

Université de Montréal

La relation entre l'attachement et la représentation de la figure paternelle dans le jeu symbolique du garçon d'âge préscolaire

Par Nicolas Lévesque

Département de psychologie, Université de Montréal  
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de  
l'obtention du grade de M.Sc en psychologie.

Août 2009

©Nicolas Lévesque 2009

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La relation entre l'attachement et la représentation de la figure paternelle dans le jeu  
symbolique du garçon d'âge préscolaire

Présenté par :

Nicolas Lévesque

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sarah Dufour

.....  
Président-rapporteur

Monica O'Neill Gilbert

.....  
Directeur de recherche

Huguette Bégin

.....  
Membre du jury

### *Sommaire*

Cette recherche a été inspirée par les travaux de John Bowlby sur l'attachement ainsi que par les écrits psychanalytiques de Sigmund Freud et de Donald Winnicott sur le développement de la relation père-garçon. Trois objectifs ont été formulés dans la présente étude : A) Les jeunes garçons d'âge préscolaire pourraient-ils projeter, à travers quelques sessions de jeu symbolique libre, leurs représentations paternelles? B) S'ils les projettent, quelle est la nature de ces représentations paternelles? C) Existe-t-il une relation entre le type d'attachement (évalué par un instrument standard) et les représentations paternelles projetées dans le jeu symbolique libre?

Dix garçons de quatre ans ont été filmés à la maison et dans une garderie pendant, en moyenne, quatre sessions totalisant par enfant, une durée moyenne de deux heures trente minutes de jeu symbolique. Le type d'attachement a été évalué à l'aide de l'Attachment Story Completion Task. Les résultats démontrent que l'ensemble des garçons ont été en mesure de projeter des représentations paternelles basées sur la figure du père. Tous ces garçons ont perçu le père comme une figure de protection et huit enfants sur dix ont exprimé verbalement leur attachement à ce dernier. Un enfant de type *évitant* (type A) n'a pas évoqué la figure du père dans son jeu. Ce père était rarement à la maison pour s'occuper de son garçon. Enfin, le dernier enfant, de type *ambivalent* (un enfant particulièrement agressif de type C), a présenté dans son jeu des interactions négatives avec le père et ce, tout au long des sessions de jeu symbolique. Il appert ainsi que le jeu symbolique permet à l'enfant de projeter des représentations de la figure

paternelle. Ces représentations sont en lien avec le type d'attachement que l'enfant détient au moment de l'évaluation.

Mots clés : Modèles opérants internes, relation père-fils, attachement-père-fils, représentations internes des garçons, jeu symbolique, Attachment Story Completion Task

### *Summary*

This research was inspired by the work of John Bowlby on infant attachment and the psychoanalytic writings of Freud and Winnicott on the father figure. Three objectives were formulated for this exploratory study; a) Will the young preschool boy spontaneously project his paternal representations in the context of a series of symbolic free play sessions? b) If so, what is the nature of the paternal representations? c) Is there a relationship between the type of attachment as evaluated with a standardized instrument and the paternal representation projected into the free play sessions?

Ten four year old boys were filmed in their own homes and in the daycare setting during an average of four sessions each for a total of two and a half hours. The type of attachment was evaluated with the Attachment Story Completion Task. The results showed that all of the boys were capable of projecting paternal representations onto the father figures. All of the children perceived these figures as a source of protection and eight out of ten verbally expressed their attachment to them. One insecure boy (type A) did not invoke the father figure in his play and in real life his father was rarely at home. The remaining insecure boy (a very angry type C) showed consistent negative interaction with the father figure throughout the sessions. It seems that the symbolic play allow the child to project adequately the representation of the father figure. These representations are linked to the attachment type that the children possessed at the moment of the evaluation.

Key words: Internal working model, Boy-father relationship, attachment to father, boy's fathers internal representation, symbolic play, Attachment story completion task

*Table des matières*

Sommaire .....	iii
Summary .....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des abréviations.....	ix
Définition des concepts.....	x
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	3
1.0. Les modèles opérants internes et leur rôle au niveau de l'attachement.....	4
1.1. Caractéristiques des modèles opérants internes.....	7
2.0. Des modèles opérants internes aux représentations paternelles .....	12
2.1. Représentations de la figure paternelle élaborées par Freud .....	16
3.0. Le jeu symbolique : un accès au monde interne .....	20
Méthodologie .....	27
Résultats .....	40
Discussion .....	51
Conclusion .....	60
Références.....	64
Appendice .....	i

*Liste des Tableaux*

- Tableau 1. Répartition de l'échantillon en fonction du nombre et de la durée du jeu symbolique libre et de l'Attachment Story Completion Task (A.S.C.T.)..... p.38
- Tableau 2. Répartition de l'échantillon selon les représentations paternelles décrites par Freud pour l'ensemble des garçons dans le jeu symbolique et dans l'A.S.C.T ..... p.39
- Tableau 3. Qualité de la relation enfant-parent projetée dans le jeu symbolique selon le type d'attachement pour l'ensemble de l'échantillon ..... p.43



*Liste des abréviations*

A.S.C.T. Attachment Story Completion Task

M.O.I. Modèles Opérants Internes

### *Définition des concepts*

Modèles opérants internes (M.O.I.) : Le terme « modèle opérant interne » a été employé la première fois dans la psychologie empirique par Craik (1943), un psychologue intéressé à la division de l'intelligence cybernétique. Il avait défini les modèles opérants internes de cette manière : « Mon hypothèse est que... l'organisme détient un modèle interne miniature de la réalité extérieure... ce modèle permettrait d'organiser le présent et le futur... [traduction libre] (Craik, 1943, P.61) ». Certains auteurs, comme Bowlby et Johnson-Laird (1983), ont repris ce concept pour l'intégrer à leur théorie.

Inspiré de Craik (1943) Les Modèles Opérants Internes conceptualisés par Bowlby (1969, 1973, 1980) sont ni plus, ni moins, les fondements à la base de l'attachement. Il s'agit selon Bowlby (1969, 1973, 1980) de comportements réels intériorisés par l'enfant. Ces comportements (i.e. les interactions que l'enfant a avec le monde extérieur et surtout ses parents) représentent la source dans laquelle l'enfant puise lorsqu'il doit se représenter un objet d'attachement (le père, la mère, etc.). Ainsi, selon Bowlby (1969), les comportements de parents absents, violents ou encore aimants se retrouveront dans les représentations internes des enfants.

Attachement : L'attachement est un terme introduit par Bowlby (1969) et repris plus tard, entre autres, par Mary Salter Ainsworth, Blehar, Waters, et Wall (1978) ainsi que Mary Main et Solomon (1990). L'attachement, selon Bowlby (1969) est un besoin

primaire vital chez le nourrisson qui ne découle d'aucun autre besoin. Plus spécifiquement Bowlby (1969) dit de l'attachement qu'il s'agit : « (d') une tendance originelle et permanente à entrer en contact avec autrui (Bowlby, 1969, p.76)». Grâce à ce dernier, l'enfant développera une sécurité qui le mènera vers la possibilité d'explorer autour de lui et, avec le temps, vers l'autonomie. Comme Bowlby (1969) le mentionne lui-même, le premier objet d'attachement est dans la majorité des cas la mère. La seconde figure la plus importante serait à son avis le père. Toutefois, il pourrait arriver que l'enfant s'attache davantage au père avec qui il développerait une relation plus authentique. En effet, il est possible que la mère, qui ne ferait que répondre aux besoins primaires de l'enfant, ne développerait pas vraiment d'interactions avec son enfant (Bowlby, 1969).

Il existe trois types d'attachement qui ont été opérationnalisés par Ainsworth et al. (1978). L'attachement de type A caractérise les enfants *évitants*, celui de type B est retrouvé chez les enfants *sécurés*, et celui de type C est observé chez les enfants *anxieux ambivalents*. Un quatrième type d'attachement a été opérationnalisé par Main et Solomon (1990), il s'agit de l'attachement de type D qui caractérise les enfants *désorganisés*.

Jeu symbolique libre : Le jeu symbolique, avant d'être une technique utilisée en clinique, est un phénomène développemental naturel qui prend place chez les enfants âgés en moyenne de trois ans. La technique du jeu symbolique libre a, quant à elle, surtout été popularisée par l'école psychanalytique anglaise (Donald Winnicott, Mélanie Klein, etc.). Des ouvrages *classiques et complets* sur le jeu symbolique libre ont été

publiés, entre autres, par Klein (1932) (la psychanalyse des enfants) et Winnicott (1975) (jeu et réalité). Le lecteur voulant en apprendre davantage sur cette technique peut se référer à ces ouvrages.

Le jeu symbolique représente un espace (Winnicott, 1975) dans lequel l'enfant est apte à projeter le contenu de ses représentations imaginaires. Ce contenu peut prendre des formes et un sens limités seulement par les capacités de l'enfant. Il est important de mentionner que le contenu projeté dans le jeu n'est pas celui du monde réel. Il est plutôt *teinté* par les fantasmes de l'enfant (par la représentation qu'un enfant se fait de son père, par exemple).

La technique utilisant le jeu symbolique consiste à laisser l'enfant jouer librement, sans trop de contraintes, pour qu'il puisse exprimer son monde interne sans interdits. Ce jeu s'effectue à la limite du réel et de l'imaginaire (Winnicott, 1975). Le clinicien ou l'expérimentateur qui utilise le jeu symbolique libre pour étudier les enfants doit donc toujours garder en tête qu'il ne doit pas être directif. Au contraire, il doit accompagner l'enfant dans la démarche qu'il entreprend à travers le jeu.

*Remerciements*

Merci Madame Gilbert:

«What a distressing contrast there is between the radiant intelligence of the child and the feeble mentality of the average adult». Sigmund Freud.

Merci à tous les enfants et à leurs parents qui ont participé à cette recherche.

Je tiens également à remercier les correcteurs de mon mémoire pour leurs judicieux conseils.

Merci également à Katia.

Merci enfin à mon père et à ma mère.

*Introduction*

L'objectif général de cette recherche est d'étudier les représentations de la figure paternelle des garçons d'âge préscolaire à l'aide du jeu symbolique libre. Le jeu symbolique est une technique utilisée par les cliniciens travaillant avec les enfants. Depuis quelques années, cette approche relativement nouvelle semble prometteuse pour la recherche en développement. Or, à l'aide de la théorie de l'attachement élaborée par John Bowlby, nous tenterons de vérifier jusqu'à quel point les *représentations internes* telles qu'élaborées dans les théories psychanalytiques peuvent être l'objet d'une étude plus scientifique utilisant le jeu. Un petit groupe de garçons d'âge préscolaire sera utilisé pour tenter de dégager les représentations paternelles en utilisant une méthodologie basée sur l'observation systématique de leurs activités ludiques. Enfin, nous nous attarderons sur le lien entre le type d'attachement et la qualité des représentations de la figure paternelle.

Le premier chapitre présente le modèle théorique qui s'articule autour de trois concepts, soit : 1) les modèles opérants internes (M.O.I.) et leur fonction en rapport à l'attachement, 2) les représentations symboliques du père chez le garçon et 3) le jeu symbolique libre comme véhicule de la projection des représentations paternelles. Le deuxième chapitre aborde la méthodologie utilisée dans cette recherche. Les troisième et quatrième chapitres décrivent les résultats, la discussion et la conclusion de cet ouvrage.

*Contexte théorique*



### *1.0 Les modèles opérants internes et leur rôle au niveau de l'attachement*

Tout au long de sa vie, Bowlby (1969, 1973 et 1980) se préoccupa de la problématique de l'attachement. Avec ses trois volumes intitulés *Attachment, Separation and Loss*, il introduit plusieurs concepts qui sont les fondements de la théorie de l'attachement. Parmi ceux-ci figurent les modèles opérants internes (M.O.I.). C'est dans le volume *Attachment* que Bowlby (1969) expose pour la première fois les modèles opérants. Avec un éclairage éthologique et une approche beaucoup plus systématique que les autres auteurs de son époque, Bowlby (1973) reprend un concept cher à la psychanalyse :

The environmental and organismic models described here as necessary parts of a sophisticated, biological control system are, of course, none other than the internal worlds of traditional psychoanalytic theory seen in a new perspective. (Bowlby, 1973, p. 82)

Quelle est cette nouvelle perspective du monde interne dont parle Bowlby (1973)? Il attire l'attention sur la *mère réelle* et l'interaction avec son enfant au profit de la *mère interne*<sup>1</sup>. Ensuite, Bowlby (1973) laisse de côté le terme «relation objectale» au profit du

---

<sup>1</sup> Bowlby (1973) voulait, dans ses travaux, se distinguer du courant psychanalytique qui régnait à son époque. Selon lui, les travaux effectués en psychanalyse sur le monde interne et ses figures (représentations internes de la famille, de la fratrie, etc) n'étaient pas assez opérationnels, car la psychanalyse fait peu de cas du monde réel d'une personne, elle s'affaire plutôt à travailler au niveau des fantasmes. Ainsi, le monde réel et symbolique étaient deux réalités différentes selon Bowlby (1973), car il n'arrivait pas à évaluer concrètement ce que l'enfant se représentait symboliquement et même s'il y était parvenu, il y aurait trouvé une grande différence. Il décida donc de partir des interactions réelles de l'enfant avec ses parents (surtout sa mère).

terme «attachement».<sup>2</sup> Plus spécifiquement Bowlby (1980) élabore les M.O.I. de la manière suivante :

every situation we meet with in life is constructed in terms of the representational models we have of the world about us and of ourselves. Information reaching us through our sense organs is selected and interpreted in terms of those models; its significance for us and those we care for is evaluated in terms of them, and plans of action executed with those models in mind. On how we interpret and evaluate each situation, moreover, turns also on how we feel. (Bowlby, 1980, p.229)

Il est possible d'illustrer la citation de Bowlby (1980) avec un exemple d'image auditive. Le musicien qui entend une pièce de musique pour la première fois l'intériorise de manière à l'apprendre. Lorsqu'il entend cette même pièce pour une deuxième fois, il est capable de reconnaître ce morceau et d'y noter les erreurs qui s'y glissent si elle est jouée par un néophyte. Elle est donc intériorisée et peut être projetée à nouveau.

De manière générale, comme le mentionne Bowlby (1980), la représentation qui est enregistrée de la situation est chargée d'émotions suscitées par un événement. La fin de sa citation reflète bien la place importante que prennent les émotions dans la théorie de Bowlby (1980) : « On how we interpret and evaluate each situation, moreover, turns also on how we feel. Bowlby, 1980, p.229 ». Selon lui, les émotions qu'un individu ressent par rapport à un objet d'attachement lui permettent d'évaluer cette personne en termes de ces émotions.

---

<sup>2</sup> Selon Piaget (1945), la formation de la représentation interne débute par la construction de l'objet réel pendant la période sensorimotrice (Piaget, 1945). S'en suit une intériorisation de cet objet en représentation interne.

L'enfant construit ses premiers objets d'attachement (ses parents) par le biais de son interaction avec eux. Plus précisément, Bowlby (1980) dit:

To the individual who feels, what is felt is a reflection of how he is appraising the world and himself, how he is appraising particular situations, and what kinds of behaviour are from time to time being activated within him. ... All this he may be able to note and report: and in so far as he can, he will naturally adopt the language of feeling. (Bowlby, 1980, p.122.)

C'est à partir des représentations, comprenant les émotions vécues, que les modèles opérants internes sont construits. La perception qu'a un individu de ce monde est en accord avec ses émotions et avec la manière dont chaque situation a été émotionnellement intériorisée.

La relation d'attachement entre l'enfant et le parent constitue ainsi la pierre angulaire de la construction des modèles opérants internes (Bowlby, 1973). Selon la théorie de l'attachement, des enfants avec des parents sensibles et stables vont développer des modèles opérants internes sécurisants (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978). Par exemple, Soria (2004) explique que les enfants de ce type présentent un jeu symbolique plus raffiné en introduisant davantage d'éléments dans le jeu et en représentant de manière plus fidèle ces éléments. Elle donne comme exemple un enfant qui est capable de construire des histoires cohérentes et complètes, comparativement à un enfant insécure qui n'a pas de scénario et qui joue sans buts.

Sher-Censor et Oppenheim (2004), Main, Kaplan et Cassidy (1985) Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990) ainsi que Bretherton et Oppenheim (2003) démontrent également qu'il existe une relation significative entre les modèles opérants internes et les

comportements d'attachement observables chez les enfants. Selon ces auteurs, les enfants qui démontrent un attachement stable développent des modèles opérants internes plus *cohérents*. Par cohérent, ils se réfèrent à des modèles opérants internes qui représentent de manière plus juste et plus fréquemment la relation qu'ils entretiennent avec les objets d'attachement.

Bowlby (1973) rappelle que les éléments clés impliqués dans la construction des modèles opérants internes sont : a) la qualité des figures d'attachement tel que vécue par les enfants, b) leur présence et c) leur fréquence de réponse par rapport à l'enfant. Or, des enfants avec des figures d'attachement sensibles et stables vont apprendre à approcher le monde avec confiance et assurance, car ils savent que l'aide et le soutien sont disponibles au besoin. Pour d'autres, les figures d'attachement sont peu présentes et même absentes et aucune protection n'est disponible. Aux yeux de ces enfants, le monde est inconfortable, imprévisible et, toujours selon Bowlby (1973), un retrait de ce monde est prévisible.

### *1.1 Caractéristiques des modèles opérants internes*

Bretherton (2005) mentionne que Bowlby (1973) avait conçu ces modèles comme étant un reflet interdépendant de la relation actuelle des figures d'attachement et de l'image de soi de l'enfant, qualifiant donc les modèles opérants internes de *spécifiques à la relation*. Toutefois, elle mentionne que cette définition de Bowlby (1973) devient problématique lorsque la relation d'un enfant est sécurisée avec une figure d'attachement et insécurisée avec une autre; en effet, chaque relation est individuelle avec

les figures d'attachement. Ainsi, l'enfant réagit de la manière qu'il est traité avec sa mère indépendamment de la manière dont il est traité avec son père. Une méta-analyse effectuée par Van Ijzendoorn et Bakermans-Kranenburg (1996) comparant l'attachement entre le père et la mère démontre que, dans certains cas, l'attachement à la mère prédit plus fortement la relation ultérieure avec les pairs (fratrie et amis). Cependant, d'autres études démontrent qu'un attachement sécure aux deux parents prédit mieux les relations avec ces mêmes pairs (Van Ijzendoorn et Bakermans-Kranenburg, 1996; Bakermans-Kranenburg, Van Ijzendoorn, et Kroonenberg, 2005 ainsi que Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991)

L'image interne construite par l'enfant ne serait donc pas nécessairement spécifique à la relation, mais plutôt spécifique à l'expérience de l'enfant qui érige des représentations internes selon les événements rencontrés dans sa vie. Bretherton (2005) rappelle que cette distinction reste vague et que l'évaluation des représentations internes mérite de plus amples investigations lorsque l'enfant ne détient pas le même type d'attachement au père et à la mère. Cependant, il est certain que la première personne à procurer les soins à l'enfant aura la plus grande influence sur la personnalité et le développement de ce dernier. Main et al. (1985) reprennent cette idée. Tout comme Bretherton (2005), elles croient que les modèles opérants internes de chaque enfant sont spécifiques à la relation. Elles décrivent l'individualité des modèles de cette manière :

The working model of the relationship to the attachment figure will reflect not an objective picture of "the parent" but rather the history of the caregiver's responses to the infant's actions or intended actions with/toward the attachment figure. If this is true, then from the moment at

which an animate or inanimate object can be represented, there will be individual differences among infants in their internal working models of relationship to the attachment figure. (Main et al, 1985, p. 75)

En résumé, Main et al. (1985) suggèrent que les modèles opérants internes sont comme un espace où chaque enfant peut enregistrer la façon avec laquelle les personnes importantes pour lui répondent à ses besoins. Cet espace est différent, même pour deux enfants de la même famille, car la réponse des figures d'attachement est unique et idiosyncrasique.

Vers quel âge les enfants sont-ils susceptibles de développer des modèles opérants internes? Pour plusieurs auteurs dont Bowlby (1973), les modèles opérants des jeunes enfants représentent de manière générale les expériences vécues. Ce n'est que lorsque les capacités cognitives atteignent des stades de développement plus avancés que l'enfant est capable de complexifier ces modèles opérants internes (Main et al. 1985). Par stade de développement avancé, il est possible de supposer que Main et al. (1985) parlent du quatrième stade de Piaget (1937)<sup>3</sup>, de la période sensorimotrice où l'enfant commence à acquérir la permanence de l'objet. À ce moment, les expériences uniques et diverses de l'enfant, combinées à des capacités intellectuelles plus élevées, donnent lieu à des modèles internes qui reflètent le type de relation vécu avec les figures d'attachement. Cependant, Main et al. (1985) estiment que les modèles opérants internes

---

<sup>3</sup> 4<sup>e</sup> stade (de 8 à 12 mois) : l'enfant recherche systématiquement l'objet. Cependant, sa représentation de ce dernier n'est pas encore parfaite, il commet l'erreur dite du « stade IV » (ou erreur A non B) : lors du déplacement visible de l'objet il le recherche là où il l'a précédemment trouvé et non pas nécessairement là où il a disparu, ce qui constitue une évolution par rapport au stade précédent. Ainsi, à ce stade, l'enfant commence à comprendre que même si l'objet (la mère, le père, etc.) disparaît, il existe encore. Il en acquiert ainsi une représentation qui se renforcera par la suite.

se développent beaucoup plus tôt que ce que Bowlby (1969) suggère. Selon Main et al. (1985), les enfants développent très tôt des représentations internes des relations importantes et peuvent les modifier au besoin. Schank (1982) et Izard (1978) apportent un appui supplémentaire à la théorie de Main et al (1985). En effet, selon eux, dès la fin de la première année de vie un enfant est capable d'évoquer des modèles opérants internes pour prédire un comportement probable des figures d'attachement. Par exemple, les enfants apprennent en bas âge à dire bonjour et au revoir de la main tout comme le font leurs parents. Toutefois, ils le font sans que les parents initient le geste. Selon Beebe et Lachmann (2003) ainsi que Beebe, Koulomzin, Anderson, Jaffe, Feldstein, et Crown (2002), les enfants développeraient dès le début de la vie des représentations présymboliques concernant les attentes relationnelles positives et négatives. Les recherches ont également démontré qu'ils n'ont pas à vivre plusieurs fois un événement pour l'inclure à leurs modèles opérants internes (Price et Goodman, 1985). Par exemple, les enfants savent après peu de temps ce qu'est un parc et les jeux qu'on y retrouve.

Depuis les recherches de Bowlby (1969, 1973, 1980) et Bretherton, Ridgeway et Cassidy (1990), les modèles opérants internes ont été le sujet de plusieurs études. Cependant, peu d'entre elles se sont intéressées particulièrement au rôle qu'ils jouent dans la représentation de la figure du père chez le garçon et la fille. Les modèles opérants internes ont plutôt fait l'objet d'études *disparates*, touchant plusieurs champs de recherche. Par exemple, une étude de Milkovitch, Pierrehumbert, Bretherton et Halfon (2004) a démontré qu'il existait une transmission intergénérationnelle de l'attachement du côté de la mère. Ainsi, ce serait davantage le type d'attachement

maternel qui influencerait l'attachement de la prochaine génération. Le type d'attachement du père n'aurait aucun impact sur l'attachement de ses enfants et ne serait pas transmis *de père en fils*. Dans une autre étude, Shamir, Du Rocher Schudlich et Cummings (2001) ont utilisé les modèles opérants internes pour évaluer si les conflits maritaux entre le père et la mère influençaient le type de représentation que l'enfant se construisait de sa famille. Les résultats de leur recherche démontrent que dans le cas des deux parents, des conflits maritaux amènent les enfants à développer des représentations négatives de la famille. Dans la même ligne de pensée, une étude de Stover, Van Horn et Lieberman (2006) a utilisé l'A.S.C.T. pour évaluer la représentation parentale dans le jeu symbolique des enfants qui sont témoins de violence familiale. Comparativement à l'étude de Shamir et al (2001), le degré de violence familiale auquel l'enfant était exposé n'influçait pas les représentations parentales des enfants dans le jeu symbolique.

Jusqu'à présent, il a été question des modèles opérants internes et de l'attachement. La théorie de Bowlby (1969, 1973 et 1980) a démontré l'importance des modèles opérants internes pour comprendre le fonctionnement de l'individu. Ces modèles sont en constante évolution et changent tout au long de la vie. Ils sont construits à partir de l'expérience réelle et modulent selon les émotions et les différentes qualités des figures d'attachement. Bien entendu, ces modèles font une place aux personnes importantes dans la vie de l'enfant.



## *2.0 Des modèles opérants internes aux représentations paternelles*

Bowlby (1969, 1973, 1980), malgré ses grandes découvertes dans le domaine de l'attachement, est resté plutôt silencieux sur le rôle que le père joue pour le garçon. Il accorde au père, dans ses écrits, le rôle de la deuxième personne la plus importante dans la vie de l'enfant. Pour Bowlby (1969), le père prend la relève lorsque la mère ne peut pas subvenir aux besoins.

John Bowlby (1969) donna un nom unique à ce lien qui unit un enfant à ses parents : l'attachement. Il existe trois types d'attachement maternel qui ont été décrits par Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978), la collaboratrice principale de Bowlby (1969, 1973 et 1980). Il s'agit de l'attachement de type A (évitant), de celui de type B (attachement sécure) et de celui de type C (anxieux-ambivalent). Par la suite, Main et Salomon (1990) créèrent un quatrième type d'attachement : l'attachement de type D (désorganisé). Mais qu'en est-il de l'attachement père-enfant? Pour Bowlby (1969), le père a également un rôle à jouer auprès des enfants. Cependant, il voit ce rôle comme secondaire et comme un soutien à la mère : «...for infants the commonest subsidiary figures to be reported are fathers (Bowlby, 1969, p.307) ». Toutefois, Bowlby (1969) rapporte également :

It is possible that a child becomes more attached to his father, of whom he sees little but who responds to him freely, than to his mother, who cares for him all day but interacts with him rarely. (p.317)

Bowlby (1969) nuance ainsi ses propos et accorde au père, dans cet exemple, une place qui ne peut pas être remplacée par la mère. Ici, le père agit avec l'enfant, mais d'une manière libre, sans le besoin et la contrainte de procurer les soins primaires à l'enfant.

Ainsworth et al (1978) ainsi que Cox, Owen, Henderson et Margand (1992), démontrent que, dès la première année, le bébé est attaché à ses deux parents. Pour Grossman, Grossman, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch et Zimmermann (2002) ainsi que Paquette (2004), l'élément le plus important est de différencier l'attachement du père de celui de la mère. Par exemple, plusieurs auteurs (Van Ijzendoorn et De Wolff, 1997; Braungart-Rieker, Garwood, Powers, et Wang, 2001) ont essayé en vain de rallier la *situation étrangère* d'Ainsworth et al (1978) au père,<sup>4</sup> mais sans succès. Grossmann et al. (2002) ainsi que Paquette (2004) en viennent donc à la conclusion que le garçon s'attache à son père, mais d'une manière qui ne peut être mesurée avec les techniques qui fonctionnent pour l'attachement mère-enfant. En effet, le père ne répond pas à l'attachement de la même manière que la mère le fait. Le père est plus distant, c'est-à-dire qu'il n'a pas à prodiguer les soins de base et il ne représente pas la première figure d'attachement. Or, selon Grossman et al (2002), l'attachement des enfants au père serait plutôt dépendant de variables comme le soutien à la mère et l'interaction avec leur enfant lors de jeux. Pour Booth et Crouter (1998), il s'agirait

---

<sup>4</sup> La *strange situation* ou situation étrangère de Mary Ainsworth (1978) sert à évaluer l'attachement chez les enfants très jeunes. Dans cette expérience avec un bébé et sa mère (ou la personne qui s'occupe de lui habituellement), le bébé est en présence de sa mère. Pendant que l'enfant joue avec sa mère une deuxième personne entre dans la pièce; puis la mère s'en va quelques minutes et l'expérimentateur reste dans la pièce avec l'enfant. Enfin, la mère revient. La situation est répétée une deuxième fois. La réaction du bébé envers le départ et surtout la réunion avec la mère illustre le type d'attachement. L'ensemble de ce scénario est orchestré en sept ou huit épisodes d'une durée de trois minutes chacun.

plutôt de variables comme l'accessibilité au père, la présence de ce dernier, sa capacité à répondre aux besoins de l'enfant et, enfin, sa chaleur et sa compréhension des besoins de l'enfant. En plus d'être importants pour l'attachement, ces facteurs, selon toutes probabilités, aident à créer des représentations internes du père qui font partie des modèles opérants internes de l'enfant (Bowlby, 1969).

Selon Paquette (2004), le père joue un rôle de soutien émotionnel et physique à la mère dans les périodes de stress. Il affirme également, tout comme Winnicott (1978), que le père a un rôle dans le développement de l'autonomie des enfants dès la deuxième année de vie. Ce rôle important serait acquis par le biais du jeu de lutte avec ses enfants ou comme Paquette (2004) le nomme; *la relation d'activation à l'enfant*. Plus précisément, Paquette (2004) estime que la relation d'attachement du père à l'enfant passerait par les jeux physiques.

Malgré ces recherches récentes dans le domaine de la relation père enfant, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux types de représentations que l'enfant pourrait détenir de son père. Ainsi, c'est à Sigmund Freud (1905, 1921, 1927 et 1939)<sup>5</sup> que nous devons ces premières illustrations de la représentation du père chez le garçon. Freud (1905, 1921, 1927 et 1939), tout au cours de sa vie, a identifié différentes représentations de la figure paternelle susceptibles de se retrouver dans le jeu des enfants. Plus tard, Dorothy Burlingham (1973) a rassemblé l'ensemble des représentations identifiées par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939). Cette classification

---

<sup>5</sup> Les dates mentionnées renvoient aux livres de Freud dans lesquels il image chaque représentation que le garçon est susceptible de se faire de son père.

effectuée par Burlingham (1973) nous servira de grille de départ pour identifier ces représentations dans le jeu des enfants.

### *2.1 Représentations de la figure paternelle élaborées par Freud*

#### *Le père : objet d'amour, d'admiration et d'identification*

Pour Freud (1921), le père est avant tout un objet d'amour, d'admiration et d'identification. Il nous dit : « *Le petit garçon va démontrer un intérêt spécial pour son père; il voudra grandir à son image et devenir comme lui [traduction libre]* (p.105) ». Comme le suppose Bowlby (1980), ce processus d'identification demande un attachement au préalable, c'est-à-dire que l'enfant doit tout d'abord développer un attachement envers son père pour pouvoir s'identifier à lui par la suite. Ainsi, il est possible de faire un rapprochement entre ce que Freud (1921) nomme *objet d'amour, d'admiration et d'identification* et ce que Bowlby (1973) appelle l'*attachement*.

Si l'attachement est bien établi, il est possible que l'enfant, en grandissant, veuille devenir comme son père et que le processus d'identification puisse être mis en action lors du jeu de l'enfant préscolaire. Des recherches, plus contemporaines, appuient cette idée. Par exemple, Fraiberg (1973) décrit l'identification comme une preuve d'amour de l'enfant envers le parent du même sexe. L'identification amènera l'enfant à imiter le parent du même sexe, à le prendre comme modèle et comme idéal à atteindre. Elle donne comme exemple « lorsque Arthur, qui n'a pas tout à fait trois ans, met une cravate, comme papa, le timbre de sa voix baisse d'une octave (1973, p.14) ».

#### *Le protecteur*

Selon Freud (1927), le nourrisson doit se sentir protégé. Il décrit ce rôle en ces termes : « Comme nous le savons déjà, l'impression terrifiante d'impuissance des jeunes enfants provoque le désir de protection, de protection par l'amour qui est procuré par le père [traduction libre] (p.30)». Ce rôle de protecteur reste extrêmement important pour l'enfant lorsqu'il grandira. Ce rôle vise à protéger l'enfant sur le plan des inquiétudes et des angoisses. Fraiberg (1973) illustre par le biais d'un exemple chez un jeune garçon de cinq ans l'image du père *protecteur* : « si un voleur entre dans la maison, mon papa le tuera! (p.14)».

*Le père subvenant aux besoins physiques de l'enfant*

Freud (1905) estime aussi que le père subvient aux besoins corporels de l'enfant. Il donne une illustration de ce rôle joué par le père. Il dit, en parlant du petit Hans :

Mais ce père qu'il voit maintenant comme un rival est le même qu'il a toujours aimé et qu'il aimera toujours, qui a été un modèle pour lui et son premier compagnon de jeu. Ce père qui depuis sa plus tendre enfance veille sur lui, lui procure les soins. [Traduction libre]  
(Freud, 1909, p. 134)

Cette citation de Freud (1905) démontre bien à quel point il avait noté très tôt l'importance du père comme partenaire de jeu. Par le récit de patients, il avait exploré ce que des recherches actuelles démontrent sur le jeu symbolique. Il est possible d'illustrer davantage cette représentation en prenant pour exemple le jeu d'un enfant de quatre ans (Clément, Belhumeur, Lévesque, 2005). Au cours de ce jeu, le garçon décide de mettre en scène le rituel du coucher. Il prend alors dans ses mains la figurine représentant le

père et la promène de chambre en chambre en lui faisant dire bonne nuit et en embrassant tendrement les enfants. Cet exemple et l'exemple de Freud (1905) démontrent que le père tout en étant présent physiquement dans les interactions auprès des enfants (par le jeu avec eux et en l'embrassant) l'est également affectueusement.

### *Le grand chef*

Le père comme grand chef est un rôle semblable au père comme figure omnipotente. Toutefois, Freud (1939) différencie le grand chef de la manière suivante : « La détermination du raisonnement, la force de volonté et l'énergie de l'action font partie de l'image d'un père. [Traduction libre] (1939, p.109) ». Pour Freud (1939), le grand chef est, à partir de la perception de l'enfant, un idéal à atteindre et un modèle à suivre plutôt qu'un dieu tout-puissant. Herzog (2001) illustre cette image de grand chef par le jeu d'un garçon de cinq ans. Le jeune garçon jouait avec une maison et des figurines représentant son père, sa mère et son petit frère. Tout au long de la mise en scène, le père donnait des ordres au reste de la famille, il décidait de ce qui était bon et mauvais pour eux. À la fin de la séance, le petit garçon cesse de jouer et dit : « je suis comme mon père, moi aussi je donne des ordres ».

### *Le père : figure omnipotente*

Freud (1927) parle également du père comme un homme tout-puissant, omnipotent aux yeux de son garçon. Il décrit ce rôle de la manière suivante : « l'homme incarne les forces de la nature non seulement comme personne, mais il lui donne aussi le caractère d'un père. Il devient un dieu, non pas d'un point de vue infini, mais plutôt phylogénétique. [Traduction libre] (1927, p.17) ». Plus récemment, Fraiberg décrit la

perception qu'a le nourrisson de ses parents : « Pour le nourrisson et le très petit enfant, les parents sont des êtres puissants, des créatures qui devinent les désirs secrets (1973, p.13) ». Elle donne comme exemple les enfants qui transforment leur père en génie et qui font apparaître des tables chargées de friandises, ou en lion qui triomphe de ses ennemis.

*Le père : figure punitive*

La dernière représentation dont Freud (1939) a abondamment parlé est le père comme figure punitive et comme interdit. Il décrit cette représentation comme ceci :

Ici aussi, l'autorité des parents, essentiellement, celle autocratique du père, le menace de son pouvoir de punition, ce qui amène l'enfant à renoncer à ses instincts et qui décide, pour lui, ce qui est permis et ce qui est interdit. [Traduction libre] (p.119)

On retrouve dans les recherches plus récentes, des idées qui s'apparentent beaucoup à ce que Freud (1939) décrit comme le rôle punitif. Herzog (2001) nous donne un exemple d'un père punitif et de la représentation que l'enfant en a dans le jeu : « Joey et moi jouions avec la maison de poupée cette journée-là. Joey reproduisait une scène de ménage dans laquelle le père punissait tout le monde. [Traduction libre] (p.27)»

Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) voit donc le monde interne des enfants bien différemment de John Bowlby (1973). Comme il a été dit précédemment, Bowlby (1973) ne s'intéresse pas aux fantasmes de l'enfant. Il concentre ses recherches sur les interactions réelles qui peuvent être intériorisées par ce dernier. Cependant, Bowlby (1973) et Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) s'accordent en partie sur le contenu du

monde interne de l'enfant. En effet, pour Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) et Bowlby (1980), le monde interne englobe les représentations construites par l'enfant au moment présent (lorsqu'il interagit avec quelqu'un). Parmi celles-ci figurent les représentations du père. Bowlby (1980) attire l'attention sur le monde réel de l'enfant et sur sa capacité à symboliser ce monde et à l'intégrer aux modèles opérants internes. Toutefois, il n'a jamais donné d'exemples concrets de ces représentations. Freud (1905, 1921, 1927 et 1939), quant à lui, met l'accent sur le contenu des représentations imaginaires. Mais, ces représentations n'ont jamais été expérimentées de façon systématique. Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) les avait déduites à partir de son expérience clinique avec ses patients, son auto-analyse et l'observation d'enfants. Bowlby (1969, 1973 et 1980) et Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) se sont donc intéressés aux représentations qui peuplent le monde interne des enfants. Cependant, ils n'ont pas mentionné par quel moyen le chercheur pourrait avoir accès à ces représentations.

### *3.0 Le jeu symbolique : un accès au monde interne*

Si toutes les conditions sont réunies (attachement envers le père et capacité de symbolisation de la part de l'enfant) et que l'enfant intériorise certaines actions du père, le jeu symbolique libre devrait permettre à un observateur entraîné d'étudier la projection des représentations d'un enfant. Toutefois, pourquoi le jeu symbolique ressort-il si spontanément comme technique d'analyse du monde interne? N'est-il pas illusoire de laisser les enfants jouer librement, sans contraintes, et s'attendre à voir ces derniers projeter des représentations de leur père? En fait, si Freud (1905, 1921, 1927 et



1939) accorde une si grande importance au monde imaginaire de l'enfant et surtout aux représentations paternelles, il semble logique qu'elles puissent ressortir spontanément dans le jeu symbolique.

Winnicott (1975, 1978, 1989 et 1992) est l'un des auteurs importants lorsqu'il est question du monde interne qui est projeté dans le jeu symbolique libre. Il a mis dans ses travaux sur le jeu une énergie semblable à celle déployée par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) et Bowlby (1969, 1973 et 1980) pour développer leurs théories. Il définit le jeu symbolique libre comme «un espace potentiel entre le bébé et la mère» (Winnicott, 1975, p.57).<sup>6</sup> Il considère cet espace comme unique et teinté par les expériences de vie du bébé, par la relation avec la mère et, pourquoi pas, par celle avec le père? En fait, cette définition du jeu symbolique, n'est-elle pas une place où sont contenues les représentations internes que l'enfant s'est construit? Sans aucun doute, le jeu symbolique libre permet la projection des représentations.

Selon Winnicott (1975), le jeu est universel et correspond à un indice de la santé mentale. Jouer facilite la croissance, permet d'établir des relations de groupe et est auto-curatif (Winnicott, 1975). Dès la deuxième année (Bretherton et al. 1990), les enfants sont capables de projeter dans le jeu symbolique des événements de tous les jours (un repas en famille, une sortie au parc, etc.) et donner des informations précises sur les gens qui les entourent dans leur jeu (mon père ne veut pas que je grimpe aux arbres, ma mère ne veut pas que je me batte avec mon frère, etc.). De plus, Bretherton et al (1990)

---

<sup>6</sup> Winnicott (1975) estime qu'il se crée entre la mère et son nourrisson un espace où ce dernier peut jouer. Cet espace n'est pas totalement dans la réalité ni totalement dans l'imaginaire. Il est aux limites

confirment que les enfants d'âge préscolaire investissent le jeu symbolique avec des émotions similaires à celles qu'ils vivent quotidiennement. (Par exemple, un enfant fait soulever une charge immense à son père et dit : «il est fort mon père»). Enfin, Grossmann et al (2002) ont trouvé que le jeu est l'activité la plus importante pour un père et ses enfants dans toutes les cultures européennes et non européennes.

Par ailleurs, il serait intéressant de se demander pourquoi les enfants jouent? Winnicott (1978) mentionne quelques raisons qui font du jeu une activité si importante chez l'enfant. Ce sont :

A) Accroître l'expérience : chez l'adulte, l'expérience de la vie développe la personnalité. Chez le jeune enfant, c'est le jeu qui développe la personnalité. Qu'il se fasse seul ou avec d'autres, le jeu permet et même oblige l'enfant à projeter des situations qu'il a vécues pour les maîtriser. Ces situations peuvent être de nature comportementale, conflictuelle aussi bien que développementale.

B) Intégrer la personnalité : Selon Winnicott (1978), «le jeu lie la relation de l'individu à la réalité personnelle intérieure et sa relation à la réalité extérieure ou partagée» (p.126). En d'autres mots, le jeu crée un endroit où l'enfant peut être en contact avec sa réalité intérieure subjective et la confronter à la réalité extérieure. Le jeu permet de donner forme aux représentations internes. Plusieurs exemples peuvent illustrer les propos de Winnicott (1978). Ainsi, un garçon s'affaire à construire une tour en blocs. Lorsqu'on lui demande ce que représente sa construction, il dit sans hésiter : « c'est la tour Eiffel que mon père m'a montrée en photo! ». Le jeu a donc permis à ce

---

de ces deux mondes et est influencé par les deux. (Voir Winnicott, 1975, pour une définition complète du

garçon de représenter une image chargée d'émotions (d'amour envers son père) qu'il avait intériorisées à partir de la réalité extérieure.

C) Exprimer l'agressivité : Pour Winnicott (1978), le jeu permet aux enfants d'exprimer leur agressivité et leur haine sans qu'il y ait un retour de violence de la part de l'environnement. Le jeu sert donc de réceptacle aux pulsions de l'enfant. Par exemple, il est possible que l'enfant, suite à une punition de son père, monte dans sa chambre et commence un jeu dans lequel le père le punit. Il imagine ensuite un scénario dans lequel le petit garçon désobéit au père et fait fi de son autorité.

D) Maîtriser l'angoisse : Le jeu permet également de maîtriser l'angoisse. Il est toujours possible qu'un enfant ne joue plus pour le plaisir, mais plutôt pour maîtriser un événement angoissant. Selon Winnicott (1978), la menace d'un excès<sup>7</sup> d'angoisse est toujours probable dans le jeu. À ce moment, le jeu cesse d'être fluide et cohérent. Il est remplacé par un jeu excessif, répétitif et peut même s'interrompre si l'angoisse est trop grande. Voici l'exemple d'un garçon de quatre ans qui illustre bien les propos de Winnicott (1978). Dans le scénario, le petit garçon est à la maison avec sa grand-mère et les parents s'absentent pour une nuit. Mais cette absence génère tellement d'angoisse qu'il est incapable de terminer son jeu. À la place, il fait apparaître un monde de figures hostiles<sup>8</sup> dans son jeu et finalement il cesse de jouer complètement.

---

terme espace potentiel).

<sup>7</sup> Winnicott (1978) définit par excès d'angoisse la *surcharge émotionnelle* qui peut envahir un enfant lors d'un jeu symbolique. Cette surcharge émotionnelle peut prendre la forme d'un monstre qui vient menacer l'enfant, ou encore d'un jeu qui devient stéréotypé, harnaché par le conflit mis de l'avant par l'enfant dans le jeu. La source de cette angoisse peut être multiple, mais est souvent en lien avec une situation conflictuelle réelle que l'enfant a vécue auparavant.

<sup>8</sup> Dans ce jeu, le garçon en question fait apparaître un monstre qui menace de dévorer le petit garçon.

Toutes ces raisons qui amènent l'enfant à jouer sont propices à la projection des représentations paternelles mentionnées par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939). En effet, que ce soit pour maîtriser l'angoisse, pour développer la personnalité, pour exprimer l'agressivité ou bien encore pour accroître les expériences de vie, le jeu est la voie idéale pour l'expression des représentations paternelles. Par exemple, le père peut apparaître dans le jeu de l'enfant comme grand chef permettant ainsi d'accroître l'expérience de l'enfant. Il peut également être présent comme figure protectrice pour éviter l'angoisse qui est projetée dans le jeu de l'enfant. Il peut aussi être utilisé comme figure punitive pour empêcher l'agressivité des enfants dans leur jeu. Enfin, il peut servir d'intégration à la personnalité en procurant l'amour et les soins dont le garçon a besoin pour jouer.

Winnicott (1978) a également apporté une contribution intéressante dans le développement de la relation père-enfant. Pourtant, lorsque son nom est mentionné, des phrases célèbres de cet auteur concernant la mère viennent à l'esprit (« good enough mother » ou « there is no such thing as a baby»). Mais, en étudiant attentivement ses écrits, il est surprenant de retrouver le rôle substantiel que Winnicott (1978) attribue au père. Un rôle substantiel non pas tant par la quantité d'écrits, mais plutôt par le rôle *essentiel* qu'il fait jouer au père dans le développement des enfants.

Pour Winnicott (1978), le père agit très tôt dans le développement. Selon lui, il détient un rôle de tiers dans la relation dyadique mère-enfant. Lorsqu'il n'est encore qu'un nourrisson, l'enfant se sert du père comme d'un modèle pour l'intégration de sa personnalité. Autrement dit, le père sert de guide à la constitution unitaire de la personnalité de l'enfant. Il parvient à effectuer ce rôle en prenant sa place entre l'enfant

et sa mère. Certainement, le bébé sent la différence entre le père et la mère et c'est cette différence qui aide le bébé à se séparer de la mère et à se distinguer de celle-ci.

Winnicott (1975, 1992) affirme également que le père permet à l'enfant de libérer son agressivité, sans crainte d'un retour de la part de l'environnement. Il le permet, car le père est capable de se tenir droit et ferme tout en disant non sans colère. Par son encadrement, il procure ainsi un sentiment de sécurité et de confort permettant à l'enfant de graduellement maîtriser ses émotions tout en introduisant le monde de la réalité extérieure. Winnicott (1975, 1978) attribue donc un rôle très important au père. Or, il ne serait pas surprenant que les bébés s'attachent très tôt à ce dernier et lui accorde une place essentielle dans leur vie.

Winnicott (1975, 1978), Bowlby (1969) et Freud (1905, 1921, 1927, 1939) apportent ainsi, chacun, une contribution unique à la représentation du père chez l'enfant. Selon Winnicott (1978), le père est présent comme tiers dans la relation mère-enfant. Il introduit ainsi l'enfant au monde extérieur. Il estime qu'en faisant des activités avec ses enfants, en partageant avec eux son expérience, le père est observé dans ses actions et sert ensuite de modèle pour ses enfants (Winnicott, 1978). Le jeune enfant construit donc ces représentations internes à partir d'activités qu'il réalise avec son père.

Bowlby (1969), pour sa part, conceptualisa les modèles opérants internes, une structure qui à l'origine, était connue par les psychanalystes sous le nom de monde interne. Selon lui, l'enfant met l'accent sur l'interaction réelle avec ses figures d'attachement. À partir de cette interaction, il intériorise les comportements et la relation pour les projeter dans son jeu. Toutefois, pour que ce processus soit mis en jeu une

variable importante doit être présente : l'attachement. Pour Bowlby (1969), l'attachement est la pierre angulaire de la création des modèles opérants internes.

Enfin, c'est grâce aux observations cliniques de Sigmund Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) que des exemples plus détaillés et plus complets des représentations internes du père ont pu être imaginés.

La recherche qui suit propose d'explorer les représentations paternelles du garçon d'âge préscolaire dans le jeu symbolique libre en fonction du type d'attachement. Plus précisément, cette étude pose les trois questions suivantes : a) Les jeunes garçons d'âge préscolaire pourraient-ils projeter, à travers quelques sessions de jeu symbolique libre, leurs représentations paternelles? b) S'ils les projettent, quelle est la nature de ces représentations paternelles? c) Existe-t-il une relation entre le type d'attachement et les représentations paternelles projetées dans le jeu symbolique libre?

## *Méthodologie*

## Participants

L'expérimentateur a tout d'abord contacté les directrices de cinq centres de la petite enfance pour expliquer le but de la recherche et solliciter leur collaboration. Ces cinq directrices ont manifesté leur intérêt à cette recherche. L'expérimentateur s'est donc rendu dans les cinq garderies pour choisir les enfants répondant aux critères de sélection. Ces critères sont mentionnés plus bas. L'expérimentateur restait sur place jusqu'à l'arrivée des parents pour rencontrer et distribuer les lettres de participation<sup>9</sup> à ces derniers. Au total, trente-deux enfants étaient éligibles à la recherche.

Une semaine plus tard, l'expérimentateur retournait à la garderie pour récupérer les lettres que les parents avaient laissées dans un endroit prévu à cet effet. Ces lettres invitaient leur garçon à une session de jeu symbolique à la maison. Elles avaient comme motif l'observation filmée de période de jeu libre. Sur les trente-deux lettres envoyées, douze participants ont accepté de collaborer à l'expérimentation. Toutefois, deux participants se sont retirés lors de la première session de jeu, car les pères ont refusé que leur garçon participe à la recherche.

Les variables suivantes concernant les sujets ont été contrôlées: les dix participants sont de sexe masculin et âgés en moyenne de quatre ans et demi (étendue : quatre à cinq ans). Tous sont de nationalité canadienne, parlent le français comme langue maternelle et sont originaires de familles intactes. De plus, tous les garçons proviennent de la classe moyenne (six enfants) et moyenne supérieure (quatre enfants). Ils sont tous en bonne santé physique (sans traumatismes graves récents) et huit des dix

---

<sup>9</sup> Un exemple de lettre de participation peut être retrouvé à l'appendice A



garçons fréquentent un service de garde en raison d'au moins une journée par semaine. Sur les dix enfants, cinq sont les aînés de la famille et la moyenne d'enfants par famille est de 2,6.

Certaines variables externes ont également été contrôlées : les parents (80%) étaient accessibles en tout temps, mais jamais dans la même pièce de jeu que l'enfant. L'expérimentateur était du même sexe que les enfants. 80% des enfants ont été filmés à la maison. Les jouets étaient toujours les mêmes. La durée de l'expérimentation était également contrôlée en fonction de l'attention de l'enfant. Ainsi, après 25 minutes, si l'enfant n'était pas intéressé par les jeux l'expérimentation prenait fin. Cependant, l'expérimentateur, pas respect, n'arrêtait pas par lui-même le jeu d'un enfant. Certains jouaient donc plus de 40 minutes, mais jamais plus de 60 minutes.

#### Méthodes de collecte de données

L'Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990) a été employé dans un premier temps pour évaluer le type d'attachement chez les garçons choisis. Ce test a été passé en premier lieu et a fait l'objet de la première séance pour chaque enfant. Le jeu symbolique libre a été utilisé par la suite dans des séances subséquentes pour observer l'émergence de représentations de la figure paternelle. Enfin, les représentations de la figure paternelle élaborées par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) et classifiées par Burlingham (1973) ont servi dans l'analyse des données collectées suite à la passation de l'A.S.C.T. et du jeu symbolique libre.

*Attachment Story Completion Task (A.S.C.T.) de Bretherton, Ridgeway et Cassidy, (1990)*

Page et Bretherton (2001) estiment que l'A.S.C.T. peut évaluer l'attachement entre l'enfant et le père. Ce test a également été corrélé significativement avec la classification de la situation étrangère à 18 mois et le Q-sort à l'âge de 25 mois (Bretherton et al, 1990; Huetteman, 2005). Il constitue donc, un instrument valide.

L'A.S.C.T. est un test composé de cinq histoires que l'enfant doit compléter à l'aide de petites figurines et d'autres objets compris dans les scénarios. Ces objets sont : un ensemble de figurines *réalistes* dans lequel se retrouvent un père, une mère et les autres membres de la famille à l'image de celle de l'enfant (frères, sœurs, grands-parents, etc.). Également : une table en plastique miniature, un gâteau d'anniversaire, un ensemble de service de table (assiettes et ustensiles), un morceau de tissu vert représentant un morceau de gazon, une petite roche, un lit avec des couvertures et une voiture.

Chaque histoire est construite de manière à produire une réponse en lien avec un problème relatif à l'attachement. Les problèmes retrouvés dans les histoires à compléter sont : (1) la figure d'attachement et le rôle d'autorité (histoire du jus), (2) la douleur comme un déclencheur de l'attachement et des comportements protecteurs (histoire de la blessure au genou), (3) la peur comme un déclencheur de l'attachement et des comportements protecteurs (histoire du monstre dans la chambre), (4) l'angoisse de séparation et de « coping » (histoire du départ) et (5) la réponse à la réunion avec les parents (histoire de la réunion). Toutes les histoires ont été cotées selon les procédures

utilisées par Page et Bretherton (1995); Bretherton et al (1990) ainsi que Bretherton (2005) dans leur manuel de codage de l'A.S.C.T. Il est également important de mentionner que dans l'ensemble des histoires de l'A.S.C.T., la réponse spontanée des enfants contient également des représentations de la figure paternelle en plus de fournir l'indice d'attachement.

Avant de poursuivre avec la méthode utilisée pour le jeu, deux procédures importantes utilisées dans l'analyse des résultats seront exposées. Il s'agit de l'accord inter-juge qui a été effectué pour attribuer la cote d'attachement à l'enfant avec l'A.S.C.T. et de l'évaluation du patron relationnel central qui caractérisait la dynamique de l'enfant avec son père (et également, avec la mère si nécessaire) dans le jeu symbolique et dans l'A.S.C.T.

Concernant l'évaluation de l'attachement avec l'A.S.C.T., les descriptions comportementales et verbales de chaque enfant ont été analysées indépendamment par chaque juge<sup>10</sup> de deux façons différentes. Premièrement, une analyse de contenu a été effectuée pour investiguer la capacité de l'enfant à comprendre le thème de l'histoire et à créer un dénouement à cette dernière. Deuxièmement, un verbatim détaillé de chaque histoire et une description des comportements de chaque figurine ont été notés par les deux juges qui sont familiers avec les procédures de cotation de l'A.S.C.T. Enfin, la

---

<sup>10</sup> Le premier juge est l'auteur de cette recherche.

Le deuxième juge est une psychologue expérimentée avec la méthodologie de l'A.S.C.T. et la clinique en enfance

Le troisième juge *indépendant* est une collègue de l'auteur du présent ouvrage. Elle poursuit présentement son cheminement en psychologie au Doctorat à l'U.Q.A.M. Au moment de l'évaluation elle avait suivi une formation de trois mois sur l'A.S.C.T. L'auteur tient à remercier les deux juges pour leur temps et leur patience.

performance globale de chaque enfant a été évaluée à l'aide de l'A.S.C.T. pour déterminer le type d'attachement (A, B, C, D).

L'accord inter-juge a été effectué avec l'auteur et les deux juges. Tout d'abord, le premier et le deuxième juges ont coté indépendamment l'ensemble des performances à l'A.S.C.T. des enfants. Ils ont obtenu un accord de 88%.<sup>11</sup> Ensuite, quatre sujets ont été choisis aléatoirement et évalués par un troisième juge indépendant de la recherche. Le score de ces quatre enfants a été comparé avec le score des deux autres juges qui avaient évalué ces mêmes quatre enfants. La comparaison de ces deux évaluations (les deux juges et le juge indépendant) a donné un résultat de 90 %.<sup>12</sup> Dans les deux cas, les histoires qui ne faisaient pas l'unanimité ont fait l'objet de discussions et un consensus a été établi. De plus, pour éviter un biais de la part des juges, l'évaluation de l'attachement a été effectuée à la fin de l'expérimentation. De cette façon les expérimentateurs ne pouvaient pas biaiser leurs attentes face au jeu symbolique d'un enfant et s'imaginer qu'un sujet avec un attachement sécure pouvait présenter dans son jeu davantage de représentations de la figure paternelle. Autrement dit, lors des sessions de jeu symbolique, l'expérimentateur ne connaissait pas le type d'attachement de l'enfant.

La deuxième procédure qui a été effectuée est l'analyse des sessions de jeu symbolique. Cette analyse, effectuée par deux observateurs, a permis de dégager le patron relationnel central qui caractérisait la dynamique de l'enfant avec son père (et

---

<sup>11</sup> Pour obtenir un accord de 88%, le calcul suivant a été fait : chaque enfant doit raconter le dénouement de cinq histoires. Les deux juges (l'auteur et la psychologue) cotaient indépendamment, le comportement de l'enfant pour chaque histoire selon les critères (A.B.C.D). À la suite des cinq histoires, les deux juges donnaient une cote globale en fonction de la cote prédominante sur l'ensemble des histoires. L'accord inter-juge était ensuite effectué. Les désaccords étaient notés. Pour obtenir 88% d'accord, 44 histoires sur 50 ont obtenu la même cote entre les deux juges.

également, avec la mère si elle jouait un rôle central) pour l'ensemble des sessions de jeu. Quatre grands patrons ont pu être dégagés.

Premièrement, l'interaction amicale avec le père ou la mère. Ce patron s'appliquait seulement à l'enfant si une des deux figures d'attachement (père ou mère) était utilisée de manière positive dans le jeu symbolique du garçon (par exemple : le père partage le vin avec son garçon et le garçon dit : moi j'adore le vin). La représentation paternelle qui est illustrée ici est l'identification positive au père.

Deuxièmement, le patron d'interaction amicale avec la mère et le père. Ce patron s'appliquait seulement si l'enfant démontrait des comportements positifs d'attachement avec le père et la mère (par exemple : les parents amènent le garçon en voyage et le petit garçon dit qu'il est heureux). Ici, le garçon voit le père et la mère comme des personnes avec qui il peut partager des moments de détente agréables.

Les troisième et quatrième patrons d'attachement sont exactement comme les deux premiers, mais étaient utilisés lorsque l'enfant démontrait, dans son jeu symbolique, des comportements négatifs d'attachement envers le ou les parents (par exemple : le petit garçon se fait mal au genou et le ou les parents ne viennent pas l'aider). Ici, il s'agit du père, de la mère ou des deux parents absents, qui ne soulagent pas les maux physiques. L'enfant retire de cette expérience un sentiment d'indifférence de la part des parents.

---

<sup>12</sup> Pour obtenir le consensus de 90%, le même calcul a été fait (voir note 16).

### *Le jeu symbolique libre*

Le jeu symbolique libre se distingue du jeu symbolique qui est utilisé dans l'A.S.C.T. par une composante importante : l'enfant peut jouer librement, sans avoir d'histoires à compléter comme l'A.S.C.T. En fait, après avoir engagé minimalement le contact avec le garçon (salutations d'usage), l'expérimentateur ne donne comme consigne que la phrase suivante : «maintenant tu peux jouer comme tu le veux avec les jouets»). Or, n'est-il pas téméraire de laisser les enfants jouer librement sans aucune directive et espérer avoir des séquences de jeux avec la figurine du père? La réponse est relativement simple; comme le père est une figure très importante pour le garçon (Freud, 1905, 1921, 1927, 1939; Winnicott, 1978; Grossmann et al, 2002), il est assez probable que son jeu reflète cette importance et inclut les interactions avec son père.

Pour le jeu symbolique libre, les jouets utilisés par les garçons sont les mêmes à chaque séance. Il s'agit de jouets traditionnellement utilisés dans les recherches pour les garçons et les filles. On retrouve parmi les jouets tous les meubles et les électroménagers que l'on retrouve dans une maison ordinaire (lits, armoires, réfrigérateur, poêle, lampes, chaises, tables, escaliers, etc.). Près de ces meubles, les mêmes figurines qui ont été utilisées dans l'A.S.C.T. (père, mère, frères, grands-parents et sœurs) sont disponibles pour l'enfant. Une variété de blocs de type *Lego*, divers moyens de locomotion (Train, avion, hélicoptère, auto et camion) ainsi que des animaux sont aussi mis à la disposition de l'enfant.

Comme mentionné plus haut, la cotation des représentations paternelles s'est déroulée de la même façon dans l'A.S.C.T et dans le jeu symbolique libre. La seule

différence par rapport à l'A.S.C.T a été le nombre beaucoup plus volumineux de représentations paternelles retrouvées dans le jeu libre. Seules les représentations ne suscitant aucune équivoque ont été gardées.

*Grille de cotation de la représentation de la figure paternelle élaborée à partir des écrits de Freud (Freud, 1905, 1921, 1927 et 1939)*

La cotation de la représentation de la figure paternelle a été effectuée de manière similaire à la cotation de l'A.S.C.T. (Bretherton et al, 1990). L'analyse des représentations paternelles s'effectue seulement lorsque le garçon utilise la figurine paternelle. À ce moment, deux juges<sup>13</sup> cotent indépendamment la séquence de jeu en question à l'aide d'un verbatim et d'une description des comportements effectués préalablement. Cette description doit comprendre plusieurs éléments. Elle est ici présentée dans l'ordre d'importance de chacun des critères. Il s'agit des verbalisations, des expressions faciales, des affects, des gestes qui accompagnent le déplacement de la figurine paternelle, des postures de l'enfant et des interactions de l'enfant avec la figurine paternelle. De plus, l'évaluation tient compte des thèmes explorés dans l'histoire mise en scène par l'enfant. Enfin, les interactions entre la figurine paternelle et les autres figurines sont évaluées. Une fois cette cotation effectuée, les deux juges attribuent indépendamment une des six représentations de la figure paternelle opérationnalisée plus bas dans le texte. Ces représentations sont ici présentées par ordre d'importance d'apparition dans le jeu symbolique des garçons. Ces représentations paternelles ont toutes été nommées par Sigmund Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) au cours de sa carrière. Les dates correspondent aux moments où elles ont été identifiées par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939)

---

<sup>13</sup> Les juges sont les mêmes que ceux qui ont réalisé l'accord inter-juge. Voir page 43.



Le père comme objet d'identification positive (d'attachement) (Freud, 1921) : tout comportement représentant l'attachement (mouvement d'approche et de poursuite, etc.). Toute imitation des comportements positifs (par exemple, je travaille fort comme mon père, je conduis comme mon père). Tout contact physique démontrant de l'admiration envers la figurine paternelle, par la figurine du garçon.

Le père comme protecteur (Freud, 1927) : Tout comportement qui vise à protéger l'enfant, à réduire l'anxiété, à calmer, à rassurer et à soustraire ce dernier d'une menace. Ces comportements doivent être de nature psychologique. Par exemple, la figurine paternelle chasse les voleurs de la maison et élimine les monstres.

Le père répondant aux besoins physiques de l'enfant (Freud, 1905) : tout comportement de réparation/protection physique de la part de la figurine paternelle. Les comportements doivent être de nature physique pour pouvoir être classés dans cette catégorie. Par exemple, le père applique un diachylon au genou du petit garçon.

Le père comme chef (Freud, 1939) : Tout comportement de la part de la figurine paternelle qui vise à diriger, à choisir et à commander. Par exemple, la figurine paternelle choisit l'activité ou le chemin à prendre lors d'une promenade.

Le père comme figure omnipotente (Freud, 1927): Les comportements d'omnipotence se traduisent par des actions surhumaines, des actions qui

dépassent les comportements réalistes. Par exemple, le garçon fait voler la figurine paternelle et lui fait soulever des charges immenses.

Le père comme figure punitive, comme interdit (Freud, 1939): Toute action de la part de la figurine paternelle qui vise à punir et à interdire un comportement. Par exemple, l'enfant se fait gronder, car il n'a pas fait ses devoirs.

Encore une fois, seules les représentations ne suscitant pas d'équivoques ont été gardées. Cette cotation a été effectuée pour le jeu symbolique et les histoires de l'A.S.C.T., lorsque la figurine paternelle était présente.

## Procédure

L'expérimentateur téléphonait aux parents, qui avaient donné leur consentement, pour prendre le premier rendez-vous avec l'enfant à la maison ou à la garderie. Il leur rappelait les deux étapes de la recherche (la première rencontre pour passer l'Attachment Story Completion Task et ensuite, les sessions de jeu symbolique libre) et la durée totale de l'expérimentation (une fois aux trois semaines, pendant une heure, pour une durée d'au moins quatre séances).

La passation de l'A.S.C.T. et les séances de jeux libres ont eu lieu à la maison (pour huit participants), dans la pièce de jeu habituelle et à la garderie (pour deux participants) dans une petite pièce où l'enfant pouvait être seul avec l'expérimentateur. On avait informé les garçons de la venue de l'expérimentateur la journée même. Après avoir été accueilli par la mère et l'enfant, le chercheur déposait les jouets sur le sol sans ordre précis dans la pièce de jeu que l'enfant choisissait. La première rencontre de jeu symbolique débutait par une période de conversation de quinze minutes avec l'expérimentateur.<sup>14</sup> Suite à cette période de familiarisation, on donnait la consigne suivante à l'enfant : « maintenant, tu peux jouer comme tu le veux avec les jouets ». L'expérimentateur restait seul, près de l'enfant, démarrait la caméra et n'intervenait que si le garçon avait des questions ou lorsque l'enfant ne voulait plus jouer seul (un enfant sur dix). Les séances de jeu ne duraient jamais plus de 60 minutes. Lorsque l'enfant était fatigué ou qu'il disait avoir terminé de jouer, l'expérimentateur ramassait les jouets, remerciait l'enfant et les parents et quittait la maison. Pour permettre aux enfants de se

préparer à la séparation, l'expérimentateur a informé ces derniers la semaine précédant la dernière rencontre. De fait, les enfants ont profité de cette préparation, car tous ont montré des signes de tristesse à la fin de la dernière session.

---

<sup>14</sup> Ce quinze minutes permettaient à l'enfant de poser ses questions, de s'habituer à l'expérimentateur et aux jouets.

## *Résultats*

Tout d'abord, l'expérimentateur a compilé le nombre de sessions de jeu symbolique et la durée totale des périodes de jeu symbolique pour chaque enfant. Cette compilation comprend une période pour la passation de l'A.S.C.T. Rappelons que ces sessions se sont échelonnées sur un mois et demi. Ces périodes de jeu sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1  
Répartition de l'échantillon en fonction du nombre de sessions et de la durée du jeu symbolique libre et de L'A.S.C.T.

	William	Ernest	Sergio	Oscar	Samuel	Alexandre	Bernard	Jean	Julien	Louis
N. de sessions de jeu (avec A.S.C.T.)	6	5	5	5	5	5	5	5	8	8
Durée totale des périodes de jeu (avec A.S.C.T)	2 h. et 20 m.	2 h. et 24 m.	2 h. et 38m.	2 h. et 50m.	3h. et 9m.	2 h. et 20 m.	1 h. et 51 m.	1 h. et 35 m.	2 h. et 52 m.	2 h. et 56 m.

La moyenne du nombre de sessions de jeu symbolique est de 5,70 (écart type 1,25) et la durée totale moyenne est de 2,28 heures (écart type 31,54 minutes).

Comme exposé dans le tableau 1, chaque enfant n'a pas eu le même nombre de sessions de jeu. En effet, deux participants (Julien et Louis) ont bénéficié de huit sessions de jeu alors que normalement seulement cinq sessions de jeu étaient prévues.

Ce nombre de sessions supplémentaires s'explique par la difficulté, qu'avaient ces deux garçons, à se mettre à jouer au début de l'expérimentation. Cependant, une fois engagés dans le jeu, ces enfants donnaient un rendement ludique aussi impressionnant que les autres.<sup>15</sup> De plus, le temps relativement élevé de chaque session de jeu symbolique a permis de faire ressortir les représentations paternelles.

Le premier objectif de cette recherche consiste à vérifier la présence de représentations de la figure paternelle chez le garçon d'âge préscolaire. En se basant sur l'ensemble des données obtenues dans le jeu symbolique et dans l'A.S.C.T., il a été possible d'observer plusieurs représentations de la figure paternelle. Ainsi, le tableau 2 démontre que tous les enfants, sans exceptions, ont projeté au moins une représentation du père dans leur jeu symbolique (le minimum de représentations projetées au total étant une et le maximum étant de quatorze). La représentation paternelle est donc présente dans le jeu symbolique des garçons de quatre ans de l'échantillon.

#### *Présence et nature des représentations paternelles*

Le deuxième objectif voulait décrire la nature des représentations du père présentes dans le jeu symbolique. La nature de ces représentations prend source dans les écrits de Freud (1905, 1921, 1927 et 1939). Le deuxième tableau illustre ces représentations et la présence de chacune d'entre elles pour l'ensemble de l'échantillon. Ce tableau ne tient pas compte de la fréquence d'apparition des représentations. Il est

---

<sup>15</sup> À première vue, le nombre de sessions de jeu symbolique libre et la durée totale des périodes de jeu inégal pourraient laisser croire que les enfants ne sont pas comparables entre eux. Cependant, pour des considérations éthiques et théoriques les limites des enfants ont été respectées. En effet, arrêter le jeu d'un enfant peut provoquer de la frustration chez lui et ce dernier peut décider de cesser de jouer pour la session et même pour toute la durée de l'expérimentation. Par ailleurs, créer des regroupements selon la durée du

donc possible qu'un enfant fasse apparaître dans son jeu la même catégorie de représentations plusieurs fois. Cependant, cette dernière n'est comptée qu'une seule fois.

Tableau 2

Répartition de l'échantillon selon les représentations paternelles décrites par Freud pour l'ensemble des garçons dans le jeu symbolique et dans l'A.S.C.T

Enfants	William	Ernest	Sergio	Oscar	Samuel	Alexandre	Bernard	Jean	Julien	Louis
Attachement (1921)	X	X	X	X	X		X	X	X	
Protection (1927)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Procure les soins physiques (1905)	X			X	X				X	
Grand chef (1939)	X		X	X	X				X	
Omnipotence (1927)	X		X	X	X					
Figure punitive (1939)	X			X	X					X

Toutes les représentations que Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) avait décrites ont été observées dans le cadre de cette recherche. De plus, trois garçons ont présenté, dans leur jeu symbolique, toutes les représentations de l'image paternelle tel que décrites par Freud (1905, 1921, 1927 et 1939).

---

jeu symbolique et le nombre de sessions amenuise considérablement les comparaisons possibles entre les enfants. Amenant, dans la plupart des cas, des catégories où n=1.



Par son expérience clinique avec des adultes, Freud (1905, 1921, 1927 et 1939) a réussi à décrire des représentations paternelles précises qui s'appliquent aux garçons d'âge préscolaire. Chez tous les enfants, la figure du père comme protecteur a été observée dans leur jeu symbolique. Elle arrive au premier rang des représentations projetées dans le jeu des enfants. Elle est ainsi la représentation la plus importante dans l'échantillon. Cette protection psychologique semble se faire sans égard à la constitution physique du père. En effet, dans plusieurs cas, les pères des garçons n'avaient rien du lutteur ou de l'haltérophile. La seconde représentation paternelle qui s'est démarquée des autres est le père comme figure d'attachement (8 garçons sur 10). Les deux enfants (Alexandre et Louis) qui n'ont pas démontré de représentations de l'attachement au père dans leur jeu avaient justement des problèmes avec l'attachement au père tel qu'évalué par l'A.S.C.T. De plus, dans leur jeu symbolique, Louis a démontré une agressivité démesurée envers le père et Alexandre a représenté une seule fois le père.

Trois autres représentations paternelles ont également été observées dans le jeu symbolique de l'ensemble de l'échantillon suite aux observations faites par deux juges<sup>16</sup>. Ces représentations viennent s'ajouter à celles déjà mentionnées par Freud. Il s'agit premièrement du père absent, deuxièmement du père comme objet d'agression et troisièmement du père inatteignable. Ces trois représentations ont été observées chez trois participants différents et ils représentaient le thème central de leur jeu symbolique. Les titres attribués essaient de décrire la nature de la représentation de la manière la plus

---

<sup>16</sup> Les deux juges sont les mêmes que lors de l'accord inter-juge pour l'A.S.C.T. (voir plus bas). De plus, les catégories étaient mutuellement exclusives. En cas de recouvrement le comportement en question était exclu.

précise. Illustrons chacune d'entre elles avec un exemple : 1) le père absent (Alexandre) : Tout au long de ses sessions de jeu libre, ce qui représente approximativement deux heures trente de jeu, Alexandre n'a prononcé le mot père et n'a utilisé la figurine qui représente le père qu'à une seule reprise et à ce moment, la représentation qu'il en a donnée concernait la protection. Tout se passe comme s'il ne voulait pas volontairement utiliser la figurine paternelle. Il est le seul participant dans cette situation. 2) le père agressif (Louis) : Plusieurs exemples pourraient illustrer cette représentation paternelle, voici cependant l'image la plus évocatrice : Louis joue avec la figurine du père, celle de la mère et celle du petit garçon. C'est l'histoire de la ballade en voiture. Le père conduit, mais le petit garçon ne veut pas qu'il démarre, car lui aussi veut conduire. Il s'assied donc sur le père et dit avec une voix menaçante : « le petit garçon fait pipi sur le papa, comme cela il ne pourra pas partir avec l'auto ».<sup>17</sup> Cet exemple démontre bien la frustration suite au refus du père de laisser conduire Louis. L'exemple illustre également une hostilité interne envers la représentation du père. Enfin, le geste de l'enfant (faire pipi sur le père) démontre beaucoup d'agressivité.

La dernière représentation est : 3) celle du père comme figure inatteignable (Bernard). Dans la plupart des sessions de jeu symbolique, Bernard tentait de plaire à son père, d'être à sa hauteur, mais sans jamais en être capable. Il est possible d'illustrer cette représentation avec un exemple du jeu de Bernard : tout au long de ses sessions de jeu, il construisait des tours avec des blocs. Ces tours étaient en fait des hôtels dans

---

<sup>17</sup> Cette deuxième représentation retrouvée dans le jeu des enfants pourrait sembler être plutôt de l'ordre du père agressé que du père agresseur. Cependant, les motifs qui amènent Louis à agresser est, qu'il a lui-même été victime d'agression de la part du père dans le jeu.

lesquels le père travaillait (ce qui est véridique). Bernard a passé l'ensemble des sessions de jeu à essayer de grimper dans ces tours pour rejoindre le père, mais jamais il n'a réussi. Un autre exemple illustre cette représentation. Ce jour-là, Bernard construisait un hôtel plus grand qu'à l'habitude. Après un certain temps, il s'arrête pour contempler sa construction et il dit : « Tu sais souvent mon père (qui est chef cuisinier) est choqué après les autres employés (ses subalternes), car ils ne disent même pas merci! Ils me disent quoi faire, ils n'ont pas à faire ça! Mon père trouve ça important que ses employés disent merci ». Cet autre exemple illustre bien où se situe le père dans l'estime de Bernard.

Les catégories les plus importantes sont donc la protection et l'attachement. De plus, tous les enfants ont présenté un profil unique des représentations paternelles. Elles étaient davantage positives que négatives. Par exemple, la représentation du père comme figure d'attachement chez Samuel et William est tout à fait différente et s'est illustrée de plusieurs façons, en voici un exemple : Pour Samuel, le père protégeait l'enfant lorsqu'il grimpait dans les jeux. Ce dernier empêchait le petit garçon de tomber et de se faire mal. Pour William, le père protégeait le garçon contre les animaux qui voulaient le dévorer. Les représentations des enfants reflètent donc, jusqu'à un certain point, les expériences de vie réelles et imaginaires qu'ils ont avec leur père.

#### *Attachement et qualité de la relation enfant-parent dans le jeu symbolique*

Le troisième objectif de cette recherche voulait évaluer le rôle du type d'attachement sur la qualité des représentations paternelles dans le jeu symbolique libre.

---

Autrement dit, est-il possible qu'un enfant de type d'attachement B (sécure) ait un jeu symbolique qui reflète cet attachement en présentant des interactions positives avec le père (et peut-être la mère<sup>18</sup>)? Le contraire est-il également possible dans le cas d'un enfant insécure (type A, C, D) ?

Tableau 3

Qualité de la relation enfant-parent projetée dans le jeu symbolique selon le type d'attachement pour l'ensemble de l'échantillon

	Qualité de la relation avec parents Type d'attachement (A.S.C.T.)	Interaction positive avec un parent : la mère ou le père	Interaction positive avec les deux parents: la mère et le père	Relation conflictuelle avec un parent : la mère ou le père	Relation conflictuelle avec les deux parents : la mère et le père
William	B		Père et Mère		
Ernest	B	Père		Mère	
Sergio	B		Père et Mère		
Oscar	B		Père et Mère		
Bernard	B			Père	
Julien	B	Père			
Jean	B	Père			
Alexandre*	A			Mère	
Louis	C				Père et Mère
Samuel	D	Père		Mère	

\* Pour ce participant, le père a été absent la majorité du temps dans son jeu.

<sup>18</sup> Même si cette étude s'intéresse à la relation avec le père, la mère était présente dans le jeu symbolique et dans l'A.S.C.T. À ces moments elle a été prise en compte, car elle jouait un rôle important. Lorsque des interactions avec la mère étaient présentes dans le jeu des enfants, ces dernières étaient évaluées par les deux juges de la même façon que les interactions avec le père ont été évaluées.

Le tableau 3 présente les quatre types d'attachement au père obtenu à l'A.S.C.T. et la relation père-garçon que le garçon projetait dans le jeu symbolique libre. Sur les dix enfants, sept démontrent un attachement sécurisé de type B. Les trois autres manifestent un attachement insécuré de type A, de type C et de type D. Avec une *seule* exception (Bernard), tous les garçons qui ont un attachement de type B démontrent une relation positive avec le père dans leur jeu symbolique (six enfants de type B sur sept). Ainsi, la qualité de la relation (un aspect de la représentation paternelle) père-garçon ou parents-garçon telle que projetée dans le jeu est associée à un attachement sécurisé (type B).

Même si Bernard détient un attachement de type B, le père était une source de conflits pour lui. En effet, comme il est mentionné plus haut, l'une des représentations paternelles de Bernard était le père *inatteignable*. Le père de Bernard était souvent hors de portée. Ernest présentait également une relation conflictuelle dans le jeu malgré un attachement de type B. Comparativement à Bernard avec le père, cette relation était conflictuelle avec la mère. Bernard représentait cette mère dans le jeu comme un personnage dangereux qui mettait la vie du père en danger à son insu<sup>19</sup>. Malgré la présence de relations conflictuelles avec la mère ou le père dans le jeu, Bernard et Ernest détenaient également des représentations positives avec leurs parents. Les enfants du groupe d'attachement de type B ont donc, eux aussi, des conflits avec les parents. Cependant, ces conflits sont moins sévères que chez les enfants insécurés (A, C, D).

Comparativement aux garçons de type B (sécuré), les trois garçons insécurés (A, C, D) démontrent une toute autre relation avec leur figure d'attachement. Les types

d'attachement A, C, D sont dans *tous les cas* associés à des relations conflictuelles avec la mère et, dans un cas, avec les deux parents (Louis). Cependant Samuel, malgré son attachement de type D, présentait dans son jeu une relation très positive avec son père. Antoine, qui est de type A, a complètement évité d'utiliser les figurines humaines et particulièrement la figurine du père. Enfin, Louis, de type C, a projeté dans son jeu de l'agressivité envers les deux parents. Ces représentations sont cohérentes avec le type d'attachement C.

Les trois objectifs de cette recherche ont donc été atteints. En effet, des représentations paternelles ont été retrouvées dans le jeu symbolique libre de tous les garçons d'âge préscolaire. Ces représentations concordent en grande partie avec celles décrites dans l'œuvre de Freud (1905, 1921, 1927 et 1939). Trois autres représentations ont également été identifiées. Il s'agit du père absent (Alexandre), du père agressif (Louis) et du père inatteignable (Bernard).

La qualité de la relation parent-garçon projetée dans le jeu symbolique libre est également en lien avec le type d'attachement qui a été évalué par l'A.S.C.T. Qu'il soit plus contrôlé (A.S.C.T) ou totalement libre (jeu symbolique libre), le jeu donne accès aux représentations internes que l'enfant a de son père et également de sa mère. En effet, la majorité des garçons de type d'attachement B ont présenté des interactions positives avec leur père dans le jeu symbolique. Le contraire est également vrai pour les enfants de type A, C et D.

---

<sup>19</sup> Cette image que l'enfant présente pourrait sembler *originale*, mais elle est tout à fait appropriée pour un enfant de son âge.

Il existe, cependant, trois exceptions à cette affirmation. Par exemple, Bernard, au-delà de son type d'attachement (B), arborait une relation conflictuelle avec son père. Le contraire est également vrai pour Samuel (type d'attachement D) pour qui le père était très important dans son jeu. Enfin, le jeu symbolique d'Ernest présentait une relation conflictuelle avec sa mère. Cette étude a accordé au père une place importante. Cependant, il faut mentionner que la mère est également présente dans le jeu symbolique des garçons d'âge préscolaire et que certaines manifestations concernant la mère ont été démontrées dans le jeu symbolique. Même si elles n'étaient pas l'objet premier de cette recherche, ces manifestations sont importantes et dignes de mention, car elles viennent apporter une dimension importante à la compréhension du lien entre le type d'attachement et la qualité de la relation enfant-parent projetée dans le jeu symbolique.

*Discussion*



Comme l'analyse des résultats l'a démontré, les données obtenues pour répondre au troisième objectif sont, sans aucun doute, les plus importantes. Nous débiterons ainsi en reprenant ces dernières et en illustrant ces résultats avec des exemples tirés du jeu symbolique libre et de l'A.S.C.T. de quelques enfants. De plus, cette section reprend les auteurs importants de ce mémoire en indiquant la contribution que chacun a apportée à ce dernier. Enfin, une section *forces et faiblesses* conclut cette discussion.

Les observations faites à l'aide du jeu symbolique et de l'A.S.C.T. suggèrent une relation entre le type d'attachement et le jeu symbolique. Bien entendu, comme Bretherton (2005) le mentionne, les représentations que l'enfant projette dans son jeu sont tirées en partie d'expériences réellement vécues avec le père et son garçon, mais elles sont également influencées par le monde imaginaire de l'enfant (Winnicott, 1975). Il est possible d'illustrer ceci avec un exemple concret. Sergio (type d'attachement B), dans son jeu, représentait souvent le père comme un gorille. Ce gorille, qu'il décrivait comme le papa gorille, surveillait les petits pour ne pas qu'ils se blessent. Il était souvent perché dans un arbre tenant dans ses mains des livres (le père est professeur à l'université). Lors d'une session de jeu, Sergio avait fait grimper le père gorille avec ses petits gorilles dans un arbre (qui était en fait la plante du salon). Le père était tout en haut de l'arbre et il surveillait les petits tout en lisant. Après quelques minutes, il décide de les faire descendre. À tour de rôle, les petits descendent et le père perché en haut de son arbre surveille toute la manœuvre. Lorsque les petits arrivent par terre, Sergio prend le père gorille et le fait descendre pas à pas, de manière majestueuse. Cette

représentation paternelle, principalement le père protecteur, permettait aux petits gorilles de jouer en sécurité dans la jungle. Beaucoup d'autres exemples de ce genre pourraient être cités ici qui mettent en valeur la richesse des représentations internes des garçons. Nous voyons ainsi l'influence réelle du père (la protection de ses enfants) dans une situation imaginaire (le père gorille perché en haut d'un arbre surveillant ses enfants). En effet, le garçon aurait été en mesure d'utiliser la figurine représentant le père, mais à la place il a choisi le gorille masculin, peut-être parce qu'il représentait une figure de protection beaucoup plus juste pour lui dans ses représentations imaginaires.

Rappelons que plusieurs auteurs (surtout; Winnicott, 1978; Paquette, 2004 ainsi que Grossmann et al. 2002) attribuent un rôle majeur au père dans le développement de l'enfant. Les résultats de cette recherche soutiennent cette hypothèse avancée par Winnicott (1978). En effet, le jeu symbolique des enfants démontre que le père est très présent dans la projection des représentations internes. Il l'est pour l'ensemble de l'échantillon comme protecteur, même pour les deux qui n'avaient pas projeté la représentation de l'attachement dans le jeu symbolique. Comme le mentionnait Winnicott (1978), le père protecteur apporte ainsi un sentiment de sécurité aux enfants et ce sentiment est projeté dans le jeu symbolique de ces derniers. De plus, Booth et Crouter (1998) voyaient le père comme chaleureux, compréhensif et capable de répondre aux besoins de l'enfant. Toutefois, comparativement à Winnicott (1978), les résultats de ce mémoire illustrent à quel point la protection est importante même pour les enfants qui ont un attachement insécure. Ainsi, tout comme le mentionne Winnicott

(1975), nous pourrions nous demander si, sans sécurité, le jeu est possible chez les enfants.

Les représentations paternelles demandent cependant un élément important pour qu'elles se déploient : l'attachement. En effet, pour 80% de l'échantillon, l'attachement est présent dans les représentations paternelles (incluant Samuel) projetées dans le jeu symbolique. Pour Bowlby (1973), l'attachement est également primordial à la construction du modèle opérant interne paternel. Cette construction repose sur plusieurs facteurs. L'un des plus importants est sans aucun doute la qualité des figures d'attachement. La qualité des figures d'attachement est intériorisée par l'enfant et vient ainsi teinter le jeu symbolique de ce dernier de différentes manières (Bretherton, 2005). Pour illustrer davantage l'importance que prend le type d'attachement dans le jeu symbolique, prenons deux exemples tirés du jeu de deux garçons faisant partie de l'échantillon de ce mémoire. L'un des garçons a été classé avec un attachement de type B; il s'appelle Oscar.

Dans une des histoires d'Oscar, le petit garçon renverse son jus sur le plancher. Le père, sans le gronder, l'aide à ramasser le jus et lui en verse à nouveau. L'histoire d'Oscar montre que le père est capable de donner une deuxième chance et d'être tolérant avec son garçon. Dans une autre histoire, Oscar est aux prises avec un feu; le père arrive à sa rescousse et tous les deux éteignent le feu ensemble. Dans cette deuxième histoire, le père montre à Oscar comment résoudre les difficultés. Dans une troisième histoire, le père et le petit garçon sont assis ensemble dans un gros camion. Le père explique à Oscar sur quels boutons appuyer pour faire fonctionner le camion. Dans cet exemple,

selon Oscar, le père enseigne et indique la démarche à suivre ainsi que la direction que l'enfant doit prendre. Ce qu'Oscar fait avec grande attention. Ces sessions de jeux ont permis de capter la qualité des représentations paternelles du modèle interne du père d'Oscar. En effet, le père pour Oscar est aidant, tolérant, dirigeant et lui enseigne la démarche à suivre.

Pour Samuel, le père était très important. Lors des sessions de jeu, Samuel se représentait avec son père et son frère au parc du quartier. Dans ce parc, il se balançait, escaladait des jeux et jouait dans le carré de sable. Lors d'une de ces aventures dans le parc, le père se tient en bas de la glissoire et encourage le petit garçon à monter plus haut pour pouvoir glisser. À ce moment, Samuel a perdu l'équilibre et le père l'a attrapé avant qu'il ne puisse se faire mal. L'image évoquée ici par Samuel est celle d'un père qui surveille ses enfants, qui leur permet d'explorer et qui se montre fiable si l'enfant éprouve des difficultés. L'image la plus évocatrice est sûrement lorsque Samuel dit : «le papa et le garçon sont assis un à côté de l'autre sur le bord du quai et ils regardent le soleil se coucher». Le père est ici représenté comme une personne rassurante et présente dans les moments importants. À partir de ces observations, on pourrait inférer que la représentation paternelle, pour Samuel, est celle d'un père disponible, à l'écoute, qui prend soin de son fils et partage une expérience enrichissante.

Ces deux exemples illustrent comment les modèles opérants internes influencent le contenu du jeu des garçons. Ce qui est paradoxal, c'est que Samuel a été coté avec un attachement de type D, ce qui suggère un profil désorganisé. Toutefois, parmi l'ensemble des sessions de jeu où il est question du père, toutes les interactions sont

positives ainsi que toutes les représentations paternelles. Ce n'est cependant pas le cas avec la mère. Dans son jeu, Samuel projetait une relation conflictuelle avec elle. Ce type d'interaction soutient l'hypothèse de Bretherton (2005) à l'effet que les modèles opérants internes seraient spécifiques à la relation de l'enfant avec le parent. Par exemple, Samuel a un père présent, qui s'occupe de lui et c'est pourquoi il apparaîtrait dans le jeu symbolique. Le contenu des modèles opérants internes dépend ainsi des expériences qui sont vécues chez le jeune enfant.

Ces résultats appuient la théorie de Bowlby (1969, 1973, 1980). Selon lui, les modèles opérants internes des enfants se construisent à partir du type d'attachement et influencent l'enfant dans sa manière de percevoir le monde et d'interagir avec les autres. Ces modèles opérants internes ont une répercussion jusque dans le jeu de l'enfant. À notre connaissance, il n'existe que deux autres études qui ont traité des modèles opérants internes et de leur répercussion dans le jeu symbolique.

La première étude est de Stover et al (2006). Comme mentionné plus haut, cette étude s'intéressait aux représentations parentales dans le jeu symbolique des enfants témoins de violence familiale (entre le père et la mère). Ainsi, le jeu de 19 garçons et 21 filles de 27 à 71 mois (plus ou moins 2 à 6 ans) était évalué avec comme objectif, l'observation des représentations parentales projetées dans le jeu symbolique de l'enfant. Stover et al (2006) se demandaient ainsi si un enfant témoin de violence entre conjoints pouvait représenter cette violence entre ses parents dans son jeu symbolique. L'hypothèse de Stover et al (2006) repose donc sur la théorie de Bowlby (1983), à l'effet que les modèles opérants internes que l'enfant se crée sont des représentations

d'expériences vécues avec les figures d'attachement importantes. Dans ce cas, les auteurs s'attendent à ce que l'enfant, témoin de violence entre les parents, projette ces interactions dans son jeu. La méthodologie utilisée comme mesure du jeu est l'A.S.C.T. (Bretherton et al, 1990). L'A.S.C.T. a cependant été modifié de telle manière à ajouter certains épisodes propices à la mesure des conflits parentaux (agression, discipline et conflits entre les parents). Les résultats suggèrent que le degré de violence perpétrée entre le père et la mère ne prédisait pas significativement les représentations parentales dans le jeu symbolique des enfants.

Comparativement aux résultats retrouvés dans l'étude de Stover et al (2006), l'observation du jeu d'un garçon de l'échantillon (Louis de type d'attachement C) démontrait de l'agressivité et de la violence envers le père dans toutes ses sessions de jeu. Ce résultat, même s'il s'agit d'un seul participant, va à l'encontre des résultats retrouvés dans l'étude de Stover et al (2006). Bien entendu, notre démarche (le jeu symbolique libre) et l'échantillon (étendue de l'échantillon moins grande, famille intacte) étaient différents de ceux utilisés dans la recherche de Stover et al (2006).

Une deuxième étude réalisée par Shamir et al (2001) a également voulu évaluer la répercussion qu'ont les conflits maritaux sur le jeu symbolique des enfants de 5 à 8 ans. L'A.S.C.T. (Bretherton et al, 1990) a été utilisé, pour mesurer le jeu, en y ajoutant plusieurs histoires concernant la violence entre les parents, la discipline, etc. Ils ont retrouvé, comparativement à Stover et al (2006), que les conflits maritaux avaient une influence sur le jeu symbolique des enfants et ce, en tout temps, peu importe le sexe. En effet, davantage de conflits entre le père et la mère apportaient dans le jeu des enfants

des représentations de ces conflits. Shamir et al (2001) supposent ainsi que les modèles opérants internes construits par les enfants en bas âge jouent un rôle important dans l'édification de l'attachement des enfants et, par le fait même, dans la projection des représentations de ces derniers.

Ces deux études arrivent ainsi à des résultats opposés. En effet, pour Stover et al (2006), les représentations parentales ne seraient pas ou peu influencées par les expériences violentes observées par les enfants. Tandis que pour Shamir et al (2001), les conflits parentaux seront projetés dans le jeu symbolique. D'autres études seront nécessaires avant de pouvoir en arriver à des conclusions solides concernant les représentations projetées dans le jeu. Cependant, les conclusions de notre étude vont dans le même sens que les résultats de Shamir et al (2001). En effet, selon Shamir et al. (2001), les enfants projettent des représentations parentales dans leur jeu symbolique. Il en est de même dans notre étude.

### *Forces et faiblesses*

Cette recherche visait à étudier les représentations de la figure paternelle des garçons d'âge préscolaire à l'aide du jeu symbolique libre. Les objectifs de cette recherche ont été atteints. Les résultats sont positifs, mais complexes. De plus, la taille de l'échantillon et les contraintes de temps limitent le nombre de représentations paternelles retrouvées dans le jeu symbolique.

La littérature, ainsi que nos résultats, suggèrent que les représentations projetées dans le jeu des enfants relèvent d'expériences réellement vécues avec leur père. Malgré

cela, le jeu symbolique reste, par nature, fantaisiste. Un exemple de projection fantaisiste dans le jeu des enfants peut être illustré avec Bernard. Comme il a été dit, le père pour Bernard était inatteignable. Il le plaçait dans de hautes tours, impossible, pour lui, à rejoindre. Cependant, dans la réalité, le père était un homme affable, simple qui adorait faire la cuisine avec son garçon. Cet exemple démontre comment l'enfant peut, dans son jeu, faire preuve de fantaisie.

L'un des objectifs importants de ce mémoire était d'évaluer la pertinence et l'utilité du jeu symbolique comme véhicule de la projection des représentations paternelles. À notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées à l'existence d'un lien entre le jeu symbolique et la projection de représentations. D'après les observations effectuées lors de cette démarche, nous sommes portés à suggérer que le jeu symbolique est un outil propice à l'illustration du monde interne des enfants. Toutefois, l'expérimentateur ne détient pas l'assurance que les enfants vont produire un matériel *analysable*. En effet, il n'est pas garanti que ces derniers projettent spontanément dans leur jeu, des représentations des figures parentales. Par exemple, lors des premières rencontres, un des participants, Julien, ne manifestait aucune envie de jouer avec les figurines. Ses histoires tournaient toujours autour des mêmes thèmes et ne duraient que quelques minutes. Ce n'est qu'après trois rencontres qu'il commença à s'intéresser aux figurines et ainsi à s'imaginer des histoires avec celles-ci. L'utilisation du jeu symbolique comme technique d'observation des enfants demande donc de la patience, de la rigueur et également une certaine expérience clinique.



*Conclusion*

Ce mémoire avait pour objectif l'observation des représentations paternelles, selon le type d'attachement, dans le jeu symbolique libre des enfants de quatre ans. Il voulait également évaluer le jeu comme technique valable pour observer les manifestations de la relation père-garçon. À la lumière des résultats obtenus, il appert que cette technique est un outil intéressant pour observer le monde interne des enfants.

Dix garçons de quatre ans ont été filmés à la maison ou dans une garderie pendant quatre sessions de jeu symbolique libre. Le type d'attachement a été évalué à l'aide de l'Attachement Story Completion Task.

Les trois objectifs de cette recherche ont été validés. En effet, tous les enfants ont projeté des représentations du père dans leur jeu symbolique. Ces représentations ont confirmé celles présentes dans les écrits de Freud (1905, 1921, 1927 et 1939). Trois autres représentations ont également été retrouvées. Il s'agit du père comme figure inatteignable, du père absent et du père agressif.

Le type d'attachement attribué aux garçons à l'aide de l'A.S.C.T. se reflète dans les interactions symboliques qu'ils effectuent dans leurs jeux. Comme il a été illustré, la majorité des enfants étaient de type B. Ces enfants projetaient des interactions positives avec au moins une des deux figurines parentales. L'inverse se produisait également lorsque l'enfant était d'un type d'attachement autre que le type B (trois enfants). Dans ces cas, l'enfant avait tendance à interagir de manière négative avec au moins une figurine représentant le père ou la mère. Ces interactions négatives étaient une manifestation d'un conflit interne significatif impliquant l'attachement.

Il est également important de mentionner les grands auteurs qui sont à la base des théories de ce mémoire : Bowlby (1969, 1973 et 1980), Winnicott (1975), et Freud (1905, 1921, 1927 et 1939).

Bowlby (1969) introduisit les modèles opérants internes et leur rôle par rapport à l'attachement. Toutes les représentations internes qui ont été décrites chez les participants de cette recherche venaient, à la base, d'un attachement réel avec la figure qu'il représentait. Cette hypothèse de base a d'abord été formulée par Bowlby (1969), dans sa théorie sur les modèles opérants internes.

Winnicott (1975) est le premier auteur à avoir soulevé l'importance du jeu symbolique libre. Ses écrits sur le rôle du père dans la construction de l'identité du garçon sont également très importants. Dans la littérature, il est rare de voir Winnicott (1975) cité pour sa contribution à la relation père-garçon. Pourtant, cette contribution mérite d'être mentionnée.

Freud (1905, 1921, 1927 et 1939), quant à lui, a illustré les différentes représentations susceptibles d'être projetées dans le jeu des enfants. De ces représentations, la protection et l'attachement semblent être les plus importants. Toutefois, les autres représentations mentionnées par Freud occupent également une place dans les représentations des garçons.

Étant donné les résultats encourageants de cette recherche, de plus amples études dans ce domaine, avec un échantillonnage plus large, pourraient permettre d'élaborer davantage sur la qualité des représentations paternelles, en rapport avec l'attachement. De plus, même s'il est extrêmement ardu, voir impossible, de distinguer entre le père

réel et le père imaginaire, ces études pourront s'intéresser plus amplement aux différentes représentations paternelles projetées dans le jeu symbolique.

## *Références*

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M. C., Waters, E., et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., et Kroonenberg, P. M. (2005). Erratum to "Differences in attachment security between African-American and white children: Ethnicity or socio-economic status?" *Infant Behavior and Development*, 27, 417-433.
- Beebe, B., et Lachmann, F. (2003). The relational turn in psychoanalysis: A dyadic systems view from infant research. *Contemporary Psychoanalysis*, 39, 379-409.
- Beebe, B., Koulomzin, M., Anderson, S., Jaffe, J., Feldstein, S., et Crown, C. (2002). Infant gaze, head, face and self-touch at 4 months differentiate secure vs avoidant attachment at 1 year: A microanalytic approach. *Attachment and Human Development*, 4, 3-24.
- Booth, A., et Crouter, A. C. (1998). *Men in families*. Mahwah: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1*. London: Hogarth Press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume 2*. London: Hogarth Press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume 3*. London: Hogarth Press and the institute of psycho-analysis.

- Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., Powers, B. P., et Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: Predictors of later attachment. *Child Development*, 72, 252–270.
- Bretherton, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and its relevance to attachment relationships. Dans K.E. Grossman, K. Grossman, and E. Waters (Éds), *Attachment from infancy to adulthood : the major longitudinal studies* (pp, nd). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., et Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery : Development, Administration, Reliability, Validity and Reflections about Meaning. Dans R.N. Emde, D. Oppenheim, and D. Wolf (Éds), *Revealing the Inner Worlds of Young Children : The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives* (pp, nd).Oxford: University Press.
- Bretherton, I. Ridgeway, D., et Cassidy, J. (1990). Assessing Internal Working Models of the Attachment Relationship: An Attachment Story Completion Task for 3-years-olds. Dans M. T. Greenberg, D.Cicchetti and E. M. Cummings (Éds), *Attachment in the Preschool Years* (pp.273-308). Chicago: University of Chicago Press.

- Burlingham, D. (1973). The preodipal Infant-Father Relationship. Dans R.S. Eissler, A. Freud, M. Kris, and A.J. Solnit (Éds), *The psychoanalytic study of the child*. 28, 31-47.
- Clément, A., Belhumeur, M., et Lévesque, N. (2005). *Le jeu symbolique et ses manifestations*. Document inédit, Université de Montréal.
- Cox, M. J., Owen, M. T., Henderson, V. K., et Margand, N. A. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.
- Craik, K (1943). *The nature of explanation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fox, N.A., Kimmerly, N.L., et Schafer, W.D. (1991). Attachment to mother/attachment to father a meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-225.
- Fraiberg, S. (1973). *Les années magiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1905). Three Essays on the Theory of Sexuality. *Standard Edition*, V.7, pp.125-243. London : Hogarth Press.
- Freud, S. (1909). Le petit Hans. Dans Laplanche, J. (Éds), *Cinq psychanalyses* (pp.93-198). Paris : Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans petite bibliothèque Payot (Éds), *Essais de psychanalyse*. (pp.41-112). France: Petite Bibliothèque Payot.
- Freud, S. (1921). Group Psychology and the analysis of the ego. *Standard Edition*, V.18, pp .67-143. London: Hogarth Press.



- Freud, S. (1927). The future of an illusion. *Standard Edition*, V.21 pp.3-56. London : Hogarth Press.
- Freud, S. (1939). Moses and Monotheism. *Standard Edition*, V.23, pp 3-137. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1954). *Cinq Psychanalyses*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., et Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-years longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.
- Herzog, J. M. (2001). *Father Hunger: explorations with adults and children*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Huetteman, M.J. (2005). Investigation of internal representations of preschoolers who witness domestic violence. *Dissertation abstracts international: Section B : The sciences and Engineering*, 65,8-20.
- Izard, C.E. (1978). Emotions as motivations: An evolutionary-developmental perspective. In R.A. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 163-200). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge : Harvard University Press.
- Klein, M. (1932) *La psychanalyse des enfants*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Main, M., Kaplan, N., et Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. Dans I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M., et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti, and M. E. Cummings (Éds), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Milkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., et Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment and human development*, 6, 305-325.
- Page, T., et Bretherton, I. (2001). Mother-child and father-child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56, 205-225.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Price, D., et Goodman, G.S. (1985, avril). Preschool children's comprehension of a recurring episode. Communication présentée à la rencontre biannuelle de la société de recherche pour le développement de l'enfant, Toronto.
- Schank, R.C. (1982). *Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shamir, H., Du Rocher Schudlich, T., et Cummings, E. M. (2001). Marital conflict, parenting styles, and children's representations of family relationships. *Parenting : science and practice*, 1, 123-151.
- Sher-Censor, E., et Oppenheim, D. (2004). Coherence and representation in preschoolers narratives: associations with attachment in infancy, Dans Pratt, M. and Fiese, B. (Éds), *Family stories and the life course: across time and generations* (pp.77-107). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Soria, S.P. (2004). Security of attachment and symbolic play: A correlational analysis of 3 to 5 year old children, *Dissertation Abstracts International*: 65 (pp, nd).
- Stover, S. C., Van Horn, P., et Lieberman, F. A. (2006). Parental representations in the play of preschool aged witnesses of marital violence. *Journal of family violence*, 21, 417-424.

- Van Ijzendoorn, M. H., et Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: a meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8-21.
- Van Ijzendoorn, M., et De Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father: A Meta-analysis of infant–father attachment : A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68, 604–609.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1978). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Winnicott, D.W. (1989). *Holding and Interpretation*. U.S.A.: Grove Press.
- Winnicott, D.W. (1992). *Le bébé et sa mère*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

*Appendice*

*Appendice A*

Informations données aux parents concernant cette étude

## **Formulaire de consentement pour les sessions de jeu symbolique libre**

Madame, Monsieur,

C'est comme étudiant à la maîtrise en psychologie que je sollicite la participation de votre enfant à ma recherche sur la petite enfance.

Le jeu de « faire semblant » des enfants a toujours été un sujet d'intérêt dans la littérature scientifique. Au cours des années, plusieurs chercheurs ont essayé de comprendre davantage sa signification et son importance pour le développement de l'enfant.

Cette recherche a pour étude le jeu des garçons de quatre ans. Elle s'effectue dans le cadre de mon projet de maîtrise à l'Université de Montréal en petite enfance. Elle est dirigée par madame Monica O'Neill Gilbert professeure au département de psychologie de l'Université de Montréal. Je sollicite la participation de votre enfant afin de l'observer lors de périodes de jeu libre. Il devra, lors de ces périodes, jouer librement avec les jeux apportés par l'expérimentateur. L'observation de votre enfant se fera sur cinq périodes, chacune de soixante minutes maximum. Votre garçon sera filmé à son domicile cet été, selon l'horaire qui vous convient. De plus, je fournirai tout le matériel.

Je tiens à vous assurer que la participation de votre enfant est fortement appréciée. Si vous avez des questions ou commentaires concernant le formulaire d'identification ou le déroulement de l'expérimentation, il vous est possible de me contacter. De plus, je vous demande de retourner à l'éducatrice de votre enfant le formulaire signé dans l'enveloppe scellée prévue à cet effet.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Nicolas Lévesque

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date.

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. S'il décide de se retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué plus bas. S'il se retire de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

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

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

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

Prénom de l'enfant: \_\_\_\_\_

Date de naissance: \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et être disponible pour répondre aux questions.

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_



Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer par téléphone avec Nicolas Lévesque, au numéro de téléphone suivant : xxx-xxxx ou à l'adresse courriel suivante :xxxxxxx

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). (L'ombudsman accepte les appels à frais virés).