UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Relation entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans et leur choix entre différents types de jeu

par

Nathalie Martin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Maîtrise en psychoéducation

Février 2023

© Nathalie Martin, 2023

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Relation entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans et leur choix entre différents types de jeu

par

Nathalie Martin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Josée Letarte	Directrice ou directeur de la recherche
Geneviève Paquette	Membre du jury
Alexa Martin-Storey	Membre du jury

Mémoire accepté le 01 février 2023

Résumé

La qualité du développement des jeunes enfants précédant leur entrée à la maternelle contribue de façon importante et unique à la prédiction du rendement scolaire ultérieur (Lemelin et Boivin, 2007). Or, selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), comptabilisant 81 372 questionnaires d'évaluation des enfants de maternelle, un peu plus d'un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq grands domaines de développement (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Les vulnérabilités des domaines de développement liées aux compétences sociales et à la maturité affective apparaissent fortement représentées dans le cadre de cette enquête. En vue de favoriser le plein développement des enfants d'âge préscolaire, il est admis que le jeu constitue l'approche par excellence (Dugas et Point, 2012). Aussi, la recherche scientifique a permis de mettre en lumière des effets différenciés des divers types de jeu sur le développement des jeunes enfants (Gmitrova, Podhajecka et Gmitrov, 2009; Seitz, 1997; Kroll, 2017; Nichols et Stich, 2000; Bjorklund et Brown, 1998; Pellegrini et Smith, 1998). Des facteurs influençant les choix de jeu qu'effectuent les enfants d'âge préscolaire ont été identifiés, dont certains relevant de l'ontosystème (Goutard, 1980; Goble, Martin, Hanish et Fabes, 2012; Todd, Fischer, Di Costa, Roestorf, Harbour, Hardiman et Barry, 2017; Gmitrova et al., 2009; Berkhout, Bakkers, Hoekman et Goorhuis-Brouwer, 2013; Mendel, 1963). Cependant, à ce jour, aucune étude n'a exploré le lien prédictif de plusieurs dimensions de l'adaptation socio-affective sur les choix entre différents types de jeu chez les enfants de quatre et cinq ans. Afin de répondre à cette lacune, les scores obtenus auprès de quatorze enfants de ces âges aux quatre

échelles globales du *Profil Socio-Affectif* (PSA), soit les problèmes intériorisés, les problèmes extériorisés, la compétence sociale et l'adaptation générale, ont été mis en lien avec leur choix entre trois types de jeu (cognitif, de manipulation et moteur), dans le cadre de deux séances de jeu filmées. L'effet du sexe sur ces relations a également été mesuré. Les résultats suggèrent que les filles présentant une meilleure adaptation à l'échelle des problèmes intériorisés et à l'échelle d'adaptation globale accordent moins de temps au jeu de type cognitif. Il a également été observé que meilleure est l'adaptation des enfants au niveau des problèmes intériorisés, plus ils tendent à choisir le jeu de manipulation. Des analyses complémentaires effectuées avec les huit sous-échelles du PSA ont permis de préciser les relations obtenues et montrent que plus les enfants sont évalués tolérants, intégrés ou confiants, moins ils choisissent le jeu de type cognitif. Les résultats soutiennent donc l'hypothèse d'une influence de l'adaptation socio-affective sur les choix entre différents types de jeu chez les enfants de quatre et cinq ans. Cependant, compte tenu de limites inhérentes à la présente étude, d'autres recherches seront nécessaires afin de mieux comprendre l'influence de l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans sur leur choix entre différents types de jeu.

Table des matières

Résumé iv

Liste des tableaux ix

Remerciements x

Introduction 1

Premier chapitre - Problématique 4

Le développement des enfants d'âge préscolaire, un enjeu pour la société québécoise 5

Le jeu, une approche privilégiée 8

Rôle, définition et typologies du jeu chez le jeune enfant 9

Des effets différenciés selon les types de jeu 11

Facteurs influençant le choix entre différents types de jeu 12

Définition de l'adaptation socio-affective 18

Pertinence sociale et présentation de la question de recension 20

Deuxième chapitre – Recension des écrits 23

Méthodologie de recension 24

Banques de données et catégories de mots-clés 24

Sélection des études 27

Synthèse des études recensées 28

Caractéristiques de études 29

Devis 29

Description des échantillons 29

Mesures de l'adaptation socio-affective et du développement cognitif 30

Mesures du choix de jeu 33

Variables contrôlées 35

Synthèse des résultats 36

Résultats en lien avec les aspects du développement cognitif 36

Résultats en lien avec l'adaptation socio-affective 39

Synthèse des corrélations selon les différents types de jeu 40

Principales limites des études et pertinence scientifique 41

Objectifs de la présente étude 43

Troisième chapitre – Méthodologie 44

Contexte, procédure de collecte de données et devis privilégiée 45

Description des participants 46

Instruments de mesure des variables 47

Adaptation socio-affective 47

Choix de jeu 48

Stratégie d'analyse 50

Statistiques descriptives 50

Statistiques inférentielles 51

Analyse de régression 52

Analyses complémentaires 52

Quatrième chapitre – Résultats 53

Analyses descriptives 54

Liens entre les échelles globales du PSA et le choix de jeu 59

Liens entre les échelles globales du PSA et le choix de jeu, avec un contrôle pour le sexe 62

Liens entre les sous-échelles du PSA et le choix de jeu 63

Cinquième chapitre – Discussion 66

Interprétation des résultats 67

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu cognitif 67

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu de manipulation 69

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu moteur 71

Hypothèses explicatives des résultats en lien avec le cadre théorique 72

Forces, limites et recommandations suite à l'étude 74

Retombées cliniques 78

Conclusion 81

Références 85

Annexe A – Caractéristiques des études recensées 92

Annexe B – Normes de présentation 94

Liste des tableaux

Tableau

1 Banques de données consultées et catégories de mots-clés 26

2 Nombres de résultats issus de la recherche 27

3 Synthèse des relations explorées 35

4 Synthèse des types de jeu préférés selon la dépendance au champ dans les études recensées de Saracho 38

5 Données descriptives des scores obtenus aux échelles globales du PSA, au total et selon le sexe 56

6 Données descriptives du temps consacré (en pourcentages) aux différents types de jeu, au total et selon le sexe 58

7 Corrélations de Pearson entre le profil socio-affectif et le choix de jeu pour l'ensemble de l'échantillon 61

8 Corrélation bivariées de Spearman entre le profil socio-affectif et le choix de jeu, selon le sexe 62

9 Analyse de régression linéaire entre le profil socio-affectif et le choix de jeu, avec un contrôle pour le sexe 63

10 Corrélations bivariées de Spearman entre le profil socio-affectif (sous-échelles du PSA) et le choix de jeu, pour l'ensemble de l'échantillon 65

11 Corrélations bivariées de Spearman entre le profil socio-affectif (sous-échelles du PSA) et le choix de jeu, selon le sexe 65

Remerciements

Je souligne d'abord ma grande reconnaissance envers ma directrice de mémoire, madame Marie-Josée Letarte, professeure titulaire et directrice au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke, pour sa disponibilité, ses encouragements, sa patience et ses précieux conseils éclairants qui ont soutenu la progression de ce mémoire et de ma réflexion. Merci pour la confiance exprimée, du commencement jusqu'à la ligne d'arrivée!

Je remercie également madame Thérèse Besnard qui a partagé les banques de données utilisées dans le cadre de ce travail et qui m'a généreusement offert les explications nécessaires à ma compréhension.

Je souhaite aussi remercier madame Geneviève Paquette et madame Alexa Martin-Storey pour l'évaluation de ce mémoire et leur contribution à son amélioration.

Je remercie les membres du personnel du département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke qui, d'un point de vue administratif ou des apprentissages, ont contribué à la concrétisation de ce mémoire.

Finalement, j’adresse un remerciement particulier à ma famille et à mes amis qui m’ont encouragée tout au long de ce processus, et qui représentent à mes yeux une source importante de motivation à l’égard de mon cheminement.

Introduction

Le jeu occupe une place importante dans les approches éducatives appliquées au Québec auprès des enfants de quatre et cinq ans. Aussi, plusieurs recherches soutiennent son rôle essentiel dans les apprentissages et le développement des enfants d'âge préscolaire (Dugas et Point, 2012; Ahmad, Hussain, Batool, Sittar et Malik, 2016; Lifter, Fosler-Sanda, Arzamarski, Briesch et McClure, 2011; Nourot, 1991; Saracho, 1993). Des auteurs ont établi qu'il existe différents types de jeu, lesquels sollicitent différentes habiletés chez les jeunes enfants (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith et Palmquist, 2013; Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Rubin, Watson et Jambord, 1978; Stevenson, Leavitt, Thompson et Roach, 1988; Lehman, 2012; Pellegrini et Smith, 1998; Gmitrova, Podhajecka et Gmitrov, 2009; Seitz, 1997; Christie et Roskos, 2013; Kroll, 2017; Nichols et Stich, 2000, Barnett, 1984; Bjorklund et Brown, 1998; Pellegrini et Smith, 1998). Ce présent mémoire vise à mieux comprendre ce qui influence les choix de jeu des enfants de quatre et cinq ans. Plus précisément, il vise à explorer s'il existe un lien prédictif entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans et leurs choix face à différents types de jeu en contexte de milieu de garde. La problématique, qui présente la pertinence sociale, le contexte théorique et conceptuel de cette étude et la pertinence scientifique de la question de recension est exposée dans le premier chapitre. Dans le second, la méthodologie de recension, une synthèse des articles recensés, la question de recherche qui sera abordée dans le cadre de cette étude ainsi que sa pertinence scientifique sont présentées. La méthodologie qui sera appliquée pour répondre à la question de recherche

est détaillée dans le troisième chapitre. Les résultats ainsi obtenus sont présentés au quatrième chapitre, suivis d'une discussion à leur sujet au cinquième et dernier chapitre de cette étude.

Premier chapitre

Problématique

Ce premier chapitre vise à présenter la pertinence sociale du sujet de ce mémoire, le contexte théorique et conceptuel qui sous-tend l'orientation de cette étude ainsi que la pertinence scientifique de la question de recension.

Le développement des enfants d'âge préscolaire, un enjeu pour la société québécoise

Le développement des enfants et leur réussite scolaire constituent des enjeux d'importance pour la société québécoise. À titre d'exemple, en janvier 2018, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec dévoilait sa Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de zéro à huit ans, intitulée *Tout pour nos enfants* et présentée comme une des pièces maitresses de la mise en œuvre de sa Politique de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2018). Plusieurs mesures de cette stratégie visent à soutenir le développement et la préparation à la rentrée scolaire des enfants de zéro à cinq ans. Ces objectifs s'avèrent être cohérents avec les données de recherche qui ont bien établi le lien existant entre le développement des enfants à leur entrée à la maternelle et leur réussite scolaire ultérieure. Selon Lemelin et Boivin (2007), la préparation à l'école, telle que mesurée par l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance et le test Lollipop, contribue de façon importante et unique à la prédiction du rendement scolaire ultérieur, et ce, au-delà des contributions du sexe et de l'âge de l'enfant, ou du statut socioéconomique de la famille. En effet, il a été démontré qu'un

niveau plus faible de développement à la maternelle est associé à un rendement scolaire plus faible au primaire, en première année (Lemelin et Boivin, 2007), ainsi qu'à une probabilité moins grande de réussir les épreuves ministérielles de sixième année en français (Desrosiers et Tétreault, 2012) et en mathématiques (Tétreault et Desrosiers, 2013). Une telle association a également été démontrée dans le cadre d'une étude menée par Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz (2010), selon laquelle des lacunes sur le plan des habiletés cognitives, de l'attention, de la motricité fine et comportementales à la maternelle sont corrélées à de plus faibles niveaux de réussite et d'engagement scolaires à la fin de la deuxième année. Il appert donc que le développement global des enfants avant le commencement de leur cheminement scolaire soit un facteur déterminant de leur réussite scolaire au niveau primaire.

Or, en 2017, une vaste enquête a été menée au Québec, soit l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), avec pour objectif principal de dresser un portrait du développement des enfants québécois inscrits à la maternelle au cours de l'année scolaire 2016-2017, et ce, pour les cinq domaines de développement mesurés par l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), soit santé physique et bien-être, compétences sociales, maturité affective, développement cognitif et langagier, et habiletés de communication et connaissances générales (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Selon les résultats de cette enquête, qui comptabilisent 81 372 questionnaires d'évaluation des enfants de maternelle complétés par les enseignants (excluant les enfants handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

[EHDAA] en classes spécialisées), plus d'un enfant sur quatre (27,7%) présentait une vulnérabilité dans au moins l'un des cinq domaines de développement. Aussi, les enfants plus jeunes, âgés de moins de cinq ans et neuf mois, étaient plus susceptibles d'être vulnérables dans au moins un domaine de développement et dans chacun des cinq domaines. Un effet de genre a également été constaté, puisque les garçons ont été proportionnellement plus nombreux à être vulnérables que les filles dans chacun des cinq domaines de développement. Parmi les enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement, 51,4 % l'étaient dans plus d'un domaine. La vulnérabilité qui s'est avérée être la plus sujette à la concomitance avec une autre vulnérabilité est celle liée aux compétences sociales, étant associée dans 88% des cas à la présence d'une ou plusieurs autres vulnérabilités. Le domaine le plus fortement corrélé à celui des compétences sociales a été celui de la maturité affective.

Selon les données du ministère de la Famille, au Québec en 2016, 268 142 enfants âgés de cinq ans et moins (soit 60,4% de cette population) fréquentaient un service de garde (centre de la petite enfance (CPE), garderie ou service de garde en milieu familial), 6 444 fréquentaient une maternelle quatre ans et 11 566 familles bénéficiaient du programme Passe-Partout, s'adressant aux enfants de quatre et cinq ans et leurs familles (Gouvernement du Québec, 2018). Un des éléments de la Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de zéro à huit ans vise notamment à favoriser l'accessibilité des services éducatifs à la petite enfance. Il est donc probable que ce nombre n'ira pas dans le sens d'une diminution. Aussi, compte tenu du fait qu'un nombre important

d'enfants québécois d'âge préscolaire fréquentent les services de garde éducatifs à l'enfance et l'importance reconnue de leur préparation à la rentrée scolaire, il y a lieu de porter une attention particulière aux approches éducatives qui y sont préconisées.

Le jeu, une approche privilégiée

Les trois principaux programmes appliqués dans les services éducatifs dispensés au Québec comptent parmi leurs objectifs prioritaires le soutien au développement des jeunes enfants. Notamment, tel que formulé, le programme de maternelle quatre ans vise à favoriser le développement global de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2017a), le programme Passe-Partout vise à disposer l'enfant à mieux intégrer les apprentissages scolaires (Gouvernement du Québec, 2003) et celui implanté dans les services de garde, Accueillir la petite enfance, vise à favoriser l'actualisation de son potentiel et à lui offrir la possibilité d'acquérir plusieurs attitudes ou habiletés qui lui seront utiles au moment de son entrée à l'école (Gouvernement du Québec, 2017b). Ces programmes accordent tous une place prépondérante au jeu en tant que moyen à privilégier pour favoriser les apprentissages et le développement chez les jeunes enfants. Caractérisé avant tout par le plaisir qu'il procure à l'enfant, le jeu y est décrit comme étant le mode d'exploration du monde par excellence, présentant aux enfants des défis à relever, des problèmes à résoudre et des règles à respecter et lui permettant de faire des apprentissages qui touchent toutes les facettes de son développement. Il est valorisé dans ces programmes que l'enfant puisse avoir l'opportunité d'effectuer des choix parmi une diversité de types d'activités proposées.

Rôle, définition et typologies du jeu chez le jeune enfant

Cette orientation des programmes d'éducation préscolaire québécois est en accord avec la documentation scientifique qui soutient le rôle essentiel du jeu dans l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Selon Dugas et Point (2012), le jeu doit être considéré comme l'outil principal par lequel l'enfant s'exprime, apprend et se développe. Selon eux, le jeu a plusieurs fonctions dans la vie de l'enfant, lui permettant d'abord de faire de nombreuses découvertes sensorielles et de parfaire ses habiletés motrices puis, plus tard, d'agir sur son environnement en le manipulant à sa guise et aussi d'expérimenter de nouveaux rôles sociaux. Le jeu permet ensuite à l'enfant d'apprendre à faire des choix, ce qui l'amène à développer à la fois son autonomie, sa créativité et son estime de soi. Ahmad et al. (2016) considèrent le jeu comme étant le contexte le plus favorable aux apprentissages et au développement chez les enfants, le définissant comme étant libre, sans finalité, sur lequel l'enfant a le contrôle, qui peut être réalisé seul ou avec d'autres, avec ou sans matériel et qui peut prendre place dans plusieurs contextes.

Dans une approche piagétienne, le jeu est considéré comme un processus par lequel s'effectue l'évolution des schèmes cognitifs chez l'enfant, par le biais de la manipulation, de l'exploration et de la rencontre entre l'organisation de sa pensée et l'expérience, cette dernière suscitant la réorganisation de la pensée (Ahmad et al., 2016; Lifter et al., 2011; Nourot, 1991; Saracho, 1993). Suivant la théorie de Piaget selon laquelle le jeu, chez l'enfant, évolue suivant une séquence développementale (Lifter et al., 2011), Smilansky a élaboré une typologie en quatre types de jeu soit le jeu fonctionnel

(l'enfant effectue des mouvements simples et répétés avec ou sans objets), le jeu de construction (l'enfant manipule des objets pour créer et effectuer une construction), le jeu symbolique (l'enfant substitue à la réalité des situations imaginaires répondant à ses désirs et besoins) et le jeu avec règles (l'enfant accepte des règles de jeu préétablies et s'y ajuste) (Lillard et al., 2013; Rubin et al., 1976; Rubin et al., 1978). Stevenson et al. (1988) ont proposé une typologie en six types de jeu, reprenant en partie la typologie de Smilansky. Dans cette typologie se retrouvent le jeu fonctionnel (manipulation spontanée et non accidentelle d'objets en fonction de leurs propriétés, ou exploration tactile ou visuelle d'objets ou de l'environnement), le jeu de construction (construction avec des objets), le jeu symbolique (utilisation d'objets pour en représenter d'autres ou jeu de rôles) et le jeu avec règles (activités physiques ou verbales structurées par des règles ou la poursuite d'un but). À ces quatre catégories similaires à celles de Smilansky s'ajoutent pour Stevenson et al. (1988) le jeu physique (contacts physiques ludiques entre pairs et jeux moteurs plus intenses tels que les jeux de course, de poursuite et le *rough-and-tumble play*) et le jeu instructif (dénomination d'objets, de couleurs, de nombres). Selon Lehman (2012) et Pellegrini et Smith (1998), le jeu physique fait souvent partie du jeu symbolique. Aussi, il advient que des auteurs combinent ces deux catégories. Par exemple, dans une étude de Besnard, Sénécal et Maltais (2017), trois catégories de jeu ont été utilisées, dont l'une intègre les jeux de rôles et les jeux de motricité globale (jeu actif ou moteur). Les deux autres catégories de jeu définies dans cette étude sont le jeu cognitif (jeux avec règles et jeux langagiers) et jeu de manipulation (jeux d'adresse et jeux avec blocs). Cette dernière typologie sera utilisée dans le cadre de la présente étude.

Des effets différenciés selon les types de jeu

Les typologies de Smilansky et de Stevenson et al. (1988) ont été couramment utilisées dans le cadre d'études. Aussi, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'identification des habiletés qui sont plus particulièrement sollicitées par ces différents types de jeu et sur leurs rôles respectifs dans le développement des jeunes enfants. Par exemple, le jeu de construction favorise le développement de la motricité fine, de la coordination œil-main et la résolution de problèmes (Gmitrova et al., 2009). Selon Seitz (1997), il facilite aussi davantage le développement de la compréhension métaphorique perceptuelle et taxonomique que le jeu symbolique chez les enfants de quatre à six ans. Néanmoins, le jeu symbolique sollicite plusieurs habiletés cognitives telles que la planification, la négociation, la résolution de problèmes et l'orientation vers des buts (Gmitrova et al., 2009). Aussi, en impliquant les compétences narratives, il serait lié au développement des compétences en littératie selon Christie et Roskos (2013) et Pellegrini et Galda (1993) (dans Deneault, Lefebvre et Rousseau, 2014). Pour Kroll (2017), ce type de jeu permet à l'enfant de développer sa régulation physique et émotionnelle et favorise le développement de ses habiletés cognitives et sociales. Selon Nichols et Stich (2000), plusieurs zones du cerveau sont sollicitées par le jeu symbolique du fait qu'il implique les émotions, les habiletés cognitives, le langage et des actions sensori-motrices. Aussi, il favoriserait le développement de connexions synaptiques denses, un déterminant important du développement cognitif (Bergen et Coscia, 2001, dans Gmitrova et al., 2009). Sur le plan affectif, le fait de pouvoir s'adonner à une séance de jeu symbolique

libre (avec des jouets) a permis à des enfants anxieux de diminuer leur score d'anxiété alors que le fait d'entendre une histoire n'a fait aucune différence dans une étude de Barnett (1984). Le jeu physique serait favorable au développement de la coordination œil-main et de l'orientation spatiale chez les jeunes enfants (Bjorklund et Brown, 1998). Pour Pellegrini et Smith (1998), le jeu physique peut inclure du jeu symbolique et du jeu avec règles et peut être effectué avec d'autres ou de manière solitaire. Selon eux, ce qui caractérise le jeu physique est qu'il s'agit d'un comportement se déroulant dans un contexte ludique et amusant, impliquant un niveau d'activité physique modéré à vigoureux. Ils définissent trois types d'activités physiques, dont le jeu d'exercices qui serait celui le plus présent chez les enfants âgés de quatre et cinq ans et qui consiste en des mouvements locomoteurs globaux se manifestant dans un contexte de jeu. S'adonner à ce type de jeu favorise le développement de la force musculaire et de l'endurance, le jeu avec les pairs et la capacité d'attention, par l'entremise de l'effet du repos de la pensée que procure le jeu physique chez l'enfant (Pellegrini et Smith, 1998).

Facteurs influençant le choix entre différents types de jeu

Selon Roskos et Christie (2004, dans Han, 2017) l'enfant joue un rôle actif dans ses choix d'activités, ceux-ci découlant d'une interaction entre ses intentions et l'aménagement de son environnement. Plusieurs études ont par ailleurs exploré les facteurs pouvant influencer les choix de jeu effectués par les enfants d'âge préscolaire. La perspective bioécologique offre un cadre théorique intéressant pour répertorier ces facteurs.

Selon cette théorie élaborée par Bronfenbrenner, le développement de l'individu s'opère par l'entremise de son interaction avec son environnement, soit les différents systèmes au sein desquels il évolue ou qui l'influencent directement ou indirectement (Rosa et Tudge, 2013). Plus précisément, les processus développementaux issus de l'interaction entre les différents systèmes, les caractéristiques personnelles, les contextes (ou systèmes) et la dimension temporelle ont une influence sur cette évolution. Les systèmes définis par ce modèle sont, du plus proximal à l'enfant au plus distal, l'ontosystème (caractéristiques propres à l'individu, en interaction avec elles-mêmes), le microsystème (activités, rôles et relations interpersonnelles vécus par l'enfant dans un contexte qui possède des caractéristiques physiques et matérielles particulières, tels que la famille, le milieu de garde, l'école, etc.), le mésosystème (interrelations entre deux ou plusieurs microsystèmes), l'exosystème (milieux ayant une influence sur le développement de l'enfant sans que celui-ci n'y participe ou n'y ait une influence, par l'effet de normes, de règles, tels que l'horaire de travail des parents, un programme favorisant l'accès à un service de garde ou un programme) et le macrosystème (contexte culturel, idéologique, politique et institutionnel qui influence l'ensemble des autres systèmes) (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012; Rosa et Tudge, 2013). Chacun de ces systèmes a une temporalité spécifique qui est en interaction avec la temporalité des autres systèmes. Ces temporalités réfèrent au temps biologique, au temps de la famille, au temps perçu par l'individu, etc., et constituent ce que Bronfenbrenner a nommé les chronosystèmes.

Vus sous la perspective de l'approche bioécologique, les programmes gouvernementaux et éducatifs mentionnés précédemment relèvent du macrosystème et de l'exosystème. Ils constituent des facteurs ayant une influence distale sur les choix de jeu en ce sens qu'ils valorisent l'approche par le jeu, et plus particulièrement, parce qu'ils soutiennent l'importance d'offrir aux enfants l'opportunité d'effectuer des choix entre différents types de jeu. Les éléments de ce système ne permettent toutefois pas d'expliquer ce qui oriente le choix des enfants entre les différents jeux mis à leur disposition.

Des facteurs du microsystème milieu de garde influencent les choix de jeu effectués par les enfants. Du point de vue de l'écologie développementale, des facteurs environnementaux tels que l'emplacement des jouets dans l'espace, leur taille et les autres personnes présentes ont un effet sur le comportement de l'enfant en situation de jeu et sur les choix qu'il effectue (Fontaine, 2005). Par exemple, Witt et Gramza (1970) ont depuis longtemps démontré que les enfants âgés entre trois et cinq ans manifestent davantage d'intérêt pour un matériel de jeu lorsqu'il est situé au centre d'une pièce que lorsqu'il est placé dans un coin, et ce, au-delà de l'effet de sa taille. Cependant, cet intérêt pour le matériel de jeu en position centrale s'est avéré être plus marqué lorsque celui-ci était de plus grande taille. Plus récemment, Dyment et O'Connell (2013) ont étudié l'effet de différentes composantes liées à l'aménagement des espaces de jeu extérieurs en milieux de garde sur les choix de jeu des enfants de trois à cinq ans. Leurs résultats indiquent que les surfaces pavées et les surfaces gazonnées incitent au jeu fonctionnel, moteur et avec

règles alors que les espaces de sable favorisent le jeu de construction et le jeu symbolique. La dimension, l'emplacement du matériel ainsi que l'aménagement de l'environnement contribuent donc à expliquer les choix de jeu qu'effectuent les jeunes enfants.

Des facteurs de l'environnement social immédiat à l'enfant influencent également ses choix de jeu. Dans une étude menée auprès de 877 enfants âgés de quatre à six ans, Berkhout, Bakkers, Hoekman et Goorhuis-Brouwer (2013) ont démontré que le jeu physique et le jeu symbolique se manifestent davantage au sein des petits groupes (< 16) qu'au sein des grands groupes (> 21). Aussi, bien que plusieurs études aient établi que les enfants d'âge préscolaire préfèrent généralement les jouets typiquement associés à leur sexe, tel que mentionné par une méta-analyse sur le sujet menée par Todd et al. (2017), il a été démontré par Goble, Martin, Hanish et Fabes (2012) que ce lien varie en fonction du contexte social. En effet, selon leur étude auprès de 264 enfants de trois à cinq ans, ce lien s'avère significatif lorsque l'enfant joue seul. Toutefois, lorsque l'adulte joue avec l'enfant, la proportion de jeux identifiés comme étant de type féminin augmente chez les garçons, de même qu'augmente chez les filles et les garçons la fréquence de jeux dits neutres lorsqu'ils sont en situation de jeu avec un ou des pairs de l'autre genre. La fréquence des jeux de type masculin augmente chez les filles lorsqu'elles jouent avec les garçons et diminue lorsqu'elles jouent avec l'adulte. Cependant, chez les garçons, l'augmentation de la fréquence des jeux de type féminin est uniquement associée à la présence de l'adulte. Les jeux dits neutres quant à eux diminuent en présence de l'adulte. Ces résultats suggèrent que, de manière générale, le jeu avec l'adulte tend à favoriser les

jeux dits féminins, tels que définis dans le cadre de l'étude de Goble et al. (2012). Toutefois, il peut être à considérer à l'égard de ce résultat que 85% des adultes ayant participé à l'étude étaient des femmes et que l'effet du sexe de l'adulte n'a pas été contrôlé dans l'analyse des données. Une influence de l'adulte sur les choix de jeu des jeunes de trois à cinq ans a également été observée dans une étude de Tomes (1995) selon laquelle la présence de l'éducateur est associée à une plus grande propension à choisir le jeu de manipulation, les arts, le jeu avec gros blocs et les livres. En l'absence de l'éducateur, ce sont les jeux représentant l'environnement familial, une table contenant de l'eau et les petits blocs qui ont été les plus souvent choisis par les enfants.

Outre les facteurs environnementaux, des facteurs de l'ontosystème, soit certaines caractéristiques propres à l'enfant, pourraient influencer ses préférences en matière de jeu. Selon Goutard (1980), l'enfant cherche à reconnaître ou à faire reconnaître un aspect ou une qualité de sa personne par l'entremise de ses activités et c'est le désir d'identité qui sous-tend l'intérêt de l'enfant envers ses activités. Tel que mentionné précédemment, le sexe est également associé aux choix de jeu des enfants d'âge préscolaire (Goble et al., 2012; Todd et al., 2017). À ce propos, Gmitrova et al. (2009) ont également observé que les jeunes filles préfèrent davantage le jeu symbolique que les garçons, et que ceux-ci préfèrent davantage les jeux de construction que les filles.

Selon l'approche piagétienne, le jeu de l'enfant évolue suivant le développement de ses schèmes cognitifs et tendrait donc de plus en plus vers la symbolisation (Lifter et

al., 2011). Des auteurs positionnent effectivement autour de cinq ans l'âge auquel le jeu symbolique est le plus fréquent durant la période préscolaire, notamment Berkhout et al. (2013), qui observent que les catégories de jeu les plus utilisées par les enfants de quatre à six ans sont le jeu symbolique et *arts and games*. Néanmoins, les cinq types de jeu qu'ils ont mesurés, soit d'exploration sensorielle, moteur, de construction, symbolique et *art and games,* ont tous été choisis par les enfants de leur échantillon. Le jeu de type fonctionnel (tel que l'exploration sensorielle), est donc encore utilisé par les enfants de quatre à six ans.

Un aspect de l'adaptation socio-affective, soit l'anxiété, a été mis en lien avec le choix des enfants de trois à cinq ans entre différents matériels de jeu et ce en fonction de leur degré de nouveauté, dans une très ancienne étude (Mendel, 1963). Les résultats de cette étude suggèrent que plus les enfants sont évalués comme ayant un niveau d'anxiété élevé, moins ils ont tendance à choisir du matériel ayant un degré élevé de nouveauté et ce, même lorsque l'on prend en considération l'âge ou le sexe de l'enfant. Ce résultat soutient l'idée que l'anxiété puisse avoir une influence sur les choix de jeu des enfants lorsqu'ils sont face à différents matériels, mais n'indique pas si cette variable peut expliquer leur choix entre différents types de jeu, tels que définis précédemment.

Définition de l'adaptation socio-affective

Les résultats de l'EQDEM (Simard et al., 2018) indiquent qu'un nombre important d'enfants présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement. Rappelons aussi qu'un de ses constats importants est que le domaine de vulnérabilité le plus sujet à la concomitance est celui des compétences sociales, qui est également le plus fortement corrélé à celui de la maturité affective. Dans le cadre de cette enquête, la compétence sociale réfère aux habiletés sociales, à la confiance en soi, au sens des responsabilités, au respect des pairs, des adultes, des règles et des routines, ainsi qu'aux habitudes de travail, à l'autonomie et à la curiosité. La maturité affective quant à elle réfère au comportement prosocial, à l'entraide, à l'anxiété, au comportement agressif, à l'hyperactivité, à l'inattention et à l'expression des émotions.

Dans le cadre de la création de l'outil *Profil socio-affectif* (PSA), LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990) ont proposé une opérationnalisation de l'adaptation socio-affective au sein de laquelle se retrouvent plusieurs des éléments relatifs à la compétence sociale et à la maturité affective tels que définis dans l'EQDEM. En effet, leur outil, conçu pour évaluer le profil socio-affectif des enfants de deux ans et demi à six ans, permet de décrire les dimensions sociales et affectives du comportement du jeune enfant et de distinguer ses difficultés affectives de ses difficultés comportementales (Normandeau, 1999). Il mesure trois grandes catégories de comportements soit, l'adaptation affective de l'enfant (humeur générale, confiance ou anxiété dans le groupe et habiletés à négocier avec les défis et les frustrations de la vie en groupe), ses interactions

sociales avec ses camarades (intégration dans le groupe de pairs, qualité des rapports avec ses pairs en situation de conflit et capacité à considérer le point de vue des autres) et ses interactions sociales avec les adultes (capacité à coopérer avec l'adulte et autonomie dans le groupe). Les mesures de comportements ainsi obtenues sont ensuite regroupées en trois sous-échelles nommées compétence sociale, problèmes intériorisés et problèmes extériorisés, et donnent lieu à un score d'adaptation globale. Dans le cadre de cette étude, l'adaptation socio-affective sera abordée sous l'angle proposé par LaFrenière et al. (1990), puisqu'il offre une opérationnalisation intéressante de la variable, les propriétés psychométriques du PSA ayant été évaluées comme étant bonnes, notamment en ce qui concerne sa validité de construit (Lafrenière et al., 1990; Venet, Bigras et Normandeau, 2002).

Des aspects du développement cognitif peuvent également être en lien avec l'adaptation socio-affective, plus particulièrement avec sa composante compétence sociale. Par exemple, pour Lemos et Meneses (2002) et Merrell (2002) (dans Raimundo, et al., 2012), la compétence sociale est un construit complexe, multidimensionnel et interactif qui comporte des facteurs sociaux, cognitifs et émotionnels. Pour Pry, Guillain et Foxonet (1996), la compétence sociale peut être décrite en termes de capacités ou d'habiletés sociocognitives telles que l'intelligence pratique, l'intelligence sociale et des processus mentaux traduisant un style de traitement de l'information, que l'individu manifeste dans son comportement et qui lui fournissent à la fois une certaine connaissance de la situation et le pouvoir d'agir sur celle-ci. Des habiletés telles que la communication,

la résolution de problèmes, l'intelligence, la capacité d'adopter différents points de vue et l'empathie sont également considérées comme des habiletés liées à la compétence sociale (Asendorf et Akin, 1994; Rubin, Bukowski et Parker, *sous presse,* dans Rose-Krasnor, 1997).

Pertinence sociale et présentation de la question de recension

La stratégie gouvernementale *Tout pour nos enfants* vise notamment à porter à 80% la proportion d'enfants qui commencent leur scolarité sans présenter de facteur de vulnérabilité, et ce d'ici 2025 (Gouvernement du Québec, 2018). L'atteinte de cet objectif constituerait une diminution de 7,7% en comparaison avec les résultats de l'EQDEM démontrant qu'en 2017, 27,7% des enfants présentaient une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement (Simard et al., 2018). Pour ce faire, le gouvernement du Québec avait prévu investir jusqu'en 2022 près de 1,4 milliard de dollars pour la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs de la stratégie *Tout pour nos enfants*, dont 96,9 millions sont dédiés plus spécifiquement à soutenir l'implantation et la consolidation des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité (Gouvernement du Québec, 2018). Les investissements financiers sont donc considérables et il importe de bien comprendre les facteurs qui favorisent ou entravent l'atteinte des objectifs visés. Rappelons, d'une part, que les principaux programmes éducatifs appliqués dans les milieux de la petite enfance au Québec préconisent une approche par le jeu et soulignent l'importance d'offrir aux enfants la possibilité de choisir entre différents types de jeux, l'enfant étant considéré comme l'acteur principal de son développement (Gouvernement du Québec, 2003; 2017a;

2017b). En ce sens, il devient pertinent d'explorer les facteurs propres à l'enfant qui influencent son choix entre les différentes activités qui sont mises à sa disposition puisqu'il est admis que c'est par les activités auxquelles il s'adonne que s'effectue son développement en majeure partie et que les différents types de jeux favorisent différents aspects de son développement.

Puisque le domaine lié aux compétences sociales constitue le domaine de vulnérabilité le plus préoccupant chez les jeunes enfants du Québec selon les résultats de l'EQDEM (Simard et al., 2018), il importe de porter un regard attentif sur le développement de celui-ci, en lien avec le jeu, qui est la principale composante des approches privilégiées au Québec dans les milieux de la petite enfance. D'abord, il est admis que les différents types de jeu favorisent différents aspects du développement. Aussi, de nombreux auteurs ont d'ores et déjà mis en lumière le fait que certains types de jeu favorisent de manière plus significative le développement des habiletés sociales et affectives (Barnett, 1984; Kroll, 2017; Nichols et Stich, 2000; Pellegrini et Smith, 1998). D'autres études ont, quant à elles, identifié des facteurs ayant une influence sur les choix de jeu effectués par les enfants de quatre et cinq ans, dont plusieurs sont environnementaux, et dont quelques-uns relèvent de l'ontosystème, soit des caractéristiques de l'enfant. L'étude de Mendel (1963) a notamment conclu à l'existence d'un lien prédictif de l'anxiété sur le choix de matériel de jeu des enfants de trois à cinq ans. Bien que très ancienne, cette étude suggère néanmoins que la relation entre les choix de jeu des jeunes enfants et leur développement socio-affectif soit bidirectionnelle et

permet de soulever l'hypothèse que d'autres aspects de ce domaine de développement puissent agir en tant que variable prédictive dans le cadre de cette relation. Les effets des différents types de jeu sur le développement socio-affectif ayant été largement démontrés, la recension des écrits qui suit aura pour objectif de repérer et présenter les études ayant exploré l'influence de l'adaptation socio-affective, considérée en tant que variable indépendante, sur les choix entre différents types de jeu chez les enfants de quatre et cinq ans, considérés en tant que variables dépendantes. Aussi, puisque des aspects du développement cognitif sont considérés comme des composantes de la compétence sociale par certains auteurs, ceux-ci seront inclus dans la question de recension.

Deuxième chapitre

Recension des écrits

Afin de répondre à la question de recherche, une recension des écrits a été effectuée. Dans le présent chapitre, la méthodologie ainsi qu'une synthèse des articles sélectionnés (principales caractéristiques, résultats et limites) seront présentées. L'objectif de la présente étude de même que sa pertinence scientifique seront ensuite établis à la lumière des résultats de cette recension.

Méthodologie de recension

Une démarche de recension a été effectuée entre mars 2017 et janvier 2018 afin de répertorier les publications scientifiques abordant le lien entre des aspects de l'adaptation socio-affective ou le développement cognitif des enfants de quatre et cinq ans et leur choix entre différents types de jeu, considéré en tant que variables dépendantes.

Banques de données et catégories de mots clés

Les banques de données Academic Search Complete, Education Source, ERIC, MEDLINE et Psychology and Behavioral Sciences Collection ont été consultées séparément, alors que des recherches combinées ont été effectuées pour PsycArticles, PsycExtra et PsyINFO, puis pour Social Work Abstracts, SocINDEX, et SocINDEX Full Text.

Les combinaisons de mots-clés utilisées dans le cadre des démarches de recension sont présentées au Tableau 1. Les différentes catégories de mots-clés ont été mises en relation par l'opérateur *AND*, mis à part celle comportant les exclusions, pour laquelle le *NOT* a été utilisé. Les mots-clés utilisés pour définir la population sont *preschool, kindergarten, early childhood, childhood, young child, child, toddler, 3 years old, 4 years old, 5 years old* et *6 years old*. La tranche d'âge couverte par les mots-clés a été élargie aux enfants de trois à six ans afin de repérer les études qui porteraient sur les *plus de trois ans* ou sur les *moins de six ans*. Les mots-clés relatifs à l'adaptation socio-affective et ceux relatifs au développement cognitif ont été explorés dans le cadre de démarches distinctes. Aussi, le mot *tempérament* a été ajouté aux mots-clés comme manifestation de l'adaptation socio-affective, des auteurs considérant l'émotivité négative et l'affectivité positive comme étant des composantes du construit de tempérament (Gartstein, Putnam et Rothbart, 2012). La présente étude portant sur la population des enfants de quatre et cinq ans en général, des mots-clés ont été ajoutés afin d'exclure d'emblée les études portant sur d'autres populations ou des sous-populations spécifiques de jeunes enfants (*adolescent, teenager, young adult, autism, syndrome*).

Tableau 1

Banques de données consultées et catégories de mots clés

Banques de données	**Catégories de mots clés**		
	Choix de jeu	Adaptation socio-affective	Développement cognitif
Academic Search Complete *Education Source* *ERIC* *MEDLINE* *PsycArticles* *PsycExtra* *Psychology and Behavioral Sciences Collection* *PsyINFO* *Social Work Abstracts* *SocINDEX* *SocINDEX Full Text*	*play choice* *play preference* *play tendency* *play based learning* *play based* *curriculum* *activity choice* *activity preference* *activity tendency* *toy choice* *toy preference* *toy tendency* *material choice* *material preference* *material tendency* *game choice* *game preference* *game tendencies*	*social adaptation* *social abilities* *social ability* *anxiety* *social isolation* *affective adaptation* *social behavior* *social competence* *social skills* *aggressive behavior* *interiorised behavior* *exteriorised behavior* *sadness* *opposition* *sociability* *shyness* *temperament* *socio-emotional* *emotion* *adaptation* *affect* *negative affect* *positive affect*	*cognitive adaptation* *cognitive style* *cognitive abilities* *cognitive competence* *IQ* *intellectual abilities* *intellectual quotient* *intelligence* *cognitive skills* *cognitive factors* *social cognition* *social intelligence*

Un total de 32 311 articles a ainsi été proposé par les moteurs de recherche des banques de données, tel que détaillé ci-bas au Tableau 2. Compte tenu du fait que les banques de données ont été consultées séparément, il est à noter que ce nombre comprend plusieurs doublons.

Tableau 2

Nombres de résultats issus de la recherche

Banques de données	**Résultats compétence sociale**	**Résultats développement cognitif**
Academic Search Complete	5215	1045
Education Source	3270	889
ERIC	2788	1072
MEDLINE with Full Text	2916	536
Psychology and Behavioral Sciences Collection	1143	276
PsycArticles, PsycExtra, PsyINFO	6943	1946
Social Work Abstracts, SocINDEX, SocINDEX Full Text	3630	642

Sélection des études

Une première sélection a été effectuée parmi les articles ainsi proposés par les moteurs de recherche des banques de données. Pour être sélectionnés, les articles devaient être disponibles en français ou en anglais et aborder le lien entre au moins un aspect en lien avec l'adaptation socio-affective ou le développement cognitif et les choix de jeu chez des enfants âgés entre trois et six ans. De plus, ils ne devaient pas rencontrer l'un ou l'autre des critères d'exclusion suivants : avoir comme population à l'étude des enfants sélectionnés sur la base de conditions particulières (surplus de poids, retards de développement, troubles du langage, de l'attention, etc.), ou porter sur des choix de jeux de nature à se dérouler dehors, informatiques ou vidéos. Une centaine d'articles ont ainsi été retenus.

Après lecture des résumés et de sections de ces articles, une deuxième étape de sélection a eu lieu afin de retenir les articles dans lesquels au moins un aspect de

l'adaptation socio-affective ou du développement cognitif a été mesuré et mis en relation en tant que variable indépendante avec une mesure de choix entre différents types de jeu, pouvant être considéré en tant que variable dépendante (étude transversale ou longitudinale ayant mesuré au moins un aspect de l'adaptation socio-affective ou du développement cognitif simultanément à une première mesure de la variable choix de jeu). Sept études ont rencontré ce critère et seront présentées dans la synthèse des écrits recensés, dont quatre ont été réalisées par une même chercheuse (Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999).

Synthèse des études recensées

Les études recensées se sont toutes déroulées aux États-Unis (Johnson, Ershler et Lawton, 1982; Lindsey et Colwell, 2003; Rubin et Maioni, 1975; Saracho, 1993, 1996*a*, 1996*b*, 1999) entre 1975 et 2003. L'étude de Rubin et Maioni (1975) et celle de Johnson et al. (1982) ont été incluses à la synthèse des écrits malgré leur caractère peu récent, vu leur pertinence à l'égard de la question de recension. Par ailleurs, rien ne laisse croire que le lien entre le développement socio-affectif et cognitif et les choix de jeu effectués par les jeunes enfants ait pu évoluer de manière particulière au cours des dernières décennies.

Dans le cadre de la synthèse des études recensées, les caractéristiques méthodologiques de ces études seront décrites en ce qui a trait à leurs devis, à la description des échantillons, à la mesure des variables indépendantes de l'adaptation socio-affective ou du développement cognitif, à la mesure de la variable dépendante du

choix de jeu, ainsi qu'aux variables contrôlées dans les études. Ces informations sont également résumées en annexe A. Une synthèse des résultats pertinents à la question de recension, de même que les principales limites des études seront ensuite présentées.

Caractéristiques des études

Devis. L'ensemble des études recensées traite de données quantitatives et sont de type corrélationnel. Six d'entre elles utilisent un devis longitudinal (Johnson et al, 1982; Rubin et Maioni, 1975; Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999), effectuant plusieurs mesures du choix de jeu échelonnées sur une période variant entre 20 jours et quatre mois. Dans l'étude de Saracho (1993), le nombre exact de mesures du choix de jeu n'est pas indiqué. Toutefois, il y est mentionné que les enfants ont été observés quotidiennement sur une période de trois mois. Pour les autres études, le nombre total de mesures de choix de jeu varie entre trois et vingt. L'étude de Lindsey et Colwell (2003) utilise quant à elle un devis transversal. Dans tous les cas, en ce qui concerne l'adaptation socio-affective ou le développement cognitif, une seule mesure pour chaque concept évalué a été obtenue au même moment que la première mesure de choix de jeu ou à l'intérieur d'un intervalle maximal de vingt jours.

Description des échantillons. Les études recensées ont été menées auprès d'échantillons populationnels. Trois d'entre elles ont des échantillons de taille plus modeste que les autres ($n < 70$) (Johnson et al, 1982; Lindsey et Colwell, 2003; Rubin et Maioni, 1975), la taille des quatre autres, menées par Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999),

variant entre 300 et 2400 enfants d'âge préscolaire. Dans tous les cas, les sujets ont été recrutés au sein du milieu de garde qu'ils fréquentaient. Johnson et al. (1982), Lindsey et Colwell (2003) et Rubin et Maioni (1975) ont recruté leurs sujets dans un seul milieu de garde éducatif, affilié à une université. Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999) a quant à elle recruté ses sujets au sein de nombreux milieux (60 à 150 classes), de types différents (écoles, garderies privées, garderies en milieu universitaire, programme Head Start), assurant ainsi une hétérogénéité des milieux de provenance des enfants composant les échantillons en ce qui a trait à la provenance géographique, à l'ethnicité ainsi qu'au statut socio-économique. Toutefois, il n'est pas possible de déterminer avec certitude si Saracho a mené ses quatre études auprès d'échantillons différents. La question peut être pertinente considérant que les études ont été publiées à intervalles rapprochés, que deux d'entre elles ont un échantillon de même taille, et compte tenu du défi que peut représenter le fait de constituer des échantillons d'aussi grande taille. Dans chacune des études recensées, un souci de représentativité équivalente des sexes a guidé la proportion de garçons et de filles au sein des échantillons (50% filles). Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999) a également pris soin d'assurer un nombre équivalent d'enfants répartis selon leur âge (trois, quatre et cinq ans).

Mesures de l'adaptation socio-affective et du développement cognitif. Deux des études recensées ont mesuré au moins un aspect de l'adaptation socio-affective (Lindsey et Colwell, 2003; Rubin et Maioni, 1975) et six ont mesuré au moins un aspect

du développement cognitif (Johnson et al, 1982; Rubin et Maioni, 1975; Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999).

Lindsey et Colwell (2003) ont mesuré la compétence sociale des enfants à partir de trois sources différentes. Le *Parent Preschool Characteristics Questionnaire* (Finegan, Niccols, Zacher et Hood, 1989, dans Lindsey et Colwell, 2003) a été complété par la mère pour mesurer la régulation émotionnelle de l'enfant, le *Emotion Understanding Interview,* basé sur des procédures élaborées par Denham (1986) (dans Lindsey et Colwell, 2003), a été administré par un évaluateur indépendant afin de mesurer la compréhension des émotions. Enfin, la version anglaise abrégée du PSA (LaFrenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992) soit le *Preschool Socioaffective Profile*, a été complétée par l'éducateur de l'enfant afin de mesurer la compétence sociale avec les pairs. Rubin et Maioni (1975) ont quant à eux mesuré la popularité, en plus des aspects du développement cognitif qui seront présentés plus bas, par une brève entrevue systématique menée auprès de chaque enfant du groupe, soit une série de six questions sondant leurs préférences d'amis pour jouer. Un pointage a été attribué à chaque enfant selon le nombre de fois où il a été nommé, et le rang auquel il l'a été. Selon Rubin et Maioni (1975), un score élevé de popularité est associé à un niveau d'interaction élevé avec les pairs.

Les aspects du développement cognitif qui ont été mesurés par Rubin et Maioni (1975) sont les habiletés de classification, l'empathie et l'égocentrisme spatial. Ces concepts sont considérés par les auteurs sous l'angle de la théorie de Piaget (1926, dans Rubin et Maioni, 1975) selon laquelle la capacité des enfants à adopter le point de vue

d'autres personnes (empathie et égocentrisme spatial) traduit le niveau de développement des habiletés cognitives. Les trois variables indépendantes ont été mesurées à l'aide de tests standardisés. Aucun indice au sujet de la qualité psychométrique de ces tests n'est toutefois mentionné par les auteurs. Dans le cadre de l'étude menée par Johnson et al. (1982), cinq tests de conservation, le *Raven Progressive Matrices Test* mesurant les capacités de raisonnement abstrait et le *Peabody Picture Vocabulary Test* portant sur le langage et le vocabulaire réceptif ont été administrés à chaque enfant. Les auteurs ont ainsi établi deux facteurs liés au développement cognitif, soit le facteur intelligence et le facteur conservation. La fidélité inter-juges pour les tests de conservation a été évaluée à 0,99 par la méthode du pourcentage d'accord. Saracho s'est intéressée au style cognitif des enfants selon l'aspect de la dépendance au champ (Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999). La dépendance au champ réfère à une dimension du style cognitif traduisant le mode de fonctionnement cognitif des individus. Selon Saracho (1996b), les personnes dépendantes au champ diffèrent des personnes indépendantes au champ sur le plan de leurs caractéristiques intellectuelles, de leur perception et de leur personnalité. L'auteure mentionne que les personnes dépendantes au champ ont une perception plus globale des situations et qu'elles sont plus attentives aux émotions que les personnes indépendantes du champ, qui elles sont décrites comme étant plus analytiques, capables d'extraire des éléments spécifiques d'une situation et comme ayant de meilleures habiletés liées à la structuration cognitive (Saracho, 1993). Dans les quatre études recensées qui ont été menées par Saracho, c'est la variable dépendance au champ, considérée en variable dichotomique, qui a été mise en relation avec les préférences de jeu des enfants. Cette

variable a été évaluée via différents outils au fil des études, soit le *Preschool Embedded Figure Test* (Saracho, 1993) mesurant la dépendance au champ, l'*Articulation of the Body-Concept Scale* (Saracho, 1996a; 1996b) mesurant la conception qu'a un individu de son corps et de ses limites corporelles, et le *Goodenough-Harris Drawing Test* (Saracho, 1999) mesurant la pensée conceptuelle. Les individus indépendants du champ auraient une conception de leur corps plus articulée que les dépendants au champ selon Witkin et al. (1974, dans Saracho, 1996a). Aussi, Saracho avait établi dans le cadre d'études antérieures (Saracho, 1984, 1985, 1986, dans Saracho, 1999), la validité du *Goodenough-Harris Drawing Test* pour mesurer la dimension du style cognitif des enfants dépendants au champ. Afin d'alléger le texte, les abréviations DC pour désigner les personnes dépendantes au champ et IC pour désigner les personnes indépendantes du champ seront utilisées.

Mesures du choix de jeu. La variable dépendante du choix de jeu a été mesurée pour chacune des études dans le cadre de séances de jeu filmées se déroulant dans un local du milieu de garde de l'enfant, souvent en contexte naturel. En fait, seuls les sujets de Lindsey et Colwell (2003) ont été invités à se rendre dans une pièce d'observation aménagée aux fins de l'étude. Les autres ont été observés à même les lieux qu'ils étaient habitués de fréquenter. Dans tous les cas, divers matériels de jeu pouvant représenter ou susciter les différents types de jeu mesurés, selon les études, étaient à leur disposition et les enfants étaient en contexte de jeu libre pour les choisir et les utiliser. Les vidéos ont ensuite été analysées selon différents systèmes de classification. Deux études ont utilisé

la classification en quatre types de jeu élaborée par Smilansky soit jeu fonctionnel, jeu constructif, jeu symbolique et jeu avec règles (Johnson et al., 1982; Rubin et Maioni, 1975). Lindsey et Colwell (2003) ont établi six catégories à partir de définitions proposées par Stevenson et al. (1988), soit fonctionnel, physique, instructif, symbolique, de construction et autres jeux. Toutefois, ils n'ont traité que des catégories jeu physique et jeu symbolique dans le cadre de leurs analyses. Dans le cadre des quatre études menées par Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), c'est l'outil *Play Rating Scale* qui a été utilisé. Celui-ci comporte quatre catégories de jeu, soit jeu physique (l'enfant effectue des actions motrices globales telles que courir, sauter, etc.), avec blocs (l'enfant construit des structures avec des blocs et autres petits objets), de manipulation (l'enfant manipule de petits objets, incluant casse-tête, petites tiges, jeux avec petits animaux) et symbolique (l'enfant utilise des accessoires pour jouer des rôles). Ces catégories sont évaluées selon quatre sous-échelles, dont l'une mesure la fréquence, les autres mesurant des aspects du comportement en cours de jeu. La fidélité inter-juges a été évaluée et jugée satisfaisante dans le cadre des sept études. Le Tableau 3 ci-dessous présente une synthèse des relations dans les études recensées.

Tableau 3

Synthèse des relations explorées

VD / VI	Fonction-nel	Avec règles	Manipula-tion	Construction ou avec blocs	Physique	Symbolique
C (Intelligence)	(1)	(1)		(1)		(1)
C (Conservation)	(1)	(1)		(1)		(1)
C (Classification)	(3)	(3)		(3)		(3)
C (Empathie)	(3)	(3)		(3)		(3)
C (Égocentrisme spatial)	(3)	(3)		(3)		(3)
C (Dépendance au champ)			(4) (5) (6) (7)	(4) (5) (6) (7)	(4) (5) (6) (7)	(4) (5) (6) (7)
S (Compétence émotionnelle avec les pairs)					(2)	(2)
S (Régulation émotionnelle)					(2)	(2)
S (Compréhension des émotions)					(2)	(2)
S (Popularité)	(3)	(3)		(3)		(3)

*NOTE : (1) Johnson, J. E., Ershler J. et Lawton, J. T. (1982), (2) Lindsey, E. W. et Colwell, M. J. (2003), (3) Rubin, K. H. et Maioni, T. L. (1975), (4) Saracho, O. N. (1993), (5) Saracho, O. N. (1996a), (6) Saracho, O. N. (1996b), (7) Saracho, O. N. (1999).

Variables contrôlées. À l'exception de Johnson et al. (1982), toutes les études ont contrôlé la variable du sexe de l'enfant. Dans l'étude de Lindsey et Colwell (2003) et dans celles de Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), le sexe a été traité en variable modératrice. Cinq études ont également contrôlé la variable de l'âge des sujets (Lindsey et Colwell, 2003, Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999). Dans les études de Saracho (1993, 1996a,

1996b, 1999), l'âge a été traité en variable modératrice. Aucune autre variable contrôle n'a été mentionnée dans les études recensées.

Synthèse des résultats

Résultats en lien avec les aspects du développement cognitif. Des liens entre des aspects du développement cognitif et les choix de jeu ont été démontrés. Les résultats que Johnson et al. (1982) ont obtenu suite à l'analyse des données issues de vingt séances de jeu par enfant, réparties sur une période de trois mois, indiquent que moins les enfants obtiennent un score élevé au facteur intelligence, plus ils choisissent souvent le jeu de type fonctionnel. Ces auteurs ont aussi constaté une corrélation positive entre le facteur intelligence et le jeu de construction, la propension des enfants à s'adonner à ce type de jeu augmentant lorsque le score au facteur intelligence augmente. Cette corrélation ne s'est toutefois pas avérée significative dans l'étude de Rubin et Maioni (1975), qui ont observé les enfants quotidiennement sur une période de vingt jours consécutifs. Johnson et al. (1982) ont émis l'hypothèse que cette différence entre les résultats pourrait être expliquée par la plus petite taille de l'échantillon de Rubin et Maioni (1975) et par une possible différence entre les milieux de recrutement des sujets quant à l'emphase accordée au développement cognitif.

Dans l'étude de Rubin et Maioni (1975), moins les enfants ont obtenu un score élevé à la classification, à l'empathie et à l'égocentrisme, plus ils ont choisi souvent le jeu de type fonctionnel. Aussi, plus ils ont démontré des habiletés élevées aux mesures de

classification et d'égocentrisme, plus ils ont choisi le jeu de type symbolique. Les autres relations explorées n'ont pas permis d'observer de lien entre le développement cognitif et le choix de jeu.

Dans les quatre études de Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), globalement, les enfants évalués IC choisissent davantage le jeu de manipulation, à l'exception des enfants de quatre ans dans l'étude de 1996a où ce type de jeu a été parmi les plus souvent choisis chez les enfants de quatre ans DC et a été le moins souvent choisi par les filles de cinq ans IC. Le jeu avec blocs a été choisi plus souvent par les enfants IC que par les DC dans deux études (Saracho, 1993, 1999). Or, dans les deux autres études (1996a, 1996b), il a été parmi les plus souvent choisis par les enfants de quatre et cinq ans DC. Le jeu physique a été davantage choisi par les enfants IC dans l'étude de 1993, mais a été parmi les plus souvent choisis par les enfants de quatre ans DC dans les deux études de 1996. Quant au jeu symbolique, les résultats de deux études soutiennent un constat similaire, soit que les enfants évalués DC l'ont choisi plus souvent que les enfants IC (Saracho, 1996*a*, 1999). Toutefois, selon une autre étude (Saracho, 1996b), le jeu symbolique fait partie des types de jeu les moins souvent choisis par les garçons de cinq ans DC. Une synthèse des types de jeu préférés par les enfants ayant participé aux études recensées de Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), selon leur dépendance au champ, est présentée dans le Tableau 4 qui suit.

Tableau 4

Synthèse des types de jeu préférés selon la dépendance au champ selon Saracho

Étude / Types de jeu	1993	1996a	1996b	1999
Physique	IC	DC (4 ans)	DC (4 ans)	
Avec blocs	IC	DC (4 et 5 ans)	DC (4 et 5 ans)	IC
De manipulation	IC	IC (Garçons de 5 ans) DC (4 ans)	IC	IC
Symbolique		DC		DC

*NOTE : (IC) Indépendant du champ, (DC) Dépendant du champ.

Dans le cadre des quatre études de Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), la variable dépendante du choix de jeu a été mesurée à partir du même outil. Toutefois, elle a utilisé différents outils pour mesurer la variable indépendante, ce qui pourrait être une hypothèse explicative de la différence entre les résultats. Une autre hypothèse pourrait être liée à la taille des échantillons, qui diffère pour trois des études. Cependant, les études de 1996b et de 1999, dont les résultats présentent des divergences, ont un échantillon de même taille (n = 2400). Les informations fournies par ces études ne nous permettant pas de convenir avec certitude s'il s'agit du même échantillon, il n'est pas possible de déterminer si la différence entre les résultats provient d'une différence due à la composition des échantillons ou à une différence dans la validité des outils utilisés pour mesurer la variable indépendante de la dépendance au champ. Il se pourrait également que le fait d'avoir composé des groupes distincts en fonction de l'âge et du sexe des enfants dans les deux

études de 1996 ait mené à des résultats différents, les études de 1993 et de 1999 ayant plutôt comparé les enfants uniquement sur la base de la dépendance au champ.

Résultats en lien avec l'adaptation socio-affective. Les études recensées tendent à montrer qu'il existe également un lien entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans et leurs choix de jeu. En effet, des corrélations ayant été constatées en ce qui a trait au jeu fonctionnel, physique et symbolique.

Tout d'abord, selon Rubin et Maioni (1975), plus les enfants obtiennent un score de popularité élevé, moins ils choisissent fréquemment le jeu de type fonctionnel, et plus ils choisissent souvent le jeu symbolique. Ils n'ont toutefois pas observé de lien entre la popularité et les autres types de jeu.

Selon l'étude de Lindsey et Colwell (2003), plus le score lié à la compréhension des émotions est élevé, plus la propension des enfants à choisir le jeu symbolique est grande. Aussi, leurs résultats indiquent que plus le score lié à la régulation des émotions (mesurée par le parent) ou à la compétence émotionnelle avec les pairs (mesurée par l'enseignant) est élevé, plus la tendance à choisir le jeu symbolique augmente, mais uniquement chez les filles. Une corrélation spécifique aux garçons a été obtenue entre la compétence émotionnelle avec les pairs et le jeu physique, la tendance des garçons à le choisir augmentant lorsque leur score lié à la compétence émotionnelle augmente.

Synthèse des corrélations selon les différents types de jeu. Les résultats des études recensées soutiennent que le jeu de type fonctionnel est moins souvent choisi par les enfants présentant un score de popularité plus élevé (Rubin et Maioni, 1975) et plus souvent choisi par les enfants qui obtiennent un score moins élevé au facteur intelligence (Johnson et al., 1982) ou un score moins élevé lié à la classification, à l'empathie et à l'égocentrisme spatial (Rubin et Maioni, 1975).

Le jeu de manipulation a été davantage choisi par les enfants ayant un style cognitif indépendant au champ (Saracho, 1993, 1996b, 1999) et par les garçons de cinq ans indépendants au champ (Saracho, 1996a). L'intérêt pour ce type de jeu manifesté par les enfants indépendants au champ pourrait être expliqué selon l'auteure par le fait qu'ils font appel à des habiletés semblables à celles sollicitées par des champs d'intérêt reconnus pour être liés au style cognitif des indépendants au champ tels que les sciences et les mathématiques, la sériation et la résolution de problèmes et que ces derniers tendent à préférer les jeux comportant moins d'interactions sociales.

Les jeux de construction ou avec blocs ont été plus souvent choisis par les enfants qui obtiennent un score plus élevé au facteur intelligence (Johnson et al., 1982) et par les enfants au style cognitif indépendant au champ (Saracho, 1993, 1996b, 1999). Quant au jeu physique, il a été davantage choisi par les garçons chez qui une meilleure compétence émotionnelle avec les pairs a été mesurée (Lindsey et Colwell, 2003).

Le jeu symbolique a été davantage choisi par les enfants ayant un score élevé aux mesures de popularité (Rubin et Maioni, 1975), de compréhension des émotions, de régulation et de compétence émotionnelle (Lindsey et Colwell, 2003). En ce qui a trait aux aspects du développement cognitif, ce sont les habiletés aux mesures de classification et d'égocentrisme qui se sont avérées être en lien avec une plus grande propension des enfants à choisir le jeu symbolique (Rubin et Maioni, 1975). Aussi, il a été plus souvent choisi par les enfants dépendants au champ dans deux études de Saracho (1996a, 1999). Finalement, aucune corrélation entre des aspects de l'adaptation socio-affective ou du développement cognitif et le jeu de règles n'a été obtenue dans les études recensées.

Principales limites des études et pertinence scientifique

Bien que dans l'ensemble, la taille des échantillons semble suffisante pour obtenir des résultats significatifs, celui de l'étude de Rubin et Maioni (1975) possède une taille inférieure à 30 (n = 16). Il se pourrait que dans le cas de cette étude, il s'agisse d'une limite importante en lien avec l'absence de résultats puisque, sur une mesure similaire, Johnson et al. (1982) ont obtenu, avec un échantillon de plus grande taille, des résultats significatifs. Trois des sept études (Johnson et al., 1982; Lindsey et Colwell, 2003; Rubin et Maioni, 1975) ont recruté leurs sujets au sein d'un seul milieu, ce qui pourrait constituer une limite à la représentativité de l'échantillon et à la généralisation des résultats. Une autre limite relative aux échantillons réside dans le fait qu'il n'est pas possible de déterminer si Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999) a effectué ses études auprès

d'échantillons différents. Tel que mentionné ci-haut, cela ne permet pas d'interpréter avec certitude ses différents résultats.

Une limite importante constatée dans le cadre de cette recension est que peu d'études ont été réalisées dans le but de mieux comprendre le lien prédictif de l'adaptation socio-affective sur les choix de type de jeu effectués par les enfants de quatre et cinq ans. En effet, seules deux études recensées ont abordé un ou plusieurs aspects de cette relation (Lindsey et Colwell, 2003; Rubin et Maioni, 1975). Rubin et Maioni (1975) n'ont mesuré que la popularité comme indicateur de l'adaptation socio-affective. Or, cette mesure informe peu sur les caractéristiques personnelles de l'enfant en lien avec ses compétences sociales, puisqu'elle est basée essentiellement sur l'appréciation par les pairs. L'étude de Lindsey et Colwell (2003) est la seule ayant porté principalement sur le lien entre l'adaptation socio-affective et le choix entre différents types de jeu. Toutefois, leur étude portant sur le lien avec le jeu physique et symbolique, ils n'ont analysé que les données en lien avec ces deux types de jeu. Aussi, leur choix d'utiliser un score global du PSA ne permet pas de distinguer les différentes dimensions de l'adaptation socio-affective mesurées par l'outil, soit les problèmes extériorisés, les problèmes intériorisés et la compétence sociale. Il pourrait donc être pertinent de poursuivre l'exploration en mesurant le lien entre ces différentes dimensions de l'adaptation socio-affective et un nombre plus élevé de types de jeu.

Afin d'explorer de manière plus approfondie le lien entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans et leurs choix de jeu, la présente étude sera effectuée auprès d'enfants de plusieurs milieux, ne présentant aucune caractéristique particulière autre que l'âge visé par la question de recherche et les analyses porteront à la fois sur le score global et sur les scores aux trois sous-échelles du PSA, et ce afin de mieux identifier les dimensions de la compétence sociale pouvant être en lien avec les choix de jeu des enfants de quatre et cinq ans. Des différences significatives entre les résultats des garçons et des filles en lien avec les choix de jeu ont été constatées chez Lindsey et Colwell (2003) et Saracho (1993, 1996a, 1996b, 1999), une analyse de l'effet du sexe de l'enfant en lien avec les choix de jeu semble être importante et sera effectuée.

Objectifs de la présente étude

La présente étude vise essentiellement à explorer le lien entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans, considérée en tant que variable indépendante, et leurs choix entre différents types de jeu en contexte de milieu de garde, soit jeu cognitif, de manipulation et moteur, considérés en tant que variables dépendantes. Plus précisément, deux sous-objectifs seront poursuivis soit 1) explorer si la compétence sociale, les problèmes extériorisés, les problèmes intériorisés et l'adaptation sociale globale des enfants prédisent leurs choix de jeu et 2) vérifier l'effet du sexe de l'enfant sur ces possibles relations. À la lumière du contexte théorique ci-haut présenté ainsi que des résultats des études recensées, il est possible d'avancer l'hypothèse que l'adaptation socio-

affective des enfants de quatre et cinq ans ait une influence sur leur choix lorsqu'ils sont face à différents types de jeu.

Troisième chapitre

Méthodologie

Ce chapitre vise à présenter le contexte et la procédure de collecte des données, le devis de la présente étude, la description des participants, les instruments de mesure des variables. Aussi, la stratégie d'analyse appliquée sera détaillée.

Contexte, procédure de collecte de données et devis

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche dirigée par Besnard et soutenue par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (Besnard, FQRSC, 2010-13), portant sur les pratiques éducatives et le type de jeux proposé par les éducateurs et les éducatrices à l'enfance, ainsi que la qualité de leurs interactions avec les garçons et les filles au sein de centres de la petite enfance (CPE) québécois. Le personnel éducateur a été sélectionné avec un souci de représentativité équivalente selon le sexe (58% d'hommes). Les données de cette recherche sont utilisées pour analyser le lien entre l'adaptation sociale des enfants de quatre et cinq ans fréquentant un milieu de garde éducatif à l'enfance et leur choix de jeu. Toutefois, le nombre de sujets éligibles à la présente étude fut restreint en raison de données manquantes en lien avec les objectifs de la présente recherche. En effet, pour être retenues, les données devaient concerner des enfants âgés de quatre ou cinq ans au moment des évaluations et être complètes en ce qui concerne l'évaluation du profil socio-affectif et de leur choix de jeu au cours de deux séances filmées. Les enfants dont les données relatives au temps de jeu reposaient sur une

seule séance ne furent pas inclus afin d'assurer une uniformité des conditions d'évaluation pour l'ensemble des sujets de la présente étude.

Description des participants

L'échantillon est constitué de quatorze enfants québécois (36% garçons; 64% filles), âgés entre 48 et 63 mois (M= 55,86 mois; é.t = 4,31), en provenance de neuf CPE du Québec et fréquentant régulièrement leur milieu de garde, soit entre douze et cinquante heures par semaine (M=33,58 heures; é.t.=10,68). Leur personnel éducateur est masculin dans une proportion de 64,3%. Les enfants proviennent de familles biparentales ou recomposées dans 92 % des cas alors que 8 % vivent dans une famille monoparentale (deux données manquantes).

Les CPE fréquentés par ces enfants sont tous assujettis à un cadre légal instaurant des balises à respecter en ce qui a trait au ratio de personnel dûment formé au sein de l'installation, au ratio personnel éducateur-enfant par groupe et au programme éducatif appliqué, soit le programme *Accueillir la petite enfance*. Une certaine uniformité quant à la place qu'occupe généralement le jeu dans ces milieux a ainsi pu être favorisée. La participation à l'étude était volontaire et des autorisations ont été obtenues auprès des parents des enfants y participant.

Instruments de mesure des variables

Les dimensions de l'adaptation socio-affective ainsi que les choix entre les différents types de jeu ont été mesurés pour chacun des enfants au cours d'une même semaine. La présente section vise à présenter les outils utilisés pour mesurer ces variables.

Adaptation socio-affective

La variable indépendante, l'adaptation socio-affective, a été évaluée à l'aide du Profil socio-affectif (Lafrenière et Dumas, 1997). Il s'agit d'un questionnaire de 80 items, conçu pour évaluer la compétence et les inadaptations sociales chez les enfants d'âge préscolaire. Celui-ci a été complété par l'éducateur ou l'éducatrice attitré(e) au groupe de l'enfant, répondant aux 80 questions sur une échelle de type Likert allant de 1 *(jamais)* à 6 *(souvent)* pour mesurer la fréquence de comportements, qui sont répartis en huit sous-échelles, qui se dénomme comme suit : déprimé-joyeux, anxieux-confiant, irritable-tolérant, isolé-intégré, agressif-contrôlé, égoïste-prosocial, résistant-coopératif et dépendant-autonome. De ces sous-échelles découlent quatre scores globaux soit compétence sociale (score possible de 0 à 200), problèmes extériorisés (score possible de 0 à 100), problèmes intériorisés (score possible de 0 à 100) ainsi qu'un score d'adaptation globale, représentant la moyenne des résultats obtenus aux huit sous-échelles (score possible de 0 à 400) (Besnard et Letarte, 2017). Pour chacune des échelles de l'outil, plus le score est élevé, meilleure est considérée l'adaptation sociale. Dans le cadre de cette étude, les quatre scores globaux seront utilisés de manière distincte à titre d'indicateurs de la variable indépendante : l'adaptation socio-affective.

Une étude sur les caractéristiques psychométriques du PSA a été réalisée par les auteurs de l'outil auprès de 140 enfants qui ont été évalués par au minimum une éducatrice chacun (LaFrenière et al., 1990). Cent-neuf des cent-quarante enfants ont pu être évalués par deux ou trois éducatrices. Les résultats indiquent que la fidélité interjuges pour les sous-échelles et pour les scores globaux, calculée par la formule Spearman Brown, est relativement élevée et uniforme, variant de 0,72 à 0,89 pour les sous-échelles et s'élevant à 0,91 pour le score d'adaptation globale. La cohérence interne des sous-échelles, calculée par l'alpha de Cronbach, obtient des indices allant de 0,79 à 0,91 (LaFrenière et al., 1990). Dans le cadre de l'étude de Besnard et Letarte (2017), de laquelle est issu l'échantillon de la présente étude, elle a également été évaluée comme excellente (α de Cronbach de 0,95 à 0,96). À la différence de l'étude de LaFrenière et al. (1990), les questionnaires avaient alors été complétés par les parents des enfants participants.

Choix de jeu

La variable dépendante, le choix de jeu, a été mesurée à l'aide d'une procédure observationnelle effectuée dans un contexte de séances de jeu standardisées qui ont été filmées. Chaque enfant a vécu deux séances de jeu filmées, à intervalle rapproché (même journée), soit l'une avec un éducateur et l'autre avec une éducatrice, tous deux familiers avec l'enfant. Les observations ont eu lieu dans le milieu de garde fréquenté par ce dernier. Au cours des quinze premières minutes de la séance, du matériel, identique pour tous, était mis à leur disposition (ballon sautoir, balle et but de soccer, casse-tête, déguisements, figurines et voitures miniatures, livres, marionnettes, jeux de règles, jeux d'adresse, blocs,

etc.), puis suivait une période de jeu sans matériel d'environ quinze minutes également. Du temps a également été consacré à l'accueil des enfants dans le local et au rangement du matériel de jeu, totalisant environ 45 minutes par séance.

Une grille d'observation à intervalles a été utilisée pour le décodage des vidéos des séances de jeu en dyade avec ou sans matériel, laquelle a été conçue par Besnard. La typologie utilisée par Besnard et Letarte (2017) a été adoptée dans le cadre de cette étude. Afin de comptabiliser le temps accordé par chaque enfant aux différents types de jeux, quatre choix étaient donc possibles soit absence de jeu, jeu cognitif (jeux de règles et jeux langagiers), jeu de manipulation (jeux de construction et de motricité fine) et jeu moteur (motricité globale et jeux symboliques) pour chaque tranche de 20 secondes. Le fait qu'elle comporte moins de catégories de jeu que celles proposées par Smilansky et par Stevenson et al. (1988) pourrait favoriser l'obtention de résultats significatifs compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon qui pourra se distinguer selon un moins grand nombre de réponses possibles.

La catégorie absence de jeu n'a pas été traitée dans le cadre de cette étude puisqu'elle ne contribue pas à répondre à la question de recherche. Aussi, c'est le cumul du temps accordé par l'enfant aux différents types de jeu au cours des deux séances filmées qui a été considéré. Ces trois nombres de minutes totaux (temps en jeu cognitif, temps en jeu de manipulation et temps en jeu moteur) sont les données utilisées pour

opérationnaliser les choix de jeux effectués par les enfants. Selon Besnard et al. (2017), l'accord interjuges, réalisé sur 22 % des vidéos, varie de 96 % à 100 %.

Stratégie d'analyse

Les quatre aspects de la variable indépendante, soit l'adaptation socio-affective (compétence sociale, problèmes extériorisés, problèmes intériorisés et adaptation globale), ainsi que les trois aspects de la variable dépendante, soit le choix de jeu (moteur, de manipulation et cognitif), sont traités en variables continues et ont fait l'objet de la stratégie d'analyse ci-bas présentée. La variable du sexe a été traitée en variable dichotomique (fille et garçon).

Statistiques descriptives

Tout d'abord, afin de décrire l'échantillon, quelques statistiques descriptives de mesures de tendance centrale et de distribution ont été ressorties. La moyenne et l'écart type des scores obtenus à l'échelle d'adaptation globale, de même qu'aux sous-échelles du profil socio-affectif ont été calculés afin décrire l'échantillon à cet égard. De même, la moyenne et l'écart type du temps (en minutes) consacré à chacun des trois types de jeu par l'ensemble des enfants ont été calculés afin de décrire la propension des enfants du groupe à choisir chacun des types de jeux, indépendamment de leur adaptation socio-affective, et ce afin de mieux décrire l'échantillon sur la variable choix de jeu. Aussi, compte tenu de la petite taille de l'échantillon ($n < 20$), les tests non paramétriques Kolmogrov-Smirnov et Shapiro-Wilk ont été effectués, en plus du test d'asymétrie, afin

de vérifier le type de distribution des données relatives au choix de jeux, ainsi qu'à celles relatives au profil socio-affectif. Chacune de ces mesures de tendance centrale et de distribution a été déterminée à la fois de manière globale et différenciée selon le sexe.

Statistiques inférentielles

Des analyses ont été effectuées afin de vérifier dans quelle mesure les résultats obtenus sont potentiellement représentatifs de ce que l'on retrouverait au sein de la population en général. Pour les variables distribuées normalement, les coefficients de corrélation de Pearson ont été calculés afin de mesurer la force du lien bidirectionnel entre chacun des aspects relatifs à la variable indépendante (compétence sociale, problèmes intériorisés, problèmes extériorisés et adaptation globale) et chacun des trois aspects de la variable dépendante pour l'ensemble de l'échantillon. Afin de mesurer la force de ces mêmes liens de manière différenciée selon le sexe, les coefficients de corrélation de Spearman, test plus sensible aux très petits échantillons (Dancey et Reidy, 2007), ont été obtenus pour les sous-échantillons filles et garçons. Ce test étant non-paramétrique, l'ensemble des variables à l'étude a été inclus dans ces analyses indépendamment de la normalité de leur distribution. Le seuil de signification choisi fut de $p < 0,05$, afin de balancer entre le risque d'erreur de type 1 (rejet erroné de l'hypothèse nulle) et le risque d'erreur de type 2 (maintien erroné de l'hypothèse nulle). L'erreur de type 2 est probable dans cette étude, compte tenu de la petite taille de l'échantillon (Dancey et Reidy, 2007). Aussi, les scores inclus sous le seuil de signification $p < 0,10$ seront mentionnés en tant que tendance.

Analyse de régression

Une analyse de régression linéaire multiple a été effectuée afin de déterminer dans quelle mesure la variance de données relatives aux types de jeu peut être expliquée par la combinaison des variables relatives au profil socio-affectif et de la variable du sexe de l'enfant. Les coefficients de régression ont été estimés pour chacun des types de jeux, mis en lien avec chacune des échelles globales du PSA introduites dans le 2e bloc (considérées comme variables prédictives du choix de jeu) et le sexe (variable contrôle), introduit dans le 1er bloc.

Analyses complémentaires

Afin d'approfondir la compréhension des résultats, les coefficients de corrélation de Spearman ont été calculés pour mesurer la force du lien entre les types de jeux et les huit sous-échelles du PSA, et ce afin d'explorer quelles dimensions spécifiques du PSA sont liées au choix de jeu.

Quatrième chapitre

Résultats

Dans ce chapitre, les résultats des analyses effectuées pour l'ensemble de l'échantillon et pour les sous-échantillons des filles et des garçons seront exposés. Leur présentation suivra le déroulement de la stratégie d'analyse telle qu'appliquée**.**

Analyses descriptives

Des analyses descriptives ont été effectuées afin de situer l'échantillon à l'égard des variables à l'étude, soit l'adaptation socio-affective des enfants (VI) et le pourcentage de temps qu'ils ont consacré aux différents types de jeu (VD). Le Tableau 5 présente les scores obtenus aux quatre échelles globales du PSA pour l'ensemble des sujets (en surligné) et selon le sexe des enfants. En référence au PSA, les résultats indiquent qu'en moyennes, les garçons de l'échantillon se situent autour du 90^{e} percentile sur les échelles de compétence sociale, problèmes intériorisés et adaptation générale, indiquant qu'ils ont dans l'ensemble une meilleure adaptation à ces échelles que 90% de la population. À l'échelle des problèmes extériorisés, la moyenne des garçons se situe autour du 70^{e} percentile. Aucun des résultats minimums obtenus chez les garçons pour l'ensemble des échelles ne se situe en deçà du 40^{e} percentile au sein de l'échantillon. Les filles quant à elles se situent en moyenne au 90^{e} percentile sur les échelles de compétence sociale et d'adaptation générale, autour du 80^{e} percentile à l'échelle des problèmes intériorisés et au 70^{e} percentile à celle des problèmes extériorisés. Chez les filles, les résultats minimums obtenus à chacune des échelles se situent en deçà du 35^{e} percentile, avec un résultat

minimum pour la compétence sociale autour du 11^{e} percentile. Aucun des résultats obtenus aux échelles évaluées ne se situe en deçà du seuil clinique (10^{e} percentile) au sein de l'échantillon.

Tableau 5

Données descriptives des scores obtenus aux échelles globales du PSA, au total et selon le sexe

Dimensions du profil socio-affectif	n	Min	Max	M	ÉT	Asymétrie	Aplatissement	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Compétence sociale [0-200]	14	98	187	155,14	25,60	-0,776	0,162	0,200	0,278
Compétence sociale filles [0-200]	9	98	187	160,00	29,27	-1,399	1,458	0,146	0,070
Compétence sociale garçons [0-200]	5	130	169	146,40	16,33	0,362	-1,127	0,200	0,492
Problèmes intériorisés [0-100]	14	73	100	89,00	8,09	-0,865	-0,022	0,172	0,201
Problèmes intériorisés filles [0-100]	9	73	100	87,89	9,52	-0,626	-1,061	0,023*	0,191
Problèmes intériorisés garçons [0-100]	5	86	97	91,00	4,85	0,329	-2,491	0,200	0,460
Problèmes extériorisés [0-100]	14	71	94	85,79	8,03	-1,221	0,056	0,002*	0,003*
Problèmes extériorisés filles [0-100]	9	71	94	88,00	6,82	-2,299	6,011	0,005*	0,003*
Problèmes extériorisés garçons [0-100]	5	71	92	81,80	9,26	-0,349	-2,644	0,200	0,295
Adaptation générale [0-400]	14	263	368	329,93	34,00	-0,536	-0,777	0,200	0,203
Adaptation générale filles [0-400]	9	263	368	335,89	36,71	-1,081	0,419	0,200	0,110
Adaptation générale garçons [0-400]	5	290	358	319,20	28,94	0,298	-1,582	0,200	0,541

* $p < 0,05$;

Le Tableau 6 présente l'échantillon en ce qui a trait au temps consacré, en pourcentages, aux différents types de jeu, pour son ensemble (en surligné) ainsi que différenciés selon le sexe. Le jeu moteur apparaît comme étant le type de jeu auquel les enfants, dans leur ensemble, se sont consacrés le plus longuement en moyenne, suivi du jeu cognitif puis du jeu de manipulation. Cependant, lorsque considérées exclusivement, les filles ont davantage choisi le jeu cognitif, suivi du jeu moteur et du jeu de manipulation. Les garçons, quant à eux, ont tous joué au jeu moteur et y ont accordé en moyenne deux fois plus de temps qu'aux deux autres types de jeu, pour lesquels on retrouve une moyenne de temps de jeu quasi équivalente.

Tableau 6

Données descriptives du temps consacré (en pourcentages) aux différents types de jeu, au total et selon le sexe

Choix de jeu	n	Min	Max	M	ÉT	Asymétrie	Aplatissement	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
Jeu cognitif [0-100]	14	0,00	86,11	32,20	25,94	0,378	-0,363	0,200	0,363
Jeu cognitif filles [0-100]	9	0,00	86,11	36,35	27,99	0,272	-0,294	0,200	0,766
Jeu cognitif garçons [0-100]	5	0,00	53,80	24,72	22,63	0,205	-1,924	0,200	0,701
Jeu de manipulation [0-100]	14	0,00	52,27	26,42	18,14	-0,189	-1,243	0,200	0,257
Jeu de manipulation filles [0-100]	9	0,00	52,27	27,64	20,04	-0,224	-1,671	0,200	0,269
Jeu de manipulation garçons [0-100]	5	0,00	43,79	24,22	16,03	-0,640	1,341	0,200	0,786
Jeu moteur [0-100]	14	0,00	94,37	41,38	24,55	0,344	0,535	0,200	0,982
Jeu moteur filles [0-100]	9	0,00	94,37	36,01	27,17	1,048	2,285	0,200	0,335
Jeu moteur garçons [0-100]	5	22,65	68,42	51,06	17,32	-1,353	2,417	0,189	0,379

* $p < 0,05$;

Les résultats aux tests Kolmogrov-Smirnov et Shapiro-Wilk indiquent une distribution normale des données pour l'ensemble des variables, à l'exception des données relatives à deux échelles du PSA, dont les données sont distribuées avec une asymétrie à gauche. D'abord, l'échelle des problèmes extériorisés présente des indices de distribution anormale au test de Kolmogrov-Smirnov pour l'ensemble de l'échantillon ($D(14) = 0.30$, $p = 0.002$) ainsi que pour les filles ($D(9) = 0.33$, $p = 0.005$). Au test Shapiro-Wilk, les indices pour cette même échelle sont $W(9) = 0.73$, $p = 0.003$ pour les filles et $W(14) = 0.78$, $p = 0.003$ pour l'ensemble de l'échantillon. Aussi, un indice de distribution anormale est obtenu au test Kolmogorov-Smirnov pour l'échelle des problèmes intériorisés chez les filles ($D(9) = 0.30$, $p = 0.023$). Cependant, le test Shapiro-Wilk indique une distribution normale pour cette dernière échelle. Le test Shapiro-Wilk étant plus sensible pour de petits échantillons que le Kolmogorov-Smirnov (Mishra, Pandey, Singh, Gupta, Sahu et Keshri 2019), la distribution de cette dernière échelle sera considérée normale dans le cadre des analyses. En raison de l'anormalité de sa distribution, l'échelle des problèmes extériorisés a été exclue des analyses de corrélation de Pearson. Cependant, les données relatives à cette échelle ont pu être incluses dans les analyses effectuées dans le cadre du test non paramétrique de Spearman, ce test étant valide indépendamment de la normalité de la distribution (Dancey et Reidy, 2007).

Liens entre les échelles globales du PSA et le choix de jeu

D'abord, des corrélations de Pearson ont permis de vérifier la présence d'associations entre les scores obtenus aux échelles globales du PSA (V.I.) et le

pourcentage de temps consacré à chacun des types de jeu par les enfants (V.D.). Les résultats obtenus, présentés au Tableau 7, indiquent l'existence d'une corrélation négative significative entre l'échelle des problèmes intériorisés et le temps accordé au jeu cognitif. Il appert donc que plus les enfants de quatre et cinq ans obtiennent un score élevé (signifiant une meilleure adaptation) à l'échelle problèmes intériorisés, moins ils ont tendance à choisir le jeu cognitif. De plus, les résultats suggèrent une tendance de corrélation positive entre les problèmes intériorisés et le jeu de manipulation, signifiant que les enfants présentant moins de problèmes intériorisés auraient davantage tendance à choisir le jeu de manipulation.

Tableau 7

Corrélations de Pearson entre le profil socio-affectif et le choix de jeu pour l'ensemble de l'échantillon

Dimensions du profil socio-affectif	Jeu cognitif	Jeu de manipulation	Jeu moteur
Compétence sociale	-0,157	0,236	-0,009
Problèmes intériorisés	-0,594*	0,512[t]	0,250
Adaptation générale	-0,313	0,393	0,041

* $p < 0,05$; [t] $p < 0,10$

Ensuite, afin de différencier les corrélations selon le sexe, et considérant la très petite taille de ces sous-échantillons, le test non paramétrique de Spearman a été utilisé. Les résultats décrits au Tableau 8 montrent des corrélations négatives significatives entre le temps consacré par les filles à jouer au jeu de type cognitif et deux échelles de leur profil socio-affectif, soit les problèmes intériorisés et l'adaptation générale. Une meilleure adaptation à ces deux échelles est corrélée avec plus de temps consacré au jeu cognitif, ce qui va dans le sens des résultats obtenus pour l'ensemble de l'échantillon. Aucune corrélation significative n'apparaît pour le sous-échantillon des garçons.

Tableau 8

Corrélation bivariées de Spearman entre l'adaptation socio-affective et le choix de jeu, selon le sexe

Dimensions de l'adaptation socio-affective	Jeu cognitif filles / garçons	Jeu de manipulation filles / garçons	Jeu moteur filles / garçons
Compétence sociale	-0,600 / 0,300	0,033 / -0,100	0,267 / -0,100
Problèmes intériorisés	-0,787* / 0,300	0,628 / -0,100	0,301 / -0,100
Problèmes extériorisés	-0,353 / 0,100	0,513 / 0,300	0,395 / -0,300
Adaptation générale	-0,795* / 0,300	0,360 / -0,100	0,368 / -0,100

* $p < 0,05$

Liens entre les échelles globales du PSA et le choix de jeu, avec un contrôle pour le sexe

Afin de vérifier le lien entre les variables dans l'ensemble de l'échantillon, en contrôlant pour le sexe des enfants, une régression linéaire multiple a été effectuée, introduisant le sexe en premier bloc, puis successivement chacune des échelles globales du PSA dans le 2e bloc, à l'exception de l'échelle des problèmes extériorisés vu la condition de normalité de la distribution requise pour une analyse de régression. Il est probable que cette exclusion n'interfère pas avec l'obtention de résultats significatifs puisqu'aucune corrélation n'est apparue significative dans le cadre des analyses effectuées entre cette dernière échelle et les différents types de jeu à l'étude. Les variables ainsi introduites ont été analysées en relation avec chacun des types de jeu. Les résultats, décrits au Tableau 9, indiquent une relation significative pour le jeu cognitif, dont 57% de la variance serait expliquée par la combinaison sexe et problèmes intériorisés.

Tableau 9

Analyse de régression linéaire entre l'adaptation socio-affective et le temps consacré à différents jeux, avec un contrôle pour le sexe [1]

Adaptation socio-affective (V.I.)	Choix de jeu (V.D.)		
	Jeu cognitif ΔR^2 / sig. / β	Jeu de manipulation ΔR^2 / sig. / β	Jeu moteur ΔR^2 / sig. / β
Compétence sociale	0,100 / 0,561 / -0,232	0,057 / 0,725 / 0,227	0,099 / 0,565 / 0,077
Problèmes intériorisés	0,365 / 0,082 / -0,572*	0,300 / 0,141 / 0,550	0,131 / 0,462 / 0,199
Problèmes extériorisés	0,164 / 0,373 / -0,366	0,160 / 0,384 / 0,421	0,098 / 0,567 / 0,076
Adaptation générale	0,193 / 0,307 / -0,391	0,154 / 0,398 / 0,393	0,107 / 0,537 / 0,122

[1] Le sexe a été entré dans le bloc 1; * $p < 0,05$

Liens entre les sous-échelles du PSA et le choix de jeu

Afin d'approfondir les résultats obtenus, et afin d'explorer davantage les relations entre les dimensions de l'adaptation socio-affective et le choix de jeu, des analyses de corrélation de Spearman ont été réalisées entre les huit sous-échelles du PSA et le choix de jeu des enfants, pour la totalité de l'échantillon puis différenciées selon le sexe. Bien que cela donne lieu à de très nombreuses corrélations, celles-ci permettent notamment de mieux comprendre la relation significative obtenue entre l'échelle des problèmes intériorisés et le jeu cognitif. Les résultats, présentés au Tableau 10 pour l'ensemble de l'échantillon et au Tableau 11, différenciés selon le sexe, indiquent qu'une corrélation négative entre l'échelle anxieux-confiant et le jeu cognitif apparaît significative pour l'ensemble de l'échantillon ainsi que pour les filles (significatif à $p < 0,01$). Toujours chez les filles, deux autres corrélations négatives significatives sont relevées entre le jeu cognitif et les sous-échelles du PSA, soit irritable-tolérant et isolé-intégré. Cela signifie

que meilleure est l'adaptation des filles à l'une ou l'autre de ces sous-échelles, moins elles tendent à choisir le jeu cognitif.

Tableau 10

Corrélation bivariées de Spearman entre l'adaptation socio-affective (sous-échelles du PSA) et le choix de jeu, pour l'ensemble de l'échantillon

Sous-échelles du PSA	Jeu cognitif	Jeu de manipulation	Jeu moteur
Déprimé-joyeux	-0,309	0,358	-0,062
Anxieux-confiant	-0,554*	0,258	0,336
Irritable-tolérant	-0,227	0,353	-0,161
Isolé-intégré	-0,503	0,224	0,287
Agressif-contrôlé	-0,284	0,088	0,146
Égoïste-prosocial	-0,031	0,373	-0,257
Résistant-coopératif	0,025	0,241	-0,345
Dépendant-autonome	-0,113	0,138	-0,102

* $p < 0,05$

Tableau 11

Corrélation bivariées de Spearman entre l'adaptation socio-affective (sous-échelles du PSA) et le choix de jeu, selon le sexe

Sous-échelles du PSA	Jeu cognitif filles / garçons	Jeu de manipulation filles / garçons	Jeu moteur filles / garçons
Déprimé-joyeux	-0,509 / -0,100	0,390 / 0,200	-0,034 / 0,300
Anxieux-confiant	-0,824** / 0,100	0,311 / 0,500	0,496 / -0,300
Irritable-tolérant	-0,773* / 0,300	0,412 / -0,100	0,336 / -0,100
Isolé-intégré	-0,669* / 0,051	0,318 / 0,154	0,159 / -0,564
Agressif-contrôlé	-0,661 / 0,500	0,134 / -0,300	0,435 / -0,300
Égoïste-prosocial	-0,277 / -0,100	0,496 / 0,000	0,025 / 0,300
Résistant-coopératif	-0,366 / 0,300	0,204 / 0,100	0,102 / -0,500
Dépendant-autonome	-0,437 / 0,600	0,218 / -0,200	0,185 / -0,200

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Cinquième chapitre

Discussion

Ce chapitre vise à discuter des résultats obtenus en lien avec les objectifs de l'étude à savoir s'il existe un lien entre l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans, considérée comme variable indépendante, et leur choix entre différents types de jeu, puis si cette relation prédictive varie selon que l'enfant soit une fille ou un garçon. Pour ce faire, les relations entre les trois dimensions mesurées par le PSA et les trois types de jeu à l'étude ont été explorées. Les résultats ainsi obtenus seront présentés et interprétés en regard des connaissances et des études initialement recensées. Des hypothèses explicatives seront ensuite avancées. Puis, les forces et limites de la présente étude seront identifiées et des recommandations seront formulées en vue de recherches futures. Pour finir, des retombées pour la pratique de la psychoéducation seront avancées.

Interprétation des résultats

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu cognitif

Les résultats suivent une constance en ce qui a trait à la relation entre les problèmes intériorisés et le temps accordé au jeu de type cognitif, référant aux jeux avec règles et langagiers. En effet, une corrélation négative significative entre les problèmes intériorisés et le jeu cognitif a d'abord été obtenue pour l'ensemble de l'échantillon, puis spécifiquement pour les filles, pour qui une relation similaire a été obtenue en lien avec l'échelle de l'adaptation générale. Ces résultats signifient que plus les filles présentent une bonne adaptation à ces deux aspects du développement socio-affectif mesurés par le PSA,

moins elles tendent à accorder plus de temps au jeu de type cognitif. Puisqu'aucune corrélation entre ces variables n'est apparue chez les garçons lors des analyses différenciées selon le sexe, il se pourrait que les résultats obtenus chez les filles expliquent la corrélation observée sur l'ensemble de l'échantillon. Aussi, selon l'analyse de régression, il est possible de prédire 57 % de la variance du temps accordé au jeu cognitif à partir de la combinaison problèmes intériorisés et sexe de l'enfant.

Des analyses complémentaires ont permis de démontrer que trois des sous-échelles du PSA sont associées au choix du jeu cognitif chez les enfants de quatre et cinq ans. En effet, la sous-échelle irritable-tolérant, associée à l'échelle globale des problèmes extériorisés, et les sous-échelles isolé-intégré et anxieux-confiant, associées à l'échelle globale des problèmes intériorisés sont corrélées négativement au temps accordé au jeu de type cognitif pour l'ensemble de l'échantillon, et plus fortement pour les filles en ce qui concerne l'échelle anxieux-confiant. Cela signifie que meilleure est l'adaptation des enfants à ces sous-échelles, donc plus ils sont tolérants, intégrés ou confiants, moins ils accordent de temps au jeu de type cognitif.

Bien que la sous-échelle irritable-tolérant apparaisse corrélée au choix de jeu cognitif pour l'ensemble de l'échantillon, aucune relation significative entre l'échelle globale des problèmes extériorisés et le jeu cognitif n'a pu être révélée par la présente étude. Le résultat obtenu avec cette sous-échelle suggère néanmoins qu'il serait pertinent d'explorer davantage l'hypothèse d'un lien entre les problèmes extériorisés et le choix de

jeu auprès d'un plus large échantillon. Aussi, cela permettrait de déterminer s'il existe une différence entre les filles et les garçons dans la relation obtenue dans le cadre de la présente étude. À l'instar de l'échelle globale des problèmes extériorisés, celle de la compétence sociale n'apparaît pas comme étant corrélée au choix du jeu cognitif.

Par ailleurs, parmi les études précédemment recensées, aucune n'avait démontré de lien entre le choix du jeu cognitif et une dimension du développement socio-affectif. Seuls Rubin et Maioni (1975) avaient mis en lien le jeu de règles, composante du jeu cognitif tel que défini dans le cadre de la présente étude, avec un aspect apparenté au développement socio-affectif soit la popularité, variables pour lesquelles ils n'ont obtenu aucun lien de corrélation significatif. Les résultats de la présente étude semblent donc cohérents avec ceux de ces derniers en ce qui concerne la compétence sociale, celle-ci étant notamment mesurée par le degré d'intégration sociale, pouvant s'apparenter à la popularité mesurée dans le cadre de l'étude de Rubin et Maioni (1975).

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu de manipulation

Les résultats révèlent que meilleure est l'adaptation au niveau des problèmes intériorisés, plus les enfants tendent à consacrer du temps au jeu de manipulation, composé des jeux d'adresse et des jeux avec blocs. Vus sous l'angle de l'intégration sociale, qui est une composante des problèmes intériorisés tels que définis dans le PSA, les résultats de la présente étude apparaissent contraires à ceux de Saracho selon lesquels ce sont les enfants identifiés moins enclins à rechercher les interactions sociales qui choisissent davantage le

jeu de manipulation (Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999). Cependant, dans l'une de ces études, le jeu de manipulation a été le préféré des garçons de quatre ans identifiés comme ayant le profil manifestant le plus d'intérêt envers les interactions sociales (Saracho, 1996a). Considérant cette divergence dans les résultats et les limites de la présente étude, d'autres recherches seraient nécessaires afin d'explorer davantage cette relation entre les problèmes intériorisés et le jeu de manipulation.

Aucune autre étude recensée n'a fait état d'une relation entre les problèmes intériorisés et le jeu de manipulation, tout comme cela est le cas pour l'ensemble des aspects du développement socio-affectif mis en lien avec ce type de jeu dans le cadre des recherches précédentes. La présente étude va d'ailleurs dans ce sens puisqu'à l'exception de l'échelle des problèmes intériorisés, aucune autre échelle relative au développement socio-affectif des enfants de quatre et cinq ans n'est apparue corrélée avec le choix du jeu de manipulation. Or, le jeu de manipulation est également celui auquel les enfants ont accordé le pourcentage de temps le moins élevé en moyenne, et ce tant pour l'ensemble des sujets que pour les sous-échantillons filles et garçons. Compte tenu du nombre peu élevé de sujets, il se pourrait que ce type de jeu n'ait pas été suffisamment choisi pour que des relations puissent apparaître par l'entremise des analyses.

Aspects de l'adaptation socio-affective et jeu moteur

Si les problèmes intériorisés faibles apparaissent corrélés au jeu cognitif et de manipulation, ils ne le sont pas en ce qui concerne le jeu moteur, regroupant les jeux de rôle et de motricité globale dans le cadre de cette étude. Aucune relation significative n'a d'ailleurs été obtenue entre un aspect du développement socio-affectif et le choix du jeu moteur.

Des études parmi celles recensées précédemment ont toutefois démontré l'existence de relations significatives entre des aspects du développement socio-affectif et les jeux physiques ou symboliques, les deux composantes du jeu moteur dans le cadre de la présente étude. En effet, l'étude de Lindsey et Colwell (2003) a révélé que les enfants ayant une meilleure compréhension des émotions tendent à accorder davantage de temps au jeu symbolique, jeu également plus souvent choisi par les filles évaluées comme ayant de bonnes capacités de régulation émotionnelle et avec les pairs. Aussi, selon leur étude, les garçons tendent davantage à accorder du temps au jeu physique lorsque le score lié à la compétence émotionnelle augmente. Les garçons ayant le profil le plus enclin envers les relations sociales selon Saracho ont d'ailleurs aussi choisi davantage le jeu symbolique dans deux études de cette dernière (Saracho, 1996a, 1999). Rubin et Maioni (1975), quant à eux, ont montré que plus les enfants obtiennent un score de popularité élevé, plus ils accordent du temps au jeu symbolique.

L'absence de résultat significatif dans le cadre de la présente étude en ce qui concerne le jeu moteur pourrait aussi être attribuable à la petite taille de l'échantillon. En fait, observant les données descriptives, il est possible de constater que celles relatives au temps consacré au jeu moteur sont distribuées de manière asymétrique lorsque différenciées selon le sexe, et ce tant chez les filles (asymétrie positive) que chez les garçons (asymétrie négative). Cela signifie qu'une proportion élevée des filles a accordé peu de temps au jeu moteur et qu'inversement, une proportion élevée de garçons y a plus longuement joué. Cependant, l'utilisation du test de Spearman, reconnu pour être valide indépendamment de la normalité des distributions de données permet de considérer valides les résultats en lien avec le jeu moteur et de stipuler que ceux-ci ne sont pas davantage explicables par le sexe de l'enfant que par la variable à l'étude, soit son profil socio-affectif. Néanmoins, il se pourrait que cette asymétrie des données des filles et des garçons, sous-groupes tous deux composés d'un très petit nombre de sujets, n'ait pas favorisé l'obtention de résultats significatifs sur l'ensemble de l'échantillon, en raison d'un étalement des données dont les valeurs sont peu représentées en nombre.

Hypothèses explicatives des résultats en lien avec le cadre théorique

Il appert que les enfants évalués comme étant plus confiants, intégrés et tolérants accordent moins de temps au jeu cognitif. Bien que les résultats ne permettent pas d'affirmer que ceux-ci choisissent davantage les autres types de jeu, il est possible de penser que ces enfants puissent être plus enclins à choisir les types de jeu impliquant plus d'interactions sociales libres, moins structurés par des règles que les jeux cognitifs. Aussi,

le résultat associé à l'échelle *anxieux-confiant* selon lequel les enfants plus anxieux choisissent davantage le jeu cognitif pourrait être cohérent avec les conclusions de l'étude de Mendel (1963) selon laquelle les enfants ayant un niveau d'anxiété élevé tendent à moins choisir du matériel ayant un degré élevé de nouveauté. En effet, il est possible de penser que le degré de nouveauté et d'imprévisibilité soit moins élevé dans les jeux cognitifs que dans les jeux de manipulation ou physiques puisqu'ils reposent sur des règles ou sur des interactions sociales et langagières structurées et impliquant peu de mouvements. L'hypothèse que le choix du jeu cognitif soit plus sécurisant pour les enfants chez qui l'anxiété est plus élevée serait pertinente à étudier dans l'exploration des facteurs sous-jacents aux résultats obtenus. Il serait intéressant également de mieux comprendre si le temps plus élevé accordé au jeu cognitif chez les enfants présentant davantage de difficultés intériorisées ou une moins bonne adaptation générale traduit un réel intérêt plus grand pour le jeu de type cognitif ou si cela relèverait plutôt d'une tendance à éviter les autres types de jeu, sollicitant des habiletés différentes, notamment plus sociales, qui susciteraient de l'anxiété ou pour lesquelles ils se percevraient moins compétents. En effet, selon une théorie de la motivation, soit la théorie des buts d'accomplissement, la motivation d'un individu face à une situation ou un comportement peut être de nature appétitive ou aversive. Dans le premier cas, la personne initie et dirige son comportement vers une situation qui lui apparaît attrayante et valorisante. Dans le second cas, la conduite est générée par la confrontation potentielle à un événement non désiré et peut se traduire par des comportements d'évitement (Cury et DaFonseca, 2001). Or, selon un postulat avancé par Bandura (1986), puis qui fut repris par de nombreux auteurs (Bandura 1990,

1993, 2003 dans Blanchard, Lieury, LeCam et Rocher, 2013; Bouffard et Vezeau, 2010), l'orientation et l'engagement d'un individu face à une action ou une tâche seraient fortement influencés par la perception de sa compétence à l'égard de celle-ci (sentiment d'efficacité personnelle). Ainsi, à la lumière de ces derniers postulats, il se pourrait que le sentiment de compétence des enfants face aux types de jeu mis à leur disposition constitue un facteur éclairant pour mieux comprendre les relations obtenues. Cette hypothèse pourrait s'avérer être particulièrement intéressante à explorer en ce qui concerne les enfants au profil plus anxieux, considérant que la tendance à l'évitement est reconnue pour être associée à l'anxiété, et ce, même chez les très jeunes enfants (Bigras, Paquette et LaFrenière, 2001).

Forces, limites et recommandations suite à l'étude

Cette présente étude est la première à explorer les liens entre quatre indicateurs de l'adaptation socio-affective de manière distincte en tant que variables indépendantes et différents types de jeu considérés en variables dépendantes. En effet, seuls Lindsey et Colwell (2003) et Maioni (1975) avaient exploré l'hypothèse d'une relation prédictive entre l'adaptation socio-affective et le choix de jeu. Or, tel que décrit précédemment, c'est un score global issu du PSA que Lindsey et Colwell (2003) ont utilisé dans le cadre de leur étude. Aussi, ils n'ont étudié que deux types de jeu, soit le jeu physique et le jeu symbolique. Rubin et Maioni (1975) ont quant à eux étudié une seule variable indépendante, soit la popularité, dont la mesure a reposé sur la préférence exprimée par les pairs plutôt que sur l'utilisation d'un outil standardisé.

L'utilisation du PSA dans le cadre de cette étude constitue d'ailleurs une force de celle-ci, cet outil ayant démontré de bonnes qualités psychométriques via des mesures de validation dans le cadre d'études scientifiques (LaFrenière et al., 1990; Besnard et Letarte, 2017). De plus, l'accord inter-juges pour la mesure de la variable dépendante choix de jeu a été vérifiée par le double codage des vidéos en ce qui concerne le temps accordé par les enfants aux différents types de jeu.

Certaines caractéristiques de l'échantillon constituent également des forces de l'étude. D'une part, les enfants proviennent tous de CPE qui appliquent un même programme éducatif accordant une place importante au jeu, ce qui favorise une certaine uniformité dans l'approche éducative à laquelle les sujets sont quotidiennement exposés. Toutefois, cette grande diversité de milieux de provenance des sujets n'a pas permis d'assurer l'uniformité de certains autres éléments pouvant influencer le vécu quotidien des enfants au sein de ces milieux tels que l'environnement physique, les routines, la culture éducative du milieu, les dynamiques organisationnelles, etc. Cependant, la variété de lieux de provenance des sujets constitue une force en ce qui a trait à la généralisation des résultats à d'autres milieux de la petite enfance. Aussi, d'éventuels biais liés au sexe de l'éducateur de l'enfant ont pu être minimisés puisque 64% des enfants avaient avait un éducateur régulier masculin et que chaque enfant a pu être observé une fois en présence d'un éducateur et une fois en présence d'une éducatrice. En effet, Besnard et al. (2017) ayant démontré que les hommes éducateurs proposent davantage de jeu actif et que les femmes suggèrent plus souvent des jeux cognitifs, ce souci de tendre vers une équivalence

de la présence de personnel masculin et féminin constitue une caractéristique intéressante de la présente étude et donne de la force à la validité des données recueillies pour la variable dépendante.

Des différences entre les résultats des garçons et des filles en lien avec les choix de jeu ayant été constatées dans le cadre de deux études recensées (Lindsey et Colwell, 2003; Saracho, 1993, 1996a, 1996b, 1999), l'analyse des données de manière différenciées selon le sexe, puis avec un contrôle pour celui-ci, constitue une exploration pertinente effectuée par la présente étude.

Cependant, des limites à cette étude peuvent être identifiées et sont à prendre en considération dans l'interprétation des résultats. L'une de celles-ci, importante, réside en la petite taille de l'échantillon (< 20) qui ne permet pas une forte puissance statistique (Dancey et Reidy, 2007). Pour cette raison, il est plausible que la taille du sous-échantillon des garçons lors des analyses différenciées selon le sexe ait contribué à l'absence de résultats significatifs pour ce groupe et que d'autres relations significatives n'aient pu être démontrées faute d'un nombre suffisamment élevé de données. Il est néanmoins à considérer que les garçons de cette étude présentent en moyenne une bonne adaptation aux échelles du PSA et que l'étendue des données pour ce sous-échantillon est plus restreinte qu'en ce qui concerne les filles. Il se pourrait donc que cette caractéristique ait contribué à l'absence de liens significatifs pour les garçons. Aussi, bien que des analyses

non paramétriques ont été effectuées pour compenser la taille restreinte de l'échantillon, des analyses portant sur un plus grand nombre d'enfants seraient davantage concluantes.

En plus d'augmenter le nombre de participants, il serait pertinent d'effectuer davantage d'observations. En effet, le nombre peu élevé de séances de jeu observées peut constituer une limite quant à la validité des données pour traduire les préférences de jeu des enfants. Augmenter le nombre de données recueillies pour cette variable permettrait ainsi d'améliorer leur validité, selon leur variance ou leur constance dans le temps. De plus, dans le cadre de la présente étude, les données utilisées ont été issues d'une autre étude ayant des objectifs différents. Advenant que la présente question de recherche soit à nouveau explorée dans le cadre de recherches futures, il serait utile de contrôler pour certains facteurs environnementaux identifiés par des auteurs comme ayant une influence sur le choix de jeu des enfants de quatre et cinq ans. Notamment, il serait pertinent d'effectuer des séances de jeu sans la présence de l'adulte, d'assurer du matériel de jeu ne présentant pas un haut degré de nouveauté pour les participants, et d'aménager l'espace et la disposition du matériel de manière à réduire les effets associés à ces facteurs, puisque des auteurs ont démontré que ceux-ci influencent le choix des enfants face à différents types de jeu (Goble et al., 2012; Tomes, 1995; Witt et Gramza, 1970; Dyment et O'Connell, 2013; Mendel, 1963). De plus, l'ajout d'une mesure du sentiment de compétence des enfants face aux différents types de jeu mis à leur disposition serait intéressant afin d'explorer l'existence de liens entre cette variable et les relations qui

s'avéreraient significatives entre le profil socio-affectif et les choix de jeu des enfants de quatre et cinq ans.

Retombées cliniques

Une part importante de la pertinence de la présente étude réside dans les perspectives d'application clinique de ses résultats. En effet, considérant que le développement des jeunes enfants s'effectue principalement via le jeu et qu'il est démontré que les différents types de jeu offrent des potentiels expérientiels favorisant chacun différents aspects du développement, il appert souhaitable, en vue d'un développement des jeunes enfants qui soit global, que ceux-ci puissent s'adonner aux différents types de jeu. Or, compte tenu du fait que certains aspects de leur profil socio-affectif soient corrélés avec le temps consacré à certains, il appert que certains enfants vont choisir moins souvent certains types de jeu. Le psychoéducateur en soutien à un ou des enfants de quatre ou cinq ans pourra tenir compte des résultats obtenus dans le cadre de cette étude dans l'exercice de ses opérations professionnelles. Par exemple, lors de l'observation, et de l'analyse de l'évaluation, le constat qu'un enfant tend principalement à choisir le jeu cognitif pourrait indiquer, si jumelé à d'autres observations, qu'il peut être pertinent de porter une attention particulière à son niveau d'adaptation associée aux problèmes intériorisés ainsi qu'à son adaptation générale. Cette observation sera particulièrement pertinence à effectuer auprès des filles, chez qui la relation entre l'adaptation socio-affective et le choix de jeu s'est avérée la plus significative dans le cadre de cette étude.

Aussi, le psychoéducateur ayant observé qu'un enfant tend à choisir moins souvent un certain type de jeu pourra voir, lors de la planification et de l'organisation, à mettre en place des moyens pour favoriser la participation de celui-ci aux jeux auxquels il s'adonne le moins souvent, et ce, afin qu'il puisse bénéficier des potentiels expérientiels diversifiés et développer les habiletés moins acquises et qui sont favorisées par l'implication dans les autres types de jeux. Rappelons, par exemple, qu'il a été démontré que le fait de s'adonner au jeu symbolique libre avec des jouets a permis à des enfants anxieux de diminuer leur score d'anxiété (Barnett, 1984). De plus, le psychoéducateur pourra agir sur les autres variables identifiées comme ayant une influence sur les choix de jeu effectués par les enfants de quatre et cinq ans tels que les facteurs sociaux et environnementaux présentés dans la section problématique de cette présente étude. Aussi, il pourra planifier ses activités en intégrant les intérêts actuels de l'enfant aux expériences nouvelles qu'il proposera et ce, en tenant également compte des capacités et défis associés au profil d'adaptation socio-affective de l'enfant. Relativement à l'animation et à l'utilisation, le psychoéducateur, notamment, portera attention à ce que l'enfant ne rencontre pas un niveau de défi supérieur à ses capacités lorsqu'il est en situation de jeu moins familier, adaptera la forme ou le contenu de l'activité, l'accompagnera au besoin de manière plus spécifique, ou agira en adoptant un rôle de modélisateur et verra à offrir du renforcement positif tel que refléter à l'enfant ses réussites nouvelles ou le plaisir rencontré alors qu'il s'adonnait à un jeu moins souvent choisi au cours duquel il a rencontré des défis associés à son profil d'adaptation socio-affective. Ces divers moyens viseront notamment à diminuer progressivement la présence des comportements intériorisés chez l'enfant pour

qui cela représenterait un défi par l'exposition à des expériences de réussite et favorables au développement de son potentiel adaptatif par l'entremise du jeu. Lors de l'évaluation post-intervention, le psychoéducateur observera si des changements surviennent dans la propension de l'enfant à choisir les différents types de jeu après que celui-ci ait eu l'occasion de vivre des réussites dans le cadre de jeux au préalable moins souvent choisis. Sans que cela ne constitue un objectif en soi, cela pourrait témoigner d'un élargissement des potentiels expérientiels auxquels il tend à s'exposer.

Des retombées pour l'intervention psychoéducative sont donc envisageables. Cependant, d'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre les facteurs agissant dans les relations explorées, compréhension à la lumière de laquelle d'autres pistes d'applications pourront être identifiées et intégrées à la pratique en psychoéducation.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'explorer l'hypothèse d'une influence de l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans sur leurs choix face à différents types de jeu, et de vérifier si cette éventuelle relation varie en fonction du sexe de l'enfant. Compte tenu de l'importance reconnue du développement préscolaire chez les jeunes enfants, de l'intérêt validé scientifiquement de favoriser celui-ci par l'entremise du jeu, et du fait qu'il est démontré que les différents types de jeu favorisent de manière distincte les divers aspects de ce développement, il apparaissait souhaitable de mieux comprendre ce qui sous-tend le choix des enfants face aux types de jeu mis à leur disposition. Des facteurs environnementaux ou appartenant aux caractéristiques de l'enfant avaient pu être identifiés par les chercheurs. Cependant, peu d'études avaient porté sur l'influence de facteurs relevant de l'adaptation socio-affective des enfants de 4 et 5 ans sur les choix de jeu. Or, selon les données les plus récentes issues de l'EQDEM, la compétence sociale et la maturité affective sont deux domaines de vulnérabilité fortement représentés chez les enfants fréquentant la maternelle au Québec. Il était donc pertinent de vérifier si les caractéristiques des enfants en lien avec ces domaines ont un effet sur les choix de jeu qu'ils effectuent.

Pour ce faire, des mesures de l'adaptation socio-affective, considérée en variable indépendante, et des mesures du choix entre différents types de jeu, considéré en variable dépendante, recueillies auprès de quatorze enfants de quatre et cinq ans, en contexte de

CPE, ont été mises en lien et soumises à des analyses de corrélation et de régression. Les principaux résultats soutiennent l'hypothèse d'un lien d'influence entre des aspects de l'adaptation socio-affective des enfants d'âge préscolaire et leur propension à choisir certains types de jeu. Le jeu de type cognitif est apparu comme étant celui le mieux prédit par le profil d'adaptation socio-affective, et ce davantage chez les filles que chez les garçons. En effet, il semble que meilleure est l'adaptation des filles à l'échelle des problèmes intériorisés et à celle de l'adaptation générale, moins elles accordent de temps à ce type de jeu. Il a également été observé que meilleure est l'adaptation des enfants au niveau des problèmes intériorisés, plus ils tendent à choisir le jeu de manipulation. Des résultats ayant également été obtenus lors des analyses exploratoires avec les sous-échelles du PSA, et compte tenu des limites de la présente étude, d'autres recherches seront nécessaires afin de poursuivre l'identification des aspects de l'adaptation socio-affective des enfants de quatre et cinq ans qui ont une influence sur leur choix de jeu. Néanmoins, ces résultats suggèrent pour les intervenants œuvrant en petite enfance, notamment en psychoéducation, la pertinence de prendre en compte les caractéristiques de l'adaptation socio-affective des jeunes enfants lorsque vient le moment de planifier et mettre en place des contextes de jeu visant le développement de forces et habiletés souhaitées. Aussi, bien que davantage d'études soient nécessaires, l'hypothèse d'une relation bidirectionnelle entre les problèmes intériorisés ou l'adaptation générale et le choix de jeu est soutenue par les résultats de la présente étude. Il apparaît donc souhaitable de porter une attention particulière aux enfants présentant une vulnérabilité au niveau de ces deux dimensions afin de les aider à expérimenter les types de jeu reconnus pour

favoriser le développement des habiletés associées à une meilleure adaptation à la fois globale et socio-affective.

Références

Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé.* Liège: Université de Liège, École de santé publique.

Ahmad, S., Hussain, A., Batool, A., Sittar, K. et Malik, M. (2016). Play and cognitive development: Formal operational perspective of Piaget's theory. *Journal of Education and Practice, 7*(28), 72-79.

Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist, 41*(12), 1389–1391.

Barnett, L.A. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*, 477-483.

Berkhout, L., Bakkers, H., Hoekman, J. et Goorhuis-Brouwer, S.M. (2013). Observing free play in classrooms with an instrument based on video analysis. *Early Child Development and Care, 183*(1), 125-136.

Besnard, T. et Letarte, M. J. (2017). Effect of male and female ECE teacher's educational practices on children's social adaptation. *Journal of Research in Childhood Education*, *31*(3), 453-464.

Besnard, T., Sénécal, J. et Maltais, A. P. B. (2017). Éducateurs et éducatrices à l'enfance: différences et similitudes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*, 53-67.

Bigras, M., Paquette, D. et LaFrenière, P. (2001). Pluralité des troubles socio-affectifs et attachement chez les petits. *Enfance*, *53*(4), 363-378.

Bjorklund, D.F. et Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: integrating activity, cognition and education. *Child Development, 69*(3), 604-606.

Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. et Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, *6*(1), 23-35.

Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans Crahay, M., et Dutrévis, M. (Éds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Cury, F. et Da Fonséca, D. (2001). Approche/évitement et théorie des buts d'accomplissement: données empiriques et avancées conceptuelles. Dans Cury, F., et Sarrazin, P. (Éds), *Théories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 121-142). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Dancey, C. P. et Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues: SPSS pour Windows, QCM et exercices corrigés*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck**.**

Deneault, J., Lefebvre, O. et Rousseau, C. (2014). Le jeu symbolique permet-il de se « préparer à l'école »? Les effets des ateliers d'expression *Jeu dans le sable* sur le développement d'enfants de 4 à 6 ans. *Revue de psychoéducation, 43*(2), 299-321.

Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon, dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans.* Rapport. Document téléaccessible à l'adresse *https://oraprdnt.ugtr.uquebec.ca/pls/public/docs/ GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf.*

Dyment, J. et O'Connell, T. S. (2013). The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's geographies, 11*(3), 263-280.

Fontaine, A. M. (2005). Écologie développementale des premières interactions entre enfants: effet des matériels de jeu. *Enfance, 57*(2), 137-154.

Gartstein, M. A., Putnam, S. P. et Rothbart, M. K. (2012). Etiology of preschool behavior problems: contribution of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal, 33*(2), 197-211.

Gmitrova, V., Podhajecka, M. et Gmitrov, J. (2009). Children's play preferences: implications for the preschool education. *Early Child Development and Care, 179*(3), 339-351.

Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D. et Fabes, R.A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex roles, 67*, 435-451.

Goutard, M. (1980). Problèmes psychopédagogiques de l'éducation préscolaire. *Enfance*, *33*(4), 285-292.

Gouvernement du Québec (2003). *Programme Passe-Partout.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2017a). *Programme de formation de l'école québécoise*. *Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec (2017b). *Programme accueillir la petite enfance (mise à jour)* Québec : Ministère de la Famille et des Aînés.

Gouvernement du Québec (2018). *Stratégie relative aux services éducatifs offerts aux enfants de 0 à 8 ans*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Han, M. (2017). Individual differences in play style and literacy: A bioecological perspective. In *Play and literacy in early childhood* (pp. 119-132). Routledge.

Johnson, J. E., Ershler, J. et Lawton, J.T. (1982). Intellective correlates of preschoolers'spontaneous play. *The Journal of General Psychology, 106*, 115-122.

Kroll, L. R. (2017). Early childhood curriculum development: the role of play in bulding self-regulatory capacity in young children. *Early Child Development and Care, 187*(5-6), 854-868.

LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M. et Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation, 19*(1), 23-41.

LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F. et Dubeau, D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment, 4*, 442-450.

LaFrenière, P. J. et Dumas, J. E. (1997). *Profil socio-affectif PSA*. Pearson Canada Assessment Inc.

Lehman, L. A. (2012). How does free-play activity choice predict academic and social competence of preschool children with developmental delay and preschool children without disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 74*(9-A).

Lemelin, J. P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*, *dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Lifter, K., Fosler-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. et McClure, E. (2011). Overview of play. Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children, 24*(3), 225-245.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dare, R. A., Smith, E. D. et Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*(1), 1-34.

Lindsey, E. W. et Colwell, M. J. (2003). Preschoolers'emotional competence: links to pretend and physical play. *Child study journal, 33*(1), 39-52.

Mendel, G. (1963). Children's preferences for differing degrees of novelty. *Child Development, 36*(2), 453-465.

Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C. et Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, *22*(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18

Nichols, S. et Stich, S. (2000). A cognitive theory of pretense. *Cognition, 74,* 115-147.

Normandeau, S. (1999). Comment évaluer le profil socio-affectif des enfants d'âge préscolaire? *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 28*(1), 133-134.

Nourot, P. M. (1991). Perspectives from the field: Play and paradox. *In* B. Scale, M. Almy, A. Nicopoulou, et S. Ervin-Tripp (dir.), *Play and the social context of development in early care and education.* (p. 192-204). New York: Teachers College Press.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement : A french Canadian replication and extension. *Developmental Psychology, 46*(5), 984-994.

Pellegrini, A. D. et Smith, P. K. (1998). Physical activity play : The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577-598.

Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y. et Lussier, Y. (2016). *Normes de présentation d'un travail de recherche*. Trois-Rivières : Éditions SMG.

Pry, R., Guillain, A. et Foxonet, C. (1996). Adaptation sociale et compétences sociocognitives chez l'enfant de 4-5 ans. *Enfance, 3,* 315-329.

Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A. I., Pinto, A. M., Lima, M. L. et Ribeiro, M. T. (2012). School social behavior scales: an adaptation study of the portuguese version of the social competence scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1473-1484.

Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5, 243–258.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.

Rubin, K. H. et Maioni, T. L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly, 21*(3), 171-179.

Rubin, K. H., Maioni, T. L. et Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development, 47*(2), 414-419.

Rubin, K. H., Watson, K. S. et Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development, 49*, 534-536.

Saracho, O.N. (1993). The relationship of preschool children's cognitive style to their play preferences. *Early Child Development and Care, 97*, 21-33.

Saracho, O.N. (1996a). The relationship between the cognitive style and play behaviors of 3-to-5-year-old children. *Personality and Individual Differences, 21*(6), 863-876.

Saracho, O.N. (1996b). Preschool children's cognitive styles and play behaviors. *Child Study Journal, 26*(2), 125-149.

Saracho, O.N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology, 19*(2), 165-180.

Seitz, J.A. (1997). Metaphor, symbolic play, and logical thought in early childhood. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, *123*(4), 373-392.

Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017.* Québec : Institut de la statistique du Québec.

Stevenson, M. B., Leavitt, L. A., Thompson, R. H. et Roach, M. A. (1988). A social relations model analysis of parent and child play. *Developmental Psychology, 24*(1), 101-108.

Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2013). *Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon, dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Todd, B. K., Fischer, R. A., Di Costa, S., Roestorf, A., Harbour, K., Hardiman, P. et Barry, J. A. (2017). Sex differences in children's toy preferences: A systematic review, meta-regression, and meta-analysis. *Infant and Child Development, 26*(6).

Tomes, R. E. (1995). Teacher presence and child gender influences on children's activity preferences in preschool settings. *Child Study Journal, 25*(2), 123-140.

Witt, P. A. et Gramza, A. F. (1970). Position effects in play equipment preferences of nursery school children. *Perceptual and Motor Skills, 31*, 431-434.

Annexe A

Caractéristiques des études recensées

Annexe A

Caractéristiques des études recensées

Étude (auteurs et année)	Pays	Échantillon				Devis	Variable indépendante (Dimension adaptation sociale ou cognitive)		Variable dépendante (Type de jeu)		Variables contrôles
		Type	n	Âge	% filles		Concepts mesurés	Mesure	Concepts mesurés	Mesure	
Johnson, J. E., Ershler J. et Lawton, J. T. (1982)	États-Unis	Pop	34	36 - 71 mois (M= 49, é.t. 5)	50%	L	C (Intelligence)	TS	Types de jeu (fonctionnel, constructif, symbolique, avec règles, non en jeu ou non visible)	O	
							C (Conservation)	TS			
Lindsey, E. W. et Colwell, M. J. (2003)	États-Unis	Pop	44	43 – 80 mois (M=60.36)	50%	T	S (Compétence émotionnelle, régulation émotionnelle, compréhension des émotions)	QP, QE, TS	Types de jeu (physique, symbolique)	O	Âge Sexe
Rubin, K. H. et Maioni, T. L. (1975)	États-Unis	Pop	16	43 – 55 mois (M = 49.87, é.t. 6.05)	50%	L	C (Classification)	TS	Types de jeu (fonctionnel, constructif, symbolique, avec règles, non en jeu ou non visible)	O	Sexe
							C (Empathie)	TS			
							C (Égocentrisme spatial)	TS			
							S (Popularité)	Q			
Saracho, O. N. (1993)	États-Unis	Pop	300	36 – 71 mois	50%	L	C (Style cognitif : dépendance du champ)	TS	Types de jeu (physique, avec blocs, de manipulation, symbolique)	O	Âge Sexe
Saracho, O. N. (1996*a*)	États-Unis	Pop	1276	36 – 71 mois	50%	L	C (Style cognitif : dépendance du champ)	TS	Types de jeu (physique, avec blocs, de manipulation, symbolique)	O	Âge Sexe
Saracho, O. N. (1996*b*)	États-Unis	Pop	2400	36 – 71 mois	50%	L	C (Style cognitif : dépendance du champ)	TS	Types de jeu (physique, avec blocs, de manipulation, symbolique)	O	Âge Sexe
Saracho, O. N. (1999)	États-Unis	Pop	2400	36 – 71 mois	50%	L	C (style cognitif : dépendance du champ)	TS	Types de jeu (physique, avec blocs, de manipulation, symbolique)	O	Âge Sexe

NOTE : Pop : Populationnel; T : Transversal; L : Longitudinal; C : Dimension cognitive; S : Dimension socio-affective Q : Questionnaire par évaluateur externe; O : Observation standardisée; QP : Questionnaire parent; QÉ : Questionnaire enseignant (ou éducateur); TS : Test standardisé.

Annexe B

Normes de présentation

Annexe B

Normes de présentation

Conformément à l'autorisation émise par la Faculté d'éducation et acheminée par courriel le 07 juillet 2021, ce mémoire est présenté suivant les normes APA 6^{e} édition, telles que présentées dans le manuel *Normes de présentation d'un travail de recherche* (Provost, Alain, Leroux et Lussier, 2016).