

La création d'un ami imaginaire chez les enfants vivant des relations insatisfaisantes

RACHEL CHOUINARD
Université de Montréal

La création d'un ami imaginaire chez les enfants est un phénomène mal compris en psychologie. Dans la littérature, l'ami imaginaire est présenté comme favorable au développement social de l'enfant (Bouldin, Bavin, & Pratt, 2002 ; Hoff, 2005a), mais ce dernier semble pourtant avoir moins d'amis réels (Hoff, 2005b) et être moins bien accepté qu'un enfant sans ami imaginaire (Harter & Chao, 1992). Au contraire, d'autres études affirment que l'enfant est aussi bien accepté (Gleason, 2004b) et a autant d'amis réels (Gleason, Sebanc, & Hartup, 2000). Ainsi, en réponse aux résultats contradictoires concernant la quantité d'amis réels, un modèle de la qualité de l'ami imaginaire est proposé, explorant un nouvel aspect, soit la qualité des relations d'amitié. Le modèle propose que les attentes insatisfaites des enfants concernant leurs relations d'amitié réelles puissent mener à la création d'un ami imaginaire grâce à un schéma cognitif commun englobant les amitiés réelles et imaginaires (Gleason, 2002).

Mots-clés : ami imaginaire, enfant, amitié, insatisfaction, qualité des relations

The creation of an imaginary friend by children is a misunderstood phenomenon in psychology. In past literature, the imaginary friend is presented as positive for the social development of the child (Bouldin, Bavin, & Pratt, 2002; Hoff, 2005a), although children with imaginary friends seem to have fewer real friends (Hoff, 2005b) and be less accepted than children without an imaginary friend (Harter & Chao, 1992). However, other studies indicate that these children are as accepted (Gleason, 2004b) and have just as many real friends (Gleason, Sebanc, & Hartup, 2000). Considering the contradictory findings related to the quantity of real friends, a new theoretical model entitled Model of the Quality of the Imaginary Friend is proposed, emphasizing instead the quality of friendships. It proposes that dissatisfied expectations in children's real friendships would elicit the creation of an imaginary friend, due to a common cognitive schema including real and imaginary friendships (Gleason, 2002).

Keywords: imaginary friend, expectations, friendship, dissatisfaction, relationship quality

Lorsqu'un enfant s'invente un ami imaginaire, le phénomène soulève un questionnement chez le parent se souciant des relations sociales entretenues par son enfant. En effet, pour certains parents dont l'enfant vit

une telle relation, la situation peut signifier que l'enfant n'est pas en mesure d'établir des relations réelles d'amitié. Les parents peuvent également s'interroger au sujet de leur participation dans la relation inventée de leur enfant, à savoir s'ils doivent faire semblant que l'ami imaginaire existe ou bien l'ignorer et laisser l'enfant vivre seul cette relation.

Je tiens d'abord à remercier toute l'équipe du *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* pour tous les commentaires qui ont permis de faire évoluer cet article. Je suis très reconnaissante envers Roxane de la Sablonnière qui m'a encouragée à soumettre mon article et qui a pris le temps de me donner des commentaires constructifs. Je remercie également Émilie Auger pour son soutien et ses précieux conseils. En terminant, merci à mes neveux et ma nièce qui m'inspirent et m'apprennent tant. Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Rachel Chouinard (courriel : rachel.chouinard@umontreal.ca).

Un ami imaginaire pourrait être défini de plusieurs façons. Gleason, Sebanc et Hartup (2000) le décrivent comme étant soit un ami invisible, soit un objet animé avec lequel l'enfant interagit. L'enfant peut avoir plusieurs amis imaginaires apparaissant selon les situations et étant souvent de même sexe et âge que l'enfant. L'ami imaginaire peut être humain, mais il peut également être un animal ou ressembler à un personnage de la télévision (Kalyan-Masih, 1986). Il

s'agit d'un phénomène assez répandu chez les enfants. En effet, dans une étude de Pearson et al. (2001), où l'ami imaginaire est défini tout simplement comme quelqu'un à qui l'enfant parle et que les autres ne voient pas, environ 46 % des enfants de 5 à 12 ans étudiés ont déjà vécu ou vivent une telle relation. Selon Svendsen (1934), la chronicité de l'ami imaginaire est également importante. Un ami imaginaire, selon sa définition, doit apparaître durant plusieurs mois. Manosevitz, Prentice et Wilson (1973) ont ajouté à cette définition que l'ami imaginaire doit intervenir quotidiennement dans les activités de l'enfant. Les résultats de leur étude démontrent que 28% des enfants étudiés, selon ce qu'en disent leurs parents, ont un tel ami imaginaire, correspondant à une relation dite chronique (Manosevitz et al., 1973). De plus, un ami imaginaire qui apparaît au quotidien semble à la fois présent chez les enfants d'âge scolaire (31 % des enfants étudiés) et chez ceux d'âge préscolaire (28 % des enfants étudiés; Taylor, Carlson, Maring, Gerow, & Charley, 2004). Pour les besoins du modèle présenté dans cet article, le choix s'est arrêté sur la définition de l'ami imaginaire comme étant tout simplement un ami invisible, telle que présentée dans l'étude de Pearson et al. (2001). Le nouveau modèle peut être appliqué tant au niveau des enfants d'âge préscolaire que d'âge scolaire, et plus précisément chez les enfants pour qui l'ami imaginaire apparaît dans un cadre chronique, c'est-à-dire pendant plusieurs mois (Svendsen, 1934) et au quotidien (Manosevitz et al., 1973).

Étant donné que l'ami imaginaire est invisible, qu'il est présent chez de nombreux enfants et qu'il apparaît de manière répétée et chronique, ce phénomène mérite une attention particulière, d'autant plus que la cause de son apparition demeure difficilement explicable. En effet, il s'agit d'un phénomène relativement peu étudié, et les recherches qui tentent d'y apporter des explications comportent certaines lacunes. D'abord, dans la littérature, l'ami imaginaire est présenté comme un agent socialisant pour l'enfant ayant plusieurs fonctions, telles le développement de l'autonomie, de la pratique sociale et de l'identité (Hoff, 2005a). De plus, la présence d'un ami imaginaire est associée au développement d'un langage plus mature (Bouldin, Balvin, & Pratt, 2002). Ces fonctions sont également appuyées par des conséquences positives observées chez les enfants ayant un ami imaginaire, telles que le développement des aptitudes sociales auprès de l'adulte (Singer & Singer, 1990). Néanmoins, bien que l'ami imaginaire soit favorable au développement

social de l'enfant, il est remarqué que ce ne sont pas tous les enfants qui ont une relation avec un ami imaginaire. Ainsi, pour expliquer en quoi ces enfants se distinguent des autres, plusieurs études tendent à montrer que les enfants qui vivent une telle relation ont moins d'amis réels (Hoff, 2005b), notamment selon ce qu'en disent leurs parents (Gleason et al., 2000), et sont moins bien acceptés que les enfants sans ami imaginaire (Harter & Chao, 1992). Il est aussi plus probable qu'il s'agisse d'enfants uniques ou d'aînés de famille (Gleason et al., 2000). Pourtant, des incohérences sont observables dans la littérature en ce qui a trait à la quantité d'amis réels chez les enfants ayant un ami imaginaire. En effet, d'autres études démontrent que ceux-ci sont tout aussi bien acceptés que les autres enfants (Gleason, 2004a) et ont autant d'amis réels (Gleason et al., 2000). D'ailleurs, il est montré que les parents ne constituent pas une source fiable d'information concernant la cause de l'apparition des amis imaginaires (Gleason, 2004a), ce qui vient une fois de plus s'opposer aux études mentionnées. Ainsi, la distinction entre un enfant qui a un ami imaginaire et un enfant qui n'en a pas ne peut pas se faire au niveau de la quantité des amitiés réelles.

Un nouvel aspect est par conséquent développé dans le présent article pour faire un lien qui n'a jamais été mis de l'avant concernant les amis imaginaires, soit la qualité plutôt que la quantité des relations d'amitié vécues par l'enfant. En s'intéressant à la qualité des relations de l'enfant, il est donc possible d'admettre que le nombre d'amis réels de cet enfant, qu'il soit différent ou non d'un enfant sans ami imaginaire, n'est pas l'aspect sur lequel il faut s'arrêter. Au contraire, c'est la qualité des relations vécues qui importe. Pour cette raison, le nouveau modèle porte le nom de modèle de la qualité de l'ami imaginaire et postule que l'enfant se crée un ami imaginaire lorsqu'il vit des relations dont la qualité est insatisfaisante. Ce lien peut être appuyé par une étude voulant que l'ami imaginaire et l'ami réel soient intégrés dans un schéma cognitif commun chez l'enfant (Gleason, 2002). De cette manière, l'ami imaginaire peut servir à remplacer l'ami réel lorsque la relation vécue avec celui-ci est insatisfaisante.

L'ami imaginaire, un agent de socialisation

Plusieurs auteurs ont cherché à comprendre l'apparition d'un ami imaginaire dans la vie d'un

enfant, en se fondant notamment sur des variables individuelles. Par exemple, certaines études ont démontré que les enfants ayant des amis imaginaires, ou les adultes rapportant en avoir eu pendant leur enfance, présentaient des niveaux plus élevés de créativité durant l'enfance (Allen, 2004; Hoff, 2003 ; Manosevitz, Fling, & Prentice, 1977). Ces études, bien qu'elles puissent offrir différentes explications du phénomène, ne feront pas partie de la recension présentée dans cet article puisqu'elles s'intéressent davantage à des dimensions individuelles chez les enfants. Le modèle proposé vise plutôt à comprendre le phénomène de l'ami imaginaire en rapport avec la qualité des relations sociales.

En effet, les relations interpersonnelles vécues par l'enfant peuvent expliquer la présence de l'ami imaginaire et être affectées par celui-ci, particulièrement en ce qui concerne le développement de la socialisation (Bouldin et al., 2002; Hoff, 2005a). Les études portant sur ce sujet décrivent l'ami imaginaire comme ayant le rôle d'un agent favorable au développement social de l'enfant, et s'intéressent donc aux fonctions de celui-ci. Premièrement, selon Hoff (2005a), l'enfant se crée un ami pour développer son autonomie vis-à-vis de ses parents et donc, être assisté dans les nouvelles responsabilités qu'il doit acquérir. Par exemple, alors qu'il effectue une tâche difficile sans l'appui de ses parents, que ce soit en rangeant sa chambre ou en faisant ses devoirs, l'enfant pourrait néanmoins bénéficier de la présence de son ami imaginaire. Hoff (2005a) propose que l'ami imaginaire serve d'objet transitionnel, c'est-à-dire qu'il crée entre les parents et l'enfant la distance nécessaire pour lui assurer une indépendance suffisante. En effet, l'objet transitionnel crée une zone entre le monde intérieur de l'enfant et l'extérieur (Winnicott, 1953). Il pourrait donc permettre à l'enfant, par exemple, de vivre ses tâches quotidiennes tout en maintenant le lien avec son monde imaginaire un peu comme lors d'un jeu, ce qui lui donnerait l'impression d'alléger ses responsabilités, facilitant le développement de son autonomie. D'ailleurs, le développement de cette dernière peut être favorisé par le fait que l'ami imaginaire assiste l'enfant dans l'exploration par l'assimilation de nouvelles informations, le tout dans une atmosphère positive et encourageante (Bouldin & Pratt, 1999).

Deuxièmement, l'ami imaginaire peut servir de pratique sociale, c'est-à-dire faciliter le processus de

socialisation de l'enfant (Hoff, 2005a). Selon l'auteure, l'ami imaginaire fait naître un sentiment de contrôle chez l'enfant par l'illusion qu'il crée. En effet, il peut être rassurant pour l'enfant d'exercer un contrôle sur la façon dont se déroule la relation et de vivre des conflits tout en ayant l'opportunité de les régler. Ainsi, on peut penser que l'interaction avec un ami imaginaire constitue une opportunité sécurisante de pratiquer les interactions sociales.

Les effets de cette pratique sont confirmés par les aptitudes sociales manifestées par les enfants ayant un ami imaginaire démontrées dans plusieurs études. Une étude réalisée par Klausen (2006) démontre par exemple que ces enfants approchent plus facilement une personne étrangère. En effet, dans le cadre de cette étude, l'enfant est accompagné de son ami imaginaire dans une pièce où se trouvent une personne étrangère et des jouets, tandis que son comportement y est observé. Cette étude est d'autant plus valide que l'auteur met en place une situation ressemblant à la vie de tous les jours où le comportement est observé directement, plutôt qu'indirectement sous forme de questionnaire. De la même manière, selon Singer et Singer (1990), l'enfant ayant un ami imaginaire est davantage porté à coopérer avec les adultes, mais également avec les enfants qui l'entourent. Puis, il semble qu'il possède, de manière générale, de meilleures compétences sociales (Mauro, 1991).

Troisièmement, l'ami imaginaire semble aider l'enfant à développer un langage plus mature (Bouldin et al., 2002). En effet, dans cette étude, les habiletés verbales des garçons et des filles étudiés semblent être augmentées par la relation avec un ami imaginaire, mais à des âges différents selon le genre. Une étude menée par Roby et Kidd (2008) démontre également que les enfants ayant un ami imaginaire obtiennent un score de capacités verbales qui dépasse celui des enfants qui ne possèdent pas d'ami imaginaire au *Test of Referential Communication*. En effet, dans la partie verbale de ce test, les enfants possédant un ami imaginaire démontrent davantage d'aptitude à fournir des éléments descriptifs permettant à un évaluateur de distinguer une image parmi d'autres et à ne pas répéter les caractéristiques communes à plusieurs images. Selon cette étude (Roby & Kidd, 2008), l'enfant vivant une telle relation aurait donc des capacités plus développées à analyser les informations sous différentes perspectives et à se mettre à la place de l'autre.

Quatrièmement, l'ami imaginaire permet de développer l'identité de l'enfant en jouant un rôle de *mentor*, c'est-à-dire qu'il accompagne l'enfant à travers le cheminement qu'il effectue pour développer une identité lui étant propre, et ce, de plusieurs façons (Hoff, 2005a). Par exemple, il offre de la compagnie à l'enfant, entre autres lorsque celui-ci passe davantage de temps seul. Il aide aussi à la régulation de soi chez l'enfant en offrant un support pour motiver les bons comportements. Par exemple, il encouragera l'enfant lorsque celui-ci effectue des tâches plus difficiles, ce qui favorisera le développement de son autonomie, tel que mentionné précédemment. Ensuite, l'estime de soi de l'enfant peut augmenter grâce à l'attention reçue, ce qui se manifeste par le temps que l'enfant passe en compagnie de son ami imaginaire, et l'occasion qui lui est offerte de lui parler quand il le souhaite. Par exemple, si les parents de l'enfant ne sont que peu présents ou disponibles pour l'écouter ou jouer avec lui, l'ami imaginaire comblera ce manque. De plus, l'enfant se trouvera exposé à des rôles non-stéréotypés, comme le fait d'avoir un ami imaginaire qui n'est ni féminin ni masculin. Enfin, la qualité de vie sera améliorée en raison de l'opportunité qui lui sera offerte d'atteindre de nouveaux objectifs et de vivre des phénomènes impossibles par ses interactions avec l'ami imaginaire.

D'ailleurs, la contribution de l'ami imaginaire au développement de l'identité réside également dans la possibilité qu'il offre à l'enfant d'effectuer des comparaisons positives. En effet, tel qu'avancé par Harter (2003), l'identité se développe par l'intermédiaire des comparaisons sociales et des relations interpersonnelles vécues par l'enfant. Ainsi, l'enfant pourra notamment se comparer à son ami imaginaire et se sentir meilleur que lui dans certains domaines, et puiser une valorisation dans les commentaires formulés à son endroit par son ami imaginaire.

Le manque de relations sociales lié à la création de l'ami imaginaire

Bien que l'ami imaginaire favorise la socialisation de l'enfant par l'intermédiaire de plusieurs fonctions, ce ne sont pas tous les enfants qui vivent une telle relation positive. Ainsi, pour expliquer ce qui distingue les enfants qui possèdent un ami imaginaire de ceux qui n'en ont pas, plusieurs études se sont intéressées à la quantité d'amis réels de ces enfants.

Pour commencer, il semblerait que les enfants ayant un ami imaginaire aient moins d'amis réels et se décrivent comme vivant moins de bien-être que les enfants n'ayant pas d'ami imaginaire (Hoff, 2005b). D'une part, pour justifier ces résultats, l'auteure explique qu'en l'absence de l'ami imaginaire, les enfants posséderaient peut-être encore moins d'amis réels et qu'il n'y a donc pas nécessairement de contradiction (Hoff, 2005b). En effet, tel que mentionné précédemment, l'ami imaginaire peut être utilisé pour mettre en pratique une relation sociale et permettre à l'enfant de maintenir les relations préexistantes avec ses amis réels. D'autre part, il est également possible que les enfants qui ont un ami imaginaire soient ceux qui vivent du rejet de la part des autres enfants et qui se sentent moins acceptés. En effet, selon l'étude de Harter et Chao (1992), les enseignants considèrent les enfants ayant un ami imaginaire comme étant moins bien acceptés par leurs pairs à l'école que ceux n'en ayant pas. Ainsi, l'apparition d'un ami imaginaire serait le résultat d'un manque d'interaction avec les pairs.

Ensuite, une étude menée par Gleason et al. (2000) s'est intéressée davantage à la famille de l'enfant qui a un ami imaginaire. Dans cette étude, il a été démontré que les enfants étudiés qui présentaient un ami imaginaire invisible tendaient davantage à être des premiers-nés ou des enfants uniques comparativement à ceux sans un tel ami imaginaire. Les résultats de l'étude supposent que l'absence de frères et sœurs ou la présence d'une fratrie plus jeune ont suscité la création d'un ami imaginaire. Une étude de Bouldin et al. (2002) appuie également le fait que les enfants ayant des amis imaginaires sont le plus souvent des premiers-nés ou des enfants uniques, ce qui s'expliquerait encore une fois par un manque d'interaction, mais cette fois-ci au niveau de la fratrie.

Cependant, d'autres études concernant le manque d'interaction de l'enfant qui a un ami imaginaire, c'est-à-dire une quantité d'amis réels plus petite que les autres enfants, présentent des résultats contradictoires. En effet, il semblerait que les enfants avec et sans ami imaginaire aient sensiblement le même nombre d'amis réels (Gleason et al., 2000), ce qui entre en contradiction avec l'explication des mères mentionnée dans la même étude voulant que leurs enfants aient moins de relations avec leurs pairs. Également, au niveau de l'acceptation de ces enfants, il semblerait que les enfants ayant un ami imaginaire de type

invisible soient généralement aussi bien acceptés par leurs pairs que les enfants sans ami imaginaire (Gleason, 2004b).

Il apparaît donc qu'il y a des contradictions dans les études concernant la quantité d'amis des enfants ayant un ami imaginaire, notamment en ce qui a trait aux explications données par les parents. Justement, selon Gleason (2004a), les parents peuvent être une source fiable d'information concernant les caractéristiques globales et extérieures de l'ami imaginaire de leur enfant (sexe, forme humaine ou animale), mais ne savent souvent pas ce que l'enfant aime chez cet ami imaginaire. Ainsi, l'auteure propose que les parents ne soient pas en mesure de déterminer pour quelle raison l'enfant a créé cet ami (Gleason, 2004a). Dans certains cas, les parents ne sont tout simplement pas au courant de l'existence de cet ami imaginaire. En effet, dans une étude de Taylor et al. (2004), 27% des enfants étudiés entretiennent une telle relation à l'insu de leurs parents.

Lien entre les amitiés imaginaires et réelles

Les études mentionnées précédemment ont souvent mis en relation le nombre d'amis réels et la présence d'un ami imaginaire (Gleason, 2004b ; Gleason et al., 2000 ; Harter & Chao, 1992 ; Hoff, 2005b). En revanche, peu d'études ont véritablement cherché une similitude entre ces deux types d'amitiés. Parmi celles-ci, l'étude menée par Gleason (2002) sur les amis imaginaires démontre que l'enfant développe un seul schéma cognitif qui englobe à la fois les amitiés réelles et les relations avec un ou des amis imaginaires. Il est en effet mentionné dans l'étude que peu de différences ont été observées entre la manière d'aborder le meilleur ami et l'ami imaginaire par l'enfant, d'où la proposition d'un seul schéma cognitif pour ces relations d'amitié. En se basant sur une étude de Howes, Rubin, Ross, et French (1988) où il est question de développement social par le jeu chez les enfants, l'auteure ajoute comme explication qu'à cet âge, c'est le jeu qui lie souvent les enfants à leurs amis et que dans ce cas-ci, l'enfant joue tout autant avec son meilleur ami réel qu'avec l'ami imaginaire. Ainsi, comme toutes les amitiés font partie de la même catégorie, il est proposé que les interactions que l'enfant a avec son ami imaginaire soient le reflet de celles entretenues avec ses amis réels (Gleason, 2002). D'ailleurs, selon Hoff (2005a), la création de l'ami imaginaire est notamment influencée par les amis réels de l'enfant. Par le fait même, l'ami imaginaire peut

jouer un rôle semblable à celui de l'ami réel, mais puisque l'enfant a le contrôle sur la relation, celle-ci est plus simple à gérer et lui sert donc à pratiquer ses capacités et aptitudes sociales.

De la quantité à la qualité des amitiés

En fonction des résultats contradictoires des études présentées, il semble difficile de savoir si un enfant avec un ami imaginaire aura davantage ou, à l'opposé, moins d'amis réels qu'un enfant qui en est dépourvu. Cependant, la plupart des études qui se sont penchées sur la quantité d'amis réels de l'enfant pour juger de ses relations sociales ont négligé de tenir compte d'un autre aspect fondamental de ces relations : la qualité de celles-ci. En effet, au-delà de la quantité d'amis réels que l'enfant a, il est nécessaire d'évaluer la qualité de ces amitiés, c'est-à-dire de vérifier si elles correspondent aux attentes de l'enfant.

Plusieurs auteurs démontrent que la qualité de la relation entre les enfants et leurs amis est importante (Hayes, 1978; Tesser, Campbell, & Smith, 1984). Il est avancé que les enfants ont des attentes vis-à-vis la qualité de leurs amitiés en général. En effet, les enfants choisissent leurs amis réels selon certaines caractéristiques bien précises, qui diffèrent selon l'âge (Hayes, 1978; Tesser et al., 1984).

Au niveau préscolaire, les principales raisons pour lesquelles un enfant préfère son meilleur ami aux autres enfants se résument aux affinités qu'il a avec lui, à leurs activités communes, au fait qu'ils jouent ou non ensemble, à l'évaluation qu'il fait de son ami et aux possessions matérielles de ce dernier (Hayes, 1978). Ainsi, un enfant pourrait par exemple avoir pour meilleur ami le compagnon de classe avec lequel il joue toujours à la récréation, qui aime le soccer comme lui et qu'il admire en raison de ses capacités sportives et des nombreux jeux vidéo qu'il possède.

Au niveau scolaire, les enfants ont davantage tendance à choisir leurs amis en fonction de leurs performances en classe et dans certains domaines particuliers (Tesser et al., 1984). Selon cette étude, un enfant choisira un ami qui est moins bon que lui dans une activité ou un domaine qui lui tient à cœur afin de préserver son estime de soi, mais optera pour un ami qui est meilleur que lui dans une activité jugée moins importante. Par exemple, si la performance sportive n'est pas importante pour l'enfant, il choisira peut-être

un ami qui est meilleur que lui au soccer pour être fier de celui-ci, alors que si les résultats scolaires font partie d'un domaine important pour l'enfant, il cherchera davantage un ami qui réussit moins bien que lui pour ne pas entrer en compétition avec celui-ci.

On notera que les deux études font ressortir que d'un côté, l'enfant recherche un ami qui lui ressemble, alors que de l'autre côté, il veut à la fois se distinguer de celui-ci dans les domaines qu'il affectionne ou dans lesquels il vit davantage de difficultés, ce qui amène une contradiction. Selon Harter (2003), entre l'âge préscolaire et scolaire, l'identité se développe de manière à ce que la comparaison sociale prenne davantage de poids dans l'évaluation que fait l'enfant de lui-même, ce qui justifierait qu'à l'âge scolaire, contrairement à l'âge préscolaire, il tienne à éviter les comparaisons désavantageuses. Ce qui ressort toutefois de ces études, c'est qu'il semblerait que le choix d'un ami réel devienne conditionnel à certaines caractéristiques présentes chez l'autre enfant. Ainsi, il se peut que le jeune ait de la difficulté à trouver l'ami qu'il lui faut et qui répondra adéquatement à ses besoins. Il est possible que l'enfant ait un certain nombre d'amis sans pour autant vivre des amitiés de qualité selon les caractéristiques attendues. Dans le cas où un ami possédant ces caractéristiques ne se présente pas, l'enfant pourra ressentir de l'insatisfaction, voire même de la solitude. En effet, le fait de vivre une amitié à travers laquelle certains besoins sociaux sont insatisfaits pourrait être une des sources du sentiment de solitude ressenti par les enfants (Parker & Asher, 1993). Dans ce cas, ce n'est donc pas la présence d'un ami qui fait défaut, mais la correspondance de ses caractéristiques avec les attentes de l'enfant.

Pour contrer cette insatisfaction, n'existerait-il pas une autre solution qui permettrait à l'enfant de vivre une amitié telle que désirée? L'idée d'un ami imaginaire idéal répondrait à cette question. En effet, en vertu des schémas cognitifs communs aux deux types d'amitiés (Gleason, 2002), l'ami imaginaire serait en mesure de pallier l'insatisfaction issue des relations avec les amis réels.

Modèle théorique proposé : modèle de la qualité de l'ami imaginaire

En se fondant sur les liens établis entre les études énumérées, il est possible de proposer un tout nouveau modèle théorique, soit le modèle de la qualité de l'ami imaginaire. Selon ce modèle, l'enfant qui ne parviendrait pas à se trouver un ami apte à satisfaire ses demandes et qui ferait face à des attentes non comblées en viendrait à s'inventer l'ami lui convenant parfaitement.

La première variable du modèle de la qualité de l'ami imaginaire serait constituée des attentes insatisfaites en amitié et se définirait par un échec subjectif, c'est-à-dire un échec perçu par l'enfant lors de la recherche d'amis ou de l'évaluation des amis présents selon des caractéristiques précises, déterminées par l'enfant. Cette évaluation s'effectuerait de manière automatique, sans que l'enfant ne s'en rende compte, et se traduirait par une insatisfaction par rapport à la relation. Il serait également possible que l'enfant ait des amis présentant certaines des caractéristiques recherchées, mais aucun ne possédant toutes ces caractéristiques, donc aucune satisfaction complète. Il ne faut néanmoins pas confondre cette variable de la qualité des relations avec le manque de

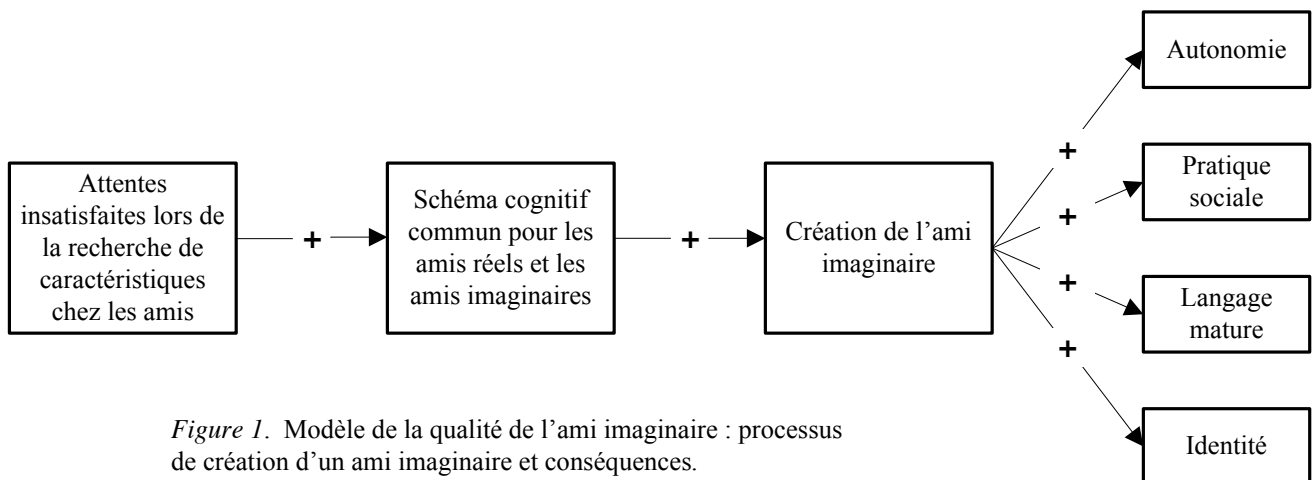


Figure 1. Modèle de la qualité de l'ami imaginaire : processus de création d'un ami imaginaire et conséquences.

relations souvent mentionné dans la littérature (Harter & Chao, 1992 ; Hoff, 2005b). Il ne s'agit pas de rejet de l'enfant, mais bien de relations d'amitié non satisfaisantes entre l'enfant et ses pairs.

La seconde variable serait la présence de l'ami imaginaire, celui-ci étant ici décrit comme un individu que seul l'enfant peut voir. Le modèle de la qualité de l'ami imaginaire présenté ajoute que l'ami imaginaire est doté de caractéristiques relativement stables et des qualités qui lui sont attribuées par l'enfant. Par exemple, l'ami imaginaire apparaît avec une certaine régularité et garde sensiblement les mêmes caractéristiques dans sa relation avec l'enfant. Cela démontre qu'il s'agit alors d'une interaction plus élaborée qui se distingue de celle où l'enfant invente une mise en situation unique au sein de laquelle sont présents d'autres personnages invisibles. Selon le modèle de la qualité de l'ami imaginaire, l'ami imaginaire posséderait toutes les caractéristiques que l'enfant recherche chez ses amis et permettrait de créer une relation totalement satisfaisante pour l'enfant.

Par ailleurs, les schémas cognitifs communs aux amitiés réelles et imaginaires serviraient de lien entre les deux variables. En effet, comme l'enfant classe les amitiés dans une seule et même catégorie (Gleason, 2002), il est possible de supposer qu'un ami imaginaire puisse être sensiblement équivalent à un ami réel pour un enfant. Une relation avec un ami imaginaire ayant les caractéristiques attendues lui semblerait alors une solution adéquate par rapport à une insatisfaction quant aux amitiés réelles.

Parmi les autres variables du modèle de la qualité de l'ami imaginaire, on retrouve les quatre fonctions de l'ami imaginaire en tant qu'agent socialisant mentionnées dans la littérature, soit le développement de l'autonomie (Hoff, 2005a), la pratique sociale (Hoff, 2005a), le développement d'un langage plus mature (Bouldin et al., 2002) et le développement de l'identité (Hoff, 2005a). Celles-ci seraient des conséquences liées à la création de l'ami imaginaire.

Applications du modèle de la qualité de l'ami imaginaire

Au niveau théorique, un tel modèle permettrait d'abord d'expliquer que ce ne sont pas des lacunes au niveau de la quantité d'amis réels qui amènent la

création de l'ami imaginaire, mais plutôt un manque de qualité dans les relations d'amitié vécues par l'enfant. Dans la littérature, le manque d'amis est, en effet, souvent mentionné comme motif (Harter & Chao, 1992 ; Hoff, 2005b). Selon le modèle de la qualité de l'ami imaginaire, le fait que l'enfant ait peu ou beaucoup d'amis n'aurait aucune influence. Ce sont plutôt les caractéristiques de ces amis, satisfaisantes ou non pour l'enfant, qui joueraient un rôle important dans la création d'amis imaginaires. Ce concept n'a à ce jour jamais été abordé dans la littérature portant sur les amis imaginaires. De plus, grâce au modèle de la qualité de l'ami imaginaire, il est maintenant possible de comprendre que non seulement l'ami imaginaire pourrait agir en tant qu'agent de socialisation ayant plusieurs fonctions positives, mais qu'il viendrait également fournir une relation de qualité dans la vie de l'enfant. Ce modèle expliquerait également que dans l'étude de Gleason et al. (2000), l'élément dont il faut tenir compte n'est pas la présence ou l'absence d'un frère ou d'une sœur du même âge, mais la qualité des relations que l'enfant a avec ses pairs. Ainsi, il est compréhensible que des enfants ayant des frères et sœurs aient un ami imaginaire dans le cas où leurs relations n'ont pas la qualité attendue. De la même façon, certains enfants uniques peuvent vivre des relations de qualité avec leurs pairs et ainsi ne pas avoir d'ami imaginaire.

Ensuite, au niveau pratique, le modèle de la qualité de l'ami imaginaire permet de mieux comprendre les enfants qui ont un ami imaginaire. En effet, comme il semblerait que l'ami imaginaire soit présent à l'âge préscolaire, mais également chez les enfants d'âge scolaire (Taylor et al., 2004), les enseignants qui observent ces enfants interagir avec un ami invisible pourraient mieux comprendre le phénomène; ils doivent sans doute l'observer assez fréquemment étant donné leurs nombreux contacts avec des enfants. Ainsi, comme on sait que l'enfant recherche certaines caractéristiques chez un ami réel, un enseignant serait en mesure de les identifier précisément et de les valoriser dans la classe. Par exemple, si l'enfant recherche un ami imaginaire qui ne rit pas de lui-même s'il a des problèmes à l'école ou un handicap, l'enseignant pourrait alors aborder en classe le sujet de la discrimination en encourageant une attitude plus tolérante chez les autres élèves. Au préalable, pour connaître les caractéristiques recherchées par l'enfant ayant un ami imaginaire, l'enseignant pourrait réaliser une entrevue en questionnant l'enfant au sujet de ses

attentes en amitié. Il serait également possible pour les parents, une fois qu'ils comprennent que leur enfant n'a pas trouvé l'ami qu'il lui faut, de le laisser vivre cette relation en comprenant que cela ne l'empêchera pas d'avoir d'autres amis et que cela lui procure quelque chose pour répondre à des besoins spécifiques. Ils permettraient ainsi à l'enfant de se sentir plus accepté et de vivre davantage de bien-être. En effet, les enfants semblent souvent très enthousiastes lorsque leurs parents entrent dans leur jeu et prétendent eux aussi que l'ami imaginaire existe (Taylor, Cartwright, & Carlson, 1993). À l'opposé, ils peuvent se sentir blessés lorsque les parents soutiennent le fait que l'ami imaginaire n'est pas réel, puisque généralement, l'ami existe vraiment aux yeux de l'enfant (Kalyan-Masih, 1986).

Orientations futures

Afin de vérifier le nouveau modèle proposé, il serait possible de mener une étude auprès d'enfants d'âge préscolaire à scolaire, les amis imaginaires étant davantage présents à cet âge (Taylor et al., 2004). Les enfants seraient rencontrés sans leurs parents, puisqu'il a été démontré que ceux-ci ne constituent pas une source fiable d'information concernant l'ami imaginaire (Gleason, 2004a). Dans cette étude, quatre types de questions pourraient être administrées oralement ou par écrit: 1) le nombre d'amis imaginaires, 2) les caractéristiques de leurs amis imaginaires (qualités, habiletés, traits psychologiques), 3) leurs attentes lors de la recherche d'amis (p. ex. : « Quand tu choisis un ami, qu'est-ce que tu aimes chez lui ? »), et 4) la présence chez leurs amis réels des caractéristiques mentionnées dans les attentes (p. ex. « Tu dis aimer un ami qui te comprend bien, peux-tu me nommer des amis que tu as et qui te comprennent bien ? »). Au préalable, il serait également important de demander à l'enfant à quelle fréquence il entre en relation avec son ami imaginaire, et ce, depuis combien de temps. De la sorte, il serait possible d'établir s'il s'agit d'un phénomène passager ou chronique, c'est-à-dire quotidien et présent depuis plusieurs mois tels que décrits par Manosevitz et al. (1973) et Svendsen (1934). Il serait ensuite possible de comparer les caractéristiques attendues et celles observées chez les amis de l'enfant. Une telle comparaison permettrait de déterminer si l'enfant a vécu des attentes qui ont été insatisfaites lors de recherches de relations d'amitié. Par exemple, un enfant pourrait avoir comme ami

imaginaire un jeune garçon invisible qui le suit dans ses activités quotidiennes et attendrait de ses amis qu'ils partagent ses goûts musicaux et ses talents en sport. S'il rapporte ensuite que ses amis réels ne présentent pas de telles caractéristiques, il serait possible d'établir qu'il s'est créé un ami imaginaire en raison de ses attentes insatisfaites. Dans l'optique d'une étude longitudinale, il serait intéressant de demander aux enfants s'il y a une raison pour laquelle ils ont cessé d'avoir un ami imaginaire : serait-ce dû à l'arrivée d'un ami réel satisfaisant ? Selon Taylor et al. (2004), la raison pour laquelle l'ami imaginaire disparaît semble difficile à trouver autant pour l'enfant que pour ses parents. Ainsi, si la disparition de l'ami imaginaire coïncide avec l'amélioration de la qualité des relations vécues par l'enfant, il pourrait être établi que l'ami imaginaire existait pour satisfaire les attentes déçues de l'enfant.

Somme toute, le modèle de la qualité de l'ami imaginaire met en lumière une nouvelle explication concernant la présence d'un ami imaginaire dans la vie d'un enfant. Contrairement aux autres études s'intéressant surtout à la quantité d'amis réels qu'ont les enfants vivant un tel phénomène, et présentant des résultats controversés, ce modèle s'intéresse à un aspect différent de la situation en soulignant la qualité des relations d'amitié. En ajoutant aux résultats obtenus dans d'autres études en lien avec les amis imaginaires, notamment concernant les fonctions de l'ami imaginaire aidant au développement social de l'enfant, ce modèle parvient à démontrer qu'une relation avec un ami imaginaire est en général positive, et par les conséquences qu'elle entraîne.

Étant donné que l'enfant choisit un ami imaginaire qui correspond à ses attentes, tel qu'expliqué dans le modèle de la qualité de l'ami imaginaire, il pourrait être intéressant de chercher à savoir si ces caractéristiques attendues peuvent expliquer les conséquences positives liées à la présence de l'ami imaginaire dans la vie de l'enfant. Une hypothèse plausible pourrait être que l'ami imaginaire possède les caractéristiques nécessaires au soutien du développement social de l'enfant, puisque l'ami imaginaire répond aux besoins de l'enfant quant à la qualité de ses relations sociales.

D'un autre point de vue, puisque le modèle de la qualité de l'ami imaginaire s'applique aux enfants qui vivent de l'insatisfaction dans leurs relations, et que

cette insatisfaction est déterminée par les attentes de ceux-ci, il est plausible de croire que des attentes inappropriées pourraient générer un ami imaginaire qui serait négatif pour l'enfant. Par exemple, si un enfant est abusé ou vit des situations de négligence parentale ou d'intimidation par les pairs, il peut être amené à attendre des gens qu'ils ne soient pas fiables ou qu'ils ne lui portent pas de respect. Ceci pourrait entraîner la recherche de ces caractéristiques néfastes chez les personnes qui l'entourent. Il serait donc intéressant d'étudier le phénomène dans un contexte plus susceptible d'être pathologique, soit par exemple chez les enfants qui sont sous la protection de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). En effet, si le modèle de la qualité de l'ami imaginaire est appliqué dans ce cas, il est tout d'abord possible que plusieurs enfants vivent des relations insatisfaisantes avec leurs pairs. Ensuite, ceux-ci pourraient être amenés à se créer un ami imaginaire qui correspond aux caractéristiques attendues dans les relations d'amitié. L'ami imaginaire ainsi créé aurait donc les caractéristiques idéales selon l'enfant, mais celles-ci seraient-elles réellement positives ? Si l'on considère que l'enfant ne sait pas ce dont il a réellement besoin dans une relation, considérant la piètre qualité des relations qu'il a vécues, il est possible de croire qu'il sera tenté de reproduire des patterns négatifs en recherchant des caractéristiques déjà connues. Dans ce cas, les conséquences positives liées à la création d'un ami imaginaire pourraient ne pas être présentes. Il convient donc d'appliquer le nouveau modèle dans plusieurs contextes afin de déterminer s'il agit de manière semblable et peut fournir les mêmes explications.

Références

- Allen, M. R. (2004). *The relation of childhood imaginary companions to adult creativity and personality profile* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 3138997).
- Bouldin, P., Balvin, E. L., & Pratt, C. (2002). An investigation of the verbal abilities of children with imaginary companions. *First Language*, 22, 249–264. doi:10.1177/014272370202206602.
- Bouldin, P., & Pratt, C. (1999). Characteristics of preschool and school-age children with imaginary companions. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 397–410.
- Gleason, T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology*, 38, 979–992. doi: 10.1037//00121649.38.6.979.
- Gleason, T. R. (2004a). Imaginary companions: An evaluation of parents as reporters. *Infant and Child Development*, 13, 199–215. doi: 10.1002/icd.349.
- Gleason, T. R. (2004b). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 204–209. doi: 10.1080/01650250344000415.
- Gleason, T. R., Sebanc, A. M., & Hartup W. W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36, 419–428. doi: 10.1037//0012-1649.36.4.419.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. Dans M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610–642). New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S., & Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 350–363.
- Hayes, D. S. (1978). Cognitive bases for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, 49, 906–909.
- Hoff, E. V. (2003). *The creative world of middle childhood : Creativity, imagination and self-image from qualitative and quantitative perspectives* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (AAT C812574).
- Hoff, E. V. (2005a). A friend living inside me – The forms and functions of imaginary companions. *Imagination, Cognition and Personality*, 24, 151–189.
- Hoff, E. V. (2005b). Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, 17, 167–180. doi: 10.1207/s15326934crj1702&3_4.
- Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, i–92.
- Kalyan-Masih, V. (1986). Imaginary play companions: Characteristics and functions. *International Journal of Early Childhood*, 18, 30–40.
- Klausen, E. (2006). *Do imaginary companions provide security in a novel situation* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertation & Theses. (ATT 3279087).

Reçu le 18 juin 2010

Révision reçue le 17 septembre 2010

Accepté le 13 janvier 2011■

- Manosevitz, M., Fling, S., & Prentice, N. M. (1977). Imaginary companions in young children: Relationships with intelligence, creativity and waiting ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 18*, 73–78.
- Manosevitz, M., Prentice, N. M., & Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. *Developmental Psychology, 8*, 72–79.
- Mauro, J. A. (1991). *The friend that only I can see: A longitudinal investigation of children's imaginary companions* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 9205827).
- Parker, J. G., & Asher S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Linkslinks with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611–621.
- Pearson, D., Rouse, H., Doswell, S., Ainsworth, C., Dawson, O., Simms, K., ... Faulconbridge, J. (2001). Prevalence of imaginary companions in a normal population. *Child: Care, Health and Development, 27*, 13–22.
- Roby, A. C., & Kidd, E. (2008). The referential communication skills of children with imaginary companions. *Developmental Science, 11*, 531–540. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00699.x.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Svendson, M. (1934). Children's imaginary companions. *Archives of Neurology and Psychiatry, 32*, 985–999.
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology, 40*, 1173–1187. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.1173.
- Taylor, M., Cartwright, B. S., & Carlson, S. M. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology, 29*, 276–285.
- Tesser, A., Campbell, J., & Smith, M. (1984). Friendship choice and performance: Self evaluation maintenance in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 561–574.
- Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis, 34*, 89–97.