

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A)

Par
ELISABETH JACOB
BACCHELIÈRE EN SCIENCES DE LA SANTÉ (ERGOTHÉRAPIE)

**L'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw âgé de
deux à quatre ans : la perspective de la mère et son
implication dans le jeu symbolique**

Août 2012

RÉSUMÉ

Les enfants autochtones rencontrent des difficultés à l'école, et ce, dès la maternelle. Un des facteurs évoqués est le manque de stimulation à la maison, mais peu de recherches ont approfondi le sujet. Il est bien établi que le jeu symbolique est un type d'activité important au bon développement de l'enfant et l'objectif de cette recherche consiste à explorer si l'environnement matériel et social de l'enfant atikamekw y est favorable. Cinq dyades mère-enfant ont été formées. Des entrevues avec les mères, des observations de l'environnement de jeu de l'enfant à la maison et des séquences de jeu mère-enfant ont été réalisées. Les données ont été analysées de manière qualitative à l'aide de différentes techniques telles que l'analyse de contenu, l'analyse thématique, le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002) ainsi que l'analyse des séquences de dialogue de François (1981, 1989). Les résultats mettent en évidence que l'environnement est plus ou moins favorable au jeu symbolique. Bien que les mères observent le jeu symbolique chez leur enfant, leur compréhension de son utilité est vague. Cela se répercute sur le choix du matériel de jeu et sur leur manière de jouer avec leur enfant. La culture de la mère, son histoire familiale et ses croyances sont des éléments qui peuvent avoir une influence sur son implication à jouer avec son enfant. Même si la mère atikamekw est la principale personne qui prend soin de l'enfant, la recherche démontre aussi l'importance qu'elles accordent aux autres membres de leur famille. Sensibiliser les mères et les membres de la famille au jeu symbolique, intervenir directement auprès des enfants en difficulté, enrichir l'environnement familial de jeu, sensibiliser les intervenants qui travaillent auprès de la petite enfance sur la valeur du jeu symbolique sont des pistes de développement envisagées à la suite de cette recherche.

REMERCIEMENTS

Je peux maintenant affirmer que je suis fière d'avoir accompli cette merveilleuse et belle aventure qu'est la réalisation d'un mémoire. Les efforts que j'ai déployés au cours des trois dernières années sont aussi le fruit d'encouragement et du soutien moral de fidèles personnes et je tiens à les remercier.

J'aimerais remercier généreusement les membres de la communauté autochtone et spécialement la directrice du Service à la petite enfance ainsi que les mères et leur enfant qui ont participé au projet. La confiance que vous avez témoignée envers moi et la croyance de la pertinence de ce projet fut nul doute un gage important de motivation.

Je remercie mon directeur de maîtrise, monsieur Roberto Gauthier. Merci de m'avoir transmis votre passion pour la recherche en milieu autochtone et merci de votre précieuse collaboration à toutes les étapes du projet.

Je remercie ma codirectrice de maîtrise, madame Denise Doyon. Votre expertise, votre rigueur ainsi que vos précieux conseils ont su développer mes compétences et ma patience. Merci de me transmettre votre passion pour l'enseignement universitaire.

Merci à mes parents, Gilles et Ginette, à mon frère, Benoît et à ma belle-sœur Dominique. Merci tout simplement d'être dans ma vie et de soutenir mes efforts par votre présence. Je tiens aussi à remercier ma filleule Eve. Ta présence m'a permis de jouer avec toi et de profiter avec toi de mes quelques jours de congé. Merci d'être aussi tant créative dans tes jeux et de me faire voir la vie avec des yeux d'enfant.

Je tiens à remercier une amie, une confidente, Anne-Marie Villeneuve. Tu as su m'encourager à poursuivre mes rêves et à ne pas me laisser abattre par les événements de la vie. Merci pour ton écoute, mais surtout de toutes nos soirées passées ensemble à se remettre en question.

Merci à Valérie Sirois et à toute sa famille. Tu prends le temps de m'écouter et de me rassurer. Merci de me faire voir qu'il est possible d'être une ergothérapeute avec un brin d'originalité!

Je tiens à remercier le centre Nikanite, la fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, la fondation Melançon, le syndicat des professeures et des professeurs de l'UQAC ainsi que la Congrégation des sœurs de Notre-Dame du Bon Conseil qui m'ont tour à tour soutenue financièrement dans la réalisation de ce projet de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	5
La problématique	5
1.1 L'état de la situation dans les communautés des premières nations	8
1.1.1 Les difficultés scolaires que rencontrent les enfants amérindiens	8
1.1.2 L'environnement familial en milieu autochtone et les difficultés scolaires des enfants	11
1.1.3 Le jeu et l'enfant.....	12
1.1.4 Le jeu symbolique, un outil de développement.....	13
1.1.5 Le jeu des enfants dans la culture amérindienne	15
1.1.6 La mère autochtone, l'adulte responsable de l'éducation des enfants.....	17
1.1.7 Les valeurs et les croyances de la mère en lien avec le jeu	18
1.1.8 La contribution de la mère autochtone dans le jeu symbolique	19
1.2 Le problème de recherche	21
1.3 La question et les objectifs de la recherche.....	22
CHAPITRE II	23
Le cadre conceptuel de la recherche	23
2.1 Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant	24
2.1.1 La place du jeu dans le développement de l'enfant : la perspective de Piaget. 26	
2.1.1.1 <i>L'évolution des formes de jeu</i>	27
2.1.1.2 <i>L'apparition du jeu symbolique chez les enfants et sa manifestation entre deux et sept ans</i>	28
2.1.1.3 <i>L'explication du jeu symbolique pour le développement de l'enfant</i>	30
2.1.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant, la perspective de Vygotski	31
2.1.3 L'évolution des recherches portant sur le jeu symbolique dans un milieu culturel.	36
2.2 Le rôle de l'environnement familial du jeu dans le développement de l'enfant.....	38

2.2.1 Le rôle de l'environnement, une contribution aux habiletés de jeu de l'enfant, selon Bronfenbrenner.....	40
2.2.2 Le rôle des interactions entre l'enfant et son milieu, une contribution à son développement cognitif selon Piaget.....	42
2.2.3 Le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'enfant selon Vygotski.....	44
2.3 Les recherches portant sur la dimension matérielle du jeu.....	46
2.4 Les recherches portant sur la dimension sociale du jeu.....	48
2.4.1 Les recherches portant sur la participation de la mère dans le jeu symbolique de son enfant.....	49
CHAPITRE III.....	57
Le cadre méthodologique de la recherche.....	57
3.1 Le type de recherche privilégié.....	57
3.2 La sélection du site de l'étude.....	59
3.3 La sélection des participants à l'étude.....	63
3.4 Le déroulement de la collecte des données.....	65
3.4.1 L'introduction sur le site de la recherche.....	65
3.4.2 Le déroulement de la collecte.....	67
3.5 Les principaux instruments de collecte utilisés.....	71
3.5.1 L'entrevue de groupe semi-dirigée.....	73
3.5.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	75
3.5.3 L'observation en situation.....	75
3.6 La méthode d'analyse des données.....	78
3.7 Les critères et la rigueur scientifique.....	83
CHAPITRE IV.....	86
Les résultats.....	86
4.1 La mise en marche du projet.....	87
4.1.1 Notre entrée dans la communauté.....	87
4.1.2 Les caractéristiques des dyades mère-enfant participantes.....	90
4.2 La présentation détaillée des résultats.....	94
4.2.1 La dimension matérielle de l'environnement familial de jeu.....	96
4.2.1.1 <i>L'espace disponible pour le jeu</i>	96
4.2.1.2 <i>Le matériel de jeu</i>	99
4.2.1.3 <i>L'organisation du matériel de jeu à l'intérieur des maisons</i>	110
4.2.2 La dimension sociale de l'environnement familial de jeu.....	112
4.2.2.1 <i>Ce que les mères observent dans le jeu symbolique.</i>	113
4.2.2.2 <i>Ce que les mères pensent de la valeur du jeu symbolique</i>	116
4.2.2.3 <i>Ce que les mères disent de leur implication dans le jeu symbolique....</i>	121
4.2.2.4 <i>Ce que nous observons de l'implication des mères dans le jeu symbolique</i>	126

4.2.2.5 <i>Ce que les mères disent à propos de l'implication des autres membres de la famille</i>	136
---	-----

CHAPITRE V	142
La discussion.....	142
5.1 Interprétation des résultats	142
5.1.1 L'influence de l'histoire familiale de la mère sur sa contribution au jeu de l'enfant	143
5.1.2 L'influence des croyances de la mère et de ses caractéristiques personnelles sur la dimension matérielle du jeu	144
5.1.3 Le dilemme des mères : jouer ou faire apprendre ?.....	150
5.1.4 Le réseau social impliqué auprès de l'enfant	156
5.2 Pistes de développement	157
5.2.1 Sensibiliser les mères et les membres de la famille	158
5.2.2 Sensibiliser et former les intervenants travaillant avec les enfants d'âge préscolaire	159
5.2.3 Intervenir auprès des enfants qui peuvent rencontrer des difficultés	159
5.2.4 Créer un service de ludothèque	160
5.2.5 Fabriquer des jouets ou des livres	160
5.3 Limites et forces de la recherche.....	162
CONCLUSION	164
RÉFÉRENCES.....	167
APPENDICE A	185
APPENDICE B	186
APPENDICE C	187
APPENDICE D	190
APPENDICE E	195
APPENDICE F	196

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Étapes du jeu symbolique de l'enfant et les comportements associés de la mère.....	53
Tableau 2 : Calendrier de la collecte des données	71
Tableau 3 : Organisation des données pour la présentation détaillée des résultats.....	95
Tableau 4 : Matériel de jeu d'exercice	99
Tableau 5 : Matériel de jeu symbolique	101
Tableau 6 : Matériel de jeu d'assemblage.....	104
Tableau 7 : Matériel de jeu de règles	105
Tableau 8 : Autres matériels	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle écologique de Bronfenbrenner.....	41
Figure 2 : Schéma des services dans la communauté autochtone.....	62
Figure 3 : Démarche d'analyse	82

INTRODUCTION¹

Premier contact avec les gens, premier regard, premier sourire, bébé vient de naître et découvrira tout au long de son enfance le monde merveilleux qui l'entoure. Ce petit être grandira au rythme des coutumes et des valeurs de la société. Même aussi petit qu'il soit, certains droits lui sont déjà acquis. Pour comprendre comment il les a acquis, il faut remonter dans le passé, puisqu'historiquement les femmes et les enfants avaient souvent un statut bien particulier, comparativement à celui des hommes. Alors que ces derniers étaient privilégiés pour assurer certaines fonctions politiques, pour conduire des décisions importantes ou tout simplement pour avoir le droit de travailler, les femmes et les enfants recevaient souvent peu d'attention et servaient principalement à des tâches domestiques à la maison. Ce rapport social créa un fossé d'inégalité en matière de droit ainsi que des conditions de vie : les hommes étaient souvent mieux nantis que les femmes et les enfants. À cela s'ajoutent les deux grandes guerres mondiales qui ont apporté leur lot de détresse dans plusieurs pays. Déterminés à maintenir la paix, à promouvoir le progrès et à instaurer de meilleures conditions de vie, 51 pays fondèrent l'Organisation des Nations (ONU) en 1945 (ONU, 2012). Dès 1948, l'ONU adopte la Déclaration universelle des droits de l'homme qui stipule que tous les êtres humains, riches ou pauvres, hommes et femmes seront traités comme égaux, et ce, peu importe leur ethnie ou leur religion (ONU, 2012). Alors que les enfants doivent recevoir une protection spéciale, ce n'est qu'en 1989 que l'ONU adopte la Convention relative aux droits de l'enfant et cette dernière n'entrera en vigueur que le 2 septembre 1990 (ONU, 2012). Cette convention reconnaît notamment que plusieurs enfants, dans les pays du monde, vivent des conditions difficiles et qu'il est nécessaire de leur accorder une

¹ Ce mémoire a été écrit selon les *Normes de présentation d'un travail de recherche* de Provost, Alain, Leroux et Lussier (2010).

attention particulière (ONU, 2012). Cette convention comporte au total 54 articles et touche différents thèmes tels que le droit de préserver son identité et sa culture, le droit de s'exprimer librement, le droit d'être élevé par les parents biologiques, le droit à l'éducation, etc. Parmi les droits accordés aux enfants, on peut y lire à l'article 31 de cette convention (ONU, 2012) :

« Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique »

« Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité »

Selon ce qu'on peut en lire de cet article, l'ONU reconnaît que tous les enfants dans le monde ont le *droit de jouer* et de participer à des activités de loisirs. Au Québec, il semble logique de penser que ce droit est maintenant respecté puisque les programmes éducatifs valorisent le jeu pour le développement de l'enfant et que, de manière générale, les familles semblent aussi sensibilisées au fait que les enfants ont besoin de jouer pour se développer. Parmi les enfants du Québec, certains retiennent notre attention et ce sont ceux qui ont le statut autochtone².

La présente recherche est de type exploratoire et s'inscrit dans les sciences de l'éducation. Elle touche au domaine de la petite enfance et étudie le cas d'une communauté atikamekw. L'originalité de cette recherche repose sur le fait qu'elle s'intéresse à la dimension matérielle et sociale de l'environnement de jeu des enfants des Premières Nations. Jusqu'à présent, les recherches qui s'intéressent au jeu de différentes cultures chez les enfants sont surtout orientées vers d'autres groupes comme les Hispaniques, les Asiatiques ou encore les africains. Le but général de la recherche est de

² Dans ce mémoire, nous utiliserons les termes « Autochtone », « Amérindien » et « membre des Premières Nations » indistinctement.

décrire l'environnement familial de jeu des enfants atikamekws âgés de deux à quatre ans.

Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Depuis plus d'une douzaine d'années, le gouvernement fédéral a mis en place un programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans le but de promouvoir l'éducation des enfants et d'encourager de saines habitudes de vie. L'état de la situation montre que les enfants autochtones rencontrent toujours des difficultés scolaires, et ce, dès les premières années de scolarisation. Pour favoriser le développement de l'enfant, nous savons que le jeu et l'implication des parents dans le jeu de leur enfant vont lui permettre d'acquérir des compétences fondamentales. De plus, à l'âge préscolaire, le jeu symbolique est l'occupation principale des enfants. Un des facteurs évoqués pour expliquer les difficultés que rencontrent les enfants autochtones est le manque de stimulation à domicile. Ainsi notre question de recherche principale à la suite de l'état de la situation se formule ainsi : quel est l'environnement familial de jeu des enfants atikamekws âgés de deux à quatre ans?

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de la recherche. En se basant sur le modèle de Piaget (1970, 1969, 1964), celui de Vygotski (1934/1985, 1978, 1967) et celui de Bronfenbrenner, (2006, 1998, 1979) nous démontrons l'utilité du jeu pour le développement de l'enfant et comment les interactions sociales que l'enfant réalise dans son milieu contribuent à son développement. L'environnement familial de jeu suppose deux dimensions : la dimension matérielle du jeu et la dimension sociale. Ainsi, le cadre théorique propose aussi d'aborder quelques recherches contemporaines qui portent sur la dimension matérielle et la dimension sociale de l'environnement familial de jeu.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie développée pour ce projet de recherche. S'inscrivant dans un courant interprétatif/qualitatif, cette recherche exploratoire est aussi une étude de cas multiples. Au total, cinq dyades mère-enfant ont

pris part à la recherche. L'entrevue semi-dirigée, l'observation non participante et le journal de bord de la chercheuse sont les principaux outils de collecte de données. L'analyse des données a été effectuée par les techniques d'analyse de contenu mixte, d'analyse thématique, le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002) ainsi que l'analyse des séquences de François (1981, 1989).

Le chapitre suivant est consacré à la description des résultats. D'abord, la mise en marche du projet est exposée ainsi que la présentation détaillée des résultats qui se divise en deux parties principales : la dimension matérielle de l'environnement familial de jeu et la dimension sociale. Dans la dimension matérielle, nous décrivons l'espace disponible pour le jeu, le matériel de jeu que les enfants possèdent et son organisation à l'intérieur des maisons. Pour les résultats qui concernent la dimension sociale de l'environnement familial de jeu, nous expliquons ce que les mères observent du jeu symbolique, ce qu'elles pensent du jeu symbolique, ce qu'elles disent de leur implication dans le jeu symbolique, ce que nous observons de leur implication, puis finalement de ce qu'elles disent de l'implication des autres membres de la famille.

La discussion qui suit fait état d'une interprétation des résultats en faisant des liens entre les résultats de notre recherche et les autres recherches contemporaines sur le sujet. Des pistes de développement sont envisagées tant pour la dimension matérielle du jeu que pour la dimension sociale. Les forces et les limites de l'étude y sont aussi présentées.

La conclusion résume les grandes lignes de ce projet de recherche. Des pistes de recherche, à mener en milieu autochtone, sont proposées à la suite de l'interprétation de nos résultats.

CHAPITRE 1

La problématique

Depuis plusieurs années, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) est en faveur de programmes d'éducation et de protection de la petite enfance et se préoccupe de la santé infantile et de l'éducation de qualité aux enfants, et ce, en favorisant le développement global de ceux-ci (UNESCO, 1990; UNESCO, 2009). Déjà, dans les années 1990, cet organisme préconisait l'accès à des services de qualité pour les enfants et particulièrement pour ceux vivant dans les milieux défavorisés (UNESCO, 1990). Au Québec, en 1995-1996, la Commission des États généraux sur l'éducation du ministère de l'Éducation s'alignait dans la même direction en recommandant des chantiers prioritaires visant à améliorer l'éducation des enfants. L'un de ces chantiers était d'étendre et d'améliorer l'offre de services à la petite enfance (Bisaillon & MEQ, 1996). Cette commission faisait mention de la nécessité d'intervenir très tôt dans la vie des enfants, et ce, pour trois raisons principales: 1- il est primordial d'assurer un bon développement des habiletés cognitives, sociales et affectives de l'enfant dès les premières années de sa vie; 2- la conception des parents sur la réussite de leur enfant se forme dès la petite enfance; 3- les interventions à la petite enfance permettent d'atténuer les problèmes de la pauvreté et les problèmes psychosociaux des familles (Bisaillon & MEQ, 1996). Les enfants provenant de milieux défavorisés ont donc été ciblés pour recevoir des interventions pendant la période de la petite enfance (Bisaillon & MEQ, 1996). De plus, un important rapport, soit celui d'Oberle publié en 1993, s'intitulant *La fréquence de la pauvreté des familles qui vivent dans les réserves indiennes au Canada*, dressait un portrait critique concernant les enfants vivant sur des « réserves » amérindiennes : la pauvreté était présente dans 33 %

des familles autochtones vivant dans la province de Québec alors que ce pourcentage était de 17,8 % dans l'ensemble de la population québécoise. Selon la Commission des États généraux sur l'éducation, les enfants autochtones étaient considérés comme un groupe cible des interventions à la petite enfance (Bisaillon & MEQ, 1996). Encore aujourd'hui, nous savons que l'UNESCO (2009) continue d'affirmer sa position sur l'importance d'intervenir auprès des enfants dès leur plus jeune âge.

En 1998, un programme d'intervention auprès des enfants autochtones d'âge préscolaire a été mis en place par le gouvernement fédéral, et ce, dans toutes les provinces canadiennes. Le *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones* (PAPA) offre aux enfants la chance d'être avec d'autres enfants et de participer à des activités en présence d'éducateurs compétents (Agence de la santé publique du Canada, 2009). Ce programme d'intervention a d'abord été élaboré aux États-Unis en 1965. À cette époque, le ministère des Enfants et de la Famille de ce pays a conçu ce programme pour les enfants d'âge préscolaire provenant de familles à faible revenu afin de développer leurs habiletés cognitives et sociales et de les préparer aux apprentissages scolaires, notamment en ce qui a trait à la lecture et aux mathématiques (U.S. Department of Health and Human Services, 2009). Pour mieux répondre aux besoins des enfants amérindiens, le programme est divisé en sept volets : la santé nutritionnelle et buccale, les activités physiques, l'allaitement, la prévention des blessures, la santé mentale et l'environnement sécuritaire (U.S. Department of Health and Human Services, 2009).

Au Canada, la mission actuelle du PAPA est de donner aux enfants des Premières Nations, âgés de 0 à 6 ans, une expérience positive d'apprentissage misant sur les traditions ancestrales dans un environnement sécurisant (Agence de la santé du Canada, 2009). Dans les faits, l'accent de ce programme est mis sur les enfants âgés de 3 à 5 ans (Agence de la santé du Canada, 2009). Ce programme comprend les six volets suivants : la culture et la langue, l'éducation et la préparation à l'école, la promotion de la santé, la nutrition, le soutien social ainsi que la participation des parents et de leur

famille. Plus précisément, le volet éducation du programme veut permettre aux enfants de développer une attitude positive envers eux-mêmes en tant qu'apprenant, de développer leur estime de soi et leur esprit d'initiative. Le volet participation des parents quant à lui veut permettre à ceux-ci d'améliorer leurs compétences parentales, de mieux comprendre leur enfant et de développer une meilleure confiance en soi en tant que parent. Le Conseil en éducation des Premières Nations (2009) appuie ce programme et encourage l'initiative et la participation des parents autochtones dans l'éducation de leurs enfants, leur permettant ainsi de devenir les premiers *éducateurs* de leurs enfants.

En 2003, une première phase d'évaluation du programme PAPA a été réalisée. La principale recommandation du rapport qui a suivi a été de rendre ce programme accessible à toutes les communautés amérindiennes (Barrieau & Ireland, 2003). En effet, seulement 273 communautés amérindiennes recevaient le financement de ce programme alors que 310 communautés n'y avaient pas accès (Barrieau & Ireland, 2003). De plus, parmi les 273 projets, seulement 21 % recevaient tous les enfants admissibles de leur collectivité (Barrieau & Ireland, 2003). Les principales difficultés rencontrées sont le manque d'espace pour accueillir tous les enfants, le manque de préparation des parents et des enfants, des problèmes familiaux, des problèmes de transport, l'incompatibilité des horaires de travail des parents avec les horaires du programme, le manque de personnel ainsi que la non-qualification des éducateurs (Barrieau & Ireland, 2003).

Selon les auteurs, là où des activités ont été soutenues convenablement, le bilan dressé est globalement positif. Les répercussions sur les enfants sont une meilleure estime de soi, de meilleures habiletés cognitives et sociales, une autonomie et une plus grande confiance en soi, de même que la mise en pratique de saines habitudes de vie (Barrieau & Ireland, 2003). Il reste que malgré ces interventions en milieu autochtone auprès des enfants, plusieurs d'entre eux éprouvent toujours des difficultés au plan scolaire : trouble d'apprentissage, trouble du comportement, retard de développement, échec, décrochage scolaire, etc. (Institut culturel éducatif et montagnais, 2004). L'un des

facteurs expliquant les difficultés scolaires chez ces enfants serait le manque de stimulation parentale avant l'entrée à l'école (Lavoie, 2000). Or, l'enfant d'âge préscolaire passe une bonne partie de son temps à jouer. Il nous apparaît dès lors important et pertinent d'étudier de plus près la nature de la participation des parents amérindiens dans le jeu de leur enfant.

Le contexte de ce projet de recherche démontre que les interventions auprès de la petite enfance sont une initiative encouragée dans les communautés autochtones, et ce, depuis de nombreuses années. Cette réflexion amène à regarder plus attentivement l'état de la situation dans les communautés des Premières Nations, tant sur le plan des difficultés scolaires, de l'environnement et du jeu chez l'enfant. Les prochaines parties présentent ces éléments.

1.1 L'état de la situation dans les communautés des premières nations

Dans un premier temps, nous ferons la recension des auteurs qui se sont intéressés aux difficultés d'apprentissage chez les enfants autochtones. Par la suite, nous ferons état des écrits qui concernent l'environnement familial de jeu en contexte amérindien. Une synthèse des écrits sur l'utilité et le rôle du jeu pour le développement de l'enfant tout en mettant l'accent sur le jeu symbolique suivra. Nous traiterons aussi des recherches qui ont étudié le jeu des enfants autochtones, puis finalement, nous aborderons la question de la nécessité pour la mère de s'impliquer dans le jeu de son enfant.

1.1.1 Les difficultés scolaires que rencontrent les enfants amérindiens

Les recherches sur le développement des enfants autochtones portent sur des groupes spécifiques et sont réparties de manière plutôt aléatoire parmi l'une ou l'autre des différentes nations autochtones (Makrs & Colls, 2007). Deux de celles qui traitent

sur le développement des enfants amérindiens en bas âge ont démontré l'existence de difficultés scolaires, de troubles d'apprentissage ou de retards de développement chez les enfants des Premières Nations (ICEM, 2004; Lavoie, 2000). Selon ces études, les difficultés scolaires débuteraient avant les classes de niveau primaire. On peut lire en effet dans l'*Étude de nature quantitative sur la situation des jeunes innus inscrits à une école de leur communauté* (ICEM, 2004) que plus de la moitié des enfants au préscolaire ont été identifiés par leur enseignant comme présentant au moins une caractéristique de risque de vivre des difficultés d'apprentissage ou de comportement³. Les résultats de l'étude montrent que sur un total de 99 enfants fréquentant la maternelle quatre ans, 30,3 % des enfants ont de la difficulté à suivre les consignes formulées par les adultes, 28,3 % présentent un retard de langage expressif, 29,3 % éprouvent des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information, 24,2 % accusent un retard par rapport à la conscience de l'écrit, 21,2 % ont des problèmes de concentration et finalement, 10,1 % ont un retard global de développement (ICEM, 2004). Ces données démontrent la présence de difficultés scolaires chez les enfants innus dans la province de Québec dès leur entrée à l'éducation préscolaire. Toujours selon cette étude, les enfants fréquentant la maternelle cinq ans présentent aussi ces caractéristiques dans une proportion similaire à celle des enfants de la maternelle quatre ans, confirmant ainsi que les enfants ne réussissent pas à regagner leur retard d'apprentissage l'année suivante. Les résultats scolaires en sont ainsi affectés au niveau primaire, car près de la moitié des enfants amérindiens n'atteignent pas les objectifs du *Programme de formation de l'école québécoise* suivant les données de l'ICEM de 2004. Un très grand nombre d'élèves à risque ou ayant des difficultés d'apprentissage poursuivent ainsi leur cheminement scolaire au primaire. Selon l'*Étude sur les retards pédagogiques des jeunes innus : synthèse et recommandations*, 23,84 % des enfants dans

³ Dans cette étude, neuf types de risque étaient énumérés par les auteurs. Ces caractéristiques sont utilisés comme indicateurs et comprennent: 1-A fréquemment des problèmes de discipline, 2-Est isolé socialement, 3-Présente un retard de langage expressif, 4-A de la difficulté à suivre les consignes formulées par un adulte, 5- Éprouve des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information, 6-Accuse un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre, 7-A des problèmes de concentration, 8-A un retard de développement 9-A des troubles du comportement

les écoles primaires de huit communautés sont considérés à risque alors que 12,92 % des élèves du primaire sont en difficulté d'apprentissage (Lavoie, 2000)⁴.

Une étude récente nous permet de connaître les capacités d'un groupe d'enfants autochtones aux États-Unis. Marks et Coll (2007) ont analysé les habiletés de lecture et les habiletés en mathématiques dès l'entrée en classe maternelle auprès de quatre groupes ethniques, dont les enfants autochtones. Selon leur étude, les enfants amérindiens ont des habiletés similaires à ceux de culture hispanophone et africaine tandis que les enfants de culture américaine réussissaient mieux dans ces tâches dès leur entrée en maternelle. L'étude démontre que les enfants autochtones qui arrivent en maternelle avec de meilleures habiletés en lecture et en mathématiques obtiendront de meilleurs résultats dans ces deux matières lorsqu'ils seront au primaire. Nous pouvons dégager de cette étude que le milieu autochtone offre peut-être moins d'opportunités d'exercer les habiletés cognitives des enfants concordant avec d'autres études démontrant que les milieux socio-économiques à faible revenu offrent un environnement moins stimulant (Bradley, Corwyn, McAdoo & Coll, 2001; Bradley, Caldwell, Rock, Ramey, Gray & al, 1989).

Néanmoins, il est important de souligner que les standards scolaires institutionnels visent spécifiquement la réussite des enfants francophones ou anglophones et ne tient pas nécessairement compte de la culture des enfants. Ajoutons à cela qu'à l'époque, les enfants autochtones se développaient en harmonie avec les standards de leur vie nomade, mais que l'obligation d'adopter un autre mode de vie laissa des répercussions négatives sur l'éducation des enfants (Ing, 2006; Kirkness, 1999).

⁴ Au moment de cette étude, le MELS employait les termes difficulté légère d'apprentissage (DLA) et difficulté grave d'apprentissage (DGA). Compte tenu du fait que ces deux termes ne sont plus utilisés par le MELS, nous avons opté pour utiliser les termes élève à risque (en remplacement de DLA) et difficulté d'apprentissage (en remplacement de DGA).

Malgré ce fait, l'ensemble de ces écrits nous révèle qu'un pourcentage important des enfants autochtones éprouvera, durant son cheminement scolaire, des difficultés scolaires. Comme plusieurs des difficultés prennent naissance dès l'âge de la petite enfance, il importe ici de jeter un regard sur l'environnement familial des enfants en contexte autochtone.

1.1.2 L'environnement familial en milieu autochtone et les difficultés scolaires des enfants

Les difficultés scolaires des enfants amérindiens peuvent être expliquées par de multiples facteurs, dont les problèmes personnels, l'environnement familial et les facteurs scolaires (Clarke, 1994). Parmi les facteurs familiaux, les enfants vivant dans une pauvreté persistante sont plus à risque d'avoir des retards de développement et des troubles de comportement et cela aura inévitablement des conséquences sur les apprentissages scolaires (Fleury, 2008). Le cas des enfants amérindiens n'échappe pas à cette situation étant donné que plus de la moitié de ces enfants vivent dans un milieu familial à faible revenu (Statistique Canada, 2006 b). Les conditions de pauvreté en milieu autochtone ne sont pas seulement dues au statut économique, mais peuvent peut-être tenir compte de d'autres éléments possibles de retrouver dans les réserves: alcoolisme, drogues, peu d'emplois, taux d'assistance sociale élevé, surpopulation dans les maisons, etc. (Clarke, 1994, Statistique Canada, 2006a et 2006 b; Statistique Canada, 2008). Il faut préciser que ces éléments ne font pas exclusivement partie des communautés autochtones, mais peuvent aussi se retrouver aussi dans l'ensemble de la population québécoise. Toutefois, avec la présence de certains de ces éléments, les parents autochtones peuvent alors se sentir préoccupés de subvenir aux besoins immédiats de l'enfant et ont moins de temps à jouer ou à consacrer à l'éducation de leurs enfants (Clarke, 1994). D'ailleurs, il y a plusieurs années, un auteur a aussi affirmé que l'environnement à la maison dans les communautés sioux aux États-Unis était considéré comme moins stimulant que celui des familles blanches plus aisées (Spilka, 1970). Fuchs et Havighurst (1983) ont aussi rapporté que l'environnement à la maison dans les

communautés autochtones ne contribue pas à favoriser un apprentissage optimal pour l'enfant. L'absence de matériel éducatif comme les livres est observée dans plusieurs familles de communautés autochtones (Fuchs & Havighurst, 1983). Finalement, Lavoie (2000) a interrogé les directeurs d'école et les professionnels au sein des écoles innues du primaire et du secondaire. Il fait ressortir différentes raisons pour expliquer le faible taux de réussite chez ces élèves; le manque de stimulation à domicile par les parents en serait une. Selon cet auteur, ce manque de stimulation peut en partie expliquer pourquoi les enfants n'ont pas suffisamment d'acquis lorsqu'ils entrent au préscolaire. Nous soulignons par ailleurs que tous ces auteurs n'ont pas obtenu de données précises concernant l'environnement de jeu à la résidence de l'enfant ni la participation des parents dans le jeu de leur enfant.

Malgré le manque d'informations sur l'environnement familial de jeu en contexte autochtone, il y a un consensus à savoir que le jeu est l'activité principale de l'enfant. Les trois prochaines sections font le point sur des travaux de recherche qui se sont intéressés au jeu chez l'enfant d'âge préscolaire et en particulier de ceux qui ont étudié le jeu chez les enfants autochtones.

1.1.3 Le jeu et l'enfant

L'Association internationale pour l'éducation à l'enfance (ACEI) a pris position et affirme que le jeu est essentiel au développement cognitif, affectif et social, quel que soit le contexte culturel (Isenberg & Quisenberry, 2002 ; Isenberg & Quisenberry, 1988). En jouant, les enfants développent leur imagination et leurs habiletés cognitives (McCune, Zanes & Golbeck, 2001 ; Piaget, 1964 ; Vygotski, 1967), leurs habiletés émotionnelles (Ginsburg, 2007; Piaget, 1964, McCune, Zanes & Golbeck, 2001; Erickson, 1985; Vygotski, 1967), leurs habiletés sociales (McElwain & Volling, 2005; Creasey, Jarvis & Berk, 1998) ainsi que leurs habiletés langagières (Fantuzzo & McWayne, 2002). Le jeu donne aussi l'occasion aux enfants de développer leur motricité globale, leur motricité fine et leurs habiletés perceptuelles (Corrie & Barratt-

Pugh, 1997). Grâce au jeu, les enfants d'âge préscolaire développent aussi des habiletés qui leur permettront d'être plus habiles sur le plan social lors de l'entrée à l'école. En effet, les enfants qui s'engagent activement dans le jeu durant la période préscolaire démontrent davantage de collaboration entre pairs lors de l'entrée à l'école (Fantuzzo & Mcwayne, 2002). Durant la période de la petite enfance, le jeu favorise le développement d'une multitude d'habiletés et de compétences et de cette manière, préviendrait les retards de développement et les difficultés d'apprentissage (Corrie & Barratt-Pugh, 1997).

1.1.4 Le jeu symbolique, un outil de développement

Le développement cognitif de l'enfant et le développement de son jeu font naître, durant l'âge préscolaire débutant vers deux ans, une nouvelle forme de jeu qui implique des habiletés complexes de pensée, le jeu symbolique (Fein, 1981; Piaget, 1964). Les enfants se représentent alors un objet, une personne ou une action et leur attribuent une fonction imaginaire. Ils jouent à « faire semblant » et reproduisent des situations qu'ils ont vues précédemment. Dans la littérature, on utilise différentes expressions pour parler du jeu symbolique comme le jeu imaginaire ou le jeu de faire semblant.

Les recherches s'entendent pour la plupart quant à la contribution du jeu symbolique au développement de la représentation mentale, de la pensée divergente, de l'imagination, de la dimension socioémotive, des habiletés cognitives, langagières et motrices des enfants (Sacha & Russ, 2006; Bergen, 2002; Power, 2000; Lillard, 1998; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989; Dansky, 1980). Dans une méta-analyse, Fisher (1992) démontre l'existence d'une corrélation positive entre le jeu sociodramatique (jeu symbolique réalisé en présence d'un groupe d'enfants) et les habiletés de résolution de problème des enfants. Une recherche plus précise, celle de Wyver et Spence (1999), a établi l'existence d'une relation réciproque entre les résolutions de problème et le jeu symbolique. Les auteurs ont étudié deux sortes de résolution de problèmes, soit ceux qui peuvent être divergents, à plusieurs solutions, ou convergents, à une seule solution.

Selon les résultats obtenus, les formes de jeux complexes, tels que le jeu symbolique, contribuent au développement de résolution de problèmes divergents. L'augmentation des habiletés de résolutions de problèmes divergents augmente aussi la fréquence des jeux symboliques, et spécifiquement ceux ayant des rôles fantaisistes ou absents du contexte de vie de l'enfant (Ex. : Batman, monstres, faire-semblant de conduire un vaisseau spatial). L'entraînement des enfants au jeu symbolique coopératif et ayant comme thème des rôles fantastiques thématiques favorise aussi la résolution sémantique de problèmes divergents tandis que le jeu coopératif seulement contribuerait à augmenter les habiletés de résolutions de problèmes divergents visuels, dans des tâches non verbales. Les auteurs concluent que le jeu symbolique favorise l'émergence d'habiletés complexes en résolution de problème et qu'en jouant en collaboration, l'enfant développe de façon plus générale ses habiletés cognitives. Cette recherche concorde aussi avec une autre étude plus ancienne confirmant l'importance pour les enfants de développer la résolution de problèmes divergents (Pepler, 1980).

En plus de développer de nombreuses habiletés pour le développement de l'enfant, des auteurs ont souligné l'importance que prend le jeu symbolique sur les habiletés scolaires (Bodrova, 2008). Pellegrini et Galda (1993), dans leur analyse des écrits scientifiques recensés, affirment que le jeu symbolique facilitait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cook (2000) quant à lui a utilisé deux groupes d'enfants dans une classe pour voir l'effet d'un jeu symbolique, axé sur une activité de cuisine ayant comme thème une fête, comprenant des symboles mathématiques. Ces derniers comprenaient notamment des moules à biscuits et gâteaux en forme de chiffre, des chiffres magnétiques pour le réfrigérateur, etc. Les enfants recevant l'environnement stimulant utilisaient davantage les concepts mathématiques dans leur langage expressif. Cependant, l'étude ne démontrait pas si, lors de l'entrée à l'école, ces enfants réussissaient mieux les activités comprenant des concepts mathématiques. Par la suite, Wolfgang, Stannard et Jones (2001) ont démontré que les enfants accomplissant avec succès les activités de blocs à l'âge préscolaire démontraient de meilleures habiletés en

mathématiques une fois arrivés au secondaire. Le matériel de blocs est un matériel de jeu d'assemblage et de construction qui peut servir à construire la situation imaginaire (Garon, 2002; Doucet, 1999). Bien que Bergen (2002) ait affirmé que la relation entre la qualité du jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire et le développement d'habiletés académiques spécifiques doit être plus approfondie, nous croyons tout comme Bodovra (2008) que les connaissances actuelles permettent d'affirmer que ce type de jeu offre aux enfants l'occasion de développer des habiletés, de faire des apprentissages et, par conséquent, de réduire et de prévenir les retards de développement et d'éventuelles difficultés scolaires. Comme le jeu symbolique favorise notamment les habiletés sociales et émotionnelles à l'âge préscolaire, ces dernières sont aussi des éléments importants en regard du succès académique des enfants (Marks & Coll, 2007). Tout récemment, Hanline, Milton et Phelps (2008) ont aussi découvert que la substitution des objets ou des personnes dans le jeu symbolique contribue au développement des habiletés en lecture et en mathématiques bien qu'aucune relation significative n'ait été établie entre la complexité du jeu symbolique et ces habiletés. Les auteurs expliquent que la substitution symbolique reflète la capacité de l'enfant à utiliser ses habiletés mentales et à utiliser sa pensée abstraite, lesquelles seront aussi utiles dans les activités de lecture et de mathématique.

Une très grande majorité des études portant sur le jeu en général et le jeu symbolique en particulier ont été réalisées auprès des enfants nord-américains ou européens. Depuis quelques années, les recherches démontrent un intérêt pour le jeu des enfants dans les communautés culturelles. La prochaine section aborde spécifiquement le jeu des enfants en milieu autochtone.

1.1.5 Le jeu des enfants dans la culture amérindienne

Peu d'études ont été réalisées sur le jeu de l'enfant en milieu autochtone. Deux auteurs ont étudié le jeu des enfants en utilisant une méthodologie différente. Tout d'abord, Larose (1988) a interrogé un groupe de personnes âgées algonquiennes de la

région de l'Abitibi-Témiscamingue au Québec pour démontrer l'utilité de leurs jeux traditionnels. Prendre le point de vue de ces adultes permettait à l'auteur d'émettre des recommandations pour enrichir culturellement le programme d'éducation préscolaire des enfants autochtones d'aujourd'hui. Il a découvert que les jouets à caractère symbolique, les contes, les légendes et les jeux sociaux visaient le développement des habiletés cognitives, psychomotrices, sociales et langagières et permettaient aux enfants de s'orienter vers « la reproduction de la cohésion sociale et la transmission des aptitudes techniques permettant la pérennité du groupe » (Larose, 1988, p. 41). Les jeux de poupées, de takinagan (avec un porte-bébé) et les jeux de pêche sont ceux que les personnes âgées ont indiqué comme étant significatifs dans leur enfance. Traditionnellement, les concepts de jeu et de travail se fondaient dans un seul concept plus fonctionnel, celui de l'apprentissage (Larose, 1988). Comme l'explique ce même auteur, les enfants autochtones de cette époque développaient leur compétence en interagissant avec un adulte.

Une étude anglophone plus récente, celle de Gillis (1991) a analysé les jeux des enfants autochtones dans trois communautés de la province de l'Ontario. L'observation des enfants de trois à cinq ans se déroulait dans les centres de la petite enfance (CPE)⁵. Dans les centres, 27 enfants étaient âgés de trois ans, 19 de quatre ans et 12 de cinq ans. Les jeux les plus souvent observés chez les enfants étaient les activités motrices telles que se glisser, grimper et conduire un tricycle tandis que les jeux avec les instruments de musique étaient rarement observés. Selon l'auteure, les activités proposées par l'éducatrice de même que le matériel pédagogique et son accessibilité influençaient la fréquence de jeux observés. Elle a aussi remarqué, grâce à l'observation filmée, que tous les enfants de son étude jouaient fréquemment à des jeux symboliques. Le thème de la famille a été le plus observé chez tous les enfants tandis que les thèmes du magasin et du docteur ont été les moins fréquemment observés. Une des particularités de la fréquence

⁵ Dans la version originale de l'étude, l'auteure emploie le terme *Day care centers*. Nous avons traduit ce terme par les centres de la petite enfance (CPE) plutôt que par le terme garderie.

du jeu symbolique observé est qu'il prenait place dans des contextes de groupe. Elle a constaté que la culture amérindienne encourage cette forme de jeu chez ce groupe d'enfants, car dans les méthodes traditionnelles d'apprentissage, on utilise des symboles, des légendes et l'imitation (Larose, 1988).

Une deuxième partie de l'étude de Gillis (1991) consistait à interroger les parents sur le jeu de leurs enfants d'âge préscolaire à la maison. Les jeux les plus observés par les parents sont ceux pratiqués à l'extérieur comme les activités d'eau et de sable, les sports, le jeu dans la neige, la bicyclette et la pêche. Le jeu symbolique est aussi fréquemment rapporté par les parents. Les deux thématiques principales observées sont le « magasin » et le « curé » pour les enfants de trois ans tandis que pour les enfants de quatre et cinq ans, ce sont les thèmes de la famille et du camping en lien avec la chasse. Malgré la diversité des jeux des enfants à la maison, plusieurs parents ont soulevé le nombre excessif d'heures passées devant la télévision, les jeux vidéo ou les jeux à l'ordinateur.

L'inquiétude de ces parents autochtones envers l'oisiveté de leurs enfants (Gillis, 1991) soulève des réflexions quant à la participation des parents dans le jeu de leur enfant. Comme nous le verrons à la prochaine section, les parents contribuent de façon importante aux jeux de l'enfant d'âge préscolaire, car ils procurent le matériel de jeu à leurs enfants et participent à leur éducation en jouant avec eux. Ils sont donc une source potentielle de stimulation pour l'enfant, car ils dirigent l'attention de l'enfant, s'engagent dans des communications imaginatives et leur donnent une stimulation physique (MacDonald, 1993).

1.1.6 La mère autochtone, l'adulte responsable de l'éducation des enfants

Les enfants d'âge préscolaire, dont ceux vivant dans une communauté autochtone, interagissent à la maison avec leurs parents, leurs grands-parents et la fratrie (Statistique Canada, 2008). Par ailleurs, *L'Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la*

famille, la collectivité et la garde des enfants (Statistique Canada, 2008) révèle que la mère est l'adulte qui s'occupe le plus souvent de l'enfant dans une proportion de 93 % tandis que le père est le second intervenant (72 %). Ces données concordent avec celles recueillies en milieu non autochtone dans lesquelles on note que la mère est l'intervenante principale dans les soins et l'éducation donnés aux enfants âgés de deux à quatre ans (Leveinstein & O'Hara, 1993) et est un partenaire de choix dans le jeu symbolique des enfants âgés de trois ans (Haight & Miller, 1992).

Prenant appui sur ces deux éléments, nous nous intéressons plus spécifiquement aux mères atikamekws dans le cadre de cette recherche. Nous savons que les jeux reflètent aussi la croyance et les valeurs des adultes et sont influencés par la communauté dans laquelle vit l'enfant (Burke, Schaff & Hall, 2008; Gaskins, Haight & Lancy, 2007; Göncü, Mistry & Mosier, 2000; Bergen, Gaynard & Torelli, 1985). Ainsi, il est logique de penser que les valeurs des mères autochtones pourront influencer leur engagement dans le jeu de leur enfant.

1.1.7 Les valeurs et les croyances de la mère en lien avec le jeu

Le matériel de jeu souvent utilisé dans le jeu symbolique d'une culture euroaméricaine comme les poupées, les figurines, les blocs, les trains miniatures, les automobiles, reflètent la culture des parents et leur intérêt ou non à procurer ce matériel de jeu à leurs enfants (Haight & Miller, 1993). Nous savons aussi que les croyances, les valeurs et les connaissances des mères en lien avec le développement de leur enfant auront une répercussion sur sa participation au jeu. Selon Damast, Tamis-Lemonda et Bornstein (1996), les mères dont les connaissances sur l'importance du jeu sont plus élevées suggèrent des jeux plus complexes à leurs enfants. Les auteurs soulignent que les mères participant à cette étude étaient plus âgées, avaient une scolarité et un statut économique plus élevés, et que ces caractéristiques influencent les résultats obtenus. Selon eux, les connaissances des mères en regard du jeu de leur enfant peuvent être différentes lorsqu'elles sont plus jeunes, ont un statut socio-économique plus bas, moins

d'instruction ou lorsqu'elles sont d'une autre appartenance culturelle. D'autres auteurs ont également trouvé une corrélation positive entre les croyances des mères à la valeur du jeu symbolique et leur fréquence de participation dans les jeux symboliques avec leur enfant (Haight, Parke & Black, 1997). Finalement, Harwood, Schoelmerich, Schulze et Gonzalez (1999) ont interrogé les mères américaines et les mères portoricaines sur leurs croyances à l'égard des jeux de leur enfant et ont aussi observé les mères dans leur interaction de jeu. Les auteurs concluent que des variations culturelles en lien avec les différentes valeurs véhiculées selon la culture des mères se reflètent dans l'interaction de jeu entre les mères et leur enfant. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Gillis (1991) qui a permis de connaître la perception de 48 parents autochtones, vivant dans trois communautés ontariennes, du jeu de leurs enfants. Ceux-ci considèrent que le jeu est important pour l'enfant, est éducatif, permet de pratiquer des habiletés telles que la résolution de problèmes, l'imagination, la flexibilité, les habiletés de construction, l'apprentissage des couleurs, des nombres et d'autres habiletés jugées nécessaires aux apprentissages scolaires (Gillis, 1991).

Bref, il y a convergence sur le principe que l'interaction de la mère avec son enfant dans le jeu contribue au développement de ce dernier. En jouant avec son enfant, elle lui donne l'occasion de réaliser des apprentissages plus complexes que s'il jouait seul.

1.1.8 La contribution de la mère autochtone dans le jeu symbolique

Les recherches réalisées dans les milieux non autochtones ont fait valoir depuis longtemps l'importance de l'interaction de la mère dans le jeu de son enfant, en vue de favoriser le développement intellectuel, social et émotionnel (MacDonald, 1988; Slade, 1987a; Slade, 1987 b; O'Connel & Bretherton, 1984). Des recherches plus récentes continuent d'affirmer que l'interaction sociale mère-enfant et la participation de la mère dans les jeux sont primordiales pour le développement cognitif et les apprentissages des enfants (Morrissey & Brown, 2009; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004;

Denham, Renwick & Holt, 1991). Une autre recherche a démontré qu'une interaction harmonieuse entre la mère et son enfant a une incidence positive sur les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant d'âge préscolaire (Denham, Renwick & Holt, 1991). Ces enfants se montrent plus compétents dans leur interaction avec leurs pairs (MacDonald & Park, 1984).

De manière plus spécifique, la contribution de la mère non autochtone au jeu symbolique de son enfant permet à ce dernier de jouer plus longtemps (Slade, 1987a, Slade, 1987b), d'accroître la complexité de son jeu (Fiese, 1990; Slade, 1987a; Slade, 1987 b) et la diversité des actions (O'Connel & Bretherton, 1984). Par exemple, dans le jeu symbolique, les mères utilisent différentes façons de communiquer avec leur enfant selon le contexte du jeu. Ces interventions de la mère ont une incidence sur le développement du langage de l'enfant (Haight & Miller, 1993).

Nous n'avons trouvé aucune étude réalisée en milieu autochtone se rapportant à l'engagement de la mère dans les jeux envers son enfant. Or, il est permis de supposer que certains aspects du contexte historique de l'éducation des Amérindiens, tels que la sédentarisation, la colonisation et la période des pensionnats, le manque de modèle parental et le manque de confiance dans leurs habiletés parentales ont un lien avec la réalité actuelle (Harris, Russel & Gockel, 2007). Nous pouvons penser que ces réalités peuvent avoir une influence sur l'engagement de la mère dans le jeu de son enfant et la stimulation qu'elle lui procure en bas âge.

L'importance d'étudier la manière dont les parents participent au jeu symbolique avec leurs enfants dans diverses cultures a été soulevée par Fein et Fryer (1995). Saba et Tamis-Lemonda (2003) suggéraient aussi de chercher à comprendre l'existence de variations culturelles existant dans les groupes à faible revenu à l'égard des interactions mère-enfant. Malgré toutes les recherches dans les autres cultures et auprès des groupes à faible revenu, les chercheurs n'ont pas étudié ce phénomène dans la culture

amérindienne. Sur la base de cette recension des écrits, il est justifié d'affirmer que la mère autochtone est la principale personne pour jouer avec son enfant et qu'elle contribue au développement social-émotionnel, langagier, moteur et cognitif de l'enfant. Toutefois, nous ne connaissons pas la réalité du jeu entre la mère autochtone et son enfant.

1.2 Le problème de recherche

L'état de la situation, tel que décrit dans la section précédente, nous permet d'affirmer que de façon générale, les enfants amérindiens rencontrent des difficultés scolaires. Une des hypothèses soulevées serait le manque de stimulation à domicile pour ces enfants à l'égard des standards de scolarisation. La revue de la littérature nous permet d'affirmer que le jeu est un outil essentiel au développement, et plus précisément le jeu symbolique à l'âge préscolaire. Nous savons que les enfants autochtones s'adonnent au jeu symbolique et font des activités extérieures (Gillis, 1991), mais nous n'avons pas d'informations sur l'environnement familial de jeu des enfants, en particulier chez les Atikamekws. Ce premier élément est un point central dans notre réflexion.

De plus, nous avons fait valoir que la participation de la mère dans le jeu favorise des apprentissages plus complexes chez les enfants et que les valeurs auxquelles elle croit vont influencer son engagement. Aucune étude ne s'est penchée sur la signification du jeu symbolique pour les mères atikamekws et son implication dans cette forme de jeu avec son enfant. L'observation de cette forme de jeu a comme avantage que le comportement de l'enfant y est spontané et naturel et qu'il peut être étudié dans un contexte d'interactions avec un adulte (Morrissey & Brown, 2009).

Les recherches en milieu autochtone sur le jeu et la dynamique parent-enfant sont rares. Cette étude exploratoire vise à mieux connaître la collaboration de la mère dans le jeu de son enfant, ce qui conduira éventuellement à des retombées scientifiques pouvant améliorer les interventions à la petite enfance en milieu familial.

1.3 La question et les objectifs de la recherche

Nous envisageons d'explorer l'environnement de jeu familial des enfants âgés de deux à quatre ans selon la perspective des mères et de comprendre leur participation au jeu symbolique de leurs enfants d'âge préscolaire à la maison. La question de recherche découle du problème de recherche auquel nous sommes arrivée et elle se formule ainsi : **Quel est l'environnement familial de jeu des enfants atikamekws âgés de deux à quatre?**

L'objectif de la recherche est de :

Décrire et analyser la dimension matérielle et sociale de l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw.

De cet objectif général, découle d'autres objectifs qui sont :

- Décrire l'espace de jeu dont les enfants disposent;
- Énumérer le matériel de jeu que les enfants possèdent à la maison;
- Expliciter le sens que les mères atikamekws donnent au jeu symbolique;
- Décrire l'implication des mères atikamekws dans le jeu symbolique de leur enfant;
- Décrire la contribution des autres membres de la famille dans le jeu de l'enfant atikamekw;

Le chapitre suivant présente le cadre conceptuel de la recherche.

CHAPITRE II

Le cadre conceptuel de la recherche

Dans ce chapitre, notre principale préoccupation est de situer le problème de recherche dans un contexte théorique. Nos questions de recherche font émerger deux concepts principaux, dont l'un demeure central, soit le jeu chez l'enfant, l'autre étant l'environnement familial du jeu.

Notre vision du développement de l'enfant s'inscrit dans les deux postures théoriques que nous avons choisies, soit le constructivisme et le socioconstructivisme. La première partie de ce chapitre se concentre sur les théories de Piaget et de Vygotski et sur la place qu'ils accordent au jeu dans le développement de l'enfant. Nous nous concentrerons sur la définition du jeu symbolique selon ces deux théories; cette forme de jeu étant prédominante entre deux et quatre ans, elle favorise le développement d'habiletés cognitives, sociales, affectives et motrices. Nous verrons aussi comment les recherches portant sur le jeu symbolique en contexte culturel ont évolué au cours des dernières décennies.

Le deuxième élément qui ressort de nos questions de recherche concerne la notion d'environnement familial du jeu. Des éléments de la théorie de Piaget et de Vygotski viendront enrichir le rôle joué par cet environnement sur le développement de l'enfant. Nous prendrons aussi en considération le point de vue de Bronfenbrenner exprimé dans sa théorie écologique de l'environnement. Nous ferons également ressortir, grâce aux recherches empiriques, différents aspects de la notion d'environnement familial de jeu, dont la dimension matérielle et la dimension sociale.

Plus explicitement, l'implication de la mère dans le jeu symbolique sera étudiée en considérant les recherches contemporaines qui se sont intéressées aux interactions mère-enfant dans le jeu symbolique.

2.1 Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant

Lorsque nous regardons un enfant dans son quotidien, nous nous apercevons qu'il passe une bonne partie de la journée à jouer (Power, 2000), ce qui lui donne l'occasion d'agir sur le plan moteur, sensoriel, cognitif, langagier, social et émotionnel. Or, l'enfant qui joue ne se demande pas pourquoi il le fait et ne cherche pas non plus à comprendre à quoi sert son jeu. C'est l'adulte qui est préoccupé par ces questions. C'est ainsi qu'au cours des dernières décennies, certains auteurs ont émis plusieurs hypothèses quant aux fonctions possibles du jeu et ont tenté de répondre à la question « Pourquoi l'enfant joue-t-il ? ».

D'abord, le jeu est l'un des moyens de croissance aux fonctions biologiques (Bateson, 2005; Power, 2000). L'environnement procure à l'enfant des informations et le jeu permet aux systèmes sensoriel, moteur et perceptuel de se développer. De même, les habiletés langagières, motrices, cognitives et sensorielles de l'enfant se raffinent au fur et à mesure que les systèmes se développent. Ensuite, le jeu permet à l'enfant de s'adapter à son environnement (Bateson, 2005; Power, 2000). En effet, comme l'enfant doit continuellement s'adapter aux contraintes extérieures, le jeu devient un moyen de satisfaire ses propres besoins et de répondre aux exigences du milieu. Finalement, le jeu donne l'occasion de développer des fonctions cognitives complexes en encourageant l'innovation et la créativité (Harris, 2007; Bateson, 2005). Les recherches ne cessent de confirmer l'importance que prennent les activités ludiques pour le développement des habiletés cognitives des enfants (Bodovra, 2008; Cook, 2000; Power, 2000), habiletés qui seront utiles tout au long de leur vie (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007; Bateson, 2005; Piaget, 1964; Vygotski, 1978).

L'intérêt des chercheurs à étudier et à comprendre le jeu des enfants n'avait jamais cessé de croître au cours des dernières décennies, mais il se stabilise actuellement. En effet, nous notons que le nombre de recherches publiées sur ce sujet entre les années 2000 et 2010 est approximativement le même que pour les années 1990-2000⁶. Dans l'ensemble de ces recherches, nombreux sont les chercheurs qui ont étudié le jeu sous des perspectives différentes, soit en cherchant à définir le concept, en tentant de déterminer des catégories de jeu, en lui attribuant des fonctions précises, ou encore en précisant les conditions préalables aux jeux. L'intérêt de plusieurs disciplines (anthropologie, psychologie, éducation, sociologie, médecine) a aussi contribué à rendre multidimensionnel le concept de jeu (Jenvey & Jenvey, 2002; Pellegrini & Smith, 1998), tout en apportant des avis divers sur les critères de définition du jeu (Göncü & Gaskins, 2007; Ferland, 2003; Power, 2000; Pellegrini & Smith, 1998).

Ainsi, la définition de ce concept varie selon les auteurs et les disciplines. Néanmoins, Rubin, Fein & Vanderberg (1983), dans leur recension des écrits, mentionnent que le jeu implique une disposition de l'enfant à jouer, des comportements observables et un contexte. Concernant la disposition, les auteurs évoquent une motivation intrinsèque des enfants à jouer, une attention portée à la signification du jeu et non pas à sa fin, une participation active, une liberté d'action de l'enfant imposée par des règles extérieures, un sens non littéraire donné au jeu, comme de faire-semblant, puis un comportement dominé par leur propre organisme. Pour déterminer les comportements observables, ils utilisent une taxonomie de la classification des jeux, qui est similaire à la classification de Piaget (1964), puisque les auteurs distinguent aussi le jeu d'exploration, le jeu de combinaison, le jeu symbolique et le jeu de règles. Finalement, le contexte de jeu dont parle Rubin et al. (1983) fait référence aux différentes caractéristiques présentes dans le jeu des enfants dont la présence de matériel

⁶ Cette information provient des recherches répertoriées dans les bases de données consacrées à l'éducation et à la psychologie.

et de partenaires, la liberté de choix de l'enfant, une atmosphère sécurisante pour jouer et la présence de périodes de jeu.

Quelques années plus tard, Pellegrini et Smith (1998) intègrent une autre catégorie de jeu pour les enfants d'âge préscolaire et diront qu'il existe des activités de *jeu locomoteur*, considéré comme des jeux moteurs vigoureux comme la chasse, l'escalade et les jeux de bataille. Pour ces auteurs, les jeux exploratoires et les jeux de faire semblant constituent aussi des catégories de jeu.

La majorité des recherches portant sur le développement de l'enfant au cours du dernier centenaire se sont aussi intéressées à la place qu'occupe le jeu dans ce développement (Power, 2000). Au cours des dernières années, on peut même dire que le jeu a pris une place centrale dans la plupart des théories développementales (Göncü & Gaskins, 2007). Chaque théorie amène une posture épistémologique et une vision différente du développement de l'enfant et de l'apprentissage. Les théories de Piaget (1896-1980) et de Vygotski (1896-1934) sont des points d'ancrage essentiels dans la compréhension du jeu, car elles sont pionnières pour plusieurs autres recherches et modèles théoriques. Dans les prochaines sections, quelques notions que proposent ces deux auteurs en regard de la place qu'ils accordent au jeu dans le développement de l'enfant sont décrites.

2.1.1 La place du jeu dans le développement de l'enfant : la perspective de Piaget

La position épistémologique de Piaget repose sur un paradigme constructiviste et interactionniste (Legendre-Bergeron, 1980). L'enfant doit être en interaction avec l'objet ou avec son milieu et c'est grâce à cette interaction mutuelle qu'il apprend et se développe. L'enfant est actif dans son processus de développement. Pour Piaget, le jeu est l'activité principale de l'enfant. Dans le jeu, il exerce les nouvelles habiletés acquises

pour son propre intérêt, ce qui lui donne la possibilité de consolider ses acquis, favorisant ainsi son développement (Piaget, 1964).

Trois thèmes seront abordés dans cette partie. D'abord, nous présenterons les formes de jeu proposées par Piaget, la conception du jeu symbolique chez les enfants de deux à sept ans, et nous terminerons par l'explication du jeu pour le développement de l'enfant.

2.1.1.1 L'évolution des formes de jeu

Selon l'évolution cognitive de l'enfant, Piaget a identifié des formes de jeu allant de la plus simple à la plus complexe. La structure et la complexité des jeux font apparaître chez Piaget trois grandes formes : le *jeu d'exercice*, le *jeu symbolique* et le *jeu de règles*. Une quatrième forme, le *jeu de construction*, occupe une place particulière et elle s'insère dans chacune des formes de jeu, mais présente des caractéristiques différentes selon le développement cognitif de l'enfant (Piaget, 1964).

La première forme de jeu à apparaître est le *jeu d'exercice*. Dès les premiers mois de son existence, l'enfant exerce ses réflexes, comme la préhension, la succion, etc. Peu à peu, l'enfant réussit à maîtriser ses gestes. Dans le *jeu d'exercice*, l'enfant exécute des gestes moteurs et répète ses conduites, sans but déterminé, mais pour le simple plaisir d'agir (Piaget, 1964).

En opposition avec le *jeu d'exercice* qui ne suppose pas la pensée, le *jeu symbolique*, qui apparaît vers l'âge de deux ans, implique la représentation d'un objet absent (Piaget, 1964). L'enfant est maintenant capable de se détacher de la situation réelle et il peut se représenter mentalement un événement, un objet ou une personne (Piaget, 1964). Il s'amuse donc à reproduire des personnages, à créer des scénarios et à inventer des situations.

Vers l'âge de sept ans, une nouvelle forme de jeu fait son apparition, le *jeu de règles*. Comme la règle suppose nécessairement les relations sociales ou interindividuelles, cette forme d'activité ludique est sociale (Piaget, 1964). La règle vise notamment à indiquer les conventions de jeu que chaque partenaire doit respecter pour en arriver à jouer ensemble. Le contenu de cette forme de jeu se complexifie avec l'âge des enfants, et ce, en partie dû au fait de leur développement cognitif et social et de leur capacité à réaliser des opérations mentales plus avancées.

Pour Piaget, le jeu de construction peut comprendre notamment les dessins, les modelages et toutes les techniques de représentation matérielle (Piaget, 1964). Le jeu de construction se situe selon Piaget entre le jeu et l'imitation, mais prend une forme différente selon la structure du jeu, qu'il soit d'exercice, symbolique ou de règles. Cette forme de jeu marque une « transformation interne de la notion de symbole dans le sens de la représentation adaptée » (Piaget, 1964, p.120). En fait, dans le jeu de construction, l'enfant tend à se rapprocher de l'imitation réelle d'un objet au moyen de divers matériaux et « le signifiant finit par se confondre avec le signifié » (Piaget, 1964, p.120).

2.1.1.2 L'apparition du jeu symbolique chez les enfants et sa manifestation entre deux et sept ans

Le jeu symbolique est cette forme de jeu où l'enfant *fait semblant*. Il fait *comme si* son jeu était vrai. Il prend plaisir à donner vie à des objets; il décide des actions et il est maître de ses décisions. Il prend plaisir à inventer un scénario et il est en quelque sorte le créateur de son propre jeu. En plus de jouer ce rôle, il en est le principal acteur. C'est donc lui qui a le pouvoir d'agir sur ses actions et de modifier en cours de jeu son scénario.

Le jeu symbolique apparaît lorsque l'enfant, vers l'âge d'un an, reproduit des schèmes sensori-moteurs hors contexte, c'est ce que Piaget appelle le schème symbolique (Piaget, 1964). L'enfant fait alors semblant de dormir ou de manger pour le

simple plaisir, sans attribuer ses actions à d'autres personnes ou objets. À cet âge, ce sont les schèmes sensori-moteurs qui tiennent lieu de symboles et non pas les objets (Piaget, 1964). L'enfant de cet âge est aussi capable d'imitation différée et cette nouvelle habileté lui sera essentielle dans le jeu symbolique. Lors de cette forme d'imitation, il est capable de reproduire, par exemple un geste, sans la présence immédiate du modèle. Par la suite, l'enfant projetera ces schèmes symboliques à d'autres objets (Piaget, 1964).

Vers l'âge de deux ans, l'enfant va annoncer verbalement ses actions (Piaget, 1964). Le mouvement imitatif se détache du schème symbolique et l'enfant copiera l'objet évoqué symboliquement. On voit donc naître à proprement dit le « symbole », c'est-à-dire l'objet réel que l'enfant utilise, et sa signification, donc ce que signifie le symbole pour l'enfant (Piaget, 1964). À cet âge, l'enfant commence aussi à s'identifier à d'autres personnages. Le geste imitatif est alors le symbolisant (ou symbole) tandis que le personnage évoqué joue le rôle de symbolisé (Piaget, 1964).

Lorsque le symbole est constitué, il se développe en plusieurs combinaisons variées, de la plus simple à la plus complexe. L'enfant âgé de deux à quatre ans construit des scènes entières de jeux, de complexité différente selon son âge, empruntées à la vie réelle où il intégrera aussi des épisodes imaginaires, sans qu'il y ait nécessairement un ordre logique à tous ses scénarios (Piaget, 1964). L'enfant de cet âge réunit autant bien des éléments d'imitation de la vie réelle que des éléments d'assimilation déformante (Piaget, 1964).

Le jeu symbolique des enfants âgés de quatre à sept ans se distingue de ceux des plus jeunes, selon trois nouveaux caractères. D'abord, le jeu devient plus cohérent en raison du développement de la pensée opératoire (Piaget, 1964). Ainsi, les constructions ludiques sont plus ordonnées. Ensuite, les enfants de cet âge ont le souci de vraisemblance et le jeu symbolique évolue également de cette manière. Le symbole devient alors une copie du réel tandis que les thèmes du jeu demeurent symboliques

(Piaget, 1964). Enfin, le troisième caractère est le *symbolisme collectif* où le groupe de pairs prend de plus en plus d'importance puisque tous participent activement à l'élaboration du scénario de jeu (Piaget, 1964). Même si les enfants âgés de moins de quatre ans aiment jouer à deux ou à plusieurs, ils échangent plus souvent des idées sur le scénario et jouent à s'imiter. C'est donc à partir de l'âge de quatre ans que les rôles se différencieront et deviendront davantage complémentaires (Piaget, 1964).

Ainsi, le jeu symbolique atteint son apogée vers l'âge de 4-5 ans et ce n'est que vers l'âge de 7 ans qu'il commencera à décliner, alors que le jeu de règles prendra de plus en plus d'importance (Piaget, 1964).

2.1.1.3 L'explication du jeu symbolique pour le développement de l'enfant

Lorsque la fonction symbolique du jeu apparaît, l'enfant peut maintenant se représenter mentalement un objet. Cette représentation, qu'est le symbole, est le « prolongement de la construction sensori-motrice antérieure » (Piaget, 1964, p.107). Pour Piaget, la représentation implique la réunion d'un «signifiant» permettant l'évocation et d'un «signifié» fourni par la pensée (Piaget, 1964). Par exemple, lorsque l'enfant fait semblant de manger un gâteau en utilisant une boîte de carton, le signifiant est alors constitué par l'objet choisi, la boîte de carton et les mouvements exécutés fictivement en relation avec celui-ci, alors que le signifié implique l'objet que l'enfant veut représenter, le gâteau et le geste réel de manger. Pour Piaget (1964), la représentation mentale élaborée par l'enfant est sa compréhension de l'objet évoqué ou de ce concept. Alors que chez l'adulte, le développement cognitif permet des opérations mentales complexes, l'enfant ne possède pas encore toutes les habiletés nécessaires pour structurer, représenter des idées, établir des relations entre certains concepts, etc. C'est en agissant que l'enfant exprime toute sa pensée et le jeu symbolique lui permet alors de le faire (Piaget, 1964). La pensée de l'enfant se construira notamment par le jeu symbolique, puisqu'en jouant, l'enfant donnera une signification aux objets et tentera de comprendre les événements qui l'entourent.

En plus de permettre de structurer la pensée, le jeu symbolique aide aussi au développement du langage. Selon Piaget, la naissance du jeu symbolique se construit grâce aux acquis sensori-moteurs antérieurs et n'est pas seulement dû à l'influence sociale ou aux signes d'ordre verbal (Piaget, 1964). Le langage fournit lui aussi « un système de signifiants et de signifiés, le premier étant constitué par les « signes » collectifs que sont les mots, alors que le signifié est fourni par la signification des mots, c'est-à-dire les concepts » (Piaget, 1964, p.172). Or, avant que les concepts ne se forment, le jeu symbolique offre à l'enfant un langage personnel et indispensable afin de s'exprimer puisque l'enfant de cet âge possède une pensée individuelle et égoцентриque (Piaget, 1964). L'enfant a besoin du jeu symbolique afin de pouvoir exprimer sa pensée et en même temps, développer aussi son langage.

Même si Piaget met l'accent sur l'importance du jeu symbolique pour le développement de la pensée et du langage, il ajoute que cette forme de jeu est importante pour le développement affectif, puisque c'est un moyen d'expression pour l'enfant de revivre sa propre vie, de corriger une situation réelle désagréable, de revivre une situation désagréable ou de l'anticiper (Piaget, 1964).

Les éléments retenus dans la théorie de Piaget nous permettent de comprendre que le jeu symbolique permet à l'enfant de consolider ses acquis, de structurer sa pensée, de développer le langage et encourage aussi l'expression de ses sentiments. Nous allons maintenant examiner la perspective de Vygotski sur le rôle du jeu dans le développement de l'enfant.

2.1.2 La place du jeu dans le développement de l'enfant, la perspective de Vygotski

Dans cette section, différents éléments de la perspective de Vygotski seront traités. D'abord, quelques concepts centraux de cette théorie seront présentés, ensuite l'origine du jeu et ses principaux éléments à l'âge préscolaire seront expliqués. Nous

terminerons par présenter le rôle du jeu dans le développement de l'enfant selon la perspective de Vygotski.

L'explication du jeu dans le développement de l'enfant selon Vygotski repose sur une théorie où l'aspect social est central (Vygotski, 1978). En effet, les fonctions psychiques supérieures sont issues d'une origine socioculturelle ancrée dans l'histoire des sociétés et s'acquièrent grâce aux relations entre les personnes. C'est d'abord par un processus interpersonnel que se forment les concepts chez l'enfant, comme la mémoire logique et la pensée, puis se transformeront par la suite en un processus intrapersonnel (Vygotski, 1978).

Sa conception du jeu repose sur l'analyse des besoins, des motifs, des tendances et des objectifs à agir de l'enfant qui sont à la base de l'activité ludique (Vygotski, 1967). C'est en analysant ces éléments que Vygotski élabore sa compréhension du développement du jeu de l'enfant (Vygotski, 1967). L'enfant très jeune exprimera ses besoins, mais ceux-ci devront être satisfaits rapidement, car dans le cas contraire, il démontrera son mécontentement. L'intervalle entre ses besoins et ses objectifs et leur réalisation est très court. À l'âge préscolaire, il se produit un conflit dans la disposition des comportements de l'enfant. D'un côté, l'enfant exprimera ses besoins et voudra les satisfaire rapidement et de l'autre côté, des besoins et des désirs qui peuvent être comblés à plus long terme apparaissent. L'intervalle entre les motifs souhaités et leur réalisation est de plus en plus grand. L'enfant doit trouver une façon de réduire cet intervalle et le jeu devient un moyen qui lui permet de réaliser ses désirs momentanément irréalisables (Vygotski, 1967). C'est alors qu'il créera une situation imaginaire. Pour Vygotski, le jeu naît des besoins affectifs de l'enfant et des contraintes extérieures de la société. Le jeu est en quelque sorte une forme de motivation provenant de la tension qui émerge des activités de la vie quotidienne. Ainsi, le jeu provient des pressions affectives et sociales que subissent les enfants et ne proviendrait pas seulement de leurs processus cognitifs (Vygotski, 1967). À l'âge préscolaire, l'enfant est conscient

de sa relation avec les adultes et il généralise ses comportements affectifs dans son jeu. Toutefois, Vygotski (1967) ajoute que l'enfant de cet âge joue sans réaliser lui-même ses motifs et c'est ce qui distingue notamment le jeu du travail ou des autres formes d'activité.

Selon Vygotski (1967), le jeu est toujours un jeu imaginaire. La création d'une situation imaginaire n'est pas la classification d'un jeu, mais détermine l'attribut du jeu en général, se distinguant ainsi du travail ou des autres formes d'activité (Vygotski, 1967). Pour lui, seuls les enfants âgés de trois ans et plus possèdent les capacités nécessaires à la création d'une situation imaginaire et pour y parvenir, l'enfant doit d'abord être capable de séparer le champ visuel du champ de la signification (Vygotski, 1967). Pour comprendre comment les situations imaginaires surviennent durant l'âge préscolaire, Vygotski (1967) répond que la conscience de l'enfant présente une caractéristique essentielle, soit l'union de l'affect et de la perception. La perception n'est pas séparée d'une activité sensori-motrice. Une situation procure un stimulus, il procure à l'enfant une perception, puis il agira en conséquence. Or, dans le jeu, l'enfant voit un objet, mais agira différemment selon la perception qu'il a de l'objet. Cela amène une divergence entre son champ visuel et son champ perceptif. Les actions de l'enfant sont alors conçues selon ses propres idées ou selon le degré d'imagination d'une situation. Cette situation imaginaire guide son comportement selon la signification qu'il donne à celle-ci.

Selon Vygotski (1967), le jeu amène l'enfant à adopter des comportements spécifiques et à respecter des règles de jeu. En réalité, l'enfant n'est pas libre de ses propres actions, car la situation imaginaire détermine préalablement des rôles de jeu et la manière de les jouer. Pour savoir d'où viennent ces règles de comportement, Vygotski fait référence aux travaux de Piaget sur le développement des règles de jeu dans ce que ce dernier appelle le développement moral de l'enfant. D'abord, les règles de jeu peuvent provenir de l'influence qu'exerce l'adulte sur l'enfant, ou bien elles proviennent

de la collaboration entre les enfants eux-mêmes. La différence qui existe entre les deux est que, dans le deuxième cas, l'enfant participe lui aussi à en établir les règles. C'est de cette façon que dans le jeu, les règles de comportement se manifestent.

Selon Vygotski, le jeu consiste en une fonction essentielle du développement de l'enfant et en est la source principale. Pour cela, Vygotski se réfère aux conditions dans lesquelles le jeu prend place. Dans le jeu, l'enfant apprend à agir cognitivement selon ses motifs et ses tendances internes, et n'est pas seulement alimenté par les éléments externes ou les objets de la situation (Vygotski, 1967). Autrement dit, dans les activités quotidiennes, les éléments externes motivent l'action et déterminent le comportement de l'enfant alors que dans le jeu, ce sont les processus internes de l'enfant qui déterminent ses actions. Selon Vygotski, le jeu est aussi une période de transition permettant à l'enfant de développer sa pensée. Par exemple, l'enfant utilise un bâton (signification de l'objet) pour se représenter un cheval (signification du mot). Pour comprendre et définir le mot cheval, l'enfant a donc besoin d'un support, ici le bâton, pour se le représenter. La signification que l'enfant donne aux mots est alors remplacée par des objets. Ainsi, c'est aussi durant l'âge préscolaire qu'il y aura augmentation rapide du langage en lien avec l'objet (Vygotski, 1967). De plus, le jeu permet aussi le développement du langage écrit; l'enfant représente par différents gestes la fonction symbolique de son jeu. Vygotski (1967) affirme que cet ensemble de gestes est en fait une forme de langage. Le langage écrit est une forme de symboles et de signes dominant chaque société de façon différente. L'enfant, en utilisant diverses symboliques gestuelles et étant capable de prendre conscience de ces dernières, développe alors un système de symboles de sa propre culture. L'apprentissage du langage écrit est en fait le prolongement du système des symboles développé dans le jeu symbolique.

Le jeu à l'âge scolaire se transforme ensuite en un processus interne, allant vers un langage intérieur, une mémoire logique et une pensée abstraite (Vygotski, 1967). Avant qu'il n'acquière le langage écrit et grammatical, l'enfant sera conscient de sa

propre pensée et de la signification des mots et des objets. Le jeu donne à l'enfant les capacités et le pouvoir de séparer spontanément la signification d'un objet sans qu'il sache qu'il en est consciemment capable.

En résumé, Vygotski considère que le jeu est davantage une « recollection de situations ou d'événements » que d'imagination pure (Vygotski, 1967). La situation imaginaire, caractéristique de l'âge préscolaire, se crée alors par les événements que l'enfant aura vus précédemment et ce processus permet à l'enfant de développer sa pensée. En jouant, l'enfant se retrouve dans la zone optimale de son développement.

La position de Piaget ou de Vygotski sur la fonction du jeu pour le développement diffère en quelques éléments. Alors que Piaget fait la distinction entre plusieurs formes de jeu, dont le jeu symbolique, Vygotski pense plutôt que la principale caractéristique du jeu est la création d'une situation imaginaire. Alors que pour Piaget le jeu permet de consolider les schèmes acquis, ce qui permet à l'enfant de poursuivre son développement cognitif, Vygotski oriente davantage l'explication du jeu comme étant relié à une dimension fortement affective et aux besoins de l'enfant. Dans le contexte de notre recherche, nous utilisons l'expression « jeu symbolique », plutôt que « jeu de faire semblant » ou « jeu d'imagination ». L'une des raisons qui explique ce choix est que les enfants participant à l'étude peuvent être âgés de deux ans. Si nous prenons en considération la théorie de Vygotski, ces enfants ne seraient pas capables de créer une situation imaginaire, alors que Piaget considère que le jeu symbolique débute vers l'âge de deux ans. Une autre raison est que le concept de jeu symbolique renvoie au terme du « symbole », c'est-à-dire à la signification personnelle que l'enfant donne à toutes choses. Finalement, comme la théorie de Piaget a désigné des formes de jeu allant de la plus simple à la plus complexe, cela pourra être facilitant dans l'analyse des données, puisque nous nous intéressons spécifiquement au jeu symbolique et non pas au jeu d'exercice ni au jeu de règles.

Dans la prochaine section, nous retraçons l'évolution des recherches portant sur le jeu symbolique dans un milieu culturel.

2.1.3 L'évolution des recherches portant sur le jeu symbolique dans un milieu culturel

L'intérêt des chercheurs pour comprendre le jeu symbolique depuis les travaux de Piaget et de Vygotski n'est plus à contester dans la majorité des écrits. Cette forme de jeu a suscité une plus grande curiosité depuis la théorie de Piaget, car historiquement, le jeu symbolique n'était pas observé de façon spécifique et s'intégrait dans le concept général du jeu. Par le fait même, l'apport des travaux de Vygotski et sa théorie sociohistorico-culturelle sur le développement de l'enfant furent tardivement présentés à la communauté scientifique. Il faut remonter à la fin des années 60, alors que Smilansky (1968) apportait une distinction dans le jeu des enfants provenant de différents milieux culturels. En utilisant des groupes d'enfants de cultures différentes, elle a démontré que les facteurs socioculturels vont influencer les habiletés de jeu de l'enfant, et ce, même dans ce que Smilansky appelle le jeu sociodramatique, c'est-à-dire le jeu imaginaire avec le groupe de pairs.

Dans les années 1970, plusieurs chercheurs américains poursuivent le travail de recherche de Piaget sur le jeu symbolique. La perspective de leurs recherches est orientée vers une approche développementale et cognitive du jeu symbolique. Les recherches ne sont pas encore orientées vers une perspective culturelle et la majorité des participants sont des enfants américains (Power, 2000).

Les années 1980 font état d'un accroissement important des recherches sur le jeu symbolique; la majorité de celles-ci sont encore réalisées dans la société nord-américaine⁷. Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à l'émergence du jeu

⁷ Pour arriver à ce constat, une recherche dans la banque de données ERIC, spécialisée en sciences de l'éducation, a permis de trouver les publications portant sur le jeu symbolique. Nous avons donc identifié 1468 recherches pour les années se situant entre 1980 et 1989 et 1869 recherches entre 1990 et

symbolique chez les tout-petits. Ainsi, plusieurs recherches sont réalisées en analysant les éléments du jeu symbolique, comme les objets, les actions, les thèmes, les rôles de jeu et les interactions sociales (Bretherton, 1984). Les chercheurs étudient alors le jeu symbolique dans divers contextes sociaux comme le jeu en dyade mère-enfant, enfant-enfant, ou fratrie-enfant, etc. De plus, le jeu symbolique n'est plus seulement étudié avec les enfants dits « normaux », mais plusieurs auteurs l'étudient chez les enfants ayant des retards de développement ou encore les enfants ayant un trouble envahissant de développement. Néanmoins, nous constatons, dans cette décennie, que le contexte culturel est encore bien peu pris en compte dans l'étude du jeu symbolique.

Les chercheurs des années 1990 continuent à s'intéresser au jeu symbolique et les recherches se font toujours très abondantes. Ils tentent de comprendre comment les facteurs individuels et culturels jouent un rôle dans le jeu symbolique des enfants. C'est d'une part grâce à la théorie culturelle de Whiting et Whiting (1975), puis aux travaux de Vygotski que les chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'influence de la culture dans le jeu de l'enfant. D'ailleurs, Roopnarine, Johnson et Hooper (1994) se consacreront à une monographie entière portant sur le jeu des enfants dans les diverses cultures. Plusieurs recherches vont démontrer le rôle joué par la culture dans le jeu symbolique en comparant différents groupes d'enfants appartenant à des cultures différentes. Ils s'intéressent aussi à comprendre comment les valeurs, la culture et les attitudes des parents et des enseignants vont influencer la prise de décisions des enfants ou leurs actions dans leur jeu symbolique.

Dans les années 2000, le concept du jeu symbolique est encore étudié selon la perspective socioculturelle (Göncü & Gaskins, 2007). Nous pouvons penser que cette

1999. Par la suite, pour chacune de ces recherches, nous avons aussi introduit un autre descripteur, celui de la « culture » pour mieux circonscrire notre recherche. Durant les années 1980, 12 recherches ont été publiées dans la banque de données ERIC, comparativement à 49 pour les années 1990 et de 30 pour les années 2000.

perspective continuera à susciter des interrogations de la part des chercheurs pour les années à venir.

L'ensemble de tous ces écrits et des recherches plus actuelles révèlent d'abord que le jeu symbolique est observé dans toutes les cultures et que des variations culturelles existent (Lancy, 2008 ; Morelli, Rogoff & Angelillo, 2003 ; Göncü, Mistry & Mosier, 2000 ; Farver, Kim & Lee-Shin, 2000 ; Haight & Miller, 1993 ; Hampton, 1989). En effet, la culture se répercute dans toutes les activités de l'enfant, dans le graphisme, dans l'expression orale, dans le choix des partenaires de jeux, dans la variété et la disponibilité des jouets, dans la disponibilité des espaces de jeu extérieurs, puis finalement dans le jeu symbolique de l'enfant (Göncü, Özner & Ahioglu, 2009 ; Gaskins, Haight & Lancy, 2007 ; Göncü, Mistry & Mosier, 2000, Burgess-Macey, 1994 ; Haight & Miller, 1993). Ainsi, selon son environnement de jeu et la culture dans laquelle il se trouve, l'enfant jouera de manière différente à faire semblant, puisqu'il s'imaginera des thèmes de jeu et adoptera différents rôles sociaux se rapprochant de sa culture.

2.2 Le rôle de l'environnement familial du jeu dans le développement de l'enfant

Depuis plusieurs années, les chercheurs s'intéressent au rôle que peut jouer l'environnement familial sur le développement cognitif de l'enfant. Certaines controverses ont existé à propos des variables familiales qui peuvent avoir un impact sur le développement de l'enfant (Gottfried, 1984). Une des raisons évoquées est la difficulté d'isoler certaines variables. L'environnement de jeu a donc été une variable étudiée en étant insérée dans celle de l'environnement familial, cette variable comportant des éléments comme la présence de matériel de jeu et les interactions sociales (Bradley & Caldwell, 1984 ; Bradley, & Caldwell, 1979).

Les recherches portant sur l'environnement familial se sont intéressées à l'influence de celui-ci sur les performances scolaires de l'enfant, sur son développement cognitif et son comportement (Bradley et al., 1989; Bradley, Caldwell & Rock, 1988). Les résultats sont presque unanimes quant à l'effet que joue le milieu, de façon positive ou négative, sur les habiletés cognitives, émotionnelles et langagières des enfants (Lee, Lee & Lee, 1997; Bradley, Caldwell, Rock et al., 1989; Bradley & Caldwell, 1984; Bronfenbrenner, 1979). En effet, une importante recherche réalisée en Amérique du Nord par Bradley, Caldwell, Rock et al. (1989), auprès de trois groupes ethniques différents, démontre que la qualité de l'environnement familial prédit le développement mental de l'enfant. Néanmoins, dans cette recherche, la corrélation entre les variables environnement et développement de l'enfant est plus difficile à observer auprès des personnes mexicaines, et les auteurs concluent au manque de validité de leur instrument de mesure, le « Home Inventory ». Toutefois, cette recherche indique notamment qu'en interagissant avec son milieu, l'enfant reçoit des informations qui influencent son comportement de jeu, son intérêt à jouer et augmenteront ainsi ses habiletés et ses compétences dans le jeu.

L'analyse des écrits théoriques permet de distinguer deux dimensions dans l'environnement familial de jeu : la dimension matérielle puis la dimension sociale. La présente recherche s'intéresse à ces deux dimensions de l'environnement familial de jeu et chacune d'elles sera expliquée dans les sections suivantes. Pour ce faire, nous retiendrons trois auteurs principaux qui ont marqué la recherche contemporaine sur l'importance de l'environnement sur le développement de l'enfant. D'abord, les travaux de Bronfenbrenner introduisent une perspective écologique à la compréhension de l'influence de l'environnement dans le développement de l'enfant. Les travaux de Piaget et de Vygotski témoignent aussi de leurs soucis de considérer l'environnement de l'enfant comme un important facteur de développement.

2.2.1 Le rôle de l'environnement, une contribution aux habiletés de jeu de l'enfant, selon Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979), et avec l'appui de son collègue Morris (2006, 1998), met l'accent sur l'interaction entre l'enfant et son environnement, ce qui l'amène à découvrir la nature de son milieu proche ou éloigné, les relations entre les personnes qui l'entourent et le rôle que l'enfant joue dans la société. L'environnement est alors perçu comme un ensemble de structures imbriquées les unes dans les autres comme des poupées russes et cet ensemble contribue au développement de l'enfant. (Bronfenbrenner, 1979).

La structure de l'environnement de l'enfant comprend un *ontosystème* (caractéristique de l'enfant), un *chronosystème* (temps, période), un *microsystème* (milieu fréquenté par l'enfant), un *mésosystème* (relation que l'enfant entretient), un *exosystème* (lieux ou institutions non fréquentés par l'enfant) et finalement un *macrosystème* (modèles culturels, idéologies et valeurs). L'ensemble de ces structures va influencer le développement de l'enfant et son jeu, que ce soit par le biais des relations sociales, de l'environnement matériel de jeu ou des valeurs de la société. La figure 1 illustre le modèle écologique de Bronfenbrenner.

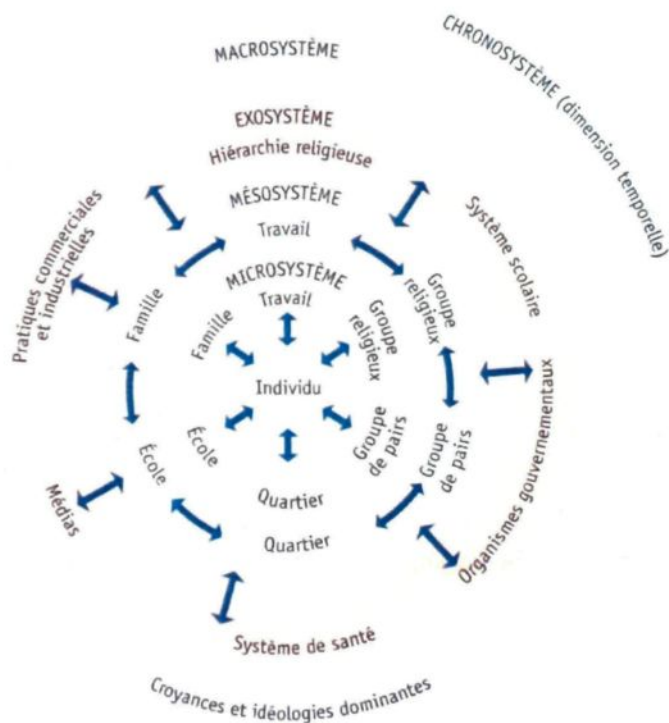


Figure 1. Modèle écologique de Bronfenbrenner.

Tiré de : Olds, S.-W. and D.-E. Papalia (2005). *Psychologie du développement humain*. Montréal, Groupe Beauchemin Ltée.

En 2006, Bronfenbrenner et Morris ajoutent des notions importantes à cette théorie écologique du développement que Bornstein (2007) reprendra dans l'un de ses écrits sur le développement du jeu, en tenant compte des caractéristiques de l'environnement et de celles des individus. Selon Bronfenbrenner et Morris (2006), le jeu se développe d'abord par un processus proximal, comprenant les caractéristiques de l'enfant. Ainsi, l'âge, le genre, la maturation psychologique, les habiletés psychomotrices, le langage, le tempérament, le processus de l'information et les comportements d'adaptation vont favoriser le développement du jeu et du jeu symbolique chez l'enfant. Pour ces deux auteurs, ce sont d'abord les caractéristiques de l'enfant ou sa propre personnalité qui vont le rendre habile et compétent à jouer à faire semblant.

En développant une relation avec un partenaire de jeu plus âgé, comme le parent, l'enfant est susceptible de développer encore plus de compétences dans les activités ludiques. Tout comme les caractéristiques de l'enfant ont une influence sur ses propres habiletés de jeu, les caractéristiques individuelles du partenaire de jeu comme sa personnalité, son intelligence, ses connaissances, son style et ses perceptions vont également rendre l'enfant plus compétent dans son jeu.

La dyade adulte-enfant peut jouer dans des environnements spécifiques et différents, ce que Bronfenbrenner a appelé le *microsystème*. Le microsystème jouera un rôle dans le développement du jeu, car la dimension matérielle du jeu sera différente selon le lieu d'exécution (maison, terrains de jeux, etc.). Comme ce *microsystème* est imbriqué à son tour dans les autres structures, dont l'*exosystème* et le *macrosystème*, les caractéristiques sociodémographiques, comme les valeurs, la culture, les médias, le statut socioéconomique, l'école, la famille élargie et le réseau de voisinage ont le potentiel d'influencer les comportements et les valeurs des parents, ce qui se répercutera sur leur implication dans le jeu ainsi que dans les habiletés de jeu de leur enfant.

Ces éléments théoriques donnent l'occasion de considérer tous les systèmes environnementaux de l'enfant comme influençant son propre développement. Selon Bronfenbrenner, la dimension matérielle du jeu présente dans son environnement immédiat et la relation avec un partenaire de jeu dans ce même environnement permettront à l'enfant de se développer et de développer ses habiletés générales de jeu dont celles de faire semblant.

2.2.2 Le rôle des interactions entre l'enfant et son milieu, une contribution à son développement cognitif selon Piaget

La théorie de Piaget repose sur le fait que l'individu est le principal acteur de son développement et qu'il doit utiliser ses processus cognitifs internes pour maintenir son système en équilibre dans son environnement. Ce sont d'abord les actions et la pensée de

l'enfant qui vont lui permettre d'apprendre ce qui rappelle que pour Piaget, l'aspect individuel est fondamental dans le développement de l'intelligence.

Bien que l'enfant construit, grâce à ses structures cognitives internes, son intelligence, cette dernière est aussi favorisée par ce que Piaget appelle des facteurs de développement; ils peuvent être individuels ou collectifs (Piaget, 1970). La classification, séparée en quatre facteurs, est basée sur les types de rapports entre l'individu et le milieu social et elle cherche à dégager les différences qui existent dans les processus cognitifs des enfants (Piaget, 1970).

Le premier facteur, celui de la *maturation* est biologique et il se manifeste par la maturation du système nerveux (Piaget, 1970). Ce facteur permet une uniformité du développement, et ce, indépendamment du milieu social dans lequel l'individu grandit (Piaget, 1970).

Le deuxième facteur est celui de l'*expérience*. Pour Piaget, deux types d'expérience permettent à l'enfant de se développer. L'une est dite physique, c'est-à-dire que l'enfant apprendra les propriétés physiques des objets par l'action sur ces derniers tandis que l'autre est dite logico-mathématique (Piaget, 1969). Cette dernière se construira à travers les relations que l'enfant établira lui-même entre les propriétés des objets et celles des autres objets ou des personnes de son environnement (Piaget, 1969). Dans les deux cas, le sujet est considéré comme l'acteur principal de son propre développement. Le développement intellectuel est régi par les multiples activités de l'individu, soit par l'exercice, l'expérience ou l'action sur le milieu (Piaget, 1970). Pour Piaget, la dimension matérielle est alors considérée comme une source de développement cognitif. L'enfant s'exerce à reproduire des actions grâce à l'interaction avec son milieu physique et les objets de cet environnement.

Le facteur d'*interaction et de transmission sociale* intervient aussi dans le développement cognitif de l'enfant. D'abord, dans tous les milieux, des individus discutent et collaborent et cet échange interindividuel intervient dans le développement de l'enfant puisque peu importe son âge, il bénéficie de contacts sociaux (Piaget, 1970). L'acquisition de connaissances par l'enfant dépend donc en quelque sorte des transmissions éducatives et sociales provenant des personnes qui l'entourent (Piaget, 1969).

Finalement, le quatrième facteur est l'*équilibration*. Il englobe les trois autres facteurs et régularise les activités d'une personne avec son milieu. Selon Piaget, ce facteur est considéré comme essentiel au développement cognitif de l'enfant (Piaget, 1969). Ce dernier tend à établir un équilibre entre le milieu dans lequel il vit et son propre organisme, l'amenant ainsi à construire ses propres structures cognitives. Ainsi, le développement tient compte d'une construction progressive par autorégulation et l'*équilibration* permet de « remédier aux incohérences momentanées, de résoudre les problèmes et de surmonter les crises ou les déséquilibres par une constante élaboration de structures nouvelles » (Piaget, 1969, p. 66).

Dans la théorie de Piaget, l'enfant va s'approprier des connaissances grâce aux objets ou encore aux relations qu'il entretient avec des personnes de son environnement. Nous allons maintenant aborder le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'enfant selon la perspective de Vygotski.

2.2.3 Le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif de l'enfant selon Vygotski

Selon Vygotski, la connaissance est sociale. Toute sa théorie s'appuie sur l'idée que les facteurs sociaux et culturels contribuent au développement de l'enfant. Dès sa naissance, sa compréhension et ses comportements sont guidés en fonction des valeurs de la société dans laquelle il vit et les interactions qu'il entretient avec les autres

personnes vont lui permettre de construire sa vision du monde. Pour Vygotski (1934/1985), « *un contact social relativement complexe et riche de l'enfant entraîne un développement extrêmement précoce des moyens de relation* » (p. 126).

C'est donc à travers cette relation interpersonnelle, et plus précisément grâce au langage que l'enfant découvrira son environnement et apprendra les significations de sa société. D'ailleurs, pour Vygotski, le développement intellectuel de l'enfant dépend de son langage et de son expérience socioculturelle (Vygotski, 1934/1985).

Vygotski considère que les interactions sociales permettent aux enfants de devenir plus compétents, en particulier lorsqu'ils interagissent avec un adulte. Ainsi, le développement cognitif de l'enfant est fortement dépendant des relations qu'il établira avec une personne plus âgée au cours de son enfance. Dans ses recherches, Vygotski a identifié la *zone proximale de développement* comme la distance entre ce que l'enfant sait réaliser seul et son développement potentiel, c'est-à-dire les problèmes qu'il ne peut résoudre seul, mais qui peuvent être accomplis avec la collaboration d'une personne adulte ou d'un enfant plus âgé. Pour optimiser le développement de l'enfant, la découverte et l'apprentissage de nouvelles connaissances doivent se situer à l'intérieur de cette zone.

Dans le contexte de cette recherche, nous considérons que les périodes de jeu entre la mère et son enfant à la maison contribuent à son développement cognitif. La mère peut alors se situer dans cette zone proximale de développement, et ainsi amener l'enfant à un jeu symbolique plus complexe.

On peut donc considérer, selon ce qui précède, que le développement de l'enfant est régi en quelque sorte par le milieu culturel dans lequel il vit. L'enfant développera des habiletés et des compétences en jouant, et son jeu dépendra des valeurs qui sont véhiculées dans son milieu. Les recherches démontrent que selon le contexte culturel, le type de matériel de jeu mis à la disposition des enfants est différent; par exemple

certaines n'ont pas accès à des jouets commerciaux (Bazyk, Stalnaker, Llerena, Ekelman, & Bazyk, 2003). Les mêmes auteurs rapportent que cela a aussi une influence sur le jeu de l'enfant. La prochaine partie traite des recherches contemporaines qui se sont intéressées à la dimension matérielle du jeu dans l'environnement de l'enfant.

2.3 Les recherches portant sur la dimension matérielle du jeu

Les recherches portant sur la dimension matérielle de jeu ont tenté de clarifier son influence sur le développement de l'enfant et sur son jeu.

Petrakos et Howe (1996) identifient deux concepts qui définissent la dimension matérielle. Il y a d'abord l'*espace de jeu*, intérieur ou extérieur à l'établissement, qui réfère à l'endroit disponible pour jouer. Cet espace de jeu peut varier selon la culture de l'autre. Alors que dans certaines cultures, l'espace disponible pour jouer correspond à une pièce de la maison, d'autres enfants jouent dans une aire virtuelle de jeu située à proximité du champ visuel de la mère (Lancy, 2008). Il y a aussi l'*organisation* qui est en fait la disposition du matériel ou des objets dans l'environnement ou leur aménagement dans l'espace. Cet espace et cette organisation contribuent à développer différentes habiletés chez les enfants et par le fait même, aident favorablement ou non au développement du jeu symbolique (Petrakos & Howe, 1996; Wachs, 1989; Bradley & Caldwell, 1979). Néanmoins, nous retiendrons qu'une majorité des études s'étant intéressées à ces deux aspects de la dimension matérielle de jeu se sont déroulées en classe maternelle ou dans les services de garde (CPE, milieu de garde) et non dans l'environnement familial (Petrakos & Howe, 1996).

La dimension matérielle de jeu comprend évidemment le *matériel de jeu ou les objets de jeu*. Tout jeune, lorsqu'il manipule des objets, l'enfant acquiert des connaissances sur les caractéristiques de l'objet (texture, grandeur, grosseur) et sur leur fonction. Ainsi, l'enfant se comporte en explorateur et s'intéresse à tous les objets qu'il

peut manipuler. Il prend plaisir à toucher, à saisir, à cogner, à presser, ce qui encourage notamment son développement cognitif, moteur, et sensoriel (Power, 2000). Tous les objets et les jouets mis à sa disposition permettent l'exercice et la manipulation et sont une source importante pour le développement cognitif (Tomopoulos et al., 2006; Piaget, 1964).

Vers l'âge de deux ans, l'enfant n'utilise plus les objets et le matériel de jeu seulement dans un but exploratoire, mais ayant saisi leur fonction, il les utilise dans le but de créer des situations imaginaires, poursuivant ainsi son développement (Haight & Miller, 1993; Wach, 1985; Piaget, 1964; Vygotski, 1967). Par exemple, l'enfant ayant compris la fonction d'un camion jouet peut l'utiliser pour transporter des petites figurines. Un fait à noter ici est que les « objets de jeu » ont un statut bien particulier pour les chercheurs. Désigné par le terme anglais « object play », dans la banque de données ERIC spécialisée dans les études en éducation, ce terme est souvent réservé aux objets utilisés pour le jeu symbolique (Power, 2000). Durant le jeu symbolique, l'enfant peut aussi transformer un objet, mais la transformation n'est pas toujours possible. Comme le souligne Vygotski (1967), un bâton de bois peut devenir un cheval, mais une carte postale peut difficilement le devenir.

La classification du matériel de jeu repose principalement sur les différentes formes de jeu qu'avait décrites Piaget dans sa théorie. Ainsi, le matériel peut être du matériel de jeu d'exercice, de jeu symbolique, de jeu d'assemblage et de jeu de règles (Garon, 2002). Plusieurs auteurs américains proposent sensiblement ces mêmes catégories pour évaluer la richesse du matériel de jeu dans le contexte familial (Haight & Miller, 1993; Wolfgang & Stakenas, 1985 ; Giddings & Halverson, 1981 ; Bradley & Caldwell, 1979).

Haight et Miller (1993) proposent, quant à eux, une classification du matériel de jeu symbolique. Les *objets réels*, comme un téléphone ou un arrosoir, sont incorporés

dans le jeu selon leur manière conventionnelle. Les *objets substitués* sont traités différemment selon le contexte de jeu. Un *objet miniature* est un objet réel de petite taille comme les figurines, les poupées, les petits animaux, les petites voitures, etc. Les *objets de construction*, comme les blocs, sont construits par les enfants et pourront servir à créer la situation imaginaire. Finalement, les *costumes et les fournitures* (lit, petite maison) permettront à l'enfant de créer son propre scénario de jeu.

Nous retenons de l'ensemble de ces recherches que la dimension matérielle de jeu joue un rôle dans le développement de l'enfant et que les éléments qui la composent – la présence de matériel de jeu, l'espace et l'organisation du matériel de jeu — peuvent s'observer dans le contexte familial. Toutefois, il importe de retenir dans le contexte théorique que même les objets les plus inusités de la maison peuvent servir de prétexte au jeu symbolique de l'enfant d'âge préscolaire puisque la substitution d'objets et la transformation d'objets sont deux processus qui font partie du jeu symbolique de l'enfant âgé de deux à sept ans.

2.4 Les recherches portant sur la dimension sociale du jeu

La dimension sociale de l'environnement de jeu réfère aux adultes ou aux enfants présents dans l'environnement familial. Cette interaction sociale, entre l'enfant et les personnes de son environnement familial, lui procure des stimulations cognitives susceptibles de favoriser le développement de ses compétences et de ses habiletés de jeu (Blundon, & Schaefer, 2006; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Ainsi, les chercheurs se sont intéressés aux interactions sociales dans le jeu entre l'enfant et le parent (Morrissey & Brown, 2009; Tamis-LeMonda et al., 2004; Fogle, 2003; Saba & Tamis-LeMonda, 2003; Haight & et al., 1997; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989), avec les grands-parents (Mitchell, 2008; Jessel, Gregory, Arju, Kenner & Ruby, 2004; Ferland, 2003), et avec la fratrie (Barr & Hayne, 2003 ; McElway & Volling, 2005 ;

Ruffman, Perner, Naito, Parkin & Clements, 1998). Toutes ces études démontrent que l'enfant bénéficie de ces interactions sociales pour développer des habiletés de jeu.

L'interaction sociale que l'enfant entretient dans son jeu avec un autre partenaire présent dans l'environnement familial dépend aussi de l'âge de l'enfant. Notons ici qu'il faut remonter aux recherches de Parten (1932) alors qu'il a attribué des caractéristiques au jeu des enfants selon son développement cognitif et social. Selon cet auteur, l'enfant joue seul, en parallèle, en association avec d'autres partenaires de jeu ou encore en coopération.

Toutes ces personnes faisant partie de l'environnement social sont susceptibles d'être des partenaires de jeu et peuvent également contribuer au développement de l'enfant. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'implication de la mère dans le jeu de l'enfant, et spécifiquement, dans le jeu symbolique. La recension des écrits qui suit concerne les études qui portent sur les comportements des mères et leur implication dans le jeu de leur enfant.

2.4.1 Les recherches portant sur la participation de la mère dans le jeu symbolique de son enfant

Les recherches qui portent sur l'implication de la mère dans le jeu symbolique de l'enfant nous donnent l'occasion de dégager des éléments théoriques qui pourront servir de balises pour notre cadre méthodologique et pour notre analyse des données. À l'aide d'outils spécifiques, comme la caméra vidéo, quelques chercheurs ont pu observer les comportements des mères dans leur interaction de jeu tandis que d'autres se sont penchées spécifiquement sur les attitudes de faire semblant (Tamis-Lemonda et al., 2004).

Tout d'abord, plusieurs comportements de la mère peuvent être observés lorsqu'elle joue avec son enfant, et ce, autant dans le jeu symbolique que dans les autres

formes de jeu. Les chercheurs utilisent différentes échelles pour noter et analyser les comportements des mères et des enfants. Tamis-Lemonda et al. (2004) dressent la liste de six comportements (trois positifs et trois négatifs) qui peuvent être observés chez la mère dans son interaction de jeu avec son enfant. La mère peut avoir de la *sensibilité*, c'est-à-dire qu'elle reçoit les signaux de l'enfant et répond de façon appropriée à ces signaux. Elle peut aussi avoir un *regard positif*, quand elle démontre de l'amour, du respect et de l'admiration pour l'enfant. Elle peut procurer des *stimulations cognitives*, quand elle enseigne, est active ou tend à développer les connaissances et les habiletés de l'enfant. La mère peut également être *envahissante* si elle dirige trop le jeu. Elle peut avoir un comportement de *détachement*. Dans ce cas, elle n'est pas impliquée et manque d'engagement et d'attention dans le jeu. Finalement, elle peut avoir un *regard négatif*, à savoir qu'elle peut paraître mécontente et rejeter l'enfant avec colère. Selon les auteurs, lorsque la mère adopte des comportements positifs (sensibilité, regard positif, stimulation cognitive), cela contribue au développement cognitif et langagier de l'enfant. Lorsqu'au contraire des comportements négatifs sont présents (envahissante, détachement, regard négatif), cela tend à affecter l'enfant au plan socioémotionnel et il peut avoir de la difficulté à gérer son comportement. Les auteurs ajoutent également que plus les mères ont un niveau de scolarité élevé, plus elles adoptent des comportements positifs dans le jeu de leur enfant âgé de deux à trois ans.

De son côté, Fiese (1990) a analysé le comportement de 57 mères selon différentes situations de jeu en laboratoire avec leurs enfants âgés de 15 à 24 mois. Le matériel de jeu utilisé lors des observations était un camion, un jouet-téléphone, une marionnette de chien, des blocs de bois, de la vaisselle, une brosse et un peigne pour jouer, une poupée, un ensemble de poupées représentant une famille avec des accessoires comme une table, une chaise et un lit, puis finalement un train miniature. Quatre conditions de jeu, filmées pendant six minutes chacune, étaient présentées à chaque dyade : l'enfant joue seul, l'enfant joue avec la mère de façon libre, la mère enseigne des tâches spécifiques à l'enfant et l'enfant joue avec la mère de façon libre.

Les comportements de la mère étaient analysés selon le niveau d'attention qu'elle donne à son enfant (aucune attention directe, attention physique, questionne ou donne une instruction, nomme ou qualifie l'objet ou l'activité), le degré d'investissement (la mère n'a aucune réciprocité, elle regarde ou commente l'activité, la mère collabore avec l'enfant dans le jeu). Les comportements de jeu symbolique de la mère étaient, quant à eux, analysés selon différentes catégories : elle amorce le jeu, elle poursuit le jeu en répondant au comportement imaginaire de l'enfant, elle enrichit le jeu symbolique en ajoutant des éléments nouveaux (verbalise ou agit), ou encore elle est trop envahissante, car elle amorce un nouveau jeu avant que l'enfant ait fini son activité. Les résultats de cette étude démontrent que le jeu symbolique est davantage observé lorsque l'enfant joue avec sa mère plutôt que lorsqu'il joue seul. De plus, la manière dont la mère s'implique influence le type de jeu de l'enfant. Si elle est envahissante, questionne trop son enfant en ne laissant pas de place à l'échange verbal ou est simplement observatrice, elle favorise davantage le jeu sensorimoteur plutôt que le jeu symbolique. L'auteur démontre aussi que plus il y a des échanges verbaux entre la mère et son enfant, plus l'enfant est encouragé à jouer à faire semblant.

Haight et Miller (1993) ont entrepris une étude longitudinale auprès de neuf mères et de leur enfant. Des observations filmées à domicile permettaient de connaître l'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant à l'âge de 12, 24, 36 et 48 mois. Selon ces auteurs, le comportement de la mère dans le jeu symbolique peut être qualifié de deux manières, soit qu'elle amorce le jeu, soit qu'elle répond, par des gestes ou des paroles, au jeu de son enfant. Par la suite, les auteurs ont analysé la manière dont la mère s'engage verbalement dans le jeu symbolique. Lorsqu'elle amorce le jeu, elle peut manifester son intention de jouer à faire semblant en donnant une instruction directe à l'enfant ou en questionnant l'enfant. Dans ces deux cas, l'enfant doit poursuivre le jeu symbolique en faisant un geste ou en utilisant une expression verbale. Lorsque c'est l'enfant qui amorce le jeu, la mère manifeste son intention verbale à faire semblant en apportant des éléments nouveaux ou en reformulant ce que l'enfant a dit. Selon les

auteurs, lorsque les enfants sont âgés d'un an, ce sont davantage les mères qui amorcent des comportements de jeu symbolique. À 24 mois, 36 mois et 48 mois, les enfants amorcent approximativement la moitié des épisodes de jeu, alors que les mères vont amorcer l'autre moitié. Les auteurs démontrent aussi que la mère encourage le jeu symbolique lorsqu'elle questionne l'enfant sur le thème du jeu et lorsqu'elle apporte des éléments nouveaux plutôt que de donner des instructions directes ou de reformuler ce que l'enfant dit.

Morrissey et Brown (2009) utilisent aussi des catégories de comportement de jeu symbolique dans leur recherche. L'échelle des stades de développement du jeu symbolique de Brown, Rickards et Bortoli (2001) est alors utilisée par Morrissey et Brown (2009) pour observer le comportement de faire semblant de la mère et celui de son enfant. Le tableau 1 présente cette échelle de stades de développement.

Tableau 1

Étapes du jeu symbolique de l'enfant et les comportements associés de la mère

Stade Âge en mois	Description	Décontextualisation	Décentration	Séquence	Planification
1 12>	Présymbolique	Actions sans objet Ou objets utilisés sans action	Actions dirigées sur l'enfant	Actions isolées sur différentes situations	Actions spontanées
2 12-15	Autosymbolique	Objets de la vie réelle utilisés avec les actions			
3 13-18	Décentré		Actions dirigées sur quelqu'un d'autre		
4 16-19	Linéaire			Même action est répétée	
5 18-24	Séquence combinée avec un seul destinataire			Différentes actions sont répétées ou objets sont combinées	
6 18-26	Actions planifiées				Actions intentionnelles/ planifiées
7 20>	Transformation d'objets	Substitution d'objets pour autre chose			
8 21-30	Attribution de caractéristiques		Adopte des caractéristiques des autres		
9 30>	Séquence ordonnée			Séquence suit un ordre logique	Ordre logique ne peut être dérogé
10 30>	Transformation imaginaire	Utilisation d'objets imaginaires	Utilisation de personnages imaginaires		

Source : Brown et al. dans Morrissey et Brown (2009), traduction libre, p. 110

De l'ensemble de ces recherches, nous pouvons dégager trois attitudes différentes dans l'interaction de jeu mère-enfant. D'abord, la mère peut avoir des *comportements négatifs* envers son enfant, c'est-à-dire qu'elle est fâchée ou exprime des sentiments

négatifs envers ce dernier, est aussi trop envahissante et dirige son jeu. Elle peut aussi avoir des *comportements neutres*, c'est-à-dire qu'elle semble détachée, ne joue pas avec lui ou ignore le jeu de son enfant. Finalement, la troisième attitude et la meilleure à adopter est la *collaboration* de la mère dans le jeu de son enfant. Cette collaboration peut être observée par un geste physique ou par le biais d'interaction verbale positive. Cette collaboration dans le jeu permet à la mère de procurer des stimulations cognitives à son enfant. C'est aussi en collaborant dans le jeu de son enfant que la mère utilise des gestes ou des paroles qui peuvent encourager le jeu symbolique de l'enfant. Pour ce qui est de son implication dans le jeu symbolique, elle peut soit être initiatrice du jeu ou le poursuivre. Une fois qu'elle est impliquée dans le jeu symbolique, la manière dont elle s'engage verbalement dans le jeu influencera tour à tour, le jeu de l'enfant.

Bien que cette collaboration de la mère dans le jeu survienne lors des périodes de jeu, elle peut aussi se manifester dans différents contextes comme dans les soins donnés à l'enfant, les périodes de transition, la lecture et les activités domestiques de la mère. La mère peut alors utiliser le jeu symbolique pour conforter l'enfant, pour lui enseigner des connaissances ou encore pour lui apprendre à résoudre des problèmes (Haight & Miller, 1993).

Le cadre théorique qui vient d'être établi pour notre recherche donne l'occasion de baliser les concepts principaux de cette étude. Avant d'amorcer les étapes méthodologiques, une synthèse du cadre conceptuel s'impose.

Le cadre conceptuel présente quelques recherches qui confirment l'importance du jeu pour le développement de l'enfant. Même si ce concept est multidimensionnel, les auteurs sont unanimes sur le fait que le jeu fait partie des activités des enfants. Le jeu a été abordé sous l'angle des théories de Piaget et de Vygotski. L'évolution du jeu chez Piaget a fait naître différentes formes selon la complexité du développement cognitif de l'enfant. C'est au jeu symbolique que nous nous intéressons davantage dans le cadre de

cette étude. Piaget et Vygotski considèrent tous les deux que le jeu symbolique est important pour le développement cognitif de l'enfant. Dans le jeu symbolique, le « symbole », aide l'enfant à découvrir la signification de toutes les choses, et des mots, ce qui lui permet également de développer son langage. Il faut attendre les années 1990 pour voir apparaître des recherches portant sur le jeu symbolique dans différents contextes culturels. Avant 1990, les recherches étaient davantage orientées vers une approche cognitiviste et développementale du jeu symbolique auprès des enfants américains. Un autre concept important à retenir est l'importance de l'environnement dans le développement de l'enfant. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les théories de Piaget, de Vygotski et de Bronfenbrenner. Bronfenbrenner décrit différents systèmes pour caractériser l'environnement; Piaget parle de l'importance d'interagir avec l'enfant pour le stimuler; quant à Vygotsky, il mentionne que les interactions sociales sont à l'origine du développement de l'enfant et que c'est grâce à celles-ci que l'enfant se développe de façon optimale. Les trois auteurs parlent notamment de l'importance de que joue un environnement riche et stimulant sur le développement de l'enfant. Lorsqu'on parle d'un environnement riche pour l'enfant, deux dimensions ressortent, soit celle de la dimension matérielle du jeu et celle de la dimension sociale du jeu. La dimension matérielle du jeu comprend l'espace de jeu, l'organisation du matériel de jeu, puis le matériel de jeu. Celui-ci comprend plusieurs types de matériel de jeu, classé selon les différentes formes de jeu. Chacun à leur manière va influencer l'intérêt de l'enfant à jouer et sa fréquence de jeu. Dans le jeu symbolique, puisque l'enfant transforme des objets, il n'a pas nécessairement besoin d'avoir du matériel de jeu spécifique, puisque même les objets de la maison peuvent être insérés dans le jeu. Par contre, certains matériels favorisent le jeu symbolique et permettent à l'enfant de s'y adonner. On pense entre autres à des déguisements ou encore à des objets miniatures comme des figurines, des poupées ou encore des voitures. En ce qui concerne la dimension sociale du jeu, elle comprend toutes les personnes susceptibles de jouer avec l'enfant à la maison. Dans le cadre de la recherche, c'est la mère qui nous intéresse plus particulièrement, mais nous savons aussi que le père, les grands-parents, les frères ou les

sœurs ou les autres membres de la famille sont des partenaires de jeu importants et contribuent aussi au développement de l'enfant lorsqu'ils participent à son jeu. Plusieurs recherches ont examiné la manière dont la mère participe au jeu symbolique de son enfant. D'abord, elle peut soit amorcer ou poursuivre le jeu amorcé par l'enfant. Lorsqu'elle poursuit le jeu symbolique de l'enfant, elle peut ensuite enrichir et complexifier le jeu, soit en questionnant l'enfant sur le thème du jeu ou en apportant des éléments nouveaux au scénario. Lorsque la mère participe au jeu symbolique de son enfant, elle se comporte dans le jeu un peu comme le ferait un enfant, puisqu'elle y joue un rôle, elle adopte les caractéristiques d'un personnage, elle transforme la fonction première des objets, etc. Enfin, c'est lorsqu'elle collabore dans le jeu symbolique de son enfant et qu'elle interagit positivement avec lui qu'elle l'aide à développer sa pensée.

Nous devons maintenant comme chercheuse concevoir la méthodologie pour le projet de recherche. Le prochain chapitre traite du cadre méthodologique et des moyens qui seront mis en œuvre pour répondre aux objectifs de la recherche. Rappelons que l'objectif de la recherche est de décrire et d'analyser la dimension matérielle et sociale de l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw. À celui-ci s'ajoutent d'autres objectifs de la recherche.

- Décrire l'espace de jeu dont les enfants disposent;
- Énumérer le matériel de jeu que les enfants possèdent à la maison;
- Expliciter le sens que les mères atikamekws donnent au jeu symbolique;
- Décrire l'implication des mères atikamekws dans le jeu symbolique de leur enfant;
- Décrire la contribution des autres membres de la famille dans le jeu de l'enfant atikamekw;

CHAPITRE III

Le cadre méthodologique de la recherche

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. La méthodologie vise précisément à déterminer les moyens qui seront utilisés pour répondre aux questions posées par l'objet d'étude et dans le but d'atteindre nos objectifs de recherche. La méthodologie est en fait l'ensemble des perspectives sur la recherche; elles dégagent la manière dont celle-ci devrait être poursuivie (Poter, 1996 dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, la méthodologie explore les stratégies et les techniques de travail que le chercheur compte employer pour assurer le développement de son projet de recherche en cohérence avec son objet d'étude et son contexte théorique.

Ce chapitre servira, dans un premier temps, à situer le type de recherche privilégiée par le chercheur, c'est-à-dire sa posture épistémologique fondamentale. Par la suite, le site de la recherche, la sélection des participantes et les techniques utilisées lors de la collecte de données seront décrits. Suivra l'explication de la démarche d'analyse des données collectées et de la rigueur des critères scientifiques.

3.1 Le type de recherche privilégié

La question principale de recherche propose d'aborder ce thème par la description de l'environnement familial de jeu. Les objectifs qui expliquent la question, quant à eux, font ressortir la nécessité de décrire et de mieux comprendre les phénomènes observés. Il en résulte qu'une recherche de type qualitatif et interprétatif permettra de décrire l'environnement familial de jeu de l'enfant et de comprendre

l'implication de la mère dans le jeu symbolique de ce dernier. La pertinence d'utiliser ce type de recherche est qu'elle tient compte « des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.125). Le savoir produit permettra de comprendre le sens que les acteurs donnent à la réalité, et ce, dans une perspective interactive. Ainsi, en utilisant une approche interprétative, nous pouvons, comme chercheuse, dégager le sens que les mères accordent au jeu de leur enfant.

De plus, l'utilisation de la recherche qualitative en éducation ou en sociologie est depuis longtemps utilisée par les chercheurs travaillant avec une population dite « négligée » (Poupart, 1997). Cela a comme avantages de considérer le point de vue des participants et de tenir compte de leur réalité. Elle permet également d'étudier les populations dans un environnement naturel, tout en demeurant flexible (Finch, 1986). Avec les populations autochtones, les chercheurs contemporains ont, de prime abord, beaucoup privilégié la recherche dite qualitative interprétative au profit de celle quantitative (Steinhauer, 2002) parce qu'elle fait émerger les compréhensions de chaque individu en prenant en considération le milieu culturel d'origine.

Cette recherche fait partie de la catégorie des études de cas, mais elle se veut aussi exploratoire et descriptive. En effet, une recherche exploratoire clarifie un problème qui n'a pas été envisagé de façon précise et ses résultats permettent par la suite d'entreprendre une étude plus approfondie de la situation étudiée (Trudel, Simard & Vornarx, 2007). Roy (2009) souligne que les études de cas consistent à étudier une unité particulière d'une situation ou d'un groupe d'individus. Quant à Merriam (1988), elle définit l'étude de cas comme « une description et une analyse holistique et intense d'une simple situation, d'un phénomène ou d'une unité sociale » (traduction libre, p. 21). D'ailleurs, Merriam (1988, 1998) attribue quatre caractéristiques à l'étude de cas : particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Pour cette auteure, l'étude de cas est un système restreint comportant une description détaillée, souvent fondée sur

l'observation des faits, qui est, par contre, empreinte de l'interprétation du chercheur. L'analyse des résultats permet ensuite d'améliorer la compréhension du phénomène étudié et peut mener à la découverte de nouveaux éléments.

Il est possible de distinguer plusieurs types d'étude de cas. Notre devis de recherche s'inscrit dans l'étude de cas multiples. Pour Merriam (1998), dans l'étude de cas multiples, il y a présence de plusieurs sous-unités ou de sous-cas à l'intérieur même d'un système. Dans notre recherche, les participantes à l'étude et leur enfant formant chaque dyade représentent chacun un cas qui sera étudié à l'intérieur d'une même communauté atikamekw. Ce type d'étude de cas a comme limite principale qu'il ne permet pas nécessairement de généraliser la situation à d'autres sites ou à d'autres participantes. L'un des avantages de cette procédure est de pouvoir analyser les particularités de chacun des cas et de trouver des convergences entre ceux qui sont étudiés (Yin 2003, cité dans Karsenti & Demers, 2004, p. 215). Qui plus est, Merriam (1998) suggère aussi que l'inclusion de plusieurs cas à l'intérieur d'une recherche est une stratégie intéressante pour augmenter la validité externe de la recherche.

Notre projet de recherche consiste donc à recueillir des données qualitatives pour chacun des cas qui seront sélectionnés. Ces données seront recueillies principalement au moyen d'entrevues, d'observations et de notes écrites; elles seront représentées sous forme de texte. La complémentarité de ces méthodes de cueillette de données donne aux chercheurs une multitude de façons de collecter des données et d'assurer une validité. Cette méthode de triangulation sera présentée plus loin dans ce chapitre.

3.2 La sélection du site de l'étude

Pour décrire l'environnement familial de jeu de l'enfant autochtone et l'implication de sa mère dans son jeu symbolique, il fallait d'abord sélectionner un site à étudier. Premièrement, nous voulions trouver une communauté qui serait relativement

homogène sur le plan culturel afin de faire l'hypothèse que peut jouer la culture sur l'environnement familial de jeu ou encore sur les comportements de jeu des mères. L'observation d'une communauté autochtone assez éloignée géographiquement des centres urbains nous permettait de mieux distinguer les valeurs autochtones des valeurs occidentales dans les pratiques éducatives des mères amérindiennes auprès de leurs enfants. De plus, le choix du site de l'étude devait aussi recevoir l'accord de la communauté autochtone. Cela dit, la communauté autochtone devait être ouverte à nous accueillir en tant que chercheuse.

Une communauté atikamekw avait fait part au Conseil pédagogique des Premières Nations, lors d'une rencontre de ce conseil organisée par le Centre Nikanite⁸ de l'Université du Québec à Chicoutimi, de leur intérêt pour la mise en place d'un projet auprès des mères et des enfants de leur communauté. À l'occasion de la tenue d'un de ces conseils, nous avons rencontré la directrice de l'école primaire de la communauté et nous lui avons présenté un résumé du projet. Elle s'est montrée très intéressée. Par la suite, elle a recommandé notre projet à la directrice des services de la petite enfance de la communauté. Nous avons donc contacté la directrice pour lui exposer à nouveau le projet et celle-ci s'est aussi montrée très ouverte à l'idée de collaborer avec nous⁹. Le détail de cette première prise de contact avec la communauté est expliqué dans le déroulement de la collecte des données.

Au Québec, nous retrouvons dix nations amérindiennes et une nation inuite, réparties en 56 communautés et comprenant approximativement 87 000 personnes. Les Atikamekws constituent l'une des dix nations amérindiennes. Ils habitent principalement

⁸ Le Centre Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi a comme objectif d'offrir un soutien à l'éducation des personnes autochtones, en développant des programmes de formation continue, en proposant des activités d'enseignement-apprentissage et en poursuivant des recherches-actions dans les communautés. Le Centre Nikanite soutient également les étudiants autochtones dans leurs études universitaires en leur offrant du soutien pédagogique et en les préparant aux activités de stage.

⁹ Par souci de confidentialité, le nom de la communauté atikamekw choisie pour réaliser cette étude ne sera pas dévoilé aux lecteurs.

la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et celle de la Mauricie et sont regroupés en trois bandes totalisant environ 6 300 personnes. L'ensemble de cette population parle atikamekw et utilise le français comme langue seconde. La communauté atikamekw a créé en 1975 avec la communauté montagnaise des organismes, dont le Conseil des Atikamekws et des Montagnais (CAM) qui a pour mission d'agir à titre de représentant officiel de l'ensemble des Atikameks à l'échelle régionale, nationale et internationale, ainsi que de faire la promotion de leurs droits et de leur champ d'intérêt sur les plans social, économique et culturel (Secrétariat aux affaires autochtones, 2010). En 2004, la CAM se scinde et le conseil chargé de représenter les Atikamekws prend le nom de Conseil de la nation atikamekw (Secrétariat aux affaires autochtones, 2010).

Dans cette communauté atikamekw, le Conseil de bande et les services éducatifs sont les principaux employeurs. D'autres services à la population sont offerts, dont un CLSC, deux restaurants, un magasin général et un dépanneur. En ce qui concerne les services scolaires, une école primaire et une école secondaire sont sur le territoire de la communauté. L'éducation préscolaire est aussi un service offert aux enfants atikamekws et comprend un service de garde, un centre préscolaire d'aide aux autochtones (centre PAPPN)¹⁰ et un centre de la petite enfance (CPE). La maternelle quatre ans est aussi offerte à tous les enfants de la communauté atikamekw, puis l'école primaire accueille aussi deux classes de maternelle cinq ans. Sur le plan de la clientèle, les enfants qui fréquentent les services éducatifs préscolaires sont environ au nombre de 60 pour le CPE, 35 pour le centre PAPPN, puis de 40 pour la garderie. Plusieurs des enfants qui fréquentent le centre PAPPN vont également soit à la garderie, soit au CPE. La classe de maternelle quatre ans reçoit 15 enfants et les deux classes de maternelle cinq ans en accueillent 30. Certains enfants d'âge préscolaire sont sur une liste d'attente pour obtenir

¹⁰ Le gouvernement fédéral utilise le terme Programme d'aide préscolaire aux autochtones et son acronyme est PAPA. Dans la communauté atikamekw, l'acronyme pour ce centre est la PAPPN, signifiant Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations. Pour notre projet de recherche, nous utiliserons désormais le terme PAPPN lorsque nous désignerons le centre qui se trouve dans la communauté.

une place en garderie ou en CPE, et il semble que d'autres enfants d'âge préscolaire ne fréquentent aucun de ces services éducatifs.

La figure 2 présente le schéma des services dans la communauté autochtone.

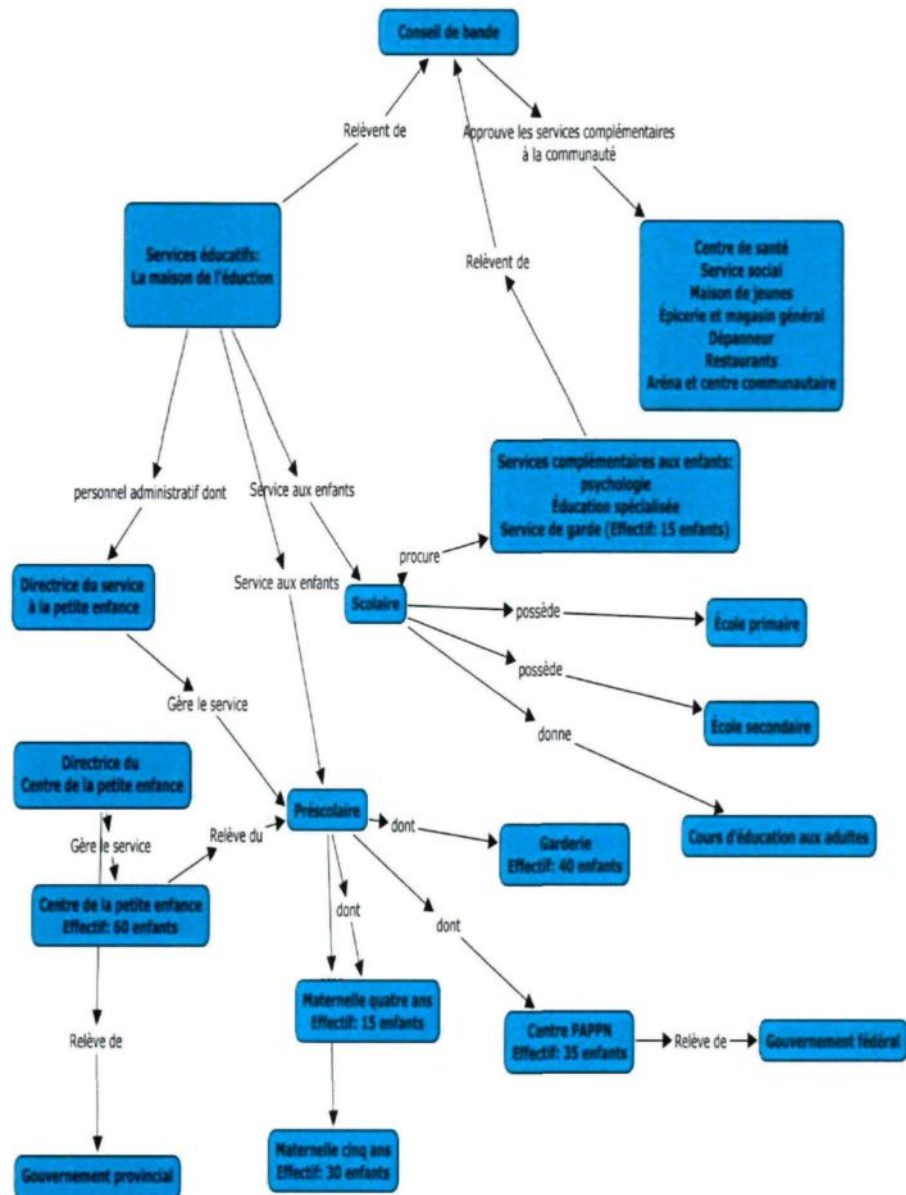


Figure 2. Schéma des services dans la communauté autochtone

Les principales langues utilisées dans la communauté sont l'atikamekw et le français, et nous constatons que la première est grandement valorisée. Les apprentissages se font obligatoirement dans cette langue pour les enfants qui fréquentent les milieux éducatifs préscolaires et le premier cycle du primaire. En effet, dans cette communauté, le bilinguisme et le biculturalisme, dits des triangles inversés, sont préconisés. Cela consiste notamment à enseigner la langue autochtone aux enfants durant les premières années élémentaires, puis à utiliser progressivement la langue française ou anglaise, selon la communauté (Gagné, 1975, cité dans Gauthier, 2005). L'apprentissage du français comme langue seconde débute lorsque les enfants arrivent en troisième année du primaire.

Les jeunes de la communauté peuvent participer à certains loisirs organisés pour la plupart par les intervenants travaillant à la maison des jeunes. Durant la saison d'hiver, les jeunes peuvent pratiquer le hockey ou le patinage libre à l'aréna. D'autres activités sportives sont organisées (soccer, volleyball, aérobic) soit par les responsables des activités parascolaires, soit par des comités externes de la communauté. Les activités socioculturelles et sportives se déroulent principalement dans la communauté et parfois, à l'extérieur de la communauté. Les enfants ont aussi accès à un parc extérieur qui a récemment été construit dans la communauté, soit au printemps 2010.

3.3 La sélection des participants à l'étude

La sélection des participants peut se réaliser de différentes manières. Dans une recherche qualitative, la sélection des participants se fait souvent selon une méthode intentionnelle et non probabiliste (Merriam, 1998) et c'est ce que nous utilisons dans notre devis méthodologique. De ce fait, nous l'appelons de manière plus précise la sélection de *cas typiques* puisque les cas peuvent refléter la moyenne et ne représentent pas une situation marginale ou extrême à l'intérieur de la communauté (Merriam, 1998).

La plupart des auteurs s'accordent pour dire qu'une étape primordiale est nécessaire avant la sélection des participants, soit le choix des critères (Roy, 2009; Merriam, 1998). Dans notre contexte de recherche, un critère se rapportait directement à la communauté et trois autres critères se rapportaient aux caractéristiques des participants à notre étude. Pour le premier critère, nous avons déjà mentionné que nous souhaitions sélectionner une communauté autochtone qui soit homogène et éloignée des centres urbains. Roy (2009) souligne que l'homogénéité ou la variabilité sont des critères essentiels variant selon l'intention de la recherche. Comme la nôtre est de décrire et d'analyser l'environnement familial de jeu et de décrire l'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant, il nous paraissait essentiel de sélectionner une communauté homogène sur le plan des valeurs socioculturelles et des pratiques éducatives. Les trois autres critères concernaient spécifiquement la sélection des dyades. Compte tenu du fait que celle-ci se faisait sur une base intentionnelle, les mères devaient, de prime abord, être ouvertes et prêtes à participer à l'étude. Le deuxième critère retenu était celui de la cohabitation de la mère avec son enfant. Comme notre objectif principal est de connaître l'environnement familial de jeu, les mères sélectionnées devaient habiter avec leur enfant¹¹. Finalement, le troisième critère concernait l'âge de l'enfant. Comme notre revue de la littérature démontre que les enfants autochtones présentent des retards de développement par rapport au standard nord-américain dès leur entrée en maternelle (Lavoie, 2000) et que le jeu symbolique est nettement visible entre deux et quatre ans, il nous paraissait essentiel de sélectionner des mères ayant un enfant se situant dans cette tranche d'âge au moment de la collecte de données. Néanmoins, étant donné que nous ne voulions refuser aucune mère qui se montrerait intéressée par le projet, celles qui avaient un enfant âgé de moins de deux ans

¹¹ L'enfant pouvait habiter à temps plein ou à temps partiel avec sa mère. Nous pouvions rencontrer deux situations différentes où l'enfant habite à temps partiel avec sa mère. La première étant la situation où les enfants sont en garde partagée. La deuxième situation concerne les enfants qui sont en famille d'accueil dans la communauté autochtone, mais qui retournent chez leurs parents quelques jours par mois. Dans ces deux cas spécifiques, nous considérions que la mère avait des opportunités de jouer avec son enfant à domicile et remplissait donc les conditions de participation à notre projet de recherche.

pouvaient également être acceptées, en tenant compte, dans notre analyse de données, que le jeu symbolique chez cet enfant est, bien sûr, en émergence.

Au total, six mères se sont montrées intéressées par le projet. Celles-ci connaissaient toutes la directrice du Service à la petite enfance de la communauté, soit parce qu'elles avaient un lien de parenté, soit que leurs enfants fréquentaient le Programme d'aide préscolaire aux premières nations (PAPPN) ou la garderie. Une de ces mères ne s'est jamais présentée aux rencontres. Une autre mère n'a pas participé à toutes les étapes du projet compte tenu du fait qu'elle déménageait en dehors du territoire de la communauté et ne répondait plus à certains critères. Ainsi, sur les cinq cas à l'étude, quatre ont participé à tout le processus de la recherche que nous expliciterons dans la prochaine section.

3.4 Le déroulement de la collecte des données

Les prochains paragraphes décrivent les différentes modalités d'entrée sur le site de la recherche. Ensuite, sera exposé le déroulement de la collecte de données dans la communauté.

3.4.1 L'introduction sur le site de la recherche

Pour les raisons que nous avons évoquées précédemment, une communauté atikamekw a été choisie pour la réalisation de notre projet. Nous l'avons présenté à la directrice de l'école primaire de la communauté lors de son passage à l'Université du Québec à Chicoutimi au cours de l'automne 2009. Nous l'avons ensuite présenté à la directrice du Service à la petite enfance lors de conversations téléphoniques d'abord à l'automne 2009 et surtout à l'hiver 2010. Il fut alors entendu qu'une première visite dans la communauté aurait lieu au printemps 2010 afin de mieux expliquer le projet. L'introduction sur le site de la recherche est, selon plusieurs auteurs, une étape cruciale

pour l'ensemble du projet de recherche. Comme le souligne Martin (2003), le fait de se présenter à la communauté permet aux chercheurs de se situer dans le contexte culturel et permet aux participants de mieux connaître le chercheur. Goulet (2004), un anthropologue, partage sensiblement ce point de vue. Pour cet auteur, la réalisation satisfaisante d'un projet de recherche avec les Amérindiens repose sur le degré d'acceptation et de compréhension de la part de la communauté qui le reçoit. Cette acceptation ne dépend pas seulement d'un événement temporel précis, comme ce serait le cas pour notre première visite dans la communauté, mais résulte davantage de la communication établie entre le chercheur et la communauté, laquelle peut se traduire par des échanges, des gestes et des attitudes qui favorisent ou non l'acceptation.

Ainsi, la première rencontre dans la communauté atikamekw a eu lieu en mai 2010. Cette visite avait pour but de rencontrer la directrice du Service à la petite enfance et d'expliquer plus en détail la collaboration attendue entre les partenaires. Lors de cette visite, nous nous sommes entendues sur le fait que nous pourrions avoir accès aux installations (garderie, centre PAPPN) ainsi qu'à un interprète durant le projet, si nécessaire. La directrice du Service à la petite enfance a aussi créé des liens avec les éducatrices en service de garde. Au cours de cette visite, nous avons rencontré les éducatrices et discuté avec plusieurs d'entre elles tant au service de garde qu'au centre PAPPN. Un bref entretien a aussi eu lieu avec la directrice du centre de la petite enfance de la communauté. Toutes les personnes rencontrées lors de ce séjour ont démontré de l'ouverture et se sont dites prêtes à collaborer au projet. Les éducatrices n'ont jamais hésité à répondre à nos questions à propos des enfants et à nous faire visiter les lieux de leur travail. Étant donné que la sélection des participantes se faisait sur une base volontaire, nous avons convenu avec les éducatrices qu'elles joueraient un rôle de premier plan dans la transmission d'informations auprès des mères de la communauté pour les inviter à participer au projet.

3.4.2 Le déroulement de la collecte

Notre collecte de données s'est faite en plusieurs étapes et a nécessité six séjours dans la communauté autochtone. Le premier séjour s'est déroulé au mois de mai 2010 et a duré trois jours. L'objectif, pour la chercheuse, était de prendre contact avec les membres de la communauté. Il nous a permis de prendre des informations en vue de tracer un portrait global de la communauté, de l'environnement de l'enfant d'âge préscolaire et des services éducatifs préscolaires existants. De plus, lors de ce séjour, des entrevues informelles avec les intervenants (éducateurs, enseignants et directeurs) ont été réalisées et des notes ont été consignées dans le journal de bord.

En ce qui a trait à la collecte de données auprès des participantes, elle s'est effectuée lors des cinq séjours qui ont eu lieu entre octobre 2010 et mars 2011. Comme nous l'avons déjà mentionné, entre notre premier séjour et notre deuxième séjour dans la communauté, la directrice du Service à la petite enfance ainsi que les éducatrices avaient le mandat d'inviter les mères à participer au projet. Cela devait nous permettre, comme chercheuse, de démarrer la collecte de données auprès des participantes dès le deuxième séjour.

Notre deuxième séjour dans la communauté s'est effectué au début du mois d'octobre 2010 et a duré cinq jours. Lors de cette période, nous avons réalisé deux entrevues de groupe (deux mères par groupe). Avant de procéder à l'entrevue, nous avons pris quelques minutes pour informer les mères du contexte et des objectifs de la recherche. La lettre de déclaration de consentement (Appendice A) à participer au projet a été distribuée aux mères afin qu'elles connaissent nos attentes par rapport à leur engagement et le rôle de chacune des personnes impliquées dans le projet. Les mères étaient libres de signer ou non cette lettre de déclaration. En la signant, elles consentaient à participer au projet. Les mères qui se sont engagées dans le projet ont été invitées à poursuivre en répondant aux questions de la chercheuse pour l'entrevue de groupe. À la fin de l'entrevue, les mères ont été invitées à répondre au questionnaire sur

les caractéristiques personnelles (Appendice B). Celui-ci permettait de recueillir des informations en vue de dresser un portrait général des mères et de leur enfant participant à l'étude. Ce questionnaire contenait des informations personnelles comme l'âge de la mère, son occupation, les diplômes obtenus, l'âge et le sexe de l'enfant participant à l'étude et la fréquentation ou non de celui-ci à un service de garde.

Lors de ce deuxième séjour, quatre mères se sont dites volontaires et intéressées à participer. Elles ont été rencontrées en dyade. Ainsi, deux entrevues de groupe ont eu lieu lors de ce séjour. Ces deux entrevues ont eu lieu au centre PAPPN à deux moments différents : l'une dans l'après-midi et l'autre en soirée. Nous expliquerons dans la prochaine section le contenu de l'entrevue de groupe. Cependant, soulignons ici que cette entrevue de groupe permettait de connaître l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw selon la perspective des mères. Chaque entrevue de groupe a duré environ plus ou moins une heure selon la volubilité des membres de la dyade. Les mères répondaient en général à toutes les questions et certaines étaient plus volubiles que d'autres. Certaines se sentaient à l'aise de discuter avec nous et d'évoquer certains problèmes qu'elles vivent à l'intérieur de la maison, et ce, même si nous sentions qu'elles étaient pressées de retourner à la maison. Une mère avait amené son enfant lors de l'entretien. L'enfant est resté dans le local du centre PAPPN et a joué pendant toute la durée de la rencontre. À la fin de ce séjour, nous avons également fait une entrevue individuelle avec une mère, et ce, à sa résidence familiale. Cela nous a permis d'observer rapidement l'environnement de jeu dans la maison de l'enfant.

Lors du troisième séjour dans la communauté, lequel a eu lieu à la fin du mois d'octobre, nous avons procédé à une troisième entrevue de groupe (deux autres mères). Mais, étant donné qu'une mère ne s'est pas présentée, nous avons réalisé une entrevue individuelle avec celle qui était présente, et ce, en utilisant la même grille d'entrevue que lors de l'entrevue de groupe. Cette entrevue individuelle s'est réalisée en présence de son enfant au centre PAPPN. Les entrevues individuelles consistaient à recueillir des

informations plus personnelles qui concernaient leur implication dans le jeu et le matériel de jeu présent ou non au domicile. Cette entrevue permettait également d'approfondir certains points non abordés lors de l'entrevue de groupe. Nous avons approfondi les thèmes qui ont émergé de l'analyse de l'entrevue de groupe. Une seule mère n'a pas été rencontrée individuellement, en raison de la difficulté à la rejoindre et dans son cas, l'entrevue individuelle a été combinée avec l'observation en situation. Par contre, le journal de bord, l'observation du matériel de jeu présent dans la maison et l'enregistrement de la discussion avec la mère donnaient l'occasion de recueillir des informations complémentaires pour l'analyse des données.

Pendant le quatrième séjour, nous avons observé l'interaction de jeu de la mère avec son enfant d'âge préscolaire au centre PAPPN. Chaque observation durait environ une vingtaine de minutes. Pour observer l'interaction de jeu, une grille d'observation de jeu avait été élaborée. Celle-ci est présentée en Appendice C et les précisions sur cet outil de collecte de données sont expliquées à la section 3,6. Cette grille permettait d'observer le comportement non verbal de la mère et de l'enfant durant l'interaction de jeu. Après chaque observation de jeu, des questions étaient posées à la mère sur son comportement de jeu avec son enfant. Cela offrait le moyen de recueillir le point de vue des mères sur leur engagement à jouer avec leur enfant et donnait l'occasion aux participantes de s'exprimer à nouveau sur le projet. Nous devons ajouter que, compte tenu du contexte social, le temps de passation de l'observation en situation était assez court. Par exemple, une participante devait quitter le local pour se rendre à l'école. Pendant une autre observation, une autre participante est arrivée plus tôt que prévu. Ces imprévus ne nous ont pas donné la chance de prendre du temps avec chacune des participantes.

Un autre séjour s'est déroulé à la fin du mois de novembre. Comme la première observation en situation ainsi que les entrevues étaient réalisées, l'objectif de ce séjour était de procéder à la traduction atikamekw-français des interactions verbales mère-

enfant ayant eu lieu au moment des observations en situation. Une éducatrice, qui est également une animatrice au PAPPN, a travaillé constamment avec nous pour faire la traduction des données audio. De plus, nous avons eu la permission, lors du séjour précédent, d'aller voir les participantes à leur résidence. Lors de ces rencontres, les participantes n'ont pas hésité à nous montrer le matériel de jeu que leur enfant possédait. Nous avons pu visiter trois participantes et les rencontres ont duré de 15 à 60 minutes selon la disponibilité des mères. Une seule mère n'a pu être rencontrée chez elle lors de ce séjour. Cette visite a donné la possibilité de mieux connaître l'environnement familial de jeu. Des photos du matériel de jeu ont été prises et des réflexions sur l'environnement familial de jeu ont ensuite été consignées dans notre journal de bord.

Finalement, un dernier séjour a eu lieu dans la communauté atikamekw en février 2011. L'objectif de ce séjour était de réaliser un atelier de jeu mère-enfant avec les participantes. Malheureusement, deux mères ne se sont pas présentées à l'atelier de jeu. Conformément aux dispositions prises lors de la demande de certification éthique à l'Université du Québec à Chicoutimi, du matériel de jeu a été acheté pour les participantes et leur été remis lors de cette rencontre qui a duré environ 20 minutes. Nous avons aussi remercié les mères de leur participation et les avons félicitées pour leur implication dans le jeu de leur enfant. Nous les avons invitées à continuer à s'impliquer dans le jeu symbolique et nous leur avons donné quelques démonstrations. Une autre mère a été rencontrée à sa résidence et les mêmes explications lui ont été transmises à ce moment-là. En séjournant ainsi une fois de plus dans la communauté, d'autres entretiens informels ont pu être réalisés avec des personnes, ce qui nous a permis de recueillir d'autres données intéressantes. Le tableau suivant présente le calendrier de la collecte de données avec les participantes.

Tableau 2
Calendrier de la collecte des données

	Lieux et durées	Mai 2010	Début octobre (cinq jours)	Fin octobre (quatre jours)	Début novembre (quatre jours)	Fin Novembre (quatre jours)	Février 2011 (4 jours)
Entretiens informels	Communauté Durée variable	X	X	X	X	X	X
Journal de bord		X	X	X	X	X	X
Entrevues de groupe, explication du projet, lettre de consentement	Local du PAPPN 1h30		X				
Entrevues individuelles	PAPPN Domicile Travail 30 minutes		X	X	X		
Observations en situation de jeu	PAPPN 20 minutes				X		X
Visite du domicile, traduction, prise de photos						X	
Observations à la garderie, au PAPPN	PAPPN Durant la journée	X	X	X	X	X	X

3.5 Les principaux instruments de collecte utilisés

Lors d'une collecte de données, plusieurs instruments de mesure peuvent être utilisés par le chercheur. Afin d'approfondir les aspects importants de la recherche et

d'assurer une certaine validité, Roy (2009) propose l'utilisation de deux stratégies différentes, le journal de bord et la triangulation des données.

Notre journal de bord contenait des notes sur les difficultés rencontrées sur le terrain, des réflexions, des descriptions et des questions survenues au cours de la collecte de données. Pour plusieurs auteurs, le journal de bord est un outil intéressant de toute recherche qualitative, car il permet au chercheur de faire des liens entre les diverses observations recueillies sur le terrain (Roy, 2009; Merriam, 1998). Ainsi, tout au long de la collecte de données, nous n'avons jamais hésité à l'utiliser.

Quant à la triangulation des données, elle permet notamment au chercheur d'utiliser diverses méthodes pour atteindre les objectifs fixés (Karsenti & Demers, 2004). Merriam (1998) utilise également cette stratégie pour augmenter la validité interne de ses recherches qualitatives. La triangulation s'effectue en utilisant plusieurs méthodes de recherche et différentes sources d'information (Merriam, 1998). D'ailleurs, Karsenti et Demers (2004) proposent diverses sources pour assurer la triangulation des données comme les archives, les documents, les entrevues structurées, les entrevues semi-dirigées, les entrevues non dirigées, les observations et les questionnaires. Cette multiplication des méthodes assure au chercheur l'élimination des biais encourus par une seule source d'information et lui procure en plus des informations sur une base plus solide (Roy, 2009). Roy (2009) mentionne également qu'il est possible d'utiliser la triangulation en employant une seule méthode, mais en variant les sources auprès des informateurs.

Dans notre projet de recherche, nous avons sélectionné trois outils principaux pour la collecte de données : l'entrevue de groupe semi-dirigée, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'observation en situation de jeu. D'autres outils tels que le journal de bord, le questionnaire concernant les caractéristiques personnelles, les entrevues

informelles avec les autres membres de la communauté et les photos du matériel de jeu lors de nos visites à la maison serviront également dans l'analyse des données.

3.5.1 L'entrevue de groupe semi-dirigée

Le premier instrument utilisé pour la collecte de données était l'entrevue de groupe semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée donnait l'occasion d'explicitier le point de vue des participantes, de comprendre et d'organiser le sens donné à l'objet d'étude par les participantes et pouvait également déclencher certains éléments nouveaux de réflexion (Savoie-Zajc, 2009). En ce sens, Van der Maren (1995) ajoute que le but de l'entrevue vise précisément à obtenir des informations en ce qui a trait aux perceptions et aux représentations des participants par rapport à leur situation. L'entrevue réalisée auprès des participantes était qualifiée de semi-dirigée, car elle n'est ni trop structurée ni trop libre (Van der Maren, 1995). Quelques éléments ont orienté notre choix pour l'utilisation de l'entrevue de groupe semi-dirigée préalablement à l'entrevue individuelle, et ce, même si Fern (2001), cité dans Baribeau et Germain (2010), affirmait que les entrevues individuelles qui précèdent les entrevues de groupe permettent une diversité des propos plutôt que l'agencement inverse des méthodes. Il faut aussi dire que la directrice du Service à la petite enfance a suggéré d'utiliser cette méthode afin de nous introduire graduellement comme chercheuse auprès des mères participantes. En effet, l'entrevue de groupe semi-dirigée tente de comprendre, par une première approche auprès des participantes, leur représentation du jeu de leur enfant. D'ailleurs, Baribeau et Germain (2010) soulignent que cette méthode est souvent mieux adaptée auprès des populations de tradition orale ou dans des contextes socioculturels particuliers. Un autre avantage pour la chercheuse était de se familiariser avec le langage des participantes lors de cette entrevue et de s'ajuster au besoin. Cette entrevue de groupe semi-dirigée nous donnait également l'occasion d'explorer des thématiques qui peuvent paraître plus sensibles pour les participantes (Baribeau et Germain, 2010). Tenant compte du fait que l'environnement familial de jeu et la participation de la mère dans le jeu de son enfant sont des thèmes qui n'avaient jamais été explorés auprès des communautés autochtones

et des familles atikamekws, certains éléments pouvaient apparaître trop personnels aux participantes. Les participantes au projet, si elles en éprouvaient le besoin, pouvaient consulter le psychologue travaillant dans la communauté.

L'entrevue de groupe semi-dirigée comportait une mise en situation avec une tâche de quinze minutes. Chaque participante était invitée à s'asseoir à l'une des stations de travail réparties dans le local PAPPN. Sur la table de travail se trouvaient des images de jeu, de la colle, une feuille de papier et un crayon. Les mères étaient invitées à coller sur la feuille de papier les images de jeu correspondant à du matériel de jeu qu'elles ont à la maison ou à des activités que leur enfant pratique. Ces images avaient été choisies par la chercheuse pour deux raisons principales : d'abord, parce qu'elles représentaient du matériel de jeu approprié à l'âge des enfants, et aussi, parce que ce matériel était susceptible de se retrouver dans l'environnement familial de l'enfant. Les images de jeu sont présentées à l'Appendice C. Nous avons utilisé cette étape préalable, d'une part, parce qu'elle donnait la possibilité de faire une introduction à l'entrevue de groupe et de cette façon, nous mettions les participantes à l'aise et en confiance; d'autre part, cette méthode pouvait également permettre un premier moment de réflexion aux mères à propos de l'environnement familial de jeu de leur enfant.

Pour faire suite à cette tâche, les mères étaient invitées à venir s'asseoir ensemble au centre de la pièce. L'entrevue débutait avec la phrase suivante : « Parlez-nous des images que vous avez choisies ». Ainsi, les mères pouvaient s'exprimer librement sur les jeux de leur enfant. Par la suite, d'autres questions étaient posées aux mères selon la grille d'entrevue de groupe semi-dirigée. Les questions étaient regroupées autour de six thèmes généraux qui avaient été retenus à partir du cadre théorique. Ainsi, ces thèmes portaient sur les activités de jeu, l'organisation et l'espace de jeu, le matériel de jeu, le jeu symbolique, la dimension sociale du jeu et l'implication de la mère, de même que sur le jeu et le développement. Les questions permettaient aux participantes de préciser des réponses et laissaient place à une ouverture dans leurs réponses. Chaque participante

était libre de répondre à la question posée par la chercheuse. De plus, chaque participante pouvait exprimer son point de vue en apportant d'autres éléments ou en discutant avec l'autre participante. Le guide d'entrevue pour l'entrevue de groupe semi-dirigée se trouve en Appendice D.

3.5.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Pour l'entrevue individuelle semi-dirigée, nous avons utilisé le même guide que lors de l'entrevue de groupe. L'entrevue individuelle portait sur les mêmes thèmes que l'entrevue de groupe, à savoir les activités de jeu, l'organisation et l'espace de jeu, le matériel de jeu, le jeu symbolique, la dimension sociale du jeu et l'implication de la mère, de même que le jeu et le développement. Une analyse préliminaire des entrevues de groupe a fait ressortir quelques éléments que nous voulions approfondir lors de l'entrevue individuelle. La majorité des éléments qui ont été précisés pour l'entrevue individuelle concernait les occasions de jouer à faire semblant entre la mère et son enfant. En outre, lors des entrevues de groupe, certaines mères développaient peu leur réponse, préférant mentionner que leur réponse était « pareille » à l'autre mère interrogée. Ainsi, ces questions ont été reprises à l'entrevue individuelle afin que ces mères puissent donner leur point de vue et leur opinion sur le sujet.

3.5.3 L'observation en situation

L'observation en situation de jeu permettait d'obtenir d'autres informations que ne pouvaient contenir à elles seules les entrevues, le questionnaire sur les caractéristiques personnelles et le journal de bord. L'observation en situation ou l'observation directe est d'ailleurs utilisée abondamment dans les études de cas (Merriam, 1988). Bien que les auteurs mentionnent que l'observation débute dès l'entrée du chercheur sur le terrain (Laperrière, 2009), nous restreignons la description de notre outil à l'observation directe de l'interaction de jeu entre la mère et son enfant tout en considérant que les séjours dans la communauté atikamekw nous ont donné l'occasion d'observer les lieux physiques, les personnes, les situations sociales et le jeu des enfants

dans plusieurs endroits (garderie, communauté, centre PAPPN). Dans les recherches portant sur les interactions de jeu mère-enfant, l'observation en situation est un outil de collecte de données majoritairement utilisé (Cote & Bornstein, 2009; Damast et al., 1996).

Les définitions qui portent sur l'observation en situation sont nombreuses et souvent larges (Laperrière, 2009). Toutefois, dans le contexte de la recherche, l'observation en situation peut nous permettre de décrire la *culture* du point de vue des participants (Spradley, 1980 cité dans Laperrière, 2009). En faisant de l'observation en situation, nous nous retrouvons témoin des comportements des individus et de leurs pratiques tout en séjournant sur les lieux où ils se déroulent (Martineau, 2005). Pour Becker (2002, cité dans Martineau, 2005), cet outil de cueillette de données est exigeant. En effet, le chercheur doit accomplir quatre tâches principales : être présent sur le terrain, observer les événements de différentes façons, garder une trace des observations par des moyens écrits, visuels ou auditifs, et finalement, proposer une interprétation de ce qui a été observé (Martineau, 2005). De ce fait, dans le contexte de notre recherche, nous avons séjourné à plusieurs reprises dans la communauté, ce qui assurait plusieurs observations à différents moments. De plus, l'observation de l'interaction mère-enfant a été réalisée dans un contexte où nous devons adopter un rôle d'observatrice complète, c'est-à-dire en étant en retrait de la situation observée et sans interaction avec les acteurs (Gold, 1958 cité dans Martineau, 2005). D'ailleurs, le choix d'adopter cette posture s'est fait en lien avec nos objectifs de recherche et la nature du groupe à observer.

Nous rappelons ici que l'accès à la résidence des participantes a été possible seulement à la toute fin du projet. Pour observer l'interaction de jeu mère-enfant, nous avons convenu avec la directrice du Service de la petite enfance que celle-ci se déroulerait à l'extérieur de la maison, soit au local du PAPPN. Un tapis jaune a été utilisé pour délimiter une aire de jeu dans le centre du local pour l'observation des comportements. La mère était invitée à jouer sur le tapis avec son enfant avec le matériel

de jeu proposé par la chercheuse. La consigne donnée à la mère était *de jouer comme si elle était à la maison avec son enfant*. Pendant cette période de jeu, nous étions assise près des participants de manière à ce que nous puissions noter les comportements, et ce, pendant une période de vingt minutes.

Le matériel de jeu comprenait :

- Une grande boîte en plastique;
- Un camion et une voiture;
- Trois animaux en plastique (ours, orignal, lion);
- Une caisse enregistreuse;
- Des aliments en plastique (banane, poulet, fromage, croissant);
- Dix blocs de bois et cinq blocs en carton de couleur;
- Un ensemble de vaisselle comprenant deux tasses, une théière, deux assiettes, des couteaux, des fourchettes, des cuillères;
- Une petite table et deux petites chaises;
- Deux poupées avec des accessoires (peigne, couverture, porte-bébé amérindien, vêtement);
- Un panier d'épicerie;
- Deux marionnettes représentant des personnes bonhommes;
- Un casque et une veste de pompier.

Ce matériel de jeu a été choisi dans le but de favoriser des comportements de jeu imaginaire chez l'enfant et la mère (McCune-Nicolich & Fenson, 1984, cités dans Cote & Bornstein, 2009; Haight & Miller, 1993; Damast et al., 1996). Dans le but d'assurer une uniformité entre les observations réalisées, le même matériel de jeu a été utilisé, et cela, pour les quatre dyades mère-enfant. Même si ce matériel de jeu n'est pas tout à fait présent dans l'environnement familial de l'enfant, nous savions que les enfants étaient familiers avec ce matériel qui provenait entièrement du centre PAPPN et auquel les enfants ont accès. Ainsi, le matériel de jeu était nouveau pour certaines mères, mais non pour les enfants.

Durant l'observation de jeu mère-enfant, nous étions installée près de l'aire de jeu afin d'observer les comportements et de les prendre en note. Une grille d'observation

ouverte, pour l'interaction de jeu mère-enfant, présentée en Appendice E, a été utilisée pour noter les comportements. Nous devons préciser que la directrice du Service à la petite enfance ne nous a pas autorisée à utiliser une caméra vidéo pour observer l'interaction au cours du jeu. Néanmoins, chaque mère a accepté que les interactions verbales soient enregistrées sous format audio. Un magnétophone numérique faisait en sorte que nous pouvions conserver les interactions verbales entre la mère et l'enfant, données qui ont également servi lors de l'analyse. Il y a plusieurs avantages à utiliser une grille d'observation. Elle est peu coûteuse, elle est facile d'utilisation et elle rend possible l'observation des comportements de la mère ainsi que les actions de faire semblant (Roggman, Boyce & Newland, 2000). Un premier essai de cette grille avait été réalisé auprès d'une dyade mère-enfant non autochtone. À la suite de cet essai, nous avons opté pour mettre l'accent sur les comportements de la mère que nous pouvions observer.

À la fin de cette observation en situation de jeu, d'autres informations ont été recueillies auprès de chacune des mères. Par exemple, elles pouvaient s'exprimer au sujet des activités de jeu qu'elles avaient faites lors de la période de jeu. Ce contenu (interactions verbales mère-enfant, questions chercheuse-participante) était aussi enregistré sur une bande audio.

3.6 La méthode d'analyse des données

Dans cette recherche, l'analyse des données vise à décrire l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw, d'explicitier le sens que la mère donne au jeu symbolique et de décrire l'implication de la mère dans cette activité ludique. Cette étape du projet de recherche consiste à s'interroger sur le sens du contenu des données. Le chercheur doit alors faire des allers-retours entre ses réflexions et ses vérifications sur le terrain, ce qui aide à ajuster et à classifier les données (Savoie-Zajc, 2004). C'est grâce à nos séjours prolongés sur le terrain et à différents moments que des analyses

préliminaires ont pu être effectuées des informations obtenues à l'aide des différents outils de collecte de données (voir figure 3).

Différentes techniques peuvent être utilisées dans le but d'analyser les données pertinentes à la recherche. En premier lieu, nous devons réaffirmer que le choix de l'entrevue de groupe, de l'entrevue individuelle ainsi que de l'observation en situation comme principaux instruments de collecte de données témoigne d'une volonté de comprendre la perspective des mères par rapport à l'environnement familial de jeu ainsi qu'à leur aptitude à jouer à faire semblant avec leur enfant. Ces outils sont ouverts et laissent place à l'ajout d'information. Le cadre théorique, quant à lui, servait de balise au choix des outils de collectes de données, tout comme il a servi à l'analyse des données. Ainsi, notre position se rapproche davantage de celle dite « logico-inductive délibératoire », car notre cadre théorique guide le processus d'analyse, mais nous prenons aussi en considération d'autres dimensions émergentes des données (Savoie-Zajc, 2004, p. 140).

Des auteurs utilisent l'analyse de contenu sur des données qualitatives; cette méthode consiste à faire émerger certaines catégories afin d'en dégager une compréhension, une explication et une comparaison commune (Muchielli, 1991). L'analyse de contenu désigne en fait la méthode qui permet de mettre au jour la signification donnée à un phénomène (Mayer & Deslaurier, 2000). Dans le cadre de notre analyse, nous avons d'abord utilisé l'analyse de contenu mixte pour les données provenant des entrevues. Cela consiste précisément à utiliser des catégories préexistantes, en lien avec le cadre théorique, tout en tenant compte de catégories émergentes qui peuvent survenir dans la recherche (L'Écuyer, 1987). La première étape de l'analyse de contenu telle qu'elle est définie par L'Écuyer (1987) est la lecture préliminaire et l'établissement d'une liste des énoncés du matériel. Cette étape a été nécessaire tout au long de la recherche, comme le montre notre démarche d'analyse à la figure 3. En effet, après l'utilisation de chaque outil de collecte de données, des lectures

ont été effectuées et une analyse préliminaire a été réalisée avant de poursuivre la collecte de données avec un autre outil. Par la suite, des catégories préexistantes ont été établies au regard de notre cadre théorique. Enfin, un processus de réorganisation du matériel pour former des catégories a pu mettre en évidence le sens du phénomène que nous souhaitons étudier.

Pour déterminer la nature du matériel de jeu, nous avons utilisé le système ESAR de Garon (2002). Dans son modèle *Le Système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets* Garon (2002) classe le matériel de jeu selon les quatre formes de jeu qu'a établies Piaget (1964) : matériel de jeu d'exercice, matériel de jeu symbolique, matériel de jeu d'assemblage, puis matériel de jeu de règles.

Pour dégager le sens que les mères atikamekws donnent au jeu symbolique de leur enfant, nous avons utilisé un deuxième type d'analyse, soit l'analyse thématique. En l'occurrence, cette méthode d'analyse fait ressortir un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé (Paillé & Muchielli, 2003). Cela consiste à relever les thèmes pertinents selon l'objectif de la recherche, à donner une signification particulière aux ressemblances et à cerner les points communs des expériences des participantes (Paillé & Muchielli, 2003). Comme aucun élément théorique ne pouvait être utilisé pour expliciter spécifiquement le sens donné au jeu symbolique par les mères atikamekws, il nous paraissait essentiel de faire ressortir des thèmes proches du vocabulaire des mères en utilisant l'analyse thématique.

Finalement, un troisième type d'analyse des données a dû être utilisé pour les observations en situation. Comme le suggère François (1988), les données d'observation de chacune des dyades ont d'abord été subdivisées en unités. Il appelle « *saynète, l'unité relative constituée par un échange d'au minimum deux répliques autour d'un même thème* » (François, 1988, p. 25). Selon l'auteur, l'analyse d'un texte repose notamment

sur des éléments tels que : qui est initiateur des saynètes, comment elles se lient, quelles continuités de soi à autrui, avec quels éléments de nouveauté d'irruption ou de rupture. Lors de l'analyse des dialogues des enfants à la maternelle, François (1981) propose que l'organisation du texte se manifeste autour de cinq éléments de la communication et parmi ceux-ci, le thème. Pour l'auteur, le thème fait référence à ce dont la personne va parler. En utilisant quelques principes de sa méthode d'analyse appliquée à nos données, nous pouvons donc dire que la première étape a d'abord été de décrire les périodes de jeu de chacune des dyades et de les diviser en séquences, tout en utilisant le thème comme moyen de les subdiviser. La deuxième étape a été d'analyser chacune des séquences de jeu, en prenant comme appui les éléments retenus de notre cadre théorique. Ainsi, pour chacune des séquences, l'analyse consistait premièrement à déterminer qui était l'instigateur du thème de jeu (la mère ou l'enfant) et aussi de voir l'intérêt du partenaire à le poursuivre. Nous regardions également de quelle manière la séquence de jeu se terminait. De plus, l'analyse des séquences de jeu était en fonction du comportement de la mère dans le jeu symbolique : utilisait-elle des objets imaginaires? Transformait-elle la fonction première des objets? Adoptait-elle un rôle dans le jeu? Apportait-elle verbalement des éléments nouveaux à la séquence? Etc.

La figure 3 présente notre démarche d'analyse utilisée.

3.7 Les critères et la rigueur scientifique

Dans la démarche d'une recherche interprétative/qualitative, le chercheur doit évaluer la rigueur de sa recherche et l'un des moyens pour y arriver est d'établir des critères. Ils ont été appliqués au contexte de notre recherche à l'aide de différentes stratégies (Savoie-Zajc, 2004). D'abord, le critère de crédibilité, où le chercheur interprète la réalité de son terrain, a été respecté. Plusieurs séjours dans la communauté atikamekw ont eu lieu, et ce, à différents moments tout comme l'utilisation de diverses sources de données. Le critère de transférabilité est appliqué dans le sens où la présence prolongée de la chercheuse a permis une description riche du milieu. De plus, les résultats permettent de décrire l'implication des mères atikamekws dans le jeu symbolique et les intervenants à la petite enfance pourront mieux comprendre de quelle manière d'autres mères de la communauté peuvent s'impliquer. Le critère de fiabilité est soutenu par la chercheuse alors qu'elle s'assure que les résultats concordent avec ses questions de recherche et ses objectifs de recherche. Enfin, le critère de confirmation donne l'occasion d'objectiver les données par l'utilisation d'outils de collecte justifiés. Conformément avec les objectifs de notre recherche, les outils ont été préalablement construits avant la collecte de données et la grille d'observation a été pré-expérimentée. Considéré comme un outil de collecte de données, le journal de bord témoigne également d'une rigueur méthodologique tout au long du projet de recherche.

En plus des critères méthodologiques, les critères relationnels donnent la chance de considérer la dimension collaborative, socioconstructiviste et interactive de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). Le critère de l'équilibre examine chacun des points de vue des différents participants. Avec nos séjours prolongés, nous profitons de plusieurs sources d'information tant auprès des participantes que des autres personnes habitant la communauté. Ainsi, toutes les perceptions des différents acteurs gravitant autour des participantes ont été consignées dans le journal de bord et ont pu servir à l'analyse. Les critères d'authenticité s'intéressent aux prises de conscience que peuvent développer les participants à

l'intérieur du projet de recherche. Le projet de recherche donne le moyen aux participantes de cerner l'envergure du projet (authenticité ontologique) et de développer une prise de conscience en ce qui concerne les jeux de leur enfant (authenticité éducative). L'authenticité catalytique est respectée au sens où la diffusion des résultats du projet de recherche sera réalisée dans la communauté autochtone tant auprès des participantes elles-mêmes que des intervenants ou professionnels travaillant avec les familles et les enfants. Quant à l'authenticité tactique, elle est respectée, car les participantes ont eu l'occasion de se mettre en action en participant à l'atelier de jeu mère-enfant à la toute fin de la collecte de données.

Une autre dimension de la rigueur scientifique a été de considérer toute la dimension éthique dans ce contexte de recherche. Martineau (2007) définit l'éthique comme l'ensemble des valeurs et des finalités qui balisent le travail du chercheur. L'un des premiers moyens a été de faire une demande de certification éthique à l'Université du Québec à Chicoutimi pour notre projet de recherche. Une fois ce certificat obtenu, nous avons procédé à la collecte de données. Martineau (2007) (en se référant aux propos de Van der Maren, 1999) établit trois principes spécifiques qui guident le travail du chercheur auprès des participants : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet, le respect de la vie privée et de la confidentialité. Plusieurs stratégies ont été utilisées pour respecter ces principes de base. D'abord, les participantes étaient libres de participer au projet, ce qui a clairement été expliqué lors d'une rencontre avec celles-ci (voir Appendice A). De plus, chaque mère était libre d'accepter ou de refuser de participer aux différentes étapes du projet. Les noms des mères, des enfants ainsi que le nom de la communauté atikamekw ne sont pas dévoilés pour assurer la confidentialité. Aussi, en conformité avec la demande de certification éthique, un service de consultations en psychologie a été mis à la disposition des participantes tout au long du projet de recherche au cas où elles en auraient besoin. Finalement, pendant toute la durée du projet, nous avons adopté des attitudes susceptibles d'établir et de maintenir un lien de confiance entre la chercheuse et les participantes. Nous laissons la place aux

participantes pour qu'elles s'expriment, nous respectons leurs horaires et nous adaptons notre langage au besoin.

Voilà donc la méthodologie qui a été développée pour atteindre les objectifs de cette recherche. Dans les prochaines parties, nous traiterons des résultats. Ainsi, le chapitre IV est consacré à la présentation des résultats et le chapitre V, à la discussion de ceux-ci.

CHAPITRE IV

Les résultats

Nous rappelons que l'objet de la recherche consiste à décrire l'environnement familial de jeu des enfants atikamekws âgés de deux à quatre ans. La question principale de la recherche est : Quel est l'environnement familial de jeu, des enfants atikamekws âgés de deux à quatre ans? Les objectifs de la recherche sont :

Décrire et analyser la dimension matérielle et sociale de l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw.

- Décrire l'espace de jeu dont les enfants disposent;
- Énumérer le matériel de jeu que les enfants possèdent à la maison;
- Expliciter le sens que les mères atikamekws donnent au jeu symbolique;
- Décrire l'implication des mères atikamekws dans le jeu symbolique de leur enfant;
- Décrire la contribution des autres membres de la famille dans le jeu de l'enfant atikamekw;

Pour répondre à ces objectifs, la démarche utilisée comprenait plusieurs outils de collecte de données. Ceux-ci permettaient de bien décrire la dimension matérielle et sociale de l'environnement familial de jeu, puis de comprendre la dynamique des interactions de chacune des dyades mère-enfant selon une approche qualitative et interprétative. Ainsi, l'entrevue de groupe semi-dirigée, l'entrevue individuelle, l'observation en situation, puis le journal de bord ont été utilisés pour recueillir les données. Les outils d'analyse qui ont été utilisés sont l'analyse de contenu mixte de

L'Écuyer (1987), l'analyse thématique de Paillé et Muchielli (2003), le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002) ainsi que l'analyse des séquences de dialogue de François (1981, 1988).

Dans ce chapitre, il y a deux parties principales. La première présente la mise en place du projet où il est question de notre entrée dans la communauté et de la description des dyades mère-enfant participantes au projet. La deuxième expose la présentation détaillée des résultats. D'abord, un tableau synthèse fait état des principaux thèmes abordés, suivent les résultats pour la dimension matérielle de l'environnement familial de jeu, puis la dimension sociale.

4.1 La mise en marche du projet

Pour le démarrage de la collecte de données, nous avons eu à nous introduire graduellement dans la communauté autochtone afin de pouvoir former les dyades. La prochaine partie traite de ce sujet. Ensuite, chacune des dyades mère-enfant qui participent au projet sera décrite.

4.1.1 Notre entrée dans la communauté

Afin de mieux expliquer les résultats, nous ferons un survol du contexte dans lequel ont été recueillies les observations sur le terrain, principalement au cours de l'automne 2010, puis de l'hiver 2011.

Lors du premier séjour dans la communauté, au mois de mai 2010, nous habitions un logement géré par le Conseil de bande et situé à l'est du territoire de la communauté autochtone. Nous pouvions facilement nous rendre à pied aux autres lieux publics de la communauté. Durant ce séjour, une entente verbale a été prise à propos du mode de recrutement, à savoir qu'il se ferait par concertation entre la chercheuse, la directrice du Service à la petite enfance et les éducatrices travaillant à la garderie ou au

Programme d'aide préscolaires aux premières nations (PAPPN). Ces dernières avaient déjà eu le mandat de recruter des participantes à notre projet pour l'automne 2010. Pour différentes raisons, la publicité de la recherche ne s'est pas faite facilement. Nous avons fait des échanges fréquents, soit par appel téléphonique, soit par courriel, avec la directrice du Service de la petite enfance. Il est possible que toutes les informations relatives au projet n'aient pas tous été reçues par les mères habitant le territoire de la communauté. Cela peut être dû en partie à un changement de personnel qui a eu lieu au cours de cette période dans le milieu des services de garde. De plus, comme il s'est écoulé plus de quatre mois entre le premier séjour et le deuxième, nous croyons que cela a pu avoir un impact sur l'engouement suscité par le projet. Ainsi, lors du deuxième séjour, nous devions expliquer le projet aux mères rencontrées dans les lieux publics de la communauté en vue de les inviter à participer au projet.

Lors des séjours de l'automne 2010, nous habitions un logement situé au centre du territoire de la communauté autochtone et réservé aux consultants en éducation. Nous pouvions facilement nous déplacer d'un endroit à un autre, à pied comme en voiture. Nous étions logée gratuitement, et ce, grâce à la générosité du Conseil de bande et à l'autorisation de la directrice des Services éducatifs de la communauté atikamekw. Nos séjours dans la communauté étaient planifiés selon la disponibilité du logement¹² et aussi, des participantes¹³. L'une des difficultés a été de concilier l'ensemble de ces horaires.

Tout au long de nos différents séjours dans la communauté, nous n'avons jamais hésité à prendre une part active aux activités culturelles et sociales, de bien nous intégrer

¹² Des consultants en éducation se rendent régulièrement dans la communauté. Or, comme ils travaillent durant les jours de la semaine, le logement était, pour la plupart du temps, libre la fin de semaine et quelques jours de semaine.

¹³ À certains moments spécifiques de l'année, plusieurs familles quittent la communauté afin d'aller s'approvisionner en denrées et en vêtements dans les magasins de la ville la plus proche située à plus de 100 km. De plus, la disponibilité des participantes était aussi influencée par des événements spéciaux comme les semaines culturelles et les congés pédagogiques.

dans la communauté; cela répondant à notre préoccupation soutenue pour la dimension ethnographique de notre projet. Ainsi, lors de notre deuxième séjour au mois d'octobre, un tournoi de soccer extérieur avait été organisé par la communauté. Nous y avons côtoyé des enfants d'âge scolaire, quelques parents et des gens impliqués dans cette activité, ce qui nous a introduite graduellement dans la communauté. Le soir, nous nous promenions dans les rues, ce qui nous offrait la possibilité de rencontrer des personnes. Nous allions au parc, au restaurant ou encore dans les autres lieux publics où il était possible de rencontrer des membres de la communauté.

Comme nos séjours se déroulaient la plupart du temps la fin de semaine et pendant quelques jours durant la semaine (les lundis et les mardis en avant-midi), nous avons constaté que plusieurs familles quittaient la communauté pour aller visiter les autres membres de leur famille ou pour aller se reposer dans leur camp situé dans la forêt. De plus, la maison des jeunes n'était pas ouverte pendant la fin de semaine. Les jours de la semaine, nous rendions visite aux éducatrices de la garderie et du PAPPN. Comme c'est la même personne qui est directrice de ces deux services à la petite enfance, nos visites se limitaient à ces deux endroits, même si le CPE était tout proche. De plus, quatre enfants des mères participantes étaient inscrits soit à la garderie, soit au PAPPN; un seul enfant fréquentait le CPE. La visite dans ces lieux permettait aussi de connaître les enfants des mères qui participaient au projet et de consigner des notes dans un journal de bord.

Les éducatrices rencontrées durant notre séjour se sont montrées très ouvertes à répondre à nos questions. Ainsi, plusieurs échanges informels se sont déroulés sur les lieux de travail, ce qui nous donnait l'occasion de mieux connaître la culture atikamekw et les pratiques éducatives selon le point de vue des éducatrices. Les notes de ces échanges informels étaient aussi consignées dans notre journal de bord.

4.1.2 Les caractéristiques des dyades mère-enfant participantes

L'échantillon de notre étude est constitué de cinq dyades mère-enfant. Dans cette partie, nous présentons quelques informations sur chacune des mères participantes, comme leur âge, leur occupation, etc., quelques informations sur leur enfant ainsi qu'un portrait rapide de la maison où ils vivent. Un code aléatoire a été attribué à chacune des dyades et par conséquent, à chaque mère et enfant. Nous parlerons donc des dyades A, B, C, D ou E et nous utiliserons la même lettre pour désigner la mère et l'enfant. Par exemple, la dyade A est composée de la mère A et de l'enfant A.

Dyade A

La mère A est âgée de 25 ans. Avant son retour aux études à l'automne 2010, elle travaillait sur appel pour faire du remplacement pour certaines tâches de secrétariat au Service de l'éducation de la communauté. Lorsque nous l'avons rencontrée au début de l'automne, le dernier niveau de scolarité qu'elle avait réussi était celui du secondaire II. Elle souhaitait obtenir son diplôme d'études secondaires. Les principaux loisirs de la mère sont de regarder la télévision, de faire de la bicyclette et de lire. Son enfant qui participe au projet de recherche est de sexe masculin et il fréquente le CPE de la communauté. Au moment de la collecte de données, il venait de fêter son troisième anniversaire de naissance. Comme il est né à l'automne, il n'avait pas l'âge requis pour fréquenter le PAPPN au cours de l'année 2010-2011.

La dyade A habite une maison unifamiliale de deux étages avec le père de l'enfant, conjoint de la mère, et huit autres membres de sa famille. Cette famille est composée de neuf adultes et de deux enfants, dont l'un est celui de la mère participant au projet et l'autre est âgé d'un an. Deux membres de la famille vont à l'école à l'extérieur de la communauté et reviennent à la maison la fin de semaine.

La famille possède un camp dans la forêt. La fin de semaine, la mère, son conjoint et leur fils s'y rendent régulièrement pour s'y reposer en compagnie des beaux-

parents et de la tante de la participante. La mère ressent une certaine tranquillité lorsqu'elle va dans ce camp considéré comme une habitation secondaire. Elle nous fait part de ses sentiments à l'égard de ce lieu : « *Nous autres, on va souvent dans le bois avec mes beaux-parents, souvent on y va avec ma tante. Il (son enfant) adore ça, fait qu'au moins, on peut se reposer* ». Comme ce lieu est propice aux interactions de jeu entre la mère et son enfant, nous considérons les activités tenues à cet endroit comme significatives pour l'analyse des résultats.

Dyade B

La mère B est âgée de 21 ans et occupe un poste de brigadière à temps plein pour l'ensemble du Service éducatif préscolaire. Le degré de scolarité qu'elle a complété est le secondaire III. Ses principaux loisirs sont la promenade, les casse-têtes et la télévision. La mère B habite avec son conjoint, leur fils et son oncle. Son fils avait trois ans et quatre mois au moment où nous avons commencé les entrevues. Il fréquente la garderie à temps plein de même que le PAPPN à raison de deux demi-journées par semaine.

La famille habite une maison unifamiliale à deux étages. Certaines pièces de la maison servent au rangement de matériel divers. L'enfant dort dans la même chambre que ses parents. Au rez-de-chaussée se trouvent un salon et une cuisine à aire ouverte, des chambres, puis une salle de bain.

La dyade B bénéficie d'un camp dans la forêt où elle va souvent la fin de semaine. Ce lieu est pris en considération pour les données de la recherche.

Dyade C

La mère C est âgée de trente ans et a trois enfants âgés respectivement de onze, huit et trois ans. Elle occupe un emploi d'éducatrice au service de garde scolaire. Elle a fréquenté l'école jusqu'en secondaire II, mais plus tard, elle a obtenu un diplôme scolaire comme éducatrice à la petite enfance. Elle travaille à temps plein, à raison d'une

trentaine d'heures par semaine. Sa fille fréquente la garderie de la communauté à temps plein et se rend au PAPPN deux demi-journées par semaine. Les principaux intérêts ou loisirs de la mère C sont la télévision et la promenade sur le territoire de la communauté.

La mère C habite une maison unifamiliale avec son conjoint, leur fils de huit ans et leur fille cadette. L'aînée des enfants vit dans un pensionnat à l'extérieur de la communauté. Au cours des fins de semaine, la mère C lui rend régulièrement visite ou encore, l'enfant vient dans la communauté. Depuis quelque temps, la mère C peut profiter d'un camp dans la forêt, mais elle insiste sur le fait qu'elle s'y rend rarement.

Dyade D

La mère D, âgée de 24 ans, a quatre enfants âgés respectivement de cinq ans, quatre ans, trois ans et un bébé de deux mois. Les trois plus vieux sont des garçons et le dernier est une fille. Elle n'occupe pas d'emploi et le dernier degré de scolarité qu'elle a terminé correspond à celui du secondaire I. Ses intérêts sont la promenade, les jeux vidéo et la visite à des membres de sa famille.

Pour former la dyade, nous avons choisi le cadet des garçons parce qu'il était âgé de trois ans au moment de la collecte de données et qu'il ne fréquentait pas encore un milieu scolaire, comme la prématernelle quatre ans. Cet enfant fréquente la garderie à temps plein et le PAPPN deux demi-journées par semaine. Il demeure en famille d'accueil au sein de la communauté, mais retourne dans sa famille chaque fin de semaine. L'aîné des garçons vivait la même situation, tandis que l'autre garçon demeurait en permanence avec ses parents. Cette situation était temporaire puisqu'à l'hiver 2011, tous les enfants vivaient alors dans la résidence familiale. Pour plusieurs raisons, nous n'avons jamais pu rencontrer la mère dans son domicile lors de la collecte de données sauf au printemps 2011 où nous avons pu lui remettre du matériel de jeu. La famille habite dans une maison à deux étages dans laquelle les chambres principales se trouvent au premier étage. Notre visite ne nous a pas permis d'observer toutes les pièces

de la maison. Par contre, le salon et la cuisine sont à aire ouverte et un couloir mène aux autres pièces.

Dyade E

La mère E est âgée de 22 ans et travaille à temps partiel comme représentante en santé dentaire. Elle a obtenu un diplôme de secondaire V. Au début de la collecte de données, la mère E habitait dans la communauté depuis quelques mois seulement. Elle nous a d'ailleurs mentionné qu'après avoir passé son enfance dans la communauté, elle était allée vivre en ville avec sa famille afin de pouvoir poursuivre ses études. Ses principaux loisirs sont la lecture, la promenade et la visite d'amis.

La fille E a fêté son premier anniversaire au début de la collecte de données, à l'automne 2010. Elle fréquente la garderie de la communauté à temps partiel. Elle s'y rend selon l'horaire de travail de sa mère. La mère habite dans une maison unifamiliale avec son conjoint, leur fille et d'autres membres de sa famille, dont sa belle-mère, son beau-père et son oncle. La mère E a quitté cette maison avant la fin de la collecte de données pour aller vivre à l'extérieur du territoire de la communauté.

Synthèse des caractéristiques des dyades mère-enfant

Nous terminons cette partie en dégagant une vision globale des caractéristiques des dyades. Les cinq mères qui participent au projet de recherche sont jeunes, leur âge variant entre 21 et 30 ans et elles habitent toutes avec leur conjoint. Par ailleurs, trois des mères partagent la résidence avec d'autres membres de leur famille (oncle, tante, grand-mère, etc.) et quatre mères bénéficient d'un camp dans la forêt. Une mère a son diplôme d'études secondaires et une possède un diplôme spécialisé. Quatre d'entre elles ont un travail à temps partiel ou à temps plein. Quant aux enfants, ils sont tous âgés de trois ans, à l'exception de l'enfant E qui a un an. Tous les enfants fréquentent un service de garde et trois participent au PAPPN de la communauté. Parmi les cinq enfants, trois sont des enfants uniques alors que les deux autres ont des sœurs ou des frères plus âgés.

La prochaine partie présente les résultats de la recherche.

4.2 La présentation détaillée des résultats

Pour présenter globalement l'ensemble des résultats, le tableau 3 fait état des catégories obtenues à partir des principaux outils de collecte de données, soit les entrevues et l'observation en situation. Le premier élément d'analyse est la dimension matérielle de l'environnement familial de jeu où trois thèmes principaux sont abordés : l'espace de jeu, le matériel de jeu et son organisation à l'intérieur des maisons. Le deuxième élément d'analyse, soit la dimension sociale de l'environnement familial de jeu, implique deux thèmes spécifiques : l'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant et l'implication des autres membres de la famille dans le jeu de l'enfant. Pour chacun des éléments analyses, d'autres catégories ont émergé. Les explications détaillées des résultats suivent la présentation de ce tableau.

Tableau 3
Organisation des données pour la présentation des résultats

Éléments d'analyse	Catégories des données
La dimension matérielle de l'environnement familial de jeu	L'espace disponible pour le jeu -Un espace intérieur sans aire spécifique pour le jeu -Un espace extérieur vaste et varié
	Le matériel de jeu que les enfants possèdent à la maison -Un matériel de jeu approprié, mais limité en nombre et en diversité -Un matériel de jeu fabriqué de manière artisanale -Un matériel de jeu considéré comme plus éducatif
	L'organisation du matériel de jeu à l'intérieur des maisons -Une organisation non structurante du matériel de jeu -Un aménagement occasionnel d'une aire de jeu symbolique
La dimension sociale de l'environnement familial de jeu	Ce que les mères observent dans le jeu symbolique -Des rôles diversifiés joués par les enfants -La présence d'amis imaginaires et l'utilisation d'objets imaginaires -Un changement de fonction des objets de la maison
	Ce que les mères pensent de la valeur du jeu symbolique -Une compréhension variable de la valeur du jeu symbolique pour le développement -Des apprentissages reliés aux rôles de la vie d'adulte -Une préoccupation pour la préparation scolaire de leur enfant
	Ce que les mères disent de leur implication dans le jeu symbolique -Une implication en réaction à ce qu'elles ont vécu au cours de leur enfance -Une implication spontanée dans le jeu symbolique amorcé par leur enfant
	Ce que nous observons de l'implication des mères dans le jeu symbolique -Une implication partagée entre le jeu symbolique et l'enseignement
	Ce que les mères disent à propos de l'implication des autres membres de la famille dans le jeu de l'enfant -Le père de l'enfant impliqué dans des jeux physiques et des rôles plus masculins -Des grands-parents impliqués quotidiennement -La fratrie, la famille élargie et les amis : des partenaires de jeu de tous les jours

4.2.1 La dimension matérielle de l'environnement familial de jeu

Dans cette partie, nous traitons de trois aspects : l'espace disponible pour le jeu, le matériel de jeu que les enfants atikamekws possèdent et l'organisation du matériel à l'intérieur de la maison, à savoir comment il est disposé dans l'environnement familial. La présentation des résultats fait état des similitudes et des différences observées pour chacune des dyades, ainsi que de la réalité observée sur le terrain par la chercheuse.

4.2.1.1 L'espace disponible pour le jeu

Les enfants atikamekws ont une variété de lieux où ils peuvent s'adonner au jeu et nous examinons plus spécifiquement l'environnement familial et communautaire de jeu excluant les milieux spécifiques tels que les locaux de la garderie et du PAPPN. En premier, nous parlerons de l'espace extérieur disponible pour le jeu dans la communauté ou à proximité des résidences, puis nous présenterons ensuite l'espace intérieur des maisons.

Un espace extérieur vaste et varié

Lorsqu'ils jouent dehors, les enfants ont accès à un parc, à la cour extérieure de leur maison ou des autres maisons, de même qu'à l'espace entourant leur camp dans la forêt. Situé au cœur de la communauté, le parc est facilement accessible à pied ou à bicyclette. Plusieurs accessoires de jeu y sont disponibles, comme le démontre la photo 1 à la page suivante. Les cinq mères estiment que ce lieu est propice pour les jeux extérieurs. La mère C nuance son propos en soulignant qu'elle va rarement au parc et précise qu'elle serait obligée d'y rester trop longtemps puisque sa fille apprécie beaucoup ce lieu pour jouer. La mère E mentionne qu'elle accompagne sa fille au parc à l'occasion, car celle-ci est trop jeune pour pouvoir y aller sans surveillance.

Photo 1
Le terrain de jeu



Les enfants atikamekws ont à leur disposition un grand espace de jeu autour de leur maison. En effet, on retrouve à l'avant et à l'arrière de chaque maison, des espaces de jeu assez vastes. Aussi, les mères A, B, C et D encouragent leur enfant à jouer à l'extérieur de la maison. Les mères vont alors surveiller leur enfant, mais interdisent aux enfants de trop s'éloigner de la maison. On retrouve ce discours chez la mère A qui habite tout près du parc extérieur de la communauté : *« Il va aller jouer tout seul dehors, mais je vais le surveiller quand même par la fenêtre. Il sait qu'il n'a pas le droit de traverser la rue, faut qu'il me le demande »*.

Un autre espace de jeu est l'espace extérieur entourant les camps dans la forêt. Il y a lieu de croire que les enfants vont jouer dans la forêt autour du camp, ce qui leur offre une vaste aire de jeu.

Un espace intérieur sans aire de jeu spécifique

Au premier abord, l'espace de jeu intérieur pour les enfants atikamekws apparaît sans aire réservée au jeu, d'une part, parce que dans les maisons, il n'y a pas de salle de jeu et d'autre part, parce que dans la majorité des cas, l'enfant n'a pas sa propre chambre à coucher. En effet, quatre participantes sur cinq mentionnent que leur enfant dort dans la même chambre à coucher que ses parents à l'exception de la mère D qui affirme que

son enfant partage sa chambre avec ses frères. On en déduit qu'aucun des enfants n'a sa propre chambre, ni pour dormir, ni pour jouer.

La majorité des pièces disponibles dans les maisons sont des chambres à coucher, des aires communes (salon, salle de bain, cuisine) ou encore des pièces servant au rangement. Toutes les mères permettent à leur enfant de jouer dans toutes les pièces de la maison, mais elles remarquent qu'ils vont jouer là où sont les jouets et à proximité des parents. La mère A explique : « *Il joue dans le salon, parce que les [...] jouets sont là. Ou bien, il descend dans la chambre* » lorsque son père joue à des jeux vidéo. La mère C souligne aussi le fait que son enfant joue n'importe où dans la maison, mais ajoute qu'elle préfère jouer à proximité d'elle. « *Ça dépend où je suis. Elle va me suivre partout. Je comprends pas pourquoi elle fait ça. Admettons que je suis dans la cuisine, elle va venir dans la cuisine, elle va venir jouer dans la cuisine* ». Ainsi, deux mères ont remarqué que leurs enfants cherchent à jouer là où se trouvent leurs parents.

Au cours de la fin de semaine, les familles se déplacent dans leur camp situé dans la forêt; les enfants ont l'occasion de jouer à l'intérieur, mais cet espace semble aussi restreint. En effet, la mère B nous mentionne que son camp n'a pas les commodités telles que l'électricité et l'eau courante. On peut supposer que ces camps possèdent le strict nécessaire et que les espaces réservés au jeu sont inexistants.

On retient de ces deux passages que les enfants atikamekws ont un vaste espace de jeu extérieur puisqu'ils peuvent jouer à proximité de leur maison, mais aussi sur le terrain des autres maisons ou encore dans le parc. L'espace intérieur de jeu dans les maisons ou dans les camps dans la forêt est plus restreint et non délimité ou dédié : les enfants jouent partout. Examinons maintenant le matériel de jeu que les enfants atikamekws possèdent à la maison et utilisent pour jouer.

4.2.1.2 Le matériel de jeu

Une énumération du matériel de jeu que les enfants atikamekws possèdent à la maison est présentée en tableau, suivi d'un texte détaillé. Nous pourrions ainsi constater la variété du matériel de jeu ainsi que sa quantité pour chacun des enfants. Ensuite, nous parlerons d'une des particularités de certains matériels de jeu, c'est-à-dire, sa fabrication artisanale. La troisième partie portera sur la compréhension que se font les mères du matériel de jeu de leur enfant.

Un matériel de jeu approprié pour l'âge des enfants, mais limité

Les entrevues et les observations réalisées lors de la visite des résidences de chaque dyade ont permis de connaître le matériel de jeu auquel les enfants ont accès. Rappelons que les enfants A, B, C et D sont tous âgés de trois ans et plus et que l'enfant E est âgé d'un an. Les enfants A, B et D sont des garçons alors que C et E sont des filles. Pour présenter le matériel de jeu, nous avons utilisé le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002). Il est classé selon qu'il s'agit de matériel de jeu d'exercice, de jeu symbolique, de jeu de règles ou de jeu d'assemblage. Le tableau 4 présente le matériel de jeu d'exercice.

Tableau 4
Matériel de jeu d'exercice

Matériel de jeu d'exercice	Enfant A 3 ans	Enfant B 3,4 ans	Enfant C 3 ans	Enfant D 3,2 ans	Enfant E 1 an	Total
Balançoire					X	1
Piano	X					1
Guitare					X	1
Xylophone					X	1
Train Sonore					X	1
Total	1	0	0	0	4	5

Premièrement, on remarque que le matériel de jeu d'exercice est approprié pour les âges des enfants et que c'est l'enfant E qui en possède le plus. La balançoire de l'enfant E est intérieure et recommandée pour les bébés. Ce matériel est considéré comme un jeu d'exercice dans le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002). On remarque que l'enfant E possède des instruments de musique et un train. La mère E précise que les jeux de sa fille produisent des chansons ou des sons lorsque celle-ci touche certains boutons. C'est donc du matériel de jeu sonore recommandé pour les enfants en bas âge. Quant au piano que l'enfant A possède, il est aussi un matériel de jeu d'exercice, car une chanson joue lorsqu'il appuie sur les touches.

Le tableau 5 présente le matériel de jeu symbolique. Pour donner une certaine structure à la présentation et en faciliter la compréhension, mises à part les poupées et les peluches qui sont présentées comme tel, il a été regroupé autour de thèmes de jeu.

Tableau 5
Matériel de jeu symbolique

Matériel de jeu symbolique	A	B	C	D	E	Total
<i>Poupées et peluches</i>						
Peluche	X		X		X	3
Personnages et figurines	X		X	X		3
Poupées		X	X		X	3
Animaux en plastique	X					1
<i>Thème de la maison</i>						
Aliments de plastique			X			1
Boîtes vides de céréales			X			1
Cuisinette			X			1
Malaxeur			X			1
Chaise haute			X			1
Poussettes			X			1
Table avec chaises			X			1
Téléphone	X		X			2
<i>Thème de l'épicerie</i>						
Argent			X			1
Caisse enregistreuse			X			1
Panier d'épicerie			X			1
<i>Thème du garage et de la construction</i>						
Voitures		X		X	X	3
Camions		X		X		2
Garage		X				1
Tapis de jeu routier				X		1
Outils de construction	X	X				2
<i>Thème du jardinage</i>						
Seau	X	X	X			3
Pelles	X	X				2
Arrosoirs			X			1
Outils de jardin	X					1
<i>Thème de la chasse</i>						
Fusil	X			X		2
<i>Thème de la musique</i>						
Guitare			X			1
Tambour	X					1
<i>Déguisement</i>		X				1
<i>Crayons</i>	X	X	X	X		4
Total	11	9	18	6	3	47

On remarque que le matériel de jeu symbolique répertorié est présent dans chacune des résidences, mais que la quantité varie selon l'enfant. Nous constatons que l'enfant E en possède peu et cela peut s'expliquer par son âge. L'enfant D a aussi moins accès à ce type de matériel de jeu alors que chez l'enfant C, on en retrouve une bonne diversité. Quant aux enfants A et B, ils ont sensiblement la même quantité de ce type de jouets. Certains matériels de jeu ont une plus grande popularité auprès des enfants et sont présents dans plusieurs maisons. C'est le cas des peluches, des personnages et des figurines, des poupées, des voitures et des seaux auxquels trois enfants ont accès. D'autres, comme le téléphone, les camions, les outils de construction, les pelles et le fusil, ont été observés dans deux résidences.

On remarque aussi que les enfants A, B, D et E possèdent un seul matériel à l'intérieur d'une thématique de jeu. Par exemple, c'est le cas de l'enfant A qui possède des outils pour la thématique du garage et de la construction ou encore l'enfant D qui possède des personnages et des figurines pour ce qui est de la catégorie des poupées et des peluches.

Il semble qu'on puisse établir un lien entre la présence de certains matériels de jeu et le sexe des enfants. Par exemple, le matériel de jeu ayant pour thème la maison et l'épicerie se trouve seulement chez l'enfant C qui est de sexe féminin. Les fusils ainsi que le matériel de jeu ayant pour thèmes le garage et les moyens de transport sont en plus grande quantité chez les enfants A, B et D qui sont des garçons. Bien que les personnages et les figurines se trouvent chez les enfants de sexe masculin et féminin, les poupées et leurs accessoires sont plus présents chez les filles. Même si l'enfant B possède une poupée à la maison, elle ne lui est pas accessible et est souvent cachée dans la maison. Selon la mère A, il est normal que les garçons ne jouent pas avec des poupées. Pourtant, avec les poupées et les peluches, les enfants s'adonnent à différents thèmes de jeu symbolique.

De plus, deux enfants possèdent des accessoires de jeu. Par exemple, l'enfant D a un tapis de jeu routier, ce qui lui permet d'utiliser ce matériel avec ses camions et ses voitures. Quant à l'enfant C, elle possède du mobilier à la taille des enfants comme une cuisinette, une table avec des chaises, une chaise haute, et d'autres qu'elle peut utiliser pour son jeu symbolique.

Les enfants A et C possèdent des instruments de musique à la maison et les mères A et C précisent qu'ils sont en plastique. On les considère alors comme du matériel de jeu symbolique puisque les enfants vont les utiliser pour faire semblant.

Les enfants A, B, C et D ont tous accès à des crayons pour dessiner. Selon le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets de Garon (2002), les crayons sont considérés comme du matériel de jeu de représentation, une forme de jeu symbolique, car ils permettent aux enfants de représenter symboliquement, à l'aide de dessin, leur pensée.

Aussi, un seul enfant possède un déguisement. Bien qu'il servait au départ de déguisement pour l'Halloween, il est maintenant un costume que l'enfant peut porter à n'importe quel moment de l'année. Avec ce déguisement, la mère B explique qu'« *il va imiter* » Mario Bross, « *il va courir partout* ».

Nous allons maintenant regarder le matériel de jeu d'assemblage que les enfants possèdent.

Tableau 6

Matériel de jeu d'assemblage

Matériel de jeu d'assemblage	Enfant A 3 ans	Enfant B 3,4 ans	Enfant C 3 ans	Enfant D 3,2 ans	Enfant E 1 an	Total
Casse-têtes	X	X	X	X	X	5
Blocs Lego		X		X		2
Ciseaux	X	X	X	X		4
Moules pour pâte à modeler			X			1
Pâte à modeler			X			1
Total	2	3	4	3	1	13

Tous les enfants ont accès à des casse-têtes, un matériel qui leur permet de développer la pensée « logico-mathématique »¹⁴. Parmi les autres matériels, deux enfants possèdent des blocs Lego. La mère B explique que son enfant utilise ce matériel pour construire des structures, comme des ponts ou des chemins. Les quatre enfants qui sont âgés de plus de trois ans possèdent des ciseaux, outils souvent utilisés pour les jeux d'assemblage artistique (Garon, 2002). L'enfant C a du matériel de jeu d'assemblage artistique plus diversifié, car elle possède de la pâte à modeler et des moules.

Le tableau 7 présente le matériel de jeu de règles.

¹⁴ Notons que ce propos provient d'un entretien avec la directrice du Service à la petite enfance.

Tableau 7
Matériel de jeu de règles

Matériel de jeu de règles	Enfant A 3 ans	Enfant B 3,4 ans	Enfant C 3 ans	Enfant D 3,2 ans	Enfant E 1 an	Total
Ballon	X	X	X	X	X	5
Ballon sauteur		X				1
Balançoire	X	X				2
Bicyclette	X			X		2
Lance-pierre	X			X		2
Trampoline			X	X		2
Équipements pour jouer au hockey		X				1
Jeu de loto avec des formes autocollantes		X				1
Jeu de mémoire			X			1
Total	4	5	3	4	1	17

Nous remarquons que dans le matériel de jeu de règles, l'accent est mis sur le matériel de jeu sportif élémentaire. Les enfants atikamekws ont accès à une variété de jeux comme la balançoire, la bicyclette, le ballon, le trampoline, le lance-pierre¹⁵. De plus, lorsque les enfants ne possèdent pas ce matériel, les mères mentionnent qu'ils ont l'occasion de jouer chez des amis, des voisins ou d'autres membres de la famille. On note que les enfants peuvent utiliser ce matériel pour jouer dehors.

Aussi, les enfants B et C possèdent soit un jeu de loto, soit un jeu de mémoire. D'ailleurs, la mère C affirme que sa fille « *n'est pas rendue là* », c'est-à-dire à cette étape de développement.

¹⁵ Le lance-pierre est un instrument composé d'un support à deux branches en forme d'U muni de deux élastiques et où on peut placer les pierres à lancer. Les mères ont utilisé le mot « *tire-roche* » pour désigner ce matériel de jeu.

D'autres types de matériels ont été énumérés par les mères et les résultats sont présentés dans le tableau 8.

Tableau 8
Autres matériels

Autres matériels	Enfant A 3 ans	Enfant B 3,4 ans	Enfant C 3 ans	Enfant D 3,2 ans	Enfant E 1 an	Total
Livres	X		X		X	3
Télévision	X	X	X	X	X	5
Jeux vidéos				X		1
Total	2	1	2	2	2	9

En ce qui concerne ce matériel, les mères ont souligné que leur enfant a accès à une télévision (5), à des livres (3) et à des jeux vidéo (1). Il faut noter que les livres sont en français et non en atikamekw. La quantité de livres est limitée et varie d'un milieu à un autre. Par exemple, l'enfant A n'en possède qu'un seul alors que les enfants C et E en ont plus de deux.

On retient que le matériel de jeu des enfants est approprié pour leur âge. L'enfant E possède du matériel de jeu d'exercice en plus grande quantité alors que tous les enfants âgés de trois ans ont du matériel de jeu symbolique. Bien qu'il soit approprié, le matériel de jeu symbolique est limité, tant par son nombre que par sa diversité. Par exemple, on remarque que pour un thème de jeu, les enfants ont accès à peu de matériel. Le matériel de jeu est réparti dans plusieurs catégories de thèmes de jeu. Quant au matériel de jeu de règles, on remarque que les enfants en possèdent quelques-uns, dont certains avec lesquels ils peuvent jouer à l'extérieur de la maison. Une des particularités observées dans plusieurs maisons est le peu de livres (entre un et trois livres selon l'enfant) ou encore l'absence de livres. Même si les livres ne sont pas du matériel de jeu, les enfants ont la possibilité de les intégrer dans leur jeu symbolique puisqu'ils suggèrent

des thèmes, des rôles et des scénarios de jeu. De plus, les livres permettent aux enfants d'entrer dans le monde de l'écrit.

L'une des caractéristiques de certains matériels de jeu est qu'ils ont été fabriqués de manière artisanale. La prochaine partie traite de ce sujet.

Un matériel de jeu fabriqué de manière artisanale

Certaines mères ou d'autres membres de la famille prennent plaisir à fabriquer du matériel de jeu pour les enfants. Par exemple, la mère C achète des boîtes de céréales miniatures qu'elle plastifie par la suite pour les rendre plus durables. Sa fille joue avec ce matériel de jeu et le combine avec d'autres accessoires, comme sa cuisinette ou ses aliments de plastique; elle joue à faire semblant de cuisiner ou d'être à l'épicerie. La mère fabrique aussi des jeux de mémoire en utilisant des images de revues.

Tout comme l'enfant C, l'enfant A joue à faire semblant avec du matériel de jeu qui a été fabriqué par son grand-père. Pour la mère A, la fabrication de matériel de jeu par les grands-parents semble être une activité normale puisque c'était la manière traditionnelle de faire les jouets. Elle dit : « *Ben dans le temps de ma mère, ils n'avaient pas de bébelles et ils faisaient ça des jeux et des jouets* ». Puis elle raconte comment son beau-père a fabriqué le jouet et comment son enfant l'utilise:

Il a fait comme une fausse scie en bois, donc il fait semblant de travailler. Il a fait aussi un fusil en bois, puis là, ç'a vraiment l'air d'un fusil, il a fait un trou pour le télescope, puis là, il fait semblant, il joue avec, il l'amène dans le bois.

Aussi, la mère D fabrique des lance-pierres qui peuvent aussi être intégrés dans des scénarios de jeu symbolique. En effet, elle rapporte que ses enfants jouent à la chasse et au bandit.

Avec du matériel artistique, les mères A et B fabriquent du matériel de jeu à leur enfant. La mère A fabrique des chiffres en papier pour que son enfant puisse les

reconnaître alors que la mère B va plutôt créer un objet ou un animal à partir d'une feuille de papier, par exemple une grenouille, pour que son enfant puisse jouer avec ce nouvel objet.

Les mères atikamekws achètent le matériel de jeu, ou encore le conçoivent et le réalisent, selon l'utilité qu'elles y trouvent pour le développement de leur enfant. La prochaine partie présente le matériel de jeu que les mères perçoivent comme éducatif pour leur enfant.

Un matériel de jeu considéré comme plus éducatif

Quatre mères atikamekws perçoivent certains jeux comme étant plus éducatifs que d'autres et lorsqu'elles font des choix au magasin, elles prennent en priorité ce type de jeu. Un matériel de jeu éducatif serait un jeu qui permettrait, notamment, à l'enfant d'apprendre les lettres, les couleurs et les chiffres. Par exemple, pour la mère D, le jeu de scrabble et les images contenant des lettres de l'alphabet sont des jeux éducatifs.

La mère A explique plus en détail ce qu'elle pense d'un matériel de jeu éducatif :

[...] Les lettres de l'alphabet, les chiffres, savoir les formes, les couleurs, c'est comme ça des jeux éducatifs [...] c'est pour apprendre quelque chose [...] Cette année, on dit pas de jouets, juste des affaires éducatifs. Comme des livres, on commence à vouloir changer un peu, pas nécessairement, mais tsé des jeux éducatifs, comme des casse-têtes, des livres.

Une des raisons pour lesquelles elles pensent ce matériel plus éducatif, c'est qu'il encourage les enfants à apprendre des notions qu'ils abordent à l'école. Comme le souligne la mère B : « *Il commence à aller à l'école là¹⁶. J'aimerais ça qu'il connaisse beaucoup ses couleurs là, le nom des couleurs et des formes* ». D'ailleurs, la mère E énumère du matériel de jeu qui permettrait d'apprendre les notions scolaires : « *Les crayons, les ciseaux, la peinture, ce qui est du bricolage. Aussi peut-être compter selon*

¹⁶ Son enfant fréquente la garderie, puis le PAPPN. Cette mère considère le PAPPN comme un lieu d'apprentissage. D'ailleurs, elle associe le PAPPN à l'école.

le nombre d'objets que tu as. Les couleurs, si tu dis la couleur, telle affaire c'est bleu. Ça aussi. Commencer à apprendre les lettres ».

En plus de contribuer à l'apprentissage de notions scolaires, trois mères ajoutent que « *les jeux éducatifs* » peuvent encourager le développement de leur enfant. La mère E nous dit : « *Puis sûrement que ça développe la motricité et tout ça, de vraiment bouger tous les membres, de faire toutes sortes de jeux différents* ». Les mères établissent un lien entre le développement moteur et le matériel de jeu avec lequel leur enfant joue. La mère B explique comment un jeu d'assemblage permet à son enfant de développer ses habiletés d'agencement de formes et sa motricité :

L'autre jour, j'ai acheté un jouet [...] y'a comme des collants et des autocollants et on va le coller dans les bonnes formes. C'est ça que je lui ai acheté. Je l'ai acheté quand même pour la motricité, pour ça, pour qu'il sache lesquels il va dans tel morceau là.

Puis, la mère C parle de l'importance que prend le matériel de jeu, comme la pâte à modeler, les moules en plastique et les crayons, pour encourager le développement moteur de son enfant : « *Bien, vu qu'elle joue avec ses doigts, la motricité, je pense que c'est important [...] Mais le plus là, je veux qu'elle commence un peu plus à dessiner pour qu'elle commence à travailler sa motricité* ».

On retient des trois passages concernant le matériel de jeu que les mères favorisent davantage des jeux avec lesquels l'enfant peut apprendre les couleurs, les chiffres, l'alphabet ou encore qu'il peut développer sa motricité fine. Elles insistent moins sur l'achat de matériel de jeu symbolique, ce qui peut expliquer, en partie, que les enfants ne possèdent pas tous une diversité de ce type de matériel de jeu. Par contre, on remarque que la fabrication de matériel de jeu est une activité toujours présente dans chacune de ces familles. Examinons maintenant comment le matériel de jeu est organisé à l'intérieur des maisons.

4.2.1.3 L'organisation du matériel de jeu à l'intérieur des maisons

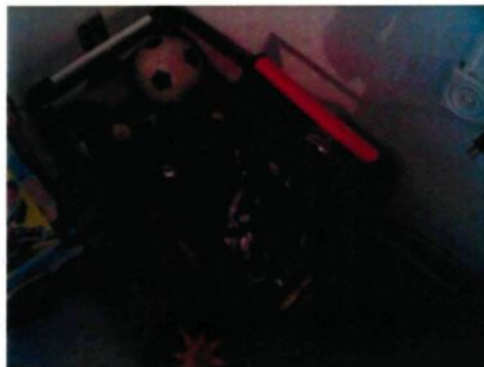
Lors des entrevues, les mères ont toutes expliqué la manière dont le matériel de jeu était organisé à l'intérieur de leur maison. Les observations ont permis de confirmer cette organisation. La première partie traite de cet aspect alors que le deuxième point concerne l'aménagement d'une aire de jeu intérieure que font certaines mères atikamekws. Nous verrons que cet aménagement contribue à favoriser le jeu symbolique.

Une organisation non structurante du matériel de jeu

Comme les enfants atikamekws n'ont pas leur propre chambre à coucher ni de salle de jeu, le matériel de jeu est déposé dans des boîtes de rangement placées, la plupart du temps, dans une aire commune de la maison, et le plus souvent dans le salon. Le matériel de jeu, bien qu'il soit facilement accessible pour les enfants, est pêle-mêle. Lorsqu'ils veulent jouer, les enfants doivent chercher le matériel à l'intérieur de ces boîtes de rangement. D'ailleurs, la mère B affirme que plusieurs morceaux d'un jeu se retrouvent au fond et son enfant doit fouiller pour les retrouver. La photo 2 illustre une telle organisation.

Photo 2

Un exemple de boîte de rangement pour le matériel de jeu



Si les mères A, B, D, E ont installé le bac de jeu dans le salon, la mère C, pour sa part, a placé la majorité du matériel de jeu de sa fille au sous-sol, dans la chambre de son fils. Elle dit que même si le matériel est dans cette chambre, l'enfant y a accès facilement et qu'elle peut jouer partout dans la maison. On remarque qu'une certaine structure de matériel est présente puisque certains jouets sont rangés sur des tablettes qui sont accessibles à l'enfant.

Un aménagement occasionnel d'une aire de jeu intérieure pour favoriser le jeu symbolique

À l'occasion, trois mères participent à l'aménagement d'une aire de jeu à l'intérieur de leur maison et cela encourage le jeu symbolique de l'enfant. Ainsi, la mère D construit à l'aide de chaises, de matelas et de draps, des cabanes à l'intérieur de sa maison. Elle crée cette aire de jeu pour ses enfants, mais les laisse jouer ensemble. La mère B aménage aussi une aire de jeu dans sa maison en créant un carré de sable destiné à son garçon. Ou encore, alors qu'elle est occupée à cuisiner, elle va apporter du matériel de jeu près de la cuisine, comme un tapis et une voiture et proposer à son enfant de jouer dans cette aire de jeu. Il en va de même pour la participante C qui s'implique dans l'aménagement de l'aire de jeu pour sa fille. Elle affirme :

Parce qu'elle a un coin cuisinette, et j'aime ça faire ça, aménager son coin cuisine, son coin salon, son coin de chambre. Parce qu'elle a quand même assez de choses pour faire une chambre d'enfants. Puis elle, elle aime ça quand je fais ça. Je fais un comptoir aussi de magasin, elle aime ça. Avec sa caisse enregistreuse et son argent.

Cette mère crée différentes aires de jeu à sa fille en utilisant le matériel de jeu à sa disposition. Elle encourage par le fait même le jeu symbolique de son enfant puisqu'elle va faire semblant qu'elle est dans un magasin.

Nous retenons de l'ensemble des résultats pour la dimension matérielle de l'environnement de jeu que les enfants atikamekws ont de vastes espaces pour jouer à

l'extérieur, mais qu'aucun espace n'est spécifiquement réservé au jeu à l'intérieur des maisons. Le matériel de jeu est approprié pour l'âge des enfants. Toutefois, ce dernier se limite en termes de quantité et de diversité, surtout en ce qui concerne le matériel de jeu symbolique. Ceci s'explique par le peu de liens que les mères font entre ce matériel de jeu et le développement de leur enfant. Elles privilégient plutôt du matériel de jeu qui va encourager l'apprentissage des couleurs, des chiffres et des lettres au détriment des jeux de rôles ou de faire semblant. Toutefois, certaines mères fabriquent du matériel permettant à l'enfant de s'adonner au jeu symbolique avec celui-ci. Le matériel de jeu est placé pêle-mêle dans un bac, mais à l'occasion, elles aménagent une aire de jeu spécifique. Les mères atikamekws ou d'autres membres de la famille peuvent aussi intervenir soit dans le jeu ou plus précisément dans le jeu symbolique de leur enfant en jouant avec lui. La prochaine partie explique les résultats pour la dimension sociale de l'environnement familial de jeu.

4.2.2 La dimension sociale de l'environnement familial de jeu

Pour décrire l'implication de la mère dans le jeu symbolique de son enfant et l'implication des autres membres de la famille dans le jeu, nous rappelons que les outils de collecte utilisés par la chercheuse comprenaient des entrevues de groupe, puis une entrevue individuelle avec les mères. Par la suite, une observation en situation de jeu mère-enfant de vingt minutes a eu lieu pour chacune des dyades, sauf la dyade E. En effet, cette mère n'a pas participé au projet jusqu'à sa fin, et ce, pour différentes raisons dont principalement son déménagement. Ainsi, les informations retenues proviennent de la première rencontre que nous avons eue avec elle, soit l'entrevue de groupe semi-dirigée.

Les résultats sont divisés en cinq parties. Il sera d'abord question de ce que les mères observent dans le jeu symbolique, de ce qu'elles pensent de la valeur du jeu symbolique et de ce qu'elles disent de leur implication dans le jeu de leur enfant. Par la suite, grâce à l'analyse des données provenant des observations en situation, nous

présenterons ce que nous avons observé de leur implication. Ce chapitre se terminera avec la présentation de ce que les mères disent à propos de l'implication des autres membres de la famille dans le jeu de leur enfant.

4.2.2.1 Ce que les mères observent dans le jeu symbolique

Lorsqu'elles parlent du jeu symbolique, les mères emploient différents termes comme « *jeu de faire semblant* », « *situation non réelle* », « *imagination* » et « *ami imaginaire* » et quatre d'entre elles (A, B, C, E) expriment des sentiments positifs à l'égard de cette forme de jeu. Elles observent régulièrement leur enfant s'adonner au jeu symbolique à la maison, et ce, à tout moment de la journée. La mère C nous dit : « *Je l'ai observée depuis une semaine, vu qu'elle avait une semaine culturelle, j'ai plus de rapprochement avec ma fille, elle joue beaucoup beaucoup avec son imagination. Elle joue tout le temps, à Achakan¹⁷, faire semblant* ». Trois particularités du jeu symbolique sont observées par les mères : les rôles joués par leur enfant, la présence d'amis imaginaires et d'objets imaginaires, puis la transformation de la fonction des objets. Cette partie expliquera un à un, ces trois aspects.

Des rôles diversifiés joués par les enfants

Toutes les mères racontent comment leur enfant s'attribue différents rôles dans le jeu symbolique, et ce, en fonction du thème du jeu. Pour les mères B, C et E, les rôles sont observés lorsque leur enfant joue à la poupée et la plupart du temps, les enfants adoptent le rôle de la mère. La mère B décrit comment son enfant fait semblant de jouer ce rôle : Il « *va faire semblant, lui donner le biberon, ou bien de la bercer. Ou bien, il va dire shut! Il va venir me voir et il va me dire shut maman, le bébé il dort* ». Même chose chez la mère C qui dit : « *Elle va changer sa couche, de changer sa couche, ou elle veut tout le temps qu'on la couvre avec des couvertures ou des tikinagans (porte bébé) ou elle*

¹⁷ Le mot « Achakan » est un mot atikamekw qui signifie en français *faire semblant*. D'autres termes en atikamekw sont utilisés pour le jeu imaginaire. Par exemple, « metowakason » qui signifie *faire semblant de jouer* ou encore « Arica ki metowan » qui signifie *jouons à faire semblant*.

va faire semblant de bercer son bébé ». La mère E ajoute : « Elle est dans sa phase poupée. Elle la berce, comme une maman, elle lui donne des becs ».

Selon le thème de jeu, d'autres rôles sont observés par les mères. Par exemple, la mère A observe que son enfant joue le rôle d'un policier, d'un bandit ou d'un chasseur. L'enfant D fait semblant d'être un bandit. Le rôle de cuisinière est adopté par les enfants B et C selon le contexte du jeu. Selon les mères, les rôles joués par les enfants s'inspirent des actions des parents ou encore des personnes observées à la télévision. Par exemple, la mère C note que son enfant joue à faire semblant de laver la vaisselle. La mère B explique en détail comment son enfant joue à faire semblant de cuisiner pendant qu'elle-même prépare un repas :

Parce que moi, une fois, pour le souper, j'étais en train de faire le souper. Fait que là, lui il s'en vient. Je pensais qu'il allait me demander de quoi, mais je l'ai pas regardé et j'ai continué à faire ce que je faisais. Lui il était là, il faisait ce que je faisais. Là je vais chercher l'eau à côté et ça il le faisait aussi, et là il me regarde. Il faisait juste semblant en bas de moi, puis je l'ai vu sur le coin de l'œil qu'il faisait la même chose que je faisais, y'a faite tout ce que j'ai fait.

La mère A raconte comment son fils a commencé à imiter le bruit des animaux et à faire semblant de chasser les perdrix. Pour elle, son enfant se remémore une situation qu'il a vue et il reproduit, dans son jeu, les mêmes comportements que l'adulte.

L'année passée, on avait été avec son père, ben tsé dans la semaine culturelle et il m'avait vu tuer des outardes, et il m'a probablement vu comment c'était, puis il nous a vus tuer la perdrix. C'est peut-être pour ça. Il a peut-être fait un retour dans sa tête [...] il a peut-être fait un retour dans sa tête, comme des flashes.

Pour les mères A et D, les imitations que l'enfant réalise dans le jeu symbolique proviendraient, en plus de l'imitation des adultes, des émissions de la télévision. Par exemple, la mère D remarque que ses enfants regardent les émissions de Spiderman et qu'ensuite, ils vont faire semblant de se battre avec des amis, comme pour imiter les personnages à la télévision. La mère A émet sensiblement le même commentaire. Son

enfant joue à imiter les policiers puisqu'il a peut-être vu, dans des émissions de télévision, des policiers.

La présence d'amis imaginaires et l'utilisation d'objets imaginaires

Une deuxième particularité des jeux symboliques selon les mères B et C est la présence d'amis imaginaires ou d'objets imaginaires. La mère B remarque que son enfant fait semblant de parler à d'autres personnes lorsqu'il prend son bain. La mère C nous explique de manière détaillée la présence de cet ami imaginaire chez sa fille :

Des fois, ce qu'elle fait, elle se parle tout le temps toute seule. Des fois, elle me demande : « tu le vois-tu, c'est grand-mère ». Elle va dire ça. Et là, il faut que je fasse à semblant que sa grand-mère est là [...] Elle, là, on dirait qu'elle parle souvent avec quelqu'un, mais tout le temps à différentes personnes, jamais les mêmes. Un moment donné, c'était ma grand-mère. Puis un moment donné, c'était un petit garçon, mais c'est tout le temps du monde qu'y connaît qui va faire à semblant qu'il est là. Puis elle, elle va dire que c'est pas vrai que je parle avec lui, mais il est pas là, elle va faire semblant, elle va dire ça.

Ainsi, la fille C fait semblant de parler à des personnes imaginaires ou encore à des personnes proches de son entourage, mais qui sont absentes au moment où elle discute avec elles dans son jeu. En plus de la présence de personnes qui sont physiquement absentes, les mères B et C observent aussi la présence d'objets imaginaires. La mère B donne une description supplémentaire de la manière avec laquelle son enfant simule un événement fictif à l'aide d'objets imaginaires : « *C'est pas des objets qu'il a pas; il va faire comme le gâteau. Il va utiliser du sable, il va dire « bonne fête maman », puis là il va chanter [...] bonne fête. Il va faire semblant de souffler les bougies* ». La mère C constate aussi la présence de ces objets imaginaires dans certains thèmes du jeu symbolique de sa fille, comme, lorsqu'elle joue à la poupée ou lorsqu'elle fait semblant de cuisiner. Plusieurs objets imaginaires, comme des couches, de l'eau, des aliments variés vont être présents selon le contexte du jeu. D'ailleurs, elle mentionne dans son discours : « *On va faire semblant que je m'imagine des affaires [...] et c'est le fun puisqu'on sort presque aucun jouet* ».

Une utilisation des objets de la maison et leur changement de fonction

Selon les mères atikamekws, la troisième particularité des jeux symboliques est l'utilisation d'objets de la maison et la possibilité de changer leur fonction. Par exemple, l'enfant A utilise le balai pour faire semblant de travailler et de balayer. L'enfant B aime jouer avec les outils de son grand-père lorsqu'il est au camp dans la forêt. Quant à l'enfant E, elle pose le combiné du téléphone sur son oreille, démontrant une certaine compréhension de la fonction de cet objet.

Lorsqu'ils jouent avec des objets de la maison, il arrive parfois que les enfants leur attribuent une autre fonction. La mère E remarque que sa fille prend son biberon et le pose sur son oreille ou encore qu'elle met des plats de plastique sur sa tête. La mère B raconte comment son enfant utilise un bac de plastique ou une chaise et leur attribue d'autres fonctions :

Ben y'a comme un bac [...], y'a embarqué là-dedans, puis il a fait semblant de ramer [...] c'est ça qui fait. Il va jouer à ça [...] ou bien, il va prendre une chaise, il va aller chercher une chaise, il va la revirer et il va s'asseoir, il va tenir le dossier et il va faire semblant que c'est un ski-doo.

On retient de cette partie que toutes les mères atikamekws remarquent, quotidiennement, que leur enfant joue des rôles, imite les actions des adultes ou des personnages de la télévision, joue en compagnie d'amis imaginaires, utilise des objets imaginaires ou encore transforme des objets de la maison pour les besoins de leur jeu. Dans la prochaine partie, il est question de la perception des mères à propos de la valeur du jeu symbolique.

4.2.2.2 Ce que les mères pensent de la valeur du jeu symbolique

Pour dégager le sens que les mères donnent au jeu symbolique, nous devons savoir si elles observent le jeu symbolique chez leur enfant et de quelle manière elles le font; de même que nous devons examiner ce qu'elles disent à propos de sa valeur pour le développement. À la lumière des analyses des données provenant des entrevues, trois

thèmes principaux se dégagent. Le premier est la valeur du jeu symbolique pour le développement, le second consiste dans les apprentissages reliés aux rôles de la vie d'adulte que l'enfant réalise par le jeu symbolique et le troisième porte sur la préoccupation des mères pour la préparation scolaire.

Une compréhension variable de la valeur du jeu symbolique pour le développement

De manière générale, les mères atikamekws conçoivent le jeu comme étant important pour le développement, particulièrement pour le développement cognitif puisque leur enfant y apprend beaucoup de choses. Par exemple, la mère E explique :

C'est un peu la même chose, découvrir, mais découvrir qu'elle peut faire des affaires par elle-même. S'impressionner si on peut dire. Qu'est-ce qu'il crée dans le fond? Pour découvrir, essayez d'analyser, la capacité d'analyser les choses. Déjà ça commence! Vraiment en bas âge, juste par le jeu!

La mère A émet sensiblement les mêmes commentaires : « *Je trouve qu'un enfant qui joue, c'est pour se développer [...] Pour son cerveau, tu peux inventer des jeux, c'est de même qu'il se développe son cerveau* ». Pour elle, l'enfant développe des habiletés cognitives en jouant.

Globalement, les mères pensent que le jeu est important pour leur enfant. Il y a les mères C et E qui affirment sa nécessité pour l'imagination et le développement cognitif de leur enfant, sans toutefois justifier leur pensée. Les trois autres mettent en doute l'utilité du jeu symbolique pour le développement. D'abord, la mère B exprime sa difficulté à comprendre son utilité, bien qu'elle nuance son propos en disant que cette forme de jeu peut aider son enfant dans ses habiletés langagières et dans ses apprentissages futurs. Lorsqu'elle évoque un jeu où son enfant fait semblant de faire cuire un gâteau, elle dit :

Je sais qu'il a vu, il a vu des fêtes, on est allé à des fêtes avec lui, je suis allée avec lui, je sais pas qu'est-ce qu'il peut apprendre là-dessus [...]. Il parle avec d'autres mondes [...] Ben peut-être pas pour tout de suite, mais pour plus tard, oui! Il regarde ce que je fais. Mais je pense pas que ça va l'aider là, mais pour plus tard oui.

La mère D ne sait pas pourquoi son enfant joue à des jeux symboliques et ne semble pas voir non plus son utilité pour le développement, mais se questionne : « *Y'a du monde qui dise qu'ils vont être intelligents quand ils vont être vieux, quand ils font des affaires de même* ». La mère A, bien qu'elle observe aussi que son enfant s'adonne à des jeux symboliques, a sensiblement les mêmes propos que la mère D puisqu'elle ne semble pas connaître l'utilité du jeu symbolique pour le développement. De plus, on remarque que les mères A et D attribuent une valeur moins éducative au jeu symbolique par rapport à d'autres formes de jeu où leur enfant pourrait apprendre les chiffres, les couleurs ou les lettres de l'alphabet. Par exemple, la mère D affirme que l'apprentissage des couleurs et des lettres de l'alphabet sont des activités plus éducatives que le jeu symbolique de même que l'apprentissage de règlements dans le jeu. Elle dit :

Ça dépend de comment il va jouer. Parce que j'ai un tapis aussi. Et des fois, je leur dis, quand tu vois un arrêt-stop, il faut que tu arrêtes [...], mais des fois c'est pas important parce qu'il va aller jouer dans le sable dehors.

On remarque ce même discours chez la mère A qui rapporte que lorsque son enfant joue aux voitures, le jeu n'est pas toujours éducatif, mais qu'il le devient lorsqu'elle lui enseigne le Code de la route ou les couleurs : « *Ça dépend, s'il fait un jeu, ça dépend de la manière. Quand on joue aux autos, y'a des moments que je vais intégrer un moment que le jeu va être éducatif* ». Le jeu devient éducatif et formateur lorsque l'apprentissage des couleurs, des chiffres, des nombres et des règles de vie de la société y est intégré. Dans un autre extrait d'entrevue, elle précise qu'un jeu de faire semblant où le thème principal est le *magasin* peut devenir éducatif si elle enseigne à son enfant l'apprentissage de la morale. Elle affirme : « *Je dirais mettons, je lui montrerais des*

bébelles, je lui donnerais de l'argent. OK, va acheter ce que tu veux acheter et viens payer et mettons qu'il paie pas son article, c'est voler ».

Des apprentissages reliés aux rôles de la vie d'adulte

Malgré le fait que certaines mères comprennent difficilement l'utilité du jeu symbolique pour le développement de leur enfant, les mères A, C et E ajoutent le fait que le jeu symbolique permet à leur enfant de faire des apprentissages reliés aux rôles de la vie d'adulte. Par exemple, le rôle de mère est évoqué par la mère E puisque sa fille, en jouant à la poupée, développe des habiletés, comme de « *catiner* » et d'avoir « *une prédisposition à être plus maternelle* ». La mère C explique aussi comment le jeu symbolique permet à sa fille de développer des habiletés à cuisiner : « *Oui, moi je trouve que oui, sa patience, son apprentissage, comme heu, comment cuisiner, elle me voit aller, elle aime ça jouer avec mon four. Elle va faire semblant de mettre quelque chose et elle va les surveiller* ». En jouant à faire semblant, la fille C fait des apprentissages qui pourront lui servir une fois qu'elle sera adulte. Le dernier exemple est évoqué par la mère A. Lorsqu'elle parle d'un jeu de faire semblant d'être un chasseur, elle considère les habiletés acquises dans ce jeu comme essentielles pour « *être un chasseur un jour* ».

Une préoccupation pour la préparation scolaire de leur enfant

Le fait que certaines mères font valoir que le jeu symbolique serait moins éducatif que des activités entraînant l'apprentissage des couleurs ou des chiffres serait en partie expliqué par la préoccupation des mères à l'égard de la préparation scolaire de leur enfant. Trois mères estiment que les activités de leur enfant doivent être orientées vers des jeux éducatifs et qu'elles doivent leur faire apprendre des notions scolaires en vue de mieux les préparer à l'école. La mère A explique son point de vue et la crainte que son enfant perde une année scolaire en raison de son âge :

Ben moi quand je joue avec, moi je pense que c'est plus éducatif. Parce que comme je disais, il va perdre une année. Ça m'effraie quasiment qu'il perde une année. Il va être grand et les autres vont être plus petits. J'essaie de plus lui montrer, les couleurs primaires, le rouge, jaune, vert [...] Ben tsé, pas genre mauve et tout ça. Les chiffres c'est de 1 à 5 en prématernelle, mais il sait compter jusqu'à 10.

La mère D évoque sensiblement les mêmes propos concernant l'école, c'est-à-dire qu'elle enseigne des notions à ses enfants pour mieux les préparer à l'école, comme d'être capable de nommer des objets ou des animaux, par exemple un « chat ». Elle explique son point de vue : « *Moi j'ai pensé que quand ils vont revenir à la maison, je vais accrocher des, tsé les couleurs, les couleurs et les chiffres, et l'alphabet dans la chambre. Et là je vais pouvoir leur montrer, c'est quoi ça, pour les aider comme à l'école* ». Pour la mère A, lorsqu'elle s'implique dans le jeu, elle ne doit pas être trop directive. Elle donne un exemple de jeu où elle montre à son fils les chiffres et les couleurs : « *Mais tsé, j'essaie de lui montrer plus en jouant, c'est pas nananana, c'est ça, c'est ça, c'est ça. Non c'est en jouant. C'est quoi ça? Après ça, il me le demande, à tour de rôle* ». La mère B aussi trouve important que son enfant apprenne des notions pour se préparer à l'école et tient sensiblement le même discours lorsqu'elle nous parle de son implication dans le jeu. Par exemple, elle montre les couleurs en posant des questions à son enfant ou encore lui montre des assemblages qui sont pareils ou non dans un jeu de construction : « *Ben je trouve que ben, quand il joue avec, moi je vais le voir, et je vais lui dire, de quelle couleur? Je vais lui poser les questions* ». Ou bien : « *On a commencé à faire des maisons, des exemples qu'il montre dans le pot, c'est ça qu'on a construit. Je lui ai montré que c'était pareil. Il était ben content* ».

Pour cette mère, le fait qu'elle se préoccupe de la préparation scolaire de son enfant l'amène à s'impliquer dans certaines activités réalisées à l'éducation préscolaire comme aller l'observer au local du PAPPN, qu'elle considère d'ailleurs comme l'école. On remarque dans l'extrait suivant combien cette mère partage un sentiment de fierté à l'égard de son action auprès de son fils :

Je suis allée le regarder au PAPPN, à l'école. Ben je suis venue deux fois, et eux ils étaient en train d'apprendre leur alphabet en atikamekw. Puis quand je suis arrivée, il était ben content, regarde maman et on a chanté ensemble. Il a ben aimé ça [...] Puis je me suis sentie fière, fière de moi de venir le voir. Puis heu, de venir l'observer. Je suis venue l'observer de voir comment il jouait avec les autres.

Nous retenons du discours des mères que leur idée concernant l'utilité du jeu symbolique pour le développement n'est pas claire. Elles y voient l'apprentissage des rôles de la vie d'adulte et le développement cognitif est peu touché. De plus, deux mères ne le conçoivent pas comme étant éducatif pour leur enfant. Cela peut s'expliquer en partie par leur préoccupation de préparer leur enfant à l'école. Des activités qui permettent d'apprendre les couleurs, les chiffres et les lettres sont alors dans leur esprit des moyens à privilégier, au lieu du jeu symbolique, pour amener les enfants à se développer. Examinons maintenant ce que les mères atikamekws disent de leur implication dans le jeu symbolique de leur enfant.

4.2.2.3 Ce que les mères disent de leur implication dans le jeu symbolique

Nous ferons état dans cette partie des propos tenus par les mères au moment des entrevues concernant leur implication dans le jeu symbolique. Deux thèmes ont émergé. Le premier consiste dans les raisons qui motivent les mères à participer au jeu de leur enfant et le deuxième, à décrire la manière dont elles le font.

Une implication en réaction à ce qu'elles ont vécu au cours de leur enfance

Pour motiver leur engagement auprès de leur enfant, deux des participantes émettent comme raison que leur mère ne prenait pas le temps de jouer avec elles. Pour ne pas reproduire ce même comportement, les mères A et C vont s'investir dans le jeu de leur enfant. En fait, la participante A ne se souvient pas que sa mère jouait avec elle.

Je me souviens pas dans ma tête à moi que ma mère venait jouer avec moi [...] parce que quand j'étais jeune, j'ai pas eu la même chance que mon fils que ma mère s'occupe de moi.

Par contre, elle nous informe que l'une de ses tantes s'impliquait beaucoup auprès d'elle : *« Donc je me suis dit, je ferais pas les mêmes erreurs que ma mère a pu faire avec moi. J'essaie de lui montrer une autre manière »*. Cette mère souhaite aussi ne pas faire vivre à son enfant la situation qu'elle a vécue lorsqu'elle était jeune. Elle explique : *« Je veux comme rattraper le temps perdu que ma mère n'a pas pu me donner et je le fais avec mon fils. C'est peut-être de même que je pourrais dire. Je le vois de même »*. L'une des solutions qu'elle envisage pour développer une saine relation avec son fils est de prendre du temps pour jouer avec lui : *« J'essaie de me racheter avec mon fils. Passer du temps avec »*. Elle évoque aussi le fait que son fils sera davantage intéressé, lorsqu'il sera plus vieux, à jouer avec ses amis. C'est d'ailleurs aussi pour cette raison qu'elle trouve cela essentiel de s'investir dans le jeu de son enfant alors qu'il est encore jeune.

La mère C parle de sa jeunesse d'une autre manière en nous expliquant le peu de liens affectifs dans la relation avec ses parents.

J'ai pas été élevée. Bien mes parents, ils n'étaient pas aussi proches que ça. C'était différent [...] j'ai pas beaucoup vécu avec mes parents. J'ai jamais eu la chance de, j'ai jamais été placée, mais heu, j'étais une fille assez révoltée, j'aimais ça vivre chez ma grand-mère, chez ma tante, chez mon oncle.

Pour cette mère, même si elle n'a pas eu la chance d'avoir de bons liens avec ses parents, elle apprécie le fait de développer une bonne relation avec ses enfants. L'une de ses réussites est d'ailleurs que ses enfants habitent avec elle. Elle souhaite pour eux une « stabilité ». À ce propos, elle nous dit : *« Aujourd'hui, je trouve que tout va bien [...] je me trouve bonne, je m'occupe bien de mes enfants. J'aime ça »*.

Alors que les mères A et C parlent de relations plutôt difficiles avec leur parent, la mère B se souvient des activités qu'elle réalisait avec sa mère lorsqu'elle était enfant.

Oui, ben je sais que moi, je m'en souviens, je m'en souviens de ce que ma mère m'en faisait. Quand j'étais plus jeune, mais je me souviens pas de toute, mais je me souviens de petites choses, ce qu'elle faisait. Quand j'étais là là, quand elle faisait quelque chose, je m'en souviens, c'est peut-être ça qui va se passer avec lui.

Elle croit donc que son implication dans le jeu de son enfant aura une répercussion positive sur son développement.

Une implication spontanée dans le jeu symbolique amorcé par leur enfant

Même si toutes les mères évoquent le fait qu'elles jouent à faire semblant avec leur enfant, leur discours montre des différences dans leur implication. La mère D confiait qu'elle joue parfois à faire semblant de parler au téléphone avec ses enfants, mais que la plupart du temps, elle les chatouille, plutôt que de jouer à faire semblant. Elle nous dit : « *Je fais plus les chatouiller, plutôt que de jouer comme ça* ». À l'opposé, la mère C joue souvent de cette manière avec sa fille et explique :

Il faut tout le temps que moi aussi je fasse à semblant de jouer avec elle [...]. Faut tout le temps que je fasse à semblant, sinon, elle se choque [...] je rentre dans son jeu, parce que quand je fais pas ça, elle va se choquer [...], puis je trouve que ça devient de plus en plus facile à faire semblant comme elle.

Elle considère son implication dans le jeu symbolique de son enfant comme important, puisque sa fille le demande et qu'elle-même aime jouer de cette manière avec elle.

Les mères A et B, avant de poursuivre le jeu amorcé par l'enfant, vont d'abord observer leur enfant jouer à faire semblant. Par exemple, même si la mère B ne sait pas toujours comment agir dans le jeu symbolique de son enfant, on remarque qu'elle s'assure d'avoir une compréhension de la situation et n'hésite pas à questionner son enfant. Elle nous dit :

Ben des fois, des fois j'embarque, je sais pas comment ou ben je vais lui poser, c'est qui lui? C'est à qui tu parles? Une fois, il faisait juste semblant en bas de moi. Puis je l'ai vu, sur le coin de l'œil qu'il faisait la même chose qu'il faisait, mais j'ai rien dit, j'ai continué à faire mes affaires, ou ben heu, y'a faite tout ce que j'ai fait. Moi je suis partie à rire. C'est quoi tu fais?

Les mères A, B et C révèlent qu'elles jouent à faire semblant avec leur enfant, à la maison, comme à l'extérieur de celle-ci, et ce, peu importe le moment de la journée. Dans la majorité des exemples donnés, on remarque que c'est l'enfant qui amorce un jeu symbolique et que la mère poursuit le jeu. Par exemple, alors que son fils fait semblant de chasser un orignal, la mère A poursuit le jeu en faisant semblant de voir un orignal. Elle répond alors à son garçon en lui disant : « *Où ça l'orignal?* ». Dans le discours de la mère B, on remarque qu'elle répond verbalement et physiquement au comportement de son enfant comme le démontrent ces deux passages :

Ou ben mon chum a un ski-doo, il est en arrière de chez mon père et quand on s'en va là-bas, et quand on va dehors, il va embarquer là-dedans. Puis moi aussi, l'autre jour il me dit : « Vas-y embarque, embarque ». Puis je m'en vais embarquer dessus. « Où est-ce qu'on va? » Il va dire ça. Puis moi je vais dire : « Ben on s'en va chez grand-maman . OK! Pfff ». Puis il fait semblant.

Ou des fois, comme hier, il m'a dit, il venait de prendre son bain et il est allé chercher son bol pour jouer dans le bain. Il vient me voir et me dit : « Maman, est-ce que tu veux manger du gâteau? » Puis là je lui dis : « Oui oui, j'en veux. C'est qui qui a fait ça? C'est bon! » Puis lui il aime ça quand je dis ça.

Il est intéressant ici de souligner combien l'intervention de la mère est appropriée pour encourager son enfant à poursuivre le jeu symbolique. D'abord, elle s'intéresse au thème de jeu qu'il a amorcé et interagit avec lui, soit pour répondre à ses questions, soit pour poser des questions en lien avec le thème du jeu. On remarque que la mère C s'implique tout autant dans le jeu symbolique de son enfant puisqu'elle enrichit le scénario soit par des échanges verbaux, soit par l'apport de matériel nouveau ou d'objets imaginaires, soit par des actions de faire semblant. Elle explique en détail comment elle s'introduit dans le jeu de poupée de sa fille :

Mettons heu, jouer à la poupée, comme mettons, faut que je participe à ses affaires. Je vais dire : « Ah ton bébé pleure ». Je vais imiter son bébé qui pleure, puis elle, elle va aller le prendre. « Oh non, il pleure encore. Attends, je vais aller faire sa bouteille ». Elle va me dire ça. « Shut ». Tu l'entends faire à semblant de faire sa bouteille. « Tiens! » Puis elle va me donner la bouteille. « Ah il avait faim ». Il fallait que je donne à manger à son bébé. Puis après ça, ben c'est tout le temps, tout le temps la poupée [...] Ou ben non, elle va faire à semblant avec sa bouteille, mais elle va venir me voir. Elle va me demander, ah mettons, je veux avoir du lait. Ah ok, il faut que je fasse à semblant. Tiens la bouteille. Je vais mettre le lait ici, tu viendras le chercher tantôt. Je vais faire semblant de laver son bébé, il faut que je lui apporte une serviette, ben pas une vraie serviette, mais je vais prendre une de ses couvertures, non on va prendre ça comme serviette. Il faut tout le temps que je participe à ces jeux.

En plus de prendre du temps pour jouer avec sa fille, on note que la mère C participe aussi au jeu symbolique de celle-ci même quand elle est occupée à d'autres tâches. Dans ce cas, c'est encore l'enfant qui amorce le jeu et sa mère le poursuit en apportant des éléments nouveaux, comme d'imiter un son ou les gestes de faire semblant. On remarquera combien ces interventions sont appropriées et répondent au besoin de jeu de l'enfant. Elle nous dit :

Mais des fois, je fais à manger pour de vrai et elle va se mettre à côté de moi et elle va dire : « Ah ! Je fais semblant de faire des frites. OK? Je fais semblant de faire cuire ma viande ». Elle va me dire ça. Il faut que j'itime le son, pffff, des affaires comme ça. Elle va faire semblant de cuisiner, et je fais semblant de goûter à ça.

En plus de poursuivre le jeu symbolique amorcé par l'enfant, on remarque que certaines mères utilisent des moyens comme de changer le ton de leur voix afin de répondre aux règles du jeu de l'enfant. Les mères A et D affirment qu'elles changent leur voix lorsqu'elles jouent au jeu symbolique. La mère D dit : « *Je lui parle en bébé* (lorsqu'il me parle comme un bébé) ». Quant à la mère A, elle explique qu'elle change sa voix pour adopter un rôle dans le jeu :

Ben des fois ça se peut que je lui parle en bébé. Mais la plupart du temps, j'essaie de lui parler comme là, comme j'essaie de lui parler en ce moment.

Comme quand on joue, et je fais ma nounoune entre parenthèses, ben des fois je change ma voix. Dépendamment de ce que je joue [...] j'embarque dans le trip [...] et quand il joue aux petites voitures et je vais embarquer, comme si j'étais stupide!

En plus de s'impliquer dans le jeu symbolique, les mères ont aussi mentionné qu'elles vont participer à d'autres formes de jeu ou à des activités de loisir avec leur enfant. Par exemple, la mère A amène son enfant voir le train ou l'amène pêcher. La mère C affirme aussi qu'elle participe à diverses activités avec ses autres enfants. Les mères B et D s'adonnent à des jeux sportifs avec leur enfant, comme le hockey et le soccer. La mère E se promène avec sa fille, lui chante des chansons et va jouer au parc. Finalement, les mères A, C et E font des activités de lecture avec leur enfant.

Dans la prochaine partie, nous allons poursuivre notre analyse de l'implication des mères dans le jeu symbolique, mais cette fois, à partir des observations en situation.

4.2.2.4 Ce que nous observons de l'implication des mères dans le jeu symbolique

Lors de l'observation en situation, les mères ont démontré qu'elles participent au jeu symbolique de leur enfant. Les résultats sont présentés distinctement pour chacune des dyades puisque cela permet de mieux décrire l'interaction de jeu mère-enfant pour chacun des cas à l'étude. Chaque observation en situation de jeu a d'abord été décrite de façon objective et chacune d'elles se trouve en Appendice F. Ici, nous présenterons les quatre analyses de ces observations en situation de jeu et une synthèse de cette analyse termine cette partie. Nous soulignons que lors des observations, les échanges verbaux entre la mère et son enfant se faisaient en langue atikamekw, autant dans le jeu symbolique que dans les enseignements. La mère B explique la raison pour laquelle elle communique dans la langue maternelle avec son enfant : « *Je vais jamais lui dire la couleur en français; c'est plus dans notre langue. Parce que c'est ça, c'est la langue qu'il va utiliser durant les trois premières années au primaire* ».

Dyade A

En dépit du fait que la mère avait peu de temps disponible et qu'une éducatrice est entrée dans le local pendant l'observation, la mère et l'enfant ont joué pendant 20 minutes et avaient manifestement du plaisir à le faire. Pour les besoins de l'analyse, nous avons divisé la séance d'observation du jeu de la dyade A en dix séquences. Les thèmes des différentes séquences sont : la caisse enregistreuse (1), les blocs (2), la marionnette (3), le repas (4), la vaisselle (5), la poupée (6), le camion et le tracteur (7), le pompier (8), les blocs (9) et finalement, la caisse enregistreuse et la marionnette (10).

Dans six des dix séquences, on note que c'est la mère qui amorce des thèmes qui pourraient donner lieu à des scénarios de jeu symbolique. Il en est ainsi dans la première séquence où elle tente d'intéresser l'enfant à la marionnette, dans celle du repas où elle annonce que nous allons manger, quand elle joue avec la poupée, avec le camion et le tracteur, au pompier, avec les blocs et enfin, avec la caisse enregistreuse et la marionnette. La majorité du temps, l'enfant s'intéresse au jeu amorcé par la mère. Il porte attention à la caisse enregistreuse (1), au thème du repas (4) au jeu avec la poupée (6), avec le camion et le tracteur (7), au pompier (8), aux blocs (9) et encore une fois à la caisse enregistreuse et à la marionnette (10). Même si l'enfant s'y intéresse, on remarque que la mère change rapidement de thèmes de jeu, ce qui ne laisse pas le temps à l'enfant de jouer longtemps sur le même thème. Deux fois seulement, elle entre dans le jeu symbolique amorcé par l'enfant pour le poursuivre avec lui. C'est le cas lorsque l'enfant construit une tour, elle construit avec lui ou lorsqu'il joue avec les blocs (9), elle fait le bruit du tracteur comme l'enfant.

Si la mère aborde différents thèmes en vue de jouer avec l'enfant, on remarque dans quatre cas sur six qu'elle est plus préoccupée d'enseigner que de jouer. C'est ainsi qu'au tout début, elle attire l'attention de l'enfant sur l'original, mais lui demande d'identifier l'objet. Ensuite, elle lui enseigne les chiffres plutôt que de faire semblant

d'être caissière. Plus loin, avec la vaisselle (5), elle enseigne les couleurs et avec la marionnette (10), elle montre une chanson.

À quelques reprises, la mère éprouve de la difficulté à suivre le jeu de l'enfant. Par exemple, au début, même si elle aide l'enfant à construire sa tour de blocs (2), elle va rapidement chercher une marionnette. C'est aussi le cas à la séquence 5, alors que l'enfant joue avec les animaux de plastique, elle attire son attention sur autre chose et pendant qu'il fait semblant de servir le thé, elle lui enseigne les couleurs de la vaisselle. À la séquence 6, alors qu'il continue à jouer avec la vaisselle, elle amorce un thème avec la poupée. Dans la séquence 9, plutôt que de jouer avec les blocs et de poursuivre le jeu sur le thème abordé, elle chatouille l'enfant.

De plus, il faut remarquer combien le langage joue un rôle important dans l'élaboration des petites scènes de jeu observées et que la mère et l'enfant construisent ensemble le jeu, par exemple, les scènes 4 et 5. Notons aussi que la mère verbalise ses actions : « *Ah non! Il y a eu un accident* », « *Tu as brisé le chemin de bois* », « *Ah, maman a eu un accident* », ou encore elle verbalise les sentiments de son fils « *Est-ce que tu as peur de la marionnette? [...] Il a peur* ». Notons aussi que la mère change sa voix lorsqu'elle utilise la marionnette pour jouer et cela montre à son enfant qu'elle adopte un rôle dans le jeu. Il faut noter aussi l'imitation du bruit du camion initiée par la mère et suivie par l'enfant. Quand l'enfant amorce le jeu en faisant promener un tracteur sur le chemin et en imitant le son, la mère répond au comportement de l'enfant en imitant le son du tracteur. La mère imite aussi le bruit du camion de pompier « *Pimpon !* » et du réveille-matin « *Bip, Bip, bip !* ».

De plus, l'un des moyens utilisés par la mère pour jouer à faire semblant est d'utiliser le déguisement de pompier. Cela montre aussi à son enfant qu'elle joue un rôle dans ce jeu. Ensuite, la mère fait semblant de manger l'œuf et d'éplucher la banane. Pour montrer à son enfant qu'elle joue à faire semblant, la mère A utilise différentes

techniques, comme les onomatopées, un ton de voix différent, des gestes, des actions et des paroles d'imitation, puis le port d'un déguisement. Enfin, soulignons la belle complicité dans le jeu entre la mère et l'enfant. À quelques reprises, elle le félicite et le prend dans ses bras pour lui démontrer son affection.

Dyade B

Durant la période de jeu, la mère est souriante et attentive à son enfant et les deux semblent avoir du plaisir à jouer ensemble. La période est divisée en neuf séquences dont les thèmes sont les blocs (1), la cuisine et la marionnette (2), les voitures (3), les animaux (4), le magasin (5), la cuisine (6), les voitures (7), les animaux et le repas (8), puis les animaux (9).

Dans une des séquences (4), on remarque que la mère amorce le thème du jeu et que l'enfant va s'engager dans le jeu des animaux. Dans quatre autres de ces séquences, la mère amorce un jeu qui pourrait donner lieu à un scénario de jeu symbolique. C'est le cas de la séquence de la cuisine (2) où elle prend la marionnette et demande à son fils « *c'est quoi tu veux cuisiner?* », puis fait semblant de verser un liquide dans une tasse. Au début de la séquence 5 où elle dit à son garçon « *moi je vais acheter ça* » et lorsqu'elle lui demande : « *C'est quoi tu veux cuisiner toi?* » (6), puis finalement lorsqu'à la séquence huit elle fait semblant de faire parler l'animal et dit : « *Hé, on va manger* ». Dans trois de ces séquences (2, 6 et 8), on remarque que l'enfant ne rentre pas dans le jeu symbolique proposé par la mère, car il ne semble pas démontrer d'intérêt pour le thème de jeu et dans tous les cas, c'est le thème du repas.

Dans les séquences de jeu où l'enfant amorce un jeu symbolique, on remarque que dans la majorité des cas, la mère va s'introduire dans le jeu. C'est le cas de la première séquence où l'enfant débute un jeu de construction et la mère l'aide à placer les blocs, où l'enfant joue aux voitures avec sa mère (3), où l'enfant amorce le jeu du magasin (5), puis lorsqu'il joue aux animaux (9). Toutefois, lors de cette dernière

séquence, alors que l'enfant fait semblant que les animaux se battent, la mère entre dans le jeu, mais fait semblant de faire manger les animaux et l'enfant se désintéresse de ce jeu. À une seule occasion, on remarque que la mère ne rentre pas dans le jeu proposé par l'enfant (7) et suggère de jouer à la poupée plutôt qu'aux voitures. Aussi, elle explique à son enfant qu'elle ne souhaite pas jouer aux voitures.

Même si la mère B propose plusieurs thèmes de jeu à son enfant, on remarque que dans quatre séquences de jeu, elle enseigne plutôt que de jouer. C'est le cas de la séquence 3 où le jeu symbolique se termine puisqu'elle demande à son garçon de compter les blocs et lorsqu'au début de la séquence cinq, elle amorce le thème de jeu du magasin, mais s'oriente aussitôt vers l'enseignement des chiffres sur la caisse enregistreuse. Aussi, elle précise le sens des mots en demandant à son enfant d'identifier les aliments (6) ou d'identifier les parties du corps de l'animal (8, 9).

La mère utilise différentes techniques pour jouer à faire semblant. D'abord, elle fait semblant de verser le liquide dans la tasse de thé (2), de faire marcher les animaux (4) et d'avancer les voitures (3), puis de faire passer les articles à la caisse et de donner l'argent (5). Aussi, elle change l'intonation de sa voix (4), elle clarifie le rôle qu'elle joue dans le jeu (5) et utilise des objets imaginaires (5).

Finalement, on note combien la mère est attentive à son enfant et qu'elle s'intéresse à ce qu'il fait ou à ce qu'il veut faire, comme lorsqu'elle lui demande « *À quoi on joue?* » ou bien « *À quoi tu veux jouer?* ». On remarque qu'elle dirige quand même le jeu puisqu'elle ne l'autorise pas à s'adonner à des jeux qu'on pourrait qualifier de plus violents, comme la boxe ou les monstres.

Dyade C

La mère et l'enfant ont joué pendant 20 minutes et avaient du plaisir à le faire. D'ailleurs, la fillette a manifesté sa déception à la fin de la période, car elle devait

retourner à la maison. Nous avons divisé la séance d'observation en neuf séquences : la poupée (1), le magasin (2), le magasin et la poupée (3), le repas (4), le camion et les animaux (5), le thé (6), le pompier et le lion (7), la poupée (8) et finalement, le repas (9).

Dans cinq des neuf séquences, on note que c'est la mère qui amorce le jeu et quatre donnent lieu à des scénarios de jeu symbolique. Il en est ainsi dans la deuxième séquence où elle invite son enfant à jouer à faire semblant d'être au magasin, dans la troisième séquence où elle encourage sa fille à poursuivre le jeu du magasin, dans celle du repas (4) et dans celle où elle annonce que c'est l'heure de servir le thé (6). La séquence 7 est différente puisque, même si c'est la mère qui amorce le jeu, elle chante une chanson en utilisant une marionnette, puis elle demande à sa fille d'identifier le lion. Aussi, l'enfant s'intéresse au jeu amorcé par la mère. Elle porte son attention au thème du jeu du magasin (2), encore une fois au thème du jeu du magasin et de la poupée enrichi par du matériel de jeu (3), au thème du repas (4) puis au thème du service du thé (6). Dans les quatre autres séquences (1, 5, 8 et 9), c'est l'enfant qui amorce le jeu symbolique et on note combien la mère a de la facilité à suivre son enfant sauf dans le scénario 5. Dans ce dernier cas, la fillette prend un camion dans ses mains, mais la mère, au lieu de s'engager dans ce thème de jeu, demande plutôt à son enfant d'identifier des animaux.

On remarque que chacune des séquences est, dans la majorité du temps, consacrée au jeu symbolique. Même lorsque la mère intervient sur des notions précises telles que les couleurs, on remarque que cela est intégré au jeu. Par exemple, à deux reprises dans la séquence 9, la mère intervient sur le nom des couleurs. Alors que la fille prend l'ustensile rouge et qu'elle mentionne : « *Moi je vais prendre l'ustensile jaune* », la mère intervient pour corriger sa fille en lui disant : « *Pourquoi jaune? Ce n'est pas jaune, c'est rouge* ». Un peu plus loin dans la même séquence, la mère demande à l'enfant : « *Je veux la tasse bleue* ». À une autre reprise, la mère enseigne une comptine

à sa fille. Toutefois, lorsqu'elle chante la chanson, elle bouge la marionnette pour faire comprendre à sa fille qu'elle fait semblant de faire parler la marionnette.

Entre les séquences de jeu, on note que la mère intervient pour encourager son enfant à poursuivre le jeu de faire semblant. La mère s'intéresse au jeu symbolique et on le remarque par ses interactions verbales. À plusieurs reprises, elle mentionne à sa fille de « *faire semblant* ». On remarque aussi que la mère enrichit les séquences de jeu, soit par du matériel de jeu nouveau, soit par ses interactions verbales. Par exemple, les deux ont joué au magasin à la séquence 2. La mère ajoute ensuite d'autres matériels de jeu et le thème du jeu du magasin se poursuit à la séquence 3. À la séquence 9, alors que les deux font semblant de manger la soupe, la mère dit : « *Ah! Est bonne la soupe! Fait des sandwiches* ». On remarque donc que la mère intervient pour ajouter de nouvelles informations à la scène de jeu.

De plus, les séquences de jeu, mises à part les séquences 5 et 7, comportent plusieurs échanges verbaux entre la mère et son enfant. Grâce au langage, elles construisent ensemble la scène de jeu. La majorité des actions de la mère sont accompagnées d'interactions verbales. Par exemple, lors des séquences du magasin (1 et 2), la mère fait semblant de faire passer les objets à la caisse ou encore à la séquence 8, elle enveloppe le bébé dans la couverture. On note aussi que la mère spécifie comme dans la séquence 4, le rôle qu'elle joue lorsqu'elle mentionne à sa fille : « [...] *mais c'est toi qui va préparer le repas* ».

La mère utilise plusieurs techniques pour jouer à faire semblant. D'abord, elle observe son enfant et s'intéresse au matériel de jeu que la fillette va choisir. La mère utilise aussi l'expression « *faire semblant* » lorsqu'elle parle à sa fille. Ensuite, la mère utilise des objets imaginaires de jeu comme la couche, la poubelle, la lingette humide, ou encore, la poutine, l'argent, etc. Elle imite les gestes de faire semblant, elle berce le bébé

ou donne la monnaie à sa fille. Enfin, soulignons le plaisir qu'éprouvent la mère et l'enfant de jouer à faire semblant au PAPPN.

Dyade D

Malgré un début de jeu difficile, l'enfant s'est calmé et a joué pendant environ trente minutes avec sa mère. Pour cette observation de jeu, neuf séquences de jeu ont eu lieu : le repas (1), Buzzlikeyou (2), les animaux (3), Buzzlikeyou (4), les blocs (5), les étoiles et la poupée (6), Spiderman (7), le magasin (8) et Spiderman (9).

Dans quatre séquences de jeu, c'est la mère qui amorce des thèmes qui pourraient donner lieu à des scénarios de jeu symbolique. Toutefois, dans les séquences 1 et 6, l'enfant ne répond pas au comportement de jeu de sa mère ou ne semble pas intéressé. Par exemple, dans la séquence 1, quand la mère invite son enfant à faire semblant de prendre un repas, il refuse. Dans la séquence 6, elle lui demande de jouer à la poupée et il s'éloigne d'elle. La même situation survient dans le thème 8; la mère amorce un jeu symbolique, mais l'enfant s'en éloigne. Puis, dans la séquence 3, au lieu de faire semblant de jouer avec les animaux, la mère lui demande de les identifier. Toutes ces séquences donnent lieu à des situations où la mère et l'enfant ne jouent pas ensemble.

On remarque que dans les cinq autres scénarios, c'est l'enfant qui amorce le jeu. Quatre de ces séquences sont créées autour d'un personnage de cinéma, comme Buzzlikeyou (2 et 4) ou Spiderman (7 et 9). Dans ces séquences, on remarque que l'enfant parle peu, mais qu'il fait semblant d'imiter des actions de personnages, comme de soulever des boîtes, de faire semblant de soulever des objets, de courir, etc. Dans ces séquences de jeu, la mère regarde son enfant et n'essaie pas de s'introduire dans un jeu de faire semblant alors qu'au scénario 5, on remarque que les deux vont construire une tour avec des blocs. Durant cette séquence, c'est l'enfant qui amorce la construction et on remarque combien la mère joue avec lui et l'aide à construire la tour avec des blocs. Dans cette séquence de jeu, elle enseigne les couleurs à son fils. Elle tente aussi

d'enrichir le jeu en faisant semblant d'utiliser un morceau de fromage à l'aide d'un morceau de bois. Malgré cette substitution d'objet et sans la présence de langage, la construction d'une tour de blocs demeure le principal objectif du jeu.

Dans cette dyade, on remarque que c'est la mère qui parle le plus et l'enfant interagit peu avec sa mère. Le peu de langage entre les deux membres de la dyade ne favorise pas la création d'un scénario de jeu symbolique. Malgré cela, l'enfant imite des personnages de film, mais la mère semble avoir de la difficulté à utiliser des techniques pour jouer à faire semblant. Par exemple, elle n'imité pas la voix des personnages, ne change pas sa voix, n'utilise pas d'objets imaginaires, ne fait pas mention du jeu de faire semblant à son fils, ne verbalise pas d'actions de faire semblant. Toutefois, on note qu'elle peut, avec du matériel de jeu approprié, amorcer un jeu symbolique par des interactions verbales.

Il faut aussi souligner combien la mère s'intéresse aux activités que fait son garçon au PAPPN comme la fabrication d'étoiles (6). Elle l'aide aussi à se vêtir et à se dévêtir avec les déguisements. Finalement, peut-on penser que le peu d'intérêt de la mère pour ce jeu explique pourquoi l'enfant possède si peu d'objets à la maison pour s'adonner au jeu symbolique et pourquoi elle ne joue pas de cette façon?

Synthèse : Une implication partagée entre le jeu symbolique et l'enseignement

Dans toutes les situations, on remarque que les enfants ont de la facilité à amorcer le jeu symbolique en présence de matériel de jeu à l'exception de l'enfant D. Plusieurs thèmes de jeu sont amorcés par les enfants. Les garçons semblent préférer jouer avec les blocs, les voitures et les animaux alors que la petite fille préfère des thèmes tels que la cuisine, les repas et la poupée. Lorsque les enfants amorcent le jeu symbolique, dans la majorité des cas, les mères vont poursuivre le jeu proposé par l'enfant sauf lorsque la mère ne démontre pas d'intérêt. Dans presque tous les cas, elle observe son enfant, puis poursuit le jeu en utilisant des interactions verbales.

On remarque qu'avec du matériel de jeu symbolique, les mères amorcent toutes le jeu symbolique, mais les enfants n'embarquent pas toujours dans le jeu qui est proposé. D'abord, il semble que le thème proposé par la mère ne rejoint pas toujours l'intérêt de l'enfant. D'autres fois, les mères ne prennent pas toujours le temps de construire une scène de jeu et il en résulte que l'enfant n'a pas le temps de poursuivre le jeu symbolique proposé par les mères.

Le langage est un appui important dans le jeu symbolique. On remarque que les mères utilisent un langage approprié et que bien souvent, les interactions verbales entre la mère et l'enfant permettent au jeu symbolique de se poursuivre et de se complexifier en petite scène de jeu. On note cependant des différences dans la longueur des scènes de jeu entre chacune des dyades. En général, c'est la mère qui parle le plus, à l'exception de la dyade C où les échanges sont sensiblement les mêmes entre la mère et son enfant. Dans ce cas-ci, les scènes de jeu sont alors beaucoup plus longues. Lorsque l'enfant parle peu (comme dans la dyade D), on remarque que la construction d'une scène de jeu symbolique est alors plus difficile.

On note que la majorité des mères (trois sur quatre) accentue leur intervention sur l'enseignement (couleurs, chiffres) plutôt que de jouer à faire semblant. Dans tous les cas, on remarque que l'enfant est intéressé à ce que la mère lui montre. L'enseignement que la mère lui procure n'est pas intégré dans un jeu symbolique (sauf pour la mère C) et fait en sorte que le jeu se termine.

Finalement, on note que trois mères sur quatre utilisent différentes techniques pour jouer à faire semblant. Quelques-unes précisent le rôle qu'elle joue dans le jeu, amène des déguisements, deux utilisent des objets imaginaires, trois verbalisent leur action, toutes imitent des gestes de faire semblant. Cette synthèse termine la partie de ce que nous observons de leur implication dans le jeu symbolique.

Pour clore ce point sur ce que les mères disent de leur implication et des observations, nous ferons une synthèse des éléments importants à retenir. D'abord, les mères aiment jouer avec leur enfant et on le perçoit dans leur discours. La manière décevante dont leur mère s'est impliquée auprès d'elles durant leur enfance a par un contre-effet, une répercussion positive dans leur interaction auprès de leur enfant. On remarque combien elles ont de la facilité à poursuivre le jeu symbolique amorcé par leur enfant, et ce, à tout moment de la journée et même parfois lorsqu'elles sont occupées à autre chose. Toutefois, l'amorce du jeu symbolique semble plus difficile, mais on constate qu'avec du matériel de jeu approprié et dans une période libre, elles sont capables de le faire. La complexité réside à créer des scènes de jeu et à encourager leur enfant à jouer de cette manière et on doit souligner combien le langage entre la mère et son enfant peut le permettre. Toutes les mères valorisent leur culture en interagissant dans la langue atikamekw avec leur enfant, et ce, même dans le jeu symbolique. Bien souvent, elles délaissent le jeu symbolique, soit pour jouer à quelque chose d'autre, soit pour aller vers l'enseignement. Nous allons maintenant présenter ce que les mères disent à propos de l'implication des autres membres de la famille dans le jeu en général de leur enfant.

4.2.2.5 Ce que les mères disent à propos de l'implication des autres membres de la famille

Le discours des mères atikamekws a fait ressortir le rôle que jouent les autres membres de la famille auprès de leur enfant; on constate que ceux-ci s'impliquent aussi dans le jeu de l'enfant atikamekw, comme le témoigne la mère C :

Elle est très sociable. Elle aime ça rendre visite à des personnes, comme mettons ma famille. Depuis qu'elle est bébé là, on fait tout le temps ça, après le souper d'habitude, on s'en va chez ma grand-mère, chez ma cousine. Parce que mon oncle, il reste juste à côté et elle aime ça aller là. Elle me demande souvent : « Bon je vais à côté ». Là je lui demande : « Où est-ce que tu vas? » Et elle me dit : « Je vais à côté ». On dirait que c'est un besoin pour elle des fois d'aller voir les gens.

Ainsi, toutes les relations positives qu'entretiennent les enfants atikamekws avec d'autres membres de la famille sont susceptibles de se traduire aussi dans des interactions de jeu. Nous débiterons par la présentation de ce que les mères disent à propos de l'implication du père dans le jeu de leur enfant, de l'implication des grands-parents et finalement des autres membres de la famille ou des amis.

L'implication du père dans les jeux physiques et des thèmes de jeu de type masculin

Le père est également un adulte important dans la vie de l'enfant et trois participantes soulignent son apport au jeu de l'enfant et à son développement. La mère A rapporte que son enfant préfère s'adonner à certains types de jeu avec son père : « *Des fois il passe des moments avec son père, des fois c'est avec moi* ». Certains lieux semblent plus propices que d'autres pour que l'enfant joue en compagnie du père. La mère note : « *Quand on va dans le bois, c'est plus avec son père qu'il le fait. Je suis pas là, c'est papa* ». Elle raconte que son conjoint montre à chasser à leur fils et qu'ensuite l'enfant joue à faire semblant de chasser. D'ailleurs, cette mère explique que certains thèmes de jeu symbolique apparaissent davantage quand le père joue avec l'enfant :

Des fois, son père va le pogner dans le dos, ah non je vous arrête. Il le trouve super drôle, parce que son père l'a arrêté. Mais c'est plus avec son père qu'il joue comme ça.

Ainsi, pour la mère A, certains thèmes du jeu symbolique sont « *plus pour les gars* », car ils comportent des rôles masculins, comme de faire semblant d'être un chasseur ou un policier. Une réflexion similaire est notée par la mère B. Certains jeux, comme de jouer à faire semblant d'être Mario Bross, est un jeu que l'enfant va faire avec son père, mais non avec elle. Elle explique :

À ce genre de jeu là, lui il va jouer un personnage et ça va être son père. Il va embarquer avec lui, puis moi ben j'ai essayé une fois, une fois d'embarquer dans le jeu avec lui et il faisait comme courir partout dans la maison et lui il me

disait : « Non pas avec toi, je veux jouer avec papa ». C'est papa, il voulait avoir son père pour ce jeu-là et j'ai dit à mon chum, à mon conjoint de jouer avec.

Ainsi, il semble que lorsque le jeu contient des thèmes plus masculins ou encore que le jeu comporte certaines aptitudes physiques, les enfants sont heureux de jouer avec leur père. Par exemple, la mère E affirme : *« mon chum la lance souvent dans les airs aussi ».*

Par ailleurs, même si les mères C et D n'évoquent pas la présence du père de l'enfant dans les entrevues, on peut supposer qu'il a des occasions de jouer avec son enfant à la maison puisqu'ils habitent la même maison. Examinons maintenant le rôle des grands-parents dans le jeu de l'enfant atikamekw.

L'implication quotidienne des grands-parents

Les mères évoquent à plusieurs reprises le rôle que jouent les grands-parents auprès de leur enfant, et ce, autant comme personne significative que comme partenaire de jeu. Certains enfants ont un fort sentiment d'attachement envers leurs grands-parents et on le remarque dans le discours des mères. La mère A dit :

Il est tout le temps après son grand-père. Il le voit beaucoup son grand-père. Il aime vraiment être avec ses grands-parents [...]. Comme ma grand-mère maternelle, il l'aime vraiment gros. Il la voit pas souvent, mais quand il la voit, c'est vraiment l'amour fou. Il la colle, il lui donne des becs.

Le fait que la majorité des grands-parents demeure à proximité de la famille donne l'occasion aux enfants atikamekws de jouer avec eux. Plusieurs mères disent qu'elles rendent visite quotidiennement à leur parent. Comme le dit la mère B : *« À tous les jours, je vais chez eux, je vais chez ma mère. Des fois, ma mère, elle va jouer avec ».* La mère D évoque aussi le jeu entre ses enfants et leurs grands-parents : *« Ils vont me demander d'aller jouer là-bas, chez leurs grands-parents ».* La mère E souligne que ses

parents montrent à sa fille des manières différentes de jouer et que cela contribue à son développement.

C'est important aussi qu'elle joue avec les grands-parents. Mettons ma belle-mère, elle joue tout le temps avec elle ou des fois c'est un autre membre de la famille qui vient et qui joue avec elle. C'est une autre manière de faire avec eux. Je trouve ça le fun de voir les grands-mères et les grands-pères. Puis elle découvre, c'est différent, c'est du nouveau.

La mère A constate que son enfant développe des habiletés lorsqu'il est en présence de ses grands-parents. Par exemple, lorsque le grand-père construit le campement dans la forêt, il nomme les outils et montre à son petit fils comment les utiliser : « Lui il travaille pour de vrai, mais il va montrer à mon fils, il va dire c'est un marteau et mon enfant va apprendre, il va imiter ». Pendant que son grand-père travaille, la mère observe que son enfant imite le comportement de son grand-père pour le plaisir de jouer. On retient que les grands-parents sont des personnes significatives et qu'ils s'impliquent aussi spontanément dans le jeu symbolique.

La fratrie, la famille élargie et les amis : des partenaires de jeu de tous les jours

Les autres membres de la famille, comme la fratrie, les oncles, les tantes ou les cousins, s'impliquent aussi dans le jeu de l'enfant. Lorsque l'enfant habite avec d'autres enfants de la famille, on remarque que le jeu s'installe entre ces partenaires et c'est le cas pour les enfants A, C, et D. Par exemple, la mère D rapporte que ses trois garçons vont souvent jouer ensemble au PIC ou à la guerre, mais spécifie que le plus jeune joue « le plus souvent seul ». La fille de la mère C a aussi des occasions de jouer avec son frère âgé de huit ans. Parfois, la mère aménage l'aire de jeu pour sa fille et son « garçon va des fois aussi participer ». Lorsque le partenaire de jeu est plus âgé, on remarque que l'enfant l'observe et imite son comportement dans le jeu. La mère B décrit le jeu de son enfant lorsqu'il joue avec sa nièce plus âgée.

Depuis qu'on va au chalet, j'amène souvent ma nièce, elle a sept ans. Puis là, puis son jeu, puis la fille, elle va souvent jouer. Puis elle va souvent jouer à faire la cuisine, comme avec du sable, avec des clous, des affaires de même. Puis lui, dans ce temps-là, il va faire ça avec elle.

Il arrive aussi que l'enfant joue avec des plus jeunes. Le jeu du plus jeune enfant tend à être moins complexe. Par exemple, la mère A explique que son fils joue à courir dans la maison avec son cousin âgé d'un an. Ou encore, ils jouent ensemble avec un jouet, mais les deux jouent de façon parallèle :

Le bébé joue avec un jouet, mon fils va aller lui voler, mais lui il va aller chercher un autre jouet intéressant et il va faire semblant de jouer avec. Puis mon fils va aller lui revoler et l'autre va aller chercher l'autre.

Les enfants peuvent aussi jouer avec des oncles, des cousins ou des tantes plus âgés. Pour la mère D, lorsque ses enfants jouent avec d'autres membres de la famille, ils apprennent d'autres jeux : « *C'est plutôt de son cousin qu'il a appris ça* (de jouer à la boxe). *Parce qu'il l'a gardé pendant trois mois. Quand on est revenu chez nous la fin de semaine, il voulait boxer avec son père* ». Puis, la mère B raconte que sa sœur joue souvent avec son garçon parce que les deux se voient régulièrement. Elle raconte comment ils vont jouer ensemble dans un jeu de règles : « *Puis une fois, il jouait avec ma sœur, il voulait juste faire un tour, puis là, mais sœur elle l'a laissé gagner, une fois. Puis la deuxième fois, ben c'est ma sœur qui a gagné* ».

Les amis semblent déjà prendre une place importante dans la vie de l'enfant et la mère E nous donne son point de vue : « *Je trouve ça important que mettons, ma fille joue avec d'autres enfants aussi parce que, du plus vieux ou du même âge. Je peux un peu la voir aller sur ce qu'elle fait* ». Ainsi, cette mère peut observer le développement de sa fille, de son jeu et de sa socialisation. Alors que toutes les mères évoquent que les amis sont présents à la garderie et au PAPPN, les mères A et C mentionnent leur présence en dehors de ces milieux. La mère A évoque le fait que son enfant « *aime ça avoir des amis* » pour aller jouer dehors au parc alors que la mère C souligne que sa fille

joue aussi à des jeux extérieurs avec ses amis, comme sauter sur le trampoline derrière leur maison.

Pour terminer ce chapitre, on retiendra de la dimension sociale de l'environnement familial de jeu que la mère est un partenaire de jeu important auprès de son enfant, mais que d'autres personnes, dont le père, les grands-parents, la fratrie et même d'autres membres de la famille vont aussi s'impliquer dans le jeu de l'enfant. Même si les mères atikamekws observent le jeu symbolique, leur compréhension est plutôt limitée. Alors que deux mères affirment que ce jeu fait partie du développement de leur enfant, d'autres expriment plutôt que ce jeu ne favorise pas le développement. Selon nos observations, ces mères vont mettre l'accent sur certaines activités, comme l'apprentissage des couleurs, des lettres et des chiffres, plutôt que sur le jeu de faire semblant. Cela s'observe également dans la manière dont elles s'impliquent dans le jeu symbolique. Lorsque la mère valorise le jeu symbolique, on remarque qu'elle a plus de facilité à amorcer le jeu symbolique et à le poursuivre. Lorsque plutôt, elle met l'accent sur la valeur éducative de l'apprentissage formel, elle va avoir plutôt tendance à enseigner que de jouer à faire semblant avec son enfant.

CHAPITRE V

La discussion

Le chapitre précédent a permis de décrire la dimension matérielle et sociale de l'environnement familial de jeu des enfants atikamekws. Pour continuer l'analyse des données, ce chapitre est centré sur l'interprétation des résultats en lien avec les appuis théoriques et les recherches antérieures afin d'en arriver à une meilleure compréhension de la situation.

Ce chapitre est divisé en trois parties. La première consiste à présenter une réflexion théorique s'articulant autour des résultats obtenus dans le chapitre précédent. La seconde aborde des pistes de développement qu'il serait possible de réaliser en partenariat avec les membres de la communauté autochtone. Pour terminer, nous présentons les limites et les forces de la recherche.

5.1 Interprétation des résultats

Pour l'interprétation des résultats, quatre thèmes sont proposés. D'abord, nous verrons comment l'histoire familiale de la mère influence sa manière d'accompagner l'enfant dans son jeu. Nous réfléchirons ensuite sur ce qui peut influencer indirectement la façon de jouer de la mère avec son enfant. Le troisième thème abordé sera le dilemme des mères, entre celui de jouer et le désir de faire apprendre. Enfin, le dernier thème concerne le rôle du réseau social impliqué auprès de l'enfant.

5.1.1 L'influence de l'histoire familiale de la mère sur sa contribution au jeu de l'enfant

L'histoire familiale de la mère est un élément qui contribue à l'interaction de jeu avec son enfant et par le fait même au développement de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979). Globalement, l'histoire familiale des femmes autochtones est particulière et pour approfondir la situation, nous devons mettre en contexte les réalités du passé.

L'un des grands bouleversements de l'histoire des Autochtones a été l'éducation séparée qui a existé entre les années 1950 et 1970. À cette époque, des pensionnats furent construits pour amener les enfants amérindiens vers le christianisme et pour les familiariser avec la vie sédentaire et domestique des Blancs (Kirkness, 1999 ; Kirkness & Bowman, 1992). Les enfants âgés alors de 6 à 18 ans et parfois plus jeunes étaient séparés de leurs parents pendant l'année scolaire et ainsi éloignés des réserves (Kirkness & Bowman, 1992). Kirkness (1999) considère que cette séparation a amené une perte d'identité culturelle pour les enfants, laquelle se répercute encore aujourd'hui : conflit culturel, pauvre estime de soi, manque de préparation au monde du travail et aliénation (Kirkness, 1999). Ing (2006) dresse la liste de 46 impacts négatifs ou positifs que les pensionnats ont eus sur les femmes autochtones. Ces impacts ont marqué la première génération des femmes et se poursuivraient jusqu'à la quatrième. Parmi ceux-ci, le manque de compétences parentales causé par l'effet de séparation enfant-parent est présent auprès de la deuxième et de la troisième génération de personnes autochtones (Ing, 2006, Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996). Toutefois, Ing (2006) remarque que la quatrième génération est plus soucieuse d'« être de bons parents » pour leurs enfants.

Nous remarquons sensiblement le même discours auprès de nos participantes qui font partie aussi de cette quatrième génération. Les mères participent à des activités avec leur enfant, s'intéressent aux apprentissages qu'il réalise à la maison ou à la garderie, sont soucieuses de leur développement, s'impliquent lors d'activités parent-enfant à la

garderie ou encore, sont préoccupées par la préparation scolaire de celui-ci. Tous ces éléments sont bénéfiques pour leur enfant et on remarque combien ces mères atikamekw ont le souci de jouer leur rôle adéquatement dans l'éducation de leur enfant. D'ailleurs, on rappelle que deux des mères de notre étude ont aussi rapporté le peu de relation positive qu'elles entretenaient avec leur propre parent. On peut donc en déduire qu'elles ne souhaitent pas reproduire ces mêmes comportements, mais plutôt développer un meilleur lien affectif avec leur enfant. Dans le futur, ce lien aura aussi des répercussions positives sur leur enfant, tant sur leur cheminement personnel que scolaire (Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2009). Par exemple, on peut penser que les mères continueront à s'intéresser à l'éducation de leur enfant dans les années primaires et secondaires, qu'elles participeront aux activités scolaires de celui-ci, qu'elles lui offriront des activités parascolaires ou tout simplement qu'elles passeront du temps de qualité avec lui. Ainsi, ces enfants pourront se sentir importants aux yeux de leur mère, pourront avoir une meilleure estime d'eux-mêmes et cela aura nécessairement un impact positif sur leur bien-être psychosocial.

5.1.2 L'influence des croyances de la mère et de ses caractéristiques personnelles sur la dimension matérielle du jeu

Les résultats présentés dans le chapitre précédent ont fait ressortir que certaines mères ne saisissent pas les bénéfices que peut apporter le jeu symbolique pour le développement de leur enfant : l'utilité qu'elles lui accordent est plutôt vague, et certaines mères sont davantage préoccupées par la préparation scolaire de leur enfant. Cette manière de penser se répercute évidemment tant dans leur implication dans le jeu, que dans le matériel de jeu, puisqu'elles procurent à leur enfant ce qu'elles jugent importants, soit du matériel de nature scolaire.

Haight et Miller (1993) ont réalisé une étude longitudinale du jeu symbolique auprès de neuf enfants américains. Les observations ont été réalisées dans la maison des participants et des entrevues ont été menées auprès des parents. L'une des conclusions

des auteurs est que les parents influencent la dimension matérielle du jeu de trois manières. D'abord, l'existence d'un espace réservé au jeu dans la maison, comme une salle de jeu, reflète la pensée des adultes à l'égard de l'importance du jeu. Ensuite, même si les enfants ont accès à leur chambre ou à la salle de jeu, les auteurs remarquent qu'en majorité, ils vont s'adonner au jeu symbolique dans les pièces communes de la maison, là où ils auront l'occasion d'inviter des partenaires de jeu. Pour ces auteurs, cet espace communautaire est essentiel, puisque le jeu symbolique est aussi social et que l'enfant développe des compétences en interagissant avec ses partenaires. Puis, les parents procurent le matériel de jeu qu'ils jugent important pour le développement de leur enfant, en lien avec leur âge et leur sexe. Ces trois éléments se répercutent à leur tour sur les thèmes de jeu symbolique de leur enfant. Nous traiterons de ces trois aspects en lien avec les résultats de notre recherche.

Premièrement, une seule mère dispose les jouets dans une pièce réservée au jeu, mais qui sert également de chambre à coucher. Dans son discours, le jeu symbolique est important et nécessaire au développement de l'enfant. Dans les autres maisons, où l'enfant ne dispose pas d'un endroit réservé au jeu, l'accent est mis sur des apprentissages formels plutôt que sur le jeu symbolique. Le fait que cette mère procure à son enfant un espace de jeu est bénéfique, puisqu'elle lui transmet comme valeur l'importance de jouer. De plus, comme cette chambre est aménagée avec du matériel de jeu symbolique, la mère a également un lieu spécifique pour offrir des périodes de jeu à sa fille. On peut penser qu'à ce moment, la mère procure toute l'attention à sa fille et qu'elle est impliquée à 100 % dans son jeu, puisqu'elle n'est pas occupée à faire autre chose dans la maison.

Deuxièmement, les mères de notre recherche rapportaient toutes que leurs enfants jouaient à proximité d'elles, dans les salles communes de la maison. De ce fait, elles vont parfois s'introduire dans le jeu de leur enfant. Ce constat est identique à celui posé par Haight et Miller (1993), mais aussi par d'autres auteurs comme Giddings et

Halverson (1981) qui démontrent que les enfants âgés de deux à six ans jouent la majorité du temps dans différentes pièces de la maison, autres que leur chambre à coucher, et ce, à proximité de leurs parents. Dans notre recherche, même si certains enfants possèdent leur chambre à coucher ou une salle de jeu, ils recherchent la compagnie des adultes et vont jouer là où se trouvent les parents. Le fait que les mères de notre étude acceptent que leur enfant joue à proximité d'elles encourage, par le fait même, leur jeu symbolique. Les enfants imitent leur mère, interprètent ce qu'ils voient et représentent par le jeu symbolique les actions et les événements. De plus, ils ont l'occasion d'inviter des partenaires de jeu et c'est ce qui s'est produit auprès des dyades participantes, puisque la majorité des mères confirme qu'elles vont spontanément s'introduire dans le jeu symbolique de leur enfant. Lorsqu'elles agissent ainsi, les mères enrichissent le scénario de jeu symbolique et encouragent leur enfant à développer plus d'habiletés de faire semblant.

Troisièmement, nos résultats indiquent que les mères procurent du matériel de jeu à leur enfant parce qu'elles considèrent cette activité comme importante pour leur développement. On constate que ce matériel est généralement approprié pour l'âge et le sexe des enfants, bien que limité dans certaines familles sur le plan de la diversité et de la quantité. Nous rappelons aussi que l'accent n'est pas mis sur le matériel de jeu symbolique, et cela concorde aussi avec l'étude de Haigh et al. (1997). En effet, ils démontrent que la diversité du matériel de jeu symbolique que les enfants possèdent reflète la compréhension et la perception de la mère à l'égard de cette forme de jeu. Autrement dit, plus la mère juge que le jeu de faire semblant contribue au développement de son enfant, plus elle achète ce type de matériel au magasin. Puisque la majorité des mères participant à notre recherche n'en voit pas nécessairement toute l'importance, elles n'ont pas tendance à acheter du matériel de jeu symbolique à leur enfant. Dans une famille où la mère considère davantage cette forme de jeu comme étant essentielle au développement de son enfant, on note que l'enfant possède une plus grande quantité de matériel de jeu symbolique et il est aussi plus diversifié. On peut

penser que cette perception des mères en regard de l'importance qu'elle accorde au matériel de jeu pourrait avoir un lien avec leur niveau de scolarité. En effet, dans l'étude de Warash, Markstrom et McDonald (1999), les mères qui ont un niveau d'éducation plus élevé encouragent davantage la créativité et le jeu chez leur enfant, ce qui se répercute évidemment sur le type de matériel qu'elles sont susceptibles d'acheter. Les quatre mères de notre étude qui ont un enfant âgé de trois ans ont un faible niveau de scolarité puisque la majorité d'entre elles n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires. Par contre, l'une des mères qui propose davantage de matériel de jeu symbolique possède un diplôme d'éducatrice à la petite enfance. On peut penser que cette formation a eu une influence positive tant sur l'interaction de jeu avec sa fille, que sur le matériel de jeu qu'elle lui procure. Puisque les enfants n'ont pas un matériel de jeu symbolique varié, cela a une influence tant sur la manière dont ils jouent à la maison, tant sur le temps passé à jouer que sur les apprentissages qu'ils font. D'ailleurs, Trawick-Smith, Russell et Swaminathan (2011) confirment que le matériel de jeu de faire semblant (ex : vaisselle, vêtements, poupées, etc.) encourage à la fois l'imagination et la créativité, les interactions sociales, les habiletés de pensée et l'apprentissage. On peut donc en déduire que les enfants de notre étude ont moins d'occasion de développer ces habiletés puisque le matériel de jeu symbolique est peu varié dans les maisons.

Une des raisons pouvant expliquer la petite quantité de jouets que possèdent certains enfants serait le statut socio-économique. En effet, la diversité et la quantité de matériel de jeu sont souvent moindres dans les familles à faible revenu, et ce, indépendamment de leur origine ethnique (Bradley et al., 2001). Dans notre projet de recherche, nous avons observé que le matériel de jeu était plus diversifié dans les familles où la mère occupe un emploi ou possède un diplôme. Nous avons aussi remarqué que l'enfant qui possède le moins de jouets et dont les thèmes sont moins variés est celui dont la mère n'occupe aucun emploi. Toutefois, compte tenu du très petit nombre de dyades, il est difficile de généraliser ce résultat. Par ailleurs, il y a aussi lieu de faire un lien entre la quantité de jouets que possède un enfant et le nombre de

personnes vivant dans la maison. En effet, comme les communautés autochtones font face à un problème de surpeuplement dans les maisons (Statistique Canada, 2006a), on peut aussi penser que le manque d'espace influence le nombre de jouets offerts aux enfants. C'est le cas d'une de nos dyades qui cohabite avec 11 personnes dans la même maison. Comme les jouets sont rangés dans le salon et que cette pièce est utilisée par plusieurs personnes, la mère n'en achète qu'une petite quantité.

Toujours en ce qui concerne le matériel de jeu, on a constaté que les garçons et les filles de notre étude semblent avoir des préférences. On rappelle que les poupées sont davantage présentes chez les filles alors que les voitures sont plus présentes chez les garçons et leur intérêt va dans le même sens. Les thèmes de jeu des enfants se rapportent alors au matériel de jeu auquel ils se rattachent. Par exemple, avec leur fusil, les garçons font semblant d'être des chasseurs, alors qu'avec des accessoires de cuisine, les filles font semblant de cuisiner. D'ailleurs, Francis (2010) affirme qu'il existe une différence dans la préférence des jouets chez les enfants âgés de trois à cinq ans. Par exemple, des jeux de construction ayant comme thèmes la machinerie ou encore faisant intervenir des rôles masculins semblent être préférés par les garçons alors que les filles s'adonnent davantage à des jeux mettant en scène des rôles stéréotypés comme faire semblant de cuisiner ou de prendre soin des poupées. Pour expliquer en partie ces préférences, une plus ancienne étude, celle de Rheingold et Cook (1975) suggère que ces différences prennent leur origine dans les pratiques éducatives parentales. Dans leurs études, ils ont répertorié le contenu du matériel de jeu des enfants âgés de six ans et moins. Dans le matériel de jeu symbolique, les enfants de sexe masculin possédaient davantage de véhicules et de voitures, d'animaux et de jouets militaires alors que les petites filles possédaient des poupées, des accessoires de poupées et du matériel pour faire semblant de cuisiner. Ces auteurs concluent que les parents sont en partie responsables des intérêts de jeu de leur enfant puisque ce sont eux qui ont le mandat d'acheter et de créer le matériel de jeu à la maison. L'étude de Leonard et Clements (2002) confirme aussi que la conception des parents sur les jeux influence le type de jeu qu'ils offrent à l'enfant.

Dans leur étude, ils ont demandé à 172 parents américains (51 pères et 121 mères) de classer 40 jouets selon trois catégories : jouets destinés aux garçons, jouets destinés aux filles ou jouets destinés aux deux sexes. Les résultats confirment que les parents croient que certains jouets sont destinés seulement à l'un ou à l'autre des sexes. Pour ces parents, les figurines de Super Héros, les voitures, les blocs sont des jouets qui sont destinés aux garçons, alors que les poupées, les dinettes et les accessoires de cuisine pour faire semblant sont réservés aux filles. Pour Leonard et Clements (2002), le fait que les parents pensent que certains jouets sont destinés soit aux garçons, soit aux filles renforce le concept de la différenciation des sexes chez les enfants. C'est aussi ce qu'on remarque dans notre étude puisque deux mères considèrent que certains jouets sont plus appropriés à l'un ou à l'autre sexe et elles rapportent que les poupées sont des jouets destinés aux filles. Les enfants peuvent alors comprendre du message reçu de leur mère, que les jouets sont destinés, soit aux filles, soit aux garçons et que certaines activités sont réservées à un sexe en particulier.

Comme dernier élément pour le matériel de jeu, nous avons constaté que les mères procurent des jouets qui représentent la culture immédiate de l'enfant. Par exemple, les coffres à outils, les voitures, les animaux de la forêt, les poupées, les tambours, les fusils sont du matériel qui suggère des thèmes de jeu qui peuvent être observés dans la communauté. En effet, les tambours sont utilisés traditionnellement par les Premières Nations et ces instruments de musique sont souvent présents dans les fêtes autochtones comme les Pow Wow (Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien, 2000) alors que les fusils sont représentatifs de la culture, car beaucoup de familles pratiquent la chasse sur le territoire de la communauté. Le fait que les parents procurent ou fabriquent pour leur enfant du matériel de jeu représentatif des thèmes observés dans la communauté a une portée positive puisque cela leur permet de valoriser leur culture en lien avec ces différents objets. Ce matériel de jeu, les enfants peuvent l'utiliser pour reproduire et ainsi, tenter de comprendre les événements. C'est aussi à partir de situations connues et des activités socioculturelles propres à une société que l'enfant

peut construire significativement ses apprentissages. Ici, on peut se référer à la théorie de Vygotski (1934/1985) puisqu'il affirme que l'enfant acquiert la pensée et le langage grâce en partie aux activités socioculturelles et au matériel culturel qui sont significatifs pour lui. Ajoutons aussi que puisque les mères participent à ces activités culturelles, soit en fabricant du matériel de jeu, soit en participant au jeu de l'enfant, elles contribuent à transmettre ou à transformer la culture des prochaines générations (Rogoff, 2003). D'ailleurs, selon Rogoff (2003), les humains se développent par leur participation à des activités socioculturelles à l'intérieur même de leur communauté; le développement des enfants atikamekws suit évidemment ce processus.

5.1.3 Le dilemme des mères : jouer ou faire apprendre?

Le conflit entre le *jeu* et l'*apprentissage* est l'un des thèmes émergents du discours des participantes. En effet, même si certaines affirment que le jeu est important, certaines mères ne voient pas nécessairement son apport au développement de leur enfant. Dans l'étude de Gillis (1991), les parents autochtones semblaient avoir plus de facilité à nommer des habiletés cognitives que le jeu permet de développer (comme la créativité ou la résolution de problème) que les mères participant à notre étude qui élaboraient très peu leur point de vue sur ce sujet. Il se peut que ces différences s'expliquent par leur niveau de scolarité et le peu de connaissances qu'elles ont concernant la valeur du jeu pour le développement de leur enfant, élément dont nous avons aussi discuté au point 5.1.2.

Les mères atikamekws ne font pas nécessairement le lien entre le jeu et l'apprentissage. Dans le concept du jeu symbolique des mères atikamekws, il y a bien la notion de plaisir, d'amusement, mais le concept d'apprentissage semble trouver difficilement sa place. D'ailleurs, leur préoccupation de préparer leur enfant à l'école fait possiblement en sorte que les mères, au lieu de jouer, s'investissent davantage à leur faire apprendre des notions scolaires. Il y a donc une dichotomie entre le jeu et

l'apprentissage et on remarque aussi cette présence dans la recherche de Rothlein et Brett (1987). Dans cette étude, 103 enfants américains âgés de 2 à 6 ans ont été interrogés sur leur jeu alors que leurs parents (73 au total) et leurs enseignants au préscolaire (60 au total) ont rempli un questionnaire à propos de leur perception du jeu. Une partie des résultats démontre que les parents voient le jeu et l'apprentissage comme deux entités différentes. Plus précisément, environ le tiers des parents mentionnaient que leur enfant ne nécessite pas plus de périodes de jeu, mais qu'il a besoin de faire autre chose, comme des apprentissages académiques. L'autre tiers mentionnait que la raison pour laquelle les enfants jouent est qu'ils doivent avoir une pause de leur travail, ce qui renforce cette dichotomie entre le travail et le jeu. Le troisième tiers mentionnait des aspects positifs du jeu et que ce dernier était une source d'apprentissage pour leurs enfants.

Cette conception des adultes à propos du jeu et de l'apprentissage risque aussi de se transmettre aux enfants. Pour cela, nous nous appuyons sur l'étude de Lillemyr, Sobstad, Marder et Flowerday (2011) puisqu'elle permet d'interpréter le lien qui existe entre le jeu et l'apprentissage dans la conception des enfants autochtones et de leurs professeurs. Leur étude a été réalisée auprès de 1076 enfants âgés de 8 à 11 ans, dont 331 sont autochtones et provenaient soit de l'Australie, soit des États-Unis, soit du nord de la Norvège. Il ressort que ces enfants autochtones aiment jouer, mais ont plus d'intérêt pour apprendre lorsque les activités sont dirigées plutôt que lorsque le jeu est libre. Toutefois, les auteurs remarquent que les périodes de jeu libre à l'école sont plutôt rares dans les classes auprès de ce groupe ethnique, ce qui leur laisse dire que la manière dont leurs enseignants conçoivent les activités d'apprentissage a aussi un impact sur la manière dont les enfants conçoivent leur propre apprentissage. Les auteurs interprètent ces résultats comme une conséquence des traditions culturelles des peuples autochtones sur l'apprentissage à la maison et à l'école, mais ils soulignent aussi que la pédagogie par le jeu est recommandée auprès des enfants autochtones et se réfèrent alors aux travaux de Lee et Thompson (2007). De l'étude de Lillemyr et al. (2011), il ressort que

la conception de la notion d'apprentissage des enseignants autochtones qui, rappelons-le, utilisent une pédagogie dirigée plutôt que le jeu, a une répercussion sur la manière dont l'enfant comprend son propre style d'apprentissage. Il est donc justifié de penser que si les mères atikamekw de notre étude valorisent déjà, pour leur enfant âgé de trois ans, l'apprentissage formel de notions académiques, et ce, dans des activités dirigées par la mère, et que les enseignants autochtones (de l'étude de Lillemyr et al., 2011) privilégient aussi cette manière d'apprendre, plutôt que le jeu symbolique, l'une des conséquences possible serait que les enfants grandissent avec cette conception que le jeu occupe une place secondaire dans l'apprentissage. Pourtant, il semble assez évident que le jeu symbolique permet l'apprentissage chez les enfants, mais permet également le développement de la pensée, de son organisation et le développement de la signification des choses. Par exemple, l'étude de Edo, Planas et Badillo (2009) confirme que les enfants apprennent des concepts mathématiques lorsque le jeu symbolique est enrichi. Dans notre étude, l'une des mères a joué au magasin avec son enfant en utilisant une caisse enregistreuse. Ce jeu symbolique permet non seulement à son enfant d'acquérir des notions mathématiques, mais aussi de développer un langage relié au contexte du jeu, de développer sa créativité et d'encourager la résolution de problème. En jouant de cette manière avec son enfant, elle le rejoint dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1967).

Qui plus est, dans le jeu symbolique, l'enfant utilise des symboles pour représenter une chose comme un bloc de bois qui peut devenir un camion, une fusée, un train, etc. Il crée ainsi une distance entre l'objet lui-même et le symbole. Ou encore, l'enfant joue un rôle et se représente un personnage. Il est donc un symbole, puisqu'il a une double identité, la sienne et celle de son personnage. Si, dans le jeu symbolique, le symbole est individuel, car seul l'enfant sait que le bloc est un camion, dans le langage oral ou écrit, on utilise des signes collectifs, soit les mots pour représenter la réalité. Si l'écart est plus grand entre l'objet lui-même et le signe qu'entre l'objet et le symbole, le processus mental entre les deux formes de représentation est similaire. Le jeu

symbolique faciliterait ainsi le développement de la symbolisation, un processus mental nécessaire pour entrer dans le monde de l'écrit. On appelle « l'émergence de l'écrit », la période de 0 à 6 ans pendant laquelle les enfants acquièrent des connaissances relatives à la langue écrite, que ce soit en lecture comme en écriture (Thériault & Lavoie, 2004; Thériault, 1995). D'ailleurs, trois éléments clés du jeu symbolique vont permettre aux enfants d'acquérir des compétences dans la lecture et l'écriture : les transformations symboliques, le langage et les compétences narratives (Sawyer & DeZutter, 2009). D'abord, dans le jeu symbolique, l'enfant peut jouer un rôle. Dans ce cas-ci il s'attribue alors des caractéristiques du personnage et transforme momentanément son identité. Ou encore, l'enfant peut modifier la fonction des objets afin de se les représenter symboliquement. C'est ce processus de transformation qui encourage les enfants à développer les habiletés de représentation mentale qui sont nécessaires pour favoriser l'émergence de l'écrit (Sawyer & DeZutter, 2009). En effet, l'alphabet est un système symbolique de représentation des sons (Burns, Espinosa & Snow, 2003). Ensuite, la manière dont les enfants parlent dans le jeu symbolique contribue à développer leurs habiletés métalinguistiques (Fein, 1981). Ces dernières impliquent l'analyse de la langue orale ou écrite sur le plan des règles et des usages sociaux, culturels et grammaticaux (Masny, 2006) et lorsque l'enfant réussit à mieux décoder les propres signes de sa langue, meilleur il sera dans les activités de lecture et d'écriture. Finalement, l'enfant qui joue développe également ses compétences narratives, puisqu'il crée son propre scénario, implique des personnages fictifs, invente des événements et parle dans un langage décontextualisé, c'est-à-dire que le discours de l'enfant est hors contexte. Ce sont ces mêmes éléments qui entrent en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, c'est non seulement en apprenant les chiffres et les lettres de manière formelle, comme le pensent et l'enseignent trois des mères de notre étude, que l'enfant d'âge préscolaire développe ses habiletés en lecture et en écriture, mais plutôt en l'amenant à jouer et à utiliser la fonction symbolique du langage. Lorsque les mères délaissent le jeu symbolique au profit d'apprentissage formel, elles n'incitent pas leur enfant à développer ses compétences narratives et à jouer avec la signification des mots.

Dans les dyades participantes, nous avons remarqué combien certains enfants et certaines mères avaient plus de facilité à faire semblant. Comme le mentionne Bronfenbrenner et Morris (2006), c'est d'abord par un processus proximal que l'enfant acquiert des habiletés de jeu et parmi les caractéristiques, les compétences langagières les favorisent. En effet, le langage d'un des enfants participant au projet étant peu développé, il avait donc de la difficulté à inventer des thèmes de jeu et le jeu demeurait alors sensori-moteur plutôt que d'aller vers sa fonction symbolique. À l'opposé, l'enfant C s'exprimait bien en langue atikamekw et avait de la facilité à faire semblant. On peut en déduire que plus les enfants s'expriment bien, plus ils entrent dans la fonction symbolique du jeu et du langage. En retour, on présume que ce sont ces mêmes enfants qui auront davantage de facilité à apprendre la lecture et l'écriture. De plus, il est intéressant de savoir que les mères entrent dans le jeu symbolique amorcé par leur enfant. Cela démontre qu'elles ont de l'intérêt à jouer avec lui et qu'elles entrent dans la zone proche de son développement. À l'opposé, certaines mères ont plus de difficulté à amorcer le jeu symbolique et que parfois elle délaisse le jeu pour entrer dans les apprentissages de type scolaire. L'étude de Nielson et Christie (2008) montre notamment que lorsque l'adulte amorce des comportements de jeu de faire semblant, l'enfant va davantage l'imiter, ce qui fait en sorte que l'enfant entre dans le jeu symbolique plutôt que d'explorer le matériel. Bronfenbrenner et Morris (2006) renforcent cette idée, puisque les habiletés de la mère à jouer à faire semblant contribuent à développer encore plus de compétences dans le jeu symbolique de son enfant. Ces auteurs indiquent aussi que les caractéristiques des mères ont aussi une influence sur ses propres habiletés à faire-semblant. Ainsi, nous rappelons que les mères qui semblent posséder moins de connaissance sur la valeur du jeu symbolique ont moins tendance à jouer de cette manière avec leur enfant. De plus, la mère qui ne possède pas de diplôme secondaire et qui n'occupe aucun emploi a davantage de difficulté à utiliser des stratégies de faire-semblant, alors qu'à l'inverse, la mère de notre étude qui travaille et qui possède un diplôme spécialisé utilise davantage de stratégies et amorce beaucoup plus le jeu symbolique. Il y a donc un possible lien entre le statut socioéconomique des

mères et ses habiletés à jouer à faire-semblant. D'ailleurs, Vandelpas-Holper, Paternost-Verdict et Seynhaeve (2002/03) confirment également que plus les mères ont un niveau de scolarité élevé, plus elles ont recours à des stratégies centrées sur le faire semblant lorsqu'elles jouent avec leurs enfants âgés de trois ans. Cette corrélation significative rend donc évidente que l'augmentation de l'instruction et l'éducation des parents aura un effet positif sur leurs compétences parentales dans la mise en œuvre du jeu symbolique auprès de leurs enfants. De plus, nous pensons que la nature du diplôme de la mère, dans ce cas-ci d'éducatrice à la petite enfance, peut aussi amener la mère à davantage joué avec son enfant, puisque durant cette formation, elle peut y acquérir des compétences en lien avec le développement de l'enfant.

Par ailleurs, l'interaction du parent dans le jeu symbolique est une source importante du développement de l'enfant. D'ailleurs, les recherches de Bruner (1987) portant sur le développement du jeune enfant renforcent cette idée puisqu'il affirme que *« les petits enfants sont stimulés par les échanges avec les adultes et comme ils sont prompts à prendre à leurs comptes les moyens et les fins mis en œuvre dans les actions des autres »* (p. 21). Selon Bruner (1983, 1987), l'enfant développe ses capacités cognitives et sociales grâce aux interactions avec ses parents. Bien qu'à l'âge de trois ans, l'enfant soit capable d'utiliser le langage oral, il n'a pas encore atteint son plein potentiel de même qu'il n'a pas encore saisi toutes les subtilités du langage et la signification des mots. Lorsque l'adulte, (dans ce cas-ci la mère) joue avec son enfant, ce n'est non seulement son développement cognitif qui entre en jeu, mais également tout son développement social. D'ailleurs, Power (2000) a fait la recension des études qui se sont intéressées au développement cognitif et social de l'enfant lorsque ce dernier joue avec la mère. Il affirme que la nature des interactions mère-enfant dans le jeu varie selon l'âge de l'enfant, mais même si l'âge varie, la mère contribue à son développement social, cognitif, langagier et moteur. Alors qu'au début, la mère facilite les habiletés de manipulation dans le jeu, elle s'ajuste au développement de son enfant afin d'encourager les habiletés symboliques. En jouant à faire semblant avec leurs parents, les enfants

savent comment se comporter dans le jeu pour enrichir le scénario et saisissent également les valeurs et les croyances de leur culture (Gaskins, Haight & Lancy, 2007; Rogoff, 2003). D'ailleurs, toutes les mères de notre étude ont joué avec leur enfant en utilisant la langue atikamekw, ce qui est évidemment le moyen idéal de circonstance pour transmettre la culture à leur enfant. Lorsque les mères de notre étude participent au jeu symbolique de leur enfant, on remarque combien elles encouragent leur enfant à utiliser un langage selon le contexte et le thème du jeu. Le jeu est ainsi enrichi et fait en sorte qu'il dure sur une plus longue période puisque l'échange verbal entre les deux partenaires contribue à coconstruire le thème du jeu, permettant ainsi à l'enfant de mieux organiser sa pensée.

5.1.4 Le réseau social impliqué auprès de l'enfant

Comme nous venons de l'exposer, la mère est un partenaire de jeu important pour son enfant. En outre, le père, les grands-parents, les frères et les sœurs sont aussi des partenaires de jeu pour les enfants atikamekws, puisque les mères ont fait ressortir leur implication auprès de leur enfant. Dans certains groupes culturels, on remarque que jouer avec l'enfant est le rôle attribué aux autres enfants de la famille ou encore à d'autres membres de la famille alors que la mère procure les soins à l'enfant et joue davantage un rôle d'autorité (Rogoff, 2003). Par exemple, les mères mexicaines n'attachent pas de valeur particulière au jeu de l'enfant et ne pensent pas que le jeu favorise le développement de leur enfant (Farver, 1993). Chez des mères du Guatemala (Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993) ainsi que Mayan (Bazyk et al., 2003), la mère joue rarement avec son enfant, et le rôle d'être un partenaire de jeu revient aux autres enfants et parfois aux grands-parents. Plus proches de nous, dans les communautés inuites du nord du Québec, les enfants interagissent avec différents membres de la famille à la maison, puisque plusieurs membres d'une même famille habitent souvent ensemble. Chacun de ces membres joue ou interagit de manière différente avec l'enfant, selon son statut (adulte vs enfant). Toutefois, lorsque la famille est nucléaire, c'est-à-dire dans les maisons où les grands-parents et la fratrie sont absents, la mère remplace ces

personnes et se comporte dans le jeu de la même manière que l'aurait fait un enfant plus âgé de la même famille (Crago, 1988 cité dans Rogoff, 2003). Toutefois, cela n'est pas le cas des mères atikamekws de notre étude puisqu'elles se considèrent elles-mêmes comme des partenaires de jeu auprès de l'enfant. Leur point de vue ressemble davantage aux parents autochtones de l'étude de Gillis (1991) qui mentionnaient qu'ils sont des partenaires de jeu importants auprès de leur enfant. De plus, le point de vue de nos participantes vont dans le même sens que les constats mis de l'avant dans certains autres rapports de recherche en milieu autochtone qui stipulent que la famille élargie (grand-parent, fratrie, membre de la famille, etc.) joue un rôle considérable dans l'éducation des enfants autochtones et dans les périodes de jeu (Conseil canadien de la santé, 2011; Sigouin, 2010; Statistique Canada, 2008; Ekho & Ottaki, 2000). Nous pensons donc que les liens positifs qu'entretiennent certaines des mères avec leur parent ou encore avec d'autres membres de la famille contribuent non seulement au développement de l'enfant atikamekw, mais peuvent également amener les compétences parentales à se transmettre d'une génération à une autre, voire de favoriser la transmission de savoirs intergénérationnels.

5.2 Pistes de développement

Cette recherche permet de dégager des pistes de développement qu'il serait possible d'envisager dans la communauté. Pour faciliter les interventions dans les communautés autochtones, il est primordial d'intervenir selon une approche holistique répondant aux besoins de la communauté, des familles et de l'enfant (Ball, 2010). C'est pourquoi les pistes de développement que nous proposons englobent certaines stratégies faisant partie des services communautaires à l'enfance et vont au-delà des interventions directes strictement axées sur l'individu.

Cette section se divise en cinq parties principales : la sensibilisation des mères et des membres de la famille à propos de l'apport du jeu symbolique, la sensibilisation des

intervenants travaillant auprès de la petite enfance, le type d'interventions à réaliser auprès des enfants en difficulté, la création d'un service de ludothèque ainsi que la fabrication de jouets ou de livres spécifiques.

5.2.1 Sensibiliser les mères et les membres de la famille

Les mères doivent être les premières à être informées sur la nature du développement de l'enfant et à être sensibilisées à l'importance du jeu en lien avec le progrès de leur enfant. Cela peut se faire en collaboration avec les éducatrices du PAPPN lors d'ateliers parent-enfant, soit par les intervenants de la santé de la communauté ou d'autres intervenants en éducation. Il serait ainsi souhaitable d'offrir aux mères et à leurs enfants des ateliers où les mères auront l'occasion de jouer en présence d'intervenants. Ainsi, avec des modèles, les mères pourraient mieux répondre au besoin de leurs enfants, développer un lien d'attachement positif, encourager le développement du jeu chez leur enfant et recevoir des informations pertinentes quant à leur développement. Les autres membres de la famille, comme le père de l'enfant ou même les grands-parents sont aussi des personnes proches de l'enfant, leur sensibilisation peut être essentielle. La sensibilisation de toutes ces personnes gravitant auprès de l'enfant de 0 à 4 ans doit porter entre autres choses sur l'importance du jeu symbolique, tant pour le développement cognitif, social, moteur que langagier, tout en faisant valoir que cette forme de jeu est essentielle pour leur enfant. Aussi, les parents doivent être informés de l'importance de fournir à leur enfant du matériel de jeu varié qui favorise la créativité. En ce sens, le matériel de jeu symbolique, comme le matériel de jeu de faire semblant, les accessoires de jeux de rôles, les déguisements et les marionnettes, puis les crayons et le papier, favorise le développement cognitif et devrait être valorisé tant pour le divertissement que pour leur rôle essentiel dans l'apprentissage des enfants. Les ateliers pour les parents sont d'ailleurs une initiative fortement appuyée par les membres des communautés autochtones (Conseil canadien de la santé, 2011).

5.2.2 Sensibiliser et former les intervenants travaillant avec les enfants d'âge préscolaire

Dans la communauté autochtone, les principaux intervenants qui gravitent autour de l'enfant d'âge préscolaire travaillent dans le secteur de l'éducation et comprennent les éducatrices de la garderie, du CPE, du PAPPN et les enseignantes de maternelle quatre et cinq ans. Nous pouvons penser que les éducatrices et les enseignantes au préscolaire sont habituellement formées pour intervenir adéquatement auprès des enfants et reconnaissent la valeur du jeu pour leur développement. Or, Cloutier (2009), dans sa thèse de doctorat, démontre la nécessité de mieux former les éducatrices sur des concepts, tels que la zone proximale de développement, le jeu symbolique et le concept d'étayage en contexte de jeu symbolique. Il y a donc lieu de penser que la formation des éducatrices sur le jeu symbolique doit se poursuivre dans les services de garde, d'autant plus que les éducatrices jouent un rôle de premier plan dans le développement des jeunes enfants autochtones (Conseil canadien des apprentissages, 2011). D'ailleurs, la thèse de Manningham (2008) met aussi en lumière le fait que lorsque l'éducatrice développe des compétences au moyen de formation continue, la qualité de l'environnement éducatif augmente dans les services de garde. Ainsi, des formations portant sur le développement de l'enfant, le jeu symbolique et le matériel de jeu permettraient aux éducatrices et aux enseignantes de mieux intervenir auprès des enfants et de soutenir les parents dans leurs compétences parentales.

5.2.3 Intervenir auprès des enfants qui peuvent rencontrer des difficultés

Le jeu est un moyen d'intervention utilisé par plusieurs professionnels afin d'aider les enfants en difficulté à s'exprimer, à s'extérioriser, à développer des habiletés langagières, motrices, etc. Dans ce projet de recherche, nos observations nous ont permis de constater qu'un enfant atikamekw s'exprime peu et parle peu dans sa langue maternelle, ce qui ne l'aide pas à créer des scènes de jeu symbolique. Des interventions ciblées doivent être mises en place auprès des enfants ayant des difficultés, et ce, dès la petite enfance pour encourager un développement optimal. Ces interventions destinées

aux enfants doivent aussi inclure la participation des parents ou des autres membres de la famille et le soutien des enseignants ou des éducatrices. Cela peut se traduire par la mise en place d'interventions dans la résidence familiale afin de soutenir les parents dans le développement de leur enfant tout en offrant aussi des interventions spécialisées dans les services éducatifs répondant ainsi aux besoins individuels des enfants.

5.2.4 Créer un service de ludothèque

L'une des stratégies utilisées par certaines municipalités du Québec pour enrichir la diversité du matériel de jeu dans les familles à faible revenu a été, grâce à différents partenariats entre des organismes à but non lucratif et l'administration municipale, la mise en place de ludothèques. Fonctionnant sur le même principe que les bibliothèques, c'est-à-dire sous forme de prêt, les familles ont accès à du matériel de jeu moyennant un coût d'abonnement minimal pour l'année. Il serait intéressant d'envisager une telle avenue dans cette communauté tout en tenant compte des besoins de la population. Ainsi, la création d'un tel service doit être réalisée en concertation avec les membres de la communauté et les parents. De plus, la ludothèque pourrait aussi devenir une salle de jeu où les parents, les aînés et les autres membres de la famille se côtoient en même temps que leurs enfants.

5.2.5 Fabriquer des jouets ou des livres

Nous avons aussi fait ressortir l'implication de certaines mères ou d'autres membres de la famille dans la fabrication de jouets pour leur enfant. Il apparaît souhaitable de continuer à soutenir les mères et l'ensemble des membres de la communauté dans cette belle coutume. Chez les peuples autochtones et métis du Canada, l'art et l'artisanat ont toujours fait partie des activités culturelles. Traditionnellement, la fabrication de jouets permettait notamment de renforcer l'identité culturelle (Kumar & Janz, 2010). Des activités parent-enfant, portant sur la création de jouets, peuvent faire partie d'une campagne plus large de sensibilisation auprès des

familles. D'autant plus que le jeu symbolique peut se vivre exclusivement avec ce type de matériel.

De plus, la création d'albums de lecture en langue atikamekw et destinés aux enfants d'âge préscolaire (0 à 5 ans) est une avenue envisagée afin d'enrichir l'environnement des enfants. Des contes, des histoires et des légendes autochtones pourraient être écrits en langue atikamekw et imagés. Certains livres d'auteurs québécois pourraient être traduits du français à l'atikamekw. De plus, le fait d'avoir des livres à la maison permet non seulement à l'enfant de s'éveiller à la lecture-écriture, mais peut aussi nourrir le jeu symbolique des enfants (Roskos & Christie, 2007; Thériault & Lavoie, 2004). Dans sa quête de collaboration-école-famille, Thériault (1995) affirme aussi que l'enseignant se doit de soutenir les parents en leur prêtant des volumes et en encourageant la valeur de cette activité pour la réussite de la lecture. Nous pensons aussi que ce genre d'initiative peut être fait par l'ensemble des éducatrices et des enseignantes de maternelle. En effet, le rapport de recherche de Ball (2007) met en évidence le besoin des enfants autochtones en matière du développement du langage et de la littéracie; il émet un constat indiquant que le peu de ressources dans la langue première des enfants, comme les livres, les chansons, les histoires, les affiches et du matériel pour les activités, empêche un développement langagier optimal et nuit à leurs compétences en littéracie. Au Québec, il n'existe que trois livres en langue atikamekw parmi l'ensemble des publications des éditeurs québécois. En effet, trois albums destinés aux enfants de plus de cinq ans parus aux Éditions du Soleil minuit sont écrits en atikamekw dont *Albin visite les autochtones*, *L'araignée géante* et *Ma tante Charlotte*¹⁸. Soulignons enfin que la création de nouveaux livres ne constitue pas à elle seule la solution, mais un suivi de leur utilisation auprès des parents assurerait leur plein potentiel auprès des enfants.

¹⁸ L'album *Albin visite les autochtones* est écrit en français, mais il a la particularité d'être traduit dans les onze langues autochtones du Québec (une par page) dont l'atikamekw. Les deux autres albums sont écrits en français et on y retrouve la traduction de chaque page en atikamekw.

5.3 Limites et forces de la recherche

Il convient de dégager des limites et des forces de cette recherche exploratoire et qualitative. Pour ce qui est des limites, celles-ci se rapportent principalement à la méthodologie. D'abord, le questionnaire conçu pour l'entrevue semi-dirigée, l'un des principaux outils de collecte de données, n'a pas été préexpérimenté. Il aurait été pertinent d'en faire un essai auprès d'une mère atikamekw pour s'assurer de la compréhension générale des questions. Ensuite, l'approche non intentionnelle utilisée dans le choix des participantes était certes nécessaire, mais cela a eu comme conséquence qu'un nombre limité de mères s'est présentée à la rencontre, occasionnant du même coup, le fait que l'entrevue de groupe ait été réalisée avec seulement deux personnes à la fois et à différents moments. Durant cette entrevue de groupe, l'animation était difficile. Devions-nous davantage laisser place aux interactions sociales comme dans les entrevues de focus-group traditionnelles ou encore agir comme si nous nous adressions à une seule personne? Toutefois, cette entrevue de groupe respectait les recommandations émises par la directrice du Service à la petite enfance. Par ailleurs, lors des observations en situation, les mères ont été dérangées à quelques reprises, soit parce qu'une autre mère arrivait plus tôt au rendez-vous, soit parce que des éducatrices entraient dans le local. Pour éviter cela, la chercheuse aurait dû s'assurer d'obtenir un endroit calme pour réaliser les observations. De plus, il se peut que notre présence lors de cette observation de jeu ait influencé la manière dont les mères jouaient avec leur enfant. Comme nous étions présente, il se peut que les mères aient volontairement adopté une attitude positive envers leur enfant. En ce qui concerne l'analyse des données, comme nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer les situations de jeu, les analyses demeuraient moins approfondies. Pour remédier à ce problème, une personne supplémentaire aurait pu être habilitée à observer les séquences de jeu et nous aurions eu, en plus des enregistrements audio et des notes du chercheur, des données provenant d'une tierce personne. Aussi, il se peut que certaines informations se soient perdues dans les transcriptions puisque les données recueillies lors de l'observation étaient en langue atikamekw. Étant donné que les données ont été prises dans une communauté atikamekw

spécifique et sur un petit nombre de dyades, il nous est impossible de généraliser les résultats. Comme dernière limite, nous mentionnons le facteur interculturel, puisque nous pensons que malgré nos efforts pour comprendre la culture atikamekw, il demeure que nous ne connaissons pas tous les éléments culturels pour interpréter parfaitement le contexte et comprendre la totalité des événements.

Par contre, plusieurs points forts sont à souligner. D'abord, nous nous sommes intégrée graduellement dans la communauté et nous avons porté un intérêt aux mères participantes. Bien que cela se soit fait lentement, nous croyons que notre attitude réservée a contribué à sécuriser les mères lors des entretiens et des observations. Notre capacité d'adaptation à faire face aux divers imprévus nous a permis également de faciliter le recrutement des participantes, de nous ajuster rapidement aux conflits d'horaire ou encore d'adapter les modalités de la cueillette de données à la réalité du terrain de recherche. Sur le plan de la recherche, le choix d'utiliser l'entrevue de groupe avant l'entrevue individuelle s'est avéré fort efficace, car les mères se sentaient déjà plus en confiance envers nous. Ce lien de confiance nous a aussi donné l'occasion d'aller observer, à la toute fin du projet, la résidence de chacune des participantes. Cette observation a bonifié la collecte de données et a permis de valider la dimension matérielle de l'environnement de jeu. Aussi, le journal de bord a été un outil de collecte de données utilisé abondamment pour assurer une rigueur scientifique. Ensuite, comme l'observation en situation a été préalablement testée auprès d'une mère et son enfant non autochtone, des modifications ont été réalisées pour cet outil de collecte de données avant même que nous nous rendions dans la communauté. Finalement, les différents types d'analyse (analyse de contenu mixte et analyse thématique), le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets (Garon, 2002) et le modèle d'analyse de François (1981, 1988) se sont avérés cohérents pour organiser les données et pour les interpréter, ce qui a permis d'assurer une rigueur scientifique à la recherche.

CONCLUSION

Cette conclusion permet de faire un retour sur la démarche de cette recherche et sur notre intérêt principal, celui de décrire l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw. Des propositions pour des recherches éventuelles termineront cette conclusion.

La revue de la littérature scientifique portant sur les enfants autochtones d'âge préscolaire et scolaire a mis en évidence le fait que celle-ci est peu abondante. Toutefois, certains auteurs allèguent que ces enfants rencontraient des difficultés d'apprentissage et que ces difficultés surviennent très tôt dans leur cheminement scolaire. Le manque de stimulation à domicile fut une des raisons évoquées bien qu'aucun écrit scientifique ne serait penché sur cette question. L'une des manières pour l'enfant de se développer est de jouer et d'interagir avec son environnement physique et social. Plus spécifiquement, le jeu symbolique permet une évolution équilibrée dans tous les aspects du développement de l'enfant; l'interaction avec un parent dans cette forme de jeu lui permet aussi d'acquérir plus d'habiletés de tout ordre. Alors que nous savions que les enfants autochtones s'adonnent au jeu symbolique, plusieurs informations relatives au jeu de l'enfant autochtone, à la participation de la mère, ainsi qu'au sens qu'elle accorde au jeu symbolique étaient absentes de la littérature. Ainsi, notre objectif principal concernait spécifiquement la description et l'analyse de l'environnement familial de jeu de l'enfant atikamekw âgé de deux à quatre ans, tant de la dimension matérielle que de la dimension sociale du jeu.

Le cadre conceptuel devait situer le rôle du jeu et du jeu symbolique dans le développement de l'enfant et chercher à comprendre comment l'environnement et les

interactions sociales peuvent à leur tour favoriser ce développement. C'est grâce en partie aux travaux de Piaget (1970, 1969, 1964) et à ceux de Vygotski (1934/1985, 1978, 1967) que nous avons pu mieux concevoir le rôle du jeu symbolique dans le développement de l'enfant. La zone proximale de développement est un autre concept clé de notre cadre conceptuel, car la mère en jouant avec son enfant, se situe précisément dans cette zone permettant un développement optimal. Le modèle de Bronfenbrenner (2006, 1998, 1979) permettait quant à lui de mieux situer le rôle des interactions sociales entre l'adulte et l'enfant dans un environnement précis, tout en tenant compte des valeurs qui font partie de la société dans laquelle les partenaires jouent ensemble. De plus, les recherches empiriques ont fait voir que l'environnement familial de jeu est constitué de la dimension matérielle et de la dimension sociale. La dimension matérielle implique le matériel de jeu, l'espace et l'organisation. Quant à la dimension sociale, elle implique les personnes qui sont susceptibles de faire partie de l'environnement familial et qui deviennent des partenaires de jeu auprès de l'enfant. Quant à l'implication de la mère dans le jeu symbolique, elle peut soit collaborer dans le jeu, soit adopter des attitudes négatives envers son enfant ou être détachée, c'est-à-dire qu'elle ne joue pas avec son enfant. Lorsqu'elle collabore dans le jeu, elle peut ou bien amorcer le jeu symbolique, ou bien le poursuivre. Dans le jeu symbolique, la mère peut adopter plusieurs comportements afin d'encourager son enfant à continuer à jouer.

La méthodologie a été conçue selon une approche de recherche qualitative et interprétative. Nous voulions laisser place aux points de vue des participantes. Le fait que nous ayons choisi une stratégie d'étude de cas multiples nous permettait d'approfondir la situation à partir d'un petit groupe d'individus. C'est donc dans le but d'explorer une situation nouvelle que nous avons construit la méthodologie. Une communauté atikamekw a été ciblée compte tenu du fait que les membres semblaient ouverts à nous recevoir. Les dyades mère-enfant ont été sélectionnées sur une base volontaire et tout en respectant certains critères que nous avons fixés. Quatre dyades ont pris part à toutes les étapes du projet. Divers instruments de collecte de données ont été

utilisés, ce sont : les entrevues semi-dirigées, l'observation en situation, puis le journal de bord. Les deux entrevues semi-dirigées, de groupe et individuelle, étaient faites selon le même canevas qui était divisé en six thèmes : les activités de jeu, l'organisation et l'espace de jeu, le matériel de jeu, le jeu symbolique, la dimension sociale du jeu et l'implication de la mère, le jeu et le développement. L'observation en situation était composée d'une période de jeu de vingt minutes entre la mère et son enfant dans le local du PAPPN. Le chercheur a utilisé une grille ouverte pour observer les comportements et les interactions verbales ont été enregistrées sur bande audio. D'autres observations ont aussi eu lieu tout au long du séjour, comme à la garderie, au PAPPN et au domicile de la mère et toutes les notes étaient consignées dans le journal de bord. Quatre types d'analyse de données, soit l'analyse de contenu mixte, l'analyse thématique, le guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets (Garon, 2002) l'analyse des séquences de dialogue de François (1981, 1988) et ont été nécessaires afin de répondre adéquatement à la question principale de recherche et aux objectifs en découlant.

Les résultats démontrent que les enfants autochtones ayant participé à cette étude de cas ont un vaste espace pour jouer à l'extérieur des maisons alors que l'espace intérieur est restreint. Le matériel de jeu est approprié pour l'âge des enfants, bien que pour certains, il soit limité en terme de quantité et de diversité. Bien que les mères croient à l'importance du jeu pour le développement, le sens qu'elles accordent au jeu symbolique est davantage relié à l'amusement. Elles font difficilement le lien entre le jeu symbolique et le développement de leur enfant. Cette façon de penser se répercute dans le choix du matériel de jeu, puisque le matériel de jeu symbolique n'est pas une priorité d'achat pour les mères, mais aussi dans leur implication auprès de leur enfant. En effet, de façon générale, on remarque que les mères ont plus de facilité à poursuivre le jeu amorcé par l'enfant. De plus, il arrive que les mères délaissent le jeu symbolique pour faire apprendre les couleurs, les chiffres et les lettres de l'alphabet. Toutes les mères participant à l'étude interagissent de façon positive avec leur enfant dans le jeu et grâce à

cela, elles transmettent des valeurs culturelles à leur enfant. Même si la mère est un partenaire de jeu important auprès de son enfant, il ne faut pas oublier que ces dernières ont souligné l'importance du père, des grands-parents et de la fratrie comme partenaires de jeu auprès de l'enfant atikamekw.

D'autres projets de recherche sont souhaitables pour mieux comprendre la situation des enfants autochtones. Ces projets de recherche doivent se développer en partenariat avec les membres de la communauté. Comme nous avons maintenant situé le jeu symbolique en contexte familial avec la mère, il serait aussi intéressant de connaître le point de vue du père et des grands-parents dans leur implication auprès de l'enfant. De plus, les éducatrices et les enseignantes de maternelle sont aussi des adultes qui gravitent autour de l'enfant autochtone et qui sont susceptibles de s'adonner au jeu symbolique. Il serait tout aussi pertinent de connaître les activités et les interventions qu'elles mettent en place pour le favoriser tout comme de codévelopper, avec ces intervenants, des activités axées sur le jeu symbolique et qui seraient spécifiques à la réalité culturelle des communautés. Finalement, d'autres recherches sont nécessaires afin de mieux cerner les difficultés que peuvent rencontrer les enfants autochtones et de cibler, avec les membres des communautés, des pistes d'action. Finalement, nous croyons qu'avec les communautés autochtones, nous devons privilégier, pour certains objets à l'étude, la recherche-développement en éducation. Même si celle-ci semble moins faire l'unanimité chez les chercheurs (Loiselle & Harvey, 2007), ce type de recherche a comme avantage d'impliquer les acteurs sur le terrain et de produire un objet matériel utile aux interventions pédagogiques. Pour une prochaine recherche, cette voie demeure intéressante à explorer.

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé publique du Canada (2009)., Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA), http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/programs-mes/papa_accueil-fra.php, Site consulté le 15 septembre 2009, Dernière date de modification le 17 août 2009.
- Ball, J. (2010). Axer les services communautaires de soins et de développement du jeune enfant: Pratiques prometteuses dans des communautés indigènes du Canada. *Santé et éducation à l'enfance*, 2(2), 2-27.
- Ball, J. (2007). *Aboriginal young children's language and literacy development: progress, promising practices and needs*. Unpublished manuscript. University of Victoria.
- Barr, R., & Hayne, H. (2003). It's Not What You Know, It's Who You Know: Older Siblings Facilitate Imitation during Infancy. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 7-21.
- Barrieau, A., & Ireland, D. (2003). *Sommaire de l'évaluation: programme d'aide préscolaire aux autochtones dans les réserves*. Santé Canada : Ottawa.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bateson, P.P.G. (2005) Play and its role in the development of great apes and humans. Dans A.D. Pellegrini & P.K. Smith (Éd.), *The nature of play: great apes and humans* (pp. 13-26). New York: Guilford
- Bazyk, S., Stalnaker, D., Llerena, M., Ekelman, B., & Bazyk, J. (2003). Play in Mayan children. *American Journal of Occupational Therapy*, 57(3), 273-283.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Bergen, D., Gaynard, L., & Torelli, L. (1985, avril). *The Influence of the Culture of an Infant/Toddler Center on Peer Play Behavior: Informant and Observational*

Perspectives. Paper presented at Midwest Association for the Education of Young Children Annual Meeting, Iowa.

Bisaillon, R. & MEQ (1996). *Les états généraux sur l'éducation: 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : 10 chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des états généraux de l'éducation*. Québec. 90 pages.

Blundon, J. A., & Schaefer, C. E. (2006). The role of parent-child play in children's development. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 43(1), 1-10.

Bodrova, E. (2008). Make-Believe Play versus Academic Skills: A Vygotskian Approach to Today's Dilemma of Early Childhood Education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.

Bornstein, M. H. (2007) On the Significance of Social Relationships in the Development of Children's Earliest Symbolic Play : an Ecological Perspective. Dans Göncü & Gaskins (Éds), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (pp.101-129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part I: Variations by Age, Ethnicity, and Poverty Status. *Child Development*, 72, 1844-1867.

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1979). Home Observation for Measurement of the Environment: A Revision of the Preschool Scale. *American Journal of Mental Deficiency*.

Bradley, R., & Caldwell, B. (1984). 174 children: a study of the relationship between home environment and early cognitive development in the first five years. Dans A. Gottfried (Éd.), *The home environment and early cognitive development* (pp. 5-56). Orlando, FL: Academic Press.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home Environment and School Performance: A Ten-Year Follow-up and Examination of Three Models of Environmental Action. *Child Development*, 59(4), 852-867.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., & Gray, C. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217-235.

- Bretherton, I. (1984). Representing the Social World in symbolic Play : reality and Fantasy. Dans I. Bretherthon (Éd.), *Symbolic Play: The development of social understanding* (pp. 3-41). Orlando: Academic press, inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Éds.), *Handbook of child psychology: Vol 1. theoretical models of human development* (5^e éd., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, P. M., Rickards, F. W., & Bortoli, A. (2001). Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 15-31.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Reitz.
- Burke, J.P., Schaff, R.S., & Hall (2008) Family narratives and play assessment. In Mosby Inc., *Play in Occupational Therapy for Children* (pp.195-215). St-Louis: Missouri.
- Burgess-Macey, C. (1994). Play in Its Cultural Context. *Multicultural Teaching*, 12(2), 17-21.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littéracie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. (2009). *Soutien des parents autochtones : enseignements pour l'avenir*, (sous la direction de K. Irvine). University of Northern British Columbia, Prince George (BC).
- Clarke A.S. (1994) *OERI Native American Youth At Risk Study*. Montana: Montana State University Bozeman.
- Cloutier, S. (2009). *Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans en contextes de jeux symboliques en centre de la petite enfance*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec (QC).

- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, (sous la direction de R. Dussault et G. Erasmus). Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services, 5 volumes.
- Conseil canadien de la santé (2011). *Comprendre et améliorer la santé maternelle et infantile chez les Autochtones au Canada : Conversations sur les pratiques prometteuses au pays*. Toronto : Conseil canadien de la santé. Rapport de recherche repéré à <http://www.conseildelasante.ca>.
- Conseil en éducation des premières nations (2009). *Examen de la littérature sur les pratiques courantes de la participation parentale et communautaire des premières nations*. Document préparé pour le Conseil en éducation des premières nations. Wendake
- Conseil canadien des apprentissages (2011). Modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie, document disponible au <http://www.ccl-cca.ca>, Consulté le 23 mai 2011.
- Cook, D. (2000). Voice Practice: Social and Mathematical Talk in Imaginative Play. *Early Child Development and Care*, 162, 51-63.
- Corrie, L., & Barratt-Pugh, C. (1997). Perceptual-Motor Programs Do Not Facilitate Development: Why Not Play? *Australian Journal of Early Childhood*, 22(1), 30-36.
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2009). Child and mother play in three U.S. cultural groups: comparisons and associations. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 355-363.
- Creasey, G. L., Jarvis, P. A., & Berk, L. E. (1998). Play and social competence. Dans O.N. Saracho & B.Spodek (Éds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116-143): State University of New York Press: Albany.
- Damast, A. M., Tamis-Lemonda, C.S., & Bornstein, M.H. (1996). Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 67(4), 1752-1766.
- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51(2), 576-579.
- Denham, S. A., Renwick, S.M., & Holt, R.W. (1991). Working and Playing Together: Prediction of Preschool Social-Emotional Competence from Mother-Child Interaction. *Child Development*, 62(2), 242-249.

- Doucet, M. (1998). *Le matériel bloc au coeur de l'activité cognitive et sociale de l'enfant à la maternelle*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi (en association avec l'Université du Québec à Montréal), Chicoutimi, QC.
- Ekho, N., & Ottaki, U. (2000). *Interviewing Elders Serie: 3: Child Rearing Practices*. Repéré à <http://www.nac.nu.ca/OnlineBookSite/vol3/chapters.html>
- Edo, M., Planas, N., & Badillo, E. (2009). Mathematical learning in a context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 325-341.
- Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105(3), 261-263.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87.
- Farver, J.M. (1993). Cultural differences in Scaffolding pretend play: A comparison of American and Mexican mother-child and sibling-child pairs. Dans K. Macdonald (Éd.). *Parent-child play: descriptions and implications* (pp. 349-366). Albany, NY: State University of New York Press.
- Farver, J.M., Kim, Y. K., & Lee-Shin, Y. (2000). Within Cultural Differences: Examining Individual Differences in Korean American and European American Preschoolers' Social Pretend Play. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(5), 583-602.
- Fein, G. G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52(4), 1095-1118.
- Fein, G. G., & Fryer, M. G. (1995). Maternal Contributions to Early Symbolic Play Competence. *Developmental Review*, 15(4), 367-381.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique: le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie*. 3^{ième} édition. Les presses de l'Université de Montréal. Montréal.
- Fern, E. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Fiese, B. H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Finch, J. (1986). *Research and Policy. The uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*. London: Falmer.

- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159-181.
- Fleury, D. (2008). Les enfants à faible revenu. n° 75-001-X au catalogue de Statistique Canada, p.16-26, Ottawa : Statistique Canada (consulté le 16 septembre 2009).
- Fogle, L. M. (2003). *Parent beliefs about play: Relations with parent-child play interactions and child peer play competence*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, USA.
- Francis, B. (2010). Gender, Toys and Learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325-344.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots. Dialogue adulte-enfant et enfant-enfant en maternelle. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 78 (2/3), 241-271.
- Francois, F (1988). Continuité et mouvement discursif : un exemple chez des enfants de 3 ans. *Modele linguistique*, (2), 17-36.
- Fuchs, E.A., & Havighurst, R. J. (1983). *To live on this earth: American Indian Education*. University of New Mexico Press. Albuquerque.
- Garon, D. (2002). *Le système ESAR : Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Montréal : Éditions Asted inc.; Paris : Éditions du Cercle de la Librairie.
- Gaskins, S., Haight, W., & Lancy, D.F. (2007) The cultural construction of play. Dans A. Göncü & S. Gaskins (Éds). *Play and development: Evolutionary, Sociocultural and functional Perspectives* (pp.179-202). New Jersey.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation du secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Chicoutimi (en association avec l'Université du Québec à Montréal), Chicoutimi, QC.
- Giddings, M., & Halverson, C. F. (1981). Young Children's Use of Toys in Home Environments. *Family Relations*, 30(1), 69-74.
- Gillis, J. (1991). *Play of first nations children in Ontario*. Department of National Health and Welfare Canada. Ottawa.

- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Göncü, A., & Gaskins, S. (2007). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329.
- Göncü, A., Ozer, S., & Ahioglu, N. (2009). Childhood in Turkey: Social Class and Gender Differences in schooling, labor and play. Dans M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Éds.), *Childhood studies and the impact of globalization: policies and practices at global and local levels* (pp. 67-84). New York.
- Gottfried, A.W. (1984) *Home environment and early cognitive development: longitudinal research*. Academic Press : University of Michigan.
- Goulet, J.-G. A. (2004). Une question éthique venue de l'autre monde : Au-delà du Grand Partage entre nous et les autres. *Anthropologie et Société*, 28(1), 109-126.
- Haight, W. L., & Miller, P. (1992). The development of everyday pretend play: a longitudinal study of mothers' participation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 331-349.
- Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. State University of New York Press: Albany.
- Haight, W. L., Parke, R. D., & Black, J. E. (1997). Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlers' pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(2), 271-290.
- Hampton, J. (1989). Play and Development in Rural Zimbabwean Children. *Early Child Development and Care*, 47, 1-61.
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2008). A Longitudinal Study Exploring the Relationship of Representational Levels of Three Aspects of Preschool Sociodramatic Play and Early Academic Skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19.
- Harris, P. L. (2007). Hard Work for the Imagination. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* (pp.205-225). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Harris, B., Russell, M., & Gockel, A. (2007). Urban Aboriginal Mother's Perspectives on family Preservation Services: Implications for Practice. Indigenous Voices in Social Work Conference. Hawaii.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A., & Gonzalez, Z. (1999). Cultural Differences in Maternal Beliefs and Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-Infant Pairs in Four Everyday Situations. *Child Development*, 70(4), 1005-1016.
- Ing, R. (2006). Canada Indian's residential Schools and Their Impacts on Mothering. Dans D. M. Lavell-Harvard & J. C. Lavell (Éds). *Until our Hearts are on the Ground : Aboriginal mothering, oppression, resistance and rebirth*. Toronto: Demeter press.
- Institut culturel éducatif et montagnais (ICEM). (2004) *Rapport final : Étude de nature quantitative sur la situation des jeunes innus inscrits à une école de leur communauté*. Longueuil. Réalisé par la firme Sogémap inc.
- Isenberg, J. P., & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for All Children. A Position Paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education*, 79(1), 33-39.
- Isenberg, J., & Quisenberry, N. L. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64(3), 138-145.
- Jenvey, V. B., & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categorize children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, 30(8), 733-740.
- Jessel, J., Gregory, E., Arju, T., Kenner, C. & Ruby, M. (2004). Children and their grandparents at home. *English Quarterly*, 36, 16-23.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., pp. 209-233). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kirkness, V. J. (1999). Aboriginal education in Canada: a retrospective and a prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(2).
- Kirkness, V.J & Bowman, S.S. (1992). *Les écoles des Premières Nations: luttres et triomphes*. Toronto: Association canadienne d'éducation.

- Kumar, M.B. & Janz, T. (2010). Une exploration des activités culturelles des Métis au Canada. *Tendance sociale canadienne*. n° 89, Produit n° 11-008-XX au catalogue de Statistique Canada. P. 69-78. <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2010001/article/11142-fra.htm#a5> (Site consulté le 4 octobre 2011).
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes, dans J.P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 49-65.
- Leonard, R. and A. D. Clements (2002). Parental Gender Typing of Toys and Play Behaviors. Research report. Document consulté de ERIC EBSCO. (ED 473-815).
- Lancy (2008). *The Anthropology of Childhood : Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge University Press. New York.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 311-336). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Larose, F. (1988). Le jeu traditionnel algonquin au sein du processus d'intégration socio-économique dans une société semi-nomade et son utilité pédagogique. *Enfance*, tome 41(3-4), 25 à 43.
- Lavoie, C. (2000). Étude sur les retards pédagogiques des jeunes Innus : synthèse et recommandations. Institut culturel et éducatif montagnais. Document confidentiel (non publié).
- Lee, Y.-J., Lee, J.-S., & Lee, J.-W. (1997). The Role of the Play Environment in Young Children's Language Development. *Early Child Development and Care*, 139, 49-71.
- Lee, L., & Thompson, A. (2007). Working productively with indigenous communities: Mungallah best start playgroup. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36, 32-38.
- Legendre-Bergeron, M.-F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Montréal: Gaetan Morin éditeur.
- Leveinstein, P. & O'Hara, J.M. (1993) The necessary lightness of mother-child play. Dans K. MacDonald (Éd.). *Parent-Child Play: descriptions and implications* (pp. 221-237). State University of New York, Albany.

- Lillard, A.S (1998). Playing with a theory of mind. Dans O. Saracho & B. Spodek (Éds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 11-13). New York: State University of New York Press.
- Lillemyr, O. F., Sobstad, F., Marder, K., & Flowerday, T. (2011). A Multicultural Perspective on Play and Learning in Primary School. *International Journal of Early Childhood*, 43 (1), 43-65.
- Lin, Y.-C. (2010). Improving Parent-Child Relationships through Block Play. *Education*, 130(3), 461-469.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- MacDonald, K. B. (1988). *Social and Personality Development: an evolutionary synthesis*. Plenum press. New York.
- MacDonald, K. (1993). *Parent-Child Play: Descriptions and Implications*. State University of New York Press.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap : parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques des éducatrices et une intervention visant à augmenter ses compétences*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal (QC).
- Marks, A. K., & Coll, C. G. (2007). Psychological and Demographic Correlates of Early Academic Skill Development among American Indian and Alaska Native Youth: A Growth Modeling Study. *Developmental Psychology*, 43(3), 663-674.
- Martin, K. L. (2003) Ways of Knowing, Ways of Being and Ways of Doing: a theoretical framework and methods for Indigenous research and Indigenist research. *Journal of Australian Studies*, 76, pp. 203-214.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série, numéro 2*. Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004, 5-17 <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives Hors-série numéro 5*. Actes du colloque Recherche

qualitative : les questions de l'heure,
70-<http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue.html>

- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 24 (2), 125-148.
- Mayer, R., & J.-P. Deslauriers (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie, dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et col., *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp.159-189). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- McCune, L., Zanes, M. B., & Golbeck, S. L. (2001). Learning, attention, and play *Psychological perspectives on early childhood education: Reframing dilemmas in research and practice* (pp. 92-106). Lawrence Erlbaum Associates Publishers: Mahwah.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486-496.
- McLoyd, V. C. (1983). The Effects of the Structure of Play Objects on the Pretend Play of Low-Income Preschool Children. *Child Development*, 54(3), 626-635.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (2000). Sur la route des Pow Wow. Gouvernement canadien. Document en ligne : http://www.ainc-inac.gc.ca/ach/lr/ks/rrds/rrds_infsht_pw-fra.asp. Consulté le 17 mai 2011.
- Mitchell, W. (2008). The Role Played by Grandparents in Family Support and Learning: Considerations for Mainstream and Special Schools. *Support for Learning*, 23(3), 126-135.
- Morelli, G. A., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264-274.

- Morrissey, A.-M., & Brown, P. M. (2009). Mother and Toddler Activity in the Zone of Proximal Development for Pretend Play as a Predictor of Higher Child IQ. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 106-120.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (7e éd.). Coll. «Formation permanente en sciences humaines». Paris : ESF.
- Nielson, M., & Christie, T. (2008). Adult Modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant & Child Development*, 17, 151-162.
- Oberle, P. (1993). Fréquence de la pauvreté des familles qui vivent dans les réserves indiennes au Canada. Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Ottawa.
- O'Connell, B., & Bretherton, I. (1984). Toddler's play alone and with mother : the role of maternal guidance. Dans I. Bretherton (Éd.), *Symbolic play : the development of social understanding* (pp. 337-368). Orlando FL: Academic Press.
- Olds, S.-W. and D.-E. Papalia (2005). *Psychologie du développement humain*. Montréal, Groupe Beauchemin Ltée.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (2012). Document en ligne : <http://www.un.org/fr/>, Site consulté le 6 février 2012. Dernière mise à jour le 6 février 2012.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (1990). L'action mondiale pour l'éducation, par Colin Power sous-directeur général pour l'éducation, Année internationale de l'alphabétisation, 1990, Document en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000850/085017FB.pdf>, Document consulté le 26 décembre 2009.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). Document en ligne : <http://www.unesco.org>, Site consulté le 15 septembre 2009. Dernière mise à jour le 12 septembre 2009.
- Paillé, P., & A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261-276.

- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 162-175.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Pepler, D. J. (1980). *The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem Solving*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Montréal (QC).
- Petrakos, H., & Howe, N. (1996). The Influence of the Physical Design of the Dramatic Play Center on Children's Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 63-77.
- Piaget, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Éditions Delachaux et Niestlé Neufchatel (Suisse), 3^{ième} édition.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Les éditions Gonthiers Denoël.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Les éditions Gonthiers Denoël.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Provost, M.A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (4^e éd.). Trois-Rivière, QC : Les Éditions SMG.
- Rheingold, H. L., & Cook, K. V. (1975). The content of boys' and girls' room as an index context of parents behavior. *Child Development*, 46, 459-463.
- Roggman, L.A., Boyce, L., & Newland, L. (2000). Assessing mother-infant interaction in play. Dans K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrun & C. Schaefer (Éds.), *Play Diagnosis and Assessment* (2^e éd., pp. 303-339). New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: University Press.

- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7, Serial no. 236).
- Roopnarine, J.L., & Johnson, J.E. (1994): The Need to Look at Play in Diverse Cultural Settings. Dans J.L. Roopnarine, J.E. Johnson & F.H.H. Hooper (Éds.), *Children's play in diverse cultures* (pp. 1-8). Albany: State University of New York Press.
- Roopnarine, J.L., Johnson, J.E. & Hooper, F.H. (1994): *Children's play in diverse cultures*. Albany: State University of New York Press.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2007). *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. (2ième édition). New Jersey: Routledge.
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's, parents' and teachers' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 45-54.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 199-225). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, K.H., Fein, G.G., & Vanderberg, B. (1983) Play. Dans E.M. Hetherington (Éd.) & P.H. Mussen (Series Éd.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, Personality and Social development* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161-174.
- Saba, J. F., & Tamis-LeMonda, C. (2003, avril) *Quality of Mothers' Engagement with Their Toddlers: The Roles of Childrearing History, Social Support, and Empathy*. Paper presented at the 2003 biennial meeting of the society for research in child development. Tempa: Floride.
- Sacha, T. J., & Russ, S. W. (2006). Effects of Pretend Imagery on Learning Dance in Preschool Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 341-345.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., pp. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sawyer, R.K. & DeZutter, S. (2009). Improvisation : A Lens for Play and Literacy Research. Dans K.A. Roskos & J.F. Christie (2^e Éd.). *Play and literacy in early*

childhood : Research from multiple perspectives. (pp. 21-36). New Jersey: Routledge.

Secrétariat aux affaires autochtones (2010). Profil des nations. Gouvernement du Québec. Document disponible en ligne : http://www.autochtones.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/profil.htm. Site consulté le 21 juin 2010. Dernière mise à jour le 1 juin 2010.

Sigouin, C. (2010). *La place et le rôle des grands-mères Inuit dans les relations familiales et intergénérationnelles*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, (QC).

Slade, A. (1987a). A Longitudinal Study of Maternal Involvement and Symbolic Play during the Toddler Period. *Child Development*, 58(2), 367-375.

Slade, A. (1987b). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental psychology*, 53(1), 78-85.

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

Spilka, B. (1970). Alienation and achievement among Oglala Sioux Indian Secondary School students. Final report. Document consulté dans ERIC EBSCO. (ED 945-225).

Statistique Canada. 2006a, *Profil de la population autochtone*, « recension de la population 2006 ». Produit n° 92-594-XWF au catalogue de Statistique Canada, version mise à jour le 15 janvier 2008, <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/search-recherche/lst/page.cfm?Lang=F&GeoCode=01> (site consulté le 15 septembre 2009).

Statistique Canada. 2006 b, Profil des communautés de 2006-subdivision de recensement, « recension de la population 2006 ». Produit n° 92-591-XWF au catalogue de Statistique Canada, <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=92-591-XWF&lang=fra> version mise à jour le 24 juillet 2008, (site consulté le 15 septembre 2009).

Statistique Canada. 2008, L'enquête sur les enfants autochtones de 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants « recensement de 2006 ». Produit n° 89-634-X au catalogue de Statistique Canada.

Steinhauer, E. (2002). Thoughts on an Indigenous Research Methodology. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 69-81.

- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1989). Habituation and Maternal Encouragement of Attention in Infancy as Predictors of Toddler Language, Play, and Representational Competence. *Child Development*, 60(3), 738.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire...Aidez-moi!* Montréal: Éditions Logiques.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture...Une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mendelsohn A.L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal Of The Ambulatory Pediatric Association*, 6(2), 72-78.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2011). Measuring the Effects of Toys on the Problem-Solving, Creative and Social Behaviours of Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927.
- Trudel, L. Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 5 – pp. 38-45. Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE, Document en ligne : [http ://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html)
- U.S. Department of Health and Human Services (2009), Indian Health Service , The Federal Health Program for American Indians and Alaska Natives, <http://www.ihs.gov/HeadStart/index.cfm>, Site consulté le 22 novembre 2009. Dernière mise jour en juillet 2008.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Vandelpas-Holper, C., Pasternostre-Verdict, L., & Seynhaeve, I. (2002-2003). Les stratégies directives et les stratégies de distanciation des mères dans un jeu de construction et un jeu de faire semblant. *Enfance*, 54, 277-289.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris : éd. Sociales.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5, 6-18.
- Wachs, T. D. (1989). The Nature of the Physical Microenvironment: An Expanded Classification System. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35 (4), 399-419.
- Wachs, T. D. (1985). Toys as an aspect of the physical environment: Constraints and nature of relationship to development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5(3), 31-46.
- Warash, B. G., Markstrom, C. A., & McDonald, S. (1999). Issues in Education: The Relation between Socioeconomic Status and Mothers' Attitudes on Play and Creativity. Issues in Education. *Journal of Early Education and Family Review*, 6 (5), 12-19.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfgang, C., & Stakenas, R. G. (1985). An Exploration of Toy Content of Preschool Children's Home Environments as a Predictor of Cognitive Development. *Early Child Development and Care*, 19(4), 291-307.
- Wolfgang, C. H., Stannard, L. L., & Jones, I. (2001). Block Play Performance among Preschoolers as a Predictor of Later School Achievement in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 173-180.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.

APPENDICE A

Déclaration de consentement pour la participation à la recherche de Madame Elisabeth Jacob portant sur L'environnement de jeu de l'enfant atikamekw âgé entre deux et quatre ans : la perspective des mères et leur implication dans le jeu de son enfant

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche de Madame Elisabeth Jacob, ergothérapeute et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Ce projet consiste à connaître l'environnement familial de jeu de mon enfant, à connaître le matériel de jeu qu'il possède et à connaître comment je m'implique dans le jeu de mon enfant.

Dans le cadre de cette recherche, je suis libre de participer à des rencontres de discussion, parfois de groupe et parfois individuelles, et à des rencontres d'observation de jeu entre moi et mon enfant. Toutes les rencontres se feront au local du centre PAPPN, sauf pour l'entrevue individuelle qui se fera à mon domicile. Je suis avisée que mes propos seront enregistrés et que l'étudiante en maîtrise effectuera des analyses à partir des observations et des entrevues.

De son côté, Madame Elisabeth Jacob s'engage à traiter confidentiellement toutes les informations que je lui fournirai. Jamais mon nom, d'autres informations permettant de m'identifier personnellement ou permettant d'identifier mon enfant, n'apparaîtront dans les rapports, articles ou communications.

Madame Elisabeth Jacob s'engage aussi à présenter les résultats finaux de ce projet aux personnes intéressées de ma communauté.

J'ai aussi été informée qu'un service d'aide psychologique est mis à ma disposition tout au long du projet. Je suis libre de demander de l'aide au service de psychologique, et ce, peu importe le moment auquel la demande a été soumise. On m'a informé que monsieur Patrick Rasmussen, psychologue à l'école primaire, assurera le suivi psychologique et sera disponible tout au long de la recherche.

Signatures

Mère : _____

Date : ____/____/____

Responsable de la recherche : _____

Date : ____/____/____

Directeur de la recherche : _____

Date : ____/____/____

APPENDICE B

Questionnaire sur les caractéristiques personnelles

Nom _____
Prénom de la mère _____
Âge _____
Nationalité _____
Adresse _____ Téléphone (maison) _____
_____ Téléphone (travail) _____
_____ Téléphone (autre) _____

2-Loisirs et occupation

Nommer par ordre d'importance trois activités de loisirs (par exemple, la lecture, la télévision, la marche, les jeux de société, etc.)

1. _____ 2. _____ 3. _____

Occupez-vous un emploi actuellement? _____

Si oui, lequel? _____

Si oui, combien d'heures en moyenne travaillez-vous par semaine? _____

3-Éducation

Avez-vous obtenu un diplôme scolaire? _____

Si oui, lequel? _____

Quel est le dernier niveau scolaire complété? _____

4- La famille

Nombre d'enfants _____

Âge des enfants _____

Sexe des enfants _____

Autres personnes habitant avec vous dans la maison _____

5- Caractéristiques personnelles de votre enfant

Nom et prénom de l'enfant _____

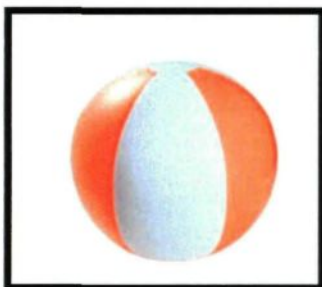
Date de naissance _____

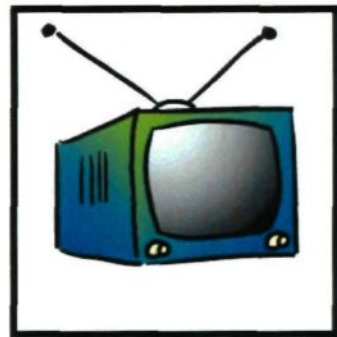
Fréquente-t-il un service de garde? _____

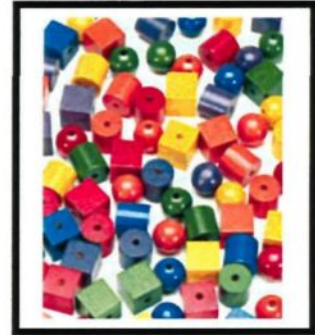
Si oui, lequel? _____

APPENDICE C

Liste d'images de matériel de jeu servant à guider l'entrevue semi-dirigée







APPENDICE D

Guide pour l'entrevue de groupe semi-dirigée

Introduction à l'entrevue de groupe

Comme je vous l'ai expliqué, je m'intéresse à l'environnement de jeu de vos enfants âgés de deux à quatre ans. Je m'intéresse premièrement au matériel de jeu qu'ils possèdent et utilisent à la maison. Je suis aussi curieuse de connaître la dimension sociale de l'environnement de jeu, c'est-à-dire les activités de jeu dans lesquelles vous pouvez être impliqués. Je vous rappelle que les informations seront tenues confidentielles.

Avant de débiter l'entrevue de groupe, j'ai mis à votre disposition plusieurs images sur la table. Ces images représentent du matériel de jeu que peut-être votre enfant possède ou non. Je vais vous donner 15 minutes pour regarder les images et pour coller celles qui représentent des activités que vos enfants font à votre maison. Si votre enfant joue à d'autres jeux qui ne se retrouvent pas sur les images, vous pourrez écrire les noms ou les dessiner et nous allons en reparler dans l'entrevue. Est-ce que ça vous va? Avez-vous des questions avant de commencer?

Thèmes et questions

Les activités de jeu

Parlez-moi des images que vous avez choisies ? Pourquoi ces images sont-elles représentatives des jeux de votre enfant?

Parlez-moi d'une journée typique à la maison de votre enfant ? Que fait votre enfant dans la journée? Que fait-il comme activité de jeu à la maison?

Quel jeu votre enfant préfère-t-il? Quel est le jeu que votre enfant aime le moins?

Est-ce que votre enfant participe à des loisirs organisés par la communauté?

Dans quel(s) jeu(x) votre enfant se sent-il compétent? Est-ce que certains jeux le font mettre en colère?

Pensez-vous que certains jeux sont destinés seulement aux filles ou seulement aux garçons? Pourquoi?

Est-ce que votre enfant aime regarder la télévision? En moyenne, combien d'heures par semaine regarde-t-il la télévision? Quel est son programme de télévision préféré? Possédez-vous un ordinateur à la maison? Si oui, est-ce que votre enfant aime jouer à l'ordinateur? En moyenne, combien d'heures par semaine joue-t-il à l'ordinateur? Quel est son jeu préféré à l'ordinateur?

Est-ce que votre enfant possède des jeux vidéo comme la Wi ou le Playstation à la maison? En moyenne, combien d'heures par semaine votre enfant joue-t-il aux jeux vidéo?

L'environnement de jeu : organisation et espace

Parlez-moi des endroits dans la communauté où votre enfant joue dans une journée ? Est-ce que votre enfant préfère aller jouer dehors ou préfère-t-il jouer à l'intérieur de la maison? Lorsqu'il va jouer dehors, peut-il y aller seul? Si oui, jusqu'où peut-il aller jouer? Est-ce important pour vous que votre enfant joue à l'extérieur de la maison? Pourquoi?

Décrivez-moi les pièces de votre maison où votre enfant joue durant la journée ? Est-ce que votre enfant préfère certains endroits de la maison pour jouer? Lesquels? Est-ce que votre maison comporte une salle de jeu?

Où sont rangés les jouets de votre enfant dans la maison? Est-ce que votre enfant peut sortir seul les jouets dont il a besoin ou doit-il vous demander de l'aide? Avez-vous des meubles de rangement pour les jouets, comme une armoire, des tablettes, un coffre pour les jouets?

Le matériel de jeu

Avez-vous des équipements de jeu pour enfant qui sont à l'extérieur sur le terrain? Lesquels? (Ex. : trampoline, balançoire, glissoire)
Quels sont les jouets dont l'enfant dispose pour jouer dans votre maison?
Nommez-moi des jouets avec lesquels votre enfant aime jouer ?
Votre enfant possède-t-il du matériel artistique comme des crayons, de la peinture, des ciseaux?
Est-ce que votre enfant a des déguisements à la maison? Lesquels?

Est-ce qu'il arrive à votre enfant d'utiliser des objets de la maison comme une chaise et de s'en servir pour jouer? Comment réagissez-vous?

Combien de temps votre enfant aime-t-il jouer avec le même jouet ou le même objet? Votre enfant fait-il attention à ces jouets ou a-t-il plutôt tendance à les briser?

Est-ce que votre enfant possède des livres à la maison? Sont-ils en français ou en atikamekw?

Trouvez-vous cela important d'acheter des jeux à votre enfant? Pourquoi? Comment faites-vous pour choisir au magasin un jeu que vous allez acheter pour votre enfant? Pensez-vous que tous les jouets sont appropriés pour votre enfant? Pourquoi?

Le jeu symbolique

D'après vous, ça veut dire quoi le jeu imaginaire? Qu'est-ce que votre enfant doit faire pour jouer à un jeu imaginaire?

Votre enfant joue-t-il à la maison à faire parler des personnages, des bonhommes ou des poupées? Que pensez-vous de ce jeu? Est-ce que ce jeu sert à quelque chose?

Votre enfant aime-t-il faire marcher et donner vie à des petits animaux en plastique? Que pensez-vous de ce jeu? Est-ce que ce jeu sert à quelque chose?

Votre enfant aime-t-il jouer avec des moyens de transport comme les trains, les petites voitures, les camions et les bateaux? Trouvez-vous ça important qu'il joue avec ces jouets? Pourquoi?

Est-ce que votre enfant joue à inventer des jouets ou des objets qu'il n'a pas? Par exemple, il peut inventer un gâteau qu'il a fait cuire. Que pensez-vous de ça? Pensez-vous que c'est important pour l'enfant d'inventer ou de s'imaginer des objets ou des jeux?

Votre enfant joue-t-il à prendre un rôle dans son jeu, comme de jouer qu'il est un pompier, un médecin, un pêcheur, un garagiste? Est-ce qu'il aime ça? Avez-vous observé des rôles que votre enfant adopte fréquemment? Où apprend-il les rôles dans son jeu? Votre enfant aime-t-il être un personnage fictif comme Diego, Dora ou Superman? Que pensez-vous de ces jeux de rôle? Pensez-vous que c'est important pour votre enfant?

Votre enfant a-t-il un ami imaginaire c'est-à-dire qu'il parle à quelqu'un qui n'existe pas?

Est-ce que votre enfant aime inventer des histoires? Quels sont ses thèmes d'histoire préférés?

Environnement social de jeu : Le jeu avec la mère

Quelles sont les personnes qui habitent avec vous à la maison? Votre enfant joue-t-il avec ces personnes à la maison? Avec qui votre enfant aime mieux jouer? J'aimerais que vous me parliez des activités de jeu que votre enfant aime faire avec d'autres personnes.

J'aimerais que vous me parliez des jeux que vous faites avec votre enfant ? Quels jeux aimez-vous le plus faire avec votre enfant? Quels jeux aimez-vous le moins faire avec votre enfant? Quelles sont les moments de la journée où vous aimez jouer avec votre enfant? Trouvez-vous cela important de jouer avec votre enfant? Pourquoi? Qu'est-ce qui vous incite ou vous encourage à jouer avec votre enfant?

Décrivez-moi concrètement ce que vous faites quand vous jouez avec votre enfant ? Parlez-vous à votre enfant lorsque vous jouez ensemble? Que lui dites-vous? Que faites-vous lorsque votre enfant vous demande votre aide dans le jeu? Comment concrètement lui apportez-vous de l'aide?

Quand vous jouez avec votre enfant, aimez-vous jouer un rôle de personne ou de personnage dans son jeu? Quels rôles adoptez-vous le plus souvent? Est-ce que vous aimez jouer avec les moyens de transport avec votre enfant? Qu'est-ce que vous faites lorsque vous jouez à ces jeux avec votre enfant? Aimez-vous jouer avec les poupées avec votre enfant? Qu'est-ce que vous faites avec les poupées quand vous jouez avec votre enfant?

Inventez-vous des thèmes de jeu avec votre enfant? Lesquels? Trouvez-vous cela important d'inventer des thèmes de jeu à votre enfant?

Jouez-vous avec votre enfant à reproduire des activités de la maison, comme jouer à faire la cuisine, jouer à faire le thé, etc. ? Aimez-vous jouer à ces jeux avec votre enfant? Trouvez-vous cela important que votre enfant reproduise des actions comme ça de la vie familiale? Pourquoi selon vous?

Croyez-vous que vous êtes un partenaire de jeu important pour votre enfant? Expliquez-moi votre réponse.

Jeu et développement

Selon vous, pourquoi votre enfant joue-t-il?

Pensez-vous que c'est important que votre enfant passe du temps à jouer dans la journée? Pourquoi?

Pensez-vous que le jeu permet à votre enfant d'apprendre? Pourquoi?

D'après vous, que peut apprendre un enfant en jouant?

Si je vous parle des apprentissages scolaires comme la lecture, l'écriture ou les mathématiques, pensez-vous que le jeu contribue à ces apprentissages? Expliquez-moi votre réponse.

Pensez-vous que certains jeux sont plus importants que d'autres? Lesquels et pourquoi?

APPENDICE E

Grille d'observation pour l'interaction de jeu mère-enfant

Codage	Action de la mère (avec le matériel ou auprès de l'enfant) (Gestes, expressions)	Action de l'enfant (avec le matériel ou auprès de la mère) (Gestes, expressions)
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		
6-		
7-		
8-		
9-		
10-		
11-		
12-		
13-		
14-		
15-		
16-		
17-		
18-		
19-		
20-		
21-		
22-		
23-		
24-		
25-		

APPENDICE F

Description de l'observation du jeu de la dyade A

1—Au début de l'observation, la mère a dit à son enfant : « *Ok, on va jouer* ». Elle ajoute : « *C'est quoi ça?* » en lui montrant un orignal. Ensuite, l'enfant se dirige vers la caisse enregistreuse et la mère lui donne le jouet. L'enfant amorce le jeu de faire semblant avec ce matériel tandis que la mère touche aux chiffres sur le clavier et enseigne les chiffres à son enfant. Les deux comptent de un à dix.

2—Puis, l'enfant amorce un jeu de construction de blocs en allant chercher un bloc dans la boîte de rangement. Il construit une tour pendant que la mère lui donne d'autres blocs et l'aide à la construire. Il n'y a aucune interaction verbale. Le jeu se termine rapidement, car la mère va chercher une marionnette alors que son enfant joue toujours avec les blocs.

3— La mère regarde son fils et change sa voix pour faire parler la marionnette : « *bonjour, bonjour* ». L'enfant a peur de la marionnette et n'embarque pas dans le jeu symbolique proposé par la mère. La mère verbalise les sentiments de son garçon : « *Est-ce que tu as peur de la marionnette? [...] Il a peur* ». Le jeu se termine parce que la mère prend un autre matériel de jeu, le poulet.

4— La mère amorce le thème du repas en annonçant : « *On a mangé du poulet* ». Quelques interactions verbales s'ensuivent :

Enfant A-7 : « *Des œufs* ».

Mère A-10 : « *C'est bon! Mium mium!* »

Mère A-11 : « *Moi je vais manger des œufs.* »

Enfant A-8 : « *Moi je mange une banane.* »

Mère A-12 : « *Ok, mange la banane.* »

Et la mère fait semblant de manger l'œuf et d'éplucher la banane.

5—Par après, l'enfant va chercher les animaux de plastique, imite leur cri et les fait marcher. La mère, qui ne le regarde pas, dépose la marionnette dans le porte-bébé. L'enfant délaisse les animaux pour aller sortir de la vaisselle en plastique du bac. Il fait semblant de servir le thé. La mère se tourne vers son fils pour lui enseigner les couleurs et lui dit par exemple, « *ça c'est vert, ça c'est jaune* ».

6—Une autre séquence de jeu symbolique apparaît lorsque l'enfant joue avec la vaisselle. La mère va chercher une poupée et tente de lacer la robe de la poupée :

Mère A-29 : « *Maman est pas capable de faire ça* ».

Mère A-30 : « *Ah! Il s'est fait mal le bébé. I s'est-tu fait mal le bébé?* »

Enfant A-14 : « *Oui* ».

Mère A-31 : « *Peux-tu bercer le bébé?* »

La mère donne le bébé à son enfant tout en imitant le son du bébé qui pleure, mais l'enfant le lui redonne rapidement. La mère verbalise l'action de son fils :

Mère A-32 : « *Tu veux que je le berce* ».

Mère A-33 : « *Le bébé il dort* ».

7— Puis, la mère sort un camion de la boîte de jouets et donne un tracteur à son garçon. Elle imite le son du camion et l'enfant fait de même. Les deux prennent plaisir à faire rouler leur camion sur le chemin des blocs, qu'ils ont précédemment construit ensemble. La mère dit : « *Ah non! Il y a eu un accident* », « *Tu as brisé le chemin de bois* », « *Ah, maman a eu un accident* ». La mère délaisse ce jeu et se déplace vers la boîte de jouets pour sortir le déguisement de pompier.

8— Ensuite, la mère se déguise en pompier et dit à son fils : « *Moi aussi je vais mettre le manteau. Pimpon, pimpon, pimpon. Donne le chapeau à maman, je vais mettre le chapeau. Je suis pareille à la marionnette. Pimpon, pimpon* ». Alors que l'enfant

observe la scène et rit, la mère retourne jouer avec la poupée et imite le son de la poupée qui pleure. L'enfant retourne jouer aux blocs.

9—La mère joue aux blocs avec son enfant et ils construisent un chemin de blocs. L'enfant fait promener un tracteur sur le chemin et en imite le son. La mère imite à son tour le bruit du tracteur. Ensuite, elle prend un morceau de bois, fait semblant que ce sont des pinces, et chatouille son enfant. L'enfant rit. Puis, il prend une voiture dans sa main et sa mère l'aide à la faire passer en dessous du pont de bois qu'ils ont construit. La mère laisse ce jeu pour aller chercher la caisse enregistreuse.

10—La mère fait comme si la caisse enregistreuse était un réveil matin. Elle dit à son fils : « *Bip bip bip, réveille-toi, debout Enfant A* ». L'enfant observe la scène et rit. La mère laisse la caisse enregistreuse et prend la marionnette. Elle change son ton de voix et : « *Bonjour, bonjour, Top là, top là. Top là, top là. Un petit bec ici. Je vais faire des chatouilles. Bonjour. Tap tap tap, pic pic pic, roule roule roule* ». L'enfant observe sa mère et rit. La mère enseigne une comptine à son enfant.

Description de l'observation du jeu de la dyade B

1— L'enfant prend des blocs et s'assoit pour construire un chemin. La mère, assise à côté de lui, l'aide. Ils échangent :

Mère B-1 : « *C'est quoi tu essayes de faire. C'est quoi tu es en train de construire? C'est quoi qui va rouler là-dedans?* »

Enfant B-1 : « *Une voiture.* »

Mère B-2 : « *Mais où est-ce qu'il va passer?* »

Enfant B-2 : « *Il va passer ici.* »

Mère B-3 : « *Ben là, il peut pas passer par ici parce qu'il y a une barrière, on va devoir faire un autre chemin pour que l'auto passe par là.* »

Mère B-4 : « *Va chercher l'autre bloc.* »

Mère B-5 : « *Où est-ce qu'on va le mettre le bloc?* »

Enfant B-3 : « *Ici.* »

Mère B-6 : « *Tu vas en chercher un autre. Est où la voiture?* »

Enfant B-4 : « *Ah! OK y'a pas de voiture.* »

Mère B-7 : « *Ah! OK y'a pas de voiture.* »

2— Puis la mère dit à l'enfant : « *Tu veux-tu jouer à autre chose? De toute façon y'a pas de voitures. À quoi on va jouer, à la cuisine?* » L'enfant se lève et se dirige vers la boîte de jouets. La mère se rapproche de la boîte de jouets, prend la marionnette dans sa main et dit : « *C'est quoi tu vas cuisiner?* ». L'enfant prend la veste de pompier de la boîte de jouets et dit : « *Pompier* ». La mère demande de nouveau à son fils : « *À quoi tu veux jouer?* » L'enfant lui répond : « *Je veux jouer à la boxe* », mais la mère lui interdit de jouer à ce jeu. Par la suite, la mère fait semblant de verser un liquide dans un verre de plastique et l'enfant imite son geste, puis tout en regardant dans la boîte, il s'exclame : « *On a trouvé les voitures* » et cette séquence de jeu se termine.

3—L'enfant prend deux camions de la boîte de jouets et les apporte vers la construction de blocs. Il déclare que les deux camions sont pareils et la mère lui confirme qu'ils sont identiques. L'enfant et la mère font rouler les voitures sur le chemin de blocs. Quelques échanges ont lieu.

Mère B-16 : « *Où est-ce qu'ils vont rouler les petites autos?* »

Enfant B-9 : (*Il parle d'un camion, mais les propos sont inaudibles*)

Enfant B-10 : « *Moi je vais faire semblant de prendre ça.* »

Mère B-17 : « *Ok puis moi je vais faire semblant de prendre l'autre.* »

Mère B-18 : « *Moi je vais monter ici.* »

Mère B-19 : « *Ah! Tu rentres pas là-dedans toi, y'a juste moi qui rentre là-dedans.* »

Enfant B-11 : « *Y'en reste pus, y'en reste pus.* »

Le jeu se termine, car la mère demande à son enfant de « *compter le nombre de blocs* ». Il compte de un à cinq pendant que la mère corrige ses erreurs.

4—Ensuite, la mère prend l'original, l'ours et le lion dans ses mains. Elle dit à son enfant : « *À quoi on va jouer?* », mais lui demande plutôt d'identifier les animaux et de nommer le film dans lequel le personnage principal est le lion. L'enfant nomme le film *Le roi lion* et la mère amorce un jeu avec les animaux. Elle change son ton de voix et fait semblant de parler comme un ours.

Mère B-35 : « *Bon, ben moi j'ai faim, je vais aller manger enfant B. Je peux pas manger enfant B parce que mon ours est trop petit.* »

Enfant B-23 : « *Houaa, houaaa !* »

Mère B-36 : « *Je vais manger Enfant B, je vais manger Enfant B.* »

Mère B-37 : « *On va faire semblant que c'est de l'eau, qu'on va ramer.* »

Et la mère fait semblant de faire marcher l'original et l'ours sur le chemin de blocs. Le jeu se termine puisque l'enfant se lève et se dirige vers la caisse enregistreuse. Il pointe le chiffre trois et dit : « *Hé! Ça c'est un trois!* »

5—Ensuite, la mère demande à son enfant : « *À quoi on va jouer?* ». L'enfant veut jouer au monstre et la mère reformule ce que l'enfant a dit : « *Tu veux qu'on joue aux monstres?* » et ajoute : « *OK moi je vais acheter ça* », mais avant d'amorcer le jeu du magasin, elle demande à son enfant d'identifier les chiffres sur le clavier. C'est ensuite que le jeu débute amorcé par l'enfant :

Enfant B-27 : « *Regarde, comment ça coûte l'auto?* »

Mère B-44 : « *Ah! Ça, c'est le prix de la voiture.* »

Mère B-45 : « *Ca c'est quoi?* »

Enfant B-28 : « *L'argent.* »

Mère B-46 : « *Moi aussi j'en veux un peu l'argent.* »

Mère B-47 : « *C'est quoi tu veux acheter, c'est à mon tour d'être la caissière.* »

Mère B-48 : « *Tu veux acheter ça aussi?* »

Enfant B-29 : « *Oui.* »

Mère B-49 : « *Ben c'est quoi ça?* »

Enfant B-30 : « *Ben le roi lion.* »

Mère B-50 : « *Tu veux acheter les deux?* »

Enfant B-31 : « *Oui.* »

Mère B-51 : « *Donne-moi deux piasses. Ça coute deux piasses en tout.* »

Dans cette séquence, la mère verbalise ses actions. Aussi, elle prend le rôle de la caissière et fait semblant de faire passer les articles à la caisse. La mère utilise du matériel de jeu, comme les voitures, le lion ainsi que l'ours et fait semblant d'avoir de l'argent. Le jeu se termine, car la mère sort de la boîte de jouets des aliments de plastique, soit le poulet et la banane.

6—Ensuite, la mère amorce le thème de jeu de la cuisine en disant à son fils : « *C'est quoi tu veux cuisiner toi?* » et ensuite « *Ah! Tu veux cuisiner ça?* », mais elle lui

demande de nommer les aliments qu'elle pointe. Aussi, elle lui indique que « *c'est pas un beigne, c'est un pain* ». Ensuite, elle place les deux œufs (un cassé et l'autre dans sa coquille) côte à côte et lui demande s'ils sont pareils. L'enfant répond par l'affirmative, mais il fait semblant de casser l'œuf. La mère intervient sur la différence et fait semblant de casser l'œuf, puis lui dit : « *Est-ce que tu veux manger un œuf?* » Ensuite, elle place le morceau de fromage à côté d'un bloc en forme de triangle et lui demande si les deux objets sont identiques. À la fin de cette séquence, elle amorce de nouveau un jeu symbolique et fait semblant de manger l'œuf puis dit : « *Regarde, c'est ça que tu vas manger. Tu vas faire semblant de manger* ». L'enfant refuse le jeu proposé par sa mère et retourne jouer aux blocs.

7—Alors que l'enfant joue aux blocs, la mère lui demande : « *À quoi on va jouer?* » L'enfant veut jouer aux « *autos, aux voitures* » et prend un camion et le promène sur le chemin de construction. La mère sort la poupée et la montre à son fils, mais il refuse de jouer à ce jeu. La mère lui dit : « *Ah! Y'a une barrière ici, il faut que tu fasses demi-tour* » et ajoute : « *C'est tu assez? On joue pus aux autos.* », mais l'enfant continue de jouer aux autos pendant que la mère le regarde.

8—Ensuite, la mère prend l'orignal dans ses mains et demande à son enfant d'identifier les pattes et la langue sur l'animal. La mère lui dit : « *Hé! On va manger* » en faisant bouger l'orignal dans ses mains. L'enfant ne veut pas jouer à ce jeu et retourne jouer aux autos pendant que sa mère le regarde.

9—Par après, la mère pose une question à son enfant : « *Il est où l'enfant de l'ours?* » La mère demande ensuite de nommer les parties du corps de l'animal, comme les yeux, le nez, les poils, la langue, son ventre. C'est l'enfant qui amorce un nouveau jeu avec le même matériel et d'autres échanges ont lieu :

Enfant B-63 : « *Houaah! Je vais te montrer comment il se bat.* »

Mère B-82 : « *On va aller lui donner à manger à l'ours. Il va manger les œufs.* »

Enfant B-64 : « *Ben là!* »

Mère B-83 : « *Puis il est où l'œuf.* »

Mère B-84 : « *Hum! C'est bon les œufs, c'est bon.* »

Alors que l'enfant fait semblant que les animaux se battent entre eux, la mère fait semblant de donner des œufs à l'original, puis elle fait semblant de manger l'œuf. Son enfant la regarde puis elle lui dit : « *Comment il va faire pour manger avec ses mains l'original parce qu'il a pas ses mains comme nous autres?* » Alors la mère lui montre les pattes avant et les pattes arrière de l'original.

Description de l'observation du jeu de la dyade C

1— Au début, la mère mentionne à sa fille : « *On va jouer ensemble* ». La mère s'assoit à la table alors que sa fille va chercher une poupée dans la boîte de jouets. L'enfant amorce un jeu avec la poupée. Plusieurs échanges verbaux s'ensuivent entre la mère et son enfant :

Enfant C-5 : « *Faut que j'aille chercher la couche.* »

Mère C-6 : « *Ben fait semblant qu'il y a une couche ici.* »

Enfant C-6 : « *Non il faut que j'aille chercher la couche.* »

Mère C-7 : « *Non fait semblant qu'il y a une couche ici. Puis la lingette humide pour le bébé?* »

Enfant C-7 : « *Je l'ai déjà nettoyé. Je suis partie jeter la couche dans la poubelle.* »

Mère C-8 : « *On va dire que ça c'est la poubelle.* »

Enfant C-8 : « *On va mettre le bébé ici.* »

Mère C-9 : « *On va le mettre bébé ici.* »

Dans cette séquence, la mère fait semblant de prendre une couche. L'enfant fait semblant de changer la couche de la poupée et la mère fait semblant de la jeter à la poubelle. La mère utilise des objets de jeu imaginaires, comme la poubelle, la couche et la lingette humide, puis des accessoires de jeu, comme des vêtements pour la poupée. La mère C aide sa fille à habiller la poupée. Puis, la fillette délaisse ce jeu, sort de l'aire de jeu aménagée et dit : « *Moi aussi je vais faire semblant de mettre mon manteau* ». La mère lui répond : « *On va faire semblant qu'on est chez Mère D* ».

2— Ensuite, la mère invite son enfant à revenir dans la zone de jeu en amorçant un thème de jeu de magasin. La mère s'approche de la boîte de jouets, sort la caisse enregistreuse et au même moment elle dit : « *Je m'en vais au magasin. C'est quoi tu veux acheter?* ». D'autres échanges verbaux ont lieu.

Enfant-18 : « *Poutine, moi je veux avoir de la poutine.* »

Mère C-21 : « *Poutine, ok. Qu'est-ce tu veux comme liqueur?* »

Enfant C-19 : « *Je veux avoir du jus.* ».

Mère C-22 : « *Du jus de pomme?* »

Enfant C-20 : « *Je veux avoir une bouteille aussi.* »

Mère C-23 : « *Hé ! Tu m'as pas encore donné de l'argent.* »

Enfant C-24 : « *Tiens 10 piasses.* »

Mère C-25 : « *Attends ton change.* »

Dans cette séquence, la mère verbalise ses actions. Par exemple, elle appuie sur les touches du clavier ou encore elle fait semblant de donner la poutine, le jus de pommes et l'argent. On remarque que les trois derniers éléments sont imaginaires. Sa fille s'éloigne de l'aire de jeu et mentionne : « *Ben je m'en vais chez Mère D* » Sa mère lui répond : « *On va faire semblant qu'on est chez Mère D. Magasine encore un peu. C'est quoi tu veux acheter?* ».

3— Par après, la mère sort les aliments de plastique de la boîte de jouets. Le thème du jeu du magasin se poursuit et la mère tient toujours le rôle de la caissière. La fille E, qui tient une poupée dans ses bras, fait semblant d'acheter des aliments. Plusieurs échanges verbaux s'ensuivent :

Mère C-29 : « *As-tu assez d'argent? Je te redonne le change. Puis regarde, j'ai du poulet là-bas, est-ce que tu veux l'acheter. J'ai du poulet, des œufs.* »

Enfant E-25 : « *Je veux payer mes affaires que j'ai achetées.* »

Mère C-30 : « *Tu as acheté deux œufs. Tu vas pas prendre ça?* »

Enfant E-26 : « *Non.* »

Mère C-31 : « *Tu vas juste prendre les deux œufs.* »

Enfant E-27 : « *Oui.* »

Mère C-32 : « *J'ai du poisson, est-ce que tu veux acheter le poisson?* »

Enfant E-28 : « *Je te donne l'argent et paye.* ».

Mère C-32 : « *Est-ce que tu veux manger les œufs?* »

Enfant C-29 : « *Non paye les œufs.* »

Enfant C-30 : « *Ah non le bébé pleure.* »

Mère C-33 : « *Le bébé pleure? Pourquoi a pleure?* »

Mère C-34 : « *Ok tu veux pas acheter le poulet?* »
Enfant C-31 : « *Oui, je le prends.* »
Mère C-35 : « *Est-ce que tu vas acheter le pain aussi?* »
Enfant C-32 : « *Oui.* »
Mère C-36 : « *Fait attention aux bébés.* »

Alors que les deux jouent à faire semblant d'être au magasin, l'enfant imite le son du bébé qui pleure. Lorsqu'elle dit à sa mère : « *Ah non! Le bébé pleure* ». La mère au même moment où elle lui répond verbalement, va prendre la poupée dans ses bras et faire semblant de la bercer. Le jeu se termine puisque la fille sort de l'aire de jeu.

4— Par après, la mère dit à sa fille : « *Non tu peux pas aller là-bas parce que sinon, je ne te verrai pas* » et ajoute : « *OK on va faire semblant de manger ensemble, mais c'est toi qui vas préparer le repas* ». La mère et l'enfant utilisent les aliments de plastique pour créer le thème du repas.

Mère C-40 : « *Passe-moi le bébé et je vais le tenir. Il est tout petit le bébé, il a les cheveux toute mêlés. Qu'est-ce qu'on mange pour souper?* »
Enfant C : (pointe le poulet)
Mère C-41 : « *Ben faut que je le coupe le poulet.* ».
Enfant C-35 : « *On va mettre du fromage aussi.* »
Mère C-42 : « *Ton bébé pleure encore, il pleure beaucoup.* »
Enfant C-36 : « *Ah! Ce n'est pas grave!* »
Mère C-43 : « *Fais semblant de déposer ton manteau. J'ai fini de manger. Y'a pus d'œufs, j'ai tout mangé.* »

Dans cette séquence, la mère fait semblant de manger et elle berce aussi la poupée dans ses bras. Au même moment où la mère exprime sa dernière phrase (43), elle cache les œufs derrière son dos.

5— La fille s'éloigne du matériel de jeu et sa mère lui dit : « *Est-ce que tu veux jouer aux blocs ou bien aux voitures?* » La fille répond à sa mère, mais cette dernière ne la comprend pas. Toutefois, la fillette prend un camion dans ses mains. Ensuite, la mère prend des animaux de plastique, soit l'ours et l'orignal et demande à sa fille : « *Lequel est l'orignal?* ». L'enfant pointe l'ours et sa mère corrige la réponse.

6— Ensuite, la mère amorce l'autre séquence de jeu et dit à sa fille : « *C'est l'heure de servir le thé, c'est ton thé* ». L'enfant sort la vaisselle de la boîte de jouets et la dépose sur la table. Le jeu se poursuit et quelques échanges ont lieu.

Mère C-48 : « *Mets-le sur la table?* »

Enfant C-38 : « *OK je vais le mettre ici mon café.* »

Mère C-49 : « *Ah! Tu bois du café?* »

Enfant C-39 : « *Oui.* »

7— La séquence 6 se termine puisque la mère se dirige vers la boîte de jouets et sort une veste de pompier. Elle montre à sa fille que la veste de pompier est identique à celle de la marionnette qu'elle a mise dans sa main. La mère chante une chanson à sa fille en faisant bouger la marionnette : « *Pimpon, pimpon, caserne de pompier...* ». La fillette regarde sa mère et rit. La mère termine la comptine, prend un lion et demande à sa fille d'identifier l'objet.

8— Ensuite, la mère range les jouets. La fillette amorce le jeu de la poupée et mentionne à sa mère « *Je vais faire dormir mon bébé* ». La mère sort les couvertures de la boîte de jouets et les dépose au sol. La fillette place la poupée sur les couvertures, puis se couche à côté. Les échanges verbaux qui suivent sont construits autour du thème de la poupée.

Mère C-57 : « *Ok tu vas faire dormir ton bébé? Ok enveloppe-là dans les couvertures. Puis ça c'est où je le mets?* »

Enfant C-44 : « *Ici.* »

Enfant C-45 : « *On va faire semblant que ça c'est à moi. Je vais mettre mon manteau parce que j'ai froid.* »

Mère C-58 : « *Ok tu as froid? Tu vas dormir à côté de ton bébé?* »

Enfant C-46 : « *Oui.* »

Mère C-59 : « *Ok, met-toi à côté du bébé.* »

Enfant C-47 : « *Met-le ici en attendant.* »

Mère C-60 : « *Non c'est correct on va le mettre ici.* »

Enfant C-48 : « *Non je veux que tu ailles le mettre là-bas.* »

Mère C-61 : « *De quoi ça?* »

Enfant C : « *(pointe un objet)* »

Enfant C-49 : « *Je vais aller m'asseoir là-bas.* »

Cette séquence de jeu se termine puisque la fille s'éloigne et s'approche de la vaisselle qui se trouve sur la table. Elle demande la couleur et sa mère lui répond « jaune ». La mère ajoute : « *Tu veux-tu chanter une chanson. Tu vas chanter et après ça c'est moi qui va chanter. Qu'est-ce que tu vas faire là maintenant, à quoi tu vas jouer?* ». L'enfant lui répond : « *Je sais pas* » et la mère poursuit le jeu de la poupée et s'exclame : « *Ton bébé, je vais lui mettre une couverte sur le bébé.* »

9— Ensuite, l'enfant amorce le dernier thème de jeu symbolique et indique à sa mère : « *Je vais manger une soupe* ». La mère et l'enfant joue à faire semblant de préparer un repas en utilisant la vaisselle et des ustensiles qui se trouvent sur la table. La mère et l'enfant font semblant d'imaginer les mets qu'ils ont préparés, par exemple, la soupe et les sandwiches. Plusieurs échanges ont lieu durant cette séquence :

Enfant C-51 : « *Je vais manger une soupe.* »

Mère C-64 : « *C'est quoi tu veux préparer comme soupe?* »

Enfant C-52 : « *OK moi je vais manger cette soupe.* »

Mère C-65 : « *OK la soupe.* »

Enfant C-53 : « *Je vais mettre la soupe sur la table. Moi je vais prendre l'ustensile jaune.* »

Mère C-66 : « *Pourquoi jaune? Ce n'est pas jaune, c'est rouge. Ah! Est bonne la soupe! Fait des sandwiches.* »

Enfant C-53 : « *Il n'y a pas d'ingrédients pour faire les sandwiches.* ».

Mère C-67 : « *OK on va manger ce qu'on a mangé tantôt. Est-ce que tu te souviens ce qu'on a mangé tantôt?* »

Enfant C-54 : « *On va faire semblant de faire cuire la viande d'orignal et on va la manger.* »

Mère C-68 : « *J'ai hâte de manger la viande de l'orignal.* »

Enfant C-55 : « *Oui on va manger de l'orignal.* »

Mère C-69 : « *Est-ce que je peux boire du thé en attendant? Pas de café, mais je veux du thé. Je veux la tasse bleue. Merci. Je veux du quick.* »

Enfant C-56 : « *On va faire semblant de se servir du quick.* »

Mère C-70 : « *OK tu veux avoir du quick toi aussi.* »

Enfant C-57 : « *Je veux du café.* »

Mère C-71 : « *OK, je t'ai préparé du café. Hum! C'est bon!* »

La séquence de jeu se termine puisque le temps accordé pour l'observation en situation est écoulé.

Description de l'observation du jeu de la dyade D

1— Au début de l'observation, l'enfant est assis dans un coin de la salle du PAPPN, éloigné de sa mère qui elle, est assise dans l'aire de jeu délimitée. La mère dit à son enfant : « *Veux-tu du jus? Veux-tu des œufs? Veux-tu boire un café? Veux-tu manger du poulet?* » Elle ajoute : « *L'œuf est prêt, vient manger l'œuf* ». L'enfant lui répond : « *Non je veux pas* ». Un peu plus loin dans la même séquence, elle prend un poisson dans ses mains et dit : « *Tu veux-tu manger le poisson?* » et son enfant répond : « *Non, je ne veux pas manger le poisson* ». À plusieurs reprises, elle invite l'enfant à jouer : « *on va jouer ensemble* », « *viens jouer* », « *veux-tu lire?* », « *veux-tu venir jouer* », « *viens, en on va faire un dessin* ». L'enfant lui dit non et refuse tout jeu.

2— Dix minutes plus tard, l'enfant se déplace vers les déguisements qui sont rangés dans une étagère du local PAPPN. Il sort un déguisement de Buzzlikeyou, un personnage d'histoire de jouets. La mère aide son enfant à enlever son manteau et ses bottes, puis à mettre le déguisement. La mère parle à son garçon :

Mère D-16 : « *C'est quoi ça?* »

Mère D-17 : « *C'est Buzzlikeyou* »

Mère D-18 : « *Enlève tes bottes et va les porter dans ton casier.* »

Mère D-19 : « *Buzzlikeyou, Buzzlikeyou. Tu veux-tu manger un oeuf?* »

À la phrase 19, la mère montre un œuf à son enfant. Le jeu se termine, car l'enfant s'éloigne physiquement de la mère.

3— Dans la troisième séquence, la mère amorce un jeu. Elle sort des animaux de la boîte de jouets et quelques échanges s'ensuivent.

Mère D-22 : « *À quoi tu veux jouer?* »

Mère D-23 : « *C'est quoi ça? On va jouer avec ça? C'est quoi ça?* »

Enfant D-10 : « *C'est un poisson.* »

Mère D-24 : « *C'est quoi ça?* »

Enfant D-11 : « *C'est un orignal.* »

Mère D-25 : « *Ca c'est quoi?* »

Enfant D-12 : « *Buzzlikeyou* »

Mère D-26 : « *Tu veux-tu jouer à ça? Enfant D, tu veux-tu jouer à ça? Ca c'est quoi? »*

Enfant D-13 : « *Éléphant* »

Mère D-27 : « *À quoi tu joues? »*

Mère D-28 : « *Vient-en on va aller jouer à autre chose* ».

Et le jeu se termine puisque l'enfant sort de l'aire de jeu.

4— Ensuite, l'enfant prend des blocs de mousse de polystyrène dans le local PAPPN et les jette par terre. Il grimpe sur le mur en s'aidant du calorifère, soulève ensuite les blocs et grimpe une fois de plus sur le mur. La mère se lève et se dirige vers son enfant. L'enfant se met à courir dans la pièce, puis glisse à plat ventre sur le plancher. Par après, il soulève un morceau du sofa et pousse un cri pour imiter un homme fort ou le personnage de Buzzlikeyou « *Wouaaaa* ». La mère le regarde et lui dit : « *Viens ici* », « *Est-ce que tu viens?* », « *Tu viens-tu jouer?* »

5— Par après, l'enfant prend les blocs de couleur et construit une tour. La mère l'aide à replacer les blocs pour ne pas qu'ils tombent et dit : « *Va le mettre en haut, c'est haut* ». La mère compte à haute voix, *un, deux, trois, go*. L'enfant fait un geste de karaté et détruit la tour de blocs avec ses mains. La mère lui dit : « *On va refaire la tour* ». La mère donne les blocs à son fils et lui indique les couleurs : « *On va mettre le rouge, le orange, ensuite le vert. On est rendu au bleu, le bleu, le bleu, le bleu, le orange, orange et rouge* ». L'enfant imite une fois de plus le geste de karaté et fait tomber la tour. Ensuite, la mère donne un morceau de fromage à l'enfant et rit. Elle lui redonne d'autres blocs. La mère regarde son fils à travers la construction de blocs et lui dit *coucou*. L'enfant répète *coucou* et la mère aussi. Le jeu se termine puisque l'enfant s'éloigne de l'aire de jeu.

6— Ensuite, la mère regarde des étoiles de papier accrochées au mur et demande à son fils d'identifier celle qu'il a faite. L'enfant lui pointe son étoile et la mère lui dit : « *Ah! Je vois là-bas ton nom* ». Elle ajoute : « *Ha, il est ben fort Buzzlikeyou, Est-ce que*

tu veux jouer avec la poupée? ». L'enfant ne répond pas à l'invitation au jeu la mère. L'enfant s'assoit par terre pour essayer de mettre ses bas et sa mère l'aide à s'habiller.

7—Par après, l'enfant sort le costume de Spiderman qui se trouve dans l'étagère de jeux. Quelques échanges verbaux ont lieu :

Enfant D-21 : « *Je vais mettre le costume de Spiderman.* »

Mère D-50 : « *Va serrer l'autre costume.* »

Enfant D-22 : « *Bibittes, bibittes.* »

Mère D-51 : « *C'est une bibitte.* »

Et la mère aide aussi son enfant à mettre le déguisement.

8—L'enfant se déplace pour aller toucher les aliments de plastique dans la boîte de jouets. Il prend la caisse enregistreuse dans ses mains. La mère amorce un thème de jeu en lui disant : « *Va chercher quelque chose au magasin* ». L'enfant dépose la caisse enregistreuse dans la boîte et s'éloigne.

9—Par après, l'enfant s'exclame : « *Wouaaaaaa, wouaaaaa, bibitte !* ». Il soulève ensuite une boîte de plastique et joue à imiter un homme fort. Le jeu se termine alors qu'il donne des coups de pied dans les blocs pendant que sa mère le regarde.