisées de fiction. Si l'on compare la recherche réalisée par Singer et Singer à la nôtre, on note que la durée de l'expérimentation et le nombre de sujets analysés sont beaucoup plus grands. Toutefois, compte tenu que des variables en cause sont identiques (imagination) nous sommes tout à fait justifiée de comparer quelques-uns de leurs résultats aux nôtres, d'autant plus que le processus d'expression de l'imagination est analysé avec le même instrument, *Le protocole d'observation du jeu*, dans les deux recherches.

Singer et Singer (1981) ont observé que les moyennes de l'imagination augmentent de 2,14 à 2,20 chez les garçons de 3 ans, et qu'elles vont de 2,62 à 2,67 chez les garçons

de 4 ans. Chez les filles de 3 ans, ces moyennes augmentent de 1,90 à 2,02 alors qu'elles diminuent chez les filles de 4 ans de 2,23 à 1,98 (pp. 43-44). Dans la présente recherche, les moyennes de l'imagination de l'ensemble des sujets augmentent entre la première et la dernière observation pour les sujets du groupe expérimental, allant de 1,82 à 2,12 (voir tableau 38), avec une hausse significative à la cinquième observation du jeu. Par contre, les moyennes de l'imagination diminuent pour les sujets du groupe contrôle de 2,06 à 2,01 (voir tableau 38) entre la première et la sixième observation.

Cette comparaison montre que pour les garçons et les filles de 3 ans, pour les garçons de 4 ans qui ont écouté des émissions télévisées de fiction ainsi que pour les garçons et les filles de 5 et 6 ans à qui des contes modernes ont été racontés, la moyenne de l'imagination augmente au cours des expérimentations.

Tout porte à croire que le récit de contes modernes peut stimuler l'imagination de l'enfant (Soriano 1977) et l'expression de celle-ci (Singer 1975). Toutefois, il semble que moins les enfants ont de prédisposition à l'imaginaire, plus il faudra de temps et plus de contes modernes devront être racontés avant que ces enfants ne commencent à exprimer leur imagination dans leurs jeux. Par contre, plus les enfants ont de prédisposition à l'imaginaire, moins il faudra de temps et moins de contes modernes devront être racontés avant que ces enfants ne commencent à exprimer leur imagination dans leurs jeux. Dans un cas comme dans l'autre, pour que les enfants expriment leur imagination dans le jeu de façon continue et qu'ainsi elle se développe, il semble important que celle-ci soit sans cesse stimulée et que l'activité du jeu soit répétée à plusieurs reprises (Tomkins 1963).

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LA VÉRIFICATION DE LA DEUXIÈME SOUS-HYPOTHÈSE

La deuxième sous-hypothèse de la présente recherche se formule ainsi :

Les sujets à qui on aura raconté des contes modernes exploitant des peurs typiques exprimeront et contrôleront davantage leurs peurs dans le jeu que les sujets à qui on n'aura pas raconté ces contes.

La discussion des résultats présentés ici se divise en quatre parties. La première partie présente la discussion des résultats obtenus par la comparaison de la moyenne totale de la peur dans le jeu des sujets des deux groupes. La deuxième partie examine les résultats obtenus par la comparaison de la moyenne de la peur des sujets qui ont peu ou très peur des serpents. La troisième partie s'intéresse à l'étude de la peur des bandits. Enfin, la quatrième partie tente d'interpréter les résultats obtenus par l'analyse de la peur des dragons.

A. Discussion des résultats obtenus par la comparaison de la moyenne totale de la peur des sujets des deux groupes dans l'activité de jeu

Une seule différence significative est apparue entre la moyenne totale de la peur des sujets des deux groupes au cours des six observations du jeu analysées. En effet, à la sixième observation directe du jeu, la moyenne de la peur des sujets du groupe expérimental est différente de celle des sujets du groupe contrôle. Le récit de contes modernes avait donc amené les sujets du groupe expérimental à exprimer davantage leurs peurs, conformément à la deuxième sous-hypothèse de cette recherche. Quant au contrôle de la peur qui est également touché dans cette même sous-hypothèse, l'observation de l'activité de jeu ne saurait permettre de vérifier si cela se produit. C'est par les résultats obtenus au pré-test et au post-test que l'on peut mieux en juger.

B. Discussion des résultats obtenus par la comparaison de la moyenne de la peur chez les sujets des deux groupes qui avaient peur des serpents au pré-test

Chez les sujets des deux groupes qui avaient très peur des serpents, la moyenne de cette peur est différente à la sixième observation directe du jeu. Par contre, la moyenne de la peur des serpents des sujets qui avaient peu peur des serpents au pré-test demeure égale au moment de la sixième observation. Cette différence est toutefois la seule qui soit statistiquement significative, que les sujets aient peu ou très peur des serpents.

Le récit du conte *Le retour du boa* avait été raconté aux sujets du groupe expérimental avant la première observation de l'activité de jeu. L'expression de cette peur s'est manifestée de façon significative à la sixième observation du jeu. Une période de temps de plusieurs jours s'est donc écoulée avant qu'il ne soit permis d'observer l'expression significative de cette peur dans le jeu des sujets à qui ce conte avait été raconté. Est-ce à dire que les enfants commencent à introduire dans leurs jeux spontanés des mises en scène où les personnages (ici le serpent) peuvent se modifier à leur guise seulement lorsqu'ils ont acquis intérieurement une certaine adresse à manier ces matériaux? On peut croire que le récit de plusieurs contes portant sur un même thème et la répétition de plusieurs périodes de jeux libres puisse favoriser l'expression de ces peurs et la maîtrise de celles-ci (Sutton-Smith 1967).

C. Discussion des résultats obtenus par la comparaison de la moyenne de la peur des sujets des deux groupes qui avaient peur des bandits au pré-test

Aucune différence ne touche la moyenne de la peur des bandits chez les sujets des deux groupes qui en avaient peu ou très peur. Les moyennes de la peur des bandits sont en fait égales.

Les trois brigands qui porte sur cette peur a été raconté aux sujets du groupe expérimental immédiatement avant la troisième observation directe du jeu. Le temps écoulé entre le moment du récit du conte et la période prévue pour observer les enfants en situation de jeu est donc plus court que celui dans le cas du récit *Le retour du boa* pour lequel une différence significative a été vérifiée. Si comme l'avance Smuckler (1977), le jeu de « faire semblant » se présente comme l'élaboration d'un matériau déjà expérimenté susceptible de favoriser la réalisation de solutions souhaitées d'un problème d'ordre affectif, on peut croire qu'ici l'enfant n'a pas eu le temps d'expérimenter suffisamment les éléments que lui a fournis le conte *Les trois brigands*. On peut penser aussi qu'il aurait été plus efficace de lui proposer plusieurs récits de contes modernes portant sur le thème de la peur des bandits.

D. Discussion des résultats obtenus par la comparaison de la moyenne de la peur des sujets des deux groupes qui avaient peur des dragons au pré-test

Ici non plus, aucune différence significative n'est obtenue chez les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle qui avaient peu ou très peur des dragons au pré-test. Le récit *Les dragons, ça n'existe pas* a été raconté avant la cinquième observation directe du jeu. Ce fut le seul conte moderne portant sur la peur des dragons qui fut raconté. On doit en déduire encore, que les conditions nécessaires à la vérification de différences entre les deux groupes de sujets n'étaient pas remplies au moment où l'expérimentation de cette recherche a pris fin.

CONCLUSION DE LA VÉRIFICATION DE LA DEUXIÈME SOUS-HYPOTHÈSE

À la sixième observation directe du jeu, l'ensemble des sujets du groupe expérimental et ceux qui avaient très peur des serpents au pré-test ont obtenu une moyenne de la peur différente de celle de l'ensemble des sujets du groupe contrôle et de ceux qui avaient très peur des serpents au pré-test. Ce sont là les seules différences significatives qu'a confirmées l'analyse des résultats de la deuxième sous-hypothèse.

Néanmoins, il est étonnant de remarquer que la majorité des moyennes de la peur qui sont vérifiées dans les six observations de l'activité de jeu se situe autour de 1,00 (soit pas du tout peur) et de plus que ces résultats sont vérifiés à la fois pour l'ensemble des sujets et chez ceux qui avaient un peu ou très peur des serpents, des bandits ou des dragons. Autrement dit, au cours des six observations du jeu analysées, on observe que la majorité des sujets de cette recherche obtient des moyennes de la peur (serpents, bandits, dragons) indiquant qu'ils n'ont pas du tout peur d'eux.

Une première analyse de ces résultats laisse penser que la majorité des sujets de cette recherche contrôlent très bien leurs peurs à l'étape du jeu. Toutefois, une analyse plus spécifique des mêmes résultats révèle qu'en réalité peu de sujets de cette recherche contrôlent bien leurs peurs et que rares sont ceux qui les expriment dans leurs jeux.

DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LA MESURE DES COEFFICIENTS DE CORRÉLATION DE L'IMAGINATION ET DE LA PEUR DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

Aucune relation linéaire significative n'existe entre l'imagination et la peur et ce, tant pour les sujets du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle. On note chez les sujets du groupe expérimental qu'immédiatement après le récit du deuxième conte, soit à la troisième observation du jeu, le coefficient obtenu est alors plus élevé que dans les deux observations précédentes. Cette situation se répète à la sixième observation du jeu, soit quelques jours après le récit du troisième conte. Les coefficients obtenus sont alors beaucoup plus élevés que ceux obtenus à la quatrième ou à la cinquième observation du jeu. Par contre, on observe chez les sujets du groupe contrôle qu'à la première observation du jeu, la relation linéaire est négative (-0,19). Cette observation se répète à la troisième observation du jeu, la relation linéaire négative est alors de -0,16. Le processus de manipulation semble donc mieux s'amorcer chez les sujets à qui des contes modernes ont été racontés.

CONCLUSION DE LA VÉRIFICATION DES DEUX SOUS-HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Par le jeu de «faire semblant» l'enfant exploite spontanément l'imaginaire en structurant des mises en scène où des personnages, des lieux, des temps n'appartenant pas à sa réalité quotidienne peuvent se modifier à sa guise. On y retrouve les éléments suivants: l'habileté à former des images, l'habileté à emmagasiner et à récupérer des images (qualité et quantité), la capacité à recombinaison, intégrer et réutiliser ces matériaux et employer ainsi les images comme source de stimulation interne, temporairement dissociée de la réalité extérieure, enfin l'habileté à reproduire des matériaux imaginaires.

Le conte constitue un stimulus offrant à l'enfant des éléments nécessaires à la structuration de récits intéressants (Bettelheim 1976), cette restructuration pouvant prendre la forme du jeu (Singer 1979).

Notre exploitation de contes modernes en classe laisse supposer que dans l'activité de jeu, l'expression de l'imagination des enfants de 5 et 6 ans ainsi que l'expression et le contrôle de la peur ne peuvent se réaliser et être observés que si l'enseignant a identifié ces peurs, sélectionné

tionné et raconté plusieurs contes modernes exploitant ces peurs et invité les enfants à raconter une histoire dans de nombreuses activités de jeu. Comme la manipulation de l'imagination et des peurs s'inscrit dans le processus de croissance de l'enfant, ce n'est que par une analyse soutenue des jeux des enfants qu'on pourra vérifier de façon plus certaine l'apport des contes modernes sur l'expression de l'imagination et la maîtrise des peurs des enfants de maternelle.

ANALYSE D'UNE VARIABLE COMPLÉMENTAIRE : LE PLAISIR ET L'INTÉRÊT DANS L'ACTIVITÉ DE JEU

La variable du plaisir et de l'intérêt est au nombre de celles qui sont étudiées par Singer et Singer (1981). Déjà identifiée par Tomkins (1963) dans son modèle du processus de l'information, son étude apparaît susceptible d'ajouter à la connaissance du processus d'expression de l'imagination de l'enfant ainsi qu'à celui du processus d'expression et de contrôle de la peur. Les répétitions fréquentes du jeu, caractéristiques des activités de l'enfant, sont pour lui des expériences qui comportent chaque fois des éléments de nouveauté (Tomkins 1970). Quand ce nouveau matériel est enfin associé à un souvenir bien ancré, on voit apparaître une forte émotion de joie (Singer 1975). Sutton-Smith (1967) précise que la répétition du jeu permet à l'enfant de refondre en plus petit, sous une forme manipulable, certains aspects de son comportement, de s'exprimer à leur sujet et ainsi d'acquérir progressivement plus de pouvoir face au mystère entourant une situation complexe. On observe alors que l'enfant manifeste du plaisir et de l'intérêt dans ses jeux.

Ces données théoriques ont incité Singer et Singer (1981) à mesurer la variable du plaisir et de l'intérêt dans l'activité de jeu des sujets qu'ils ont étudiés. À cette fin, ils ont élaboré une grille visant à étudier cette variable de la même manière que l'imagination et la peur dans le jeu. Cette grille est proposée dans une partie du *Protocole d'observation du jeu* (voir appendice C) que ces chercheurs ont appliqué à l'analyse des comportements verbaux et non verbaux exprimés par des enfants.

Dans la présente recherche, les vérifications statistiques effectuées jusqu'ici ont porté sur l'analyse des données recueillies au pré-test, au post-test et dans l'activité de jeu relativement aux variables de l'imagination et de la peur. Aucune hypothèse ou sous-hypothèse n'est formulée au sujet de la variable du plaisir et de l'intérêt. Toutefois, il a semblé intéressant de recueillir des renseignements pouvant permettre d'enrichir nos résultats relatifs à l'imagination et à la peur dans l'activité de jeu. À cette fin, la partie portant sur le plaisir et l'intérêt dans le

Protocole d'observation du jeu a été utilisée au moment de l'analyse des six observations du jeu. Les résultats obtenus et la discussion s'y rapportant sont présentés ci-après.

CONCORDANCE DE LA COTATION DES JUGES DANS L'ANALYSE DU PLAISIR ET DE L'INTÉRÊT

Il importait de vérifier si les résultats attribués par les juges à l'étape de l'application de la partie du *Protocole d'observation du jeu* relativement au plaisir et à l'intérêt étaient valides et concordants. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 49.

Tableau 49

Pourcentages de concordance entre les juges pour chacune des six observations du plaisir et de l'intérêt des sujets des deux groupes

Observations	N	Jugements		% de concordance
		Concordants	Non concordants	
1	74	42	32	56,8
2	71	33	38	46,5
3	75	31	44	41,3
4	74	49	25	66,2
5	75	67	8	89,3
6	75	55	20	73,3

Les résultats présentés dans le tableau 49 révèlent que pour le plaisir et l'intérêt, l'écart des pourcentages de concordance entre les juges est important, soit de 41,3% à la troisième observation jusqu'à 89,3% à la cinquième observation. Toutefois, comme dans le cas des pourcentages de concordance de l'imagination et de la peur, on relève dans la majorité des données identifiées ici comme étant non concordantes, seulement un point de différence entre les cotations.

Les pourcentages de concordance entre les juges sont supérieurs à 56% en moyenne dans quatre analyses du plaisir et de l'intérêt. Les pourcentages qui ne sont pas concordants dans ces quatre analyses aussi bien que dans la totalité des observations effectuées sont de plus convergents puisque, le plus souvent, il n'y a qu'un point de différence entre les cotations attribuées par chacun des deux juges et le niveau de concordance retenu ici (cotation identique).

CORRÉLATIONS DE LA VARIABLE DU PLAISIR ET DE L'INTÉRÊT AVEC LES VARIABLES EN CAUSE DANS LES SOUS-HYPOTHÈSES

Il s'agit ici de savoir s'il existe une relation linéaire entre les variables de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt ainsi qu'entre la peur, le plaisir et l'intérêt. À cette fin, les corrélations entre ces variables ont été calculées pour chacune des six observations du jeu. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 50 et le tableau 51.

A. Corrélations obtenues entre les variables de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt dans l'activité de jeu

L'observation des sujets en situation de jeu permet de vérifier la relation linéaire entre les variables de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt. À cette fin, les coefficients de corrélation entre ces variables ont été calculés pour chacune des six observations directes de l'activité de jeu. Le tableau 50 résume les résultats obtenus.

Tableau 50

Coefficients de corrélation de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt
pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental
et du groupe contrôle dans l'activité de jeu

Observations	Coefficients de corrélation		
	N total	Groupe expérimental	Groupe contrôle
1	0,72***	0,67***	0,75***
2	0,65***	0,44***	0,85***
3	0,64***	0,70***	0,65***
4	0,70***	0,53***	0,81***
5	0,60***	0,66***	0,44***
6	0,85***	0,90***	0,74***

*** p<0,001

** p 0,01

* p 0,05

Les résultats présentés dans le tableau 50 révèlent qu'une forte relation linéaire existe entre les variables de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt pour chacun des trois groupes étudiés et dans chacune des six observations du jeu. Ainsi, pour l'ensemble des sujets, les coefficients varient entre 0,60 et 0,85. Ils vont de 0,44 à 0,90 pour les sujets du groupe expérimental et de

0,44 à 0,85 pour les sujets du groupe contrôle. Tous ces résultats sont significatifs au seuil de 0,001.

B. Corrélations obtenues entre les variables de la peur, du plaisir et de l'intérêt

Il s'agit de savoir s'il existe une relation linéaire entre les variables de la peur, du plaisir et de l'intérêt pour chacune des six observations du jeu. Les résultats obtenus par cette mesure sont indiqués dans le tableau 51.

Tableau 51

Coefficients de corrélation de la peur, du plaisir et de l'intérêt pour l'ensemble des sujets et pour ceux du groupe expérimental et du groupe contrôle dans l'activité de jeu

Observations	Coefficients de corrélation		
	N total	Groupe expérimental	Groupe contrôle
1	0,02	0,00	0,00
2	0,00	0,00	0,00
3	-0,11	0,18	-0,34*
4	0,00	0,00	0,00
5	0,00	0,00	0,00
6	0,00	0,67***	0,00

*** $p < 0,001$

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Les résultats présentés dans le tableau 51 montrent qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la peur, le plaisir et l'intérêt pour l'ensemble des sujets, les coefficients de corrélation variant ici de -0,11 à 0,02. Par contre, une seule relation linéaire existe avec les sujets du groupe expérimental à la sixième observation ($r = 0,67$, $p < 0,001$). Enfin, chez les sujets du groupe contrôle, une relation linéaire significative négative existe entre les variables de la peur, du plaisir et de l'intérêt à la troisième observation ($r = 0,34$, $p < 0,05$).

DISCUSSION DE LA MESURE DE LA VARIABLE COMPLÉMENTAIRE DU PLAISIR ET DE L'INTÉRÊT

Une forte relation linéaire existe entre l'imagination, le plaisir et l'intérêt chez tous les sujets de la recherche, que des contes aient été racontés ou pas. Donc, à l'étape de l'activité de jeu, le conte ne s'avère pas un « objet de stimulation » déterminant, permettant de vérifier les relations linéaires entre les variables de l'imagination, du plaisir et de l'intérêt.

Deux relations linéaires sont significatives dans le calcul des coefficients de corrélation entre la peur, le plaisir et l'intérêt. L'une indique qu'à une occasion (la sixième observation du jeu), il y a une forte relation linéaire entre ces variables chez les sujets du groupe expérimental. L'autre indique par contre qu'il y a une relation linéaire négative (la troisième observation du jeu) chez les sujets du groupe contrôle.

La forte relation linéaire constatée chez les sujets du groupe expérimental laisse supposer qu'à ce moment, soit après que trois contes spécifiques ont été racontés, les sujets ont commencé à extérioriser la maîtrise qu'ils étaient en train d'acquérir sur leurs peurs (Sutton-Smith 1967). Le récit de contes modernes spécifiques pourrait sans doute permettre à des enfants de parvenir à exprimer davantage leurs peurs et à mieux les contrôler que les sujets à qui ces contes ne sont pas racontés. Toutefois, pour le vérifier totalement, il faudra que plusieurs contes soient racontés, que les observations se déroulent sur une période de temps beaucoup plus longue et enfin, que cette variable soit analysée dans d'autres activités que le jeu.

Résumé et conclusion

Cette thèse avait pour objectifs de vérifier les effets produits par le récit de contes modernes sur l'imagination et la peur d'enfants de 5 et 6 ans fréquentant la maternelle et de préciser, par l'observation de jeux libres, le processus de l'expression de l'imagination et du contrôle de la peur chez les sujets de cet âge. De plus, notre recherche visait à éclairer certaines données théoriques fournies par les spécialistes de la littérature pour enfants ainsi que l'application du modèle théorique de Singer et Singer.

Deux hypothèses ont été formulées. La première voulait que les enfants du préscolaire à qui on aurait raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge auraient plus d'imagination que les enfants à qui on n'aurait pas raconté ces contes. La deuxième hypothèse voulait que les enfants du préscolaire à qui on aurait raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire et portant sur des peurs typiques de leur âge contrôlèrent davantage ces peurs que les enfants à qui on n'aurait pas raconté ces contes.

Le plan expérimental comportait deux groupes de sujets, soit le groupe expérimental et le groupe contrôle. Trois contes ont été racontés aux sujets du groupe expérimental : *Le retour du boa*, *Les trois brigands* et *Les dragons, ça n'existe pas*. La vérification des effets qui ont été produits entre le pré-test et le post-test par le récit de ces contes a été effectuée par deux types d'analyses distinctes, soit une analyse globale étudiant les deux groupes de sujets et une analyse spécifique étudiant séparément les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe contrôle.

Les résultats obtenus par l'analyse globale ont indiqué que l'imagination et les peurs des sujets des deux groupes étaient égales au pré-test et au post-test. Les résultats obtenus par l'analyse spécifique de l'imagination ont confirmé l'hypothèse s'y rapportant chez les sujets du groupe expérimental qui avaient peu d'imagination : ces sujets ont en effet montré plus d'imagination au post-test qu'au pré-test. Par contre, l'imagination a diminué entre le pré-test et le post-test chez plusieurs sujets qui avaient beaucoup d'imagination au pré-test mais à qui ces contes n'ont pas été racontés. De plus, l'analyse spécifique de la peur a mis en lumière le fait que les sujets du groupe expérimental qui avaient une grande peur des serpents, des bandits et

des dragons au pré-test avaient atténué nettement leurs craintes au post-test. Les mêmes peurs ont toutefois augmenté entre le pré-test et le post-test, chez plusieurs sujets qui en avaient peu peur au pré-test mais à qui les contes n'ont pas été racontés.

Deux sous-hypothèses ont été également vérifiées. La première stipulait que les sujets à qui on aurait raconté des contes modernes exploitant l'imaginaire seraient plus imaginatifs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aurait pas raconté ces contes. La deuxième sous-hypothèse avançait que les sujets à qui on aurait raconté des contes modernes exploitant des peurs typiques de leur âge exprimeraient et contrôlèrent davantage ces peurs dans leurs jeux que les sujets à qui on n'aurait pas raconté ces contes.

L'analyse de l'imagination par six observations directes de l'activité de jeu a montré que l'imagination des sujets des deux groupes et des sujets du groupe expérimental qui avaient beaucoup d'imagination au pré-test était différente à la cinquième observation du jeu. Durant cette observation, les sujets du groupe expérimental (l'ensemble des sujets et ceux qui avaient beaucoup d'imagination) ont exprimé davantage leur imagination que les sujets du groupe contrôle en cause. De plus, la peur des sujets des deux groupes et des sujets du groupe expérimental qui avaient une grande peur des serpents au pré-test s'est avérée différente à la sixième observation du jeu. Les sujets du groupe expérimental (l'ensemble des sujets et ceux qui avaient une grande peur) ont alors exprimé leur peur des serpents de façon plus marquée que les sujets du groupe contrôle. En bref, on a observé que l'extériorisation de l'imagination et de la peur suscitée par le récit de contes modernes exploitant des peurs communes aux sujets de la recherche commençait à se manifester au moment où l'expérimentation de cette recherche prenait fin.

Cette thèse a donc permis de faire la preuve que le récit de contes modernes spécifiques a produit des effets sur les variables de l'imagination et de la peur chez les enfants de 5 et 6 ans qui avaient une grande peur des serpents, des bandits ou des dragons et chez ceux qui avaient peu d'imagination : les peurs diminuent et l'imagination augmente entre le pré-test et le post-test. Il convient d'ajouter que l'activité de jeu représente pour l'enfant une occasion d'exprimer son imaginaire et ses peurs, ce qu'aucune recherche connue n'avait vérifié jusqu'ici.

Notre thèse a confirmé l'importance de raconter à l'école des contes modernes appropriés aux enfants qui éprouvent des peurs communes. Déjà, après le récit de seulement trois contes choisis en fonction de la réalité imaginaire et affective des enfants de 5 et 6 ans, nous avons abouti à des résultats qui devraient inciter les enseignants et les chercheurs concernés à poursuivre dans la même voie. De même, les auteurs de livres pour enfants qui ont écrit des contes se rapportant au thème de la peur pressentaient que ces récits captiveraient et soutien-

draient leurs destinataires. Désormais, ils peuvent être sûrs de leur impact sur le développement affectif des enfants. S'il est vrai que plusieurs contes modernes touchant une peur donnée en facilitent la maîtrise, alors les créateurs ont tout intérêt à poursuivre dans ce domaine et à tenter de découvrir les lacunes qui subsistent encore, notamment les « nouvelles » peurs que peuvent éprouver les enfants de notre société moderne.

Le conte traditionnel et le conte moderne aident les enfants à mieux se connaître et se comprendre, et à établir des liens plus harmonieux avec le monde. Les chercheurs, les enseignants et les auteurs de livres pour enfants sont sans conteste ceux qui, par leur travail de création ou d'éducation, peuvent assurer l'actualisation des diverses fonctions du conte chez les enfants. De là, ressortait la nécessité de vérifier l'impact créé par ces livres sur l'imaginaire et le développement affectif, mais aussi l'atteinte d'objectifs éducatifs et didactiques anticipés chez les enfants qui fréquentent l'école primaire.

IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Plusieurs résultats obtenus par l'analyse des hypothèses et des sous-hypothèses de cette recherche laissent supposer qu'il est justifié d'appliquer, dans des classes de maternelle, une démarche du type de celle que nous avons réalisée. D'autant plus que celle-ci peut s'effectuer dans le cadre d'activités prévues à l'horaire habituel de chaque maternelle, comme l'heure du conte et les jeux libres. Quel enseignant au préscolaire animé des mêmes préoccupations pédagogiques que les nôtres ne saurait vouloir appliquer une telle démarche avec les élèves de sa classe ? Nous avons conçu notre expérience dans la perspective de favoriser l'exploitation de la fonction affective du conte moderne en classe. Aussi, est-il important d'en dégager maintenant les implications pédagogiques.

Nous avons observé que le récit de contes modernes n'a pas produit les effets anticipés sur l'imagination et la peur des sujets de notre recherche, lorsque le groupe expérimental et le groupe témoin ont été comparés globalement. Par contre, des résultats significatifs ont été obtenus lorsque nous avons étudié séparément chaque groupe de sujets. Enfin, nous avons relevé quelques résultats significatifs dans l'observation directe de l'activité de jeu. Somme toute, il est tout à fait probable que le type de démarche que nous avons utilisé a contribué à développer l'imagination des enfants de 5 et 6 ans que nous avons étudiés, à diminuer leurs peurs des serpents, des bandits et des dragons, à favoriser l'expression et le contrôle de ces peurs ainsi que l'expression de leur imagination. Il serait donc approprié de reprendre ce genre d'activité avec la plupart des groupes d'enfants de ces âges.

Longtemps avant de commencer à fréquenter la maternelle, les enfants sont mis en présence de l'imaginaire, notamment par les livres de contes modernes ou par des émissions télévisées de fiction. Le type de stimulation reçue en milieu familial devrait se traduire par des différences marquées quant à l'imagination des enfants. Néanmoins, nous avons constaté en début d'expérience que la majorité des sujets de notre recherche étaient peu imaginatifs. Cependant, sur la base d'un ensemble de considérations, nous étions confiante de parvenir à favoriser le développement de l'imagination de ces enfants si nous leur racontions des contes modernes, dans le cadre d'une démarche bien conçue et articulée en fonction de leur réalité scolaire. Pour arriver à cette fin, il ne fait aucun doute que certaines actions précises doivent être réalisées. Parmi elles, mentionnons l'identification en début d'année scolaire des prédispositions imaginaires des enfants, opération qui peut se réaliser facilement grâce au *Questionnaire sur l'imagination*. Son emploi permettra sans doute aux enseignants de constater, comme nous l'avons fait, que plusieurs de leurs élèves ont peu d'imagination. Et s'ils choisissent d'appliquer dans leur classe la démarche que nous privilégions, ils seront probablement en mesure de mieux évaluer les modifications produites sur l'imagination de leurs élèves par le récit de contes modernes, particulièrement s'ils l'utilisent à nouveau, quelques mois plus tard.

Nous sommes convaincue que la participation des enfants à chacune des étapes de cette démarche est étroitement liée à l'engagement de l'enseignant. Celui-ci n'a-t-il pas plus de responsabilité face au développement de l'imagination de ses élèves qu'il ne le croit? La motivation de l'enfant envers ce genre d'activité est dépendante du mode d'application mais aussi de l'intérêt des enseignants. La démarche que nous proposons peut contribuer au développement de l'imagination de chaque enfant de maternelle pourvu que l'enseignant sache bien comment il peut s'acquitter de sa tâche et l'accomplir avec la conviction que celle-ci peut produire des effets positifs.

À l'école, rares sont les enfants qui ne manifestent jamais aucune des peurs qu'ils éprouvent. Bien sûr, les enseignants souhaitent que chacun de leurs élèves apprennent à les exprimer et à les maîtriser. Toutefois, ils se sentent souvent dépourvus lorsqu'il s'agit d'entreprendre une action précise dans ce domaine. Nous avons repéré, par l'emploi du test *J'ai peur*, un grand nombre de peurs chez les sujets que nous avons étudiés. N'importe-t-il pas à tous les enseignants de connaître les peurs de chacun de leurs élèves afin de pouvoir entreprendre une action correctrice appropriée? Il existe sans doute d'autres tests ou questionnaires en plus de ceux que nous avons utilisés pour identifier les peurs des enfants de 5 et 6 ans. On pourrait imaginer également des interventions différentes pour aider les enfants de cet âge à maîtriser leurs peurs. Il reste que notre démarche mérite d'être retenue, car elle s'est avérée fructueuse

à plusieurs points de vue et elle peut s'appliquer à la majorité des classes de maternelle, mais aussi celles de garderie, de première année, ou même encore en milieu familial.

Nous avons raconté un conte portant sur chacune des peurs typiques que nous avons relevées chez les sujets de notre recherche. Nous proposons aux enseignants de raconter pas seulement un mais plusieurs contes liés à une peur donnée. De cette façon, ils favoriseraient sûrement davantage la maîtrise de chacune de ces peurs chez leurs élèves. Pour y parvenir, il faut du temps et le recours à un certain nombre d'instruments dont des contes modernes, comme ceux que nous avons racontés et le test *J'ai peur*. Notre version de ce test est facile d'utilisation et permet d'identifier clairement plusieurs des peurs des enfants de 5 et 6 ans.

L'heure du conte est à l'horaire habituel de la plupart des maternelles. Il en est de même de la période d'activité de jeux libres. Nous pensons que l'observation de cette activité permettrait de mieux identifier le processus d'expression de l'imagination et du contrôle de la peur. Ces processus commençaient à peine à se manifester lorsque notre expérience a pris fin. C'est pourquoi nous pensons que si l'enseignant raconte plus de contes que nous l'avons fait, et qu'il permet à ses élèves de participer à l'activité de jeux libres de façon constante pendant plusieurs semaines consécutives, il pourra sans doute mieux suivre les processus d'expression et de contrôle de la peur chez ses élèves.

Nous avons dit qu'avant le début de l'activité de jeu, nous disions aux enfants qu'ils pouvaient jouer avec ce qu'ils voulaient mais que nous aimerions que leurs jeux racontent une histoire. Nous souhaitions ainsi inciter les sujets de notre recherche à réaliser des jeux de «faire semblant». Apparemment, plusieurs enfants oublient la consigne dès le début du jeu. Celle-ci devrait sans doute être plus précise. Elle pourrait par exemple indiquer le type d'histoire à inventer à la suite du récit du conte. Peut-être suffirait-il simplement, pour obtenir de meilleurs résultats, de répéter la consigne à quelques reprises au cours de l'activité.

Nous savons que les livres pour enfants ne sont pas tous des contes modernes, que les contenus des livres de contes modernes ne sont pas tous de même qualité et enfin, que les livres de contes modernes, même de très bonne qualité, ne sont pas tous destinés aux enfants de 5 et 6 ans. Comme en lisant ou en racontant à leurs élèves un plus grand nombre de contes, les enseignants seront amenés à exploiter des contes ayant rapport à plus de peurs ou à des peurs différentes de celles que nous avons étudiées, nous les incitions à lire plusieurs contes avant de fixer leurs choix, de s'informer de la valeur de ces livres s'ils éprouvent quelque doute que ce soit. Pour ce faire, ils gagneront à consulter des ouvrages qui font la critique des livres pour enfants.

En outre, nous devons souligner que la narration de contes modernes exige de la part de l'enseignant un minimum de préparation. Le succès de cette activité peut en dépendre. Il est important de lire l'histoire plusieurs fois, de voir s'il est préférable de lire ou raconter l'histoire aux enfants et de leur montrer les illustrations pendant ou après le récit. Selon le cas, il convient de mémoriser des passages spécifiques, les formules qui reviennent plusieurs fois dans le texte par exemple et d'adapter l'histoire.

Il est bien entendu que l'analyse statistique que nous avons effectuée visait à démontrer le bien fondé de nos hypothèses, mais qu'elle ne serait d'aucun intérêt pour les enseignants en exercice. L'utilisation des instruments de mesure que nous proposons leur suffirait sans doute pour effectuer la plupart des vérifications nécessaires.

Nous reconnaissons que chaque enseignant de maternelle peut contribuer dans une large part au développement de la personnalité des élèves de leur classe et notamment de leur affectivité et de leur imagination. On aura sans doute remarqué que le type de démarche que nous avons employé peut se poursuivre bien au-delà du cadre dans lequel nous avons dû articuler chacune des constituantes de notre recherche. Nous invitons tous les enseignants de maternelle, de garderie, voire ceux de premier cycle à continuer dans le sillage que nous avons voulu tracer.

Appendice A

Instrument de mesure
Questionnaire sur l'imagination

NOM DE L'ENFANT _____

ÉCOLE _____

NOM DE L'EXAMINATRICE _____

DATE _____ AVANT-MIDI ___ APRÈS-MIDI ___

QUESTIONNAIRE SUR L'IMAGINATION

	RÉPONSE	NOTE
1. a) Quel jeu aimes-tu le plus? _____		
b) À quel jeu aimes-tu le plus jouer? _____		
2. a) À quel jeu aimes-tu le plus jouer quand tu es seul-e? _____		
b) Qu'est-ce que tu aimes le plus faire quand tu es seul-e? _____		
3. a) Vois-tu des choses ou des images dans ta tête quand tu es éveillé-e? _____		
Penses-tu à des choses dans ta tête quand tu es éveillé-e? _____		
b) Est-ce que cela t'arrive souvent? _____		
4. a) Est-ce que ces choses ou ces images que tu vois dans ta tête existent pour de vrai ou si tu les inventes? _____		
Est-ce que ces choses à quoi tu penses dans ta tête existent pour de vrai ou si tu les inventes? _____		
b) Veux-tu me dire quelles sont ces choses ou ces images? _____		
	TOTAL	

Appendice B

Instrument de mesure

Test *J'ai peur*

NOM DE L'ENFANT _____ ÉCOLE _____

DATE _____ avant-midi ____ après-midi ____

NOM DE L'EXAMINATRICE _____

<i>J'AI PEUR</i>	Pas de réponse	Non	Un peu	Beaucoup	Beaucoup beaucoup
<i>du tonnerre</i>					
<i>des éclairs</i>					
<i>de la pluie</i>					
<i>du vent</i>					
<i>du feu</i>					
<i>des sirènes de pompiers, de police, etc.</i>					
<i>quand le téléphone sonne</i>					
<i>des chiens</i>					
<i>des chiens méchants</i>					
<i>des mouches</i>					
<i>des maringouins</i>					
<i>des araignées</i>					
<i>des souris</i>					
<i>des rats</i>					
<i>des serpents</i>					
<i>des crocodiles</i>					
<i>des tigres</i>					
<i>des lions</i>					
<i>des loups</i>					
<i>des gens que tu ne connais pas</i>					
<i>des bandits</i>					
<i>des voleurs</i>					
<i>des personnes déguisées</i>					

<i>J'AI PEUR</i>	Pas de réponse	Non	Un peu	Beaucoup	Beaucoup beaucoup
<i>des personnes épouvantées</i>					
<i>des personnes qui se chicanent</i>					
<i>du dentiste</i>					
<i>du docteur</i>					
<i>des morts</i>					
<i>de l'eau</i>					
<i>d'aller en ascenseur</i>					
<i>quand il y a beaucoup de monde</i>					
<i>des trous «creux»¹</i>					
<i>des ombres</i>					
<i>des monstres</i>					
<i>des fantômes</i>					
<i>des sorcières</i>					
<i>des géants</i>					
<i>des dragons</i>					
<i>du bonhomme sept heures</i>					
<i>que tes parents ne t'aient pas</i>					
<i>que ton père meure</i>					
<i>que ta mère meure</i>					
<i>des opérations</i>					
<i>des piqûres</i>					
<i>de l'odeur des médicaments</i>					
<i>des voix que tu ne connais pas</i>					

1. Au Québec *creux* dans ce contexte est l'équivalent de profond.

<i>J'AI PEUR</i>	Pas de réponse	Non	Un peu	Beaucoup	Beaucoup beaucoup
<i>quand il fait noir</i>					
<i>de dormir seul dans ta chambre</i>					
<i>d'entendre des bruits quand tu es seul-e</i>					
<i>d'être seul-e dans un endroit que tu ne connais pas</i>					
<i>de dormir seul-e dans un endroit que tu ne connais pas</i>					
<i>aurais-tu peur si tu trouvais quelqu'un caché sous ton lit</i>					
<i>aurais-tu peur si tu trouvais quelqu'un caché dans la maison</i>					
<i>aurais-tu peur si tu trouvais quelqu'un caché dans la forêt</i>					
<i>aurais-tu peur si tu trouvais quelqu'un caché dans la forêt</i>					
<i>est-ce qu'il y a autre chose qui te fait peur? quoi?</i>					

Appendice C

Grille d'observation

Protocole d'observation du jeu

Protocole d'observation du jeu

A. Imagination dans le jeu

1. Le sujet n'est pas du tout imaginaire. Il n'introduit aucun élément imaginaire dans la situation de jeu. Il se limite uniquement à l'utilisation du matériel présent dans le coin des jeux libres.
2. Le sujet est légèrement imaginaire dans son jeu. Il introduit de temps en temps des éléments de «faire semblant» dans la situation de jeu, mais cette situation ne dure pas longtemps. Il ne s'exprime pas de façon originale dans la situation de «faire semblant». Par exemple, quelques éléments imaginaires seulement sont ajoutés à l'utilisation du matériel de jeu. Il imite quelques éléments imaginaires exploités par les autres et peut y ajouter des éléments qui sont personnels.
3. Le sujet introduit une quantité modérée d'éléments imaginaires. Ceux-ci ne sont pas très originaux ou ils sont puisés dans la réalité environnante. Il démontre un peu d'organisation ou de persévérance dans la simulation ou le jeu de rôle. Il ne modifie pas sa voix ou ne simule pas une prononciation différente de la sienne.
4. Le sujet démontre une part importante de simulation dans le jeu. Il crée spontanément des situations de «faire semblant», fait preuve d'originalité et invente des épisodes qu'il se plaît à jouer. Il fait preuve d'organisation et de logique, dans la simulation ou le jeu de rôle et inclut quelques prononciations simulées.
5. Le sujet démontre une grande originalité dans la façon dont il utilise les jouets et le matériel de jeu. Un très grand nombre d'éléments imaginaires sont présents dans son jeu. Il est capable d'aller bien au-delà de ce que les stimuli du jeu suggèrent. La pensée divergente s'exprime. Il sort de la routine de l'activité de jeu.

B. Peurs dans le jeu

* Cette partie a été élaborée d'après les données fournies par Singer et Singer sur *l'agressivité*.

1. Le sujet ne manifeste aucune peur. À aucun moment, le comportement verbal ou non verbal de l'enfant ne permet de constater que l'enfant a peur.
2. Le sujet introduit dans son comportement non verbal un geste, un mouvement qui exprime la peur. Il ne persiste pas longtemps dans cette situation (à peine 1 à 3 secondes). Il

introduit dans le jeu un ou des mots qui appartiennent au répertoire de la peur, mais change rapidement de vocabulaire.

3. Le sujet adopte à une reprise une attitude qui démontre clairement qu'il a peur (3 à 10 secondes), dans ses mouvements (grands ou petits) ou son expression faciale. Il regarde partout et cherche à se rapprocher de l'adulte ou d'un autre enfant. Il exprime verbalement ce qui lui fait peur.
4. Le sujet démontre clairement à une reprise qu'il a peur. La séquence est de 30 secondes au moins. Il la décrit spontanément ou la manifeste dans le contenu de ses jeux ou par le ton de sa voix sur lequel il fait parler ses objets.
5. Le sujet démontre clairement à au moins deux reprises qu'il a peur. Il semble vivre intensément cette situation. Il nomme les éléments qui composent cette peur.

C. Plaisir et intérêt dans le jeu

1. Le sujet ne démontre pas de plaisir ou d'intérêt à s'amuser avec des jouets, à réaliser des jeux ou d'autres activités. Il change souvent de comportement, de conversation avec ses pairs. Il émet des remarques critiques sur les jeux, les activités. Ne sourit pas, ne rit pas, ne semble pas éprouver de plaisir à jouer.
2. Le sujet montre peu de plaisir ou d'intérêt dans les jeux ou les activités. Il regarde souvent partout autour de lui et manipule de façon décousue le matériel ludique. Il sourit ou rit occasionnellement.
3. Le sujet montre un intérêt et un plaisir modéré dans les activités et les jeux. Il communique facilement pendant les activités. Il est quelque peu partagé entre le plaisir tranquille, le sourire et le rire pendant ses activités. Il est parfois animé.
4. Le sujet démontre de façon manifeste du plaisir et de l'intérêt à participer à l'activité de jeu. Il sourit ou rit. Il exprime fréquemment son plaisir, le décrit spontanément ou le manifeste dans le contenu du jeu ou dans la « voix » des objets qu'il anime.
5. Le sujet démontre un grand plaisir. Il rit, chante, sourit, s'amuse. Il est peu disposé à cesser de jouer. Il est intéressé par ce qui se passe autour de lui. Il explore son environnement avec enthousiasme, démontre de l'intérêt et de la surprise devant la nouveauté.

Appendice D

Feuille de notation des comportements verbaux
et non verbaux obtenus au moyen du
Protocole d'observation du jeu

NOM DE L'ENFANT _____

NOM DE L'EXAMINATRICE _____

ÉCOLE _____

DATE DE L'ANALYSE _____ DATE DU TOURNAGE _____

avant-midi _____ après-midi _____

VARIABLE	NOTATION									
	1 (pas du tout)		2 (un peu)		3 (modérément)		4 (beaucoup)		5 (extrêmement)	
Imagination	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Notation finale									
Peur	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Notation finale									
Plaisir et intérêt	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Notation finale									

N.B. Le sujet est noté 2 fois au cours de cette période (12 minutes), la première après 6 minutes d'observation et la deuxième après 12 minutes. La notation finale est établie à partir de la moyenne totale de ces deux notations.

Appendice E

Tableaux résumant le déroulement de l'expérience

ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'EXPÉRIENCE

ÉTAPES	COMPOSANTES
PRÉ-EXPÉRIMENTATION	INSTRUMENTS DE MESURE a) Questionnaire sur l'imagination b) Test <i>J'ai peur</i>
FORMATION DES JUGES	PRÉSENTATION ET DIRECTIVES a) Questionnaire sur l'imagination (Pré-test – Post-test) b) Test <i>J'ai peur</i> INITIATION AU : protocole d'observation du jeu MANIPULATION DES APPAREILS AUDIO-VISUELS a) Caméra vidéo b) Magnétoscope
PRÉ-TEST	INSTRUMENTS DE MESURE a) Questionnaire sur l'imagination b) Test <i>J'ai peur</i>
PEURS COMMUNES évaluées par les scores obtenus au pré-test (Test <i>J'ai peur</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – animal réel : le serpent – personnage réel : les bandits – animal imaginaire : le dragon
CHOIX DES CONTES À RACONTER	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Le retour du boa</i> (animal réel, le serpent) 2. <i>Les trois brigands</i> (personnage réel, les bandits) 3. <i>Les dragons ça n'existe pas</i> (animal imaginaire, le dragon)
OBSERVATION DU JEU FILMÉ SUR VIDÉO	APPAREIL AUDIO-VISUEL Caméra vidéo BETA MOVIE
ANALYSE DES VIDÉOS	INSTRUMENT DE MESURE Protocole d'observation du jeu : a) imagination dans le jeu b) peurs dans le jeu c) intérêt et plaisir dans le jeu
POST-TEST	INSTRUMENTS DE MESURE a) Questionnaire sur l'imagination b) Test <i>J'ai peur</i>

QUESTIONNAIRE SUR L'IMAGINATION

ÉTAPES	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION	MODE D'UTILISATION	MOMENT	SUJETS	UTILISATEURS
1 PRÉ- EXPÉRIMENTATION	<ul style="list-style-type: none"> * Préciser la pertinence des questions posées * Vérifier la qualité de la traduction * Préciser le temps de passation 	4 questions	<ul style="list-style-type: none"> * Questions posées a) oralement b) individuellement * Réponses a) enregistrées sur magnétophone b) écrites sur les feuilles 	Du 5 au 13 juin 1985	18 enfants de 5 et 6 ans (10 garçons et 8 filles) C.S. Sainte-Foy	Auteure
2 PRÉ-TEST	<ul style="list-style-type: none"> * Préciser les prédispositions à l'imaginaire de chaque sujet * Préciser les prédispositions à l'imaginaire des sous-groupes (moyenne) * Comparer les résultats et identifier deux sous-groupes (peu ou beaucoup d'imagination) 	Comme à la pré-expérimentation (étape 1)	<ul style="list-style-type: none"> * Questions posées Comme à la pré-expérimentation (étape 1) * Réponses a) enregistrées sur magnétophone b) écrites sur les feuilles (vérifiées par l'enregistrement) 	Du 22 au 28 octobre 1985	77 enfants de 5 et 6 ans (44 garçons et 33 filles) C.S. Sainte-Foy C.S. Anc. Lorette	4 examinatrices (19 ou 20 sujets chacune)
3 RÉCIT DES CONTES	AUCUNE UTILISATION DE CE QUESTIONNAIRE À CETTE ÉTAPE DE L'EXPÉRIENCE					
4 OBSERVATION DU JEU	<ul style="list-style-type: none"> * Aucune utilisation directe: Toutefois les résultats obtenus au pré-test sont nécessaires pour évaluer l'imagination. Au moment de l'utilisation du protocole d'observation (voir tableau IV) 					
5 POST-TEST	<ul style="list-style-type: none"> * Vérifier l'imagination de chaque sujet * Comparer les scores obtenus par les sujets à cette étape-ci avec les scores obtenus au pré-test * Préciser les effets produits sur cette variable (comparer le post-test ou pré-test) 	Comme à la pré-expérimentation (étape 1)	<ul style="list-style-type: none"> * Questions posées Comme à la pré-expérimentation (étape 1) * Réponses Comme au pré-test (étape 2) 	Du 2 au 5 décembre 1985	Comme au pré-test (étape 2)	Comme au pré-test (étape 2) mais avec SUJETS DIFFÉRENTS

TEST J'AI PEUR

ÉTAPES	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION	MODE D'UTILISATION	MOMENT	SUJETS	UTILISATEURS
1 PRÉ- EXPÉRIMENTATION	<ul style="list-style-type: none"> * Préciser la pertinence des questions posées * Vérifier la qualité de la traduction et de l'adaptation * Préciser le temps de passation 	56 questions à choix multiples Choix de réponses: pas de réponse, non, un peu, beaucoup, beaucoup beaucoup.	<ul style="list-style-type: none"> * Questions posées: a) oralement b) individuellement * Réponses: cochées directement sur les feuilles 	5 - 13 juin 1985	18 enfants de 5 et 6 ans (10 garçons et 8 filles) C. S. Sainte-Foy	Auteure
2 PRÉ-TEST	<ul style="list-style-type: none"> * Identifier les peurs de chaque sujet * Identifier les peurs communes à tous les sujets * Sélectionner les sujets-cibles 	Comme à la pré-expérimentation (étape 1)	Comme à la pré-expérimentation (étape 1)	22 - 28 octobre 1985	77 sujets de 5 et 6 ans de maternelle (44 garçons et 33 filles) C. S. Sainte-Foy C. S. Anc. Lorette	4 examinatrices (19 - 20 sujets chacune)
3 RÉCIT DES CONTES	<ul style="list-style-type: none"> * Aucune utilisation directe: Toutefois, les peurs communes identifiées par l'utilisation du présent test à l'étape du pré-test soit : (la peur d'un animal réel : LE SERPENT, la peur d'un personnage réel : LES BANDITS et la peur d'un animal imaginaire : LE DRAGON) ont permis de sélectionner les contes qui sont racontés aux sujets à cette étape-ci de l'expérience 					
4 OBSERVATION DU JEU	<ul style="list-style-type: none"> * Aucune utilisation directe: Seuls les résultats obtenus au pré-test sont utilisés pour évaluer les peurs communes au moment de l'utilisation du protocole d'observation du jeu (voir tableau IV) 					
5 POST-TEST	<ul style="list-style-type: none"> * Identifier les peurs de chaque sujet * Comparer les scores obtenus par les sujets (peurs communes) à cette étape avec les scores obtenus au pré-test * Préciser les effets produits sur cette variable (comparer le post-test au pré-test) 	Comme au pré-test (étape 2)	Comme au pré-test (étape 2)	2 - 5 décembre 1985	Comme au pré-test (étape 2)	Comme au pré-test (étape 2) mais avec SUJETS DIFFÉRENTS

PROTOCOLE D'OBSERVATION DU JEU

ÉTAPES	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION	MODE D'UTILISATION	MOMENT	SUJETS	UTILISATEURS
PRÉ- EXPÉRIMENTATION	<ul style="list-style-type: none"> * Familiariser les examinatrices avec le contenu de l'instrument * Développer les compétences d'analyse et de notation des variables en cause * Vérifier la qualité de la traduction et de l'adaptation de l'instrument 	<p>TROIS PARTIES DISTINCTES :</p> <p>a) imagination</p> <p>b) peur</p> <p>c) plaisir et intérêt</p> <p>CHAQUE PARTIE SE COMPOSE</p> <p>de descriptions de comportements verbaux et non verbaux jumelées à une échelle numérique de 1 à 5</p>	<p>a) étude du contenu</p> <p>b) application des notions apprises à des exemples recueillis sur vidéo (voir tableau V, partie A pré-expérimentation)</p>	18 - 31 octobre 1985	<p>40 enfants de 5 et 6 ans (21 garçons et 19 filles) de maternelle</p> <p>C. S. Anc. Lorette</p>	<p>Auteure</p> <p>Examinatrices</p>
OBSERVATION DU JEU	<p>PARTIE A. IMAGINATION</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analyser et noter cette variable dans les vidéos filmés pendant l'activité en cause * Comparer ces résultats avec ceux obtenus au pré-test pour cette variable (sujets qui avaient soit plus, soit moins que la moyenne de leur sous-groupe) 	Partie A du protocole	<p>Deux juges analysent et notent individuellement cette variable pour chacun des sujets présents dans le vidéo</p> <p>TEMPS D'OBSERVATION 12 minutes</p>	6 novembre au 5 décembre 1985	<p>77 sujets de 5 et 6 ans (44 garçons et 33 filles)</p> <p>C. S. Sainte-Foy C. S. Anc. Lorette</p>	4 examinatrices/ juges
	<p>PARTIE B. PEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> * Analyser et noter cette variable dans les vidéos filmés pendant l'activité en cause * Préciser les sous-groupes de sujets qui expriment plus leurs peurs * Comparer les scores obtenus par les sujets des différents sous-groupes à cette étape ainsi qu'au pré-test et au post-test 	Partie B du protocole	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus	
	<p>PARTIE C. INTÉRÊT ET PLAISIR</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recueillir des informations qui visent à vérifier l'impact de ces variables sur celles de l'imagination et de la peur dans les vidéos filmés 	Partie C du protocole	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus
	<p>JUMELAGE DE LA PARTIE A ET DE LA PARTIE B</p> <ul style="list-style-type: none"> * Vérifier comment les sujets qui avaient soit plus, soit moins d'imagination au pré-test s'expriment par rapport à ces variables à l'étape en cause * Décrire les changements produits entre le PRÉ et le POST-TEST 	Parties A et B du protocole	RÉSULTATS OBTENUS AUX PARTIES A ET B DU PROTOCOLE	Comme ci-dessus	Comme ci-dessus	Auteure

TÂCHES DES EXAMINATRICES / JUGES

MATÉRIEL	ÉTAPES	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION	MODE D'UTILISATION	MOMENT	SUJETS	UTILISATEURS
A C A M É R A V I D É O	1 PRÉ- EXPÉRIMENTATION	* Recueillir des exemples d'enfants de 5 et 6 ans (maternelle) en situation de jeux libres pour fin d'entraînement des juges * Développer et parfaire des habiletés de vidéastes	BETA MOVIE	TOURNAGE DE 4 VIDÉOS de 20 minutes chacun (8 à 12 enfants différents) ENTRAÎNEMENT DES JUGES : Exploitation des vidéos filmés (voir B pré-expérimentation) ENTRAÎNEMENT DES VIDÉASTES : familiarisation avec l'appareil	15 octobre 1985 (tournage) 18 - 31 octobre 1985	40 enfants de 5 et 6 ans de maternelle (21 garçons et 19 filles) C. S. Anc. Lorette	Auteure (tournage) 4 examinatrices et auteure
	2 OBSERVATION DU JEU	* Recueillir des exemples d'enfants en situation de jeux libres	Comme ci-dessus	SUJETS FILMÉS : 2 fois par semaine à trois jours d'intervalle pendant trois semaines CONSIGNE donnée avant le début de chaque tournage : « Tu peux jouer avec ce que tu veux, mais j'aimerais que ton jeu raconte une histoire. »	4 - 29 novembre 1985	77 sujets de 5 et 6 ans de maternelle (44 garçons et 33 filles) C. S. Sainte-Foy C. S. Anc. Lorette	TOURNAGE : 4 examinatrices à tour de rôle CONSIGNE : enseignante ou examinatrice
B M A G N É T O S C O P E	1 PRÉ- EXPÉRIMENTATION	* Développer et parfaire des habiletés de manipulation de cet appareil	VHS	FAMILIARISATION ET MANIPULATION DE L'APPAREIL EXPLOITATION DES VIDÉOS FILMÉS : division des vidéos filmés en 4 séquences de 5 minutes. VIDÉO 1. Choix de 2 sujets au hasard. Observation et notation individuelle de ces sujets à l'aide du protocole d'observation (partie A, B, C du tableau IV). Comparaison des scores donnés par les 4 juges. Discussion. DÉMARCHE RÉPÉTÉE TROIS FOIS (avec sujets différents).	18 - 31 octobre 1985	Comme en A (pré-expérimentation)	Examinatrices/ juges Auteure

TABLEAU V (suite)

MATÉRIEL	ÉTAPES	OBJECTIFS VISÉS	DESCRIPTION	MODE D'UTILISATION	MOMENT	SUJETS	UTILISATEURS
				VIDÉOS 2 et 3. Idem que pour le vidéo 1. De plus, vérification du nombre de sujets à observer simultanément et de l'échantillon-temps à retenir VIDÉO 4. Application de l'ensemble de la démarche développée à l'exploitation des vidéos 1, 2 et 3.	18 - 31 octobre 1985	Comme en A (pré-expérimentation)	Examinatrices/ juges Auteure
	2 VISION- NEMENT (suite à l'obser- vation du jeu)	* Analyser et noter des vidéos filmés par les autres examinatrices	VHS et BETA	CHAQUE JUGE analyse et note individuellement et à des moments différents un total de 12 vidéos. EN TOUT 48 vidéos sont étudiés. CHAQUE JUGE analyse et note les vidéos filmés avec les mêmes sujets à la première et à la troisième semaine de l'expérience	6 novembre au 13 décem- bre 1985	Comme en A (observation)	4 examinatrices/ juges

Appendice F

Résumés des contes modernes racontés

KENT, J. (1984). *Les dragons, ça n'existe pas*, traduction française de J. Diord. Tournai: Casterman. (Le croque-livres).

Pour Benoît Brindherbe, il ne fait aucun doute que les dragons, ça n'existe pas. À preuve, ce jour là, il y en a un vrai dans sa maison qui grossit à vue d'oeil. Benoît voudrait bien le caresser, mais sa mère lui a affirmé que les dragons, ça n'existe tout simplement pas. Alors pourquoi caresser quelque chose qui n'existe pas ?

Le dragon mange toutes les crêpes du déjeuner, il devient très gros, envahissant toute la maison en une seule matinée. Il part même à courir derrière la camionnette du boulanger en portant la maison des Brindherbe sur son dos. Pourtant la mère de Benoît s'entête à affirmer que les dragons, ça n'existe pas. Benoît est, lui, de plus en plus convaincu que les dragons existent.

Il y a bel et bien un dragon dans la maison, un énorme même. La mère de Benoît doit finalement l'admettre. Aussitôt, Benoît s'empresse de le caresser. Le dragon agite joyeusement la queue et se met à rapetisser, plus vite encore qu'il n'a grandi.

NOBLE, T.H. (1985). *Le retour du boa*, illustrations de S. Kellogg, traduction française de I. Reinharez. Paris : l'École des loisirs.

Qui aurait pu deviner ce qui se passerait le jour où Meg irait servir le thé au club de jardinage de sa mère ? En fait, tout se déroule normalement jusqu'au moment où un boa constrictor endormi sur la tête d'un membre du club se réveille, attiré de toute évidence par l'odeur d'une plante exotique qui ne connaît que le boa constrictor comme seul ennemi naturel... Le boa doit dévorer cette plante et il s'exécute illico.

Ce qui se passe ensuite, nul n'aurait pu le prévoir avant le début de la réunion. L'horaire prévu est très perturbé, la pauvre dame qui s'était parée du boa pour égayer son vieux tailleur doit quitter le club. Et le boa ? Il se lie d'amitié avec un caniche qui se serait sans doute noyé si...

UNGERER, T. (1979). *Les trois brigands*, traduction française de A. Chagot. Paris: L'École des loisirs. (lutin poche).

Trois vilains brigands vêtus et coiffés de noir se cachent au bord de la route, la nuit du clair de lune. Ils font peur et dévalisent tout le monde puis cachent l'or, les perles, les pierres, les bijoux volés dans une caverne, tout en haut d'une montagne.

Une nuit, ils attaquent la voiture de Tiffany, une jeune orpheline obligée d'aller vivre chez une vieille tante grognon. La fillette est ravie d'être volée et emportée dans le repaire des trois vilains brigands. Contrairement à ce que tous croient, les trois brigands s'avèrent bons et riches de surcroît. Par affection pour leur protégée, ils décident d'acheter un magnifique château, d'y loger avec Tiffany tous les autres orphelins de la région et de les vêtir tout en rouge.

On dit que lorsque ces orphelins se marient, ils continuent à s'habiller de rouge et construisent leurs maisons dans le voisinage du château et des brigands, bien entendu. Ainsi, ils érigent peu à peu une ville. Ils décident même de l'entourer d'une muraille avec trois «tours imposantes», pour remercier chacun des trois brigands.

Références

- ARBUTHNOT, M. H., SUTHERLAND, Z. (1947). Children and Books. Glenview: Scott, Foresman, 1972.
- BAMBER, J. H. (1979). The fears of adolescents. New York: Academic Press.
- BETTELHEIM, B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris: Laffont.
- CRAIG, J. E. (1979). Child development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CRISTENBERRY, M. A., WYCKOFF, D. (1979). From Aesop to Charlie Brown. Cross-cultural values in traditional literature. St Louis: Association for childhood education international.
- CULLINAN, B. E. (1981). Literature and the child. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DELDIME, R., VERMEULEN, S. (1981). Le développement psychologique de l'enfant. Bruxelles: A de Boeck.
- FAVAT, F. A. (1977). Child and tale: The origins of interest. Urbana: National Council of Teachers of English.
- VON FRANZ, M. L. (1978). La voie de l'individuation dans les contes de fées. Paris: La Fontaine de Pierre.
- VON FRANZ, M. L. (1979). La femme dans les contes de fées. Paris: La Fontaine de Pierre.
- VON FRANZ, M. L. (1980). L'interprétation des contes de fées. Paris: La Fontaine de Pierre.
- FREYBERG, J. (1973). Increasing the imaginative play of urban disadvantaged kindergarten children through systematic training, in J. L. Singer (Ed.): The child's world of make-believe (pp. 129-154). New York: Academic Press.
- GESELL, A., ILG, F. L. (1949). L'enfant de 5 à 10 ans. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- HELD, J. (1977). L'imaginaire au pouvoir. Paris: Éditions Ouvrières.
- HUCK, C. S. (1979). Children's literature in the elementary school (3e ed. rev.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HUCK, C. S., KUHN, D. Y. (1968). Children's literature in the elementary school. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JAN, I. (1978). La littérature enfantine est née lorsque les adultes ont su écouter les secrets des enfants. Le monde de l'éducation, no de mars, 9-12.
- JEAN, G. (1981). Le pouvoir des contes. Tournai: Casterman.
- KENT, J. (1984). Les dragons, ça n'existe pas, traduction française de J. Diord. Tournai: Casterman. (Le croque-livres casterman).

- LANDAU, E. D., LANDA-EPSTEIN, S., PLAAT-STONE, A. (1972). Child development through literature. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MICHEL, J. (1976). L'imaginaire de l'enfant : les contes. Paris: Fernand Nathan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1981). Guide pédagogique. Littérature de jeunesse, (fascicule 1). Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- NOBLE, T. H. (1985). Le retour du boa, illustrations de S. Kellogg, traduction française de I. Reinharez. Paris: l'École des loisirs.
- NORTON, D. E. (1983). Trough the eyes of a child: An introduction to children's literature. Columbus: Charles E. Merrill.
- PATTE, G. (1978). Laissez-les lire : les enfants et les bibliothèques. Paris: Éditions Ouvrières.
- PÉJU, P. (1981). La petite fille dans la forêt des contes. Paris: Laffont.
- PIAGET, J. (1956). Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton, 1962.
- PULASKI, M. A. (1973). Toys and imaginative play, in J. L. Singer (Ed.): The child's world of make-believe (pp. 74-103). New York: Academic Press.
- ROHWER, W. D. JR. (1970). Images and pictures in children's learning: Research results and educational implications. Psychological Bulletin, 73, 393-403.
- SCHNITZER, L. (1981). Ce que disent les contes. Paris: Le Sorbier.
- SINGER, D. G. (1968). Agression arousal, hostile humor, catharsis. Journal of Personality & Social Psychology Monograph Supplement, 8, 1-14.
- SINGER, D. G., SINGER, J. L. (1977). Partners in Play. New York: Harper and Row.
- SINGER, J. L. (1973). The child's world of make-believe. New York: Academic Press.
- SINGER, J. L. (1975). The inner world of daydreaming. New York: Harper and Row.
- SINGER, J. L. (1977). Imagination and make-believe play in early childhood: Some educational education. Journal of Mental imagery, 1, (No. 1), 127-144.
- SINGER, J. L. (1979). Affect and imagination in play and fantasy, in E. Izard (Ed.): Emotions in personality and psychopathology (pp. 13-34). New York: Plenum Press.
- SINGER, J. L., SINGER, D. G. (1976). Can TV stimulate imaginative play. Journal of Communication, 26, (No. 3), 74-80.
- SINGER, J. L., SINGER, D. G. (1976). Imaginative play and pretending in early childhood: Some experimental approaches, in A. Davids (Ed.): Child personality and psychopathology: Current topics (pp. 69-112). Toronto: John Wiley.

- SINGER, J. L., SINGER, D. G. (1981). Television imagination and aggression. A study of preschoolers. Hillsdale : Laurence Erlbaum.
- SMUCKLER, D. (1977). The origins and concomitants of imaginative play in young children. Thèse de doctorat inédite. University of Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- SORIANO, M. (1977). Propos de Marc Soriano, sur une entrevue d'Odile Limousin. Trouse-livres, no 8, 22-24.
- SUTHERLAND, Z. M. (1981). Children and books. (6e ed. rev.) Glenview : Foresman.
- SUTTON-SMITH, B. (1967). The dramatic boy. Perceptual and Motor Skills, (No. 25), 247-248.
- TOMKINS, S. S. (1962). Affect, imagery, consciousness. Vol. 1, New York : Springer.
- TOMKINS, S. S. (1963). Affect, imagery, consciousness. Vol. 2, New York : Springer.
- TOMKINS, S. S. (1970). A theory of memory, in J. S. Antrobus (Ed.) : Cognition and affect, (pp. 59-76). Boston : Little Brown.
- TYSKOWA, M. (1974). Le conte dans la vie et le développement de l'enfant. Revue internationale de l'enfance préscolaire, 6, 98-102.
- UNGERER, T. (1979). Les trois brigands, traduction française de A. Chagot. Paris : L'École des loisirs. (Lutin poche de l'École des Loisirs).
- WINNICOTT, D. W. (1980). Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement. Paris : Payot.
- WOLMAN, B. B. (1979). Comment vaincre les peurs enfantines. Verviers : Les nouvelles Éditions Marabout.
- ZIPES, J. (1979). Breaking the magic spell : Radical theories of folk and fairy tales. Austin : University of Texas Press.
- ZLOTOWICZ, M. (1974). Les peurs enfantines. Paris : Presses Universitaires de France.

