

Université de Sherbrooke



31156008123450

RF  
420  
B623  
1977  
G  
1100

**UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

**Facteurs influençant la complexité des thèmes du faire-semblant**  
**chez des enfants de six ans**

par

Yves Lafontaine | 1970 -

**BSH Élagué** 79

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
Maîtrise en sciences de l'éducation

**BIBLIOTHÈQUE U.S.**

Avril 1999

© Yves Lafontaine, 1999



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-46760-0

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Odile Tessier, pour son temps consacré à l'encadrement de mes travaux de recherche. Elle a su me diriger de façon judicieuse pour mener à terme mes activités de maîtrise.

Un merci sincère également à ma précieuse collaboratrice, Renée Latulippe, pour ses conseils pertinents, son implication et son soutien. Je la remercie également d'avoir effectué de nombreuses heures pour le codage et les fiabilités.

Un gros merci à Chantal Milot ainsi qu'à Anny Desjardins pour le codage et la transcription des séances de jeu.

Je témoigne également ma reconnaissance à Alain Girard pour la gestion des données et les conseils pour les analyses statistiques.

Merci également aux autres membres du jury, France Capuano et Marcel Trudel, pour le temps consacré à la correction de mon mémoire.

Merci aussi à la direction de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et au secteur adaptation scolaire pour le soutien financier accordé afin d'effectuer la cueillette des données.

En dernier lieu, je remercie le CRSH qui a accordé deux subventions pour financer l'ensemble du projet de recherche. La récipiendaire de la subvention est la professeure Odile Tessier de l'Université de Sherbrooke.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	6
<b>RÉSUMÉ</b> .....	9
<b>INTRODUCTION</b> .....	10
<b>CHAPITRE 1 - Cadre théorique</b> .....	14
1.1 Le jeu chez l'enfant .....	15
1.1.1 Perspectives théoriques .....	18
1.2 L'importance du jeu symbolique pour le développement social et pour l'éducation de l'enfant .....	20
1.3 Facteurs influençant la complexité dans le jeu de faire-semblant .....	28
1.3.1 La différence selon le genre .....	28
1.3.2 L'influence du contexte relationnel .....	34
1.3.3 L'influence des jouets, de la nature du thème de jeu, du niveau d'interaction sociale, du temps total passé à faire-semblant et de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant .....	38
1.4 Objectifs et hypothèses de recherche .....	39
<b>CHAPITRE II - Méthodologie</b> .....	43
2.1 Sujets .....	44
2.2 Procédure .....	44
2.2.1 Pairage des sujets .....	44
2.2.2 Contexte expérimental .....	46
2.2.3 Déroulement des séances de jeu .....	46

2.3	Système d'observation et mesures .....	47
2.3.1	Les thèmes de jeu du faire-semblant .....	47
2.3.2	La complexité des thèmes de jeu du faire-semblant .....	49
2.3.3	Autres mesures relatives aux séances de jeu .....	51
<b>CHAPITRE III - Résultats .....</b>		<b>53</b>
3.1	Fiabilité des mesures d'observation.....	54
3.2	Création des mesures d'observation.....	55
3.2.1	L'interaction sociale.....	55
3.2.2	Le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.....	56
3.2.3	Le partage des thèmes de jeu.....	56
3.2.4	Thèmes de jeu, jouets utilisés et complexité.....	57
3.3	Réduction des données.....	57
3.4	Analyses préliminaires.....	58
3.4.1	Examen des liens entre les différentes variables.....	58
3.4.2	La relation des variables inhérentes au jeu de faire-semblant avec le genre et les contextes relationnels.....	69
3.4.3	Le pouvoir prédictif des variables inhérentes au jeu de faire-semblant sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant.....	73
3.5	Différences dans la complexité pour les trois contextes relationnels et les deux genres.....	81
<b>DISCUSSION.....</b>		<b>82</b>
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>100</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>		<b>104</b>

<b>Annexe 1 - Avis déontologique .....</b>	<b>112</b>
<b>Annexe 2 - Lettre de consentement des parents .....</b>	<b>115</b>
<b>Annexe 3 - Protocole d'entrevue sociométrique .....</b>	<b>119</b>
<b>Annexe 4 - Plan du local de jeu .....</b>	<b>126</b>
<b>Annexe 5 - Liste des jouets .....</b>	<b>128</b>
<b>Annexe 6 - Exemple de verbatim .....</b>	<b>131</b>
<b>Annexe 7 - Manuel d'observation .....</b>	<b>135</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Fiabilité inter-observatrices et inter-observateurs sur les mesures d'observation en fonction des catégories de codes.....	54
Tableau 2	Coefficients de corrélation de Pearson entre le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.....	59
Tableau 3	Coefficients de corrélation de Pearson entre le thème de jeu de l'espace et le temps total passé à faire-semblant.....	60
Tableau 4	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie autres thèmes de jeu et le temps total passé à faire-semblant.....	60
Tableau 5	Coefficients de corrélation de Pearson entre le thème de jeu de l'espace et la durée moyenne des épisodes faire-semblant.....	61
Tableau 6	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie pas de jouet et le temps total passé à faire-semblant.....	62
Tableau 7	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets instruments musicaux et le temps total passé à faire-semblant.....	63
Tableau 8	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et le temps total passé à faire-semblant.....	64
Tableau 9	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets téléphones et le temps total passé à faire-semblant.....	64
Tableau 10	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets trousse de médecin et le thème de jeu médecin, dentiste, infirmière.....	65

Tableau 11	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et le thème de jeu de l'espace.....	66
Tableau 12	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets peluches et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.....	66
Tableau 13	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.....	67
Tableau 14	Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets téléphones et la catégorie de jouets instruments musicaux.....	68
Tableau 15	Résumé des effets principaux significatifs du genre pour les variables associées aux thèmes de jeu.....	70
Tableau 16	Résumé des effets principaux significatifs du genre pour les variables associées aux différents jouets.....	71
Tableau 17	Résumé des effets principaux significatifs du contexte relationnel.....	72
Tableau 18	Prédiction du premier niveau de complexité dans le jeu partagé.....	74
Tableau 19	Prédiction du deuxième niveau de complexité dans le jeu partagé.....	75
Tableau 20	Prédiction du troisième niveau de complexité dans le jeu partagé.....	76
Tableau 21	Prédiction du quatrième niveau de complexité dans le jeu partagé.....	77
Tableau 22	Prédiction du premier niveau de complexité dans le jeu non partagé.....	78
Tableau 23	Prédiction du troisième niveau de complexité dans le jeu non partagé.....	79



Tableau 24	Prédiction du quatrième niveau de complexité dans le jeu non partagé.....	80
------------	--	----

## RÉSUMÉ

Le jeu de faire-semblant contribue pour une part importante au développement de l'enfant. Certains facteurs peuvent influencer son déroulement et sa complexité. Cette étude vise à déterminer l'influence du genre et de trois contextes relationnels sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant ainsi que l'impact d'éléments inhérents au jeu. Treize filles et 12 garçons de six ans ont participé chacun à trois séances de jeu de 30 minutes sous forme de dyades dont une avec un ami et les deux autres avec un pair familial et un pair étranger. Plusieurs données d'observation ont été recueillies par rapport aux différents aspects à l'étude. L'examen des relations entre les différentes variables en tenant compte du genre, des trois contextes relationnels et du partage du jeu ne permettent pas de statuer que deux éléments varient exactement dans le même sens et avec la même force. En conséquence, il n'y a pas eu d'allégement possible au plan des analyses et toutes les variables ont donc été conservées pour les analyses subséquentes. Les résultats des analyses de variance à mesures répétées ont démontré que les garçons obtiennent des moyennes plus élevées que les filles par rapport à certains éléments inhérents au jeu. Le jeu avec un ami et un pair familial plutôt que celui avec un pair étranger a semblé favoriser le jeu partagé. Aucune différence significative n'est ressortie pour un effet d'interaction entre le genre et les contextes relationnels par rapport aux autres aspects du jeu ainsi que pour le niveau d'interaction sociale (temps passé en interaction sociale et temps non passé en interaction sociale). Les résultats abondent dans le même sens que la littérature en ce qui concerne l'influence du partenaire ami mais non en ce qui concerne celle du niveau d'interaction sociale. Le jeu avec un ami favorise l'établissement d'un jeu partagé. Les analyses de régression effectuées sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant révèlent que ce ne sont pas les mêmes variables qui prédisent la complexité lorsque le jeu est partagé et lorsqu'il ne l'est pas. Pour le jeu partagé, ce sont les jouets qui semblent prédire le mieux la complexité. Par contre, ce sont les thèmes de jeu qui influencent davantage la complexité lorsque le jeu est non partagé. Ces analyses ont également permis de déterminer les covariables à inclure dans les analyses finales. Ces analyses de covariance à mesures répétées n'ont révélé aucune différence significative selon le genre et les trois contextes relationnels pour les quatre niveaux de complexité du jeu de faire-semblant dans le jeu partagé et le jeu non partagé. Il n'y a donc aucun effet principal ou d'interaction du genre et des trois contextes relationnels sur la complexité des thèmes de jeu. Les objectifs de la recherche ont été pleinement réalisés, mais les variables à l'étude ne prédisent pas à elles seules la complexité du jeu. D'autres variables comme les habiletés sociocognitives et langagières ainsi que l'âge sont soupçonnées de posséder un certain pouvoir sur le jeu de faire-semblant et sur sa complexité. Il serait donc souhaitable d'effectuer d'autres études semblables, mais en y apportant quelques modifications qui permettraient d'obtenir un meilleur aperçu des éléments qui viennent influencer sur la dynamique du jeu de faire-semblant et sur ses composantes.

## INTRODUCTION

Il est possible de remonter jusqu'à la période de la Grèce antique pour retracer des intérêts quant aux retombées positives du jeu sur le développement de l'enfant. On retrouve plus particulièrement des traces de ces intérêts dans les écrits philosophiques de cette époque (par exemple voir Mellou, 1994a; Rubin, Fein et Vanderberg, 1983). Tout au long de l'histoire et jusqu'à tout récemment, les préoccupations quant au jeu, n'ont cessé de grandir et de prendre une place de plus en plus importante dans les activités de recherche (Mellou, 1994a). Les travaux bien connus de Piaget (1951, 1962) démontrent que le jeu favorise un développement équilibré chez l'enfant (l'enfant modifie les éléments de l'environnement pour les intégrer à ses structures cognitives et il modifie ces dernières pour intégrer les éléments de l'environnement) et la consolidation des apprentissages nouvellement acquis. Ce développement équilibré signifie que l'enfant est capable de s'adapter aux situations tout en se développant. Par ailleurs, le jeu symbolique est décrit comme une activité fondamentale qui contribue au développement affectif, social et intellectuel de l'enfant (Mellou, 1994b).

Bien que le jeu symbolique ou de faire-semblant<sup>1</sup> ait donné cours à de nombreuses recherches depuis un certain nombre d'années, quelques-unes seulement se sont centrées sur la complexité des thèmes de jeu (Dockett et Smith, 1995; Howes et Matheson, 1992). L'intérêt de se centrer sur la complexité des thèmes de jeu provient du fait que l'engagement dans des thèmes de jeu complexes peut permettre à l'enfant d'exercer des habiletés susceptibles de mieux le préparer à la complexité de la réalité de la vie quotidienne. Une plus grande complexité dans les thèmes de jeux de faire-semblant peut donc favoriser le rapprochement entre l'image que l'enfant se fait de la réalité et ce qu'elle véhicule vraiment. Comme le jeu symbolique semble améliorer

---

<sup>1</sup>Ces deux dénominations sont synonymes et elles correspondent à la deuxième manifestation de la fonction symbolique. Ce type de jeu se manifeste plus particulièrement entre deux ans et sept ans.

également la capacité d'adaptation aux situations réelles (Piaget, 1951; 1962), il est alors permis de penser que plus la complexité du jeu symbolique est grande, meilleures sont les capacités d'agir de l'enfant face à diverses situations. L'étude de la complexité exige toutefois de tenir compte de facteurs susceptibles de modifier le niveau de complexité dans les épisodes de jeu de faire-semblant. C'est pourquoi l'objet du présent projet de recherche est d'étudier l'influence de certains facteurs comme le genre et le contexte relationnel sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant.

L'étude du jeu de faire-semblant peut sembler à première vue avoir davantage de pertinence dans le champ de la psychologie. Cependant, elle peut également fournir un apport non-négligeable au champ de l'éducation des enfants. D'ailleurs, McCaslin (1987) résume assez bien les objectifs éducatifs que le jeu de faire-semblant poursuit. Selon lui, le jeu de faire-semblant vise d'abord à développer la créativité et l'esthétisme (harmonie). La créativité peut se manifester de diverses façons à l'école comme, par exemple, par la production d'idées variées lors de travaux écrits, de conversations en groupe-classe ou en équipe ou bien lors de productions artistiques (dessins, bricolages, pièces de théâtre). L'esthétisme ou l'harmonie est la qualité d'un travail soigné et bien ordonné, c'est-à-dire qui forme un tout cohérent.

McCaslin (1987) mentionne ensuite que le jeu de faire-semblant développe l'habileté à penser de façon critique. Celle-ci devient utile lorsque vient le temps de procéder à la révision d'un texte (individuellement ou en équipe), d'un examen et de juger si une action déjà faite ou à faire est adéquate. L'habileté à penser de façon critique favorise donc le développement de l'autoévaluation des actions. De plus, McCaslin (1987) soutient que le jeu de faire-semblant contribue aussi au développement social et à la capacité de travailler en coopération avec les autres, c'est-à-dire qu'il permet d'acquérir des habiletés nécessaires au bon fonctionnement de l'individu dans une collectivité. Il développe, en outre, la capacité à coopérer lors d'une activité éducative

ou scolaire qui exige un travail d'équipe. À son avis, le jeu de faire-semblant module également le développement des habiletés de communication; habiletés fort pertinentes pour un cheminement productif dans le milieu scolaire. Plus particulièrement, les habiletés de communication sont un soutien essentiel au décodage des émotions véhiculées dans les différents types de discours ou celles vécues par un autre élève.

De plus, McCaslin (1987) explique que le jeu de faire-semblant aide au développement de valeurs morales qui contribuent à l'établissement de normes relationnelles entre individus et de normes de fonctionnement dans une classe. En terminant, il soutient que le jeu de faire-semblant peut augmenter la connaissance de soi. Celle-ci permet non seulement à l'élève de connaître ses forces et ses limites mais elle le rend plus conscient des défis qu'il doit surmonter pour s'améliorer.

Les arguments qui précèdent situent bien la pertinence de ce projet de recherche dans le cadre d'une formation en sciences de l'éducation. Ainsi, il est permis de croire que des enfants s'adonnant rarement à des activités ludiques ont moins d'occasions pour développer des compétences sur les plans social, cognitif et affectif. Par ailleurs, les recherches démontrent que certains facteurs influencent les comportements au jeu de faire-semblant (Black, 1989/1992; de Lorimier, 1993; de Lorimier, Doyle et Tessier, 1995; Howes, Matheson et Wu, 1992; Parten, 1933). L'objectif de la présente recherche est de parfaire les connaissances par rapport à ce dernier point.

Cette étude débute par la présentation des définitions du jeu en général et des différents types de jeu auquel s'adonnent les enfants en y présentant l'utilité pour le développement de l'enfant. Le jeu de faire-semblant qui fait l'objet de cette recherche est ensuite expliqué en exposant quelques définitions et quelques fonctions relatives au développement de l'enfant. Les perspectives théoriques du jeu en général et du jeu de faire-semblant sont rapportées pour mieux situer le lecteur au plan de l'évolution de la

recherche sur le jeu et pour l'amener à comprendre l'importance du jeu symbolique ou de faire-semblant pour le développement de l'enfant. Certains facteurs, identifiés par plusieurs auteurs comme éléments qui font fluctuer la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant, sont portés à l'avant-scène. Les objectifs et les hypothèses de recherche sont par la suite esquissés. Ensuite, les descriptions des procédures et des outils employés pour permettre la réalisation des objectifs sont proposés. Pour clore la présentation de cette étude, les résultats des analyses statistiques sont présentés pour ensuite être discutés.



## 1.1 Le jeu chez l'enfant.

Bon nombre de chercheuses et de chercheurs se sont interrogés sur ce que pouvait être le jeu et ont tenté de le définir. Par exemple, Bloch et *al.* (1991), dans le grand dictionnaire de la psychologie, soulignent que le jeu est «une activité gratuite, fermée sur elle-même en ceci qu'elle est déclenchée par une motivation intrinsèque, fort peu par des stimulations externes, et qu'elle n'a pas besoin de renforcements extérieurs pour se poursuivre» (p. 409). Pour ces auteurs, le jeu est source de plaisir et il n'apparaît que lorsque les besoins fondamentaux sont satisfaits. Il ne voit pas le jour suite à une contrainte, mais le joueur peut décider librement d'y introduire une difficulté quelconque. Dans le dictionnaire de psychologie, Doron et Parot (1991) définissent quant à eux le jeu comme «une activité commune à l'homme et à certains mammifères supérieurs: elle est finalité sans fin, plaisir de fonctionner à distance du travail» (p. 388). En s'inspirant des travaux de Wallon et Piaget, ces auteurs soutiennent que le jeu sert à l'enfant à se dégager des relations avec son corps et avec les objets qui l'entourent en découvrant progressivement les fictions et les règles. D'une utilité purement fonctionnelle (jouer sans but précis) qu'a le jeu pour l'enfant au début, il devient donc par la suite un stimulant au développement social, affectif et physiologique.

Pour sa part, Gutton (1973) discute du jeu en faisant référence à des activités pré-ludiques qui sont définies comme des activités visant à procurer à l'enfant un plaisir se substituant à celui que donne la mère par sa présence et ses agissements, en l'absence de cette dernière. Il souligne également que le jeu est un processus psychologique médiatisé par un objet réel appelé jouet. Pour Schell et Hall (1980), le jeu enfantin n'est pas seulement une activité joyeuse, il sert aussi à explorer le monde et il permet à l'enfant de jouer différents rôles et de tester ses capacités. Ces mêmes auteurs soutiennent également que dans le jeu des jeunes enfants, l'imaginaire et la représentation symbolique sont des éléments essentiels.



Selon Sillamy (1994), le jeu est «une activité physique ou mentale sans fin utile, à laquelle on se livre pour le seul plaisir qu'elle procure» (p. 142). Cet auteur stipule, que pour l'enfant, tout est jeu et que le type de jeu auquel l'enfant s'adonne se modifie selon la progression du développement de l'enfant. Comme il l'explique, le jeu est tout d'abord centré sur l'enfant lui-même pour tranquillement s'ouvrir à son environnement: l'enfant joue tout d'abord avec son corps et en se développant, il prend plaisir à reproduire les éléments de son environnement (ex.: un gazouillis d'oiseaux).

Suite à ces diverses définitions générales du jeu, il faut dire qu'à mesure que l'enfant vieillit, il devient capable d'expérimenter des formes de jeu diverses qui contribuent à son développement en le stimulant et en le faisant évoluer sur tous les plans (affectif, cognitif, social et neurologique). Dans les paragraphes qui suivent, il est d'ailleurs question des différents types de jeu que l'on peut rencontrer chez les enfants pour mieux comprendre à quels moments de l'existence de l'enfant ces différents jeux prennent place et comment ils se manifestent.

Mentionnons d'abord qu'il existe plusieurs types de jeux auxquels les enfants s'adonnent à divers âges. Cloutier et Renaud (1990) distinguent quatre types de jeu en s'inspirant des travaux de Piaget. Le premier type de jeu, auquel ils font référence, est le jeu d'exercice qui apparaît au stade sensorimoteur et dont la fonction est de consolider un savoir nouvellement acquis. Le deuxième type de jeu qu'ils présentent est le jeu symbolique qui constitue un moyen pour l'enfant d'exercer ses représentations, sans contrainte extérieure, dans le but de répondre à ses besoins affectifs et intellectuels. Le troisième type de jeu dont ces auteurs nous entretiennent est le jeu de règles (billes, cache-cache) qui inclut une composante sociale importante. En effet, l'enfant doit développer des habiletés pour gérer ses relations interpersonnelles dans le but de favoriser le bon déroulement du jeu. La quatrième et dernière catégorie de jeu qu'ils soulèvent est le jeu de construction ou de solution de problèmes. Selon eux, ce type de

jeu possède encore un caractère ludique mais il vise des représentations tenant nettement compte du réel. Le jeu de chimie, de construction mécanique et le jeu-questionnaire représentent plus particulièrement ce genre de jeu.

Rubin *et al.* (1983) présentent une classification qui s'apparente à celle décrite par Cloutier et Renaud (1990). Cette classification regroupe le jeu fonctionnel, le jeu de faire-semblant, le jeu constructif et le jeu de règles. Pour Rubin *et al.* (1983), le jeu fonctionnel consiste en la répétition de mouvements simples avec ou sans objets. Ensuite, le jeu de faire-semblant apparaît à partir de la deuxième année de vie et se veut en quelque sorte une imitation des activités de la vie de tous les jours: il évolue d'une activité plutôt solitaire vers un contexte de plus en plus social. Le jeu constructif consiste, quant à lui, en la manipulation d'objets pour construire ou pour créer quelque chose. Il constitue également un stimulant pour le développement des habiletés de résolution de problèmes. Puis, le jeu de règles se veut une activité ludique qui implique la reconnaissance, l'acceptation et le conformisme aux règles imposées par l'activité spécifique choisie.

Après avoir abordé plusieurs définitions et fonctions du jeu dans son ensemble, quant au développement de l'enfant, il devient particulièrement intéressant d'aborder différents courants théoriques. Cela a pour but de préciser les orientations théoriques qui ont guidée les différentes recherches sur le jeu. Cette revue des perspectives théoriques donne des bases plus solides à cette recherche puisque c'est à partir des différents courants théoriques que la recherche sur le jeu en est venue à identifier certains facteurs ayant une influence quelconque sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant.

### 1.1.1 Perspectives théoriques.

La théorie des philosophes grecs soutenait que le jeu était le résultat d'un surplus d'énergie. Il était considéré en quelque sorte comme une soupape permettant d'évacuer le trop plein d'énergie (Mellou, 1994a). Cet auteur divise d'ailleurs les théories s'intéressant au jeu chez l'enfant en deux époques: les théories classiques et les théories modernes. Les premières originent du 19<sup>e</sup> siècle et du début du 20<sup>e</sup> siècle alors que les secondes prennent place à partir des années 1920. Au plan des théories classiques, on retrouve, en outre, celles du surplus énergétique et de la récréation ou de la relaxation qui attribuent au jeu une fonction de régulation énergétique (revenir à un équilibre énergétique sain pour un fonctionnement harmonieux de la personne). Également, il y a celle de la récapitulation qui soutient que le jeu permet à l'enfant de re-vivre l'évolution de l'espèce humaine (animal, tribut) dans le but de conserver que ce qui est nécessaire pour son futur (la vie adulte). Selon Rubin et *al.* (1983), les théories classiques ont eu un impact majeur sur les théories modernes. Elles ont contribué à l'essor de la recherche sur le jeu en ouvrant les horizons sur des aspects présents dans le jeu mais peu ou pas étudiés à cette époque. Ces auteurs font ici référence aux divers types de jeu et aux fonctions qui s'y rattachent.

Les théories modernes s'attardent davantage au rôle précis que joue le jeu dans le développement de l'enfant. Pour les tenants de la théorie psychanalytique (Erikson, 1950; Freud, 1961), le jeu a un effet cathartique permettant à l'enfant de se débarrasser de sentiments négatifs reliés à un événement troublant. Selon les tenants de cette approche, le jeu sert également à manipuler le passé, le présent et le futur dans le but de contribuer au développement normal de la personnalité. Une autre théorie, celle dite de l'activation physiologique, soutient que le jeu sert à stimuler le système nerveux et à y maintenir un certain niveau d'excitation (Berlyne, 1960; Ellis, 1973). Ce serait un besoin de l'organisme que de maintenir constant ce niveau d'excitation. La théorie de la

métacommunication de Bateson (1955) soutient, quant à elle, que lorsque les enfants jouent, ils apprennent à agir simultanément sur deux plans. Premièrement, ils agissent au plan du sens inventé qu'ils attribuent aux objets et à leurs actions. Deuxièmement, les actions se centrent sur leur propre identité, sur celle des autres pairs ainsi que par rapport au sens réel des objets et des actions véhiculées dans la vie de tous les jours.

Garvey (1977) illustre le canevas de base de la théorie de la métacommunication par le biais des caractéristiques du jeu de jeunes enfants qu'elle a observées. Par exemple, les enfants court-circuitent l'histoire et ils reprennent leur identité réelle pour résoudre les difficultés qui surviennent lors d'épisodes de jeu de faire-semblant. Alors, les enfants apprennent comment jouer un rôle plutôt que de se renseigner sur les caractéristiques des personnages comme telles. En d'autres mots, ils apprennent comment apprendre. Bateson (1955) souligne également que le contexte (atmosphère, caractéristiques individuelles) influence le contenu de l'épisode de faire-semblant.

En ce qui concerne la théorie cognitive, Piaget (1951, 1962) indique que le jeu contribue au développement de l'intelligence de l'enfant en favorisant la modification de la réalité par l'enfant pour l'ajuster à sa façon de penser et à ses structures cognitives. Afin que l'enfant apprenne et que son intelligence se manifeste dans ses actions, il souligne que l'enfant doit pouvoir modifier l'environnement et changer ses structures cognitives lorsque la situation le demande. Cette continuelle recherche de l'équilibre entre l'assimilation des éléments extérieurs aux structures cognitives et l'accommodation de ces dernières aux éléments extérieurs permet à l'enfant de se donner une image plus juste de la réalité par la pratique, consolidant ainsi des habiletés nouvellement acquises. D'après ces propos, le jeu symbolique semble donc jouer un rôle important dans le développement de la pensée pré-opératoire parce qu'il favorise l'exercice des représentations que l'enfant se fait de la réalité. C'est-à-dire que l'enfant a la possibilité

de tester, d'expérimenter les différentes significations des événements ou des situations vécues tous les jours lorsqu'il s'adonne à ce type de jeu.

On voit que le jeu chez l'enfant a retenu l'attention de plusieurs chercheurs et théoriciens car il contribue, de façon importante, au développement de l'enfant. Considérant le nombre d'études effectuées sur le jeu de l'enfant que ce soit sous l'égide des théories dites classiques ou modernes, il devient évident que le jeu est une activité qui semble essentielle pour que l'enfant se développe sainement. Le jeu, utilisé à bon escient, tend à favoriser une qualité de vie stimulante pour l'enfant et semble être un outil susceptible de l'aider à devenir un adulte équilibré.

## **1.2 L'importance du jeu de faire-semblant pour le développement social et pour l'éducation de l'enfant.**

Dans la section précédente, l'apport du jeu au développement de l'enfant est démontré. Que l'on adopte une position théorique plutôt qu'une autre, le jeu apparaît être un ingrédient essentiel dans le développement de l'enfant et plus particulièrement le jeu symbolique, de faire-semblant ou bien le jeu dramatique. Quelques auteurs le définissent et décrivent ces fonctions. Doron et Parot (1991) expliquent le jeu symbolique dans les termes suivants:

Le jeu, en tant qu'instrument symbolique, exprime la connaissance qu'a l'enfant qui utilise les choses et accomplit certains gestes symboliquement, c'est-à-dire d'une manière non adaptée à leur fonction propre mais assimilée à l'activité représentative autotélique et automotivée qu'est le jeu (p. 389).

Donc le jeu symbolique a pour fonction de donner forme aux représentations mentales que se fait l'enfant des objets ou des événements qui l'entourent et il accomplit ces actes selon sa propre vision des choses et sans y être contraint par l'extérieur. Garvey (1977)

énonce que le jeu de faire-semblant se reconnaît généralement à l'engagement volontaire dans le jeu, à un manque de motivation extrinsèque (extrinsic goals), à un affect plaisant et à une flexibilité au plan du comportement. C'est-à-dire que les enfants s'adonnant à ce type de jeu peuvent organiser le jeu pour qu'il soit plaisant et pour qu'ils puissent poser des actions même si cela ne se fait pas dans la réalité quotidienne.

Fein (1987) explique le jeu de faire-semblant en lui apposant cinq caractéristiques: liberté référentielle, licence dénotative, relations affectives, incertitude séquentielle et reflet de soi. La liberté référentielle est l'aspect du jeu de faire-semblant qui permet qu'une toute autre signification que celle de la vie de tous les jours soit donnée à un objet, à une personne ou à une relation entre un objet et une personne dans un environnement immédiat. La licence dénotative signifie que l'enfant qui joue adopte également une position divergente de la vie ordinaire en relation avec l'expérience qu'il vit présentement. Selon cet auteur, les situations produites par l'activité de faire-semblant sont plus des inventions que des documentaires fidèles à propos d'événements réels. Il faut s'attarder ici à ce que l'enfant ressent plutôt que de croire que l'enfant donne un compte rendu précis et fidèle de sa connaissance de la situation ou des événements qui apparaissent à l'instant.

La relation affective fait allusion aux unités affectives véhiculées à travers des épisodes de jeu de faire-semblant. Fein (1987) mentionne que ces unités représentatives d'émotions diffèrent qualitativement de celles associées aux connaissances déclaratives et procédurales de la vie de tous les jours parce qu'elles répondent de façon sélective aux expériences frappantes et vécues intensément. Selon cet auteur, dans le faire-semblant, les unités affectives symboliques sont manipulées, interprétées, coordonnées et élaborées pour qu'elles puissent signifier affectivement quelque chose pour les enfants. Elle soutient également que ce système de symboles affectifs qui représentent des expériences réelles ou imaginaires, à un niveau plutôt général, permet à l'enfant de

recréer des moments chargés d'émotions en y ajoutant des particularités de personnes, de choses ou de situations. Donc l'enfant crée ce que Fein nomme des cadres affectifs qu'il appliquera différemment selon le type d'activité ludique (résolution de problèmes, rêve éveillé, faire-semblant et dessin) auquel il s'adonne. Dans le jeu de faire-semblant, ces cadres affectifs symboliques sont une source d'idées et d'actions qui dominent le champ des stimuli immédiats.

Fein (1987) divise également le jeu de faire-semblant en unités séquentielles, c'est-à-dire en portions de jeu qui se succèdent selon une séquence. Ces séquences ne sont cependant pas planifiées à l'avance mais plutôt décidées au fur et à mesure que l'épisode de faire-semblant se déroule et elles peuvent différer au plan du scénario. Étant donné les changements qui peuvent survenir constamment, ce même auteur préfère plutôt le terme incertitude séquentielle. Fein (1987) désigne la dernière caractéristique du jeu de faire-semblant comme étant le reflet de soi. Elle soutient, même si l'enfant voyage dans l'imaginaire, qu'il y a toujours une part de lui-même dans le personnage qu'il met en jeu. En d'autres termes, quand l'enfant joue un rôle, les événements qui y sont rattachés sont essentiellement un reflet de soi. Ce reflet de soi constitue un système symbolique qu'elle nomme symbole de soi. Selon cet auteur, puisque ce système fait partie d'un système affectif plus grand, la connaissance qu'a l'enfant de ce système est d'abord et avant tout affective. Les nombreuses variations apportées par l'enfant dans ses rôles et les répétitions de ces variations donnent un outil de plus au système symbolique affectif alors que le symbole de soi rend le soi conscient qu'il possède sa propre activité représentative.

Pour Hartley, Frank et Goldenson (1952), le jeu dramatique a huit fonctions. Il sert d'abord à imiter l'adulte et à jouer les rôles de la vie quotidienne de façon intense. De plus, il aide à la réflexion sur les relations interpersonnelles et les expériences vécues. Il a aussi pour fonction, selon ces auteurs, d'exprimer des besoins urgents, de

libérer les impulsions inacceptables, de renverser les rôles habituels, de donner un aperçu de l'endroit où est rendu l'enfant dans son développement et il permet de travailler sur des problèmes en expérimentant des solutions.

Cloutier et Renaud (1990), quant à eux, reconnaissent que le jeu symbolique constitue un moyen privilégié, pour l'enfant, d'exercer sans contrainte ses représentations du réel, en réponse à ses propres besoins affectifs et intellectuels. Selon Piaget (1972), le jeu symbolique se veut comme essentiellement égocentrique (centré sur soi) et sert à corriger le réel ou à le changer du tout au tout pour que l'enfant puisse modeler la réalité quotidienne à sa réalité. Ce jeu est donc utile pour assimiler le réel en le revivant de façon symbolique. Kane et Furth (1993) agrément à une des affirmations de Piaget qui soutient que l'enfant construit nécessairement, à mesure que son intelligence se développe, un cadre de référence logique. Pour ces derniers auteurs, le jeu de faire-semblant est une première co-construction des structures sociales établies et vécues par les adultes: les enfants essaient d'intégrer et de modeler ces structures à leur niveau.

De son côté, Vygotsky (1933) croit que le jeu stimule l'enfant à dépasser ses limites cognitives. Par le jeu, l'enfant prend conscience en même temps de ses propres actions et de la signification des objets qui l'entourent. Cet auteur soutient également que le jeu symbolique joue un rôle très important au plan du développement de la pensée abstraite. Il stipule que le jeu est une création de situations imaginaires par l'enfant qui provient des tensions vécues dans la réalité. La pensée abstraite aide donc à la réflexion sur des problèmes et permet à l'enfant d'explorer des pistes de solutions qui vont le soutenir dans ses divers apprentissages. Pour Sutton-Smith (1967) et Bruner (1972), le jeu prépare l'enfant à la vie adulte. Plus particulièrement, Sutton-Smith (1967) explique que l'enfant traite les situations de la vie courante en développant des constructions symboliques qui servent d'alternatives. Bruner (1972), quant à lui, mentionne que le jeu symbolique contribue au développement de la flexibilité du répertoire de comportement



dans l'utilisation des habiletés motrices. Cette flexibilité signifie que l'enfant acquiert une souplesse aux plans des actions à poser et des comportements à adopter lorsque la situation le demande. Selon cet auteur, lorsque les enfants jouent, ils ne tiennent pas compte des buts des actions mais ils expérimentent plutôt plusieurs combinaisons de comportements nouveaux et inhabituels, ce qu'ils n'auraient pu faire sous la pression d'un but à atteindre. Les enfants, ayant expérimenté un grand nombre de comportements, semblent donc plus polyvalents. Ainsi, ils peuvent utiliser ces outils comportementaux pour mieux combiner différentes habiletés lors d'activités plus complexes.

Pour d'autres auteurs tels que Schell et Hall (1980), le jeu comporte différentes fonctions à la petite enfance. Il s'agit plus exactement d'une activité qui permet à l'enfant d'explorer le monde extérieur, d'éprouver ses habiletés, de les perfectionner et de découvrir les autres personnes. Ces mêmes auteurs soutiennent également que plus l'enfant vieillit, plus le jeu est régi par des règles bien définies. L'enfant a aussi l'occasion, par l'intermédiaire du jeu, de se détacher de son entourage et de devenir capable d'attachements plus sélectifs. Les amitiés qui se forment, grâce au jeu, peuvent durer plus longtemps. De plus, ces auteurs mentionnent que le jeu permet à l'enfant d'acquérir des comportements qu'il aura à exécuter à mesure qu'il se rapproche de la vie adulte. Pour sa part, Bretherton (1989) avance l'hypothèse que le jeu de faire-semblant a comme fonction principale de favoriser la maîtrise des émotions face à une situation, un événement ou à un thème de jeu particulier élaboré par un enfant.

En effectuant une revue de littérature, Mellou (1994b) traduit l'importance du jeu de faire-semblant en lui apposant cinq fonctions: a) il favorise l'expression des désirs intérieurs et des tensions, b) il aide à établir les frontières entre la réalité et la fiction, c) il contribue à une meilleure adaptation sociale, d) il facilite plusieurs formes d'apprentissage et e) il contribue au développement intellectuel grâce aux éléments qui stimulent la créativité. Plus particulièrement au plan de l'expression personnelle des

désirs intérieurs et des tensions, Peller (1952) mentionne que le jeu de faire-semblant rend l'enfant apte à affronter les tensions de la vie réelle. Dans le même sens, Isaacs (1938) croit que ce type de jeu aide l'enfant à résoudre des conflits intérieurs et l'anxiété qu'il peut vivre face à certaines situations.

Tel que mentionné précédemment, Mellou (1994b) soutient également que le jeu de faire-semblant aide l'enfant à établir les frontières entre la réalité et la fiction. Au cours de son développement, l'enfant devient donc plus habilité à établir cette différence et c'est pour cela que le jeu de faire-semblant revêt une importance de premier ordre. En effet, la propension à s'engager constamment dans le jeu de faire-semblant et la progression du développement des enfants leur permettent de devenir plus habiles à établir une distinction entre la réalité et la fiction. L'étude de Fisher et Watson (1988) mettant en jeu des enfants âgés entre deux ans et six ans montre, lorsque l'enfant vieillit, une nette progression quant à l'établissement des frontières plus claires entre la réalité et la fiction.

En troisième lieu, Mellou (1994b), rapporte que le jeu de faire-semblant contribue à une meilleure adaptation sociale de l'enfant. Plus particulièrement, cet auteur soutient qu'en se parlant à eux-mêmes, les jeunes enfants explorent et pratiquent des habiletés langagières ainsi que motrices. Selon cet auteur, les enfants transforment leur égocentrisme pour devenir plus alertes, plus ouverts au monde extérieur; proposant ainsi qu'en se développant, ils deviennent des individus capables de partager, de donner et de recevoir. Les résultats de plusieurs études suggèrent aussi que le jeu de faire-semblant améliore les habiletés sociales, intellectuelles ainsi que celle reliées à la communication verbale chez les jeunes enfants (Biblow, 1973; Bost et Martin, 1957; Doctoroff, 1996; Monighan-Nourot et Van Hoorn, 1991; Singer et Singer, 1990; Smilansky, 1968). De plus, en prenant part aux activités de jeu dramatique, l'enfant commence à établir des relations entre la vie personnelle et la vie de groupe en découvrant peu à peu

découvrant peu à peu l'approbation mutuelle des règles sociales (Mellou, 1994b). En d'autres mots, l'enfant apprivoise, par le jeu de faire-semblant, la vie en collectivité en se rendant compte qu'il existe certaines conventions que l'on doit suivre pour arriver à partager et à comprendre des points de vue autres que les siens. Le jeu de faire-semblant, en permettant à l'enfant de jouer divers rôles, favorise aussi la pratique et l'intégration de patrons de comportements significatifs qu'il doit exécuter dans la vie de tous les jours (Mellou, 1994b).

Tout en facilitant plusieurs formes d'apprentissage, ce genre de jeu est en lui-même une dynamique d'apprentissage pour les jeunes enfants. À ce sujet, Byron (1986) identifie trois formes d'apprentissages relatives au jeu de faire-semblant: a) les apprentissages cognitifs, b) les apprentissages sociaux, c) les apprentissages sur le plan de la communication par l'entremise de l'art dramatique. D'abord, les apprentissages cognitifs font référence au développement de concepts par l'entremise du jeu de faire-semblant ou au développement d'habiletés cognitives comme hypothétiser, anticiper les conséquences des actions, résoudre des problèmes. Ensuite, les apprentissages sociaux font référence au développement des capacités à travailler productivement en équipe à travers un processus social lors d'épisodes de jeu de faire-semblant partagés avec un pair. Puis, l'utilisation de la forme dramatique par les enfants leur offre l'occasion de construire une image organisée d'une situation dans laquelle ils sont eux-mêmes le médium de communication à travers le jeu de faire-semblant (Bolton, 1989).

Enfin, Mellou (1994b) indique que le jeu symbolique contribue au développement intellectuel de l'enfant plus particulièrement en ce qui concerne les éléments qui stimulent la créativité. D'après les résultats d'une étude qu'elle a réalisée concernant la relation entre le jeu de faire-semblant et la créativité, les enfants prenant part à des activités de faire-semblant sont plus susceptibles de développer leur créativité. Les interactions entre pairs, les transformations des événements, des situations ou des

rôles ainsi que l'exercice de leur imagination sont des éléments que les enfants s'adonnant au jeu de faire-semblant utilisent davantage pour développer leur créativité. Cet auteur propose que tout cela leur permet de s'engager plus activement dans la création d'histoires fictives inspirées ou non de la vie quotidienne et donc de s'adapter plus facilement à la réalité. Gordon (1993), quant à elle, énumère les conséquences néfastes que l'inhibition à s'engager dans le jeu de faire-semblant peut potentiellement produire à long terme. Comme l'explique cet auteur, l'enfant risque de présenter des difficultés en ce qui concerne la prise de perspective d'autrui, des problèmes avec la construction des connaissances physiques et logico-mathématiques (incluant les concepts de classification et de causalité), l'inhibition de la pensée divergente ou créative ainsi qu'une détérioration possible, plus tard dans le développement, de formes plus abstraites de l'assimilation et de l'accommodation.

Ainsi, toutes les caractéristiques du jeu de faire-semblant énoncées jusqu'à maintenant permettent de croire que les enfants qui s'engagent et qui participent à ce type de jeu se développent plus harmonieusement sur les plans social, affectif et cognitif que ceux qui ne s'impliquent pas dans ce type de jeu. Dans le même sens, il faut spécifier que la qualité ou la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant varie chez les enfants ou que certains facteurs influencent cette complexité (Black, 1992; de Lorimier, 1993; de Lorimier et *al.*, 1995; Doctoroff, 1996; Parten, 1933). Il faut alors se demander quels sont les facteurs susceptibles d'influencer la complexité des thèmes du faire-semblant. Des facteurs réputés être des sources d'influence vis-à-vis la complexité des thèmes de jeu de faire-semblant sont expliqués dans la section subséquente.

### **1.3 Facteurs influençant la complexité dans le jeu de faire-semblant.**

Plusieurs facteurs retiennent l'attention des chercheuses et des chercheurs lorsqu'il s'agit d'étudier le jeu de faire-semblant. Les facteurs qui sont étudiés dans le cadre de cette recherche sont: a) le genre, b) le contexte relationnel et certains aspects inhérents au jeu de faire-semblant comme le temps total passé à faire-semblant, la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, le temps d'interaction sociale, le partage du thème de jeu, la nature du thème de jeu et les jouets utilisés. Ces éléments sont réputés avoir tous un effet quelconque sur la qualité ou le déroulement du jeu symbolique (Black, 1992; de Lorimier, 1993; de Lorimier *et al.*, 1995; Doctoroff, 1996; Parten, 1933). Cependant, les recherches relatant l'étude de ces facteurs simultanément soit en les prenant séparément soit en les faisant interagir sont faibles en nombre. C'est pourquoi il devient intéressant d'étudier leur relation et leur impact sur la complexité dans les thèmes de jeu du faire-semblant. Plusieurs recherches portant sur le jeu en général et le jeu de faire-semblant ont examiné des différences entre les garçons et les filles. La prochaine section tente donc de relater quelques écrits scientifiques qui étudient ce phénomène en exposant les divers résultats des études.

#### **1.3.1 La différence selon le genre.**

Il ne faut pas passer sous silence l'apport des travaux de Maccoby (1988, 1990) au plan des différences quant au jeu entre garçons et filles ainsi que d'autres recherches faisant référence aux mêmes concepts (Moller et Serbin, 1996). Un fait commun est que les garçons et les filles s'adonnent au jeu, du préscolaire jusqu'à l'adolescence, quel qu'en soit le type, en groupes ségrégués quant au genre (Maccoby, 1988). Déjà vers l'âge de trois ans, les enfants sont davantage portés à jouer avec des enfants du même genre qu'eux et ceci est probablement dû au fait que chaque genre s'aperçoit que son style de jeu est plus compatible lorsqu'il joue avec des enfants du même genre que lui. Pour

Maccoby (1988), cette dynamique intra-genre peut s'expliquer par trois facteurs : a) la socialisation par des agents plus vieux, b) des facteurs biologiques et c) des facteurs cognitifs. Bien que chaque enfant soit influencé différemment dans la formation de sa personnalité par des personnes plus avancées en âge (adolescents, adultes), la ségrégation garçons-filles dans le jeu n'est pas nécessairement tributaire de la personnalité de chaque enfant mais plutôt d'un effet de groupe qui veut que chaque enfant d'un genre trouve plus compatible le jeu d'un enfant de même genre que lui. Au plan biologique, les garçons et les filles réagissent différemment dans leurs réactions physiologiques face aux événements. Les garçons seraient plus agités et les filles plus calmes. Pour cette raison, les enfants aimeraient davantage jouer avec des pairs qui ont une réaction semblable à la leur car ce serait plus compatible avec leurs comportements. Les facteurs cognitifs font référence aux critères que les enfants emploient pour déterminer leur appartenance et celles des autres enfants à un genre en particulier. Par exemple, les caractères sexuels plus évidents comme les organes génitaux sont un des premiers critères d'identification à un genre spécifique pour les enfants. Il y a par la suite l'habillement, l'apparence physique, les façons d'agir d'un garçon et d'une fille, le moment opportun et la façon appropriée que les interactions entre garçons et filles doivent avoir lieu. Un de ces types d'interactions est la participation des enfants au jeu de faire-semblant.

Maccoby (1988) ajoute que deux facteurs apparaissent particulièrement importants dans les années préscolaires en ce qui concerne la préférence des enfants pour interagir avec des enfants du même genre qu'eux. Les filles ressentent une aversion pour le style de jeu rude des garçons qui est orienté vers la compétition et la dominance. Aussi, lorsque les garçons et les filles jouent ensemble, les filles s'aperçoivent qu'il leur est difficile d'influencer les comportements des garçons. Leur façon plus sociable d'influencer les gens aurait moins d'emprise sur les garçons qui eux sont plus coercitifs lorsqu'ils tentent d'influencer à leur tour. Dans un autre exposé, inspiré de diverses

recherches, Maccoby (1990) mentionne que les enfants manifestent davantage de conduites sociales de haut niveau lorsqu'ils jouent avec des enfants du même genre qu'eux.

Dans leur étude, Moller et Serbin (1996) vérifient trois hypothèses pouvant expliquer la ségrégation entre garçons et filles en situation de jeu. La conscience des rôles sexuels, la préférence pour des jouets stéréotypés et la compatibilité comportementale seraient plus accentuées chez les enfants exerçant une ségrégation relative au genre que chez les pairs qui le font peu ou pas du tout. Au total, 57 enfants (28 garçons et 29 filles) âgés en moyenne de 35 mois participent à l'étude. Des rubans magnétoscopés sont utilisés pour effectuer des observations du comportement de chaque enfant cible. En moyenne, 75 échantillons de temps de 10 secondes sont retenus pour effectuer les observations. Une échelle de préférence des jouets (inspirée de Connor et Serbin, 1977) est utilisée pour recueillir des informations à ce sujet. Quatorze jouets stéréotypés (neuf pour les garçons, cinq pour les filles) et 10 jouets neutres sont utilisés dans cette échelle. Également, les observations d'enseignantes et d'enseignants concernant la compétence sociale, le niveau d'activité des enfants, les styles comportementaux et l'agression sont comptabilisées au moyen d'une échelle comprenant 33 énoncés. Le niveau de développement de la conscience des rôles sexuels sont obtenus à l'aide de deux échelles : le "Gender Labelling Task" et le "Sex Role Learning Index (SERLI)". Leurs résultats révèlent que seulement l'hypothèse de la compatibilité comportementale expliquerait convenablement le fait que les garçons et les filles s'adonnent davantage au jeu en groupes ségrégués quant au genre. Donc, les enfants choisiraient leur partenaire de jeu en fonction d'un style de jeu qui ressemble au leur comme par exemple, les filles jouent ensemble car elles sont décrites par leurs enseignantes et enseignants comme manifestant une plus grande sensibilité sociale ce qui serait peu le cas chez les garçons. Pour cette raison, les interactions ludiques seraient plus fréquentes entre enfants du même genre.

Bien souvent, les garçons sont considérés plus actifs physiquement que les filles tant dans les jeux intérieurs qu'extérieurs (DiPietro, 1981; Tauber, 1979) lorsque l'on parle du jeu en général. Lever (1976) constate six différences entre les garçons et les filles sur le plan du jeu. Pendant une année et avec l'aide de multiples méthodes telles que des observations dans la cour d'école, des entrevues semi-structurées, des questionnaires et des relevés quotidiens lors de moments accordés à des activités ludiques, elle a recueilli des informations auprès de 181 enfants de cinquième année du primaire âgés entre 10 ans et 11 ans. Elle a d'abord noté que les garçons jouent davantage à l'extérieur que les filles et que lorsqu'ils s'adonnent à des activités ludiques sociales, ils le font en grand groupe alors que les filles jouent en groupes plus restreints. D'après ses observations, les garçons sont aussi plus enclins que les filles à accepter des partenaires de jeu d'âge différent. Une autre différence remarquée tient au fait que les filles s'adonnent à des jeux traditionnellement masculins alors que les garçons s'engagent peu dans des jeux dits féminins. Les deux dernières différences identifiées par cette chercheuse sont les suivantes: les garçons jouent plus souvent à des jeux compétitifs que les filles et leurs activités ludiques durent plus longtemps que celles des filles. Bien que les enfants de cette étude soient plus âgés que les enfants de la présente recherche, certaines différences notées chez des enfants de 10 ans seraient perceptibles chez des sujets plus jeunes (Maccoby, 1988).

Les différences selon le genre, dans le jeu de faire-semblant, se constatent aussi au plan des thèmes de jeu. Il semble d'abord que les garçons sont davantage portés à prendre part à des scénarios de science-fiction, à jouer aux superhéros tandis que les filles sont plus portées à jouer des rôles dans lesquels elles prennent le rôle de personnages à caractère familial (Cramer et Hogan, 1975; McLoyd, 1980). Les garçons semblent également présenter une plus grande fréquence de jeu rude et physique que les filles dans le jeu littéral (DiPietro, 1981; McGrew, 1972). Selon Tauber (1979), ceci peut d'ailleurs expliquer, en partie, pourquoi les garçons jouent davantage aux



superhéros qu'au jeux portant sur la famille et l'école. Ces différences en relation au genre, dans le jeu de faire-semblant, pourraient provenir de facteurs comme la façon des parents d'agir dans le jeu avec leur enfant et le type de jouets offerts aux enfants (Rubin et al., 1983). Selon Rubin et al. (1983) les jeunes garçons et les fillettes ont aussi tendance à s'adonner à des jeux plus stéréotypés que ceux auxquels se livrent les enfants plus vieux. Ces auteurs mentionnent toutefois que les garçons d'âge scolaire prennent davantage part à des jeux stéréotypés que les filles du même âge.

Dans une étude effectuée auprès de 52 enfants d'âge préscolaire (24 enfants de trois ans et 28 enfants de quatre ans) jumelés en triades homogènes quant à l'âge et au genre, Black (1989) a observé que les filles participent à des épisodes cohérents de faire-semblant d'une plus grande durée que les garçons. De plus, les thèmes de jeu des filles étaient plus facilement partagés que ceux choisis par les garçons. Toutefois, bien que les épisodes de jeu des garçons furent notés comme étant plus courts et moins partagés que chez les filles, Black a observé que ceux-ci étaient plus complexes et moins reliés aux événements quotidiens comparativement à ceux des filles. Selon Black (1989), cette dernière différence serait tributaire d'une plus grande habileté, de la part des garçons, à se représenter des éléments qui ne tiennent pas compte de la réalité; c'est-à-dire d'attribuer un sens figuré aux objets et aux autres éléments de l'environnement. De même, dans un travail de recherche, Black (1992) étudie la négociation dans le jeu social de faire-semblant avec des triades d'enfants homogènes en ce qui concerne le genre (34 garçons et 34 filles âgés dont l'âge varie de 43 mois à 61 mois). Cette étude permet à cet auteur d'identifier quelques différences entre les garçons et les filles sur le plan de la communication. Les résultats indiquent que les filles sont plus portées que les garçons à suggérer des thèmes de jeu ainsi que des rôles à leurs partenaires. De plus, elles incluent davantage d'idées ou de propositions de leurs partenaires dans les épisodes de jeu que le font les garçons. Elles demandent aussi plus souvent que les garçons des clarifications sur les idées exprimées. Dans le même ordre d'idées, les garçons de cette

étude ont manifesté une tendance plus élevée que les filles à rejeter les idées de leurs compagnons et à décrire les scénarios de jeu en se référant davantage à leurs perceptions qu'à celles de leurs partenaires de jeu. Il est plausible de penser que cette différence soit due à une habileté moins grande à prendre le point de vue de l'autre.

Une autre recherche, celle de Tessier et Doyle (1991), s'attarde aux caractéristiques du jeu entre enfants familiers qui sont peu ou très enclins à faire-semblant. Ces enfants, âgés de cinq ans et six ans, sont regroupés en 40 dyades homogènes (24 dyades garçons-garçons et 16 dyades filles-filles). Ces auteurs notent que les filles négocient plus leurs thèmes de jeu de faire-semblant social que les garçons. Ces chercheuses observent aussi que les filles élaborent de façon plus marquée les énoncés de leur partenaire de jeu que les garçons le font. Elles allouent également plus de temps à ce type de jeu et leurs thèmes de jeu apparaissent plus variés que ceux notés chez les garçons. Ces mêmes auteurs soulignent toutefois que chez les enfants très enclins à faire-semblant, les garçons expriment moins de désaccords lors du jeu symbolique que les filles lors du jeu littéral. Chez les enfants peu enclins à faire-semblant, aucune différence significative n'est obtenue entre les garçons et les filles.

Enfin, une étude portant sur l'utilisation du langage à double-voix (double-voice discourse) lors de conflits surgissant dans des épisodes de jeu de faire-semblant (Sheldon, 1992), identifie des différences reliées au genre chez des enfants de trois ans à cinq ans regroupés en 12 triades homogènes (six de garçons et six de filles) se fréquentant quotidiennement en garderie, sur un intervalle variant d'un an à trois ans. Cet auteur a tenté le plus possible de regrouper des amis du même âge. De plus, le langage à double-voix est décrit par cet auteur comme un type d'interaction dans lequel l'individu considère sa propre perception tout en considérant celle de l'autre durant un conflit. C'est un peu comme si la voix du soi était liée avec la voix de l'autre et régularisée par celle-ci. Autrement dit, c'est comme si l'échange dans son ensemble était fonction des

préférences d'un interlocuteur mais en concordance avec celles de l'autre. Les résultats de cette étude révèlent que les groupes de filles utilisent plus le langage à double-voix que les groupes de garçons. Les garçons, quant à eux, tiennent davantage compte de leur propre perspective et non de celle de l'autre bien qu'ils soient capables d'utiliser le langage à double-voix quand l'orientation de la tâche nécessite de mettre l'emphase sur la relation entre les partenaires de jeu.

Un autre facteur qui retient l'attention des chercheuses et des chercheurs et qui semble modifier le jeu de faire-semblant est l'influence du contexte relationnel. Non seulement le contexte relationnel risque d'influencer la complexité des thèmes de jeu, mais il peut aussi influencer d'autres variables comme par exemple le partage des thèmes de jeu et le niveau d'interaction sociale.

### **1.3.2 L'influence du contexte relationnel.**

Il convient, à présent, de s'intéresser à l'influence du partenaire de jeu (amis, connaissance, étranger) sur le jeu social entre enfants. Plusieurs chercheuses et chercheurs ont étudié l'influence du partenaire social comme facilitateur au jeu symbolique (Parker et Gottman, 1989; Doyle, Connolly et Rivest, 1980; Howes et *al.*, 1992). Pour leur part, Howes et *al.* (1992) étudient l'influence de l'amitié sur le jeu social de faire-semblant avec 48 enfants âgés de 36 mois à 60 mois. Les expérimentateurs présentent un ensemble de photos et ils demandent aux enfants d'identifier leurs trois meilleurs amis. Ensuite, des photos de compagnons de classe sont présentées aux enfants. La tâche de l'enfant consiste à placer ces photos dans trois récipients de différentes grosseurs (grand, moyen et petit) correspondant chacun à la préférence (dans un ordre décroissant) que les enfants ont à jouer avec chaque pair. Les dyades sont également constituées à partir d'observations faites par les expérimentateurs sur des intervalles de six mois à partir de l'âge de 17 mois. Chaque dyade est ensuite enregistrée

sur rubans magnétoscopés et observée par la suite. Les résultats de cette étude démontrent que les amis de longue date (même dyade durant au moins trois observations consécutives) et les amis contemporains (enfants qui se sont choisis mutuellement à au moins une reprise) s'engagent dans des épisodes de jeu de faire-semblant plus harmonieux et plus coordonnés que les dyades où les choix d'amis ne sont pas mutuels et dans les dyades d'enfants qui ne regroupent pas d'amis.

Certains autres auteurs comme Doyle et *al.* (1980), à partir d'un échantillon de 16 enfants âgés entre 36 mois et 46 mois (moyenne=42 mois) provenant de deux garderies (quatre garçons et quatre filles de chaque garderie) et regroupés en quatre groupes de quatre enfants, examinent l'influence du degré de familiarité des compagnons de jeu sur les interactions entre pairs. Ils rapportent que les compagnons de jeu familiers sont plus susceptibles de s'engager fréquemment dans des séances de jeu de faire-semblant que les pairs non-familiers. Ces auteurs observent également que les comportements émis vers les partenaires de jeu sont plus fréquents, plus positifs et plus adéquats entre des pairs familiers.

Selon de Lorimier (1993), les jeunes enfants semblent se rendre compte qu'une relation étroite offre des ressources et des occasions plus différentes que celles offertes par une relation assez ordinaire où les partenaires sont moins proches l'un de l'autre. Cela semble d'ailleurs se refléter dans les comportements qu'ils émettent lors de séances de jeu enregistrées sur rubans magnétoscopés. Ces conclusions par de Lorimier sont le fruit de comparaisons entre trois contextes relationnels (ami, pair familial, inconnu). Le contexte relationnel dit d'amitié semble aussi faciliter l'accomplissement de la tâche complexe d'organiser un jeu conjointement en favorisant la mise en place d'une atmosphère de coopération. Pour Roopmarine et Field (1984), c'est par l'observation d'épisodes de faire-semblant qu'il est plus facile de distinguer le jeu d'amis, d'étranger et de simple connaissance. Gottman (1986a), quant à lui, explique que c'est le climat de

coopération entre amis qui serait à l'origine de cette différence. Ce contexte d'interaction semble même favoriser l'établissement d'un jeu conjoint d'une nature plus complexe (de Lorimier, 1993).

En 1991, Vespo analyse les caractéristiques des relations entre enfants d'âge préscolaire selon trois contextes relationnels: meilleur ami, pair associé et simple connaissance en observant les enfants, entre autre, dans un contexte de jeu de faire-semblant. Cent vingt-six enfants participent à cette étude dont 22 enfants cibles. La moyenne d'âge des enfants est de 53,9 mois. Les observations sont réalisées à l'aide d'enregistrements vidéos faits dans les classes des enfants cibles lors de périodes de jeux libres. Chaque enfant cible est observé pendant six semaines à raison de trois enregistrements de cinq minutes par jour une fois par semaine pour un total de 90 minutes d'observation. Les enregistrements vidéos sont ensuite divisés en intervalles de 15 secondes pour identifier, par exemple, le jeu de faire-semblant. Les échanges entre les partenaires de jeu sont ensuite examinés pour déterminer les propos reflétant des désaccords, des comparaisons entre les enfants et des autorévélation (ex.: affirmation de la relation, expression des sentiments). Plus exactement, en ce qui concerne le jeu de faire-semblant, les résultats révèlent que les enfants cibles s'engagent plus souvent dans ce type d'activité avec leurs meilleurs amis et les pairs associés qu'avec les simples connaissances. Cette constatation permet de croire qu'il y a peut être des différences dans la complexité des thèmes de jeu car les désaccords sont moins nombreux entre les enfants cibles et leur meilleur ami. Comme de Lorimier (1993) le spécifie, ce climat de coopération favorise un jeu de faire-semblant d'une nature plus complexe.

Lyytinen (1995), quant à elle, effectue une étude auprès de 81 enfants âgés de deux ans à six ans. L'objectif de sa recherche est de vérifier s'il existe une différence dans le jeu de faire-semblant de ces enfants en comparant leurs comportements lors de deux séances de jeu: une séance où l'enfant joue en solitaire et l'autre où un pair de

même âge et de même genre que lui l'accompagne pour jouer. Un ensemble de jouets est mis à la disposition des enfants. Huit minutes de l'enregistrement effectué sont analysées en considérant les deux contextes de jeu. Les résultats peuvent se résumer ainsi: la proportion de jeu de faire-semblant augmente et la qualité des intégrations s'améliore lorsque les enfants jouent avec des pairs familiers et de même genre. Les intégrations signifient que l'enfant est capable d'intégrer des épisodes de jeu de faire-semblant à l'intérieur de séquences de comportements successives. Alors, il semble possible de supposer que plus un enfant est capable d'intégration, plus la complexité des thèmes de jeu est susceptible d'être élevée.

De leur côté, Garcia Werebe et Baudonnière (1988a) ont pour objectif d'analyser la spécificité des interactions entre amis d'âge préscolaire. Dix-huit triades d'enfants unisexués de trois et de quatre ans sont comparées à 18 triades semblables avec des enfants âgés de quatre et de cinq ans d'une étude précédente (Garcia Werebe et Baudonnière, 1988b). Dans chaque étude, il y a neuf triades de garçons et neuf triades de filles. Les triades sont composées d'une dyade d'amis et d'un troisième enfant familier. Les enfants sont filmés à leur insu lorsqu'ils sont seuls dans une pièce. Les prises et les appropriations des objets identiques, les offrandes, les compétitions autour des objets et les émissions verbales sont les indicateurs utilisés pour l'analyse des données. Les résultats indiquent que les amis passent la plupart du temps en port commun d'objets entre eux et peu de temps avec le troisième enfant. Chez les garçons, les compétitions sont moins nombreuses entre les amis qu'entre le troisième pair et les amis. Les offrandes entre les amis sont plus nombreuses que celles faites au troisième partenaire. Les amis parlent plus souvent entre eux plutôt qu'au troisième enfant. Les résultats confirment donc leur hypothèse qui démontre que les interactions entre amis se différencient de celles avec le troisième partenaire lorsqu'ils sont en situation de jeu. Cette prédominance des offrandes et des échanges verbaux entre amis laisse aussi croire

que cela peut favoriser une plus grande complexité lors d'épisodes de jeu de faire-semblant.

Enfin, d'après une revue d'écrits scientifiques, Hartup (1989) soutient que le contexte relationnel dit d'amitié amène souvent les enfants à construire et à complexifier leur jeu ainsi qu'à le faire durer tandis que des pairs non amis dépensent leur énergie sur les négociations requises pour faire en sorte que l'interaction sociale puisse prendre place et se poursuivre. Le contexte relationnel dit d'amitié semble donc favoriser une construction plus aisée d'un thème de jeu et une proportion de temps plus grande accordée au jeu, ce qui peut influencer la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant. D'autres facteurs qui sont rapportés comme ayant une certaine influence sur le jeu de faire-semblant et qui font partie de la présente recherche sont présentés dans la prochaine section.

### **1.3.3 L'influence des jouets, de la nature du thème de jeu, du niveau d'interaction sociale, du temps total passé à faire-semblant et de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.**

Pour Parten (1933) qui étudie le jeu social chez 34 enfants d'âge préscolaire, le jeu sert à promouvoir différents types de relations sociales tout dépendant du thème de l'activité à laquelle on s'adonne et du jouet utilisé. Elle procède à la cueillette des données en effectuant des observations d'une minute par enfant, lors de périodes de jeu libre, jusqu'à ce que 60 échantillons d'observation ou plus de comportements soient recueillis. Ses résultats de recherche indiquent, lorsque les enfants jouent à la poupée et à la maison, que leur jeu est plus coopératif que lorsqu'ils s'adonnent à des jeux de construction (carré de sable, bricolage, peinture, blocs) ou qu'ils jouent au train. De plus, les jeux rattachés au thème de la maison (famille) nécessitent un ajustement plus complexe au partenaire alors que les jeux de train favorisent un ajustement mineur. Certains jouets dits masculins sont plus utilisés par les garçons tandis que d'autres dits féminins le sont davantage par les filles (Moller et Serbin, 1996). Il serait alors permis

de penser que les jouets utilisés et la nature du thème de jeu peuvent influencer le déroulement du jeu, donc le complexifier, étant donné que certains jouets et thèmes de jeu favorisent des interactions sociales plus complexes entre les partenaires de jeu et une atmosphère de coopération. Aussi, il est probable d'observer des différences au plan du genre car les jouets utilisés par les garçons et les filles ne seraient pas exactement les mêmes (Connor et Serbin, 1977).

Dans le même sens, de Lorimier et *al.* (1995) étudient l'impact du niveau de coordination (interaction) sociale sur le jeu de faire-semblant chez 24 fillettes âgées de quatre ans (12) et de six ans (12) chacune pairée avec une amie et un pair familial du même genre. Leurs résultats expriment premièrement qu'un haut niveau de coordination sociale est davantage présent dans le jeu de faire-semblant social que dans le jeu social littéral. De plus, il ressort de cette étude que la complexité des thèmes de jeu est plus développée lorsque le niveau de coordination sociale est élevé que lorsqu'il est bas. Il devient alors intéressant de vérifier si le niveau d'interaction sociale influence la complexité des thèmes de jeu tout en tenant compte des contextes relationnels et du genre. Comme le niveau de coordination ou d'interaction sociale semble significativement relié à la présence du jeu de faire-semblant, il est alors possible de supposer que le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant exerce une influence quelconque sur la complexité des thèmes de jeu.

#### **1.4 Objectifs et hypothèses de recherche.**

La recension des écrits présentée jusqu'ici démontre bien la contribution du jeu de faire-semblant au développement de l'enfant. D'après les sources consultées, il semble que les garçons ont davantage tendance à considérer uniquement leur point de vue en situation de jeu tandis que les filles considèrent plus souvent simultanément leur opinion et celle du partenaire de jeu (Black, 1992; Sheldon, 1992). De plus, les écrits révèlent



que l'amitié favorise l'engagement dans le jeu de faire-semblant, qu'elle augmente le partage des thèmes de jeu et la coopération tout en favorisant une plus grande complexité (de Lorimier, 1993; Howes et *al.*, 1992). Par contre, peu d'informations provenant d'écrits scientifiques sont disponibles sur l'interaction entre le genre et le contexte relationnel pour expliquer les différences dans le jeu de faire-semblant, plus spécifiquement dans la complexité des thèmes de jeu. Si l'on se fie aux résultats obtenus par les chercheuses citées précédemment, l'hypothèse suivante peut être formulée : Des différences significatives seront observées selon les trois contextes relationnels et selon le genre en ce qui concerne la complexité des thèmes du faire-semblant. Plus précisément, la complexité du jeu entre amis sera plus prononcée que celle du jeu entre des pairs familiers et entre des pairs étrangers. Donc, l'objectif général de la présente étude est de vérifier l'ampleur de la différence dans la complexité des thèmes de jeu lorsqu'un enfant joue avec un ami, un pair familier et un pair inconnu et cela chez des filles et des garçons. Il sera également déterminé si la complexité est davantage influencée par le genre ou les contextes relationnels ou bien si c'est le résultat d'une interaction de ces deux éléments.

Cependant, la différence dans la complexité des thèmes de jeu peut être tributaire de l'influence d'autres facteurs. En effet, le genre et les contextes relationnels interagiraient avec d'autres variables relatives au jeu. Ceci laisse supposer que le degré de complexité des thèmes de jeu du faire-semblant serait le fruit de relations entre plusieurs éléments. Certains thèmes de jeu plus que d'autres semblent favoriser l'établissement d'un jeu plus coopératif (partage du thème de jeu) et amènent un ajustement plus complexe au partenaire (Parten, 1933). Aussi, les jouets risquent d'influencer la complexité du jeu car les filles et les garçons sont rapportés comme n'utilisant pas les mêmes jouets (Connor et Serbin, 1977; Moller et Serbin, 1996); c'est-à-dire que les jouets sont stéréotypés quant au genre. La présence du jeu de faire-semblant et sa complexité seraient également reliées au niveau d'interaction sociale entre

les partenaires de jeu (de Lorimier et *al.*, 1995). Le niveau d'interaction sociale serait davantage élevé lorsque les enfants s'adonnent au jeu de faire-semblant qu'à tout autre type de jeu. La complexité des thèmes de jeu apparaît aussi plus grande lorsque le niveau d'interaction sociale entre les partenaires de jeu est élevé. Ces deux derniers éléments laissent croire que le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant influent sur la complexité des thèmes de jeu.

C'est pourquoi l'objectif spécifique de l'étude est de vérifier si certains aspects du jeu en soi exercent une influence simple ou combinée avec les facteurs genre et contexte relationnel sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant. Ces éléments sont : a) le temps total passé à faire-semblant, b) la durée moyenne des épisodes de jeu de faire-semblant, c) le niveau d'interaction sociale, d) le partage des thèmes de jeu, e) la nature du thème de jeu et f) les jouets utilisés. Il devient alors opportun et nécessaire de considérer un ensemble d'éléments plutôt que de porter uniquement notre attention sur les deux variables indépendantes que sont le genre et les contextes relationnels. Une omission d'introduire les éléments mentionnés plus haut comme covariables pourraient causer un biais dans l'interprétation des résultats, ce qui aurait pour effet de nous priver d'une importante source d'information.

La présente étude s'inspire plus particulièrement des travaux de Botvin et Sutton-Smith (1977) portant sur la complexité des structures dans les discours fantaisistes des enfants pour représenter la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant. Les concepts de blocs-histoire primaire et secondaire leur sont empruntés. Un bloc-histoire primaire renferme la motivation à l'action (début d'une histoire) et la réponse à cette action ou scénario (dénouement). Un bloc-histoire secondaire représente les éléments qui interviennent entre le début et le dénouement de l'histoire et qui viennent complexifier la narration. Une description des niveaux de complexité utilisés dans cette étude est exposée dans la section méthodologie.

Le choix d'enfants qui ont six ans s'explique par le fait que les enfants plus jeunes semblent manifester un plus grand nombre de moments de silence que ceux qui ont environ six ans lors d'épisodes de jeu (Garcia Werebe et Baudonnière, 1988a) et par le fait que plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent le langage (Fenson, 1984) ainsi qu'un éventail de moyens pour soutenir la conversation dans leurs activités de faire-semblant (Berghout Austin, Salehi et Leffler, 1987). Ces différences entre enfants plus jeunes et plus vieux, permettent de croire en la possibilité d'observer un plus grand nombre de niveaux de complexité chez les enfants de six ans étant donné que leur langage est plus développé que celui d'enfants plus jeunes. C'est pourquoi cette étude est effectuée auprès d'enfants de six ans.

**CHAPITRE II**  
**Méthodologie**

## **2.1 Sujets**

Au total, 25 enfants (13 filles et 12 garçons) de six ans ( $\bar{x}$  = 71,84 mois; é.-t. = 2,91 mois), jumelés chacun à trois partenaires de jeu différents, participent à cette étude et sont recrutés à partir d'un échantillon plus vaste d'une recherche sur le jeu de faire-semblant dirigée par la professeure Odile Tessier. Tous les enfants participant à l'étude proviennent de maternelles et d'écoles primaires de la région de Montréal. Ils parlent tous couramment le français et ils proviennent de familles de classes sociales moyennes (score moyen au SSE = 43,00; é.-t. = 13,97; Hollingshead, 1975). L'indice du statut socioéconomique est calculé et interprété sur des échelles séparées pour la famille selon quatre facteurs qui sont : le niveau de scolarité, l'emploi occupé, le genre et l'état civil ou le type de famille. Les scores peuvent varier entre huit et 66 où huit représente un niveau socioéconomique faible et 66 un niveau socioéconomique élevé. Dès le départ, chaque enfant cible est jumelé à un ami, à un pair familial et à un pair inconnu du même âge pour participer à des séances de jeu. Notons qu'aucun problème apparent d'adaptation ou d'apprentissage n'est rapporté par les enseignantes et les enseignants ainsi que par les parents chez les enfants participant à cette étude.

## **2.2 Procédure.**

### **2.2.1 Pairage des sujets.**

La participation des enfants à l'étude est rendue possible grâce à l'autorisation obtenue des parents (annexe 1 : lettre de consentement des parents) et à l'avis d'un comité de déontologie (annexe 2 : avis déontologique). Au début, les enfants prennent part à une série d'entrevues sociométriques afin de déterminer qui sont leurs amis et qui ne le sont pas (annexe 3 : protocole d'entrevue sociométrique). La première entrevue est une technique de désignation sociométrique par choix ouverts (McCandless et Marshall, 1957). Dans cette tâche, l'expérimentateur présente à chaque enfant les photos de ses

copains de classe et lui demande de les identifier. Ensuite, il lui demande de montrer la photo de son meilleur ami, de deux autres amis et de trois compagnons qu'il n'aime pas tout en lui demandant de choisir ses amis parmi les enfants du même genre que lui. Une échelle de préférence sociale (Asher, Singleton, Tinsley et Hymel, 1979) est utilisée afin de s'assurer de la validité des choix effectués au moyen de la technique de désignation ouverte. Lors de cette deuxième tâche, l'expérimentateur demande à l'enfant de classer les photos de ses camarades de classe dans trois boîtes distinctes. La première boîte est désignée par un visage souriant à l'intérieur de laquelle l'enfant dépose les photos des pairs qu'il aime. La deuxième boîte, reproduisant un visage qui dort (ni souriant ni triste), permet à l'enfant d'y déposer les photos des pairs avec qui il s'entend bien mais qui ne sont pas des partenaires préférés. La troisième et dernière boîte illustrant un visage triste contient les photos des pairs que l'enfant n'aime pas. Pour s'assurer de la stabilité des choix d'amis de l'enfant, les mêmes entrevues sont administrées trois semaines plus tard.

Après l'examen des résultats, chaque enfant cible est jumelé à un ami (choix mutuels des deux enfants), à un pair familial (il n'est pas considéré comme un ami mais l'enfant cible entretient de bons rapports avec lui) et à un pair inconnu (un enfant inconnu venant d'une autre maternelle ou d'une autre école que celle fréquentée par l'enfant cible). Les choix mutuels sont validés lorsque l'enfant cible et son compagnon se choisissent mutuellement comme ami lors de la première et de la deuxième passation de l'entrevue et lorsqu'ils se choisissent mutuellement comme partenaires aimés sur l'échelle de préférence. Pour l'identification d'un pair familial avec lequel l'enfant cible entretient de bons rapports, les enfants ne doivent pas s'être choisis mutuellement comme amis ni comme partenaires non aimés lors des deux passations de l'entrevue et ne pas l'avoir identifié comme très aimé sur l'échelle de préférence.

### **2.2.2 Contexte expérimental.**

Les enfants ciblés au moyen d'entrevues sociométriques et leurs différents partenaires participent, en dyades, à des séances de jeu tenues dans une salle d'observation en milieu universitaire (annexe 4 : plan du local de jeu). Cette salle de jeu est munie de quatre caméras vidéos, de micros et d'un miroir unidirectionnel. Des ensembles de jouets, quelque peu différents, sont présentés à chaque séance de jeu pour soutenir l'intérêt et stimuler le jeu de l'enfant cible. Des playmobils, une trousse de médecin, un micro, un saxophone, des peluches, des vêtements et des accessoires pour se déguiser ainsi que des jeux d'adresse sont quelques exemples de jouets dont les enfants peuvent disposer à leur guise (annexe 5: liste des jouets).

Le choix des jouets à inclure dans les séances de jeu ne doit pas être laissé au hasard, car il pourrait créer des biais dans l'interprétation des résultats. Ainsi, les jouets utilisés pour cette étude le sont en fonction des préférences au plan des choix de jouets que font habituellement les garçons et les filles. En effet, selon Connor et Serbin (1977) les enfants ont tendance à utiliser des jouets stéréotypés dans leur jeu. C'est pourquoi les jouets utilisés pour cette étude visent à favoriser, autant chez les garçons que chez les filles, l'émergence du jeu de faire-semblant.

### **2.2.3 Déroulement des séances de jeu.**

Chaque enfant cible s'adonne à trois séances de jeu (une avec son ami, une avec un pair familier et une avec un pair inconnu). Les séances de jeu sont permutées selon la méthode du carré latin pour éviter des effets de partenaires ou d'ensembles de jouets. Les parents amènent les enfants au centre de recherche et un expérimentateur, familier avec les enfants (celui qui a effectué les entrevues sociométriques), guide ces derniers vers la salle de jeu en leur disant qu'ils peuvent faire ce bon leur semble dans la salle

de jeu pendant qu'il va travailler avec leurs parents dans une pièce non loin de la salle de jeu. Il informe également les enfants de la présence de caméras en leur expliquant qu'elles lui aident à surveiller pour voir si tout va bien. En dernier lieu, il leur mentionne qu'ils n'ont qu'à l'appeler s'ils ont besoin de quelque chose et qu'il viendra immédiatement. Chacune des séances de jeu dure 40 minutes, mais seulement les 30 dernières minutes sont retenues pour le codage des éléments du jeu. Les 10 premières minutes permettent aux enfants de se familiariser avec la salle de jeu qui constitue pour eux un environnement non familial.

### **2.3 Système d'observation et mesures.**

Le contenu verbal et non verbal des 30 dernières minutes des séances de jeu est transcrit (verbatim) et organisé en tours (annexe 6 : exemple de verbatim). Un tour consiste en une action, une affirmation ou une question à l'intérieur de laquelle il n'y a pas de pause significative ou d'interruption (de Lorimier et *al.*, 1995). Une interruption survient lorsqu'un enfant coupe la parole à un autre enfant ou lorsqu'il arrête l'action de l'autre enfant. Le verbatim des séances de jeu est aussi divisé en intervalles de 30 secondes pour permettre une analyse qui tient compte du temps passé en interaction sociale et de la durée des épisodes de faire-semblant. L'interaction sociale fait référence au niveau de coordination sociale entre deux individus. La durée d'un épisode de faire-semblant est l'intervalle de temps pendant lequel le ou les deux enfants s'adonnent seul ou conjointement à ce type de jeu. Les thèmes de jeu, leur partage ainsi que leur niveau de complexité sont codés en utilisant les verbatims et les rubans magnétoscopés.

#### **2.3.1 Les thèmes de jeu de faire-semblant.**

Dans la présente étude, les thèmes de jeu font référence à un élément qui est le contexte. La définition utilisée pour opérationnaliser cet élément est inspirée de Fein



(1989) et Rosenberg (1984). Le contexte du jeu de faire-semblant se réfère au sujet ou au thème abordé dans une séquence précise de faire-semblant. Neuf différents thèmes peuvent être notés:

- a) Les activités familiales font référence à la vie familiale et/ou lorsque des membres de la famille sont mentionnés.
- b) Les activités extérieures, c'est-à-dire faire des sports, un pique-nique et aller jouer au parc.
- c) Jouer au Médecin, au dentiste et à l'infirmière.
- d) Jouer au bon et au méchant comme les policiers et les voleurs.
- e) Les personnages généraux: jouer au vieux monsieur, à la madame, au cow-boy.
- f) Des histoires ou des situations se référant au divertissement, au spectacle (chanteur, acteur, clown, cirque).
- g) Des histoires contenant le thème de l'espace, de science-fiction (vaisseau, voyage spatial).
- h) Les histoires contenant des personnages fantastiques ou des histoires fictives qui sont inspirées ou non par les émissions télévisées ou les bandes dessinées.
- i) Autre : fait référence à tout autre thème qui n'est pas mentionné précédemment.

Lorsque deux thèmes sont présents dans un épisode de jeu, celui qui prédomine davantage est codé. Par exemple, il peut s'agir d'un policier qui essaie d'attraper un bandit avec son vaisseau spatial ou il peut s'agir d'une famille qui s'en va faire un pique-nique. Il s'agit donc de déterminer lequel prend une plus grande place selon le discours des enfants, lequel influence le plus le déroulement de l'histoire, et c'est ce thème de jeu qui est codé.

### **2.3.2 La complexité des thèmes de jeu du faire-semblant.**

La complexité des thèmes de jeu peut être considérée comme l'analyse des composantes des histoires dans le jeu de faire-semblant que sont les rôles tenus, les objets et les séquences de jeu (Eckler et Weininger, 1989). En d'autres mots, la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant correspond à l'analyse de la structure des histoires que les enfants inventent.

Une adaptation du système développé par Botvin et Sutton-Smith (1977) portant sur le développement de la complexité des structures dans les discours fantaisistes des enfants a permis l'élaboration des codes retenus pour coder la complexité de la présente étude. Sept niveaux de complexité sont notés:

- a) Le premier niveau signifie qu'il n'y a aucune élaboration du jeu de faire-semblant. Malgré la présence de jeu symbolique, aucune transformation réelle et tangible d'objets, de lieux ou de l'identité des participants ne peut être détectée. Par exemple, un enfant applique le stéthoscope sur sa poitrine et ne fait rien d'autre.
- b) Le deuxième niveau signifie que quelques éléments du jeu de faire-semblant sont présents. Il peut s'agir d'une action simple ou d'événements du jeu de faire-semblant qui poursuivent aucun but précis. Par exemple, les deux enfants disent qu'ils jouent au médecin, ils prennent la trousse de médecin puis arrêtent soudainement leur activité de faire-semblant.

- c) Le troisième niveau souligne que le début d'une histoire est présent. Tous les éléments nécessaires à l'histoire (personnages, buts et la motivation à accomplir l'histoire) sont présents, mais ne sont pas encore acheminés vers un dénouement logique de l'histoire. Par exemple, un des enfants dit qu'il est le médecin et l'autre se dit être le patient et qu'il a mal à une jambe et l'autre enfant (le médecin) dit qu'il va le guérir. Cependant, le jeu de faire-semblant cesse avant que les soins ne soient prodigués.
- d) Le quatrième niveau de complexité du jeu de faire-semblant implique une histoire simple avec un début et un dénouement. Cependant pour atteindre ce niveau de complexité, les personnages doivent être clairement identifiés et leurs actions doivent avoir du sens. Par exemple, un enfant (le patient) dit qu'il a mal à une jambe et l'autre enfant (le médecin) lui applique un bandage pour le soigner et le patient est guéri.
- e) Le cinquième niveau ressemble au quatrième, mais l'histoire principale est enrichie par des éléments supplémentaires intervenant entre le début et le dénouement de l'histoire. En reprenant l'exemple précédent, le médecin peut prendre la température, la pression sanguine et faire une injection avant d'appliquer le bandage sur la jambe du patient et de le guérir.
- f) Le sixième niveau constitue une chaîne d'histoires, ayant un lien entre elles, qui se succèdent et qui ont chacune leur début et leur dénouement propre. Des enrichissements peuvent être introduits pour chaque histoire. Par exemple, l'enfant qui personnifie le médecin dit qu'il doit arrêter d'appliquer le bandage car il ne lui en reste plus et il doit aller en acheter à la pharmacie. Il laisse alors le patient et fait comme s'il s'en allait à la pharmacie et un épisode de pharmacie est présenté sans pour autant que le médecin (l'enfant) revienne auprès de son patient.
- g) Le septième et dernier niveau de complexité du jeu de faire-semblant se traduit par l'introduction d'histoires subordonnées ayant chacune leur début et leur dénouement entre le début et le dénouement de l'histoire principale. En d'autres mots, la narration est assez sophistiquée pour arriver à déterminer le début, le milieu et la fin d'une histoire. Par exemple, le médecin commence à appliquer le bandage au patient qui a mal à la jambe. Il cesse son action en disant qu'il doit se rendre à la pharmacie pour se procurer des bandages supplémentaires. Il se rend donc à la pharmacie pour acheter les bandages qu'il paie à la caissière et revient terminer le traitement de son patient et il le guérit.

Tous ces niveaux permettent donc de déterminer la complexité d'une histoire dans un épisode précis de jeu de faire-semblant. Il est à noter que lorsqu'une histoire se poursuit après une interruption, le niveau de complexité attribué à l'histoire ne peut régresser à un niveau inférieur à la séquence précédente de jeu de faire-semblant lorsque la nouvelle séquence se terminera. C'est-à-dire, si l'enfant témoigne d'une complexité moins élevée dans la seconde séquence, on attribue un code correspondant au niveau de complexité précédent, car il a démontré qu'il avait la capacité de performer à un niveau supérieur (annexe 7 : manuel d'observation).

### **2.3.3 Autres mesures relatives aux séances de jeu.**

Le codage et la mesure de l'interaction sociale sont effectués avec un système qui est une adaptation de celui développé par Gottman (1986a). Il permet de mesurer le niveau de coordination sociale entre deux individus. Il détermine aussi le niveau de participation sociale des enfants. Le niveau de participation sociale est codé en tenant compte des séquences de deux tours de paroles ou de comportements non verbaux et ce, dans un cycle entrecroisé (c'est-à-dire tours 1 & 2, tours 2 & 3, tours 3 & 4, etc.). Chacune des séquences de deux tours est examinée de manière à déterminer si la réponse à l'action ou la déclaration du partenaire entraîne une augmentation (escalade) ou une diminution (désescalade) du niveau de participation sociale. La hiérarchie des niveaux de participation sociale peut être perçue comme un continuum. À une extrémité, on retrouve aucun intérêt envers le partenaire, tandis qu'à l'autre extrémité, une pleine attention ainsi qu'une coordination peuvent être observées entre les deux partenaires. Les codes plus élevés de participation sociale englobent et retiennent les éléments des niveaux précédents.

Pour déterminer s'il y a jeu symbolique, on se base sur les temps de verbes des énoncés. Les énoncés qui apparaissent dans les conversations sont souvent exprimés au

passé, au futur ou au conditionnel (Garvey, 1987). Le jeu symbolique se distingue également des autres types de jeu en raison du fait que les gens, les objets ou les lieux ne sont pas traités par les enfants de façon littérale ou usuelle. Demander pour voyager dans l'espace ou pour faire le docteur est considéré comme du jeu symbolique. Les thèmes du faire-semblant peuvent être partagés ou non partagés par les partenaires. On considère qu'il y a partage lorsque les enfants dirigent des comportements sociaux vers leur partenaire qui gravitent autour d'une activité commune. Une fois que la participation conjointe est évidente, les enfants doivent démontrer une conscience continuelle et un ajustement aux comportements de leur partenaire pour qu'un thème ou une activité partagée soit codé. Un épisode de faire-semblant débute au moment où un code de jeu symbolique accompagne le comportement verbal ou non verbal de l'enfant et il se termine lorsque l'observateur octroie un code autre que celui du jeu symbolique. Enfin, les jouets utilisés par les enfants sont codés au moyen d'une échelle comprenant neuf catégories de jouets (annexe 5 : liste des jouets). Si l'enfant utilise plus d'un jouet à la fois ou qu'il parle d'un jouet qu'il ne tient pas dans ses mains, l'observatrice code le jouet qui prédomine dans le jeu de l'enfant.

## **CHAPITRE III**

### **Résultats**

### 3.1 Fiabilité des mesures d'observation.

La fiabilité des mesures d'observation est calculée sur 20 % des données par une deuxième observatrice ou un deuxième observateur. Les indices de fiabilité font référence au pourcentage d'accord inter-observateurs et au Kappa de Cohen (1960). Le calcul de l'indice de fiabilité s'effectue en utilisant les codes correspondant aux diverses mesures d'observation mentionnées dans la section méthodologie et il correspond à la capacité de discriminer les codes pour une mesure particulière, c'est-à-dire d'apposer le code le plus représentatif au comportement manifesté. Lorsque la deuxième observatrice ou le deuxième observateur appose un code identique à celui de l'observateur principal, un accord inter-observateur est comptabilisé. Le Kappa tient compte du facteur de chance associé à la codification des données d'observation et il statue, de ce fait, sur l'accord réel entre les observatrices et les observateurs. Le Kappa est considéré comme satisfaisant lorsqu'il varie entre 0,60 et 0,75 et excellent quand il se retrouve au-dessus de 0,75 (Fleiss, 1981). Le tableau 1 représente les données de fiabilité effectuées sur les mesures d'observation.

Tableau 1

Fiabilité inter-observatrices et inter-observateurs  
sur les mesures d'observation en fonction des catégories de codes

Catégories de codes	% d'accord		Kappa de Cohen	
	Enfant 1	Enfant 2	Enfant 1	Enfant 2
Temps d'interaction sociale	82			,71
Faire-semblant/autres activités	78	79	,82	,80
Partage du thème de jeu	90	90	,88	,87
Nature du thème de jeu	82	82	,78	,77
Jouets utilisés	85	83	,80	,80
Complexité des thèmes de jeu	77	77	,60	,60

Excepté pour le temps d'interaction sociale, l'indice de fiabilité est toujours calculé pour l'enfant 1 et l'enfant 2 séparément étant donné que l'on étudie la relation entre un enfant et son partenaire de jeu à l'intérieur d'épisodes précis de jeu. Pour sa part, le temps d'interaction sociale est comptabilisé tour après tour sur l'ensemble de la séance de jeu de 30 minutes. Que ce soit pour l'enfant 1 ou l'enfant 2, les pourcentages d'accord se situent autour de 80 % sauf pour la variable partage du thème de jeu ou l'accord inter-observateur rejoint les 90 % pour l'enfant 1 et l'enfant 2. L'accord inter-observateur en ce qui concerne la complexité des thèmes de jeu est un peu plus faible que les autres avec 77 % pour l'enfant 1 et l'enfant 2. Une explication vient du fait que la différence entre les niveaux de complexité est assez mince même si elle est bien distincte. Même si les concepts étaient clairement définis, il se peut que les histoires construites par des dyades soient moins cohérentes; ce qui rend plus difficile la codification de la complexité et donc l'accord inter-observateur. La majorité des Kappa dépassent ,75; ce qui est considéré comme excellent. Ceux du temps d'interaction sociale (,71) et de la complexité des thèmes de jeu (,60) sont considérés satisfaisants.

### **3.2 Création des mesures d'observation.<sup>2</sup>**

#### **3.2.1 L'interaction sociale.**

La mesure de l'interaction sociale permet de mesurer le niveau de coordination sociale entre deux enfants ou deux individus (voir section 2.3.3). L'observateur entre un code à chaque tour de paroles ou de comportements non verbaux en déterminant s'il y a escalade ou désescalade du niveau de participation sociale. Sept codes décrivent la participation sociale des enfants. Afin de limiter le nombre de variables en raison de la taille de l'échantillon, seulement deux catégories regroupent les sept niveaux qui sont

---

<sup>2</sup>Les variables mentionnées dans cette section sont comptabilisées en secondes.



soumis aux analyses : le temps non passé en interaction sociale rassemble les trois premiers niveaux de la participation sociale alors que le temps passé en interaction sociale englobent les quatre niveaux subséquents. Le temps est comptabilisé par le nombre total de secondes non passé en interaction sociale et en interaction sociale durant les 30 minutes de la séance de jeu.

### **3.2.2 Le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant.**

Le temps total passé à faire-semblant correspond au nombre total de secondes consacré au jeu de faire-semblant par l'enfant cible avec ses différents partenaires lors d'une séance de jeu. Quant à la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, elle correspond au temps moyen qu'un épisode de faire-semblant, entre l'enfant cible et ses différents partenaires, peut durer au cours d'une séance de jeu de 30 minutes. La durée moyenne est obtenue en divisant le temps total passé à faire-semblant par le nombre total d'épisodes de faire-semblant qui se manifestent au cours de la séance de jeu.

### **3.2.3 Le partage des thèmes de jeu.**

Le partage des thèmes de jeu ou le jeu partagé et non partagé sont identifiés à l'aide de deux codes par les observateurs. Le jeu est partagé lorsque les enfants s'engagent ensemble dans le même thème de jeu. Les enfants ajustent activement leurs comportements verbaux et non verbaux à ceux du partenaire de jeu. En d'autres mots, les compagnons de jeu se manifestent une conscience mutuelle en s'adonnant aux mêmes thèmes de jeu. Lorsque le jeu n'est pas partagé, c'est le contraire qui se produit. Les enfants ne reconnaissent pas les actions de leur partenaire ou ne s'ajustent pas aux comportements de ce dernier. Ils peuvent aussi éviter de répondre aux interactions sociales en poursuivant une idée, un thème ou un but différent de celui de leur partenaire

de jeu. Dans la banque de données de la présente recherche, chaque variable<sup>3</sup> exceptée l'interaction sociale<sup>4</sup> est présentée séparément lorsque l'enfant cible s'adonne au jeu partagé et au jeu non partagé et cela dans chacun des contextes relationnels chez les filles et les garçons. Par exemple, on peut y retrouver le temps total passé à faire-semblant en jeu partagé avec un ami d'une part et le temps total passé à faire-semblant en jeu non partagé avec un ami d'autre part.

#### **3.2.4 Thèmes de jeu, jouets utilisés et complexité.**

Les descriptions des thèmes de jeu, des jouets et des niveaux de complexité ont été présentées dans la section méthodologie, mais il est nécessaire de spécifier que les analyses seront effectuées selon le temps en secondes accordé à chaque thème de jeu, à chaque jouet et à chaque niveau de complexité.

#### **3.3 Réduction des données.**

Après l'examen des fréquences brutes, en ce qui regarde le temps en secondes, seuls les niveaux de complexité des épisodes de faire-semblant ont été regroupés. Le niveau un a été éliminé puisqu'aucun temps n'a été enregistré pour ce niveau. Il n'était donc pas pertinent de le conserver pour les analyses subséquentes. Les niveaux deux, trois et quatre n'ont pas été combinés étant donné qu'ils représentent trois construits théoriques bien distincts ou trois étapes différentes l'une de l'autre. Pour ce qui est des trois derniers niveaux, ils ont été rassemblés parce que le temps en secondes était peu

---

<sup>3</sup>Ici, il est question du temps total passé à faire-semblant, de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, des thèmes de jeu, des jouets et de la complexité.

<sup>4</sup>L'interaction sociale est codée à chaque tour tout au long des 30 minutes de la séance de jeu peu importe que les enfants s'adonnent au jeu de faire-semblant ou à un autre type d'activité. C'est pour cette raison qu'elle est considérée indépendamment de la variable partage des thèmes de jeu.

élevé pour les prendre un à un et que les construits théoriques le permettaient. Les niveaux cinq, six et sept relèvent d'histoires complètes qui se complexifient dans leur dénouement. C'est comme si ces niveaux apportent quelques éléments supplémentaires à une histoire déjà suffisante en soi (voir le niveau quatre de complexité dans la section 2.3.2).

### **3.4 Analyses préliminaires.**

#### **3.4.1 Examen des liens entre les différentes variables.**

Les analyses utilisées dans cette recherche pour déceler les liens possibles entre les variables mentionnées à l'objectif spécifique sont les corrélations de Pearson qui permettent de vérifier la direction et la force de la relation. Si des liens significatifs et constants (même direction) ressortent entre deux variables, il sera alors possible d'utiliser qu'une seule des deux variables pour les analyses subséquentes. Cet allègement au plan des analyses n'est possible que si les corrélations sont significatives et constantes à la fois selon le genre, les contextes relationnels et le partage du jeu (partage des thèmes de jeu). Étant donné le nombre considérable de relations entre les différentes variables, seules les corrélations où l'on retrouve le plus grand nombre de relations constantes et significatives selon les trois éléments mentionnés précédemment sont présentées.

Pour commencer le tableau 2 traite de la relation entre le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. Il est facile de constater que ces deux éléments varient assez fortement de façon significative dans la même direction et ce pour les deux genres, les trois contextes relationnels ainsi que dans le cas du jeu partagé et du jeu non partagé. Une seule relation est relativement faible et non significative; il s'agit de la situation lorsque le garçon cible joue avec son partenaire étranger dans un contexte de jeu partagé. Aussi, c'est lorsque le compagnon de jeu est

un familier que la relation entre ces deux variables apparaît la plus forte. Ceci se constate tant chez les garçons que chez les filles en jeu partagé.

Tableau 2

Coefficients de corrélation de Pearson entre le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,75***	,62*	,69*	,81***
Familier	,87***	,87***	,86***	,61*
Étranger	,31	,73**	,92***	,59*

\*p≤0,05    \*\*p≤0,01    \*\*\*p≤0,001

Les deux prochains tableaux contiennent des résultats de corrélations entre les thèmes de jeu et le temps total passé à faire-semblant. Le tableau 3 représente les corrélations entre le thème de jeu relié à l'espace et le temps total passé à faire-semblant. Il est aisé de s'apercevoir que la quasi totalité des coefficients sont non significatifs et même qu'une relation est nulle chez les filles avec une partenaire étrangère en jeu partagé. Par contre, en examinant les résultats des garçons lorsqu'ils s'adonnent au jeu non partagé, il est possible de déceler une relation soutenue pour les trois contextes relationnels. Chez les filles, c'est seulement dans le jeu partagé avec une partenaire familière que l'on peut observer une relation significative assez forte. De plus, chez les filles, en contexte ami dans le jeu partagé, la corrélation est négative, faible et non significative; ce qui implique que les deux variables tendent à varier dans un sens opposé tout en démontrant une relation plutôt faible. En terminant, le coefficient de la

relation entre ces deux éléments n'a pu être calculé chez les filles en contexte ami dans le jeu non partagé parce que le temps consacré à ce thème était nul dans cette situation.

Tableau 3

Coefficients de corrélation de Pearson entre le thème de jeu de l'espace et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,15	-,13	,75**	-
Familier	,43	,63*	,79**	,29
Étranger	,40	,00	,62*	,54

\*p≤0,05      \*\*p≤0,01

Tableau 4

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie autres thèmes de jeu et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,10	-,47	,61*	,57*
Familier	,01	-,09	,70*	,07
Étranger	,24	,54	,60*	,37

\*p≤0,05

Le tableau 4 montre que les résultats des corrélations entre la catégorie autres thèmes de jeu et le temps total passé à faire-semblant sont tous non significatifs chez les garçons et les filles pour les trois contextes relationnels lorsque les jeux sont partagés. Si l'on s'attarde à examiner les résultats chez les garçons en jeu non partagé dans les trois contextes relationnels, on voit que la relation entre les deux variables est assez forte. Chez les filles, en jeu non partagé, c'est dans le contexte ami que la relation s'avère significative.

Les résultats indiqués au tableau 5 traitent de la relation entre le thème de jeu faisant référence à l'espace et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. Encore une fois, c'est chez les garçons en jeu non partagé que la relation est la plus probante, et cela pour les trois contextes relationnels. De plus, chez les garçons en jeu partagé, dans les contextes familial et étranger, la relation est plutôt prononcée. Pour ce qui est des coefficients calculés pour les filles, ils sont tous non significatifs dont deux négatifs. Chez les amies en jeu non partagé, le coefficient n'a pu être calculé car le temps consacré à ce thème était nul dans cette situation.

Tableau 5

Coefficients de corrélation de Pearson entre le thème de jeu de l'espace et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,30	-,34	,64*	-
Familier	,63*	,47	,86***	-,19
Étranger	,66*	,01	,63*	,46

\*p≤0,05

\*\*\*p≤0,001

Les quatre prochains tableaux concernent les relations entre les jouets et le temps total passé à faire-semblant. Dans le tableau 6 qui présente la relation entre la catégorie pas de jouet et le temps total passé à faire-semblant, on voit que dans le jeu partagé par rapport aux trois contextes relationnels et au genre la corrélation est assez forte et significative sur tous les plans chez les filles alors que rien n'apparaît significatif chez les garçons. Par contre, dans le jeu non partagé, aucune corrélation n'est significative chez les filles tandis qu'une relation positive significative retient l'attention chez les garçons amis et étrangers.

Tableau 6  
Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie pas de jouet et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,42	,63*	,66*	,52
Familier	,30	,57*	,39	,17
Étranger	,17	,78**	,62*	,12

\* $p \leq 0,05$

\*\* $p \leq 0,01$

Si l'on s'attarde au tableau 7, le patron des coefficients de corrélation s'avère différent chez les garçons entre le jeu partagé et le jeu non partagé. De fait, la relation entre les jouets instruments musicaux et le temps total passé à faire-semblant est non significative dans les trois contextes relationnels lorsque le jeu est partagé tandis qu'elle est significative et d'amplitude élevée lors du jeu non partagé. Les coefficients de corrélation chez les filles, dans le contexte ami, sont non significatifs tant dans le jeu

Tableau 7  
Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets  
instruments musicaux et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,14	,24	,91***	,10
Familier	,43	,56*	,86***	,73**
Étranger	,49	,66*	,60*	,74**

\*p≤0,05      \*\*p≤0,01      \*\*\*p≤0,001

partagé que dans le jeu non partagé alors qu'une relation significative entre les deux variables ressort dans les autres contextes relationnels.

Les résultats du tableau 8 qui traduisent la relation entre les jouets playmobils et le temps total passé à faire-semblant ressemblent quelque peu à ceux du tableau 7 en ce sens qu'ils sont tous non significatifs chez les garçons en jeu partagé et qu'ils sont tous significatifs et probants chez les garçons en jeu non partagé. En examinant les coefficients de corrélations chez les filles amies, on voit que la relation est non significative en jeu partagé alors qu'elle s'avère positive et significative en jeu non partagé. Il est à souligner que la seule corrélation significative au plan du contexte relationnel étranger se situe chez les garçons en jeu non partagé.

Le tableau 9 représente la relation entre la catégorie de jouets téléphones et le temps total passé à faire-semblant. La majorité des résultats sont non significatifs et les



relations assez faibles mis à part, chez les garçons, la condition de jeu non partagé et le contexte relationnel étranger chez les filles lorsqu'elles partagent leur jeu.

Tableau 8

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,32	-,30	,75**	,73**
Familier	,54	,71**	,77**	,74**
Étranger	,45	-,12	,79**	,48

\*p≤0,05      \*\*p≤0,01      \*\*\*p≤0,001

Tableau 9

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets téléphones et le temps total passé à faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,44	,16	,83***	,06
Familier	,30	,25	,69**	-,13
Étranger	,10	,59*	,59*	,01

\*p≤0,05      \*\*p≤0,01      \*\*\*p≤0,001

Pour leur part, les deux tableaux suivant présentent les résultats des jouets en relation aux thèmes de jeu. Les corrélations du tableau 10 révèlent que la relation entre la catégorie de jouets trousse de médecin et le thème de jeu médecin, dentiste, infirmière est puissante et fortement significative dans le contexte ami tant dans le jeu partagé que non partagé et ceci chez les garçons et les filles. Chez les étrangers, dans le jeu partagé, la relation est également probante pour les deux genres. C'est dans le contexte familial que les relations significatives sont en moins grand nombre.

Tableau 10

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets trousse de médecin et le thème de jeu médecin, dentiste, infirmière

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,94***	,95***	,87***	,95***
Familier	,53	,69**	,92***	,22
Étranger	,88***	,94***	,43	,72**

\*p≤0,05

\*\*p≤0,01

\*\*\*p≤0,001

Pour sa part, le tableau 11 montre les résultats aux analyses corrélationnelles entre les variables jouets playmobils et le thème de jeu de l'espace. Les premières constatations peuvent être faites face aux résultats qui sont fortement significatifs en plus de dénoter une relation puissante chez les garçons pour les trois contextes relationnels dans le jeu partagé et non partagé. Chez les filles, par contre, les résultats par rapport à cette relation sont tous non significatifs.

Tableau 11

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et le thème de jeu de l'espace

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,90***	,40	,84***	-
Familier	,97***	,47	,82***	,08
Étranger	,98***	-,08	,58*	,35

\*p≤0,05

\*\*\*p≤0,001

Les deux tableaux suivants font référence à la relation entre les jouets et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. Considérons tout d'abord les résultats du tableau 12 portant sur la relation entre les jouets de peluches et la durée moyenne des

Tableau 12

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets peluches et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	-,20	,63*	,63*	,45
Familier	,20	,26	,74**	-,01
Étranger	,00	,09	,75**	,70**

\*p≤0,05

\*\*p≤0,01

épisodes de faire-semblant. Il est à remarquer qu'il existe de fort liens au plan de cette relation chez les garçons dans le jeu non partagé pour les trois contextes relationnels. L'examen des coefficients, pour les enfants cibles et leurs partenaires étrangers, révèle que la relation est presque nulle lorsque ceux-ci sont en jeu partagé et très substantielle quand ils s'adonnent au jeu non partagé.

Attardons-nous maintenant au tableau 13 qui contient les coefficients de corrélation entre les jouets playmobils et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. Toutes les corrélations chez les filles sont non significatives en ce qui concerne le jeu partagé et le jeu non partagé. Par contre, dans les trois contextes relationnels dans la condition jeu non partagé et pour deux contextes relationnels dans la condition jeu partagé les coefficients de corrélation sont significatifs chez les garçons et révèlent un lien assez fort entre ces deux variables.

Tableau 13

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets playmobils et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,46	-,52	,74**	,52
Familier	,68*	,54	,62*	,53
Étranger	,58*	,15	,83***	,32

\*p<0,05      \*\*p<0,01      \*\*\*p<0,001

Pour terminer, le tableau 14 rapportent les corrélations entre la catégorie de jouets téléphones et la catégorie de jouets instruments musicaux. Lorsque le jeu est non partagé chez les garçons, les relations s'avèrent assez fortes et significatives pour les trois contextes relationnels. Chez les filles, c'est lors du jeu non partagé, en contexte ami, qu'une relation assez considérable est notée.

Tableau 14

Coefficients de corrélation de Pearson entre la catégorie de jouets téléphones et la catégorie de jouets instruments musicaux

	Jeu partagé		Jeu non partagé	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Ami	,34	,15	,78**	,96***
Familier	,92***	-,18	,67*	-,14
Étranger	-,20	,50	,76**	-,24

\* $p \leq 0,05$     \*\* $p \leq 0,01$     \*\*\* $p \leq 0,001$

Suite à l'examen des diverses corrélations de Pearson effectuées sur les variables intermédiaires que sont: le temps d'interaction sociale, le temps total passé à faire-semblant, la durée moyenne des épisodes de jeu, les thèmes de jeu et les jouets utilisés; il apparaît qu'il n'y a pas de relation suffisamment constante entre ces variables pour éliminer une ou des variables pour permettre un allègement au plan des analyses que le jeu soit partagé ou non partagé.

### **3.4.2 La relation des variables inhérentes au jeu de faire-semblant avec le genre et les contextes relationnels.**

Des analyses de variances à mesures répétées 2 (genre) X 3 (contextes relationnels) sont pratiquées pour déterminer les différences dans les moyennes des groupes. Ces analyses de variance permettront de déterminer si ces différences proviennent d'un effet principal de genre ou de contextes relationnels ou bien d'un effet d'interaction entre ces deux facteurs. Le facteur entre les sujets est le genre et le facteur intra-sujet est représenté par les contextes relationnels. L'ensemble de ces analyses ont donc pour but de déterminer s'il existe des différences significatives pour les variables inhérentes au jeu de faire-semblant. Elles donnent un premier aperçu des variables qui peuvent agir avec le genre et les contextes relationnels sur le jeu de faire-semblant en général. Seulement les résultats significatifs ont été présentés; d'autres différences ressortent mais elles ne sont pas probantes. Cependant les objectifs sont de déterminer, en premier lieu, quelles variables inhérentes au jeu ont une influence sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant et d'examiner ensuite les différences dans la complexité selon le genre et les contextes relationnels en incluant, s'il y a lieu, des variables intermédiaires qui ont un impact sur la complexité.

Les résultats aux analyses de variance à mesures répétées (Anovas) avec facteur de correction de Bonferroni effectuées sur le temps d'interaction sociale, le temps total passé à faire-semblant, la durée moyenne des épisodes de jeu, le partage des thèmes de jeu, la nature des thèmes de jeu et les jouets utilisés indiquent que la majorité des différences significatives ( $p < 0,01$ ) sont fonction du genre (voir tableaux 15 et 16) et que seulement deux différences sont associées aux contextes relationnels (voir tableau 17). De plus, aucun effet d'interaction entre le genre et les contextes relationnels n'est ressorti de façon significative dans les analyses. Il est à noter que les garçons (moy. = 974; é.-t. = 549) passent significativement plus de temps en faire-semblant en jeu non partagé ( $F(1,23) = 8,15; p < 0,01$ ) que les filles (moy. = 489; é.-t. = 264) et que la durée moyenne

des épisodes de faire-semblant non partagé chez les garçons (moy. = 139; é.-t. = 52) est plus élevée ( $F(1,23) = 7,76; p \leq 0,01$ ) que chez les filles (moy. = 92; é.-t. = 31).

Les garçons jouent plus longtemps que les filles au thème de l'espace lorsqu'ils sont en jeu de faire-semblant partagé. Également, lors du jeu de faire-semblant non partagé, les garçons jouent plus longtemps que les filles aux thèmes suivants: a)personnages généraux, b)espace et c)scénarios fictifs.

Tableau 15  
Résumé des effets principaux significatifs du genre  
pour les variables associées au thèmes de jeu

Variables	Garçons Moy.	Filles Moy.	Variance F
Thème personnages généraux			
en jeu non partagé	31 <sup>1</sup> (33)	0,6 (2)	10,34**
Thème de l'espace en jeu non partagé			
	216 (200)	30 (47)	10,60**
Thème de l'espace en jeu partagé			
	423 (415)	29 (76)	11,37**
Thème scénarios fictifs			
en jeu non partagé	74 (92)	5 (9)	7,31**

( ) = é.-t.      \*\* $p \leq 0,01$

1 = Temps en secondes

Les garçons utilisent aussi plus longtemps que les filles les playmobils que le jeu soit partagé ou non partagé, les instruments musicaux ainsi que le micro lorsqu'ils sont en jeu non partagé que le font les filles. Par contre, les filles utilisent plus longtemps les jouets de camping ou de pique-nique que les garçons lorsqu'elles jouent en faire-semblant partagé.

Tableau 16  
Résumé des effets principaux significatifs du genre  
pour les variables associées aux différents jouets

Variabes	Garçons Moy.	Filles Moy.	Variance F
Jouets: instruments musicaux			
en jeu non partagé	129 <sup>1</sup> (86)	31 (48)	12,73**
Jouets: playmobils en jeu			
non partagé	371 (214)	139 (196)	12,46**
Jouets: playmobils en jeu			
partagé	531 (456)	150 (105)	8,61**
Jouets: camping ou			
pique-nique en jeu partagé	123 (119)	361 (157)	18,08***

( ) = é.-t.      \*\*p≤0,01      \*\*\*p≤0,001

1 = Temps en secondes

Les résultats aux analyses à posteriori (tests t à mesures répétées) indiquent que le temps total passé à faire-semblant en jeu partagé est plus important lorsque les enfants



cibles jouent avec des amis ( $t(24)=3,95$ ;  $p \leq 0,001$ ) et des pairs familiaux ( $t(24)=2,79$ ;  $p \leq 0,01$ ) plutôt qu'avec des pairs étrangers. Par ailleurs, les enfants cibles passent plus de temps à utiliser le matériel de déguisement lorsqu'ils jouent à faire-semblant partagé avec des amis ( $t(24)=2,71$ ;  $p \leq 0,01$ ) et des pairs familiaux ( $t(24)=2,36$ ;  $p \leq 0,05$ ) plutôt qu'avec des pairs étrangers.

Tableau 17

## Résumé des effets principaux significatifs du contexte relationnel

Types de variable	Ami Moy.	Familier Moy.	Étranger Moy.	Variance F
Temps en faire-semblant en jeu partagé	701 <sup>1</sup> a (360)	602a (350)	356b (249)	7,47**
Matériel de déguisement en jeu partagé	105a (105)	106a (123)	49b (61)	5,35**

( ) = é.-t.      \*\* $p \leq 0,01$

*Les valeurs avec des lettres différentes sont significativement différentes.*

1= Temps en secondes

### **3.4.3 Le pouvoir prédictif des variables inhérentes au jeu de faire-semblant sur la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant.**

Pour vérifier l'influence des facteurs mentionnés à la section précédente sur la complexité des thèmes de jeu, des analyses de régression multiples modèle stepwise (Cohen et Cohen, 1983; Stevens, 1986/1992; Tabachnick et Fidell, 1996) sont conduites en y incluant le temps d'interaction sociale, le temps total passé à faire-semblant, la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, le partage des thèmes de jeu, les thèmes de jeu et les jouets utilisés. Ceci permettra de voir l'influence de chaque variable inhérente au jeu de faire-semblant sur la complexité des thèmes de jeu. La procédure stepwise implique que chaque variable est entrée l'une après l'autre dans l'équation de régression selon un ordre décroissant d'influence statistique déterminé par l'ordinateur. Pour ce qui est du modèle de régression hiérarchique, l'ordre d'entrée des variables est déterminé par la chercheuse ou le chercheur selon la logique ou la théorie (Tabachnick et Fidell, 1996). À chaque fois qu'une variable entre dans l'équation de régression, dans le modèle stepwise, le poids des variables entrées précédemment est recalculé. Donc si la première variable a une grande influence lorsqu'elle est prise seule, son influence peut être moindre si elle est groupée avec une ou plusieurs variables (Stevens, 1986/1992). Lorsqu'un prédicateur n'a pas significativement d'influence ( $p \geq 0,05$ ) sur la variable dépendante, il n'est pas inclus dans l'équation de régression. C'est-à-dire que les prédicateurs hors de l'équation ne peuvent pas prédire efficacement des résultats pour une variable quelconque à ce seuil de signification. Les résultats de la présente recherche sont présentés séparément selon que le jeu est partagé ou non partagé (partage des thèmes de jeu) ainsi que selon les quatre niveaux de complexité.

Le tableau 18 présente les résultats pour le premier niveau de complexité (intention manifestée sans débiter le jeu) dans le jeu partagé. Une seule variable influence significativement ce niveau de complexité: il s'agit des jouets jeux d'adresse. Cette catégorie de jouets explique 39% de la variance de ce niveau de complexité en jeu partagé.

Tableau 18

Prédiction du premier niveau de complexité dans le jeu partagé					
Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Jouets: Jeux d'adresse	,63	,39***	,39***	,37	14,86***

#### Variables non incluses dans l'équation

Temps passé en interaction sociale

Temps non passé en interaction sociale

Temps total passé à faire-semblant

Durée moyenne des épisodes de faire-semblant

Tous les thèmes de jeu

Tous les autres jouets

\*\*\*p<sub>≤</sub>0,001

Pour le tableau 19, une seule variable prédit de façon significative le deuxième niveau de complexité dans le jeu partagé. En effet, le thème de jeu médecin-dentiste-infirmière explique 20% de la variance de ce niveau.

Tableau 19

Prédiction du deuxième niveau de complexité dans le jeu partagé					
Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Thème de jeu médecin- dentiste-infirmière	,45	,20*	,20*	,17	5,79*

#### Variables non incluses dans l'équation

Temps passé en interaction sociale

Temps non passé en interaction sociale

Temps total passé à faire-semblant

Durée moyenne des épisodes de faire-semblant

Tous les autres thèmes de jeu

Tous les jouets

\*p≤0,05

En examinant les données du tableau 20, il est possible de constater que deux variables influencent de façon prépondérante le troisième niveau de complexité dans le jeu partagé. Il s'agit des catégories de jouets camping ou pique-nique et trousse de médecin. Lorsqu'elle est prise seule, la variable jouets de camping ou pique-nique explique 27 % de la variance du troisième niveau de complexité dans le jeu partagé. Suite à l'ajout de la variable trousse de médecin, les deux catégories de jouets expliquent conjointement 45 % de la variance de ce troisième niveau de complexité.

Tableau 20

## Prédiction du troisième niveau de complexité dans le jeu partagé

Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Jouets: camping ou					
pique-nique	,52	,27**	,27**	,24	8,54**
Entrée 2					
Jouets: camping ou					
pique-nique	,51	,27**			
Jouets: trousse de					
médecin	,42	,18*	,45**	,40	8,83**

**Variables non incluses dans l'équation**

Temps passé en interaction sociale

Temps non passé en interaction sociale

Temps total passé à faire-semblant

Durée moyenne des épisodes de faire-semblant

Tous les thèmes de jeu

Tous les autres jouets

\*p≤0,05

\*\*p≤0,01

Par contre, en regardant dans le tableau 21, pour le quatrième niveau de complexité dans le jeu partagé, il y a seulement la catégorie de jouets peluches qui influence ce niveau en expliquant 28 % de sa variance.

Tableau 21

Prédiction du quatrième niveau de complexité dans le jeu partagé					
Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Jouets: peluches	,53	,28**	,28**	,25	8,87**

#### Variables non incluses dans l'équation

Temps passé en interaction sociale

Temps non passé en interaction sociale

Temps total passé à faire-semblant

Durée moyenne des épisodes de faire-semblant

Tous les thèmes de jeu

Tous les autres jouets

\*\*p<0,01

Dans la section qui suit, les résultats des analyses de régression effectuées sur les quatre niveaux de complexité dans le jeu non partagé sont présentés. Le tableau 22 présente les résultats des analyses de régression pour le premier niveau de complexité dans le jeu non partagé. Lorsqu'il est pris seul, le thème de jeu de l'espace est responsable de 72 % de la variance de ce niveau. Si le thème de l'espace et celui des personnages généraux sont combinés, ils expliquent 80 % de variance de la variable cible. En y ajoutant le temps non passé en interaction sociale, on se retrouve avec 85 % de la variance expliquée du premier niveau de complexité dans le jeu non partagé. La dernière variable incluse dans cette équation de régression est le thème de jeu divertissement-spectacle qui vient expliquer conjointement avec les trois autres variables mentionnées auparavant 88 % de la variance du premier niveau de complexité dans le jeu non partagé.

Tableau 22

Prédiction du premier niveau de complexité dans le jeu non partagé

Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Thème de l'espace	,85	,72****	,72****	,71	59,67****
Entrée 2					
Thème de l'espace	,68	,34****			
Thème personnages généraux	,33	,08**	,80****	,78	44,17****
Entrée 3					
Thème de l'espace	,55	,17****			
Thème personnages généraux	,35	,09**			
Temps non passé en interaction sociale	,26	,05*	,85****	,83	39,71****
Entrée 4					
Thème de l'espace	,50	,14****			
Thème personnages généraux	,31	,07**			
Temps non passé en interaction sociale	,27	,05**			
Thème divertissement- spectacle	,19	,03*	,88****	,85	36,89****

**Variables non incluses dans l'équation**

Temps passé en interaction sociale

Temps total passé à faire-semblant

Durée moyenne des épisodes de faire-semblant

Tous les autres thèmes de jeu

Tous les jouets

\*p≤0,05

\*\*p≤0,01

\*\*\*\*p≤0,0001

Il est à noter qu'aucune variable de la présente recherche prédit le deuxième niveau de complexité dans le jeu non partagé. Cependant, le troisième niveau de complexité dans le jeu non partagé est influencé par le thème de jeu activités familiales. Ce dernier thème vient justifier 51 % de la variance de ce niveau de complexité (voir tableau 23).

Tableau 23

Prédiction du troisième niveau de complexité dans le jeu non partagé					
Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
Entrée 1					
Thème activités					
familiales	,72	,51****	,51****	,49	24,40****
<b>Variables non incluses dans l'équation</b>					
Temps passé en interaction sociale					
Temps non passé en interaction sociale					
Temps total passé à faire-semblant					
Durée moyenne des épisodes de faire-semblant					
Tous les autres thèmes de jeu					
Tous les jouets					
****p≤0,0001					

Le quatrième et dernier niveau de complexité dans le jeu non partagé est prédit en premier lieu par le thème de jeu activités familiales qui explique à lui seul 62 % de la variance de ce niveau de complexité. Lorsque le thème de jeu activités familiales est combiné avec la catégorie de jouets matériel de déguisement, ces deux éléments justifient conjointement 74 % de la variance pour le quatrième niveau de complexité dans le jeu non partagé.



Tableau 24

Prédiction du quatrième niveau de complexité dans le jeu non partagé					
Variable	Beta	sr <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> aju.	F
<b>Entrée 1</b>					
Thème activités familiales	,79	,62****	,62****	,61	38,28****
<b>Entrée 2</b>					
Thème activités familiales	,77	,59****			
Jouet: matériel de déguisement	,34	,11**	,74***	,71	31,01****
<b>Variables non incluses dans l'équation</b>					
Temps passé en interaction sociale					
Temps non passé en interaction sociale					
Temps total passé à faire-semblant					
Durée moyenne des épisodes de faire-semblant					
Tous les autres thèmes de jeu					
Tous les autres jouets					
**p≤0,01      ***p≤0,001      ****p≤0,0001					

Cette étape des analyses visait à identifier les covariables pouvant influencer la relation entre les variables indépendantes que sont le genre et les contextes relationnels et la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant, pour le jeu partagé et le jeu non partagé, qui est la variable dépendante. Les variables suivantes sont retenues à titre de covariables pour les analyses de covariance à mesures répétées (Ancovas) dans le jeu partagé: thème de jeu médecin-dentiste-infirmière, jouets camping ou pique-nique, trousse de médecin, peluches et jeux d'adresse. Pour le jeu non partagé, les covariables

sont les thèmes de jeu activités familiales, personnages généraux, divertissement-spectacle, espace, le jouet matériel de déguisement et le temps non passé en interaction sociale.

### **3.5 Différences dans la complexité pour les trois contextes relationnels et les deux genres.**

Les présentes analyses ont pour but de déterminer s'il y a une ou des différences dans la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant pour le genre et les trois contextes relationnels en y incluant les covariables retenues lors des analyses de régression précédentes. L'addition de covariables permet d'établir si les différences dans la complexité sont occasionnées par l'association d'autres variables avec les variables indépendantes. Cette procédure permet donc d'éviter des erreurs d'interprétation qui attribueraient les différences seulement aux variables indépendantes.

Il est important de souligner que les résultats des analyses de covariance à mesures répétées avec facteur de correction de Bonferroni ne révèlent pas d'effets principaux de genre ou de contextes relationnels tant dans le jeu partagé que dans le jeu non partagé. C'est le même constat pour ce qui a trait aux effets d'interactions entre les deux variables indépendantes. Cela peut paraître surprenant à première vue, mais ce ne l'est plus tellement lorsque l'on effectue ces analyses de variance sans les covariables. Les résultats des anovas à mesures répétées sans les covariables révèlent une seule différence significative qui se situe au plan du genre. En effet, les garçons (moy. = 403; é.-t. = 317) passent significativement plus de temps que les filles (moy. = 117; é.-t. = 66) au premier niveau de complexité dans le jeu non partagé ( $F(1,23) = 10,15; p \leq 0,01$ ).

## DISCUSSION

L'objectif général de la présente étude était de vérifier l'ampleur de la différence dans la complexité des thèmes de jeu lorsqu'un enfant joue avec un ami, un pair familial et un pair inconnu chez des filles et des garçons de six ans. L'influence du temps d'interaction sociale, du temps total passé à faire-semblant, de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, du partage des thèmes de jeu ou du jeu partagé et non partagé, des thèmes de jeu ainsi que des jouets utilisés sur la complexité a également été mesurée.

De façon générale, les résultats aux analyses préliminaires révèlent que ce sont souvent les mêmes éléments qui influent sur la complexité des thèmes de jeu quel que soit le contexte relationnel et le genre. Il est toutefois nécessaire de mentionner qu'il existe certaines différences dans la prédiction de la complexité que le jeu soit partagé ou non partagé. En effet, ce sont en majorité des jouets qui prédisent la complexité des thèmes lorsque le jeu est partagé. Lorsque le jeu est non partagé, c'est le temps consacré aux thèmes de jeu qui semble influencer le plus sur la complexité des thèmes du faire-semblant. Par contre, les analyses principales que sont les ancovas (analyses de variance avec covariables) n'ont révélé aucune différence significative pour le genre et les trois contextes relationnels par rapport à la complexité des thèmes de jeu de faire-semblant que le jeu soit partagé ou non partagé. Au départ, les résultats aux analyses préliminaires en ce qui concerne les corrélations de Pearson, les analyses de variances à mesures répétées 2(genre) X 3(contextes relationnels) et les résultats des analyses de régression des variables inhérentes au jeu sur la complexité seront discutés de façon plus importante. Après avoir discuté les résultats des analyses préliminaires et des analyses principales, les limites de la présente recherche et des suggestions pour de futures recherches sont exposées dans le but d'explorer de nouvelles avenues de recherche.

### *Liens entre les différentes variables*

Ce type d'analyse avait pour but de vérifier le sens et la force de la relation entre les facteurs susceptibles d'influencer la complexité des thèmes de jeu. Une relation significative ( $p \leq 0,05$ ) dans le même sens entre deux facteurs qui serait présente pour les deux genres et les trois contextes relationnels ainsi que pour le jeu partagé et non partagé aurait servi à diminuer la quantité de variables à l'étude en ne prenant qu'une seule de ces deux variables si les construits théoriques s'apparentaient. Cette situation ne s'est en aucun cas produite dans la présente recherche. Cependant, il est possible d'avancer quelques interprétations pour les différents résultats obtenus.

Pour ce qui est des corrélations entre le temps total passé à faire-semblant et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, tous les résultats sont significatifs et dans le même sens sauf chez les garçons étrangers dans la condition de jeu partagé. On aurait pu pensé que ces deux éléments seraient automatiquement reliés puisque la durée moyenne des épisodes de faire-semblant s'obtient par le rapport entre le temps total passé à faire-semblant et le nombre d'épisodes de faire-semblant à l'intérieur d'une séance de jeu. Il est possible de penser que le genre et le contexte relationnel étranger jouent un rôle au plan de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant en diminuant celle-ci. En effet, des recherches antérieures ont démontré que les garçons ignorent davantage que les filles les propositions de leur partenaire lors d'épisodes de jeu (Black, 1992); ce qui pourrait en réduire la durée. De plus, le contexte relationnel dit d'amitié semble faciliter la construction d'un jeu conjoint (partagé) comparativement au contexte étranger (de Lorimier, 1993). Il est alors possible de soupçonner que la durée des épisodes de faire-semblant en jeu partagé dans le contexte étranger est moins grande.

Pour commencer, une vue d'ensemble des tableaux permet de remarquer que le temps total passé à faire-semblant apparaît dans sept tableaux sur 15, laissant croire ainsi

que cet élément est un facteur important à mesurer lorsque l'on étudie le jeu de faire-semblant. Qu'est-il possible de comprendre des résultats présentés dans les tableaux 3 et 5 qui se ressemblent quelque peu? Le premier traite de la relation entre le thème relié à l'espace et le temps total passé à faire-semblant alors que le second aborde la relation entre ce même thème de jeu et la durée moyenne des épisodes de jeu. Un élément intéressant est que l'on retrouve une relation constante entre ce thème de jeu et les deux éléments mentionnés (temps total passé à faire-semblant et durée moyenne des épisodes de faire-semblant) chez les garçons dans le jeu non partagé. Ceci tend à suggérer la possibilité que les garçons passeraient davantage de temps à faire-semblant et que leurs épisodes de faire-semblant seraient plus longs que ceux des filles lorsqu'ils jouent au thème de jeu relié à l'espace lorsque leur jeu est non partagé. Il serait plus risqué d'avancer que le partage ou le non partage du jeu jouent un rôle dans les relations entre le thème de jeu relié à l'espace et les deux éléments mentionnés plus haut puisque l'on retrouve des corrélations significatives lorsque le jeu est partagé et lorsqu'il ne l'est pas. Ce qui porte à croire que le genre est plus prépondérant que le partage ou le non partage du thème de jeu pour rendre compte des relations entre le thème de jeu relié à l'espace avec le temps total passé à faire-semblant ainsi qu'avec la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. En effet, Rubin et *al.* (1983) rapportent que les garçons consacrent plus de temps à ce thème de jeu que les filles parce qu'il induit plus de déplacements, ce qui permet à ceux-ci de s'engager dans un jeu plus rude, ce que les garçons affectionnent particulièrement alors que les filles s'adonnent davantage à un jeu plus sédentaire et plus calme que les garçons.

L'examen des résultats du tableau 4 permet de penser à un rôle relatif du non partage du jeu et du genre pour comprendre la relation entre la catégorie autres thèmes de jeu (fait référence à un thème de jeu qui ne peut être rattaché à aucun autre thème) et le temps total passé à faire-semblant. Les garçons semblent consacrer plus de temps au thème de jeu autre lorsqu'ils sont en jeu non partagé. Comme les garçons sont

rapportés jouant à des thèmes plus détachés de la réalité (McLoyd, 1980), il n'est pas surprenant de les voir s'engager dans le thème autre lorsqu'ils sont en jeu non partagé. C'est-à-dire que le thème autre offre davantage un cadre qui est moins contraignant que les autres thèmes de jeu. Cela laisse entendre que les garçons en jeu non partagé peuvent errer dans une histoire sans que l'on puisse identifier exactement à quoi ils jouent. Selon les résultats figurant au tableau 6, il est possible de penser que les filles joueraient davantage sans jouet lorsqu'elles sont en jeu partagé et que les garçons feraient de même quand ils sont en jeu non partagé. Selon McGhee, Ethridge et Benz (1984), un jouet non fortement structuré favorise un engagement plus fréquent dans le jeu de faire-semblant qu'un jouet fortement structuré. Également, un jouet non fortement structuré pousse davantage l'enfant vers l'exploration ou la manipulation. Cependant, ces auteurs ne font pas mention des différences entre garçons et filles ou pour ce qui a trait au partage ou au non partage du jeu. Une explication au fait que les filles n'utilisent pas de jouet davantage en jeu partagé et que les garçons font de même en jeu non partagé, vient peut-être du fait que les filles sont rapportées comme étant plus sensibles à leur partenaire que les garçons (Moller et Serbin, 1996). C'est-à-dire que les filles seraient davantage portées à interagir avec leur partenaire que les garçons lorsqu'aucun jouet n'est utilisé comme facilitateur à la communication.

Pour leur part, les résultats du tableau 10 démontrent une relation assez logique dans l'ensemble puisque dans presque tous les cas les corrélations entre les jouets trousse de médecin et le thème de jeu médecin, dentiste, infirmière sont unidirectionnelles et très significatives. Avec réserve, il semble possible de soutenir que lorsqu'un enfant joue à ce thème de jeu, il utilise ce type de jouet en particulier. Il utiliserait donc un jouet sans en transformer la signification première. Ces résultats vont dans le même ceux de Pulaski (1973) qui soutiennent que les jouets fortement structurés amènent l'enfant à jouer au thème auquel ils sont destinés.

En ce qui concerne les résultats des tableaux 7 et 8 qui traitent de la relation entre les instruments musicaux et le temps total passé à faire-semblant (tableau 7) et de la relation entre les playmobils et le temps total passé à faire-semblant (tableau 8), ils se ressemblent quelque peu car la majorité des relations significatives se situent au plan du jeu non partagé. Ceci pourrait laisser croire que la dynamique entre ces variables serait influencée par le fait que le thème de jeu est partagé ou non mais également par le fait qu'il n'y avait pas qu'un seul instrument musical ou une seule peluche de disponible. Ce qui laisse la possibilité à chaque partenaire de la dyade d'élaborer son propre scénario et donc par le fait même de ne pas partager le jeu. Pour ce qui est du tableau 12, les résultats vont dans le même sens que les deux derniers tableaux. Le jeu non partagé aurait une certaine incidence sur la relation entre les jouets peluches et la durée moyenne des épisodes de faire-semblant. Ici, il n'est pas possible de conclure avec certitude à l'influence du genre sur l'utilisation des jouets peluches, car habituellement les peluches sont identifiés comme étant utilisés également par les garçons et par les filles; elles ne sont rattachées à aucun genre en particulier (Moller et Serbin, 1996). Il serait toutefois opportun d'examiner avec plus d'attention si une interaction entre le genre et le non partage du jeu est possible pour déterminer le rôle de chacun dans cette relation.

Selon les résultats des tableaux 11 (jouets playmobils et thème de jeu de l'espace) et 13 (jouets playmobils et durée moyenne des épisodes de faire-semblant), il apparaît que le genre pourrait jouer un rôle prépondérant dans ces relations. Le tableau 11 invite plus particulièrement à opter pour cette hypothèse car les résultats des garçons sont tous fortement significatifs alors que ceux des filles ne le sont pas du tout. On ne peut toutefois pas conclure à une relation de cause à effet, mais ce sont des relations qui méritent une certaine attention. En effet, les garçons sont rapportés comme utilisant davantage des jouets comme des avions et des véhicules qui ressemblent à des vaisseaux spatiaux (Connor et Serbin, 1977; Moller et Serbin, 1996). Les jouets playmobils de la

présente étude comprenaient en outre un ensemble de jouets faisant référence à l'espace (navette, astronautes) et on peut penser que ce fut un médium non négligeable pour soutenir la durée des épisodes de jeu chez les garçons.

En dernier lieu, les tableaux qui traitent des corrélations mettant en scène la catégorie de jouets téléphones avec le temps total passé à faire-semblant (tableau 9) et les catégories de jouets instruments musicaux et téléphones (tableau 14) doivent attirer notre attention. Bien que les résultats ne soient pas similaires dans leur totalité, ils laissent croire que le non partage du jeu et le genre exercent une influence sur ces relations, car la majorité des corrélations sont significatives lorsque le jeu est non partagé chez les garçons. Cette conclusion seraient un peu surprenante car les jouets téléphones sont habituellement préférés et utilisés davantage par les filles (Connor et Serbin, 1977; Moller et Serbin, 1996).

#### *Variables inhérentes au faire-semblant et variables indépendantes*

L'objectif spécifique de cette étude était de vérifier si certains aspects du jeu exercent une influence simple ou combinée avec les facteurs genre et contexte relationnel sur la complexité des thèmes de jeu de faire-semblant. La première partie de cet objectif consistaient à effectuer des analyses de variance à mesures répétées qui avaient pour but de déterminer quels aspects du jeu induisent des différences significatives selon le genre et le contexte relationnel. Pour le temps passé en interaction sociale et le temps non passé en interaction sociale aucune différence significative ne s'est manifestée selon le genre et le contexte relationnel dans le jeu partagé et non partagé. Ces deux variables n'auraient donc pas de rôle à jouer dans le jeu de faire-semblant si l'on se fie aux présents résultats. Ceci contredit les résultats d'une recherche réalisée par de Lorimier et *al.* (1995) qui stipulent qu'un haut niveau de coordination



sociale favorise un jeu d'une nature plus complexe chez des filles de quatre ans et de six ans.

Les analyses effectuées sur le temps total passé à faire-semblant révèlent des différences significatives selon le genre (jeu non partagé) et selon le contexte relationnel (jeu partagé). En effet, lorsqu'ils s'adonnent au jeu non partagé, les garçons passent significativement plus de temps que les filles à faire-semblant. Lever (1976) a également rapporté que les activités ludiques (périodes de temps plus ou moins longues) des garçons sont d'une plus grande durée que celles des filles. Cet auteur explique aussi que le jeu des garçons contient plus d'effets de surprise que celui des filles offrant ainsi davantage de stimulations, ce qui influencerait la durée des périodes de jeu. Par contre, Tessier et Doyle (1991) notent que les filles accordent plus de temps dans l'ensemble au jeu de faire-semblant conjoint. Ces auteurs rapportent que les garçons passent plus de temps à jouer en solitaire alors que les filles concentrent leurs énergies à établir un jeu de faire-semblant social (partagé). On peut alors penser que les garçons s'adonnant au jeu non partagé n'ont pas besoin de négocier ou négocient peu avec leur partenaire; ils passent donc plus de temps à faire-semblant mais seulement en jeu non partagé. Il est également possible de penser à une influence de l'âge car les sujets de l'étude de Lever (1976) ont environ 10 ans alors que les enfants de la présente étude ont seulement 6 ans. En effet, la façon dont les interactions se déroulent dans le jeu semble évoluer avec l'âge (Hartup et Sancilio, 1986). Ces deux auteurs ajoutent que les problèmes ou les questionnements concernant l'intimité et l'identité prennent de plus en plus d'importance et influencent les interactions entre les enfants et leurs pairs.

D'après les résultats de la présente étude, le fait de jouer avec un ami ou un pair familial amène à consacrer plus de temps au jeu de faire-semblant partagé que lorsque l'on interagit avec un pair étranger. Il est spécifié par des auteurs, notamment Hartup (1989), que les amis jouant ensemble sont amenés à construire et à complexifier leur jeu

tandis que des pairs non amis concentrent leurs énergies sur la mise en place et la poursuite de l'interaction sociale. C'est un peu comme si ces derniers devaient s'acclimater l'un à l'autre avant de jouer. Vespo (1991) obtient des résultats similaires à ceux de la présente recherche en rapportant que le jeu entre amis et pairs associés prend plus souvent place que le jeu entre partenaires étrangers. Il y aurait aussi une plus grande atmosphère de coopération dans le contexte relationnel dit d'amitié et de familiarité (de Lorimier, 1993) et cela favoriserait l'établissement d'un jeu conjoint plus soutenu. Pour ce qui est de la durée moyenne des épisodes de faire-semblant, les analyses révèlent des différences significatives en faveur des garçons et ceci dans le jeu non partagé. Ces résultats contredisent ceux de Black (1989) qui affirment que les épisodes de jeu des filles sont plus longs que ceux des garçons. Il est à noter toutefois que les sujets de l'étude de Black (1989) ont environ quatre ans et il se peut qu'une étude semblable menée avec des enfants plus vieux auraient donné des résultats différents puisque le jeu des enfants, comme mentionné précédemment, se modifie lorsqu'ils avancent en âge (Hartup et Sancilio, 1986). En effet, certains éléments du jeu peuvent évoluer en conjonction avec des progrès dans d'autres sphères du développement comme les habiletés langagières et sociocognitives (Göncü et Kessel, 1988; Pellegrini, 1985); ce qui constitue une aide précieuse pour soutenir les enfants dans l'élaboration et l'exécution de scénarios plus complexes et plus diversifiés.

En examinant de plus près les résultats en relation avec les thèmes de jeu, les différences significatives favorisent entièrement les garçons. C'est-à-dire que les garçons accordent plus de temps que les filles pour certains thèmes de jeux où des différences probantes pour le genre sont ressorties. Ce n'est pas un hasard que ces thèmes de jeu ressortent de façon concluante pour les garçons car ces derniers sont reconnus comme jouant davantage aux thèmes qui font référence à l'espace, à la fiction (superhéros) et à des personnages généraux comme les cow-boys (McLoyd, 1980; Rubin et *al.*, 1983). Un résultat surprenant, dans la présente étude, vient du fait que les filles ne passent pas

significativement plus de temps que les garçons à jouer à des situations caractérisant la vie quotidienne et la vie familiale. Ceci entre en contradiction avec d'autres recherches qui rapportent que les filles affectionnent plus particulièrement ces thèmes de jeu que les garçons (Cramer et Hogan, 1975; McLoyd, 1980; Rubin et *al.*, 1983). Il n'est ressorti aucune différence significative au plan du temps alloué aux thèmes de jeu en lien avec le contexte relationnel, ce qui laisse supposer que les choix de thèmes de jeu sont surtout tributaires du genre des enfants laissant ainsi peu d'espace à l'effet de la relation qu'ils entretiennent avec leur partenaire de jeu. Cette explication semble plausible puisque les recherches consultées font mention du genre au plan des différences dans les choix des thèmes de jeu alors que l'on aborde pratiquement jamais la dimension du choix des thèmes de jeu et du contexte relationnel. Bien que des différences soient perceptibles au plan du partage et du non partage du jeu dans le recours à certains thèmes de jeu, les études consultées ne révèlent pas d'effet associé au partage ou au non partage du jeu sur le thème auquel les enfants jouent. Ces études (Bretherton, 1984 et Gottman, 1986b) mentionnent, pour qu'il y ait jeu partagé, que les partenaires doivent négocier en s'efforçant de comprendre la perspective d'autrui et de trouver un terrain d'entente. Sans cette entente, le jeu partagé ne peut progresser et les partenaires joueront davantage en solitaire. Ils relient davantage le partage ou le non partage du jeu aux habiletés sociocognitives et langagières, variables non considérées dans la présente étude.

Pour ce qui est des résultats des analyses de variance appliquées aux variables jouets, les garçons passent significativement plus de temps à jouer avec les instruments musicaux et les playmobils alors que les filles utilisent davantage les jouets reliés au camping ou au pique-nique. Deux types de jouets sont rapportés comme étant neutres au plan du genre dans l'échelle de préférence de Moller et Serbin (1996) : les instruments musicaux et les jouets reliés au camping ou au pique-nique ("playhouse"). Les playmobils seraient préférés par les garçons selon cette échelle. Donc il n'est pas surprenant que les garçons utilisent plus ces jouets que les filles car ils sont rapportés

comme étant stéréotypés selon le genre. Cependant, les résultats actuels démontrent un clivage clair selon le genre. Comme les deux autres types de jouets sont neutres, la balance auraient pu penché autant du côté des garçons que celui des filles. Moller et Serbin (1996) tiennent compte des stéréotypes culturels traditionnels et des préférences actuelles des garçons et des filles qui participent à leur étude. Une autre étude de Connor et Serbin (1977) conduit à une interprétation quelque peu différente de ces résultats. Dans cette échelle, les jouets sont classés en deux catégories (préférence garçons, préférence filles) et non en trois comme dans l'autre étude (préférence garçons, préférence filles et neutres). Les instruments musicaux et les jouets de camping ou de pique-nique ("kitchen") sont préférés par les filles mais les playmobils ne changent pas; ils restent des jouets stéréotypés masculins. Il faut mentionner que l'échelle de Moller et Serbin (1996) est une adaptation de celle de Connor et Serbin (1977) qui tient compte de la culture traditionnelle mais également des changements dans les façons d'agir et les mentalités au cours des 20 dernières années. Il devient donc plus adéquat de se fier à l'échelle la plus récente bien qu'il existe encore des stéréotypes sexuels en ce qui concerne les jouets utilisés par les garçons et les filles.

Pour le partage ou le non partage du jeu, ce sont des conclusions semblables au thèmes de jeu qui s'appliquent à savoir que les études consultées ne font pas mention d'une quelconque influence du partage ou du non partage du jeu sur l'utilisation de jouets spécifiques. Encore là, on doit se référer à l'habileté des enfants à percevoir la perspective de l'autre, à communiquer leurs désaccords et à trouver un terrain d'entente pour que le jeu partagé puisse prendre place. On peut cependant se poser une question: «Est-ce que la disponibilité de jouets a un impact sur le partage ou le non partage du jeu?»

En examinant les résultats des analyses de variance pour le contexte relationnel et les jouets, un seul jouet est davantage utilisé par les amis et les pairs familiaux que par

les étrangers et ce dans la condition de jeu partagé. Comme il s'agit de jeu partagé, il est possible de penser que le matériel de déguisement favorise ce type de jeu. Mais il est également nécessaire de se rappeler que le contexte relationnel d'amitié facilite la tâche des partenaires quand ils décident d'organiser un jeu conjointement (de Lorimier, 1993), c'est-à-dire de construire le jeu de façon partagée. La familiarité entre pairs favoriserait donc un jeu avec des interactions coordonnées et réciproques (de Lorimier et *al.*, 1995). Lors de déguisement, les enfants amis ou familiers peuvent être portés à se comparer l'un à l'autre en partageant des propos ou un sujet commun. Dans le même sens, Garcia Werebe et Baudonnière (1988b) rapportent que les amis passent plus de temps à partager les mêmes jouets, que leurs compétitions sont moins nombreuses autour des objets, qu'ils s'offrent mutuellement plus d'objets et qu'ils parlent plus souvent entre eux qu'à un troisième partenaire moins familier. Il est possible de penser que si les amis partagent davantage le jeu et les jouets, c'est qu'ils connaissent déjà leur façon de voir et de penser. Ils perdent alors moins de temps à négocier en trouvant plus rapidement un terrain d'entente. C'est une explication plausible puisque selon Gottman (1986b), pour qu'un jeu conjoint prenne place, les enfants doivent posséder certaines habiletés de communication, de résolution de conflit et la capacité de prendre la perspective d'autrui, habiletés dont la construction peut s'effectuer plus facilement dans les contextes d'amitié et de familiarité.

Les différences obtenues, autant dans les analyses corrélationnelles que dans les analyses de variance, tendent à suggérer que le partage du thème de jeu ou le jeu partagé et non partagé joue un rôle significatif pour le jeu de faire-semblant et ses différentes composantes. En effet, les résultats des anovas indiquent des différences spécifiques en jeu non partagé alors que les mêmes différences ne se retrouvent pas nécessairement lorsque le jeu est partagé ou vice versa. Mis à part le thème de jeu de l'espace, les jouets playmobils et le temps total passé à faire-semblant, les différences significatives se retrouvent soit dans la condition de jeu partagé, soit dans la condition de jeu non

partagé. Les résultats de Lyytinen (1995), qui compare le jeu en solitaire d'enfants et le jeu avec un partenaire, indiquent que la proportion de jeu de faire-semblant ainsi que la cohérence entre le thème d'un épisode de jeu et les comportements correspondants augmentent lorsque les enfants jouent avec des pairs plutôt qu'en solitaire. Il devient alors important de déterminer le poids du partage du jeu à l'intérieur du jeu de faire-semblant.

### *Variables inhérentes au jeu de faire-semblant et complexité des thèmes de jeu*

Dans la présente étude, la complexité a été examinée sous l'angle de quatre niveaux différents. L'interprétation des résultats de cette section sera tout d'abord effectuée de manière générale pour se diriger ensuite vers le particulier.

D'abord, il convient de mentionner que la complexité est en majorité influencée par un seul facteur de prédiction à la fois. C'est-à-dire que quatre fois sur sept il y a uniquement un élément qui vient influencer la complexité. Ce type de résultats peut signifier deux choses. Premièrement, il se pourrait que la complexité soit influencée par d'autres facteurs qui ne sont pas inclus dans l'étude comme les habiletés langagières et les habiletés sociocognitives. L'ajout de ces facteurs supplémentaires permettrait peut-être de constater qu'ils expliquent une plus grande part de la variance des différents niveaux de complexité des thèmes de jeu que les facteurs qui ont été retenus. En effet, selon Schell et Hall (1980), la conduite la plus manifeste lors d'un épisode de jeu symbolique est le langage, auquel la pensée est étroitement liée. Plus particulièrement, ces auteurs postulent que le langage verbal permet de raisonner sur les objets ainsi que sur les actions et de parvenir rapidement à des solutions dans des situations comportant des dilemmes. Ils soutiennent également que les enfants deviennent capables, en développant leur langage, de se référer à des choses même s'ils ne les voient pas. Une plus grande capacité à raisonner et à se référer à des objets, à des personnes, à des lieux

ou à des situations, pourrait permettre aux enfants de complexifier davantage leurs activités de faire-semblant. Ceci nous porte à croire que les enfants peuvent utiliser cette habileté pour rendre plus complexe leur jeu symbolique. Selon Pellegrini (1982), la poursuite des épisodes de jeu de faire-semblant dépend du langage explicite que les partenaires de jeu emploient au plan des thèmes de jeu et des rôles. Il faut toutefois rappeler que les habiletés langagières changent à mesure que l'enfant se développe et que cette cohésion dans les discours des enfants est fonction des changements qui se produisent, avec l'âge, dans les habiletés langagières et de communication des enfants (Sachs, Goldman et Chaillé, 1985).

Par ailleurs, il ne faut pas non plus oublier l'influence du jeu de faire-semblant sur les habiletés langagières. Le jeu de faire-semblant semble agir comme un stimulant pour développer les habiletés langagières (Galda, 1984). Singer et Singer (1990) constatent d'ailleurs que les situations favorisant le jeu de faire-semblant, qu'elles soient spontanées ou structurées, semblent mener à une production plus fréquente de narrations complexes dans le jeu lui-même ou bien lorsque l'enfant réagit face à du matériel apporté par un adulte. De fait, la considération de ces deux alternatives permet de croire à un effet d'entraînement mutuel, comme le reconnaissent Tessier, Doyle et Lisio (1989). Ces chercheuses soutiennent que le jeu symbolique social favorise l'expression d'habiletés langagières qui sont susceptibles d'aider à la continuation de l'activité de faire-semblant. Rappelons toutefois que les sujets de la présente étude sont tous âgés de six ans. En conséquence, leurs habiletés langagières devraient être plus ou moins équivalentes. Donc, sous l'angle d'une perspective du développement, elles ne sauraient être à l'origine des différences rapportées dans la présente recherche. Le devis de recherche retenu ne permet pas de démontrer comment le jeu de faire-semblant incite les enfants à mettre en action des habiletés langagières plus complexes.

Non seulement les habiletés langagières peuvent influencer le jeu de faire-semblant, mais les enfants doivent posséder certaines habiletés sociocognitives pour réussir à développer leur jeu (Rosenberg, 1984) et à le complexifier. En effet, plusieurs auteurs soutiennent que ces habiletés entretiennent une forte relation avec le jeu de faire-semblant (Connolly et Doyle, 1984; de Lorimier et *al.*, 1995; Garvey, 1977 et Smilansky, 1968) tant au plan de l'acquisition et du perfectionnement des habiletés sociocognitives que de l'évolution du faire-semblant. Donc, il apparaît essentiel de garder à l'esprit que des habiletés sociales et cognitives développées convenablement comme la capacité à considérer la perspective d'autrui assure un jeu plus soutenu lorsque les situations exigent un investissement cognitif et émotionnel plus important (de Lorimier et *al.*, 1995). Il aurait donc été intéressant de mesurer ces habiletés et de les inclure dans les analyses pour déterminer leur poids respectif dans la prédiction de la complexité des thèmes de jeu.

Il est également nécessaire de s'attarder à la contribution des thèmes de jeu et des jouets utilisés dans le jeu sur la complexité du faire-semblant. Selon Parten (1933), les thèmes de jeu et les jouets ne contribuent pas tous à prédire la complexité du jeu. Certains thèmes plus que d'autres contribuent au développement d'un jeu d'une plus grande richesse. Dans la présente étude, il s'agit des thèmes activités familiales, médecin-dentiste-infirmière, du divertissement-spectacle, de l'espace et de ceux faisant référence à des personnages généraux comme une vieille dame ou un cow-boy par exemple. Les jouets de camping ou de pique-nique, la trousse de médecin, le matériel de déguisement, les peluches et les jeux d'adresse semblent également favoriser davantage la poursuite d'un jeu plus développé que les autres jouets inclus dans l'étude. Cependant, une question demeure : «Pourquoi ces thèmes et ces jouets influencent-ils plus la complexité du jeu de faire-semblant que d'autres thèmes de jeu ou que certains jouets ?» Une réponse à cette question pourrait être que ces thèmes de jeu et ces jouets offrent une structure assez bien définie (McGhee et *al.*, 1984) qui oriente les actions des



partenaires de jeu permettant ainsi une complexité plus développée dans le jeu de faire-semblant. C'est-à-dire que les enfants consacrent moins de temps et d'énergie à explorer et à construire une structure autour de certains thèmes de jeu et jouets et ils peuvent alors développer de façon plus détaillée une histoire autour d'éléments qui leur sont déjà familiers.

Un dernier élément dont la contribution à la complexité n'est pas négligeable est le partage ou le non partage du jeu. Lorsque l'on examine les prédictions des facteurs sur la complexité, il est facile de remarquer que les jouets semblent davantage influencer la complexité lorsque le jeu est partagé. Le jouet semble donc un médium important pour soutenir un épisode de jeu plus sophistiqué. Par contre, les thèmes de jeu prédisent davantage la complexité lorsque le jeu est non partagé. Il semble, ici, que les enfants doivent fournir un effort plus important dans la scénarisation de leur épisode de jeu lorsqu'ils n'en partagent pas le thème. Est-ce un effort visant à convaincre le partenaire de se joindre au thème élaboré en le rendant de plus en plus intéressant ? Est-ce plutôt que l'enfant ne rencontre pas d'opposition à ses idées et qu'il peut ainsi mettre son scénario en action ?

Donc, le partage et le non partage du jeu exercent une influence directe sur des éléments qui viennent par la suite prédire la complexité. Il convient également de s'attarder au fait qu'une plus grande part de la variance de la complexité s'explique lorsque le jeu est non partagé. C'est donc dire que le partage et le non partage du jeu aurait à la fois une influence indirecte et directe sur la complexité du jeu de faire-semblant. L'influence indirecte serait due au fait que des éléments exercent une influence sur des facteurs relatifs au jeu qui par la suite vont agir sur la complexité. L'influence directe serait associée à la nature du jeu puisque la condition de jeu non partagé semble prédire une plus grande part de la complexité du faire-semblant que la condition de jeu partagé. Il est à noter que la tâche d'organiser un jeu conjointement sur

un même thème de jeu, c'est-à-dire de partager le jeu s'avère plus difficile car elle demande certaines habiletés comme la capacité de négocier, de comprendre et de prendre la perspective de l'autre et la capacité de tolérer un délai avant d'obtenir ce que l'on souhaite (Bretherton, 1984 et Gottman, 1986b). Si les enfants d'une même dyade n'avaient pas le même niveau d'habileté, c'est peut-être pour cette raison qu'ils faisaient appel à des thèmes de jeu spécifiques pour assurer un engagement plus grand de leur partenaire lorsque le jeu n'était pas partagé. Comme la présente recherche offrait un choix de jouets assez considérable, il est possible aussi que les partenaires aient eu moins à s'occuper des revendications de chacun, ce qui peut avoir favorisé davantage l'émergence d'épisodes de jeu partagé complexes.

Un autre commentaire fait référence au pouvoir de prédiction du temps non passé en interaction sociale sur la complexité lorsque le jeu est non partagé. Il n'est pas surprenant de retrouver cette variable avec le jeu non partagé puisqu'il est logique de croire que l'on interagit moins avec un partenaire lorsque l'on ne partage pas le même thème de jeu. Mais, il est à noter que son pouvoir individuel de prédiction n'est pas très puissant. Il a davantage un impact lorsqu'il est combiné aux thèmes de jeu faisant référence à l'espace, à des personnages généraux et au divertissement-spectacle. Pourquoi le niveau d'interaction sociale (temps passé en interaction sociale et temps non passé en interaction sociale) jouerait-il un plus grand rôle lorsque le jeu est non partagé? Comme le jeu partagé nécessite le recours à des habiletés langagières et sociocognitives développées et que le jeu partagé est en lien avec un haut niveau d'interaction sociale (de Lorimier et *al.*, 1995), il est possible de penser que pour faire appel à ces habiletés, les enfants doivent s'engager dans un niveau d'interaction sociale élevé.

### *Genres, contextes relationnels et complexité*

Les analyses de covariance à mesures répétées effectuées sur la complexité n'ont révélé aucun effet principal ou d'interaction significatif. C'est-à-dire qu'il n'y aurait pas de différence dans la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant par rapport au genre et aux contextes relationnels lorsque des covariables sont incluses. Cependant, des analyses produites sans les covariables rapportent un effet principal de genre sur le premier niveau de complexité dans le jeu non partagé. Ces résultats sont toutefois plutôt surprenants puisque quelques recherches citées dans la présente étude, comme celle de Lorimier (1993) soutiennent que le jeu entre amis favoriserait une plus grande complexité. Rappelons toutefois que l'échantillon de cette étude ne comprenait que des filles. Les différences significatives selon les genres et les contextes relationnels semblent plutôt se manifester par rapport aux variables inhérentes au jeu de faire-semblant comme bon nombre de recherche en font état par exemple Hartup, 1989; Moller et Serbin, 1996 ainsi que Rubin et *al.*, 1983. Il se peut que les garçons et les filles ainsi que les amis, les familiers et les étrangers interagissent de façon semblable en accordant un temps similaire aux mêmes niveaux de complexité durant les épisodes de jeu; ce qui a pu empêcher de constater des différences au niveau de la complexité pour ces variables. Il se pourrait également que la grande majorité des garçons et des filles de la présente étude soit tous au même niveau de développement et qu'en conséquence ils offrent des performances semblables ? Si tel est le cas, c'est pour cette raison qu'aucune différence significative n'est observée selon le genre et les contextes relationnels sur la complexité du faire-semblant. En effet, peu d'études comparent des garçons et des filles du même âge, la plupart comme celle réalisée par de Lorimier (1993) comparent des enfants du même genre sur deux âges différents. Alors, il est nécessaire de se demander si l'âge (évolution de l'enfant) ne viendrait pas interagir avec le genre et les contextes relationnels sur la complexité du faire-semblant ? En accomplissant cela, un portrait plus

fidèle des éléments qui influencent la complexité serait tracé, ce qui permettrait une meilleure compréhension du jeu des enfants.

## CONCLUSION

Pour débiter cette conclusion, il faut mentionner que l'atteinte des objectifs général et spécifique est réalisée mais que les hypothèses énoncées ont été infirmées. C'est-à-dire que l'examen des relations entre les différentes variables et la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant est effectué alors que les résultats ne vont pas dans le même sens que ceux publiés antérieurement par d'autres chercheurs. Toutefois, la contribution de cette étude à la recherche dans le domaine du jeu de faire-semblant mérite d'être soulignée. Contrairement à des recherches semblables qui utilisent surtout des sujets de même genre, cette étude compare plusieurs aspects du jeu auprès de garçons et de filles. Également, cette recherche combine le genre et les contextes relationnels dans l'étude de la complexité des thèmes de jeu du faire-semblant alors que la considération d'une possibilité d'un effet combiné de ces deux variables sur différentes dimensions du jeu est absente de la plupart des travaux de recherche dans ce champ d'étude.

L'étude du jeu nécessite une analyse méticuleuse de tous les éléments ou les facteurs qui peuvent influencer son déroulement. Il ne faut donc pas prendre les résultats que l'on obtient pour des certitudes à toute épreuve. Il faut constamment se demander quelles sont les lacunes et quelles améliorations peuvent être apportées au devis de recherche pour une étude subséquente. Cette section constitue une tentative d'accomplir cette tâche qui est essentielle pour mener à bien une prochaine expérimentation.

Il devient risqué de généraliser les résultats de la présente recherche à l'ensemble de la population des filles et des garçons de six ans étant donné la faible taille de l'échantillon ( $n < 30$ ). D'autres recherches avec un plus grand éventail de sujets cibles permettront d'obtenir des résultats plus fiables et d'effectuer des interprétations plus justes étant donné la plus grande représentativité de l'échantillon par rapport à la population lorsque le nombre de sujets est plus élevé. Avec un nombre plus élevé de

sujets, il serait possible d'obtenir un plus grand pouvoir statistique qui rend compte plus fidèlement de la réalité de la situation à l'étude. Cependant, une recherche de ce type nécessite beaucoup d'investissement au chapitre des ressources humaines et du temps en raison du devis de recherche. Il devient alors difficile de penser à sa faisabilité auprès d'un échantillon beaucoup plus important. Néanmoins, les résultats permettent de déceler certaines différences aux plans du genre et des contextes relationnels par rapport aux thèmes de jeu, aux jouets, au partage et au non partage du jeu; ce qui constitue des informations essentielles sur les facteurs qui influencent le jeu de faire-semblant.

Par ailleurs, il faut souligner que les mesures utilisées correspondaient seulement à des mesures dyadiques. Aucune mesure individuelle n'a été utilisée pour fin d'analyses statistiques. Donc, il manque une dimension à l'étude bien que la dyade soit une source importante d'informations. Pour obtenir une idée plus précise des facteurs qui peuvent agir sur le jeu de faire-semblant, il aurait été préférable d'y inclure des variables à caractère individuel comme les habiletés sociocognitives et langagières et le nombre d'enfants par famille. En effet, il aurait été intéressant d'observer si ces facteurs peuvent produire un effet quelconque sur le jeu de faire-semblant car cela aurait peut-être permis de départager la contribution de facteurs individuels et relationnels sur la complexité des épisodes de jeu.

Une dernière réserve concerne les catégories de jouets utilisées pour le codage des données plus particulièrement les playmobils. Les playmobils renferment plusieurs types de jouets : une balançoire, des skis, des animaux, un vaisseau spatial et son équipement ainsi qu'une foule de petits accessoires. La mise en commun de ces jouets nous privent peut-être d'informations supplémentaires qui peuvent conduire à une meilleure compréhension du rôle des jouets dans le jeu de faire-semblant. Il aurait donc été préférable de coder ces jouets séparément en développant une grille d'observation incluant des sous catégories plutôt que d'en faire une seule catégorie. Il serait alors

permis de savoir quels sont les différents jouets playmobils qui sont utilisés selon le genre et les contextes relationnels. Une dernière remarque concerne l'utilisation de caméras qui a semblé déranger une petite portion d'enfants. Même si les enfants étaient avertis de la présence des caméras, certains y ont réagi plus fortement. Par contre, d'autres enfants ont inclus les caméras dans leur jeu, d'autres ne s'en occupaient pas du tout ou bien ils les oubliaient quelques instants après leur entrée dans la salle de jeu.

Des recherches semblables pourraient être entreprises en modifiant certains aspects comme le nombre de sujets et les variables à l'étude. Bien sûr, l'idéal serait d'avoir plus de 30 sujets, mais il faut s'accommoder avec des inconvénients comme les retraits de l'étude des enfants par les parents, les déménagements et la perte de dyades en raison de difficultés techniques et l'ampleur d'une collecte d'information basée sur un tel devis de recherche. Une solution intéressante pourrait permettre de voir l'évolution du jeu sur trois âges différents soient quatre ans, cinq ans et six ans toujours chez les garçons et les filles simultanément. Cette recherche longitudinale pourrait permettre de constater les effets de l'âge sur différents aspects du jeu de faire-semblant. En effet, certains éléments du jeu de faire-semblant semblent se modifier en fonction de l'âge (de Lorimier, 1993).

Comme mentionné précédemment, les habiletés sociocognitives et langagières peuvent avoir un effet sur le déroulement du jeu de faire-semblant et sur sa complexité. Il devient alors nécessaire d'inclure ces variables dans des recherches subséquentes pour obtenir une meilleure compréhension du jeu des enfants. Ces ajouts permettraient de conduire à un certain raffinement des analyses et par le fait même des interprétations qui y sont rattachées.

Pour ce qui est des thèmes de jeu mais également des jouets, il serait opportun de vérifier si les pratiques éducatives des parents et donc les moeurs peuvent avoir une

influence sur le choix des thèmes ou des jouets. Cette interrogation émerge en relation à des résultats antérieurs qui sont différents de ceux obtenus pour les thèmes de jeu et les jouets qui dans cette étude sont non significatifs alors que traditionnellement ils auraient dû l'être selon le genre. Par exemple, le temps consacré au thème faisant référence aux activités familiales n'est pas significativement différent que l'on soit un garçon ou une fille. Habituellement, les filles consacrent plus de temps à ce thème de jeu (McLoyd, 1980). Comme Moller et Serbin (1996) l'ont fait au plan du choix des jouets à inclure dans leur recherche, il faudrait prendre en considération les goûts actuels des enfants pour établir des échelles de préférence des jouets selon le genre pour ainsi obtenir des mesures plus fidèles au plan de l'utilisation des jouets. Il serait également intéressant et instructif de déterminer pourquoi certains thèmes ou certains jouets plus que d'autres influencent davantage la complexité du jeu de faire-semblant. D'autres avenues de recherche méritent une attention particulière comme l'influence de la fratrie sur le déroulement du jeu de faire-semblant. En d'autres mots: «Est-ce qu'avoir des frères ou des soeurs ou bien être enfant unique peut avoir une influence sur la façon de jouer et donc sur la complexité des épisodes de jeu ?

En dernier lieu, il ne faudrait pas négliger l'apport possible que l'étude des facteurs relatifs au jeu de faire-semblant pourrait avoir sur les programmes d'intervention précoce existants ou futurs. Il importe de se rappeler après tout qu'un des objectifs de la recherche en éducation se doit d'être le développement harmonieux des capacités de l'enfant pour qu'il puisse réussir et devenir un être épanoui en société et que le jeu constitue un ingrédient essentiel du développement de l'enfant.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R. et Hymel, S. (1979). Brief reports. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Berghout Austin, A.M., Salehi, M. et Leffler, A. (1987). Gender and developmental differences in children's conversations. *Sex Roles*, 16(9/10), 497-510.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York : McGraw-Hill.
- Biblow, E. (1973). Imaginative play and the control of aggressive behaviour. In J. Singer (dir.), *The child's world of make-believe: Experimental studies of imaginative play*. New York: Academic Press.
- Black, B. (1989). Interactive pretense: Social and symbolic skills in preschool play groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(4), 379-397.
- Black, B. (1992). Negotiating social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(2), 212-232.
- Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Moscovici, S., Reuchlin, M. et Vurpillot, É. (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bolton, G.M. (1989). Drama. In D.J. Hargreaves (dir.), *Children and the arts*, (p.119-137). Open University Press. Philadelphia : Milton Keynes.
- Bost, T.K. et Martin, C. (1957). The role of dramatic play in the young child's clarification of reality. *Elementary School Journal*, 57, 276-280.
- Botvin, G.J. et Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377-388.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play : reality and fantasy. In Inge Bretherton (dir.), *Symbolic Play. The development of social understanding* (p. 3-41). New York : Academic Press.

- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9, 383-401.
- Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 1-28.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English classroom*. London: Methuen.
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Connolly, J.A. et Doyle, A.-B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20(5), 797-806.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, XX(1), 37-46.
- Cohen, J. et Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (1<sup>re</sup> éd. 1975).
- Connor, J.M. et Serbin, L.A. (1977). Behaviorally based masculine-and-feminine-activity-preference scales for preschoolers: Correlates with other classroom behaviors and cognitive tests. *Child Development*, 48, 1411-1416.
- Cramer, P. et Hogan, K.A. (1975). Sex differences in verbal and fantasy play. *Developmental Psychology*, 11, 145-154.
- de Lorimier, S. (1993). *Differences in the quality and affective content of pretend play as a function of relational status, age and socioemotional functioning*. Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal: Québec.
- de Lorimier, S., Doyle, A.-B. et Tessier, O. (1995). Social coordination during pretend play: Comparisons with nonpretend play and effects on expressive content. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 497-516.
- DiPietro, J. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 17, 50-58.
- Dockett, S. et Smith, I. (1995). *Children's theories of mind and their involvement in complex shared pretense*. Communication présentée à la rencontre bisannuelle de la Society for Research in Child Development, Indianapolis, Indiana.

- Doctoroff, S. (1996). Supporting social pretend play in young children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 119, 227-38.
- Doron, R. et Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doyle, A.-B., Connolly, J. et Rivest, L.-P. (1980). The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child Development*, 51, 217-223.
- Eckler, J.A. et Weininger, O. (1989). Structural parallels between play and narratives. *Developmental Psychology*, 36(5), 736-743.
- Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fein, G.G. (1987). Pretend play: Creativity and consciousness. In D. Görlitz et J.F. Wohlwill (dir.), *Curiosity, imagination, and play. On the development of spontaneous cognitive and motivational processes* (p. 282-304). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fein, G.G. (1989). Mind, meaning and affect: Proposal of a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345-363.
- Fenson, L. (1984). Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (dir.), *Symbolic play: The development of social understanding* (p. 249-270). New York: Academic Press.
- Fisher, D.L. et Watson, M.W. (1988). Differentiation of fantasy and reality: Preschoolers' reactions to interruption in their play, *Developmental Psychology*, 24(2), 286-291.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York : Wiley.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Norton.
- Galda, L. (1984). Narrative competence: Play, Storytelling, and story comprehension. In A. Pellegrini et T. Yawkey (dir.), *The development of oral and written language in social content vol. XIII* (p. 105-117). Norwood: Ablex Publishing Corporation.

- Garcia Werebe, M.J. et Baudonnière, P.M. (1988a). Compétences à communiquer et relations privilégiées entre enfants: comparaison entre deux groupes d'âge. *International Journal of Psychology*, 23, 619-635.
- Garcia Werebe, M.J. et Baudonnière, P.M. (1988b). Friendship among preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 11(3), 291-304.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1987, avril). *Creation and avoidance of conflict in preschool children's play*. Communication présentée à la rencontre bisannuelle de la Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Göncü, A. et Kessel, F. (1988). Preschoolers' collaborative construction in planning and maintaining imaginative play. *International Journal of Behavioral Development*, 11(3), 327-344.
- Gordon, D.E. (1993). The inhibition of pretend play and its implications for development. *Human Development*, 36, 215-234.
- Gottman, J. (1986a). The observation of social process. In J. Gottman et J.G. Parker (dir.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (p. 51-100). New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M. (1986b). The world of coordinated play : same- and cross-sex friendship in young children. In J. Gottman et J.G. Parker (dir.), *Conversations of friends: Speculations on affective development* (p. 139-191). New York: Cambridge University Press.
- Gutton, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant. Essai psychanalytique*. Paris: Librairie Larousse.
- Hartley, R.E., Frank, L.K. et Goldenson, R.M. (1952). *Understanding children's play*. New York, London: Columbia University Press.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W. W. et Sancilio, M. F. (1986). Children's Friendships In E. Schapler et G .B. Meseloin (dir.), *Social behavior in autism* (p. 61-79). New York: Olenun.

- Hollingshead, A.B. (1975). *Four factors index of social status*. Manuscript non publié, Yale University, Department of Sociology, New Haven, Connecticut.
- Howes, C. et Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Howes, C., Matheson, C.C. et Wu, F. (1992). Friendship and social pretend play: Illustrative study #6. In C. Howes, O. Unger et C.C. Matheson (dir.), *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions* (p.107-114). Albany, NY: State University of New York Press.
- Isaacs, S. (1938). *Intellectual growth in young children*. London : Routledge. (Ouvrage original publié en 1930).
- Kane, S.R. et Furth, H.G. (1993). Children constructing social reality: A frame analysis of social pretend play. *Human Development*, 36, 199-214.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23, 478-487.
- Lyytinen, P. (1995). Cross-situational variation on children's pretend play. *Early Child Development and Care*, 105, 33-41.
- Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships: a developmental account. *American Psychologist*, 45(4), 513-520.
- Maccoby, E.E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24(6), 755-765.
- McCandless, B.R. et Marshall, H.R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28(2), 139-148.
- McCaslin, N. (1987). *Creative Drama in the primary grades*. New York : New York University.
- McGhee, P. E.; Ethridge, L.; Benz, N.A. (1984). Effect of level of toy structure on preschool children's pretend play. *The Journal of Genetic Psychology*, 144, 209-217.
- McGrew, W.C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. London: Academic Press.

- McLoyd, V.C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51, 1133-1139.
- Mellou, E. (1994a). Play theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102, 91-100.
- Mellou, E. (1994b). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care*, 104, 105-114.
- Moller, L.C. et Serbin, L.A. (1996). Antecedents of toddler gender segregation: Cognitive consonance, gender-typed toy preferences and behavioral compatibility. *Sex Roles*, 35(7/8), 445-460.
- Monighan-Nourot, P. et Van Hoorn, J.L. (1991). Symbolic play in preschool and primary settings. *Young Children*, 46(6), 40-50.
- Parker, J.G. et Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context. In T.J. Berndt et G.W. Ladd (dir.), *Peer relationships in child development* (p. 95-131). New York: Wiley.
- Parten. M.B. (1933). Social play among preschool children. *Journal of abnormal and social Psychology*. 28, 136-147.
- Pellegrini, A.D. (1982). The construction of cohesive text by preschoolers in two play contexts. *Discourse Processes*, 5, 101-108.
- Pellegrini, A.D. (1985). The narrative organisation of children's fantasy play: The effects of age and play context. *Educational Psychology*, 5(1), 17-25.
- Peller, L.E. (1952). Models of children's play. *Mental Hygiene*, 36, 66-83.
- Piaget, J. (1951). Symbolic play. In J.S. Bruner, A. Jolly et K.Sylva (dir.), *Play: Its role in development and evolution* (p. 555-569). Penguin Books, 1976.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*, New York: W.W. Norton.
- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pulasky, M.A. (1973). Toys and imaginative play. In J. L. Singer (dir.), *The child world of make-believe* (p. 68-92). New York: Academic Press.

- Roopmarine, J.L., et Field, R.M. (1984). Play interactions of friends and acquaintances in nursery school. In T. Field, J.L. Roopmarine et M. Segal (dir.), *Friendships in normal and handicapped children* (p. 89-98). Norwood, NJ: Ablex.
- Rosenberg, D.M. (1984). *The quality and content of preschool fantasy play: Correlates in concurrent social-personality functioning and early mother-child attachment relationships*. Thèse de doctorat, Université du Minnesota.
- Rubin, K.H., Fein, G.G. et Vanderberg, B. (1983). Play. In P.H. Mussen et E. Mavis Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology, vol IV. Socialization, personality and Social development* (p. 694-774). New York: Wiley (1<sup>re</sup> éd. 1946).
- Sachs, J., Goldman, J. et Chaillé, C. (1985). Narratives in preschoolers' sociodramatic play: The role of knowledge and communication competence. In L. Galda et A. Pellegrini (dir.), *Play, language and stories* (p. 45-61). Norwood: Ablex.
- Schell, R.E. et Hall, E. (1980). *Psychologie génétique. Le développement humain*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sheldon, A. (1992). Conflict talk: Sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(1), 95-117.
- Sillamy, N. (1994). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Éditions du Club France Loisirs.
- Singer, D.G. et Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe. Children's play and the developing imagination*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (1<sup>re</sup> éd. 1986).
- Sutton-Smith, B. (1967). The role of play in cognitive development, *Young Children*, 22, 361-370.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3<sup>e</sup>éd.) New York: NY, HarperCollins College Publishers (1<sup>re</sup> éd. 1983).

- Tauber, M.A. (1979). Parental socialization techniques and sex differences in children's play. *Child Development*, 50, 225-234.
- Tessier, O. et Doyle, A.-B. (1991). Caractéristiques du jeu entre enfants: le rôle du sexe, du contexte de jeu et des préférences. *Research Bulletins*, IX(8), 1-28.
- Tessier, O., Doyle, A.-B. et Lisio, C. (1989). Qualité des échanges verbaux entre de jeunes enfants lors d'épisodes de jeux symbolique et littéral. *Research Bulletins*, VII(11), 1-12
- Vespo, J.E. (1991). Features of preschoolers' relationships. *Early Child Development and Care*, 68, 19-26.
- Vygotsky, L.S. (1933). Play and its role and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, A. Jolly et K. Sylva (dir.). *Play: Its role in development and evolution* (p. 537-554). New York : Basic books, Inc. (1976).



**Annexe 1**  
**Avis déontologique**

*Maîtrise en sciences de l'éducation*  
*Faculté d'éducation*

COMITÉ FACULTAIRE DE DÉONTOLOGIE  
DE LA RECHERCHE SUR LES SUJETS HUMAINS

**ÉVALUATION ET RECOMMANDATION**

---

Titre du projet: ..... Le jeu social entre enfants : effet du partenaire,  
de l'âge et du sexe  
.....  
.....

Nom de la chercheuse  
ou du chercheur principal: ..... Odile Tessier .....

	ACCEPTÉ		SANS OBJET
	OUI	NON	
1. Validité scientifique du projet	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Justification de la recherche utilisant des sujets humains	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Justification du choix du groupe de sujets	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Évaluation des risques et des bienfaits pour les sujets	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Consentement éclairé des sujets ou de la représentante ou du représentant légal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Recherche non consensuelle et justification	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Recherche impliquant des mineures ou des mineurs doués de discernement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Recherche impliquant des mineures ou des mineurs non doués de discernement ou des majeures ou majeures incapables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Recherche impliquant une femme enceinte, un embryon, un fœtus ou une manipulation génétique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Confidentialité des données	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Annexe 2**

**Lettre de consentement des parents**

Montréal, le 27 novembre 1989

Chers parents,

A titre de membres du Centre de Recherche en Développement Humain, de l'Université Concordia, nous effectuons une étude sur le comportement au jeu de jeunes enfants. Plus particulièrement, nous nous intéressons aux jeux du faire-semblant (par exemple à l'enfant qui joue au docteur, ou à superman), à la façon dont ces jeux permettent aux enfants de développer de nouvelles aptitudes, aux différences individuelles dans la participation à ce type de jeu en tenant compte du partenaire de jeu et des connaissances sociales de l'enfant.

Au départ, les enfants participeront à une entrevue individuelle dans laquelle ils choisiront trois amis, à partir des photographies des enfants de leur groupe. Cette entrevue sera effectuée à l'école ou à la garderie à laquelle votre enfant est inscrit. Elle aura lieu à des moments convenables, pour les enfants, qui seront choisis conjointement avec l'éducateur. Trois semaines plus tard, nous demanderons à nouveau aux enfants de nous indiquer, avec la même procédure, qui sont leurs amis, pour identifier s'il y a des changements.

Par la suite, les enfants seront invités à participer à une ou à trois séances de jeu d'une durée de trente minutes. Si votre enfant est sélectionné pour participer aux trois séances de jeu, chacune de ces séances aura lieu à des moments différents, avec un partenaire différent, soit un ami, un pair familial et un enfant étranger. Les séances de jeu auront lieu dans une salle du Centre de Recherche en Développement Humain de l'Université Concordia, au 2155 rue Guy à Montréal, où l'on peut filmer sans déranger le jeu des enfants. Cette salle sera équipée avec divers jouets. Nous aimerions que vous accompagniez votre enfant pour ces visites, celles-ci seront prévues en fonction de votre disponibilité. Au même moment, vous aurez à répondre à un questionnaire portant sur le comportement de votre enfant. Les coûts de vos déplacements vous seront remboursés. S'il vous est impossible d'accompagner vous-même votre enfant, des arrangements spécifiques vous seront proposés pour qu'il/elle puisse participer aux séances de jeu.

Finalement, les enfants participeront à quatre entrevues individuelles qui visent à déterminer ce qu'ils comprennent du monde social. Le contenu de ces entrevues est décrit dans le résumé du projet ci-joint. Généralement, les enfants trouvent ces entrevues intéressantes puisqu'elles sont effectuées à l'aide de dessins et d'histoires. Aucun enfant est forcé d'y participer. Ces entrevues auront lieu à l'école ou à la garderie à laquelle votre enfant est inscrit.

Nous effectuerons actuellement la collecte de donnée pour la deuxième année de cette étude longitudinale de trois ans. Des enfants ont participé à l'étude lorsqu'ils avaient 4 ans et nous faisons un suivi auprès de ces enfants à l'âge de 5 ans et de 6 ans. Un de ces enfants est dans le même groupe que votre enfant à l'école. Il sera donc de nouveau invité, au cours de l'année académique actuelle, à participer à des séances de jeu avec trois partenaires différents, un ami, un partenaire familial et un enfant étranger. L'ami et le partenaire familial proviendront du groupe classe dans lequel votre enfant est inscrit. Le partenaire étranger proviendra d'une autre école.

Cette recherche vise à clarifier l'importance de l'amitié comme un facteur qui favorise le développement social, dans le contexte du jeu. Si vous acceptez ou refusez que votre enfant participe à l'étude, veuillez remplir le formulaire ci-joint et le retourner par la poste, dans l'enveloppe pre-adressée. Soyez assurés que tous les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Lorsque l'étude sera terminée un rapport vous sera acheminé. Vous trouverez ci-joint un résumé plus détaillé du projet. Si vous désirez des renseignements supplémentaires, vous pouvez communiquer avec Odile Tessier, au 848-2257 durant la journée.

Veuillez agréer, chers parents, avec nos remerciements anticipés pour votre coopération, nos salutations cordiales.

---

Odile Tessier, Ph.D.  
Associée de recherche  
post-doctorale

---

Anna-Beth Doyle, Ph.D.  
Professeure titulaire  
en Psychologie

Centre de Recherche en Développement Humain, (CRDH)

## FORMULE DE PARTICIPATION

Date: \_\_\_\_\_

J'accepte \_\_\_\_\_ Je n'accepte pas \_\_\_\_\_ que mon enfant participe au projet de recherche de Mmes Odile Tessier et Anna-Beth Doyle sur les jeux des enfants et leurs connaissances sociales.

Nom du père, de la mère ou du tuteur: \_\_\_\_\_

Nombre d'enfants dans la famille: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

No de téléphone: \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Date de naissance de l'enfant: \_\_\_\_\_

Nom de l'école ou de la garderie: \_\_\_\_\_

Je désire \_\_\_\_\_ recevoir le rapport final de l'étude.

SI VOUS ACCEPTEZ DE PARTICIPER AU PROJET, VEUILLEZ FOURNIR LES RENSEIGNEMENTS CI-DESSOUS.

Quelle(s) langue(s) votre enfant parle-t-il à la maison?  
\_\_\_\_\_

Occupation de la mère: \_\_\_\_\_

(Par exemple: coiffeuse, chauffeuse de camion, vendeuse, infirmière, enseignante). Les mères qui ne travaillent pas à l'extérieur en ce moment voudront bien indiquer leur ancienne occupation, le cas échéant.

Niveau d'instruction de la mère: \_\_\_\_\_  
(dernière classe fréquentée ou diplôme obtenu)

Occupation du père: \_\_\_\_\_  
(Par exemple: coiffeur, chauffeur de camion, vendeur, infirmier, enseignant). Les pères qui ne travaillent pas en ce moment voudront bien indiquer leur dernière occupation le cas échéant.

Niveau d'instruction du père: \_\_\_\_\_  
(dernière classe fréquentée ou diplôme obtenu)

Famille monoparentale \_\_\_\_\_ Famille avec père et mère \_\_\_\_\_

Autre \_\_\_\_\_

Retournez dans l'enveloppe avec timbre à:  
Odile Tessier, CRDH, ER-101, Université Concordia, 1455 blvd de Maisonneuve  
Ouest, Montréal, Québec H3G 1M8

**Annexe 3**  
**Protocole d'entrevue sociométrique**



PROTOCOLE D'ENTREVUE

PROJET: UNE ETUDE DES CONTRANTES SOCIALES DANS LE  
DEVELOPPEMENT DES HABLETES LUDIQUES SYMBOLIQUES  
ODILE TESSIER & ANNA-BETH DOYLE  
UNIVERSITE CONCORDIA 1989

ENTREVUES SOCIOMETRIQUES

Cette entrevue vise à dégager les choix d'amis des enfants. Deux procédures sont retenues. La première est une technique de désignation sociométrique par choix ouverts (McCandless et Marshall, 1957). La deuxième est une échelle de préférence sociale (Asher, Singleton, Tinsley, Hymel, 1979) dont le but est de valider les choix effectués au moyen de la technique de désignation. Ces deux entrevues sont effectuées en utilisant les photographies individuelles des enfants de chaque groupe. Lors de l'entrevue reposant sur des choix ouverts, il s'agira de demander à l'enfant de justifier ses choix. Des questions spécifiques sont prévues à cette fin (Hayes, Gersham et Bollin, 1980). Ces entrevues seront effectuées à nouveau, trois semaines après la première évaluation pour s'assurer de la stabilité des choix d'amis. Les questions relatives à la justification des choix sociométriques positifs seront présentées à l'enfant seulement lors de la deuxième évaluation et ces justifications porteront seulement sur les choix positifs.

CONSIGNE POUR LA TECHNIQUE DE DESIGNATION

A l'aide de toutes les photographies du groupe de l'enfant, l'évaluateur questionne l'enfant à propos de ses amis. L'évaluateur débute ainsi:

"On va faire un jeu avec les photographies des enfants de ton groupe. Tu te souviens que je t'ai photographié l'autre jour."

Mettre toutes les photographies devant l'enfant et dire:

"Maintenant, j'aimerais que tu me dises le nom de chacun des enfants en pointant avec un doigt les photographies une à une."

L'évaluateur demande à l'enfant de mettre sa propre photographie en retrait. Par la suite il débute en demandant à l'enfant de choisir ses amis parmi les garçons et les filles du groupe, noter les choix. Si l'enfant choisi des enfants de sexe différent du sien, lui demander de choisir parmi les enfants du même sexe que lui qui sont ses amis, noter les choix. Le questionner de la façon suivante:

Choix positifs

Premier choix: Qui est ton meilleur ami?  
Pourquoi XXX est-il ton ami?  
Comment XXX est-il devenu ton ami?  
Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?

Deuxième choix: As-tu un autre ami?  
Pourquoi XXX est-il ton ami?  
Comment XXX est-il devenu ton ami?  
Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?

Troisième choix: As-tu un autre ami?  
 Pourquoi XXX est-il ton ami?  
 Comment XXX est-il devenu ton ami?  
 Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?

### Choix négatifs

Premier Choix: Est-ce qu'il y a un enfant que tu n'aimes pas?

Deuxième choix: Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas?

Troisième choix: Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas?

Si l'enfant ne répond pas lors du premier choix négatif, lui demander "Est-ce qu'il y a un enfant que tu aimes moins?" à deux reprises. S'il ne répond pas, ne pas insister pour obtenir une réponse et passer à l'étape suivante.

### CONSIGNES POUR L'ECHELLE DE PREFERENCE

L'évaluateur place, devant l'enfant, les boîtes avec les figures illustrant les trois visages et lui dit:

"Maintenant nous allons faire un autre jeu avec les photographies. Ici, il y a trois boîtes. Sur celle-là, il y a un visage qui sourit, sur celle-ci, il y a un visage qui dort, et sur la dernière boîte, il y a un visage triste. Le jeu, c'est de mettre les photographies dans les trois boîtes. Je vais te donner les photographies une par une, si tu aimes beaucoup l'enfant qui est sur la photographie, tu mets sa photographie dans la boîte avec un sourire. Si tu aimes juste un peu l'enfant qui est sur la photographie, tu mets la photographie dans la boîte avec un visage qui dort. Si tu n'aimes pas l'enfant qui est sur la photographie, tu mets sa photographie dans la boîte avec le visage triste. Maintenant, on va le faire pour chaque photographie."

L'évaluateur présente les photographies une à une à l'enfant et lui dit: "Dans quelle boîte vas-tu mettre la photographie de cet enfant?"

Lorsque l'enfant a fait son choix, l'évaluateur lui donne une autre photographie et lui demande à nouveau dans quelle boîte il va mettre la photographie. Cette consigne est répétée jusqu'à ce que l'enfant ait classifié toutes les photographies. Si l'enfant a de la difficulté à sélectionner la boîte respective pour chaque photographie, lui rappeler l'objectif de la tâche et le sens des visages qui apparaissent sur les boîtes.

## FEUILLE REPONSE

PROJET: UNE ETUDE DES CONTRAINTES SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT  
 DES HABILETES LUDIQUES SYMBOLIQUES  
 ODILE TESSIER & ANNA-BETH DOYLE  
 UNIVERSITE CONCORDIA 1989

DESIGNATIONS SOCIOMETRIQUES PAR CHOIX OUVERTS  
 PREMIERE EVALUATION

Nom----- Age-----

Ecole----- Date-----

## CHOIX POSITIFS

- 1) Qui est ton meilleur ami? -----  
 2) As-tu un autre ami? -----  
 3) As-tu un autre ami? -----

## CHOIX NEGATIFS

- 1) Est-ce qu'il y a un enfant que tu n'aimes pas? -----  
 2) Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas? -----  
 3) Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas? -----

## FEUILLE REPONSE

PROJET: UNE ETUDE DES CONTRAINTES SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT  
 DES HABILETES LUDIQUES SYMBOLIQUES  
 ODILE TESSIER & ANNA-BETH DOYLE  
 UNIVERSITE CONCORDIA, 1989

ECHELLE DE PREFERENCE  
 PREMIERE EVALUATION

Nom-----

Age-----

Ecole-----

Date-----

Noms des enfants

sourire

neutre

triste

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## FEUILLE REPONSE

PROJET: UNE ETUDE DES CONTRAINTES SOCIALES DANS LE DEVELOPPEMENT  
 DES HABILETES LUDIQUES SYMBOLIQUES  
 ODILE TESSIER & ANNA-BETH DOYLE  
 UNIVERSITE CONCORDIA 1989

DESIGNATION SOCIOMETRIQUE PAR CHOIX OUVERTS  
 DEUXIEME EVALUATION

Nom----- Age-----

Ecole----- Date-----

## CHOIX POSITIFS

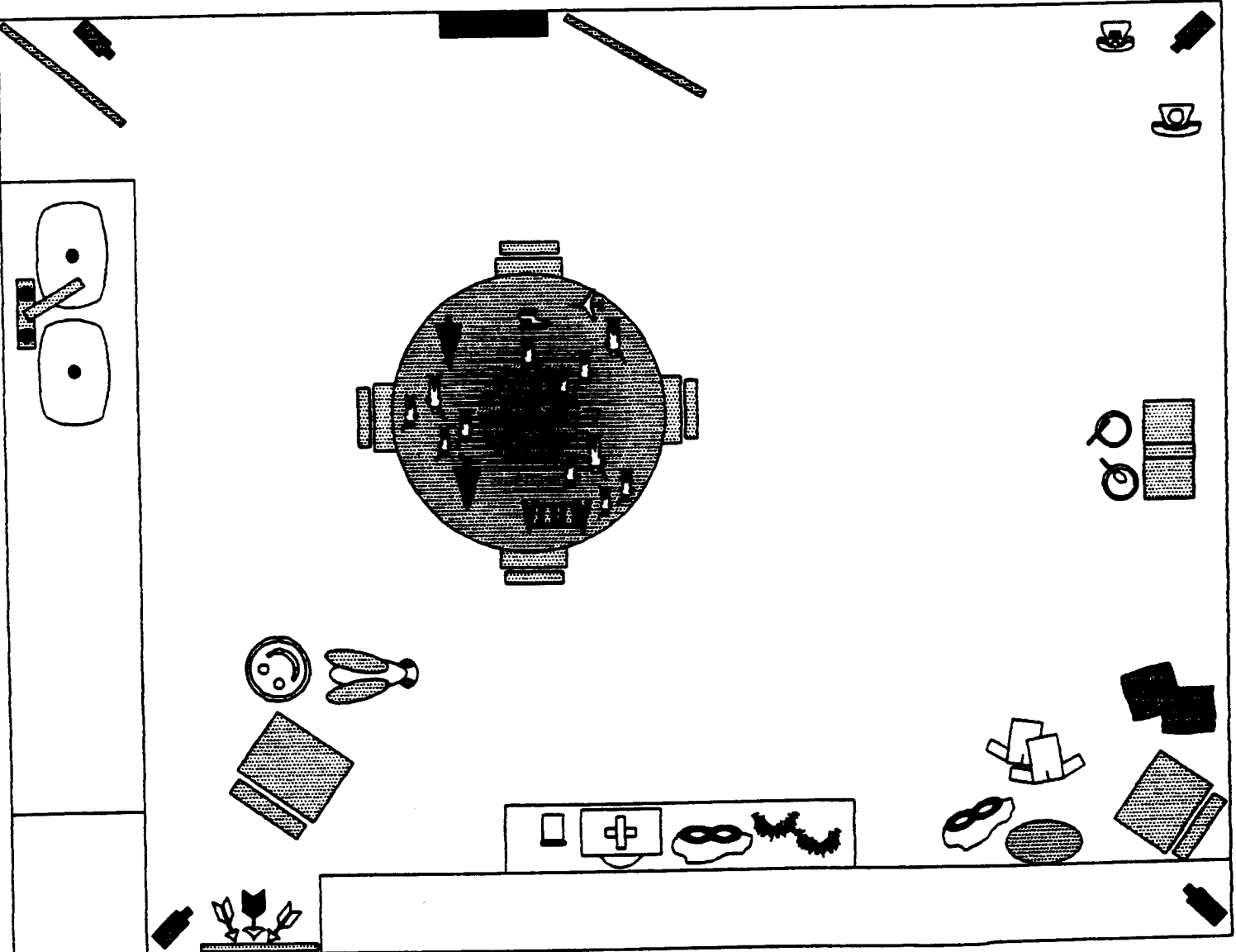
- 1) Qui est ton meilleur ami? -----
  - A) Pourquoi XXX est-il ton ami?
  - B) Comment XXX est-il devenu ton ami?
  - C) Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?
  
- 2) As-tu un autre ami? -----
  - A) Pourquoi XXX est-il ton ami?
  - B) Comment XXX est-il devenu ton ami?
  - C) Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?
  
- 3) As-tu un autre ami? -----
  - A) Pourquoi XXX est-il ton ami?
  - B) Comment XXX est-il devenu ton ami?
  - C) Qu'est-ce que tu fais avec XXX qui est ton ami?

## CHOIX NEGATIFS

- 1) Est-ce qu'il y a un enfant que tu n'aimes pas? -----
- 2) Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas? -----
- 3) Est-ce qu'il y a un autre enfant que tu n'aimes pas? -----



**Annexe 4**  
**Plan du local de jeu**





**Annexe 5**  
**Liste des jouets**

Projet de recherche: UNE ETUDE DES CONTRAINTES SOCIALES DANS  
LE DEVELOPPEMENT DES HABILETES LUDIQUES SYMBOLIQUES

Odile Tessier & Anna-Beth Doyle

88-89

LISTE DES JOUETS POUR LES SEANCES D'OBSERVATION

CAMPING: SET 1, 2 & 3

2 couvertures  
2 coussins  
panier à picnic  
2 gourdes  
nappe blanche  
ustensiles  
assiettes  
tasses  
petit pot à lait  
"petite poêle"  
"napkins"  
verres  
boîte à biscuits (métal)  
contenants aluminium  
2 petites boîtes raisins vides  
contenant margarine

DOCTOR'S KIT: SET 1, 2 & 3

lab coat  
"haut" infirmière  
paire gants caoutchouc  
trousse de médecin  
stéthoscope  
thermomètre  
aiguille  
matériel tension  
carton pour examen de la vue  
plâtre  
boîte avec "band-aids"  
bâtons pour examen de la gorge  
instrument pour voir réflexe du  
genou  
pansements  
"pads" pour yeux  
"couvre-yeux" (pour dormir en  
avion)  
boîtes vides de médicaments  
boules coton  
masques  
tablier plastique  
mouchoir blanc  
"chapeau" infirmière

PLAYMOBIL: SET 1, 2 & 3

set terrain de jeu  
set ski  
set espace

2 TELEPHONES: SET 1, 2 & 3

ABEILLE: SET 1, 2 & 3

"DRESS-UP": SET 1, 2 & 3

robe de chambre  
2 perruques  
1 noeud papillon

"DRESS-UP": SET 1

2 masques  
2 cravates  
2 foulards  
2 chapeaux paille  
1 sac cuir  
1 pochette  
2 paires lunettes soleil  
1 pull gris argent  
1 chemise rayée rouge, bleue,  
blanche  
1 veste jeans (sans manches)  
1 veste soie  
1 cape bariolée  
2 paires gants cuir noir  
2 ceintures tissu  
colliers, bracelets

"DRESS-UP": SET 2

2 ceintures cuir  
2 paires gants travailleur  
2 masques  
2 foulards  
2 cravates  
1 chapeau cuir  
1 chapeau feutre  
2 paires lunettes plongée  
1 poncho  
1 écharpe noire  
1 cape (jupe Odile)  
1 pull bariolé brun, orange,  
violet  
1 sac tissu  
2 pochettes chéquiers  
1 T-shirt bleu pâle  
colliers, bracelets

"DRESS-UP": SET 3

2 masques  
 2 foulards  
 2 cravates  
 2 ceintures  
 2 paires gants  
 1 veste jeans (avec manches)  
 1 pull rouge, bleu, blanc  
 1 chapeau tissu  
 1 chapeau  
 1 sac doré  
 1 pochette  
 1 porte-monnaie  
 1 châle orange  
 1 robe été  
 1 cape (rideau)  
 1 chemise beige  
 colliers, bracelets

ADRESSE: SET 3  
 jeu de poches

TOUTOUS: SET 1

Wrinkles  
 dinosaure vert

TOUTOUS: SET 2

pingouin  
 dinosaure mauve

TOUTOUS: SET 3

personnage "Sesame street"  
 éléphant-dinosaure bleu

MUSIQUE: SET 1, 2 & 3

guitare

MUSIQUE: SET 1

saxophone

MUSIQUE: SET 2

harmonica

MUSIQUE: SET 3

trompette

ADRESSE: SET 1

jeu de fléchettes

DRESSE: SET 2

jeu de quilles (playroom)

**Annexe 6**  
**Exemple de verbatim**

VERBATIM

Transcrit #: 177

Date de l'enregistrement: 02-06-89

Ruban #:19

Copie #:10

Dyade #:1

Dyade #:1

Ensemble de jouets: 3

Genre: masculin

Transcrit fait par: Stéphane

Date: 19-02-95

Identification des enfants:

Enfant 1: FM

Sujet #:10989

Description: noir-blanc

Enfant 2: JC

Sujet #:40889

Description: blond

\$Observateur:

Suj. 1: 10989

Suj. 2: 40889

Dyade: 177

Système: @

Verbatim

Séance de jeu commence: 14:04:00

Transcrit commence: 14:14:00

(Les deux enfants sont debouts près de la table bleue, FM manipule une trompette et JC est face à ce dernier)

FM (manipule la trompette et fait des sons)

\$ /10001/@

JC /bon/ (fait un mouvement avec la main gauche vers le bout de la trompette de FM, il tient quelque chose dans sa main)

\$ /20002/@

FM (manipule la trompette et fait des sons puis arrête) /-----  
-----/ (dépose la trompette sur la table bleue et s'éloigne de JC)

\$ /10003/@

JC /mua/

\$ /20004/@

FM /oui c'est vrai/ (prend un coussin, le lance dans les airs et le rattrape en s'en allant à la table de playmobils)

\$ /10005/@

JC (manipule quelque chose à la table bleue) /hein, c'est quoi ça/ (est tourné vers FM)

\$ /20006/@

FM (dépose le coussin par terre et se retourne vers JC)  
/c'est rien, ah, tu l'as ôté/ (va près de JC et manipule un objet de ce dernier)

\$00:30 /10007/@

JC (est face à FM)

\$ /20008/@

FM /c'est des-----/ (prend l'autre objet que tient JC dans ses mains) /tu t'appelles comment?/

\$ /10009/@

JC /j'te l'ai dit taleur/ (manipule à la table bleue)

\$ /20010/@

FM /ah, c'est vrai...Ça là faut pas que tu -----/  
(manipule un bandage blanc dans ses mains)

\$ /10011/@

JC (manipule un masque) /ah oui, quand qu'on veut jouer au bandeau/ (place le masque sur ses yeux)

\$ /20012/@

FM /non, pas comme ça/ (enlève le masque de JC et manipule à la table bleue) /quand là on.../ (déplace une perruque sur la table et manipule le masque sur sa tête)

\$ /10013/@

JC (prend la perruque que FM a déplacé) /moi je moi je me déguise/ (manipule la perruque et la place sur sa tête, il rit)

\$ /20014/@

FM (manipule le masque sur son visage puis l'enlève) /yé même

pu à l'envers/

\$01:00 /10015/@

JC /moi j'me déguise/

\$ /20016/@

FM (dépose le masque sur la table et prend l'autre perruque et la manipule) /moi j'me déguise/ (place la perruque sur sa tête)

\$ /10017/@

JC /moi aussi/ (enlève sa perruque et manipule à la table bleue)

\$ /20018/@

FM /je prends la trompette/

\$ /10019/@

JC /moi je prends la guitare/

\$ /20020/@

FM /je prends la guitare/

\$ /10021/@

JC /j'prend la trompette/

\$ /20022/@

FM /j'prends la guitare/ (manipule par terre près de la table bleue dans le panier à linge)

\$ /10023/@

JC /j'prend la guitare/ (manipule sur la table bleue)

\$ /20024/@

FM /j'prends la trompette/

\$ /10025/@

JC /j'prends la guitare/ (place un masque sur son visage)

\$ /20026/@

**Annexe 7**  
**Manuel d'observation**



PASS 3: CONTEXT, CONTENT AND ELABORATENESS  
OF PRETEND PLAY

In Pass 3, the context (theme) of each episode of pretend play, its continuity, the nature and valence of psychosocial issues, the resolution of pretend challenges and the elaborateness of the make-believe storyline are scored. The coding is done whenever at least one child is enacting, framing, or explicitly acknowledging his/her partner's pretend play (that is, whenever 12X code has been coded in Pass 1 for pretend play). The coding is applicable to every conversational turn in the pretend mode, with the exception of 'elaborateness' of pretend, which is coded at the end of the pretend sequence.

However, observers need not always enter Pass 3 codes at every turn:

- a) Context and continuity codes need only be recorded when these codes begin, end, or change - the computer will insert relevant codes for those turns occurring in between.
- b) Psychosocial issues/valence should only be coded when they begin and when they end. Pretend resolution should be coded at the turn preceding the end of a negative issue.
- c) Level of elaborateness should be entered at the last turn before the end of a context code or at the turn preceding a change in context.

When entering codes into the computer, observers should always enter pass 3 codes in the following sequence: 4/5XXX, 6XXX. When a trial does not begin immediately with a pretend context code, observers should enter 4000 at the first turn for each child. Similarly, observers should insert a 6000 after 4/5XXX at the beginning of pretend-related sequences which do not begin immediately with a psychosocial issue.

Codes for the continuity, context, and psychosocial issues of social pretend play are adapted from Fein (1989) and Rosenberg (1984). The first digit refers to the continuity of the theme (4/5XXX), or the presence of a psychosocial issue (6XXX). The second and third digits in a 4/5XXX code indicates the context, and the fourth digit reflects the elaborateness of pretend enactment. The second digit in a 6XXX code indicates a particular psychosocial issue, the third digit, its valence, and the fourth digit indicates the level of resolution for a negative valence issue. While social pretend framing or enactment can occur unaccompanied by a psychosocial issue (as indicated by an 6000), continuity and context must always be scored whenever social pretend framing or enactment is observed (as indicated by a 12X code from Pass 1).

CONTINUITY - (4/5XX)

Observers should code a pretend theme that is new to the session as soon as they see it occur, by entering 4XXX. Enter 5XXX (a) for the second turn in a new theme, whether it is clear or ambiguous, (b) if a story is resumed following a break in the pretend, or (c) following an intervening (and clearly distinct) story-line. Since all subsequent utterances will be coded as 5XXX, observers need only enter codes signalling the end of context (5000), a new storyline (4XX0), and the first code signalling its continuation (5XX0) - the computer will classify all utterances within a given theme as involving a continuation.

Observers must be careful not to automatically code a change in context area based on an apparent superficial change in storyline or on variations and additions to a continuing storyline. For example, in one case a child began pretending to be a prince, and then began talking about astronauts. By watching the tape a little longer, it became clear that the child was talking about a prince who was an astronaut. Your choice of a context code must not be determined primarily by the toys children are playing with, but rather by the story theme that they are constructing. In the above example, since prince and astronaut are part of the same story, you must identify and code the predominant theme or context (e.g., space or fictional scenarios (see definition below). This means that a continuing story can receive only one context code no matter how many times the story is resumed. Code the

context which is most representative of the distinct nature of events which unfold.

It is important to note that different stories may be enacted within the same general context area - for example, children may enact two different stories based on a doctor theme. If this occurs, observers should assume that the current story is a continuation of the previous one unless there are clear indications that this is not so (in which case each distinct story would receive a code of 4030, as opposed to 4030 for the first and 5030 for the second).

### 3.2 CONTEXT

The nature of the context is indicated by the second and third digit of the 4XXX/5XXX code. Context refers to the topic or theme of the pretend sequence, i.e.:

- 01- family activities
- 02- outdoor activity (sports, playground, picnic)
- 03- doctor, dentist, & nurse
- 04- good guys/bad guys (cops & robbers etc.)
- 05- generalized character (old man, coquette, cowboy) or emotions (angry lady) in the absence of other contexts
- 07- entertainment (performer(s), audience, MC, etc.)
- 08- space
- 09- fictional scenarios (scenarios involving fantastic characters or fictional settings which may or may not be inspired by television or comic strips)
- 10- other

#### Note:

- 4/5010 or 'family activities' is coded whenever family members are mentioned, if no other context predominates. This category may also refer to domestic-type activities (bed time or dinner time scenarios) when it is clear that such activities are occurring within the context of family life.
- 4/5040 takes precedence over 4/5090 when the fictional scenario involves the portrayal of good guys/bad guys.

Several aspects of context coding are important to consider (**c, d and e only apply if Pass 1 is not already coded. Otherwise, rely on previously recorded codes to distinguish between pretend and non-pretend activity**):

- a) In some cases, it is possible that children will be engaged in shared social pretend that has multiple context codes, or be focusing on different aspects of multiple contexts - for example, they may be using the skiers in a space episode, or may be a family going to the doctor. In these cases, score the predominant context.
- b) If the children are not sharing the same theme of pretend (i.e. pretending in a manner akin to a "collective monologue"), give each child a different context code.
- c) If one child is engaged in the preparation or the enactment of pretense and the other is doing neither but is interacting socially with the first, assign a context code to the first child only.
- d) The exception to (c) occurs when the second child unambiguously acknowledges, through verbal or non-verbal behavior, the first child's overt proposals to pretend. For example, child 1 may say, "I'm going to make a ski trip", whereupon child 2 may respond "I'll start getting things ready" or begins assembling the Playmobil ski figures.
- e) It is important to distinguish between prolonged and directed preparation, and initial preparation that gradually becomes indistinguishable from simple non-pretend

exploration of the objects or setting. While a content code continues throughout in the former case, it must be eventually be ended for the latter case. Most of the time, such extensive "preparation" should be considered to have ended as soon as it is no longer clearly and specifically related to explicit intentions or agreement to pretend. Often what happens at this point is that the children seem to drift vaguely or without clear purpose from object to object.

Assign the end of context code (5000):

- (a) immediately when the children are clearly not engaged actively in either the enactment/framing of pretend, or preparation directly relevant to previously announced intentions to pretend, or
- (b) after two exchanges (e.g. A-B-A) when the children are ambiguously engaged in preparations to pretend. If Pass 1 is coded, code 5000 simultaneously to a shift into non-pretend activity (codes 11X, 130, 14X or 152).

### 3.3 PSYCHOSOCIAL ISSUES AND VALENCE

A psychosocial issue refers to the emotional challenge to be dealt with within a pretend sequence. If more than one psychosocial issue is observed at any given turn, the predominant or most salient one - that is, the one which seems most important - should be scored. Children may not be dealing with the same emotional issues despite their joint participation in a pretend sequence and, thus, may receive a different code. Codes for psychosocial issues will continue through subsequent turns as long as these turns or accompanying non-verbal behaviors are relevant to the psychosocial issue. Record the end-of-issue (6000) code at the first turn which involves verbal or nonverbal behavior which can no longer be considered to have any relevance to the issue.

To be coded initially, psychosocial issues must be explicitly present in the child's behavior in a pretend role and/or in the elements of the storyline. That is, they should not be inferred from the context of pretend (for example, it should not be inferred that children pretending to be doctors are necessarily concerned with physical well-being). On the other hand, if one says "this patient must be cured", then the theme of physical well-being can be said to be present in the play, at least for the child making the statement (see the specific codes for examples of an explicit concern). If the other child agrees or cooperates with the action implied in the statement of the issue, s/he too will receive the issue code.

Once explicit mention of an issue has been made, observers need only look for behavior consistent with that issue to allow it to continue. In some cases the concern will be quite obvious. Sometimes the child's continuing concern is explicitly demonstrated through verbal statements (for example, a concern for physical well-being is clearly evident when a child says, "This shot will make you better"). Other times a continuing concern is more implicit in their verbal statements or non-verbal behaviors - for example, having once demonstrated a clear concern for a partner's "health", a child may continue to treat the "patient" by applying bandages, checking their temperature, etc.

Note: If explicit portrayal of an issue precedes the initiation of pretend codes (12X), the issue may be coded at the first turn of the pretend sequence if the child's behavior is still relevant to the issue.

Psychosocial issues should be ended by coding a 6000 when the focus of the play changes in such a way as to suggest that the psychosocial issue is no longer relevant. This can occur (a) through an explicit termination of the context, (b) through an explicit termination of the social interaction, or (c) through a shift in the pretend storyline that cannot readily accommodate the previous issue. Note that a change in issue from one turn to the other automatically denotes termination of the first issue. It is not necessary to use the 6000 termination code in this case.

## Valence - (6XXX)

Psychosocial issues always have a positive or negative valence. It is important to note that valence refers to the positive or negative emphasis of the issue, not to the emotions expressed by the children while playing, e.g. killing with glee is negative. Valence (6XXX) is coded as 1 (6X1X) if positive, or 2 (6X2X) if negative. Code (6000) only if there is no clear psychosocial issue of concern to the child and, therefore no valence.

Observers must be careful to code the valence of issues as characterize the current state of the child's pretend scenario and not as they characterize what the child intends to do in the upcoming sequence. For example, a child acting out a doctor sequence with a partner may say, "I'll have to do something to fix that broken leg". That child will be coded as demonstrating a concern for physical well-being with a negative valence until he/she actually does or says something that indicates that the leg is "fixed", at which point the valence is changed to positive.

The definitions of the six psychosocial issues and their valences are as follows:

### Affiliation (61XX).

A score of 61XX is given for themes involving affectional ties to significant others or explicit portrayals of close interpersonal relations. Positive aspects of connectedness (611X) are themes of affection, reunion, nurturance, caretaking and friendship. A code of Affiliation with a positive valence may be assigned whenever friends or friendship is mentioned or whenever colleagues or spouses are referred to in an affectionate manner or treated with kindness. Visiting a friend's house or going to a party would likely be scored here. Negative aspects (612X) are separation (e.g., a child leaving the family to go to school; a mother leaving a child with a babysitter), isolation (e.g., being an only child), rejection, being alone, on the one hand, or hostility and anger (as enacted emotions) directed at a significant party, on the other.

### Physical well-being (62XX).

A score of 62XX is assigned for explicit portrayals of states or conditions affecting the bodily well-being of self or others. Examples are themes of health, recovery, safety from bodily injury, the fulfillment of needs for food, sleep or shelter (positive valence) vs. illness, injury, disability, deprivation of food or sleep (negative valence). (Note that the mere mention of food products is not sufficient for scoring 62XX, the children must refer to a lack of food, the state of hunger, to the action of eating, etc.) Storms, disasters or accidents would likely be scored here. Control over bodily functions (toileting, burping, passing gas, etc. in the context of pretense) is also included in this category, with self-control coded as positive and lack thereof as negative. While pretense involving the enactment of doctor/patient roles often involves themes of physical well-being, explicit mention of a state of illness (e.g. mention of an injury or its consequences) or a restoration to health ("This will make you better") is needed for an explicit concern to be coded. Once a concern for physical well-being has been made explicit, probably any doctor-type behavior is sufficient for a concern to continue to be coded. Note that any accidents which explicitly involve humans or other living creatures (e.g. someone flying a spaceship and saying "It's going to crash") are assumed to demonstrate a concern for physical well-being.

Also note that, if an injury is intentionally caused by another person, then code both children as being concerned with psychological empowerment, with a negative valence.

### Psychological empowerment (63XX).

Psychological empowerment refers to explicit portrayals of competence and power on the positive side and aggressiveness, vulnerability or bondage on the negative. The themes often involve interpersonal relations. Examples are themes of heroic feats (saving the princess or killing the thief), control or prowess vs. failure and helplessness (being attacked by a monster, being kept prisoner or thrown in jail). Themes of loss of protection --e.g., a child getting lost --, being aggressive or aggressed against would likely be scored as

negative. Note that when the helplessness or failure of the character has consequences for their health (i.e. "Help me - I've crashed my spaceship and I'm hurt!") that are explicitly identified, Physical well-being may be scored. Also note that when the power exerted by one individual over another is due to the social roles that each is enacting (e.g. doctor-nurse, teacher-student), Social regulation should be scored. Injuries that are intentionally caused another person (animal, monster, etc.) denote a concern for psychological empowerment (negative valence for both the victim and the aggressor). Finally, killing an enemy for one's own protection is scored as positive.

#### Social regulation (64XX).

Social regulation refers to explicit portrayals of social expectations, affirmation of social proprieties (not entering the men's room if you're a girl), rules, and obligations, as well as dominance by and submission to authority figures (including, parents, teachers and such). Examples are compliance, approval, conformity to social expectations (positive valence), vs. transgressions, defiance or rule violation (negative valence). One character ordering another around, e.g. to clean the house, or deliver a package, would be scored here. If the individual receiving the orders complies, this is coded 641X and if s/he disobeys, it is coded 642X. The appropriateness of the attempt to socially regulate must be noted in order to code the valence of the attempt or the response to it. For example, if the attempt is reasonable, in the best interests of the child, or done in a nice way, then code a positive valence for the child who regulates or who complies, and a negative valence for the child who disobeys. If the attempt to socially regulate is unreasonable, disagreeable, or not in the best interest of the recipient, then code a negative valence for the child who regulates or who complies, and a positive valence for the child who disobeys.

#### Respect for property (65XX).

Respect for property refers to explicitly portrayed concern over the intactness of material objects. Themes include protection, construction and repair (positive) vs. destruction, threat, "It's going to crash" (negative). Positive examples are firemen putting out fires, plumbers fixing leaky pipes, car repair, etc. Fires, hurricanes, train wrecks and plane crashes in which the emphasis is not on physical injury are scored 652X. Note that any accidents which explicitly involve humans are assumed to demonstrate a concern for physical well-being. Also note that if the loss or destruction of personal property is clearly due to the action of another person (thus indicating the occurrence of threat and vulnerability), then code it as reflecting a concern for psychological empowerment.

#### Mastery and concern for autonomy (66XX).

Mastery refers to concerns for emulating adult roles or strivings for the competence, skill and autonomy of older figures. Such concerns may be expressed through the underscoring of actions ("I can drive", "I will babysit") which are clearly not in the realm of the child's capabilities, or in framing statements such as "let's pretend to...like my daddy/teacher/older sister". Use of phrases such as "that's not how to do it/this is how...", "doing it well/poorly" or "doing it on one's own" is also scored in this category if it can be clearly distinguished from simple negotiation or literal qualification of a partner's transformation. Note that the portrayal of adult roles or characters is not sufficient for a score of 66XX, explicit mention of "grown-up" activities is necessary.

When such concerns accompany concerns with social regulation, the latter should be scored. For example, in a doctor-nurse sequence, if the doctor says to the nurse "No, you should hold the needle this way", social regulation should be scored. In general, concerns for mastery are distinguished from Social regulation issues in that the pressure to perform is not imposed by anyone in authority or by the character portrayed by one's partner. Rather, the activity is self-motivated, e.g. attempting to perform a concert "properly". When an act of prowess is performed, Mastery is coded in cases where the emphasis is on a required skill, whereas Empowerment is coded when the emphasis is on the dangers, threats or obstacles to be overcome. Mastery assumes a positive valence when someone has "done it well", and negative when they have "done it poorly".

Note: Some issues, albeit explicitly portrayed, are not as obvious as others. There is a tendency, over time, to code only a restricted set of behaviors as representing an issue (e.g., "being hurt" is more obvious than "being tired" or "looking for a motel" as an instance of Physical well-being). Reread the definitions regularly and, without attempting to read the children's minds, be alert to the more subtle shades of meaning embedded in a theme.

### 3.4 RESOLUTION OF PRETENSE

This scale is an adaptation of Sutton-Smith's (1984) description of the levels of psychological conflict resolution exhibited in children's narrative productions. Resolution will only be scored following a negative valence issue, that is when a fantasied challenge (obstacle, threat or lack to be overcome; damage to be repaired or loss to be recovered) is portrayed, planned or mentioned. Thus, in the event of a positive-valence issue or before the negative issue is resolved, code 0 as the last digit of the 6XXX code (6XX0). For negative issues, record the resolution level at the turn preceding the end of the issue (6000). Resolution is coded for each child separately in the event that each is resolving a different issue. However, both children can be involved in the same resolution attempt and receive the same code. There are four levels of pretense resolution, recorded as the last digit of the 6XXX code:

#### 1. No response to challenge.

This score indicates that no attempt has been made to resolve the fantasied problem. Either the problem was ignored, the theme has shifted or the pretend episode was desisted before a resolution was attained.

#### 2. Failure to resolve the problem.

The fantasied negative situation has prevailed. That is, the obstacle, threat or lack remains despite efforts to overcome it. As in level 1, the outcome of the pretend story is negative.

#### 3. Passive resolution.

This and the following level pertain to positive outcomes of resolution attempts. A passive resolution occurs when the challenge is overcome through successful escape or avoidance, when luck or magic intercedes, when the protagonist is rescued from a threatening situation, or when the threat is rendered harmless without the active participation of the protagonist. Level 3 is also coded when it is the play partner who is responsible for resolving a pretend situation involving both children.

#### 4. Active resolution (or nullification of the problem).

This score is given when the protagonist actively renders the threat powerless, when obstacles are overcome and problems managed through some active gesture. It may be the case that the story protagonists have not only solved the problem, but that they have also transformed it in such a way that it is not likely to resurface. Examples are an enemy made into a friend or a lonely character getting married. This level is characterized by an explicit and active attempt to transform a bad situation into a good one.

Also considered Level 4. resolution are measures taken to prevent bad events from occurring. For instance, children going on a picnic and fearing the cold might say "Let's bring a blanket, just in case" or, in preparation for a space shuttle trip, "he can't hurt himself 'cause he's got a helmet now".

### 3.5 ELABORATENESS OF PRETEND PLAY

The coding of the elaborateness of children's pretend play has been adapted from Botvin and Sutton-Smith's (1977) work on the development of structural complexity in children's fantasy narratives. More specifically, the present system borrows the concepts of primary and secondary plot units. Primary plot units are elements which represent either the impetus

(motivation) for an action or action plan (e.g. something lacking, a threat to well-being) or a reaction to the impetus (i.e. a response to the plan or incomplete state of affairs evoked by the impetus). Thus, plot P proceeds from state A to state B, where both A and B represent primary plot units. Secondary plot units are elements which represent an "action or potential action that is preparatory, intermediate, or consequential to the establishment of the boundaries of the narrative" (p. 378). They are transition elements which mediate the action between the impetus and reaction. In the present study, we will more formally distinguish between:

(a) simple elements,

or pretend actions, events, or verbalizations that occur outside of any plot;

(b) impetus,

or the introduction of some initial premise or starting point for a story. The impetus is the "set up" or plan of action. It includes the introduction of characters (indexed by voice change, or verbal/nonverbal behaviors that clearly indicate that the children have assumed identities other than their own), clear motivation (reasons) for pretend actions/transformations and a goal or set of goals to be attained (implicit or explicit).

(c) reaction,

or the attainment of some state of relative closure or equilibrium in the plot structure, e.g. attainment of goals or completion of tasks set up by the impetus. (Note that in contrast to the resolution of psychosocial issues, this type of reaction refers to the structure rather than the content of pretense. Therefore, it is not necessary that problems be resolved or challenges overcome, only that the story involve an action or series of actions which follow logically from the impetus of the storyline.)

(d) episodes,

or action sequences containing impetus and reaction; and

(e) secondary plot units,

or actions that intervene between the impetus and outcome of the primary plot;

(f) subplots,

or episodes which are embedded in and subordinated to a higher-order episode. Subplots intervene between the impetus and reaction of the primary episode.

The elaborateness of pretend enactment is coded for all continuous segments of pretend play (i.e. whenever there has been role enactment, an object transformation or framing of pretend activity or rely on Pass 1 12X codes). Thus, if children cease to pretend several times but always return to the same story theme, level of elaborateness should nonetheless be entered at the last turn prior to a shift from pretend play to other activities (or prior to a shift in context). In addition, the elaborateness code assigned to a given segment of a story represents the elaborateness of the story up until that point, and thus includes elements present in previous segments.

If a new story is begun, elaborateness coding is begun again separately for that story. A story may be defined as a collection of related make-believe actions or events that center on a single theme or context area and that may or may not unfold over time.

Observers will code elaborateness as the last digit of the 4/5XXX code as follows:

0. No elaborateness

- coded in cases where one child has merely acknowledged the other child's pretend actions or when no pretend transformations can be detected despite the presence of a 12X pass code.

1. Simple elements

- pretend enactment or framing that involves a single action or event or several

independent, unlinked actions or events, with no stated purpose or motivation for the activity. Any object or identity transformation(s) or announcement(s) of an ensuing transformation which is(are) not embedded in any identifiable plot structure (i.e. that do not involve clear goals or motivations for action) is(are) coded at level 1. For example, someone makes a playmobile figure "ski". Later another figure is made to join the first.

## 2. Impetus but no reaction

- Elements of the plot (e.g. characters, goals, motivations for action --all three must be present) are introduced but not carried through to a logical conclusion. For example, a child may say "It's time to race", make a playmobile figure ski, and then stops without any indication that the "race" has taken place. Or, a statement such as "pretend you're in the hospital because you're sick" which is not followed up on with a treatment scenario.

## 3. Episode

- (A -> B; where A represents the impetus and B the reaction) a story involving an impetus and a reaction to the impetus. To be scored at this level, the fantasy should involve readily identifiable characters whose actions have a meaning or a purpose relevant to the general storyline. For example, in the context of the ski race, the child states that s/he is the champion, animates the Playmobile figure, and when the race is over, waves his arm in a gesture of victory, or says "I won!". The reaction is the set of pretend actions that is explicitly or implicitly evoked by the action plan or impetus (e.g., treatment for an injury, eating after announcing plans for a picnic). No formal "ending" of the pretend story is necessary as long as the reaction to the impetus has been enacted.

## 4. Episode with secondary plot units

- (A -> c -> B; where c represents the secondary plot unit(s)) at this level, the episode can be characterized as in 3, but it is embellished by one or more secondary story elements which intervene between impetus and reaction. For instance, the events in the previous example occur except that while racing, the skier is made to avoid a tree. Or, in a doctor-patient sequence: the doctor phones the patient's mother or engages in several different "treatments" prior to curing the illness.

## 5. Chained episodes

- (A1 -> (c1) -> B1 -> A2 -> (c2) -> B2, etc.; where (c) represents the optional secondary plot unit(s)) In episodes, several simple plot structures (impetus/reaction dyads) are played out or planned in succession. Individual episodes may or may not contain intervening plot elements mediating between impetus and reaction. For example, the events in 3 occur and then the child says "I'm too cold to ski anymore, I need some hot coco" and proceeds to animate the Playmobil figure accordingly. A clear shift in the content of the storyline should be detected to be coded at level 5. Mere repetitions or embellishments on previous episodes are scored at levels 3. or 4.

## 6. Subplots

- (A -> (c), a -> b, (c) -> B; where a -> b represents the subplot(s)) At this level, the fantasy is fleshed out enough to have a narrative quality to it; i.e. coordination of actions and characters "tell" a story with beginning, middle and ending. It often contains many intervening or secondary plot elements. Rather than a succession episodes, the entire pretend sequence consists of one elaborate "plot" in which one or several subplots are embedded. In other words, the main action of the story is interrupted by one or more subsidiary plots, each involving its own impetus and reaction. For example, the child may say, "I'm going to ski in this race", makes two playmobile figures ski, and then says "I have to get rid of this other skier to win", makes one crash into the other and knock it off the course, and then has the remaining skier "win".