

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

POUR L'OBTENTION DU GRADE

DE MAÎTRE EN ÉDUCATION (M.A.)

par

Manon Doucet

Bachelière en Éducation (B.Ed.)

Élaboration et validation de la facette
des conduites affectives, dans le modèle de classification
des jeux et des jouets: appelé le système ESAR

Chicoutimi, Mars 1987



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

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

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour but l'élaboration et la validation d'une facette traduisant la dimension affective d'un jeu et d'un jouet afin d'ajouter une facette complémentaire à un instrument de classification de jeu appelé le système ESAR.

Cet instrument de classification est un outil qui permet l'analyse psychologique du jeu et du jouet selon quatre facettes du savoir jouer. Les facettes traduisent les grandes familles de jeux, les dimensions cognitives, instrumentales et sociales de l'individu. La facette des conduites affectives apporte donc une nouvelle dimension d'analyse psychologique, soit la dimension affective d'un jeu et d'un jouet dans l'activité ludique.

Le premier chapitre pose la problématique et l'importance d'une facette affective dans un tel système de classification. L'investigation des différents éléments de la littérature sur l'affectivité, nous a mené vers le choix de la théorie psycho-sexuelle de Freud et de la théorie psycho-sociale de Erikson, pour constituer le cadre théorique de la facette des conduites affectives. Ce sont, à notre avis, les seuls auteurs qui ont donné une explication assez complète du développement affectif, de la naissance à l'âge adulte. Par leur théorie complémentaire, ils nous permettent de comprendre et d'expliquer les différentes manifestations de l'affectivité à chaque étape du développement affectif d'un individu. De plus, les contenus de ces deux modèles d'interprétation du développement affectif fournissent des concepts psychopédagogiques susceptibles de traduire la dimension affective lors de l'opérationnalisation de chacun à l'étape de l'analyse psychologique du jeu et du jouet.

Les grandes catégories de la facette se réfèrent davantage à la théorie de Erikson et les sous-catégories de ces phases sont définies en empruntant des explications à différents auteurs tels que: Freud, Erikson, Spitz, Wallon, Winnicott, ...

Le deuxième chapitre présente les principes qui sous-tendent le système ESAR ainsi que la facette des conduites affectives. Il constitue le coeur même de cette recherche, puisqu'il expose toute la démarche explicative de chaque concept psychopédagogique correspondant aux grandes catégories et aux sous-catégories. Ils traduisent les différentes manifestations affectives spécifiques à chaque âge du développement affectif.

Le résultat de cette démarche conduit à la définition opérationnelle de chaque concept psychopédagogique, laquelle permet d'analyser et de classer le jeu et le jouet sous la dimension affective.

Enfin, le troisième chapitre présente les différentes étapes réalisées pour la validation de la facette des conduites affectives et les résultats obtenus. L'analyse des résultats dégage les différentes explications possibles aux différences significatives des jugements de classement, et propose des suggestions de modifications de certains descripteurs et quelques avenues de recherches expérimentales.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RESUME	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIERES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: LA PROBLEMATIQUE ET LE CONTEXTE THEORIQUE.	4
LA PROBLEMATIQUE	5
LE CONTEXTE THEORIQUE	14
1. Les études expérimentales sur le potentiel affectif d'un jouet	15
Les études sur la thérapie par le jeu	15
Les études sur le jeu des poupées	17
Les études sur le matériel de jeu	20
2. Les théories du développement de la personne	22
La psychologie génétique	22
a) L'affectivité dans la pensée behavioriste ..	24
b) L'affectivité et les théories de l'adapta- tion	26
c) L'affectivité et les théories psycho-dynami- ques	31
La théorie psychosexuelle de Freud	33
La théorie «psychosociale» d'Erikson ...	38

CHAPITRE II: ELABORATION DE LA FACETTE DES CONDUITES AFFEC- TIVES	43
LES ELEMENTS METHODOLOGIQUES	44
1. Les principes du système ESAR	44
Le principe d'ordre	45
Le principe d'unité	45
2. Le rappel des supports théoriques	46
3. Le plan d'organisation de la facette affective	48
4. Les définitions et l'opérationnalisation des phases de la facette de conduites affectives	51
La confiance	52
a) La non-différenciation	55
b) Le sourire comme réponse sociale	56
c) L'attachement à un objet transitionnel	57
d) L'angoisse face à l'étranger	58
L'autonomie	61
a) La maîtrise du non	62
b) La maîtrise du corps	63
c) La reconnaissance de soi	64
L'initiative	69
a) La différenciation des sexes	70
b) L'identification parentale	70
c) L'apprentissage des rôles sociaux	73
Le travail	77
a) La curiosité intellectuelle	78
b) La reconnaissance sociale	79
c) L'identification extra-familiale	81
L'identité	85
a) La détermination biologique	86
b) La détermination sociale	87
c) La détermination psychologique	89
5. Le fichier de définitions	95
CHAPITRE III: LA VALIDATION DE LA FACETTE DES CONDUITES AF- FECTIVES	104
LE PROTOCOLE DE LA VALIDATION DE LA FACETTE AFFECTIVE ..	105
1. Le choix du matériel	105

2.	L'analyse des jeux et des jouets selon la facette des conduites affectives	106
	La démarche d'assignation des descripteurs affectifs	106
	Une modification au protocole du système ESAR ..	108
	L'étape de la validation	110
	a) La sélection des jouets	112
	b) Les procédures	114
	L'ANALYSE DES RESULTATS	116
1.	Résultats des analyses statistiques servant à valider la facette affective	118
	Concordance du juge A et du juge B pour les jeux communs avec le jugement de l'analyste.....	118
	Concordance du juge A et du juge B pour les jeux spécifiques avec le jugement de l'analyste	119
2.	L'analyse des différences de jugements de classement	121
	Différence de jugements de classement pour les jeux communs	122
	Différence de jugements de classement pour les jeux spécifiques analysés par le juge A	125
	Différence de jugements de classement pour les jeux spécifiques analysés par le juge B	127
3.	La discussion des résultats	129
	REFERENCES	148
	ANNEXES	
1	Liste d'exemples de classement des jeux et jouets pour la facette des conduites affectives	155
2	Attribution d'un ou des descripteurs affectifs aux 615 jeux et jouets retenus comme répertoire pour fin de la validation de la facette affective	159
3	Guide d'utilisation de la facette des conduites affectives à l'intention des juges	166
4	Résultats statistiques	182

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques constituant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR	10
2	Parallèle des stades de développement intellectuel et affectif	30
3	Les cinq phases du développement affectif de la théorie psycho-sexuelle de Freud	35
4	Les cinq premières phases du développement affectif de la théorie psycho-sociale d'Erikson	40
5	Facette F: Conduites affectives	96
6	Plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques constituant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR	103
7	Répartition des 615 jeux et jouets par catégories principales et par groupes de jeux	111
8	Répartition des jeux et jouets sélectionnés par catégories principales et par groupes de jeux	113
9	Répartition des 75 jeux et jouets entre le juge A et le juge B	114
10	Le nombre de classements concordants et non-concordants des juges A et B avec le jugement de l'analyste pour les 25 jeux communs	119
11	Le nombre de classements concordants et non-concordants avec le jugement de l'analyste pour les 25 jeux spécifiques à chaque juge	120

Tableau		Page
12	Le nombre de différences de jugements de classement des juges A et B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux communs	124
13	Le nombre de différences de jugements de classement du juge A comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux spécifiques	126
14	Le nombre de différences de jugements de classement du juge B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux spécifiques	128
15	Le nombre de différences de jugements de classement des juges A et B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les jeux communs et spécifiques	130
16	Répartition du nombre de jeux et jouets attribués au descripteur 401, curiosité intellectuelle selon les activités ludiques	135
17	Jugements de classement des juges A et B pour les jeux dits non-affectifs	138
18	Répartition du nombre de jeux et jouets attribués à la catégorie 600, jeux non-affectifs selon les activités ludiques et le groupe d'âge correspondant	140

REMERCIEMENTS

Je désire exprimer ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Jacqueline Thériault, Ph.D., dont la disponibilité, le soutien, les encouragements et la complicité ont permis de mener à terme la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également, le professeur Pierre-Paul Parent, Ph.D., de ses conseils judicieux relatifs au développement affectif; la professeure Denise Garon, Ph.D., auteure du système ESAR, pour ses suggestions pertinentes et le professeur Benoît Dubuc, Ph.D., pour son aide au niveau de l'analyse statistique des résultats de la validation.

Un merci spécial aux membres de l'équipe PRAMÉ dont les discussions m'ont permis plus de rigueur dans mes énoncés; à Brigitte Carrier et Guylaine Bergeron pour leur collaboration à l'étape de la validation de la facette; à Marie-Claude Tremblay pour son aide à l'étape de l'analyse des jeux et des jouets; à Johanne Beaumont pour son travail remarquable de dactylographie et enfin,

à Sylvain Tremblay pour la réalisation de certains tableaux et son support constant pendant la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (F.C.A.C.), le Programme d'Aide Institutionnelle à la Recherche (PAIR-Institutionnel) et la bourse Jean-Marc Denommé pour leur support financier.

INTRODUCTION

La présente étude portant sur l'élaboration d'une facette des conduites affectives complémentaire aux quatre facettes déjà existantes du système ESAR, s'inscrit dans un projet de recherche plus global de l'équipe PRAMÉ(1) intitulé «Le potentiel, la pertinence et l'exploitation du matériel éducatif des classes maternelles». (Thériault et al., 1982-1987).

Pour réaliser les objectifs du projet en regard du potentiel et de la pertinence du matériel éducatif des classes maternelles, il fallait utiliser un instrument qui nous permettrait d'en dégager la valeur. Le système ESAR nous est apparu comme un des instruments susceptibles de répondre à ces besoins.

Le système ESAR est un instrument de classification du jouet, qui permet l'analyse psychologique d'un jeu et d'un jouet selon quatre facettes du savoir-jouer qui traduisent les grandes familles de jeux et les dimensions cognitives, instrumentales et sociales de l'individu.

(1) PRAMÉ: Projet d'Analyse du Matériel Éducatif des classes maternelles.

L'élaboration d'une facette des conduites affectives aborde donc une nouvelle dimension d'analyse psychologique, soit la dimension affective d'un jeu et d'un jouet dans l'activité ludique.

Le rapport de recherche que constitue ce mémoire comprend trois chapitres. Le premier pose le problème et fait état des écrits qui contribuent à la réalisation d'un cadre théorique pour l'élaboration d'une facette affective susceptible de compléter le système ESAR. Le deuxième développe le schéma de cette facette affective et des concepts psychopédagogiques qui la définissent. Le dernier chapitre présente la méthodologie utilisée pour la validation de ces concepts et expose les résultats.

CHAPITRE PREMIER

La problématique et le contexte théorique

Le premier chapitre comprend deux aspects. Il pose la problématique de l'importance de la présence d'une facette affective comme complément des quatre facettes déjà existantes du système ESAR. Il présente, par la suite, les éléments de la littérature sur l'affectivité qui sont utilisés pour constituer un cadre théorique à l'élaboration de cette facette affective.

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre d'une recherche doctorale, Denise Garon (1982) élaborait un modèle de classement des jeux et des jouets appelé le SYSTÈME ESAR.

Ce système était conçu pour répondre à un besoin ressenti dans les ludothèques quant à la classification du matériel de jeu. Ayant en effet constaté une faiblesse constante et évidente au niveau des guides techniques destinés à faciliter la mise sur pied de services de prêts de jouets, il était utile et nécessaire de penser à un instrument de classification du matériel ludique.

Le système ESAR constitue donc un plan d'ensemble méthodique de concepts psychopédagogiques permettant l'analyse et le classement des jeux et des jouets.

Ce modèle de classement présente quatre facettes du savoir-jouer traduisant les principales formes d'activités ludiques et les grandes dimensions comportementales dans les activités ludiques tant au point de vue cognitif, instrumental que social.

Les Activités ludiques (Facette A), les Conduites cognitives (Facette B), les Habiletés fonctionnelles (Facette C) et les Activités sociales (Facette D) constituent les quatre facettes du système ESAR.

Voici donc une brève description de ces quatre facettes et la structure de ce système.

La facette A: Activités ludiques

Cette première facette appelée «Activités ludiques» décrit l'évolution des formes fondamentales du jeu. Elle permet de distinguer les types d'expressions ludiques et d'identifier les jeux de façon satisfaisante en les regroupant en grandes familles de jeux: le JEU D'EXERCICE, le JEU SYMBOLIQUE, le JEU D'ASSEMBLAGE, le JEU DE RÈGLES SIMPLES et le JEU DE RÈGLES COMPLEXES.

C'est de cette facette que découle l'anagramme ESAR constitué de la première lettre de chacune des principales formes

de l'activité ludique telles que décrites par Piaget: Exercice, Symbole, Assemblage et Règles.

La facette B: Conduites cognitives

Dans cette facette dite des «Conduites cognitives» l'auteur présente les principaux niveaux de complexité mentale associés aux différentes familles ludiques. Cinq catégories de conduites cognitives constituent cette facette, ce sont: les CONDUITES SENSORI-MOTRICES, les CONDUITES SYMBOLIQUES, les CONDUITES INTUITIVES, LES CONDUITES OPÉRATOIRES CONCRÈTES et celles des OPÉRATIONS FORMELLES. Ces conduites permettent de reconnaître selon les étapes de développement, les principales habiletés mises à contribution au cours des activités ludiques.

La facette C: Habiletés fonctionnelles

Les «Habiletés fonctionnelles» de l'individu forment la troisième facette du système ESAR. Nous y retrouvons 51 habiletés fonctionnelles regroupées sous quatre thèmes principaux: EXPLORATION, IMITATION, PERFORMANCE et CRÉATION. Ces habiletés ont comme rôle de mettre en action les diverses formes ludiques et conduites cognitives décrites dans les facettes A et B.

La facette D: Activités sociales

La dernière facette nommée «Activités sociales» a pour but de faire ressortir les formes possibles de participation sociale qu'un individu manifeste au cours des différentes activités de jeux. Les formes multiples de participation sociale entraînées par le jeu se divisent en deux catégories: la forme Individuelle présente des comportements solitaires ou parallèles et la forme Collective est constituée des comportements associatifs, compétitifs et coopératifs. La participation variable est une association des deux formes précédentes.

Structure du Système ESAR

Chaque facette se définit par un ensemble de concepts psychopédagogiques principaux et secondaires. Les concepts principaux correspondent aux grandes catégories fondamentales et générales de la facette. Les concepts secondaires, par contre, présentent des sous-répertoires à l'intérieur des grandes catégories. Ils se situent de façon complémentaire les uns par rapport aux autres et représentent les étapes hiérarchiques et cumulatives de chacun des concepts principaux.

De plus, le modèle de classement ESAR s'appuie sur une séquence logique, précise et hiérarchique permettant de retracer

les diverses sources théoriques qui ont présidé au choix des concepts psychopédagogiques.

Les facettes A et B sont soutenues par les études des différentes catégories de jeux et les stades de développement intellectuel tels que formulés par Jean Piaget (1972).

La facette C, appelée habiletés fonctionnelles, tire son soutien théorique des travaux de Staats (1975) sur l'acquisition des différentes habiletés instrumentales que l'enfant doit apprendre à exercer et à maîtriser.

Finalement, la facette D, dite activités sociales, prend son appui chez Parten (1932) à partir de ses travaux sur l'échelle de mesure de l'activité sociale dans lesquels elle met en rapport des activités de jeux et des comportements sociaux spécifiques.

Le tableau 1, à la page suivante, présente le plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques du modèle de classement ESAR.

Ce plan de classification se transforme par la suite, en thésaurus (répertoire de termes normalisés), et sert de grille d'analyse ou de banque de descripteurs lors de l'analyse psychologique des contenus ludiques d'un jeu ou d'un jouet. Le choix des

**Tableau 1 Plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques
constituant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR.**

FACETTE A Activités ludiques	FACETTE B Conduites cognitives	FACETTE C Habilétés fonctionnelles	FACETTE D Activités sociales
<p>1. JEU D'EXERCICE</p> <p>01. Jeu sensoriel sonore 02. Jeu sensoriel visuel 03. Jeu sensoriel tactile 04. Jeu sensoriel olfactif 05. Jeu sensoriel gustatif 06. Jeu moteur 07. Jeu de manipulation</p> <p>2. JEU SYMBOLIQUE</p> <p>01. Jeu de faire-semblant 02. Jeu de rôles 03. Jeu de représentation</p> <p>3. JEU D'ASSEMBLAGE</p> <p>01. Jeu de construction 02. Jeu d'agencement 03. Jeu de montage mécanique 04. Jeu de montage électro-mécanique 05. Jeu de montage électronique 06. Jeu d'assemblage scientifique 07. Jeu d'assemblage artistique</p> <p>4. JEU DE RÈGLES SIMPLES</p> <p>01. Jeu de loto 02. Jeu de domino 03. Jeu de séquence 04. Jeu de circuit 05. Jeu d'adresse 06. Jeu sportif élémentaire 07. Jeu de stratégie élémentaire 08. Jeu de hasard 09. Jeu de «questions-réponses» élémentaire 10. Jeu de vocabulaire 11. Jeu mathématique 12. Jeu de théâtre</p> <p>5. JEU DE RÈGLES COMPLEXES</p> <p>01. Jeu de réflexion 02. Jeu sportif complexe 03. Jeu de stratégie complexe 04. Jeu de hasard 05. Jeu de «questions-réponses» complexe 06. Jeu de vocabulaire complexe 07. Jeu d'analyse mathématique 08. Jeu d'assemblage complexe 09. Jeu de représentation complexe 10. Jeu de scène</p>	<p>1. CONDUITE SENSORI-MOTRICE</p> <p>01. Répétition 02. Reconnaissance sensori-motrice 03. Généralisation sensori-motrice 04. Raisonnement pratique</p> <p>2. CONDUITE SYMBOLIQUE</p> <p>01. Evocation symbolique 02. Liaisons images-mots 03. Expression verbale 04. Pensée représentative</p> <p>3. CONDUITE INTUITIVE</p> <p>01. Triage 02. Appariement 03. Différenciation de couleurs 04. Différenciation de dimensions 05. Différenciation de formes 06. Différenciation de textures 07. Différenciation temporelle 08. Différenciation spatiale 09. Association d'idées 10. Raisonnement intuitif</p> <p>4. CONDUITE OPÉRATOIRE CONCRÈTE</p> <p>01. Classification 02. Sériation 03. Correspondance de regroupements 04. Relations images-mots 05. Dénombrement 06. Opérations numériques 07. Conservation des quantités physiques 08. Relations spatiales 09. Relations temporelles 10. Coordonnées simples 11. Raisonnement concret</p> <p>5. CONDUITE OPÉRATOIRE FORMELLE</p> <p>01. Raisonnement hypothétique 02. Raisonnement déductif 03. Raisonnement inductif 04. Raisonnement combinatoire 05. Système de représentations complexes 06. Système de coordonnées complexes</p>	<p>1. EXPLORATION</p> <p>01. Perception visuelle 02. Perception auditive 03. Perception tactile 04. Perception gustative 05. Perception olfactive 06. Repérage visuel 07. Repérage auditif 08. Préhension 09. Déplacement 10. Mouvement dynamique dans l'espace</p> <p>2. IMITATION</p> <p>01. Reproduction d'actions 02. Reproduction d'objets 03. Reproduction d'événements 04. Reproduction de rôles 05. Reproduction de modèles 06. Reproduction de mots 07. Reproduction de sons 08. Application de règles 09. Attention visuelle 10. Attention auditive 11. Discrimination visuelle 12. Discrimination auditive 13. Discrimination tactile 14. Discrimination gustative 15. Discrimination olfactive 16. Mémoire visuelle 17. Mémoire auditive 18. Mémoire tactile 19. Mémoire gustative 20. Mémoire olfactive 21. Coordination oeil-main 22. Coordination oeil-pied 23. Orientation spatiale 24. Orientation temporelle 25. Organisation spatiale 26. Organisation temporelle</p> <p>3. PERFORMANCE</p> <p>01. Acuité visuelle 02. Acuité auditive 03. Dextérité 04. Souplesse 05. Agilité 06. Endurance 07. Force 08. Rapidité 09. Précision 10. Patience 11. Concentration 12. Mémoire logique</p> <p>4. CRÉATION</p> <p>01. Créativité d'expression 02. Créativité productive 03. Créativité inventive</p>	<p>1. ACTIVITÉ INDIVIDUELLE</p> <p>01. Activité solitaire 02. Activité parallèle</p> <p>2. PARTICIPATION COLLECTIVE</p> <p>01. Activité associative 02. Activité compétitive 03. Activité coopérative</p> <p>3. PARTICIPATION VARIABLE</p> <p>01. Activité solitaire ou parallèle 02. Activité solitaire ou associative 03. Activité solitaire ou compétitive 04. Activité solitaire ou coopérative</p>

différents descripteurs pour chacune des facettes selon le type de jeu ou de jouet à analyser, s'effectue par la recherche d'un aspect prédominant dans l'activité et d'une prédominance dans le temps d'une action sur une autre. La recherche de cette prédominance est un principe unificateur constant, objectif et non-arbitraire très important dans le choix des descripteurs au moment de l'analyse psychologique du jeu ou du jouet.

D'autres principes de base tels que la clarté, la précision et l'homogénéité d'une classification ont aussi été adoptés par l'auteure du système ESAR.

Le système ESAR offre divers avantages à tout éducateur désireux d'enrichir les potentialités des enfants en fixant son choix sur un jeu ou un jouet pertinent au développement de certaines ou de toutes les composantes de la personnalité d'un individu. De plus, il dégage les différentes caractéristiques du jeu ou du jouet; il oriente l'éducateur dans son observation auprès d'un enfant qui joue; et enfin, il aide l'éducateur à faire des choix pertinents de jeux et de jouets en fonction de différents besoins observés et identifiés à travers plusieurs comportements du bébé, de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte.

La combinaison de ces quatre dimensions de l'activité ludique permet d'une part, de raffiner la compréhension du jeu et

d'autre part, d'identifier à la fois plusieurs aspects présentés dans une même situation et de distinguer les divers palliers de difficultés existant à l'intérieur de chacune de ces dimensions. La démarche de Denise Garon se limite cependant à présenter une grille d'analyse à quatre facettes du savoir-jouer. Elle évoque toutefois la possibilité d'ajouter deux autres facettes complémentaires, soit une facette témoignant de l'expression par le langage sous ses formes détaillées (Fillion, 1985) et une facette présentant les principales manifestations de l'affectivité.

Le but de la présente étude s'inscrit dans la complémentarité du système ESAR. Elle élabore et valide une facette traduisant toute la dimension affective d'un jeu ou d'un jouet dans l'activité ludique.

Ainsi, le problème abordé par cette recherche est celui de la compréhension et de la signification affective d'un jeu ou d'un jouet suscitant des conduites affectives différentes et particulières selon le type de jeu et de jouet, selon l'âge de l'individu et selon son stade de développement affectif.

Le problème est envisagé selon un double aspect: d'une part, toute la signification affective du jeu ou du jouet que possède l'objet en lui-même et d'autre part, toute la relation entre la

signification même de ce jeu ou de ce jouet et les différentes étapes du développement affectif.

Complément des autres facettes du système ESAR: la facette des conduites affectives enrichira également l'analyse psychologique des contenus ludiques, en offrant des concepts psychopédagogiques correspondant à une manifestation du développement affectif de la naissance à l'âge adulte.

Cette étude définira les différentes conduites affectives suscitées par un jeu et un jouet spécifique appartenant aux grandes familles de l'activité ludique car:

si le jeu ou le jouet, c'est-à-dire des accessoires permettant le jeu, fait l'objet d'une classification au niveau des différentes familles de jeux (facette A);

s'il entraîne des conduites cognitives spécifiques permettant de reconnaître les principales habiletés conceptuelles en regard des différentes caractéristiques qui se dégagent du potentiel même attribué au jouet (facette B);

s'il requiert des habiletés fonctionnelles particulières permettant de mettre en action les diverses formes ludiques tout en servant d'outils indispensables à l'expression des conduites cognitives (facette C);

s'il permet différentes formes de participation sociale (facette D);

alors, il est permis de se demander si un jeu ou un jouet peut également susciter des conduites affectives spécifiques en regard du potentiel affectif qu'il dégage, selon les différents besoins en fonction du stade de développement affectif.

LE CONTEXTE THÉORIQUE

Le jeu, depuis la fin du XIX et le début du XXIème siècle, a fait l'objet de nombreuses investigations. En effet, la plupart des théories psychologiques ont consacré une place plus ou moins importante au jeu en y apportant, selon leur conception, une dimension nouvelle d'explication tant au niveau cognitif, affectif, moteur que social, permettant ainsi d'acquérir toujours plus de connaissances pour mieux comprendre le développement de la personnalité. Le jeu a donc subi de multiples combinaisons et pairages à plusieurs niveaux afin de mettre en rapport ses différentes contributions dans les domaines de la psychologie, de la psychiatrie, de la psychanalyse, de l'éducation, du développement social, etc.

Le jeu est de nouveau mis à profit dans cette étude de l'élaboration de la facette affective. Cependant, nos recherches

sont orientées plus spécifiquement vers le jeu ou le jouet, en fonction de son potentiel affectif et des conduites affectives qu'il suscite.

Le cadre théorique servant à l'élaboration d'une facette des conduites affectives provient de l'analyse de deux sources importantes de travaux. Les premières données viennent des différentes études expérimentales sur le potentiel affectif d'un jeu ou d'un jouet et les autres sont le fruit des auteurs qui ont élaboré des théories du développement de la personne.

1. Les études expérimentales sur le potentiel affectif d'un jouet

Considérées sous l'angle de l'objet, les études expérimentales sur le potentiel affectif d'un jeu ou d'un jouet en regard de conduites affectives spécifiques sont peu nombreuses. Nous en ferons un survol en nous attardant sur l'approche des « thérapies par le jeu », des études faites sur les jeux de poupées et de la contribution des travaux de Ruth Hartley (1963) sur le matériel de jeu des enfants de différents âges.

Les études sur la « thérapie par le jeu »

Le mouvement appelé « thérapie par le jeu » semble être un des plus productifs en ce domaine à cause de l'importance que ses

partisans accordent au choix des objets (jouets) qui seront présentés à l'enfant dans la salle de jeu. La principale caractéristique de ce choix se rapporte justement à la signification affective qu'il peut représenter pour l'enfant. C'est à Anna Freud (1951), Margaret Lowenfeld (1935) et Mélanie Klein (1972) que l'on doit les premières recherches de la technique du jeu considérée au premier rang des sources de «matériel psychanalytique» dans la thérapie infantile. Le but premier de la thérapie par le jeu est celui de la libération, de la décharge, de l'expression et de l'extériorisation d'un conflit psychique interne.

Il existe une différence entre le jeu en thérapie et le jeu quotidien. Bien qu'il soit spontané dans les deux cas, le jeu en thérapie se manifeste dans des conditions contrôlées et avec un matériel étudié. Chaque jeu ou jouet dans la salle de jeux a été pensé en fonction de l'âge des enfants et de leurs problèmes vécus.

L'étude du Dr Virginia Axline (1967) nous démontre la manière dont Dibs a liquidé peu à peu ses angoisses, ses peurs, ses craintes, ses doutes, grâce au jeu et aux objets qu'il pouvait manipuler à sa guise. Cette auteure nous fait voir à travers les différentes séances de jeu et avec un matériel constitué de poupées, de maisons de poupées, de soldats, d'eau, de sable, de peinture, etc., comment Dibs a su exprimer son monde intérieur

avec lequel il luttait et dans lequel il vivait des moments, des situations trop souvent insupportables.

Cette étude est un exemple classique qui témoigne que l'objet ludique peut être le support de projections d'affects puisque par et avec ces objets, Dibs a réussi petit à petit à liquider la charge émotive trop lourde qui l'empêchait de fonctionner normalement.

Les études sur «le jeu de poupées»

Différentes études du psychologue américain Hall reconnaissent déjà que le jeu de poupées révèle «l'esprit de l'enfant», c'est-à-dire que «le jeu de poupées est un jeu d'imagination dans lequel l'enfant exprime avec des accessoires ce qu'il ressent et pense». Les conclusions de ces études réalisées à l'aide de questionnaires aux parents et aux enseignants ainsi que de souvenirs d'adultes entre 14 et 24 ans rapportent que les poupées avaient toutes les formes, toutes les tailles et étaient faites de tous les matériaux. De plus, une grande variété d'objets, tels que bouteilles, oreillers, chatons, argile, etc., étaient traités comme des poupées.

D'autres données démontrent qu'un petit nombre de ces enfants n'avaient jamais joué à la poupée. De nombreux

témoignages rapportent que les garçons aimaient les poupées; que les enfants entre 4 et 12 ans s'intéressaient aux poupées; que les tout-petits étaient plus particulièrement attirés par la douceur et la souplesse de la poupée que par les traits du visage et que, fait surprenant, la plupart des poupées étaient des poupées-adultes plutôt que des poupées-bébés.

Bref, d'après Hall, les poupées étaient certainement investies de sentiments, généralement ceux qui prédominaient chez l'enfant. Les poupées avaient, tout comme l'enfant, peur du tonnerre et des éclairs, ou des fantômes, elles étaient méchantes, punies, etc.

D'autres enquêtes montrent que les poupées sont utilisées à plusieurs sortes de jeux. Tantôt accessoires d'un jeu imaginaire, tantôt instruments réalistes pour un rôle imitatif, tantôt une soeur aînée ou un frère cadet sur lesquels l'enfant projette ses affects, et enfin, tantôt objets consolateurs familiers de l'enfant qui a peur ou qui est seul.

Il semble que depuis les années 30, le jeu de poupées a principalement été utilisé comme méthode pour étudier la personnalité. Bien que l'équipement ludique en matière de poupée diffère d'une étude à l'autre, les petites poupées de 6 à 16 centimètres de hauteur, habillées de façon réalistes et représentant les membres

de la famille (père, mère, enfants) ainsi qu'une certaine souplesse au niveau des membres et des articulations permettant les stations debout, assise ou couchée, semblent être les plus utilisées.

Les recherches de Levin H. et Wardwell E. (1962) sur le jeu de poupées ont porté sur les conditions dans lesquelles les sentiments sont exprimés en utilisant les poupées de manière projective, c'est-à-dire comme véhicules pour les sentiments de l'enfant envers lui-même et envers les autres.

En 1971, ces deux chercheurs présentent une synthèse des études sur l'utilisation des jeux de poupées. Ayant consacré presque 20 ans de recherches sur l'objet «poupée», la généralisation des résultats apparaît difficile par manque, semble-t-il, de méthodologie appropriée. Cependant, la répétition de quelques thèmes d'étude par d'autres chercheurs assure une certaine validité à leurs résultats. Ce sont, par exemple, les travaux sur l'agressivité avec la poupée comme matériel expérimental; les études sur les stéréotypes, sur la préférence des sexes et enfin, les études portant sur la conséquence de la séparation d'un parent sur le développement de la personnalité de l'enfant.

L'ensemble de ces différents travaux tend à confirmer que la poupée est un objet servant de support à la projection d'affects et qu'elle peut susciter des conduites affectives permettant ainsi à

l'enfant, de s'identifier, d'être en confiance ou de pouvoir manifester son agressivité.

Les études sur «le matériel de jeu»

Ruth E. Hartley et Robert M. Goldenson (1963) présentent dans «The complete book of children's play» un matériel de jeu diversifié en fonction de l'âge de l'enfant qui contribue à son activité ludique et par le fait même au développement harmonieux de sa personnalité. Comme plusieurs auteurs qui ont étudié le jeu en regard de différentes dimensions et de divers apports au développement de l'individu, Hartley et Goldenson reconnaissent une fois de plus l'importance du jeu dans le développement de l'enfant en affirmant que le jeu de l'enfant est sa vie et qu'un enfant qui ne joue pas devrait nous inquiéter autant qu'un enfant qui refuse de manger ou de dormir. Par son jeu, l'enfant explore et découvre le monde de l'espace et du temps, des choses, des animaux et des personnes. C'est par lui qu'il apprend à se connaître lui-même: ses capacités, ses faiblesses, ses sentiments, ...

Cependant, l'étude de Hartley et Goldenson se distingue des autres études sur le jeu puisqu'ils ont porté leurs intérêts sur les jouets et le matériel créatif comme support important à l'activité ludique. Dès son plus jeune âge et à chaque étape de développement, l'enfant a des besoins, des intérêts, des possibilités propres

au niveau cognitif, affectif, moteur et social. Chaque étape de développement engendre un vécu particulier qui peut être facilité par un jeu ou un jouet spécifique. Pour ces deux auteurs, ce que l'enfant recherche dans son jeu, c'est essentiellement l'opportunité d'exercer son imagination, de créer ses mondes, de faire-semblant et pour ce, il a besoin de matériaux soit des jouets tangibles, pour traduire ses mondes.

Les jouets que l'on retrouve tout au long du livre de Hartley et Goldelson, ont été sélectionnés en regard du vécu de l'enfant selon l'âge et l'étape de développement. Cependant, comme chaque enfant est unique et comme il vit ses joies, ses peines et ses conflits selon ce qu'il est, plus l'adulte connaîtra les besoins de l'enfant tout au cours de son développement, plus il sera en mesure de lui fournir les jeux ou les jouets qui favorisent son épanouissement et son dépassement personnel.

De ces quelques études expérimentales, il semble se dégager que manifestement, le jeu et le jouet possèdent une fonction d'expression des sentiments et des émotions du petit monde intérieur de l'enfant, et que par conséquent, ils seraient un support évident à la manifestation de l'affectivité. Il est donc permis d'accorder au jeu et au jouet un potentiel affectif latent et de reconnaître que selon l'étape du développement affectif de l'enfant, certains types de jeu ou de jouet favoriseraient et faciliteraient

d'avantage l'expression de l'univers intérieur de l'enfant, c'est-à-dire l'extériorisation des différents problèmes inhérents au vécu de telle ou telle étape du développement affectif.

Cependant, pour élaborer une taxonomie regroupant des concepts psychopédagogiques représentant les différentes conduites affectives suscitées par un jeu ou un jouet, les études expérimentales nous fournissent peu de données quant au choix de concepts psychopédagogiques témoignant d'une réalité affective. Il nous est apparu qu'il fallait surtout investiguer du côté des théories de la psychologie génétique pour voir, si les caractéristiques qui se dégagent des explications données en regard du développement affectif peuvent nous orienter vers un modèle qui servirait de charpente, de cadre à l'élaboration de la facette affective.

2. Les théories du développement de la personne

La psychologie génétique

Selon Schell R. et Hall E. (1980), la psychologie génétique est issue de la psychologie de l'enfant, une des nombreuses ramifications de la psychologie générale. La perception, les motivations, la vie mentale et affective de l'enfant sont ses domaines de recherche. Son objet d'étude est constitué plus spécifiquement par la genèse de l'homme, notion centrale de cette psychologie. La notion

de genèse de développement signifie que l'évolution se fait selon une certaine séquence et un certain ordre et que chaque comportement peut être décrit comme un enchaînement dynamique d'étapes de développement.

La psychologie génétique analyse les mécanismes qui déterminent l'évolution dans la croissance physique, dans la vie mentale et dans la conduite sociale d'un individu. Cette évolution est à son tour influencée par l'hérédité, le milieu culturel et l'expérience individuelle.

Donc, en étudiant les aspects de la réalité, la psychologie génétique s'efforce de décrire (quoi) et d'expliquer (pourquoi) les changements que subit le comportement humain tout au long de sa vie.

Schell R. et Hall E. (1980) dégagent quatre aspects importants de l'information obtenue par les psycho-généticiens:

- «1. Les comportements typiques pour chaque niveau d'âge;
2. Les changements réguliers que subit le comportement avec l'âge;
3. Les influences du milieu sur le comportement;
4. Les variations individuelles dans le développement».

De plus, pour ces mêmes auteurs, les théories psycho-génétiques se divisent en quatre groupes distincts:

1. Celles où la maturation joue un rôle prépondérant dans le développement humain (les théories de la maturation). Ce groupe ne sera pas traité ici.
2. Celles où le facteur milieu prédomine (les théories béhavioristes).
3. Celles où l'évolution de l'espèce est reliée à un principe dominant (les théories de l'adaptation).
4. Et finalement, celles qui découlent des découvertes de Freud sur la motivation humaine (les théories psycho-dynamiques).

Examinons donc à travers les différentes théories de la psychologie génétique, ce que pourraient être leur(s) apport(s) et leur(s) explication(s) en matière de développement affectif et dans quelle mesure ces théories sont susceptibles de nous aider dans l'élaboration d'une facette des conduites affectives.

a) L'affectivité dans la pensée béhavioriste

L'objet d'étude du béhaviorisme est le comportement observable, mesurable et contrôlable. Les recherches des béhavioristes ont porté sur les relations qui peuvent exister entre les stimulations et les réponses de l'organisme. Parmi les béhavioristes de la première et de la deuxième générations, on ne parle pas comme tel du développement de l'affectivité, on observe et étudie l'émotion

qui peut se manifester, comme le signale Watson (1930), par des comportements de peur, de colère ou d'amour. Pour Watson, toujours, «ces trois émotions originelles sont éducatibles et le champ émotionnel peut être élargi par l'éducation qui devrait consister en un conditionnement approprié».

Dans les travaux plus récents des behavioristes appartenant à la troisième génération, on remarque un effort de synthèse des principes utilisés dans le conditionnement classique comme la contiguïté et des principes du conditionnement opérant comme le renforcement.

Cette intégration des principes appliqués à des comportements d'ordre supérieur (Bandura, 1976; Staats, 1975) accorde un rôle plus grand au système émotionnel de l'individu et ces auteurs acceptent maintenant qu'en plus de comportements observables, il y a dans l'individu, quelque chose qui le pousse à agir et que l'environnement joue un rôle important dans cette pulsion à agir.

De ces études, nous retenons qu'un système émotionnel-motivationnel se développe par l'action de l'environnement, que les stimuli déclenchent des réponses émotionnelles positives ou négatives et qu'enfin, le type de renforcement joue un rôle dans

l'orientation du choix du comportement de l'individu et dans l'établissement du système émotionnel-motivationnel de chaque personne.

Donc, pour le behavioriste « social », les stimuli de l'environnement déclenchent des émotions positives ou négatives, qui, à leur tour, déterminent le comportement.

Etant donné que le jouet est un objet de l'environnement, il peut être considéré comme un élément positif ou négatif dans l'élaboration du système émotionnel-motivationnel de l'individu.

Cependant, les modèles de Staats (1975) et de Bandura (1976) ne nous permettent pas de décrire et de transposer la réalité affective d'un individu en concepts psychopédagogiques, puisque l'explication de l'établissement du système émotionnel-motivationnel de chaque individu n'est qu'à sa phase embryonnaire et ne présente que d'une façon beaucoup trop globale l'instauration des émotions positives ou négatives.

b) L'affectivité et les théories de l'adaptation

Comme Piaget est le représentant le plus connu des théories de l'adaptation, nous examinerons la place qu'il accorde à l'affectivité dans son modèle. Regardons d'abord les différents

éléments qui composent les théories de l'adaptation. Ces théories voient le développement dans une perspective évolutionniste. Les relations réciproques entre un sujet en devenir et son environnement constituent l'élément majeur de la théorie.

De plus, le niveau d'organisation interne atteint par le sujet dépend de son degré de maturation, de ses expériences antérieures et des moyens offerts par l'entourage; il détermine toute la progression dans le développement.

Donc, les comportements d'un individu à tout moment de son développement constituent un ensemble structuré et unique et les transformations qui se produisent au cours de la vie sont provoquées par des remaniements profonds des fonctions et des conduites acquises.

Piaget (1920) est le premier à s'intéresser à la genèse et à l'évolution des fonctions cognitives dans une perspective psychologique. Il s'est fait connaître grâce à ses travaux sur les stades du développement intellectuel.

Il a donné le nom «d'épistémologie génétique» à son approche qui a pour objet les lois régissant la connaissance des phénomènes cognitifs. Ainsi, Piaget a élaboré une théorie explicative des processus de développement chez l'individu et dans l'espèce.

Selon lui, toute connaissance prend sa source dans l'action et cette connaissance est due à l'interaction entre les capacités de l'individu et le potentiel de l'objet concret et aux relations de cause à effet que l'individu commence à établir entre l'acte et l'objet.

Les notions de schèmes, d'assimilation, d'accommodation, d'équilibration et de stades sont apportées par Piaget et sont primordiales dans la compréhension du développement intellectuel.

Il distingue essentiellement trois grandes périodes dans le développement de l'intelligence. Chacune de ces périodes englobe à son tour un certain nombre de stades.

1) La période de l'intelligence sensori-motrice s'étend de la naissance à 2 ans et comprend six stades.

2) La période de préparation et d'organisation concrètes des classes, de relations et de nombre qui se divise en deux sous-périodes et qui s'étend de 2 à 11 ans: la période pré-opératoire et la pensée opératoire concrète.

3) La période des opérations formelles caractérisée par l'emploi d'opérations propositionnelles et hypothético-déductives. Elle s'étend de 11-12 ans et plus.

Piaget reconnaît indéniablement que l'affectivité et l'intelligence sont sans cesse en étroit rapport. Par contre, il admet que seule la fonction cognitive crée des structures; l'affectivité n'est que l'énergétique de la conduite. Par cet énoncé, il nie l'existence d'organisation inconsciente de l'affectivité avancée par la psychanalyse. Il met en parallèle, stade par stade, les structures intellectuelles et les «niveaux affectifs», il considère qu'il existe des schèmes de sentiments comme des schèmes de l'intelligence. Ces niveaux affectifs procèdent par une progressive décentration du corps propre vers autrui. Voici un tableau synoptique (tableau 2, à la page suivante) mettant en parallèle l'essentiel des stades de développement intellectuel et affectif de cet auteur.

La notion de stades et les différentes conduites cognitives susceptibles de s'élaborer à tel moment de la vie par l'interaction de l'individu avec l'objet, nous apparaît un modèle intéressant pour l'explication du développement intellectuel. Cependant, ce que Piaget propose au sujet des «niveaux affectifs» nous semble qu'une première ébauche du déroulement de la formation des affects (sentiments et émotions) et ne nous apporte pas de données explicatives précises sur la manifestation de ces affects dans des conduites déterminées de l'individu à des moments privilégiés du développement affectif.

TABLEAU 2

Parallèle des stades de développement intellectuel et affectif

DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL	DÉVELOPPEMENT AFFECTIF
A. INTELLIGENCE SENSORI-MOTRICE	
1. Période des réflexes et instincts.	1. <u>Montages héréditaires</u> (tendances instinctives et émotions).
2. Période des premières habitudes et des perceptions différenciées.	2. <u>Affects perceptifs</u> (plaisir et douleur, sentiments d'agréable et de désagréable liés aux perceptions).
3. Intelligence sensori-motrice proprement dite (6 à 8 mois jusqu'à l'acquisition du langage).	3. <u>Régulations élémentaires</u> (activation, freinage, réactions de terminaison avec sentiments de succès ou d'échec).
B. INTELLIGENCE VERBALE	
4. Age des représentations pré-opératoires.	4. <u>Affects intuitifs</u> (sentiments sociaux, apparition des premiers sentiments moraux).
5. Age des opérations concrètes (7 à 10 ans).	5. <u>Affects normatifs</u> (sentiments moraux autonomes avec apparition de la volonté. Le juste et l'injuste ne dépendent plus de l'obéissance à une règle).
6. Age des opérations formelles (à partir de 11-12 ans).	6. <u>Apparition des sentiments idéologiques</u> et <u>élaboration de la personnalité</u> (l'individu s'assigne un rôle et des buts dans la vie normale)

NOTE: Tableau tiré de: AMADO, Georges (1969). L'affectivité et l'enfant, pp.76-77.

Pour ces raisons, nous retenons le concept de «stades de développement», mais nous abandonnons le point de vue de Piaget en matière de développement affectif car il ne peut nous aider dans l'élaboration d'une facette des conduites affectives.

Ayant parcouru différentes théories dont l'objet d'étude n'était pas précisément l'affectivité, nous remarquons que l'explication de la vie affective par les partisans des théories behavioristes et de l'adaptation demeure beaucoup trop globale pour nous aider dans la recherche de concepts psychopédagogiques susceptibles de témoigner de la dimension affective de l'expérience d'un individu interagissant avec un jeu ou un jouet.

Il nous faut donc chercher du côté des théories psychodynamiques, dont l'intérêt porte essentiellement sur la vie affective, pour découvrir une voie possible de renseignements utiles à l'élaboration d'une taxonomie des conduites affectives.

c) L'affectivité et les théories psycho-dynamiques

La théorie psycho-sexuelle de Freud et la théorie psychosociale d'Erikson sont des modèles psychodynamiques. Mais avant d'examiner le contenu de chacune de ces théories, dégageons les éléments essentiels de la psycho-dynamique.

Pour la plupart des théories psycho-dynamiques, le développement humain se caractérise par une suite de conflits (ceux-ci proviennent de l'opposition entre les exigences de la nature humaine et celles du monde extérieur) que doit vivre l'individu. L'objet d'étude de la théorie psycho-dynamique est la formation de la personnalité, et l'élaboration du moi constitue l'élément fondamental du développement de la personnalité.

Le rôle premier de ces théories est donc de comprendre comment l'individu parvient à réaliser un compromis entre une recherche de satisfaction des pulsions et une réponse aux attentes du monde extérieur. Le développement intra-psychique est aussi d'un grand intérêt puisqu'il met en évidence la notion de forces ou de tendances d'origines externes et internes considérées comme des sources énergétiques qui poussent l'individu à agir dans diverses directions.

Les tenants de cette théorie ont cherché à comprendre et à expliquer le développement des sentiments et les comportements rationnels et irrationnels. Leurs diverses recherches sur le développement se traduisent dans la pratique par l'influence des expériences passées, d'origine affective surtout, sur les comportements ultérieurs de l'individu.

La théorie psycho-sexuelle de Freud

Sigmund Freud (1856-1939), considéré comme le père de la psychanalyse, est à l'origine des théories psycho-dynamiques. Les motivations inconscientes des comportements humains, l'existence d'une sexualité infantile et l'agressivité instinctuelle de l'homme sont les éléments qui soutiennent sa théorie.

Selon Freud, dès son plus jeune âge, l'être humain est à la recherche du plaisir sous l'influence de pulsions instinctuelles. L'élaboration de ses conduites est le résultat d'une constante opposition entre «le principe de plaisir et le principe de réalité». Il lui faudra sans cesse faire la part des choses pour satisfaire à la fois ses propres instincts et les exigences sociales, ce qui entraînera très souvent des situations conflictuelles. Il devra donc sublimer ses instincts (c'est-à-dire les modifier pour les rendre socialement acceptables) afin de s'adapter au milieu.

Freud décrit le développement de la personnalité comme «un enchaînement de phases, correspondant à l'association des pulsions instinctives avec la découverte de jouissances locales que tel ou tel organe est susceptible de procurer». Il sous-tend qu'à des âges spécifiques, l'enfant passe par des phases différentes de développement (orale - anale - génitale) nommées d'après les parties du corps qui sont sources principales de gratification.

Chacune des phases localise une zone érogène spécifique qui retient l'attention de l'enfant et autour de laquelle s'élaborent de nouveaux modes d'acquisition et d'appréhension du monde. Pour Freud, «on ne peut rendre compte de la personnalité d'un individu qu'en terme de vie sexuelle; chaque moment du développement psychologique correspond à la résolution d'un conflit afférent à la gratification des pulsions sexuelles».


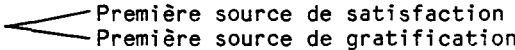
Donc, on peut dire que la théorie de la sexualité de Freud veut expliquer le développement affectif de l'individu. L'évolution psycho-sexuelle est tributaire de la maturation biologique et les différentes phases de la vie affective et mentale correspondent à la transformation graduelle de l'énergie psychique nommée «libido» constituant la source énergétique de toutes les activités psychiques (perception, raisonnement, mémorisation).

Freud distingue cinq phases du développement psycho-sexuel: la phase orale, la phase anale, la phase phallique, la période de latence et la phase génitale. Les caractéristiques de chacune de ces phases sont présentées au tableau 3, à la page suivante.

TABLEAU 3

Les cinq phases du développement affectif
de la théorie psycho-sexuelle de Freud.

1. PHASE ORALE (0-12 mois - 18 mois)

- o Zone érogène = bouche 
 - lèvres
 - langue
 - cavité buccale
 - ⇒ recherche du plaisir
- o Le mode de connaissance se fait par la bouche.
- o Les premières satisfactions ⇒ expérience de l'alimentation.
- o Bouche 
 - Première source de satisfaction
 - Première source de gratification
- o Tétée ⇒ associé ⇒ incorporation sensorielle
(visuelle - auditive - cutanée) ⇒ de l'image maternelle
- o Présence de la mère ⇒ source de satiété
⇒ source de quiétude.

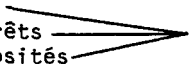
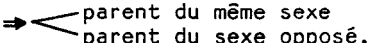
2. PHASE ANALE (12-18 mois - 3 ans)

- o 2 facteurs contribuent à façonner la personnalité anale:
Le souci de la propreté.
La croyance de ses excréments sont des dons à ses parents.
- o Plus grand plaisir = intestins.
Contrôle sphinctérien.
Plaisir = d'expulser
= de retenir.

TABLEAU 3 (suite)

Les cinq phases du développement affectif
de la théorie psycho-sexuelle de Freud.

3. PHASE PHALLIQUE (3-4 ans - 6 ans)

- o Zone érogène.
Fille = clitoris
Garçon = pénis.
- o Zone primaire de plaisir change vers ⇒ région génitale ⇒ la masturbation enfantine.
- o Fascination pour les différences anatomiques entre fille - garçon et enfant - adulte.
 - . Fille : envie du pénis
 - . Garçon : complexe de castration.
- o Jeux
Intérêts
Curiosités  polarisés ——— Eveil de la sexualité génitale
- o Questionnement sur:
 - . L'origine des enfants.
 - . Le problème de la procréation.
 - . Le problème de la grossesse.
- o Le complexe d'oedipe ⇒ garçon.
- o Le complexe d'électre ⇒ fille.
Ambivalence . amour
 . hostilité ⇒ 

4. PERIODE DE LATENCE (6-12 ans)

- o Oasis de tranquillité.
- o Constitution de deux instances majeures:
 - . Le surmoi.
 - . L'idéal du moi.
- o Edification du sens moral.
- o Intérêts intellectuels et sociaux (scolarisation).
- o Elaboration de mécanismes de défense (le moi en voie de développement se trouve menacé de toute part):
 - . La régression.
 - . Le refoulement.
 - . La sublimation.
 - . La projection.
 - . La formation réactionnelle.
- o L'enfant devient progressivement capable de travailler.

5. PHASE GENITALE (12 ans et +)

- o Zone érogène: primat des organes génitaux.
 - o L'adolescent s'oriente vers des objets d'amour extérieurs à la maison.
 - o Abandon des pratiques auto-érotiques.
 - o Conquête d'autonomie et d'identité personnelle, sexuelle et sociale.
-

Très peu d'auteurs ont travaillé à l'élaboration d'une théorie complète du développement affectif, soit d'une théorie explicative de l'affectivité de la naissance à l'âge adulte. La plupart des auteurs se sont attardés à l'élucidation d'un ou des aspect(s) d'un ou des phénomène(s) à un âge donné, à une période spécifique.

A titre d'exemples, mentionnons que: Abraham, Karl (1978) s'est intéressé à l'étude des notions d'objet partiel; à la subdivision du stade oral en deux périodes: de la succion paisible et du «cannibalisme» correspondant à la poussée dentaire; à la description de l'ambivalence de l'objet devenu total. Fenrenczi, Sandor (1980) a introduit la notion d'introjection et la description du sentiment de la toute puissance infantile. Klein, Mélanie (1972) a appliqué la méthode analytique à de très jeunes enfants par une technique originale, soit l'utilisation du jeu et des dessins plutôt que la parole. Elle a expliqué des notions telles que: l'existence du surmoi primitif dès les premières années; les relations d'objets déterminées par les pulsions et les fantasmes; l'angoisse de destruction, l'angoisse dépressive et les mécanismes d'introjection et de projection. Freud, Anna (1951) s'est préoccupée de l'application directe à l'enfant de la théorie psychanalytique et aussi de l'analyse des mécanismes de défense. Spitz, René (1973) a étudié essentiellement le développement psychologique de l'enfant pendant les deux premières années de la vie. Nous lui devons l'énoncé de

l'organisation structurale (les trois organisateurs de Spitz) des rapports que l'enfant établit avec ses objets durant les deux premières années de sa vie. Bettelheim, Bruno (1971) créateur de l'école orthogénique Sonia Shankman à Chicago, a mené une expérience unique de traitement des enfants psychotiques. Il a dégagé, dans ses écrits, l'importance de l'activité propre de l'enfant et il s'est particulièrement intéressé aux enfants autistiques.

De tous les différends et les rapprochements de ces conceptions élaborées en regard du développement affectif, nous pouvons distinguer un point commun: tous les chercheurs distinguent à peu près les mêmes périodes ou étapes évolutives dans la maturation psycho-affective de l'enfant et constatent l'apparition de changements qualitatifs dans l'appréhension du monde à peu près aux mêmes périodes de la vie.

La théorie « psycho-sociale » d'Erikson

Erikson (1968) s'est inspiré de la doctrine Freudienne pour élaborer sa théorie. A la différence de Freud, dont l'essence de la théorie porte sur les causes biologiques du comportement en regard de l'évolution de l'affectivité, Erikson soutire sa compréhension du développement affectif et individuel des « modalités sociales » où l'accent est mis sur les influences culturelles et sociales.

Le développement du moi, en constante interaction avec les forces de maturation et les influences de l'environnement vers la formation d'une identité, constitue la base de la conception du développement affectif d'Erikson. Ainsi, il traduit l'évolution affective en terme d'étapes ou de phases où chacune de ces phases décrit une rencontre et la crise qui en résulte. Ces crises agissent sur le développement du moi et la façon de les résoudre sera déterminante sur le déroulement futur.

Erikson (1968) conçoit donc le développement comme «une résolution progressive de conflits nés de la rencontre entre les sollicitations opposées d'origine interne et externe».

Il distingue huit âges de l'homme de la naissance à l'adulte où se produisent ces crises. Les cinq premières phases développementales d'Erikson concernent l'enfant de la naissance à l'adolescence et ils sont en quelque sorte une reformulation et une expansion des phases psycho-sexuelles de Freud. Le tableau 4, à la page suivante, met en évidence les grandes caractéristiques de chacune des cinq premières crises de la théorie psycho-sociale d'Erikson.

TABLEAU 4

Les cinq premières phases du développement affectif
de la théorie psycho-sociale d'Erikson.

CRISE I: SENTIMENT DE CONFIANCE/MEFIANCE (0 - 12-18 mois)	
o 2 niveaux de confiance:	ENJEU PSYCHOSOCIAL:
. Confiance en soi-même.	Reconnaissance mutuelle
. Confiance → des autres → envers les autres.	
o La confiance s'établit par:	
. Les besoins physiques.	
. Les besoins émotifs.	
o Importance de la qualité de la relation mère-enfant.	
o Naissance du sentiment ⇒ première expérience de l'alimentation.	
CRISE II: AUTONOMIE/HONTE ET DOUTE (12-18 mois - 3 ans)	
o Désir d'affirmation.	ENJEU PSYCHOSOCIAL:
. Rencontre des limites d'aptitudes, de dépendance.	La volonté d'être soi-même
o Recherche de l'autonomie liée à:	
. L'accroissement rapide de la maturation musculaire.	
. L'entraînement à la propreté ⇒ rétention = élimination.	
. La verbalisation ⇒ début du langage.	
. La discrimination ⇒ la signification du non.	
. La capacité d'obstination, de laisser-aller.	
o Combat pour l'autonomie:	
. Il veut tout faire lui-même:	
- marcher seul	
- manger seul	
- éliminer quand ça lui plaît.	
o Séparation de la mère.	
o Prise de conscience de la présence du père et des autres.	
CRISE III: INITIATIVE/CULPABILITE (3-6 ans)	
o Anticipation des fonctions	ENJEU PSYCHOSOCIAL:
. Activité - But - Responsabilité.	L'initiative et l'anticipation des rôles futurs (ambition)
o Compréhension et interrogations inlassables	
. Age du pourquoi.	
o Langage + Locomotion ⇒ étend son imagination à des rôles:	
. Découverte de: ce qu'il peut faire	
ce qu'il désire faire	
ce qu'il peut réaliser.	
o Expansion des possibilités d'exploration.	
o Orientation vers des tâches d'adulte.	
o Relation avec des pairs.	

TABLEAU 4 (suite)

Les cinq premières phases du développement affectif
de la théorie psycho-sociale d'Erikson.

 CRISE IV: TRAVAIL/INFERIORITE (6-12 ans)

- o Grand intérêt pour:
 - . l'assemblage
 - . la construction
 - . la planification
 - . la coopération (attachement au maître, aux compagnons).
 ENJEU PSYCHOSOCIAL:
Identification des tâches et la maîtrise de la technique
- o Observation et imitation des tâches d'adulte (pompier-policier-plombier).
- o Maîtrise de l'expérience sociale par le jeu:
 - . l'expérimentation
 - . la planification
 - . la participation
 - . la coopération.
- o Capacité: de faire des choses
de bien les faire
de les faire parfaitement
= d'où identification positive avec ceux qui savent et font des choses.
- o Favorise un sentiment de compétence.
- o Etablissement d'une relation solide au monde du savoir faire aux outils et à ceux qui les enseignent et les pratiquent.

 CRISE V: IDENTITE/CONFUSION D'IDENTITE (12-18 ans)

- o Différentes révolutions éprouvées:
 - . Révolution physiologique (maturation génitale).
 - . Révolution psychologique (recherche de son identité).
 ENJEU PSYCHOSOCIAL:
L'identité personnelle
 - o Révolte contre toute autorité
 - . Besoin de s'affirmer.
 - o Période de jonglerie intellectuelle:
 - . Elaboration de grands projets de société.
 - . Elaboration de grandes théories sur des sujets variés.
 - o Il est tantôt philosophe, tantôt poète, politicien, il rêve de transformer le monde à son image.
-

De tous les auteurs qui ont élaboré des théories sur le développement affectif, Freud et Erikson sont, à notre avis, les seuls qui ont donné une explication du développement affectif assez complète, de la naissance à l'âge adulte. Par leur théorie complémentaire, ces deux auteurs: Freud et Erikson, nous permettent de comprendre et d'expliquer les différentes manifestations de l'affectivité à chaque étape de développement d'un individu.

C'est donc en s'inspirant des contenus de ces deux modèles d'interprétation du développement affectif que sera élaborée la facette des conduites affectives du système de classement de jouet ESAR. Les grandes catégories de la facette se réfèrent davantage à la théorie d'Erikson: ce sont la confiance, l'autonomie, l'initiative, le travail et l'identité. Les sous-catégories de ces phases sont définies en empruntant des explications soit à Freud, soit à Erikson, ou soit à d'autres auteurs partisans des théories psychodynamiques ou d'autres théories tels: Spitz (1962), Wallon (1947-1949), Winnicott (1971-1972-1974-1978).

Le chapitre suivant présente l'élaboration de la facette des conduites affectives.

CHAPITRE II

Élaboration de la facette des conduites affectives

Le deuxième chapitre présente les différents principes qui sous-tendent la facette affective, les éléments méthodologiques de son organisation et enfin, la définition de chacun des concepts psychopédagogiques correspondant aux grandes catégories et aux sous-catégories traduisant les différentes manifestations affectives spécifiques à chaque âge du développement affectif en regard du jouet.

Par la suite, une définition opérationnelle a été adoptée pour chacun des concepts psychopédagogiques afin de permettre l'analyse psychologique du jouet et du matériel de jeu constituant ainsi le fichier de définitions des descripteurs de la facette affective.

LES ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

1. Les principes du système ESAR

L'élaboration de la facette affective se situe dans le prolongement du travail original de Denise Garon (Système ESAR, 1982). Les principes qui ont prévalu à l'élaboration des facettes A, B, C, D de ce système de classification des jeux et des jouets devaient donc être respectés pour la facette affective.

Deux grands principes sous-tendent la classification du système ESAR: le principe d'ordre et le principe d'unité.

Le principe d'ordre

Le principe d'ordre de ce système a été emprunté à Piaget. Il détermine la recherche dans l'activité du jeu, de la prédominance dans le temps d'une action sur une autre.

Ce principe permet la distribution méthodique de contenus spécifiques en catégorie. Chaque catégorie doit être définie d'une façon claire et précise afin d'assigner une seule catégorie possible pour chaque élément à classer. Ce principe d'ordre implique que chaque facette, chaque catégorie et sous-catégorie soit identifiée à l'aide de signes distinctifs. Une cote alphanumérique accompagne chaque descripteur ou mot-clé de la facette facilitant la manipulation des concepts lors de l'analyse du jeu ou du jouet.

Le principe d'unité

Chaque mot-clé du système ESAR a été défini de façon précise et adapté pour les fins d'analyse psychologique des contenus ludiques, il est donc possible que ces mots prennent d'autres significations dans d'autres contextes. Les définitions de chaque concept sont regroupées dans un fichier qui s'intègre au système

ESAR. Chaque concept retenu a reçu un sens précis et constitue la banque de descripteurs. Cette banque contient donc 151 définitions distribuées de façon cumulative et hiérarchique en 17 descripteurs principaux et 134 descripteurs secondaires.

La facette affective vient ajouter à cette banque de descripteurs, 20 définitions réparties en 5 descripteurs principaux et 15 descripteurs secondaires.

Ces deux principes d'ordre et d'unité sous-tendent également l'élaboration de la facette affective.

2. Le rappel des supports théoriques

La facette affective comprend cinq grandes catégories qui nous permettent de retracer l'ensemble des phases importantes du développement affectif d'un individu. Chaque catégorie regroupe un nombre de sous-catégories (15), indiquant les diverses périodes hiérarchiques et cumulatives par lesquelles s'édifient et se consolident chacune des phases du développement affectif.

La facette des conduites affectives a été élaborée à partir des théories de Freud et d'Erikson en regard des explications qu'ils ont données du développement affectif. Ces auteurs établissent des moments charnières au cours du développement affectif

d'un individu. Ces moments sont définis en termes de stades, de phases, de périodes, d'étapes ou de niveaux, selon l'appellation utilisée. Ils désignent un moment privilégié où certains éléments spécifiques du vécu affectif se déploient plus intensément. De plus, chaque phase occasionne des émotions et des sentiments positifs et/ou négatifs. C'est en raison des différents vécus affectifs de chaque phase que l'investissement au niveau du jeu ou du jouet est lui aussi différent et spécifique. Freud et Erikson apportent deux sources complémentaires d'explication du développement affectif.

Dans sa compréhension du développement affectif, Freud fournit des données en fonction du développement biologique et pulsionnel en rapport avec la réalité extérieure.

A chaque phase correspondent des sources corporelles pulsionnelles spécifiques (orale, anale, génitale), une certaine forme de relation d'objet, ainsi que des conflits caractéristiques, des fantasmes particuliers, des organisations défensives déterminantes pour l'édification ultérieure de la manière d'être au monde et une vision singulière de l'environnement. Tous ces éléments entraînent donc des conduites affectives distinctes pour chacune des phases caractérisant les nouveaux modes d'acquisition et d'appréhension du monde.

Erikson, pour qui la théorie freudienne a constitué un schème de référence, explique le développement affectif en regard de la croissance du moi et de la manière dont la société façonne son évolution (influences culturelles et sociales). Ainsi, le moi se développe en constante interaction avec les forces de maturation et les influences de l'environnement vers la formation d'une identité propre. Les cinq premières phases ou crises du développement affectif d'Erikson constituent les cinq grandes catégories de la facette des conduites affectives: la CONFIANCE, l'AUTONOMIE, l'INITIATIVE, le TRAVAIL, l'IDENTITÉ. Elles traduisent les grandes étapes d'une réalité affective qu'un individu doit franchir au cours de sa vie dans l'édification de sa personnalité. Les sous-catégories représentent les différents moments charnières caractéristiques, essentiels, hiérarchiques et cumulatifs dans l'édification et la consolidation de chacune des grandes phases. Elles empruntent leurs éléments explicatifs à différents auteurs qui ont contribué à la compréhension du développement affectif tels que: Wallon, H. (1947-49), Spitz, R. (1962), Winnicott (1971-72-74-78).

3. Le plan d'organisation de la facette affective

Chacune des cinq grandes catégories (Phases de la CONFIANCE, de l'AUTONOMIE, de l'INITIATIVE DU TRAVAIL et de

l'IDENTITÉ) de la facette des conduites affectives a été construite selon le même plan méthodologique.

- A. Une explication générale de la phase permet d'identifier les éléments constitutifs qui s'articulent autour de trois aspects essentiels à la compréhension du développement affectif: le développement psychosexuel, le développement du moi et la relation objectale.

Le premier aspect, le développement psychosexuel, dégage toute la dynamique de la sexualité infantile qui se joue autour d'une zone pulsionnelle privilégiée selon l'âge de l'individu, entraînant des conduites affectives spécifiques.

Le deuxième aspect, le développement du moi, recouvre toutes les étapes successives de la non-différenciation du moi du nourrisson jusqu'à l'individualisation qui est la formation d'une identité propre à chaque être.

Le troisième aspect, la relation objectale, démontre l'importance et le rôle de l'autre (mère-père-fratrie, etc.) dans l'établissement des relations affectives.

- B. Chaque élément constitutif de la phase est traduit en terme de moments charnières (étapes de développement) de cette

phase qui représentent les conduites affectives susceptibles de se manifester pendant cette période.

- C. Chaque moment charnière (transformé en mot-clé ou descripteur) est défini de façon opérationnelle pour les fins d'analyse psychologique des contenus ludiques.

La lettre F identifie la facette des conduites affectives puisqu'elle se situe dans le prolongement des quatre facettes du système ESAR, respectivement représenté par les lettres A, B, C et D et la facette des habiletés langagières identifiée par la lettre E.

Lorsque les deux nouvelles facettes seront intégrées au système ESAR, il y aura la possibilité de penser à un remaniement dans l'ordre de présentation des six facettes du système de classification, en fonction des deux nouvelles dimensions du langage et de l'affectivité.

C'est le terme «conduite affective» qui a été retenu pour l'appellation de la facette traduisant les différentes manifestations émotionnelles. Le terme «conduite» a été choisi puisqu'il implique une interaction de diverses composantes. Il ne se réduit pas à des données matérielles et observables comme le terme comportement, mais est une réponse à une motivation qui met en jeu des

composantes psychologiques, motrices et physiologiques. Le terme «affectif» a été retenu plutôt que le terme «affectivo-social» en raison de l'existence d'une facette dans le Système ESAR appelée activité sociale et qui fait ressortir les formes possibles de participation sociale impliquées dans les activités de jeux. Donc, pour ne porter aucun préjudice à l'expression «social» dans «activité sociale», nous avons préféré garder le terme «affectif» plutôt qu'«affectivo-social». Cependant, le vocable «conduite affective» inclut d'une part, les manifestations émotionnelles des diverses phases du développement affectif et d'autre part, les relations sociales qui en découlent.

4. Les définitions et l'opérationnalisation des phases de la facette des conduites affectives

Cette facette des CONDUITES AFFECTIVES présente les différentes phases du développement affectif intégrant les principales manifestations émotionnelles associées à des familles ludiques spécifiques. Elles constituent le «moteur énergétique» des différentes conduites cognitives et des habiletés fonctionnelles.

La confiance (vers 0 -- 11-18 mois)

L'établissement d'une confiance de base est primordial dans le développement de la personnalité de chaque individu. Elle est la condition préalable la plus fondamentale de la vitalité humaine.

La confiance s'élabore à deux niveaux: le premier est celui de la confiance en soi-même et le deuxième est celui de la confiance des autres vis-à-vis soi-même et de la confiance de soi envers les autres. Bien que cette confiance continue à s'édifier et à se consolider à travers les différentes phases du développement affectif, elle pose ses bases au cours de la première année de vie du nourrisson.

La plupart des moments charnières de la première année du nourrisson se déroulent sous le signe de l'oralité. L'oralité recon- nue comme la première phase du développement psychosexuel de Freud correspond à la première zone érogène du nourrisson. C'est autour de cette zone que se développera toute une dynamique des premières expériences de l'enfant face à son appréhension du monde. La bouche ou la cavité buccale constitue l'endroit privilégié où tout objet aboutira inévitablement. C'est par et autour de cette première zone érogène que l'enfant vivra ses premières expériences physiques et émotives. A cette période où la confian- ce s'instaure, la bouche ou la cavité buccale joue plusieurs

fonctions déterminantes. Elle est le lieu de réception, d'intégration et d'érotisation de tous les besoins de l'enfant à cet âge.

Par l'expérience de l'alimentation, la bouche est une région carrefour de la représentation de plusieurs sens (le toucher, le goût, la température, l'odorat, la couleur). Elle est aussi l'organe de l'ébauche des premières communications avec l'autre. Le besoin de nourriture est satisfait par le lait de l'autre. Elle est également une zone érogène où le plaisir naît de la satisfaction du besoin. A la phase orale, tous les objets saisis par l'enfant aboutiront inévitablement dans la bouche. Par ce geste, l'enfant satisfait son besoin de sucer, d'incorporer, de mordre, de garder dans la bouche, d'expulser, de téter et de déglutir.

Les jouets susceptibles d'aider dans cette phase d'oralité devront posséder les caractéristiques nécessaires pour «se porter à la bouche» sans danger afin de permettre à l'enfant de retirer une satisfaction semblable à l'expérience de l'alimentation.

L'expérience de l'alimentation est la première expérience par laquelle les premiers liens affectifs se créent entre le nourrisson et l'autre. La qualité de cette relation autre-enfant est très importante car d'innombrables échanges se feront à partir de cette situation à la fois simple et complexe. Ces expériences vécues par l'enfant au moment de l'alimentation sont des expériences de

contact où tous les sens et particulièrement la bouche et les yeux participent activement à la satisfaction du besoin primaire - la faim. La bouche est donc le carrefour de la rencontre d'une multitude de perceptions à la fois intéro et extéroceptives.

L'oeil ou le contact visuel acquiert lui aussi une grande importance au moment de l'alimentation, c'est en effet le regard qui maintient la continuité de la situation, il est donc le «pont entre la perception externe et la perception interne».

Cette scène de l'alimentation se déroule en présence et en interaction avec une autre personne qui deviendra significative et jouera le rôle du premier objet d'amour. Car, à cette période, la seule manifestation du besoin de l'enfant, la faim, doit être satisfaite par la personne présente. Ainsi, à partir de cette simple expérience, l'enfant établit une première confiance en la personne pourvoyeuse.

L'élaboration de la phase de la confiance comprend quatre étapes: la non-différenciation, le sourire comme réponse sociale, l'attachement à un objet transitionnel et l'angoisse face à l'étranger.

a) La non-différenciation (vers 0 - 2 mois)

Le développement du moi de l'enfant se caractérise par le passage d'une non-différenciation des premiers mois vers une différenciation de plus en plus notable qui atteint son apogée vers 3 ans.

La non-différenciation du moi de l'enfant est l'aspect typique des premiers mois. A cette période, le moi est non différencié de l'environnement (des objets et des personnes), c'est-à-dire que le moi et l'environnement sont confondus dans un tout, dans une unité.

Or, l'enfant dépend totalement du monde extérieur pour la satisfaction de ses besoins physiques et émotifs.

La recherche du plaisir sensoriel par contact est donc le seul jeu de l'enfant. Les balles, les hochets, les cubes sont tout ce qu'il peut manier physiquement et émotivement et comme ils n'existent qu'en fonction de lui, il les utilisera tous de la même façon. A cet âge, les jouets sont présentés et manipulés par l'adulte (plus souvent le parent), et même si l'enfant ne différencie pas le jouet de lui-même, il est un point de repère extérieur, c'est-à-dire un stimulus extérieur contribuant à favoriser peu à

peu le passage de la non-différenciation à la différenciation. Donc, les jouets serviront à stimuler chacun de ses sens.

Les jouets pouvant favoriser cette étape du développement affectif doivent posséder différentes caractéristiques: de gros jouets avec de gros éléments, des objets pour le toucher afin que l'enfant apprécie les différentes textures, des objets colorés, aux contours et aux lignes courbes, des formes colorées et suspendues, des objets en mouvement, des objets qui font différents bruits.

b) Le sourire comme réponse sociale (vers 2-4 mois)

Entre 2 et 4 mois, l'enfant commence peu à peu à différencier, certes avec encore quelques difficultés, les éléments intérieurs des éléments extérieurs.

A cette période, le premier indice de cette ouverture vers le monde extérieur, moi -- non-moi, est le sourire. Ce sourire traduit la première réponse sociale et exprime émotivement le contentement de l'enfant. Il accordera un sourire à l'apparition d'un visage vu de face, reconnaissant ainsi les traits caractéristiques du visage: les yeux, le nez, la bouche et les oreilles. Le sourire constitue le prototype et la base de toutes les relations sociales ultérieures.

Les jouets qui favorisent et facilitent cette manifestation du sourire sont ceux qui possèdent les mêmes traits caractéristiques du visage humain: les yeux visibles, le nez, la bouche et les oreilles.

c) L'attachement à un objet transitionnel (vers 4-12 mois)

Entre 4 mois et 1 an, l'enfant s'attache à un objet qui lui aidera à affronter la peur, la solitude, l'anxiété des situations nouvelles. Cet objet dit transitionnel lui permettra d'appréhender avec plus de facilité les moments de transitions difficiles. Car dans ces moments, l'enfant se retrouve seul avec son imagination et les limites entre la réalité extérieure et intérieure de l'enfant deviennent plus floues. L'enfant attribue des droits à cet objet et lui fait subir différentes manipulations. L'objet est dorloté, aimé avec passion ou mutilé. L'objet ne doit jamais changer sauf si c'est l'enfant qui le modifie.

Les objets susceptibles d'être transitionnels posséderont certaines caractéristiques particulières: ils doivent soit pouvoir donner de la chaleur, soit être capables de mouvement, soit avoir une certaine texture, soit pouvoir faire quelque chose qui semblerait montrer une animation, ou une réalité qui lui serait propre.

d) L'angoisse face à l'étranger (vers 6-9 mois)

Vers le huitième mois, l'enfant, toujours en quête d'une différenciation, a à surmonter une autre période difficile. L'enfant docile, sociable, tendant les bras vers tous et chacun, commence maintenant à pleurer à la vue et à l'approche d'une personne étrangère. Ce petit être, qualifié maintenant de «sauvage», manifeste son angoisse par des réactions variées allant d'une fuite du regard, à l'enfouissement du visage, aux cris et aux pleurs face aux personnes étrangères. La présence des personnes étrangères est associée à l'absence de la figure parentale dominante d'où naît l'angoisse de perdre l'objet d'amour, soit la figure parentale dominante.

Cette manifestation de l'angoisse indique que l'enfant est parvenu à identifier le visage de la figure parentale dominante parmi des visages étrangers et qu'il amorce ainsi une démarche de sa propre identité en tant que sujet.

Les jeux de coucou, les jeux d'«apparaît-disparaît», permettent à l'enfant d'appivoiser cette situation d'angoisse.

En résumé, pour cette première phase de la confiance, rappelons que le développement du moi s'effectue de la plus grande indifférenciation, à un début de différenciation (le sourire) pour atteindre une différenciation moi -- non-moi (angoisse du huitième mois).

L'autre, à travers l'expérience de l'alimentation, source d'innombrables autres expériences de différentes natures, devient une personne significativement bonne pour l'enfant en fonction de la qualité de la relation développée entre elle et l'enfant. Cette figure parentale dominante jouera le rôle du premier objet d'amour et la relation objectale sera de nature 1-1, c'est-à-dire que les échanges possibles sont ceux de la figure parentale dominante avec l'enfant et de l'enfant avec la figure parentale dominante.

La façon dont l'enfant résoudra les situations dans lesquelles le plonge chaque étape sera déterminante pour l'établissement d'une confiance fondamentale. Cette confiance est en quelque sorte le pallier qui servira à édifier les autres grandes phases de la personnalité.

Les différentes étapes de la phase de la CONFIANCE se traduisent et s'opérationnalisent de la façon suivante:

F1. CONFIANCE (0 à 12-18 mois).

01. Non-différenciation (vers 0-2 mois)

02. Sourire comme réponse sociale (vers 2-4 mois).

03. Attachement à un objet transitionnel (vers 4-12 mois).

04. Angoisse face à l'étranger (vers 6-9 mois).

F1 CONFIANCE

INSTAURATION D'UNE RELATION BONNE ET CONSTANTE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT DANS UN ENVIRONNEMENT FAMILIER ET SÛR.

F1.01 Non-différenciation

Incapacité à se différencier des personnes et des objets de son environnement. A cet âge, les jouets sont des points de repères extérieurs servant à stimuler chacun des cinq sens.

F1.02 Sourire comme réponse sociale

Réaction par un sourire à l'apparition d'un visage vu de face exprimant ainsi le contentement.

F1.03 Attachement à un objet transitionnel

Attachement à un objet inanimé auquel l'enfant donne un sens. Cet objet le sécurise, l'aide à supporter l'absence de la figure parentale dominante, la solitude, la peur et l'anxiété d'une situation nouvelle.

F1.04 Angoisse face à l'étranger

Réaction d'angoisse déclenchée par la présence d'une personne étrangère associée à l'absence de la figure parentale dominante d'où naît l'angoisse de perdre l'objet d'amour.

L'autonomie (vers 12-18 mois -- 3 ans)

L'autonomie est la deuxième phase du développement affectif de l'enfant. Cet être complètement dépendant des soins physiques et émotifs de la figure parentale dominante est maintenant prêt, avec l'acquisition d'une confiance de base, à assumer une certaine indépendance. Il est bien déterminé à découvrir seul l'espace qui l'entoure et à se l'approprier.

Sa recherche d'autonomie est liée à plus d'un facteur. L'accroissement rapide de la maturation musculaire, l'entraînement à la propreté, le début de verbalisation, la maîtrise du non, et la capacité d'obstination et de laisser-aller sont autant de manifestation du désir d'affirmation de l'enfant. A cet âge, l'enfant veut tout faire lui-même: il veut marcher seul, manger seul et éliminer quand ça lui plaît. Il veut toucher, séparer, rassembler, comprendre les mécanismes des jouets. C'est la période où il amorce peu à peu une séparation avec la figure parentale dominante même s'il faut qu'il garde un contact visuel avec elle. Il prend conscience de la présence de l'autre figure parentale et des autres.

Tout comme la confiance s'est articulée autour de la zone «orale», l'acquisition de l'autonomie qui lui succède se déroulera à partir d'une autre zone appelée «anale» en fonction d'une nouvelle source de désir et de satisfaction de l'enfant. En effet,

l'apprentissage de la propreté engendre une dynamique autour de deux pôles: l'élimination et la rétention. Ces deux pôles caractérisant le contrôle sphinctérien sont la base de la structuration de l'autonomie. La rétention et l'élimination acquièrent des significations importantes et l'assimilation de ces deux pôles est déterminante dans la voie que prendra l'autonomie.

Le désir d'affirmation de l'enfant se révèle à travers trois étapes importantes dans le développement de l'autonomie: la maîtrise du non, la maîtrise du corps ou l'apprentissage de la propreté et la reconnaissance de soi.

a) La maîtrise du «NON» (vers 15 mois)

A cette période, l'enfant en quête d'autonomie se verra brusquement interrompre ses vives explorations du terrain par un non (geste et parole) de la figure parentale dominante. Il retourne le non contre ce même objet de manière obstinée et agressive en cherchant à s'identifier par rapport à l'agresseur. Ainsi, il emprunte par identification à l'objet libidinal, objet d'amour, le geste et la parole en terme de non.

La maîtrise du non présuppose que l'enfant a acquis la faculté du jugement et la négation. Elle débouche sur un premier concept et démontre une activité de pensée tout à fait nouvelle.

Dans cette étape d'opposition, l'enfant cherche à contrôler son monde extérieur et recherche son autonomie en voulant affirmer son moi personnel.

L'enfant pourra vivre des expériences d'opposition dans de nombreux jeux symboliques impliquant l'imitation.

b) La maîtrise du corps (vers la deuxième année)

La maîtrise du corps ou l'apprentissage de la propreté par l'enfant à cette période se réalise à travers deux processus: l'élimination et la rétention, qui impliquent le contrôle des sphincters. La rétention signifiant la maîtrise, est associée au désir de conserver et au désir de s'opposer à la figure parentale dominante en faisant l'expérience de son propre pouvoir. L'élimination signifiant la diminution de la tension, est associée au désir de laisser-aller et à l'obéissance à la figure parentale dominante, lui faisant ainsi don d'un objet auquel l'enfant attache du prix.

L'enfant doit donc résoudre son ambivalence face au dilemme de laisser-aller ou de conserver. Si la phase orale permet un investissement du corps sur le monde narcissique (soi-même), cette étape tend vers le contrôle de l'objet intérieur (fèces, motricité, mot) et vers les relations sociales. La façon dont l'enfant envisagera ses fonctions corporelles et les satisfactions qu'il retirera de

leur maîtrise peuvent être déterminées en grande partie par l'attitude parentale.

Cette capacité de contrôle et de pouvoir sur le corps pourra se vivre à l'aide d'activités impliquant des actions de remplir, de vider, de transvider, d'échanger, de donner, de recevoir et à l'aide de matériaux tels que le sable, l'eau, la terre glaise, la pâte à modeler, la peinture.

c) La reconnaissance de soi (vers 3 ans)

Au cours de la troisième année, l'enfant se reconnaît à partir de l'image spéculaire, c'est-à-dire que le moi de l'enfant se constitue à partir de son image en miroir, du reflet de son propre corps. L'enfant se dit « moi » en tant qu'un être unifié. Il ne se considère plus comme objet parmi tant d'autres, il se différencie des objets et des personnes qui l'entourent. La reconnaissance de soi se divise en trois grandes étapes: la première, où l'enfant est considéré comme l'autre réel; la deuxième où l'image devient ce qu'elle est, c'est-à-dire une image; la troisième où l'enfant s'identifie à sa propre image.

La reconnaissance de soi symbolise la permanence mentale du « je » et donne accès à la représentation de l'image (symbolique). Le miroir n'est qu'un procédé parmi d'autres utilisé par

l'enfant dans l'évolution d'une représentation progressive de soi-même. Par ce procédé, l'enfant en arrive à se saisir comme «un corps parmi les corps, comme un être, parmi les êtres». L'acquisition pour l'enfant d'une différenciation et d'une organisation du corps propre en un schéma corporel est un élément de base indispensable à la construction d'une identité.

Cette reconnaissance de soi se traduira dans des jeux de faire-semblant, de rôles ou de représentations dont les scènes favorisent l'extériorisation de sentiments et d'émotions relatifs à son milieu de vie. Les accessoires de jeu genre «play mobile» qui proposent des petits objets et des personnages articulés reproduisant le milieu de vie de l'enfant, tel la maternelle, la garderie, le terrain de jeux. Les marionnettes de tout genre qui permettent à l'enfant d'imiter la réalité telle qu'il la perçoit.

En somme, trois acquisitions majeures se dégagent de la phase d'autonomie:

1. L'acquisition de la marche donne à l'enfant un élan d'indépendance vis-à-vis ses parents;
2. Le contrôle des sphincters va profondément influencer ses échanges avec ses parents;
3. L'enfant fait son entrée dans un monde de communication symbolique.

L'enfant, avec l'acquisition d'une certaine indépendance, par son désir d'affirmation, s'achemine de plus en plus vers une plus grande autonomie. Il découvre son corps à travers

différentes expériences de locomotion, d'excrétion et d'exploration et en même temps, il fait face aux contraintes que le milieu exerce sur lui pour réduire, canaliser et socialiser une multitude de conduites en rapport avec ses déplacements, ses manipulations, ses évacuations et sa centration sur soi-même.

Ainsi, par ce jeu relationnel, l'enfant expérimente des attitudes diversifiées et contradictoires. Tantôt, il retient et s'obstine. Tantôt, il accepte et découvre des satisfactions dans l'acte de répondre positivement à une demande. L'enfant affronte donc deux sortes de limites dans l'exploration de son environnement. Les unes sont liées à la réalité des objets eux-mêmes (emplacement, distance, poids, température, hauteur) et qui, par le fait même, interdisent certaines explorations. Les autres dépendent des multiples attitudes de l'entourage qui autorise, puis refuse, stimule puis arrête le mouvement.

Ainsi, la dynamique de la conquête de l'autonomie s'élabore autour de deux pôles importants: la rétention et l'élimination.

Le développement du moi subit une croissance remarquable à la dernière étape de la reconnaissance de soi. L'enfant s'identifie alors par rapport aux objets et autres personnes et est par la suite, un «je» unifié et intégré.

La relation objectale vit ses derniers instants de la dyade mère-enfant car avec la reconnaissance de soi, l'enfant effectuera des échanges avec la mère et le père.

Les différentes étapes de la phase de l'AUTONOMIE se traduisent et s'opérationnalisent de la façon suivante:

F2. AUTONOMIE (vers 12-18 mois -- 3 ans)

01. Maîtrise du non (vers 15 mois).

02. Maîtrise du corps (vers 2 ans).

03. Reconnaissance de soi (vers 3 ans).

F2. AUTONOMIE

AFFIRMATION DU MOI SE TRADUISANT PAR LA CAPACITÉ DE L'ENFANT À MAÎTRISER SON CORPS ET À SE RECONNAÎTRE PARMİ LES AUTRES.

F2.01 Maîtrise du non

Capacité de reprendre à son compte l'interdiction de l'adulte en utilisant le «non» (geste et parole) pour s'affirmer et contrôler le monde extérieur.

F2.02 Maîtrise du corps

Capacité à contrôler les processus d'élimination et de rétention que l'on retrouve dans l'apprentissage de la propreté. Des activités impliquant des actions telles que remplir, vider, transvider, échanger, donner et recevoir et des matériaux tels que le sable, la terre glaise, la pâte à modeler, la peinture et l'eau contribuent au contrôle du corps.

F2.03 Reconnaissance de soi

Capacité à se reconnaître comme étant «soi» parmi les autres se traduisant par l'utilisation du «je» et par l'imitation de soi-même à travers un autre (poupées ou autres objets) dans les diverses scènes de la vie quotidienne reliées à son vécu immédiat.

L'initiative (vers 3-6 ans)

L'enfant qui a maintenant bien amorcé la conquête de son autonomie est prêt à acquérir une autre modalité sociale, l'initiative. Cette initiative est liée au besoin d'activité et au sens de poursuite d'un but intéressé. L'enfant découvre donc les choses qu'il peut faire, qu'il désire faire et qu'il peut réaliser.

Cette période de 3 à 6 ans est caractérisée par l'apprentissage de deux types de fonctions: la fonction parentale et la fonction sociale. La fonction parentale est constituée par les rôles joués par le père et la mère et oriente l'enfant vers les tâches de l'adulte, soit les différents rôles sociaux. La fonction sociale implique l'ouverture de l'enfant vers les autres enfants, soit le développement des relations avec les pairs.

Comme une grande partie de la dynamique des relations de l'enfant s'est déroulée autour de la zone orale à la période de la confiance et de la zone anale à la période de l'autonomie, la zone érogène de la phase de l'initiative se déplace maintenant vers la région génitale.

Puisque cette région génitale est de nature différente pour le garçon et la fille, elle entraînera donc des investissements particuliers au niveau du vécu selon le cas. L'intérêt du garçon

sera dirigé sur le pénis et celui de la fille sur le clitoris. Cette conscience de la différence entre le garçon et la fille engendre de nouvelles préoccupations qui se traduisent par des questionnements sur les problèmes relatifs à l'origine des enfants, à la procréation, à la grossesse, à la vie, à la mort, etc.

Trois étapes sont nécessaires à l'organisation de l'initiale: la différenciation des sexes, l'identification parentale et l'apprentissage des rôles sociaux.

a) La différenciation des sexes (vers 3-4 ans)

A cette période, l'enfant prend conscience de la différence sexuelle des garçons et des filles. Il se questionne sur la provenance et la naissance des bébés et sur l'origine de la vie et les causes de la mort. Les inlassables interrogations des enfants «pourquoi», «comment ça marche» sont des éléments caractéristiques de cet âge.

b) L'identification parentale (vers 3-5 ans)

C'est au cours de la troisième année que débute l'identification parentale pour atteindre son apogée entre 4 et 5 ans. L'identification parentale peut facilement s'associer au complexe d'oedipe dans la théorie psychanalytique.

Cette période caractérisée par un conflit d'opposition envers les parents et un conflit sexuel se manifeste par l'apparition de conduites fondamentales électives à l'égard des deux parents, aboutira à l'identification de la fille et du garçon. Durant cette période, l'importance du père grandit dans la relation parentale. Pour la petite fille, le père devient l'objet d'amour, et pour le petit garçon, le père devient un rival.

La relation garçon-mère aboutira à l'identification sexuelle chez le garçon de cet âge. Le petit garçon tombe amoureux de sa mère et souhaite l'épouser lorsqu'il sera plus grand. Cependant, le père est un obstacle à ce projet. Il devient donc un rival puisque l'enfant veut sa mère pour lui tout seul. Un sentiment d'hostilité est donc éprouvé envers le père. Mais cette rivalité est difficile à supporter pour l'enfant et il craint la punition paternelle.

Selon la théorie freudienne, la punition paternelle entraînerait la perte du pénis, car l'enfant associe les désirs et les fantaisies entretenus envers ses parents à la découverte de ses organes génitaux et de sa sexualité. Progressivement, l'enfant abandonne le désir de remplacer son père auprès de sa mère vu l'impossibilité de le réaliser et il se met alors à imiter son père dans tout ce qu'il fait, dans l'intention de plaire à sa mère. Il prend donc son père comme modèle et effectue ainsi son identification sexuelle. La

relation fille-père est un peu plus complexe comme situation, car la petite fille doit changer son objet d'amour, la mère, pour le père. La petite fille désire son père pour elle toute seule. Cette situation entraîne à la fois un sentiment d'hostilité envers sa mère considérée comme une rivale et un sentiment d'anxiété car sa mère a toujours été une source de sécurité. Donc, elle craint de perdre l'amour de sa mère. Graduellement, elle comprend qu'elle ne peut remplacer sa mère auprès de son père et la mère devient source d'identification sexuelle de la petite fille. La théorie psychanalytique soutient l'hypothèse que la petite fille peut se sentir défavorisée parce qu'elle n'a pas de pénis.

Donc, ces conduites électives se traduisent par une attitude ambivalente au parent du même sexe. La manifestation de cette ambivalence oscille vers deux pôles: soit des expériences tantôt amoureuses ou tantôt haineuses pour le même parent, tout en étant marquées d'un amour pour le parent du sexe opposé, et des souhaits de mort pour le parent du même sexe. Toute une série de combinaisons sera mise en oeuvre par le garçon et la fille pour en arriver à la résolution positive de ce conflit. Dans ce mouvement d'identification, l'enfant se détache progressivement du parent du même sexe pour se diriger sur le parent de sexe opposé. Selon la théorie freudienne, le garçon et la fille doivent trouver une explication satisfaisante à l'existence ou à l'absence du pénis. L'angoisse éprouvée par le manque éventuel ou par la réalité du

manque jouerait un rôle essentiel dans la résolution de ce conflit d'identification dépendant de son intensité et de la façon de la diminuer.

Cette période caractérisée par l'identification parentale, permet à l'enfant, fille et garçon, de préciser définitivement son appartenance à un sexe, d'acquérir des attitudes envers la sexualité et de résoudre progressivement sa relation amoureuse avec le parent du sexe opposé.

c) L'apprentissage des rôles sociaux (vers 4-6 ans)

La reconnaissance de soi (phase d'autonomie), donc du «je», a permis à l'enfant d'accéder à l'ordre symbolique. Avec une maturité croissante, l'enfant est maintenant prêt à construire en imagination les scènes entières, soit tirées de la vie réelle ou soit issues de la fiction, car il utilise des combinaisons symboliques de plus en plus complexes.

L'activité ludique de l'enfant de 4 ans se modifie progressivement et trois caractères nouveaux se dégagent de cette activité:

1. Les combinaisons symboliques s'ordonnent davantage et les événements mis en scène s'organisent selon une suite de plus en plus complexe. On observe le début, le déroulement et la fin d'un scénario imaginé par les enfants;

2. L'imitation exacte du réel et le souci croissant de vraisemblance deviennent les préoccupations premières de l'enfant;
3. Il y a une meilleure différenciation et un ajustement des rôles en tenant compte des partenaires humains avec lesquels il entre en relation d'échanges.

Donc, à partir de 4 ans, le jeu est utilisé pour l'apprentissage des rôles sexuels et pour imiter les attitudes et les fonctions des adultes.

Certaines scènes sont presque des copies conformes des activités des parents. Tandis que d'autres séquences représentent des personnes émotivement significatives comme le médecin, le policier, l'infirmière, etc.

La formation du surmoi s'effectue au cours de la phase de l'initiative par l'interprétation des critiques et des impératifs moraux transmis par les parents. Ce sont les conflits inhérents à la période anale qui ont préparé cette intériorisation qui se consolide par les affrontements de la situation de l'identification parentale. L'enfant est donc prêt à affronter les relations sociales plus complexes et extérieures à son cadre familial.

La relation objectale de cette phase demeure dans une relation triangulaire, mère-enfant-père, jusqu'à la résolution des conflits de cette période pour s'étendre vers les relations extra-familiales.

A la phase de l'initiative, plusieurs acquisitions viennent s'ajouter au bagage affectif de l'enfant. En effet, la différenciation des sexes et les nombreuses interrogations sur le fonctionnement des êtres et des choses l'amènent à distinguer les nombreux attributs relatifs aux rôles sexuels, parentaux et sociaux qui orientent et consolident petit à petit son identité propre.

Les différentes étapes de la phase de l'INITIATIVE se traduisent et s'opérationnalisent de la façon suivante::

F3. INITIATIVE (vers 3-6 ans)

01. Différenciation des sexes (vers 3 ans).
02. Identification parentale (vers 3-5 ans).
03. Apprentissage des rôles sociaux (vers 4-6 ans).

F3. INITIATIVE

DIFFÉRENCIATION ET APPRENTISSAGE DES NOMBREUX ATTRIBUTS RELATIFS AUX RÔLES SEXUELS, AUX RÔLES PARENTAUX ET AUX RÔLES SOCIAUX.

F3.01 Différenciation des sexes

Capacité à se reconnaître comme différent en tant que garçon et en tant que fille suscitée par des interrogations sur le fonctionnement des êtres et des choses, sur l'origine de la vie et de la mort.

F3.02 Identification parentale

Capacité à contrôler et à canaliser son attitude ambivalente, amour et haine pour le parent du même sexe en s'identifiant à lui et en l'imitant.

F3.03 Apprentissage des rôles sociaux

Capacité de distinguer et d'apprivoiser les caractéristiques particulières d'un rôle social donné en le personnifiant.

Le travail (vers 6-12 ans)

Depuis sa naissance, l'enfant dans l'établissement des trois premières phases du développement affectif: la confiance, l'autonomie et l'initiative, s'est engagé dans une lutte pour affirmer son moi et devenir un être humain unique. A travers les différentes étapes de chacune des phases, l'enfant a déployé beaucoup d'énergie pour vivre et résoudre d'une façon la plus satisfaisante possible, les divers conflits engendrés par les zones pulsionnelles du corps.

L'enfant a maintenant droit à un repos bien mérité avant d'entrer dans une dernière crise d'identité. Cette période, de 6 à 12 ans, est donc une période de calme pulsionnel relatif, appelé par Freud, «période de latence», et caractérisée par une sorte de «moratoire psychosexuel» dans le développement humain. C'est une période de latence physique et sexuelle relative et un moment de croissance cognitive accélérée.

L'enfant n'étant plus préoccupé comme aux périodes précédentes à solutionner divers conflits correspondant aux zones pulsionnelles et se manifestant dans des comportements particuliers, canaliserait l'énergie libérée par l'identification parentale vers d'autres voies d'expression, vers d'autres points d'application. Il dirige donc cette énergie vers l'acquisition de

connaissances (un savoir provenant de la famille et de l'école), d'habiletés spécifiques et d'attitudes culturelles. Il vivra des expériences reliées aux capacités physiques et cognitives, aux rôles sexuels et aux comportements sociaux. La répression de la sexualité infantile permettrait la transformation des buts pulsionnels qui se traduirait par exemple, par la recherche des connaissances, par la curiosité intellectuelle (transformation de la curiosité sexuelle) et par la compétence sociale (transformation de l'identification parentale).

L'enfant, a donc soif d'expérimenter la réussite de diverses manières. Cette soif d'expérimentation se manifeste à travers l'acquisition de connaissances dans tous les domaines, la maîtrise de certaines stratégies, la mise à l'épreuve de ses propres possibilités physiques et intellectuelles dans le but de performer et l'identification à des personnes autres que les parents.

Cette phase du travail comprend trois étapes: la curiosité intellectuelle, la reconnaissance sociale et l'identification extra-familiale.

a) La curiosité intellectuelle (vers 6-7 ans)

Entre 6 et 12 ans, l'énergie de la curiosité sexuelle de l'enfant pour résoudre son idylle familiale est dérivée, canalisée et

transformée vers l'acquisition de connaissances dans tous les domaines. L'enfant a une soif de savoir, en regard des différents phénomènes de la vie humaine, animale et végétale et de la connaissance physique des objets. L'enfant veut faire des choses et les faire bien, il est devenu progressivement capable de travailler.

L'accès aux opérations concrètes lui permet le maniement de la réciprocité. En se décentrant de son propre point de vue, il peut maintenant dissocier les différents points de vue, distinguer les différents aspects d'une situation et les coordonner, ce qui permet un progrès décisif des conduites. L'enfant prend goût aux choses dans la mesure où il a le désir et le pouvoir de les manipuler, de les modifier, de les transformer. Ainsi, détruire et construire sont deux actions qui lui laissent un certain pouvoir sur les choses. Dans sa recherche de connaissances, il explore les détails, les rapports, les ressources diverses, les fonctionnements, etc. Il manifeste un grand intérêt pour l'habileté et l'excellence.

b) La reconnaissance sociale (vers 7-8 ans)

Vers 7-8 ans, le groupe de pairs prend vraiment une place prépondérante dans la vie de l'enfant. Il passe la majeure partie de son temps avec ses amis et il apprend plus de ses pairs que de l'adulte.

Cette période est caractérisée par une ouverture au monde, à ses institutions et à sa culture résultant d'un élargissement et d'un enrichissement des relations interpersonnelles par l'accès à des modes d'organisation en fonction des exigences sociales. Le groupe de pairs est important pour le développement de l'identité, des attitudes et des principes en tant qu'agent de socialisation. C'est dans et par le groupe que l'enfant expérimente et apprend ce que sont les structures sociales et les rôles sociaux. Ce que les autres pensent de lui, a un grand impact sur l'acceptation par les autres, sur l'intégration au groupe et sur l'estime que l'enfant se porte à lui-même. Il incorpore à son image personnelle, l'opinion des autres. L'enfant approfondit et développe la connaissance d'autrui par la vie de groupe, les règles qui la rendent possible et les liens qui s'y créent. Ainsi, le désir de l'autre se manifeste dans les expérimentations du groupe, de ses règles et de ses rôles, l'attachement au groupe, l'acceptation de sa discipline. Plusieurs aspects importants de la socialisation découlent de l'affiliation de l'enfant à son groupe d'amis. L'enfant apprend: à être loyal au groupe; à se conformer aux normes du groupe dans des jeux et des sports; à défendre ceux qui sont maltraités; à développer un esprit sportif; à accepter et à remplir des responsabilités; à se mesurer aux autres; à se conduire selon les normes sociales; à être coopératif, etc. Le jeu est donc pour l'enfant, une façon d'explorer ses capacités et d'en retirer une satisfaction personnelle. En premier lieu, il est en compétition avec lui-même.

A cet âge, l'enfant développe, entre autres, différentes habiletés motrices à travers son jeu comme: la force de ses membres, la vitesse et la coordination de ses mouvements et de ses réactions. Par le fait même, l'acquisition d'un sentiment de compétence vient consolider l'estime qu'il a de lui-même. Cette confiance en ses capacités est primordiale et c'est ce qui lui permettra de rencontrer les diverses tâches d'apprentissage qui solliciteront autant ses capacités physiques qu'intellectuelles.

Le fait de réussir sur le plan moteur rehausse le statut de l'enfant dans le groupe de pairs. L'enfant éprouve une grande satisfaction en réalisant qu'il peut ressembler de plus en plus à l'adulte. C'est pourquoi il tente continuellement de s'identifier aux adultes en les imitant.

A travers cette affiliation, l'enfant expérimente les différents rôles sociaux qu'il sera appelé à jouer beaucoup plus tard. Il devient un être « productif » et « constructif ». En devenant une personne socialement utile, il connaîtra le sentiment de la satisfaction de soi.

c) L'identification extra-familiale (vers 11-12 ans)

Vers la fin de la période de latence, soit à la préadolescence, l'enfant recherche des objets d'identification et d'amour

extérieurs à la famille. Le personnage du père et de la mère subissent donc une dévalorisation et une modification aux yeux de l'enfant.

A cette période, le type de relation parentale que l'enfant a vécu vers l'âge de 3 à 5 ans (identification parentale) revit de nouveau.

L'enfant éprouve à l'égard du parent du sexe opposé, un désir sexuel, et un sentiment d'hostilité à l'égard du parent du même sexe. Pour résoudre une fois de plus ce conflit, il emprunte la voie du rejet de ses parents et du même coup le rejet du surmoi qui représentent les valeurs parentales, leurs attentes et le mode de vie intériorisés durant l'enfance. Ce rejet des parents se manifeste par une révolte contre le père et la mère et une recherche active d'une plus grande autonomie. Ce rejet est de plus vécu sur un mode défensif puisque le préadolescent veut écarter l'angoisse et la culpabilité qui ont été animées par les sentiments qu'il vient d'éprouver à l'égard de ses parents. Mais ce n'est pas un rejet définitif puisque l'atteinte d'une autonomie suffisante lui permet de modifier la perception qu'il a de ses parents et de les accepter tels qu'ils sont.

Cette situation engendre donc une recherche de nouveaux modèles d'identification en dehors de la famille leur permettant de

l'aider à conserver une estime de soi. Les idoles, les vedettes de télévision, les étoiles du sport prennent ici une grande importance.

A la phase du travail, le moi s'affirme davantage et commence progressivement à s'organiser à la réalité sociale. Cette affirmation du moi s'effectue par l'opposition aux parents et par la recherche d'originalité individuelle (tenue vestimentaire, personnalisation de l'écriture, etc.). Le rejet parental entraîne un affaiblissement du surmoi et le moi a besoin de renfort et de support puisqu'il se sent menacé par un ça beaucoup plus puissant.

A ce moment précis de sa course vers une identité unique, l'enfant commence à former son idéal du moi, autrement dit, il précise le genre de personne qu'il aimerait être. Au début, cet idéal est déterminé par l'influence des parents et des autres personnes de son milieu immédiat. Plus tard, cet idéal du moi se forme à partir des personnes extérieures à la famille et même des personnes qu'il a connues à travers des lectures ou dont il a entendu parler. La relation objectale ne se vit plus au niveau de la famille mais dans la recherche des personnes à l'extérieur de la famille. Cette phase de 6 à 12 ans est donc décisive au niveau du développement social.

Les différentes étapes de la phase du TRAVAIL se traduisent et s'opérationnalisent de la façon suivante:

F4. TRAVAIL (vers 6 à 12 ans)

01. Curiosité intellectuelle (vers 6-7 ans).
02. Reconnaissance sociale (vers 7-9 ans).
03. Identification extra-familiale (vers 10-12 ans).

F4. TRAVAIL

EXPÉRIMENTATION DE LA RÉUSSITE SE TRADUISANT PAR L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES DANS TOUS LES DOMAINES, PAR LA RECHERCHE D'APPROBATION D'AUTRUI À TRAVERS DES EXPÉRIENCES DE JEUX PERFORMANTES ET PAR L'IDENTIFICATION À DES IDOLES OU À DES VEDETTES.

F4.01 Curiosité intellectuelle

Capacité de l'enfant à canaliser son énergie vitale (plus particulièrement sexuelle) vers l'acquisition de connaissances. Il structure ainsi sa pensée pour une autonomie intellectuelle et développe le goût pour le savoir.

F4.02 Reconnaissance sociale

Capacité de l'enfant à se reconnaître et à se faire reconnaître par le groupe de pairs.

F4.03 Identification extra-familiale

Capacité de l'enfant à rechercher des objets d'identification et d'amour à l'extérieur de la famille.

L'identité (12-18 ans)

L'identité est la dernière crise qui nous intéresse, et caractérise la période de 12 à 18 ans. A cet âge, l'adolescent-e revit une sorte d'affirmation de sa personnalité comparable à celle de 3-4 ans.

Après une période de latence relative où l'enfant a vécu un calme pulsionnel, la phase d'identité fait ressurgir des conflits engendrés par la zone génitale. Cette zone a déjà fait l'objet de nombreuses interrogations et de multiples conduites à la phase de l'initiative pour établir en quelque sorte les premiers jalons d'une identité de base en tant que garçon et en tant que fille.

Cette fois-ci, l'investissement au profit de la zone génitale s'organise à partir d'un regroupement de toutes les zones érogènes et de leurs tendances partielles afin d'aboutir à un but sexuel nouveau grâce à la découverte de l'objet de la sexualité et cela au détriment de la tendance autoérotique de toute l'enfance. De constantes remises en question se traduisent par des: Qui suis-je?, Qu'est-ce que je veux?, Où m'en vais-je? et distinguent la période de l'adolescence des autres périodes.

Que se produit-il chez l'adolescent-e pour qu'une telle crise d'identité éclate à tous les niveaux? Et comment

ressortira-t-il de cette lutte, où l'enfance lui a permis d'édifier les bases déterminantes et où l'avenir, synonyme d'inconnu, d'insécurité et d'inquiétude, est à la fois le chemin de l'adulte, de l'indépendance et de la responsabilité tracés pour une certaine partie par la façon dont l'enfant a assumé les nombreux conflits de l'enfance?

Dans sa recherche d'une identité propre, l'adolescent-e essaie de trouver et de prendre la place qui lui revient d'abord dans son corps, dans sa tête et enfin, dans la société. Les conduites à l'adolescence s'inscrivent donc dans une triple détermination: biologique, psychologique et sociale. La poussée pubertaire entraîne donc l'adolescent-e sur des routes sinueuses et difficiles où il est constamment confronté à de multiples choix.

a) La détermination biologique

Les transformations corporelles et physiologiques sont à la source des grands bouleversements vécus à l'adolescence. Elles remettent en cause la relation intérieure du corps (l'image de soi) et modifient le statut social.

L'importance des transformations physiologiques portent sur le fonctionnement génital (spermatogénèse et ovulation), sur les caractères sexuels secondaires (mue de la voix, développement

du système pileux, développement des seins et du bassin) et sur le système neuro-végétatif et les fonctions qui le règlent.

La maturation sexuelle est donc le phénomène biologique qui fait basculer l'enfant dans la période de l'adolescence entraînant dans son sillon d'importantes modifications psychologiques et sociales.

Ces modifications de la puberté viennent ébranler fortement le sens de l'identité et l'estime de soi, résultantes de la confrontation entre une personne en devenir et les exigences de la croissance biologique et psychologique.

b) La détermination sociale

Au cours de la phase du travail, l'enfant a commençé à élargir ses horizons à l'extérieur de la famille. Mais c'est avec la crise d'identité que l'adolescent-e effectue les dernières démarches pour se tailler une place et remplir une fonction dans le système social.

Il se confronte avec des modèles autres que les parents et de nombreuses oppositions lui font prendre des distances par rapport à ceux-ci. L'importance accordée au groupe de pairs à la phase du travail atteint son apogée à la phase d'identité et les

rappports avec les pairs articulent des relations duelles (parents-adolescents) et des relations de groupe. Le groupe de pairs est le prolongement des groupes d'enfants. Il permet l'affinement de la saisie d'autrui, donc la connaissance et le contrôle de soi, l'expérience de la relation interpersonnelle et l'apprentissage des modes d'organisation sociale. De plus, il est l'instrument d'un désir de prise de distance à l'égard des institutions d'adultes vécues comme stérélisantes, oppressives et rigides.

Les relations duelles obéissent à des motivations complexes, le choix de l'ami participe au désinvestissement familial, l'ami ou l'amie peut ne pas être du goût des parents si ce dernier est choisi dans un milieu différent. L'ami peut offrir un pôle d'identification nouveau: être un informateur, un porteur d'autres significations à découvrir et à expérimenter, un allié, un confident, etc.

L'adolescent-e passe la majorité de son temps avec des amis qui ont une grande influence sur ses attitudes, ses valeurs, ses comportements. Ainsi, l'adolescent-e s'identifie à des gens de son âge, à des membres de son groupe et enfin, à des adultes extérieurs à sa famille.

Le choix professionnel traduit un effort de l'adolescent-e pour surmonter les contradictions nées de la division entre les personnalités sociales divergentes sur lesquelles il se projette. La

construction du choix professionnel est aussi un élément de la construction de la personnalité. La fonction qu'il s'assigne dans le système social se traduit dans un projet à travers lequel il cherche à réaliser l'image idéale de lui-même, en comparaison avec les modèles proposés par les différents milieux de vie.

c) La détermination psychologique

Au niveau de son développement intellectuel, l'adolescent-e atteint habituellement la période des opérations formelles. Devant un problème, il peut isoler les éléments afin d'explorer les multiples alternatives pour le résoudre. Il peut exécuter une série nouvelle d'opérations mentales flexibles.

Cette nouvelle possibilité au niveau intellectuel, lui donne de nouveaux outils dans sa recherche d'une identité et augmente à la fois ses difficultés. Quelles sont donc les répercussions des changements physiologiques et sociaux sur le développement affectif, et, comment sont-elles vécues? A la période de l'adolescence s'effectue un douloureux désinvestissement de la sphère parentale et par le fait même des différentes identifications liées à la période de l'enfance. C'est donc une réminiscence de la problématique de l'identification parentale qui est à la base de la lutte de l'acquisition d'une nouvelle autonomie personnelle, d'une identité propre. Par sa recherche de nouveaux supports identificatoires, il

construit une nouvelle base à l'élaboration de l'idéal du moi. Les autres deviennent le miroir, le reflet de soi et servent de support au moi.

Jusqu'à présent, l'enfant ne s'est vu qu'à travers les yeux de ses parents, maintenant, il se regarde à travers les yeux des autres et projette sur l'autre des images différentes de lui-même (emprunte toutes sortes de personnalités) pour les voir s'unifier et s'éclaircir.

Cet investissement de soi dans les autres explique les changements dans les rapports parent-enfant, dans les règles et les règlements auxquels il est soumis.

L'adolescence est pour l'individu la dernière chance offerte pour résoudre spontanément sa problématique d'identification parentale, pour accéder à la maturité sexuelle et sociale, en s'acceptant soi-même dans son corps et dans son rôle sexuel. Le déroulement de la crise dépendra donc de la capacité de l'enfant à investir de nouvelles personnes, à améliorer la qualité des relations avec autrui et à faire évoluer ses positions face à la réalité sociale.

Le moi à la période de l'adolescence a une tâche difficile. Stimulé d'une part, par l'éveil pulsionnel et d'autre part, par le

surmoi, il doit trouver des compromis et des solutions acceptables pour sauvegarder l'intégrité psychique. A la fin de l'adolescence, l'idéal du moi issu de l'adaptation réciproque du moi et du surmoi devrait témoigner de la maturité acquise en remplaçant progressivement une partie des fonctions du surmoi.

Le moi, maintenant fort de sa propre expérience, devrait se valoriser à l'égard des différents modèles au lieu de se soumettre à eux.

L'aboutissement à une identité personnelle clairement définie est un processus à la fois simple et complexe qui dépend de la variété des choix individuels et des rôles sociaux offerts à l'adolescent-e, du nombre et de la compatibilité des identifications qui doivent être intégrées et de la difficulté des demandes qui sont faites par l'adolescent-e. Le déroulement de la formation d'une identité dépend donc des structures familiales, sociales et de la façon dont s'est résolue l'identification parentale. Malgré toutes les difficultés que pose la découverte d'une identité personnelle, sexuelle, sociale et professionnelle, l'adolescence est la voie d'accès au monde des adultes.

Les transformations physiologiques entraînent de nombreuses répercussions au niveau psychologique et social. Elles suscitent de l'ambivalence et de l'angoisse qui sont partiellement

neutralisées par les déplacements des investissements sur l'activité mentale et intellectuelle. Le développement intellectuel est stimulé par les instances pulsionnelles.

La période de l'adolescence est donc considérée comme une période intellectuellement très féconde et créatrice, une période de grand idéalisme et de jonglerie intellectuelle. Les changements cognitifs amorcent les premières interrogations de l'individu sur lui-même, sur son rôle dans la vie, sur ses projets et sur la valeur de ses croyances. La maîtrise de la pensée formelle constitue un apport important dans le développement de l'individu.

De nombreuses spéculations sur le monde, les gens et lui-même permettent à l'adolescent d'élaborer de nouvelles conceptions sur les divers états possibles de ces réalités plutôt que de les accepter telles qu'elles sont. Elles apportent ainsi de profondes modifications au niveau de l'identité personnelle et au niveau des relations sociales.

L'expression symbolique et sublimée de ce vécu se manifeste par des créations artistiques, par des recherches métaphysiques et se caractérise par une extrême fluidité entre les instances psychiques.

Tantôt philosophe, tantôt poète, tantôt politicien, l'adolescent élabore de grands projets de société, de grandes théories sur des sujets variés, il rêve de transformer le monde à son image.

Les différentes étapes de la phase de l'IDENTITÉ se traduisent et s'opérationnalisent de la façon suivante:

F5. IDENTITÉ (vers 12 à 18 ans)

01. Recherche d'une personnalité.
02. Apprentissage de modes d'organisation sociale.

F5. IDENTITÉ

RÉEXAMEN ET RÉINTÉGRATION DES DIFFÉRENTES IDENTIFICATIONS DE L'ENFANCE PROVOQUÉS PAR LES NOMBREUSES TRANSFORMATIONS BIOLOGIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES.

F5.01 Recherche d'une personnalité

Capacité d'investir de nouvelles personnes (recherche de nouveaux supports d'identification) en empruntant divers modèles proposés par les différents milieux de vie afin de réaliser l'image idéale de soi-même.

F5.02 Apprentissage de modes d'organisation sociale

Capacité de se tailler une place et de remplir une fonction dans le système social se traduisant par les possibilités d'explorer, d'exercer et d'expérimenter divers rôles d'adulte.

La facette des conduites affectives comprend donc cinq grandes catégories correspondant à l'ensemble des phases du développement affectif. A son tour, chacune des phases regroupe des sous-catégories expliquant les différentes étapes hiérarchiques et cumulatives d'un vécu affectif à des âges spécifiques.

Chaque concept psychopédagogique constituant les phases et les sous-catégories a été défini de façon opérationnelle pour faciliter l'utilisation de ces concepts lors de l'analyse des contenus psychologiques d'un jouet ou d'un matériel de jeu en regard de la composante affective.

Le tableau 5, à la page suivante, présente le plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques de la facette des conduites affectives.

5. Le fichier de définitions

Chaque concept psychopédagogique correspondant aux phases et aux sous-catégories de la facette des conduites affectives a été défini de façon opérationnelle pour faciliter l'utilisation de ces concepts lors de l'analyse des contenus psychologiques d'un jeu ou d'un jouet en regard de la composante affective. Ces concepts ou mots-clés peuvent prendre d'autres significations dans d'autres contextes. Le fichier de définitions expose donc

TABLEAU 5
Facette F
Conduites affectives

1.	CONFIANCE	<ul style="list-style-type: none"> 01. Non-différenciation. 02. Sourire comme réponse sociale. 03. Attachement à un objet transitionnel. 04. Angoisse face à l'étranger.
2.	AUTONOMIE	<ul style="list-style-type: none"> 01. Maîtrise du non. 02. Maîtrise du corps. 03. Reconnaissance de soi.
3.	INITIATIVE	<ul style="list-style-type: none"> 01. Différenciation des sexes. 02. Identification parentale. 03. Apprentissage des rôles sociaux.
4.	TRAVAIL	<ul style="list-style-type: none"> 01. Curiosité intellectuelle. 02. Reconnaissance sociale. 03. Identification extra-familiale.
5.	IDENTITÉ	<ul style="list-style-type: none"> 01. Recherche d'une personnalité. 02. Apprentissage de modes d'organisation sociale.

l'ensemble des concepts psychopédagogiques constituant la banque de descripteurs ou mots-clés qui sont susceptibles d'être attribués selon le type de jeu ou de jouet lors de l'étape de l'analyse de ce dernier. Chacun des concepts ou mots-clés a reçu un sens précis permettant de faire un choix judicieux afin de dégager les caractéristiques du jeu ou du jouet selon une dimension affective.

De plus, une liste de classement des jeux et des jouets pour la facette des conduites affectives a été élaborée dans le but d'indiquer à l'analyste des pistes pour l'aider dans son travail d'assignation des descripteurs affectifs pour les différents jeux et jouets utilisés par les enfants (Annexe 1).

F CONDUITES AFFECTIVES

F1 CONFIANCE

- F1.01 Non-différenciation.
- F1.02 Sourire comme réponse sociale.
- F1.03 Attachement à un objet transitionnel.
- F1.04 Angoisse face à l'étranger.

F2 AUTONOMIE

- F2.01 Maîtrise du non.
- F2.02 Maîtrise du corps.
- F2.03 Reconnaissance de soi.

F3 INITIATIVE

- F3.01 Différenciation des sexes.
- F3.02 Identification parentale.
- F3.03 Apprentissage des rôles sociaux.

F4 TRAVAIL

- F4.01 Curiosité intellectuelle.
- F4.02 Reconnaissance sociale.
- F4.03 Identification extra-familiale.

F5 IDENTITÉ

- F5.01 Recherche d'une personnalité.
- F5.02 Apprentissage de modes d'organisation sociale.

F CONDUITES AFFECTIVES

F1 CONFIANCE

INSTAURATION D'UNE RELATION BONNE ET CONSTANTE ENTRE L'ADULTE ET L'ENFANT DANS UN ENVIRONNEMENT FAMILIER ET SÛR.

F1.01 Non-différenciation

Incapacité à se différencier des personnes et des objets de son environnement. A cet âge, les jouets sont des points de repères extérieurs servant à stimuler chacun des cinq sens.

F1.02 Sourire comme réponse sociale

Réaction par un sourire, à l'apparition d'un visage vu de face, exprimant ainsi le contentement.

F1.03 Attachement à un objet transitionnel

Attachement à un objet inanimé auquel l'enfant donne un sens. Cet objet le sécurise, l'aide à supporter l'absence de la figure dominante, la solitude, la peur et l'anxiété d'une situation nouvelle.

F1.04 Angoisse face à l'étranger

Réaction d'angoisse déclenchée par la présence d'une personne étrangère associée à l'absence de la figure dominante d'où naît l'angoisse de perdre l'objet d'amour.

F2 AUTONOMIE

AFFIRMATION DU MOI SE TRADUISANT PAR LA CAPACITÉ DE L'ENFANT À MAÎTRISER SON CORPS ET À SE RECONNAÎTRE PARMİ LES AUTRES.

F2.01 Maîtrise du non

Capacité de reprendre à son compte l'interdiction de l'adulte en utilisant le «non» (geste et parole) pour affirmer et contrôler le monde extérieur.

F2.02 Maîtrise du corps

Capacité à contrôler les processus d'élimination et de rétention que l'on retrouve dans l'apprentissage de la propreté. Des activités impliquant des actions telles que remplir, vider, transvider, échanger, donner et recevoir et des matériaux tels que le sable, la terre glaise, la pâte à modeler, la peinture et l'eau contribuent au contrôle du corps.

F2.03 Reconnaissance de soi

Capacité à se reconnaître comme étant «soi» parmi les autres se traduisant par l'utilisation du «je» et par l'imitation de soi-même à travers un autre (poupées ou autres objets) dans les diverses scènes de la vie quotidienne reliées à son vécu immédiat.

F3

INITIATIVE

DIFFÉRENCIATION ET APPRENTISSAGE DES NOMBREUX ATTRIBUTS RELATIFS AUX RÔLES SEXUELS, AUX RÔLES PARENTAUX ET AUX RÔLES SOCIAUX.

F3.01 Différenciation des sexes

Capacité à se reconnaître comme différent en tant que garçon et en tant que fille suscitée par des interrogations sur le fonctionnement des êtres et des choses, sur l'origine de la vie et de la mort.

F3.02 Identification parentale

Capacité à contrôler et à canaliser son attitude ambivalente, amour et haine, pour le parent du même sexe en s'identifiant à lui et en l'imitant.

F3.03 Apprentissage des rôles sociaux

Capacité de distinguer et d'apprivoiser les caractéristiques particulières d'un rôle social donné en le personnifiant.

F4 TRAVAIL

EXPÉRIMENTATION DE LA RÉUSSITE SE TRADUISANT PAR L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES DANS TOUS LES DOMAINES, PAR LA RECHERCHE D'APPROBATION D'AUTRUI À TRAVERS DES EXPÉRIENCES DE JEUX PERFORMANTES ET PAR L'IDENTIFICATION À DES IDOLES OU À DES VEDETTES.

F4.01 Curiosité intellectuelle

Capacité à canaliser son énergie vitale (plus particulièrement sexuelle) vers l'acquisition de connaissances. Il structure ainsi sa pensée pour une autonomie intellectuelle et développe le goût pour le savoir.

F4.02 Reconnaissance sociale

Capacité à se reconnaître et à se faire reconnaître par le groupe de pairs.

F4.03 Identification extra-familiale

Capacité à rechercher des objets d'identification et d'amour à l'extérieur de la famille.

F5 IDENTITÉ

RÉEXAMEN ET RÉINTÉGRATION DES DIFFÉRENTES IDENTIFICATIONS DE L'ENFANCE PROVOQUÉS PAR LES NOMBREUSES TRANSFORMATIONS BIOLOGIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES.

F5.01 Recherche d'une personnalité

Capacité d'investir de nouvelles personnes (recherche de nouveaux supports d'identification) en empruntant divers modèles proposés par les différents milieux de vie afin de réaliser l'image idéale de soi-même.

F5.02 Apprentissage de modes d'organisation sociale

Capacité de se tailler une place et de remplir une fonction dans le système social se traduisant par les possibilités d'explorer, d'exercer et d'expérimenter divers rôles d'adulte.

Le tableau 6, à la page suivante, présente le plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques constituant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR élaboré par Denise Garon (1982). De plus, il expose les deux nouvelles facettes complémentaires de ce système de classification: la facette des habiletés langagières, (Rolande Fillion, 1985) et la facette des conduites affectives (Manon Doucet, 1986).

Tableau 6 Plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques constituant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR.

FACETTE A Activités ludiques	FACETTE B Conduites cognitives	FACETTE C Habiletés fonctionnelles	FACETTE D Activités sociales	FACETTE E Habiletés langagières	FACETTE F Conduites affectives
JEU D'EXERCICE	1. CONDUITE SENSORI-MOTRICE	1. EXPLORATION	1. ACTIVITÉ INDIVIDUELLE	1. LANGAGE RÉCEPTIF ORAL	1. CONFIANCE
01. Jeu sensoriel sonore 02. Jeu sensoriel visuel 03. Jeu sensoriel tactile 04. Jeu sensoriel olfactif 05. Jeu sensoriel gustatif 06. Jeu moteur 07. Jeu de manipulation	01. Répétition 02. Reconnaissance sensori-motrice 03. Généralisation sensori-motrice 04. Raisonnement pratique	01. Perception visuelle 02. Perception auditive 03. Perception tactile 04. Perception gustative 05. Perception olfactive 06. Repérage visuel 07. Repérage auditif 08. Préhension 09. Déplacement 10. Mouvement dynamique dans l'espace	01. Activité solitaire 02. Activité parallèle 2. PARTICIPATION COLLECTIVE	01. Discrimination verbale 02. Pairage verbal 03. Décodage verbal	01. Non-différenciation 02. Sourire comme réponse sociale 03. Attachement à un objet transitionnel 04. Angoisse face à l'étranger
JEU SYMBOLIQUE	2. CONDUITE SYMBOLIQUE	2. IMITATION	3. PARTICIPATION VARIABLE	2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL	2. AUTONOMIE
01. Jeu de faire-semblant 02. Jeu de rôles 03. Jeu de représentation	01. Evocation symbolique 02. Liaisons images-mots 03. Expression verbale 04. Pensée représentative	01. Reproduction d'actions 02. Reproduction d'objets 03. Reproduction d'événements 04. Reproduction de rôles 05. Reproduction de modèles 06. Reproduction de mots 07. Reproduction de sons 08. Application de règles 09. Attention visuelle 10. Attention auditive 11. Discrimination visuelle 12. Discrimination auditive 13. Discrimination tactile 14. Discrimination gustative 15. Discrimination olfactive 16. Mémoire visuelle 17. Mémoire auditive 18. Mémoire tactile 19. Mémoire gustative 20. Mémoire olfactive 21. Coordination oeil-main 22. Coordination oeil-pied 23. Orientation spatiale 24. Orientation temporelle 25. Organisation spatiale 26. Organisation temporelle	01. Activité solitaire ou parallèle 02. Activité solitaire ou associative 03. Activité solitaire ou compétitive 04. Activité solitaire ou coopérative	01. Expression pré-verbale 02. Reproduction verbale de sons 03. Appellation verbale 04. Séquence verbale 05. Expression verbale 06. Mémoire phonétique 07. Mémoire sémantique 08. Mémoire lexicale 09. Conscience du langage 10. Réflexion sur la langue	01. Maîtrise du non 02. Maîtrise du corps 03. Reconnaissance de soi 3. INITIATIVE
JEU D'ASSEMBLAGE	3. CONDUITE INTUITIVE	3. PERFORMANCE		3. LANGAGE RÉCEPTIF ÉCRIT	4. TRAVAIL
01. Jeu de construction 02. Jeu d'agencement 03. Jeu de montage mécanique 04. Jeu de montage électro-mécanique 05. Jeu de montage électronique 06. Jeu d'assemblage scientifique 07. Jeu d'assemblage artistique	01. Triage 02. Appariement 03. Différenciation de couleurs 04. Différenciation de dimensions 05. Différenciation de formes 06. Différenciation de textures 07. Différenciation temporelle 08. Différenciation spatiale 09. Association d'idées 10. Raisonnement intuitif	01. Acuité visuelle 02. Acuité auditive 03. Dextérité 04. Souplesse 05. Agilité 06. Endurance 07. Force 08. Rapidité 09. Précision 10. Patience 11. Concentration 12. Mémoire logique		01. Discrimination de lettres 02. Correspondance lettres-sons 03. Décodage syllabique 04. Décodage de mots 05. Décodage de phrases 06. Décodage de messages	01. Curiosité intellectuelle 02. Reconnaissance sociale 03. Identification extra-familiale
JEU DE RÈGLES SIMPLES	4. CONDUITE OPÉRATOIRE CONCRÈTE	4. CRÉATION		4. LANGAGE PRODUCTIF ÉCRIT	5. IDENTITÉ
01. Jeu de loto 02. Jeu de domino 03. Jeu de séquence 04. Jeu de circuit 05. Jeu d'adresse 06. Jeu sportif élémentaire 07. Jeu de stratégie élémentaire 08. Jeu de hasard 09. Jeu de «questions-réponses» élémentaire 10. Jeu de vocabulaire 11. Jeu mathématique 12. Jeu de théâtre	01. Classification 02. Sériation 03. Correspondance de regroupements 04. Relations images-mots 05. Dénombrement 06. Opérations numériques 07. Conservation des quantités physiques 08. Relations spatiales 09. Relations temporelles 10. Coordonnées simples 11. Raisonnement concret	01. Créativité d'expression 02. Créativité productive 03. Créativité inventive		01. Mémoire orthographique 02. Mémoire graphique 03. Mémoire grammaticale 04. Mémoire syntaxique 05. Expression écrite	01. Recherche d'une personnalité 02. Apprentissage de modes d'organisation sociale
JEU DE RÈGLES COMPLEXES	5. CONDUITE OPÉRATOIRE FORMELLE				
01. Jeu de réflexion 02. Jeu sportif complexe 03. Jeu de stratégie complexe 04. Jeu de hasard 05. Jeu de «questions-réponses» complexe 06. Jeu de vocabulaire complexe 07. Jeu d'analyse mathématique 08. Jeu d'assemblage complexe 09. Jeu de représentation complexe 10. Jeu de scène	01. Raisonnement hypothétique 02. Raisonnement déductif 03. Raisonnement inductif 04. Raisonnement combinatoire 05. Système de représentations complexes 06. Système de coordonnées complexes				

• GARON, D. (1982). Le système ESAR: un modèle de classement des jouets et du matériel de jeu à l'intention des éducateurs. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.

• FILION, R. (1985). Facette E. Habiletés langagières. Thèse de maîtrise. Québec: Université Laval.

• DOUCET, M. (1986). Facette F. Conduites affectives. Mémoire de maîtrise. Québec: Université du Québec, Chicoutimi.

CHAPITRE III

Validation de la facette des conduites affectives

Le troisième chapitre, «La validation des conduites affectives», présente les différentes étapes réalisées en vue de valider la facette affective. Ces étapes décrivent la façon dont s'est effectuée le choix du matériel et l'analyse psychologique de ce matériel, c'est-à-dire l'assignation de descripteurs mettant en évidence le support affectif qu'apporte le jeu ou le jouet.

L'étape de la validation proprement dite expose le mode de sélection des 75 jeux et jouets répartis parmi les cinq catégories principales et les deux groupes de jeux; le travail des juges et les résultats de la validation.

LE PROTOCOLE DE LA VALIDATION DE LA FACETTE AFFECTIVE

1. Le choix du matériel

Le choix du matériel de jeu à analyser sous la dimension affective s'est effectué à partir du répertoire des jeux et des jouets déjà analysé par la Centrale des Bibliothèques. Celle-ci est un producteur et un diffuseur de bases de données documentaires. Parmi ses produits et services, elle possède une base de données qui répertorie et analyse depuis 1981, des jeux et des jouets à

intérêt éducatif. Ces jeux et jouets sont regroupés dans des publications annuelles qui présentent une photo illustrant le jeu ou le jouet ainsi que la classification par catégorie selon le système ESAR.

Les jouets analysés dans les publications des années 1981, 1982 et 1983 constituent le répertoire des 615 jouets retenus pour les fins de la validation des descripteurs de la facette des conduites affectives.

2. L'analyse des jeux et des jouets selon la facette des conduites affectives

La démarche d'assignation des descripteurs affectifs

Chacun des 615 jouets retenus dans les publications 1981, 1982, 1983, de choix jeunesse, jeux et jouets, a fait l'objet d'une analyse psychologique selon la facette des conduites affectives.

Une première analyse a été effectuée par deux analystes. Cette analyse a consisté à assigner un ou des descripteurs affectifs à chacun des jeux et des jouets retenus selon la facette des conduites affectives.

Le choix des descripteurs ou mots-clés pour chaque jeu et jouet s'effectue toujours selon la même méthodologie. Pour chaque jeu et jouet, une catégorie principale est déterminée parmi les cinq de la facette des conduites affectives en respectant le principe de prédominance d'une action sur une autre. Il est à noter que le jouet se situe dans une seule catégorie principale à la fois. Est-ce un jeu, un jouet, qui suscite des conduites relatives à la phase de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative, du travail ou de l'identité? Après l'identification de la catégorie principale, il y a la possibilité d'assigner jusqu'à un maximum de trois descripteurs secondaires. Ceux-ci correspondent aux manifestations émotionnelles qui consolident les différentes phases du développement affectif de l'enfant. Le choix de ces descripteurs s'effectue d'une part, en regard des caractéristiques intrinsèques du jouet et d'autre part, en regard de l'âge auquel il s'adresse. Tout cela en vue d'établir si le jeu ou le jouet est susceptible d'offrir un support pour aider l'enfant à mieux apprivoiser, à mieux assimiler la manifestation émotionnelle engendrée par une étape spécifique du développement affectif. Lors du choix du ou des descripteur(s) secondaire(s), l'ordre de présentation des descripteurs secondaires est établi surtout en fonction de l'aspect prédominant momentané pour tel type de jouet plutôt qu'à l'ordre présenté dans la catégorie principale de la facette.

Une modification au protocole du système ESAR

Les principes d'ordre et d'unité qui ont prévalu à l'élaboration des différentes facettes du système ESAR sous-tendent également la facette des conduites affectives. Cette facette présente les conduites affectives dans un ordre hiérarchique et cumulatif, soit du plus simple au plus complexe. La classification d'un jeu ou d'un jouet nécessite d'abord de déterminer la catégorie principale auquel il appartient et ensuite, de choisir le ou les descripteur(s) secondaire(s), (un, deux ou trois) par ordre d'importance, décrivant le mieux possible la manifestation émotionnelle suscitée par le type de jeu ou de jouet.

Bien que ces deux principes soit également à la base de la facette des conduites affectives, il a été nécessaire de modifier le protocole déjà établi du système ESAR et ce, à cause de la nature même de la nouvelle facette. En effet, cette facette implique des conduites relevant davantage d'une relation objectale, soit d'une relation dynamique de l'enfant envers les personnes plutôt que d'une interaction sujet-milieu, soit de l'action du sujet sur les choses comme c'est le cas au niveau des conduites cognitives. C'est au moment de l'analyse psychologique qu'il a été impossible pour certains jeux et jouets, de leur attribuer un descripteur affectif. Il a donc été nécessaire de regrouper les jeux et les

jouets en deux groupes distincts: les jeux affectifs et les jeux non-affectifs.

Les jeux affectifs, faisant partie du premier groupe, sont par leurs caractéristiques intrinsèques, les plus susceptibles d'aider l'enfant au niveau de son vécu affectif. Selon ce que l'enfant vit à un moment charnière du développement affectif, ce jeu ou ce jouet peut servir de support pour aider l'enfant à apprivoiser, à intégrer, à assimiler les différentes manifestations émotionnelles engendrées par une étape précise du développement affectif.

Le potentiel affectif intrinsèque du jeu ou du jouet non considéré dans cette étude comme jeux affectifs, n'est certes pas à négliger sauf que ce type de jouet posséderait une teneur affective moins dominante face aux différentes phases du développement affectif et par conséquent, n'a pas été retenu dans le choix des jeux affectifs qui contribuent à valider la facette des conduites affectives. Ce sont ces jeux ou ces jouets qui constituent le deuxième groupe, soit les jeux non-affectifs. Cela signifie donc que pour certains jeux et jouets analysés par la Centrale des Bibliothèques, aucun descripteur affectif ne pourra leur être attribué.

Ainsi, chaque jeu et jouet a reçu un numéro d'entrée de 1 à 615. Pour chaque jeu et jouet, les analystes ont attribué un, deux ou trois descripteurs affectifs, si ce jouet ou ce jeu était considéré comme jeu affectif, et aucun descripteur s'il était considéré comme jeu non-affectif (voir Annexe 2).

Des 615 jeux et jouets analysés, 368 ont été classés comme des jeux affectifs et 247 comme des jeux non-affectifs.

Le tableau 7, à la page suivante, présente la répartition des 615 jeux et jouets selon les cinq catégories principales et les deux groupes distincts de jeux et jouets.

L'étape de la validation

A cette étape de la recherche, le but d'élaborer une facette complémentaire du système ESAR traduisant une dimension affective du jeu ou du jouet a été réalisé. Cependant, les concepts psychopédagogiques constituant la facette des conduites affectives ont un sens certes, pour l'auteure de la facette, mais que représentent-ils pour d'autres utilisateurs? La validation de la facette des conduites affectives est donc une étape de confrontation entre l'analyste (1) et les juges (2) en regard du choix des différents descripteurs affectifs attribués aux jeux et jouets sélectionnés.

TABLEAU 7

Répartition des 615 * jeux et jouets
par catégories principales et par groupes de jeux.

Catégories	Groupe de jeux	
	Jeux affectifs	Jeux non-affectifs
Confiance	34	13
Autonomie	32	51
Initiative	78	102
Travail	209	49
Identité	15	32
TOTAL	368	247

Cette étape permet de vérifier la crédibilité de l'instrument élaboré et ce, à partir de jugement de classification venant de personnes extérieures habilitées à travailler avec le système ESAR. L'analyste est la personne qui a déterminé le critère décisif de classement de chaque jeu et jouet. Les juges, pour la présente étude, sont les personnes expérimentées dans l'utilisation du système ESAR et qui doivent classer 75 jeux et jouets, sélectionnés au hasard par l'analyste principale, selon la facette affective.

* Les 615 jeux et jouets ont été sélectionnés dans les publications Choix Jeunesse. Jeux et jouets de 1981, 1982 et 1983.

Cette étape est importante puisqu'elle permet de vérifier la compréhension et l'utilisation des définitions opérationnelles de chaque descripteur lors de l'analyse psychologique des jeux et jouets selon la dimension affective. Elle permet de confronter les jugements de classement des juges et de l'analyste en regard des différents descripteurs assignés aux 75 jeux et jouets et ainsi vérifier la concordance ou la non-concordance des jugements sur le classement des jeux et jouets.

a) La sélection des jouets

La sélection des jouets par échantillonnage stratifié a permis de choisir d'une part, un nombre précis de jeux et jouets à l'intérieur des deux groupes de jeux, soit les jeux affectifs et les jeux non-affectifs et d'autre part, de choisir un nombre précis de jeux et jouets dans chacune des cinq catégories de la facette affective. Ainsi, pour chaque catégorie, chaque jeu et jouet appartenant à cette catégorie a été identifié et distribué selon le cas dans le groupe des jeux affectifs ou des jeux non-affectifs.

Par la suite, 12 jeux et jouets ont été pigés au hasard dans le groupe des jeux affectifs et 3 dans le groupe des jeux non-affectifs. Cette façon de procéder procure un éventail de jeux et jouets représentatifs du plus grand nombre possible de descripteurs affectifs de chacune des catégories principales. Le

tableau 8 illustre la répartition des 75 jeux et jouets selon les deux groupes et selon les cinq catégories principales.

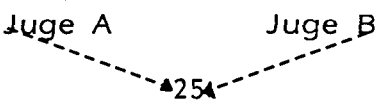
TABLEAU 8
Répartition des jeux et jouets sélectionnés
par catégories principales et par groupes de jeux.

Catégories principales	Groupe de jeux		TOTAL
	Jeux et jouets affectifs	Jeux et jouets non-affectifs	
1. Confiance	12	3	15
2. Autonomie	12	3	15
3. Initiative	12	3	15
4. Travail	12	3	15
5. Identité	12	3	15

Ces 75 jeux et jouets ont été soumis à l'analyse psychologique en regard de la facette affective par deux juges, soit le juge A et le juge B. Chaque juge a effectué l'analyse de 50 jeux et jouets, dont 25 étaient communs aux deux juges et 25 différents. Le tableau 9, à la page suivante, présente la répartition des 75 jeux et jouets entre les deux juges.

TABLEAU 9

Répartition des 75 jeux et jouets
entre le juge A et le juge B

Jeux et jouets/Juges	Juge A	Juge B	TOTAL
Jeux et jouets communs			25
Jeux et jouets différents	25	25	50

Chaque jeu et jouet sélectionné dans chacune des catégories a été soumis aux juges, dans le désordre, et ce, afin d'augmenter l'objectivité de la distribution.

b) Les procédures

Une séance d'entraînement de quelques heures avec les juges était prévue dans le but d'expliquer et de manipuler concrètement les descripteurs de la facette affective.

Cependant, dû à une expérience similaire de validation de la facette des habiletés langagières, la séance d'entraînement des juges n'a pas eu lieu.

Les ententes avec les juges, sur les grandes lignes du travail à effectuer ont été faites lors de conversations téléphoniques.

Par la suite, chaque juge a reçu un guide d'utilisation de la facette des conduites affectives comprenant: le rappel des supports théoriques, la modification au protocole du système ESAR, la démarche d'assignation des descripteurs affectifs, la facette F des conduites affectives, le fichier de définitions, la liste d'exemples de classement des jeux et jouets pour la facette des conduites affectives, les fiches d'analyse du jouet à l'intention des juges, la liste des jeux à analyser pour le juge A et le juge B. Chaque juge a effectué ses analyses, et ce, dans les 15 jours qui ont suivi la date de réception des documents relatifs au classement des jeux et jouets.

Chaque juge avait à classer chaque jeu ou jouet sélectionnés dans l'une ou l'autre des cinq catégories de la facette affective et à attribuer, selon le cas, un, deux ou trois descripteurs décrivant le mieux possible le type de support affectif de ce jeu ou de ce jouet et ce, tout en respectant les principes du système ESAR élaborés au Chapitre II. Chaque juge a effectué le classement de ses 50 jeux et jouets à l'aide des revues de la Centrale des Bibliothèques qui présentent une photo et une brève description des jeux et jouets.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

La validation de la facette des conduites affectives a pour objectif la recherche de la plus grande concordance possible entre les jugements de classement des jeux et des jouets effectués par les juges en comparaison avec le jugement de classement de l'analyste. La concordance des jugements de classement des jeux et des jouets est un indicateur de la justesse des définitions opérationnelles représentant chacune des phases de la facette des conduites affectives, soit les descripteurs. La non-concordance entre les jugements de classement peut indiquer plusieurs pistes d'amélioration des définitions des descripteurs dépendant de l'orientation et de la nature des différences des jugements de classement des jeux et des jouets.

Les résultats de la validation de la facette affective sont obtenus à partir d'analyses statistiques. Les analyses statistiques retenues sont le pourcentage moyen de réussite, l'écart-type et la loi binomiale.

Pour cette étude, c'est le test d'hypothèse sur la proportion de concordance obtenue à l'aide de la loi binomiale^(*) qui a été utilisé puisque le nombre de jeux et jouets était égal à 25.

Le seuil de concordance des jugements de classement des jeux et des jouets a été établi à 80% pour indiquer un accord appréciable des jugements de classement des jeux et des jouets.

De plus, le niveau de confiance a été fixé à .05 afin de vérifier si le pourcentage de concordance obtenu est significatif ou significativement différent.

Dans un premier temps, les résultats des analyses statistiques servant à la validation de la facette affective sont présentés. Ces résultats proviennent de deux sources: ceux obtenus en regard des jugements de classement pour les jeux et les jouets communs, et ceux obtenus en regard des jugements de classement pour les jeux et les jouets spécifiques aux deux juges. Par la suite, les différences de jugements de classement des jeux et des jouets communs et spécifiques sont analysés afin d'identifier les catégories et les descripteurs où s'est produit le plus grand nombre de différences.

(*) La loi binomiale est utilisée lorsque le cas étudié présente une population qui ne contient que deux valeurs distinctes, soit une valeur appelée succès et une autre valeur appelée échec. Dans cette loi, la proportion de succès de la population est identifiée par p . La loi binomiale sert donc à vérifier si la proportion \bar{y} correspond au critère de réussite fixé à 80%. La loi binomiale est employée dans le cas particulier où n , nombre d'objets est égal ou inférieur à 30.

1. Résultats des analyses statistiques servant à valider la facette affective

Concordance du juge A et du juge B pour les jeux communs avec le jugement de l'analyste

La vérification de la concordance entre les juges s'est effectuée à partir d'une liste de 25 jeux communs analysés simultanément mais indépendamment par les deux juges. Cette première analyse sert à mesurer s'il y a des différences significatives entre les juges.

Le tableau 10, à la page suivante, présente l'analyse de la concordance pour les 25 jeux communs du juge A et du juge B avec le jugement de l'analyste. Il met en évidence le nombre de jugements de classement qui concorde ou ne concorde pas avec le jugement de l'analyste.

Le pourcentage de réussite moyen de classements concordants pour le juge A est de 64% et pour le juge B, 60%. Ce pourcentage comparé au seuil de concordance établi à 80% est significativement différent ($p \leq .05$).

Tableau 10

Le nombre de classements concordants et non-concordants des juges A et B avec le jugement de l'analyste pour les 25 jeux communs.

	JUGES	
	A	B
Classements concordants	16	15
Classements non-concordants	9	10
% de réussite moyen	64%	60%
Écart-type	.4899	.5000
p	.0294*	.0118*

* $p (\% < 80) \leq .05$.

De ces premières données, nous devons conclure qu'il y a non-concordance des jugements de classement des jeux et des jouets communs analysés par les deux juges avec le jugement de l'analyste.

Concordance du juge A et du juge B pour les jeux spécifiques avec le jugement de l'analyste

Chaque juge a analysé, en plus des 25 jeux communs, 25 autres jeux spécifiques, c'est-à-dire 25 jeux différents pour

chacun des juges. Parce que les jeux étaient distribués au hasard, on suppose au départ que la difficulté de classement était semblable pour les deux juges et pour tous les jeux attribués.

Le tableau 11 présente l'analyse de la concordance pour les 25 jeux spécifiques à chaque juge avec le jugement de l'analyste. Il met en évidence le nombre de jugements de classement qui concorde ou ne concorde pas avec le jugement de l'analyste.

Tableau 11

Le nombre de classements concordants et non-concordants avec le jugement de l'analyste pour les 25 jeux spécifiques à chaque juge.

	JUGES	
	A	B
Classements concordants	18	15
Classements non-concordants	7	10
% de réussite moyen	72%	60%
Écart-type	.4583	.5000
p	.1108	.0119*

* $p (\% < .80) \leq .05$.

Le pourcentage de réussite moyen de classements concordants pour le juge A est de 72% et pour le juge B, de 60%. Ce pourcentage comparé au seuil de concordance établi à 80% n'est pas significativement différent pour le juge A puisque la valeur de p est à .1108.

Par contre, pour le juge B, le pourcentage de réussite moyen de classements concordants est significativement différent de celui de l'analyste ($p \leq .05$) comparé au seuil de concordance établi à 80%.

De ces données, on peut conclure qu'il y a concordance dans les jugements de classement des jeux et des jouets pour les jeux spécifiques analysés par le juge A et qu'il y a non-concordance des jugements de classements pour les jeux spécifiques analysés par le juge B avec le jugement de classement de l'analyste.

2. L'analyse des différences de jugements de classement

Les résultats des analyses statistiques servant à valider la facette des conduites affectives révèlent que pour les jeux communs analysés par les juges A et B, il y a non-concordance entre les jugements de classement des jeux et des jouets et que pour les jeux spécifiques, il y a non-concordance des jugements de

classement pour le juge B seulement avec le jugement de classement de l'analyste. Ces résultats de non-concordance des jugements de classement ne signifient pas pour autant la non-validité de la facette, mais pourraient peut-être témoigner de certaines faiblesses au niveau de la précision des définitions opérationnelles des différents descripteurs de la facette affective.

Une analyse des différences de classement permet d'identifier la nature et la répartition des différences de jugements de classement. Les tableaux 12, 13, 14 et 15 présentent la répartition du nombre de classements concordants et non-concordants entre l'analyste et les deux juges pour les jeux et jouets communs et spécifiques distribués par catégories et par descripteurs. Les numéros de 100 à 500 correspondent aux cinq grandes catégories de la facette affective et le numéro 600 à la catégorie des jeux non-affectifs. Cette analyse de la répartition des différences de jugements de classement selon les catégories et les descripteurs permet de dégager vers quelles catégories et vers quels descripteurs s'orientent ces différences de classement.

Différences de jugements de classement pour les jeux communs

L'examen des différences de jugements de classement pour les 25 jeux communs analysés par les deux juges permet de situer

les catégories et les descripteurs où s'est produit le plus grand nombre de ces différences. Le tableau 12, à la page suivante, présente les différences de jugements de classement par catégorie et par descripteurs pour les juges A et B en comparaison avec les réponses attendues par l'analyste.

Sur les 25 jeux communs analysés, neuf différences de jugements de classement sont observées pour le juge A et dix différences de jugements de classement pour le juge B, en comparaison aux réponses attendues par l'analyste. Ces différences se sont toutes produites sur les mêmes jeux analysés. De plus, les différences des jugements de classement des juges avec le jugement de l'analyste sont toutefois concordants entre les juges, c'est-à-dire que sept fois sur neuf les juges ont assigné le même descripteur à l'objet. Les jugements de classement des juges sont donc concordants entre eux et non-concordants avec l'analyste.

Selon le tableau 12, les différences des jugements de classement les plus fréquentes sont observées à la catégorie 2 représentant la phase de l'autonomie, particulièrement au descripteur 203, reconnaissance de soi et ce, pour le juge A et B; à la catégorie 3 représentant l'initiative, particulièrement au descripteur 303, apprentissage de rôles sociaux; à la catégorie 4 représentant la phase du travail, particulièrement au descripteur 401, la curiosité intellectuelle; et à la catégorie 5 représentant la phase de

Tableau 12

Le nombre de différences de jugements de classement des juges A et B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux communs.

Catégories	REPNSES DE L'ANALYSTE		REPNSES DES JUGES				JUGE B		TOTAL	
	Desc.	Rép.	Con.	Non-conc.	TOTAL C	N	Conc.	Non-conc.	C	N
100 Confiance	101	2	2				2			
	102	1	1			4	1		4	
	103	1	1			4	1		4	
	104	0								
200 Autonomie	201	0		1				1		
	202	3	3		3		3	1	3	
	203	1		3*	3	4		2*	4	4
300 Initiative	301									
	302	1	1		3		1		2	
	303	3	2		4		1		4	
400 Travail	401	3	3	3*			3	3*		
	402	1	1	1	4	4	1		4	4
	403	0			4			1	4	
500 Identité	501	1				1				1
	502	3						1		
600 Non-affectif		5	2		2*		2		2*	
					5				5	

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

l'identité, particulièrement au descripteur 502, apprentissage de modes d'organisation sociale.

Pour la catégorie 600 identifiée comme la catégorie des jeux non-affectifs, les deux juges ont reconnu deux fois sur cinq les jeux appartenant à cette catégorie.

Les juges ont assigné le descripteur 203 aux jeux et jouets qui étaient classés soit au descripteur 303 ou au descripteur 600. Ils ont bien assigné le descripteur 401 aux jeux et jouets appartenant à cette catégorie, sauf qu'ils ont assigné ce descripteur à trois jeux de plus que prévus par l'analyste. C'est à la catégorie 500, plus particulièrement au descripteur 502, que ces jeux auraient dû être assignés.

Différences des jugements de classement pour les jeux spécifiques analysés par le juge A.

Sur les 25 jeux spécifiques analysés, neuf différences de jugements de classement sont observées par le juge A en comparaison au jugement de l'analyste.

La moitié de ces différences de classement a été constatée dans la catégorie 4, la phase du travail, particulièrement au descripteur 401, la curiosité intellectuelle. Le juge A a bien identifié les jeux appartenant à ce descripteur mais il en a reconnu quatre de plus que prévus sous ce descripteur qui, normalement, auraient dû être classés soit dans la catégorie 600 des jeux non-affectifs (3) ou dans la catégorie 500, la phase de l'identité sous le descripteur 502, apprentissage des modes d'organisation sociale. De plus, le juge A n'a pas réussi à bien discriminer les jeux et les jouets appartenant à la catégorie 600, les jeux non-affectifs. Il a

Tableau 13

Le nombre de différences de jugements de classement du juge A comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux spécifiques.

Catégories	Descripteurs	REPNSES DE L'ANALYSTE		REPNSES DU JUGE A		TOTAL	
		Analyste	Conc.	Non-conc.	Conc.	Non-conc.	
100 Confiance	101	4	3				
	102	0			3		
	103	0		1	4	2	
	104	0		1			
200 Autonomie	201	0	0				
	202	3	3		4		
	203	1	1	1	4	1	
300 Initiative	301	0	0				
	302	1	0		3		
	303	3	3		4		
400 Travail	401	4	4	4			
	402	0	0		4		
	403	0	0		4	4*	
500 Identité	501	0	0		3		
	502	4	3		4		
600 Non-affectif		5	1		1*	5	

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

classé la majorité des jeux et jouets appartenant à cette catégorie sous le descripteur 401, curiosité intellectuelle, ce qui fait bien ressortir l'aspect dominant du jeu, celui à teneur plus intellectuelle qu'affective (voir tableau 13).

Différences de jugements de classement pour les jeux spécifiques analysés par le juge B.

Sur les 25 jeux spécifiques analysés, dix différences de jugements de classement sont observées pour le juge B en comparaison au jugement de l'analyste.

La moitié des différences de jugements de classement s'observe dans la catégorie 6, les jeux non-affectifs. Ce qui signifie que le juge B n'a pas réussi à bien discriminer les jeux et les jouets appartenant à cette catégorie. Dans la majorité des cas (3/5), il a assigné le descripteur 401, curiosité intellectuelle.

L'autre moitié des différences se répartit dans la catégorie 4 et la catégorie 2. En effet, quatre différences sur dix sont observées dans la catégorie 4, la phase du travail, particulièrement au descripteur 401, la curiosité intellectuelle. Le juge B a bien identifié lui aussi les jeux appartenant à cette catégorie mais il en a reconnu quatre de plus que prévus sous ce descripteur qui, normalement, auraient dû être considérés comme des jeux non-affectifs, donc classés dans la catégorie 600.

Le juge B a également eu quelques difficultés à discriminer les jeux et les jouets appartenant au descripteur 203, reconnaissance de soi et le descripteur 303, apprentissage de rôles sociaux.

Tableau 14

Le nombre de différences de jugements de classement du juge B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les 25 jeux spécifiques.

Catégories	REPNSES DE L'ANALYSTE		REPNSES DU JUGE B		TOTAL	
	Descripteurs	Analyste	Conc.	Non-conc.	Conc.	Non-conc.
100 Confiance	101	3	3			
	102	1	1		$\frac{4}{4}$	1
	103	0		1		
	104	0				
200 Autonomie	201	0				
	202	0		1	$\frac{2}{4}$	3*
	203	4	2	1		
300 Initiative	301					
	302	2	1	1	$\frac{2}{4}$	2
	303	2	1	1		
400 Travail	401	4	4	3		
	402	0		1	$\frac{4}{4}$	4*
	403	0				
500 Identité	501	1	1		$\frac{3}{4}$	
	502	3	2			
600 Non-affectif		5	0		$\frac{0*}{5}$	

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

En effet, deux fois sur quatre, il a classé des jeux et des jouets appartenant au descripteur 203, sous le descripteur 303 et une fois sur deux, il a confondu le descripteur 303 au descripteur 203 (voir tableau 14).

Le tableau 15, à la page suivante, présente le nombre total de différences de jugements de classement des juges A et B pour les jeux communs et les jeux spécifiques. Les différences de jugements de classement les plus fréquentes se situent donc à la catégorie 2, la phase de l'autonomie, particulièrement au descripteur 203, reconnaissance de soi; à la catégorie 4, la phase du travail, particulièrement au descripteur 401, la curiosité intellectuelle; à la catégorie 5, la phase de l'identité, particulièrement au descripteur 502, apprentissage des modes d'organisation sociale; et à la catégorie 6, les jeux non-affectifs.

En somme, selon les résultats obtenus en regard des différences des jugements de classement, les descripteurs qui semblent donner le plus de difficultés à discriminer sont: la reconnaissance de soi (203), l'apprentissage de rôles sociaux (303), la curiosité intellectuelle (401), l'apprentissage des modes d'organisation sociale (502) et la catégorie des jeux et jouets non-affectifs (600).

3. La discussion des résultats

A la lumière des résultats obtenus à l'étape de la validation de la facette des conduites affectives, certains descripteurs semblent apporter quelques difficultés de classification en regard des jeux et jouets appartenant à ces sous-catégories ou descripteurs.

Tableau 15

Le nombre total de différences de jugements de classement des juges A et B comparé aux réponses attendues par l'analyste pour les jeux communs et spécifiques.

Catégories	Descripteurs	REPONSES DE L'ANALYSTE Analyste	REPONSES DES JUGES A ET B	
			Conc.	Non-conc.
100 Confiance	101	9	10	
	102	2	3	
	103	1	1	2
	104	0	0	1
200 Autonomie	201	0		2
	202	6	9	2
	203	6	3	7*
300 Initiative	301	0		
	302	4	4	1
	303	8	7	1
400 Travail	401	11	14	13*
	402	1	2	2
	403	0		1
500 Identité	501	2	1	
	502	10	5*	
600 Non-affectif		15	5*	

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

Ces descripteurs ont été identifiés à partir du nombre total de différences de jugement de classement les plus significatives observées pour les juges A et/ou B, en comparaison aux réponses attendues par l'analyste pour les jeux communs et spécifiques. Ces descripteurs sont: la reconnaissance de soi (203),

l'apprentissage de rôles sociaux (303), la curiosité intellectuelle (401), l'apprentissage de mode d'organisation sociale (502) et la catégorie des jeux et jouets dits non-affectifs (600).

L'analyse des jeux et jouets qui ont été classés sous les descripteurs 203, 302 et 303 et qui ont occasionné des différences significatives de jugement de classement peuvent s'expliquer assez facilement par le fait que l'expérience de celui qui analyse peut jouer un rôle important dans le choix des descripteurs du jeu ou du jouet à analyser.

En effet, le descripteur 203, reconnaissance de soi, se définit comme la capacité à se reconnaître comme étant soi parmi les autres, se traduisant par l'utilisation du «je» et par l'imitation de soi-même à travers un autre (poupée ou autre objet) dans les diverses scènes de la vie quotidienne reliées à son vécu immédiat. Ainsi, les jeux et jouets susceptibles de favoriser cette reconnaissance de soi sont les jeux symboliques et d'agencement, dont les scènes favorisent l'extériorisation de sentiments et d'émotions relatifs à son milieu de vie.

Le descripteur 302, identification parentale, pour sa part, se définit comme la capacité à contrôler son attitude ambivalente, amour et haine, pour le parent du même sexe, en s'identifiant à lui et en l'imitant. Ainsi, les jeux de faire-semblant, de rôles, de

représentations et de certains jeux d'agencement dont les scènes permettent à l'enfant d'exprimer ses sentiments et ses émotions à la vie de la maison et d'expérimenter les rôles parentaux, les relations parent-enfant et comment il se situe dans cette dynamique familiale.

Le descripteur 303, l'apprentissage des rôles sociaux, se définit comme la capacité de distinguer et d'apprivoiser les caractéristiques particulières d'un rôle social donné en le personnifiant. Les jeux de faire-semblant, de rôles, de représentations et certains jeux d'agencement et de construction dont les scènes permettent à l'enfant de se mettre à la place de l'autre pour tenir un rôle et ainsi, expérimenter les diverses tâches spécifiques à ce rôle (pompiers, infirmière, astronaute, ...).

Donc, à travers une poupée, un téléphone-jouet, un ensemble de personnages et d'accessoires, comme «play mobile», l'enfant peut reproduire des scènes de sa vie comme la garderie, la chambre d'enfants, le terrain de jeux, la pêche, ...

Lors d'une classification de ces jeux et jouets, il pourrait se produire des différences de classement selon l'expérience de celui qui analyse et selon la dominance qu'il accorde, soit que l'enfant imite ses propres gestes sur un objet, soit qu'il expérimente les rôles parentaux ou qu'il fait ressortir les relations

parent-enfant, ou soit qu'il expérimente les rôles sociaux. Ainsi, l'analyse qui classe un ensemble de jeux présentant un bateau et un personnage-pêcheur, pourra, selon son expérience et la dominance qu'il accorde à cet ensemble, attribuer le descripteur 203, si cet ensemble signifie pour lui une journée de pêche avec papa; le descripteur 302 si cet ensemble fait revivre des sentiments et des émotions relatifs à toute la dynamique à l'identification du père; et le descripteur 303 si cet ensemble désigne pour lui le métier de pêcheur.

En somme, les descripteurs 203, 302 et 303 ne comportent pas de difficulté tant qu'à la définition opérationnelle à chacun des descripteurs; il semble que l'expérience de l'analyste joue un rôle dans le choix de l'un ou l'autre des descripteurs. Cependant, le choix de l'analyste peut facilement être justifié pour chacun des descripteurs et demeure donc un choix très respectable dans l'identification de la manifestation émotionnelle favorisée par ce jeu.

Le descripteur 401 et la catégorie 600 des jeux dits non-affectifs, sont en fait des descripteurs qui semblent apporter des difficultés majeures de classification.

Le descripteur 401, curiosité intellectuelle, se définit comme la capacité à canaliser son énergie vitale (plus particulièrement sexuelle) vers l'acquisition de connaissances. Il structure

aussi la pensée pour une autonomie intellectuelle et développe le goût pour le savoir. Cette curiosité intellectuelle est susceptible de se manifester à travers différents jeux sensoriels sonores (instruments de musique), des jeux d'assemblage et de règles simples qui permettront à l'enfant de créer ses propres constructions (blocs de construction, mosaïque, ...), d'organiser des éléments selon un lien logique (certains jeux de loto, domino, séquence, circuit, ...), de poser et de résoudre des problèmes en combinant des actions et des moyens tactiques, simples et concrets (stratégie élémentaire) et d'acquérir des connaissances générales (certains jeux d'agencement avec thème, questions-réponses, vocabulaire, mathématique, ...).

L'analyse des différents jeux et jouets du répertoire initial utilisé par l'analyste (615 jeux et jouets) révèle qu'il y a 174 jeux et jouets qui ont reçu comme descripteur la curiosité intellectuelle. Ces 174 jeux et jouets se répartissent dans quatre grandes familles des activités ludiques et ils sont classés sous 16 descripteurs différents. Le tableau 16, à la page suivante, présente la répartition des jeux et jouets selon les activités ludiques et les descripteurs représentant chaque activité ludique.

La très grande diversité des descripteurs représentant les activités ludiques pourrait expliquer la difficulté à discriminer les jeux et les jouets appartenant au descripteur 401, curiosité

Tableau 16

Répartition du nombre de jeux et jouets
attribués au descripteur 401, curiosité intellectuelle,
selon les activités ludiques.

FACETTE A: Activités ludiques	NOMBRE DE JEUX ET JOUETS
1. JEU D'EXERCICE	
01. Jeu sensoriel sonore	6
02. Jeu sensoriel visuel	4
03. Jeu sensoriel tactile	
04. Jeu sensoriel olfactif	
05. Jeu sensoriel gustatif	
06. Jeu moteur	
07. Jeu de manipulation	
2. JEU SYMBOLIQUE	
01. Jeu de faire-sembler	
02. Jeu de rôles	
03. Jeu de représentation	6
3. JEU D'ASSEMBLAGE	
01. Jeu de construction	30
02. Jeu d'agencement	32
03. Jeu de montage mécanique	
04. Jeu de montage électro-mécanique	
05. Jeu de montage électronique	
06. Jeu d'assemblage scientifique	7
07. Jeu d'assemblage artistique	2
4. JEU DE REGLES SIMPLES	
01. Jeu de loto	15
02. Jeu de domino	3
03. Jeu de séquence	15
04. Jeu de circuit	3
05. Jeu d'adresse	
06. Jeu sportif élémentaire	
07. Jeu de stratégie élémentaire	6
08. Jeu de hasard	4
09. Jeu de «questions-réponses» élémentaire	6
10. Jeu de vocabulaire	18
11. Jeu mathématique	17
12. Jeu de théâtre.	
5. JEU DE REGLES COMPLEXES	
01. Jeu de réflexion	
02. Jeu sportif complexe	
03. Jeu de stratégie complexe	
04. Jeu de hasard	
05. Jeu de «questions-réponses» complexe	
06. Jeu de vocabulaire complexe	
07. Jeu d'analyse mathématique	
08. Jeu d'assemblage complexe	
09. Jeu de représentation complexe	
10. Jeu de scène	

intellectuelle. Ce descripteur met en évidence l'aspect intellectuel plutôt que l'aspect affectif et ce, en raison même du vécu affectif de cette période (voir période de latence). Ce descripteur a donc souvent été confondu avec la catégorie 600, les jeux dits non-affectifs et avec le descripteur 502, apprentissage des modes d'organisation sociale. La confusion à utiliser la catégorie 600 à la place de 401 est facilement explicable par la dominance intellectuelle du jeu.

Le descripteur 502, l'apprentissage des modes d'organisation sociale, se définit comme la capacité de se tailler une place et de remplir une fonction dans le système social se traduisant par les possibilités d'explorer, d'exercer et d'expérimenter divers rôles d'adultes. Les jeux représentant ce descripteur sont certains jeux d'assemblage, de règles simples et complexes qui reconstituent l'image de la vie des affaires (acheter, louer, vendre), l'image des règles de la société contemporaine, l'image du monde spatial, scientifique, etc.

La confusion entre ces deux catégories réside dans le fait que dans les deux cas, il y a certes plusieurs connaissances à acquérir, sauf que pour attribuer le descripteur 502 à un jeu, il faut que toute la structure du jeu reconstitue une mise en scène assez complète de ce qui se passe dans la vraie vie dans le monde des affaires, scientifique, etc. (monopoly, frik, etc.).

Ce descripteur 401, curiosité intellectuelle, semble donc regrouper beaucoup trop de familles de jeux appartenant à ce descripteur. Il serait souhaitable d'apporter quelques raffinements à la définition opérationnelle de ce descripteur afin de préciser et de clarifier sa signification pour permettre la plus grande discrimination possible des jeux et des jouets susceptibles de recevoir le descripteur 401 qui décrit une dimension affective spécifique.

Ainsi, pour rendre plus opérationnelle l'ensemble de la phase du travail de la facette des conduites affectives, l'auteure entreprendra les modifications nécessaires au descripteur 401.

La catégorie 600, les jeux dits non-affectifs, a également soulevé des difficultés de classification. En fait, les juges de la validation de la facette des conduites affectives n'ont pas apporté d'attention spéciale à cette catégorie. Ils ont apporté un commentaire quant à la non-évidence des jeux et des jouets appartenant à cette catégorie.

Chaque juge devait classer un nombre de 10 jeux et jouets sous le descripteur 600. Le juge A a discriminé 3 jeux sur 10 appartenant à cette catégorie et le juge B a discriminé 2 jeux sur 10. La majorité des autres jeux et jouets ont été classés sous le descripteur 401 et les autres, sous des descripteurs correspondant

approximativement au groupe d'âge identifié dans l'analyse de la Centrale des Bibliothèques.

Le tableau 17 présente les jugements de classement des juges A et B pour les jeux et jouets communs et spécifiques en regard des jeux dits non-affectifs.

Tableau 17
Jugements de classement des juges A et B
pour les jeux dits non-affectifs.

# D'ENTREE DU JEU OU JOUET	JUGE A	JUGE B
#2	N-A	N-A
#230	203	202
#467	N-A	N-A
#262	203	203
#321	502	502
#397	103	
#405	N-A	
#281	401	
#256	401	
#600	401 402	
#165		202
#166		102
#261		402
#277		401
#365		401

En somme, cette catégorie 600, ne semble donc pas pour les juges une catégorie très discriminative des jeux dits non-affectifs. Cependant, il est important de souligner que la majorité des jeux ont été classés sous le descripteur 401, descripteur à teneur plus intellectuelle qu'affective. Est-ce que ce classement semble confirmer une fois de plus un manque de clarté dans la définition opérationnelle de descripteur 401?

Dans cette catégorie 600, l'analyste a classé 247 jeux et jouets. L'analyse du classement des jeux et jouets classés sous la catégorie 600, révèle la présence de jeux non-affectifs dans chacune des cinq grandes familles de jeux de la facette A du Système ESAR et sous 17 descripteurs répartis dans chaque famille.

Selon le tableau 18, à la page suivante, plus de 100 jeux et jouets sont des jeux d'agencement de type casse-tête et encastrement s'adressant au groupe d'âge 2-4 ans, 4-6 ans, 6-9 ans et 10 ans et plus. Les autres sous-catégories les plus caractéristiques sont: les jeux moteurs et de manipulation s'adressant respectivement au groupe d'âge 4 mois-2-1/2 ans et 14 mois-4 ans; les jeux de construction s'adressant aux 16 mois-4 ans; les jeux de loto, 3-6 ans; les jeux de circuit, 6-12 ans; et les jeux de stratégie complexe, 8 ans et plus.

Tableau 18

Répartition du nombre de jeux et jouets attribués à la catégorie 600, jeux non-affectifs, selon les activités ludiques et le groupe d'âge correspondant

FACETTE A Activités ludiques	NOMBRE DE JEUX ET JOUETS	TOTAL	GRUPE D'AGE
1. JEU D'EXERCICE	1	49	
01. Jeu sensoriel sonore	5		
02. Jeu sensoriel visuel	1		
03. Jeu sensoriel tactile			
04. Jeu sensoriel olfactif			
05. Jeu sensoriel gustatif			
06. Jeu moteur	20*		(6m.-3ans) dont 14 (14-2-1/2)
07. Jeu de manipulation	22*		(8m.-4ans) dont 14 (14-4)
2. JEU SYMBOLIQUE		10	
01. Jeu de faire-semblant			
02. Jeu de rôles			
03. Jeu de représentation	10		(3-8 ans)
3. JEU D'ASSEMBLAGE		124	
01. Jeu de construction	17*		(16m.-4ans)
02. Jeu d'agencement	103*		(2-4; 4-6; 6-9; 10 ans et +)
03. Jeu de montage mécanique			
04. Jeu de montage électro-mécanique			
05. Jeu de montage électronique			
06. Jeu d'assemblage scientifique			
07. Jeu d'assemblage artistique	4		
4. JEU DE REGLES SIMPLES		63	
01. Jeu de loto	22*		(3-6 ans)
02. Jeu de domino	8		(5-12 ans)
03. Jeu de séquence	3		(4-8 ans)
04. Jeu de circuit	12*		(6-12 ans)
05. Jeu d'adresse			
06. Jeu sportif élémentaire			
07. Jeu de stratégie élémentaire	5		(7 ans +)
08. Jeu de hasard	7		(4-8 ans)
09. Jeu de «questions-réponses» élémentaire			
10. Jeu de vocabulaire			
11. Jeu mathématique	6		(8 ans +)
12. Jeu de théâtre.			
5. JEU DE REGLES COMPLEXES		14	
01. Jeu de réflexion	4		(10 ans +)
02. Jeu sportif complexe			
03. Jeu de stratégie complexe	10*		(8 ans +)
04. Jeu de hasard			
05. Jeu de «questions-réponses» complexe			
06. Jeu de vocabulaire complexe			
07. Jeu d'analyse mathématique			
08. Jeu d'assemblage complexe			
09. Jeu de représentation complexe			
10. Jeu de scène			

* Les jeux et jouets les plus caractéristiques de la catégorie 600.

A l'étape de l'analyse psychologique du jeu et jouet, selon la dimension affective, l'analyste (l'auteure) a donc rencontré des difficultés de classification qui peuvent s'expliquer par la nature même du cadre théorique, les théories de Freud et de Erikson, utilisées pour élaborer la facette des conduites affectives.

En effet, certaines difficultés semblent s'expliquer par la limite des deux théories. Freud et Erikson sont parmi les auteurs qui ont travaillé la dimension affective du développement de la personnalité, les seuls qui ont élaboré des théories explicatives assez complètes du développement affectif. Bien consciente de la remise en question des différentes explications théoriques de chacun par diverses écoles de pensée et aussi par les changements dû à l'évolution depuis l'élaboration de ces théories, nous avons donc, à certains moments, été confronté avec justement la limite de ces théories. Mais étant donné la non-restructuration de ces théories avec les changements apportés par l'évolution, nous avons dû composer avec ces théories de base en plus de quelques auteurs qui ont étudié des éléments plus spécifiques du développement affectif.

Les limites du cadre théorique nous a donc amené à créer une catégorie regroupant des jeux dits non-affectifs puisque tous les jeux et jouets ne peuvent être regroupés sous les descripteurs retenus. Ces descripteurs décrivent les manifestations

émotionnelles caractéristiques et représentatives du développement affectif. Ils marquent l'apparition de changements qualitatifs dans l'appréhension du monde à des périodes spécifiques de la vie. L'assignation d'un descripteur pour tel type de jeu ou jouet met en évidence le support affectif qu'apporte ce jeu ou jouet à cette étape du développement affectif.

Le fait que certains jeux et jouets n'ont pu être classés sous un descripteur constituant la facette des conduites affectives, peut laisser supposer que les limites de la théorie ont imposé un cadre d'interprétation trop restrictif.

Par exemple, les jeux moteurs regroupant des jouets à tirer, à pousser, stimulant la marche et exerçant divers mouvements du corps devraient se retrouver logiquement dans la catégorie 200, l'autonomie. Cependant, selon les descripteurs retenus pour représenter cette catégorie, aucune définition opérationnelle ne correspond à ce type de jouet. Ce raisonnement semble s'appliquer pour tous les jeux et les jouets qui ont été classés dans la catégorie 600, les jeux dits non-affectifs. Ainsi, les jeux et les jouets qui sont regroupés dans cette catégorie ne possèdent pas de descripteur affectif dominant et il devient difficile d'associer une manifestation émotionnelle caractéristique pour ce type de jouet.

Pour contrer les limites du cadre théorique dans un futur remaniement et permettre la classification de tous les genres de jeux et jouets, il semblerait intéressant d'entrevoir une définition opérationnelle plus englobante des cinq descripteurs principaux, soit les cinq grandes catégories de la facette des conduites affectives: LA CONFIANCE, L'AUTONOMIE, L'INITIATIVE, LE TRAVAIL et L'IDENTITÉ. Ces catégories traduisent les grandes étapes d'une réalité affective qu'un individu doit franchir au cours de sa vie dans l'édification de sa personnalité.

Chacune des phases a été définie opérationnellement en respectant et en se limitant aux diverses sous-catégories qui la composent. Une définition opérationnelle plus englobante, moins restrictive, de chaque phase pourrait permettre une classification des jeux et jouets de tous les genres et ainsi faire disparaître la catégorie 600 des jeux dits non-affectifs pour laquelle aucun descripteur ne correspond.

En plus des limites soulevées au niveau du cadre théorique, quelques modifications découlant de la méthodologie sont à considérer.

Premièrement, les jeux et les jouets sélectionnés dans l'édition 1981 de la Centrale des Bibliothèques étaient des jeux destinés au rôdage du système de classification ESAR. Il y aurait

peut-être eu intérêt à sélectionner des jeux et jouets dans les dernières parutions de la Centrale des Bibliothèques et ainsi profiter de l'expérience acquise des analystes dans la classification des jeux et des jouets.

Deuxièmement, étant donné que les analyses psychologiques des jeux et des jouets, selon la facette des conduites affectives, ont été faites à partir d'une photo et d'une brève description de l'objet, les différences de jugements sont peut-être dues à une méconnaissance des règles de jeu ou du jouet, à une non-manipulation de la part des juges et de l'analyste.

Troisièmement, les différences de classement peuvent être dues à diverses interprétations des définitions des descripteurs, ce qui aurait pu être évité si la séance d'entraînement prévue avait eu lieu.

Quatrièmement, l'étape de la validation de la facette des conduites affectives s'est faite à partir des jugements de classement de deux juges expérimentés en comparaison au jugement de classement de l'analyste. Selon les résultats obtenus à l'analyse des jeux communs par les deux juges, il y avait une non-concordance de classement entre les juges et l'analyste, cependant, il y avait concordance de classement entre les juges. La validation inter-juges pourrait être une autre façon d'envisager les jugements

de classement des jeux et jouets. Il s'agirait de choisir plus de juges expérimentés (4) afin de mettre en évidence une certaine façon de classer, respectant une même philosophie et des juges non-expérimentés (2), afin de faire ressortir la classification représentant l'analyse de l'éducateur, du parent, de l'enseignant et autre. La comparaison des jugements de classement se ferait entre les jugements de tous les juges.

De plus, l'élaboration des définitions opérationnelles des descripteurs aurait pu également être faite par plus d'un analyste et cela, afin de dégager plus d'aspects pour un descripteur et prendre un meilleur recul face à son interprétation.

Il semblerait intéressant de préciser l'opérationnalisation de certains descripteurs en consultant l'avis de linguistes et de faire par la suite une validation inter-juges.

Cette étude descriptive de l'élaboration de la facette des conduites affectives nous amène à envisager différentes pistes de recherches qui pourraient être poursuivies au niveau des études de deuxième ou troisième cycle.

Il serait intéressant d'observer des enfants dans des activités de jeux selon la dimension affective apportée par la facette des conduites affectives. L'observation d'enfants

manipulant les objets-jouets permettrait d'identifier la relation qui existe entre la fonction d'un jouet et l'expérience affective qu'il propose.

Pendant cette recherche, le matériel de jeu de construction a soulevé d'innombrables interrogations en regard de ses diverses possibilités en tant que jeu symbolique, mais aussi en tant qu'agent de manipulation à un âge plus jeune. Il serait passionnant d'analyser ce matériel de jeu pour mettre en évidence son aspect intellectuel et affectif selon l'âge de l'enfant.

En conclusion, la facette des conduites affectives a été élaborée dans le but d'ajouter une autre facette à celles déjà existantes du Système ESAR, lequel système permet la classification des jeux et des jouets. Cette facette apporte donc une nouvelle dimension d'analyse des jeux et des jouets, soit la dimension affective.

Elle permet de retracer les différentes étapes du développement affectif et d'y associer les jeux et les jouets susceptibles de mieux faire vivre à l'enfant les différentes manifestations émotionnelles qui ont comme rôle d'édifier et de consolider les diverses phases du développement affectif.

A la lumière des résultats obtenus à l'étape de la validation de la facette des conduites affectives, l'auteure entreprendra les démarches nécessaires pour apporter des modifications au descripteur 401, la curiosité intellectuelle, descripteur qui a soulevé des difficultés de classification. De plus, elle envisage la possibilité de remanier la définition opérationnelle de chacune des grandes phases de la facette afin qu'elle soit plus englobante et qu'elle permette la classification des jeux et jouets considérés dans cette étude comme non-affectifs.

Références

ABRAHAM, Karl (1978). Les stades de la libido de l'enfant à l'adulte. Paris: Tchou.

AMADO, Georges (1969). L'affectivité et l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

AXLINE, Virginia (1967). Dibs. France: Flammarion.

BATAILLE, Michel, CARRIERE, Michel, LATERASSE, Colette, MATE, Marie-Claude et NOT, Louis (1984). Psychologie du développement à l'usage des éducateurs. Toulouse: Université de Toulouse le Mirail, Série A, Tome VII.

BANDURA, Albert (1976). L'apprentissage social. Bruxelles: Pierre Mardaga.

BLETON-KRYMKO, Irène (1984). Le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescent. Chicoutimi: Gaétan Morin.

BETTELHEIM, Bruno (1971). Les blessures symboliques. Paris: Gallimard.

BETTELHEIM, Bruno (1970). L'amour ne suffit pas. Paris: Fleurus.

BETTELHEIM, Bruno (1969). La forteresse vide. Paris: Gallimard.

BOULANGER-BALLEYGNIER, G. (1980). «Les étapes de la reconnaissance de soi devant le miroir», Image spéculaire du corps. Paris: Privat.

BOWLBY, J. (1978). «L'attachement et perte», Attachement, Paris: Presses Universitaires de France.

CENTRALE DES BIBLIOTHÈQUES (1983). Choix jeunesse. Jeux et jouets. Montréal.

CENTRALE DES BIBLIOTHÈQUES (1982). Choix jeunesse. Jeux et jouets. Montréal.

CENTRALE DES BIBLIOTHÈQUES (1981). Choix jeunesse. Jeux et jouets. Montréal.

CHAGNON, Mariette (1976). Psychologie 350-901-69. Le développement de la personne. Montréal: Guérin Ltée.

CLOUTIER, Richard (1982). Psychologie de l'adolescence. Chicoutimi: Gaétan Morin.

CLOUTIER, Richard et RENAUD, André (1977). Psychologie du développement: Adolescence. Théorie de la personnalité. Québec: Presses de l'Université Laval, pp.64-71.

ERIKSON, Erik H. (1976). Enfance et société. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

ERIKSON, Erik H. (1968-1972). Adolescence et crise. France: Flammarion.

FERENCZI, Sandor (1980). First Contributions to Psycho-Analysis. New York: Brunner/Mazel Classics of Psychoanalysis.

FILLION, Rolande (1985). Elaboration et validation d'un instrument de classement des jeux et jouets en rapport avec les habiletés langagières à l'intérieur du système ESAR. Mémoire de maîtrise. Québec: Université Laval.

FREUD, Anna (1968). Le normal et le pathologique chez l'enfant. Paris: Gallimard.

FREUD, Anna (1951). Le traitement psychanalytique des enfants. Paris: Presses Universitaires de France.

FREUD, Sigmund (1962). Trois essais sur la théorie de la sexualité. France: Gallimard.

FREUD, Sigmund (1916-1917). Introduction à la psychanalyse. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

GARON, Denise (1985). La classification des jeux et des jouets. La Pocatière: Documentor.

GARON, Denise (1982). Le système ESAR: Un modèle de classement des jouets et du matériel du jeu à l'intention des éducateurs. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.

HARTLEY, Ruth E. et GOLDENSON, Robert M. (1963). The Complete Book of Children's Play. New York: Thomas Y. Crowell Company.

HURLOCK, Elisabeth B. (1978). La psychologie du développement. Montréal: McGraw-Hill. Chapitre VI: Troisième enfance, pp.122-149; Chapitre VII: Puberté, pp.152-170; Chapitre VIII: Adolescence, pp.173-202.

KLEIN, Mélanie (1972). La psychanalyse des enfants. Paris: Presses Universitaires de France.

LACAN, J. (1970). «Le stade du miroir comme fondateur de la fonction du je», Écrits 1, Paris: Seuil.

LEDUC, Aimée (1984). Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social. Québec: Éditions Behaviora Inc., pp.89-117.

LEGENBRE-BERGERON, Marie-Françoise (1983). Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget. Chicoutimi: Gaétan Morin.

LEMAY, Michel (1983). L'éclosion psychique de l'être humain. Paris: Edition Fleurus.

LEVIN, H., WARDWELL, E. (1962). «The Research Uses of Dool Play», Psycho 10, Bull. 59, 27-56.

LOWENFELD, Margaret (1935). Play in Childhood. Chivers.

MALRIEU, Philippe (1963). La vie affective de l'enfant. Paris: Editions du Scarabée.

MILLAR, Suzanna (1968). La psychologie du jeu. Paris: Petite Bibliothèque Payot, pp.20-62; 251-287.

MUCCHIELLI-BOURCIER, Arlette (1979). Educateur ou thérapeute. Une conception nouvelle des rééducations. Paris: Editions E.S.F., pp.84-109.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally W., BELANGER, David et BELANGER, Sylvie (1979). Le développement de la personne. Montréal: Les Editions HRW Ltée.

PARTEN, Mildred B. (1932). «Social Participation Among Pre-School Children», Journal of Abnormal and Social Psychology, 33, pp.243-269.

PIAGET, Jean (1967). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean (1920). La formation du symbole chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, pp.178-229.

PIERON, Henri (1968). Vocabulaire de la psychologie. Paris: Presses Universitaires de France.

SCHELL, Robert E. et HALL, Elisabeth (1980). La psychologie génétique. Montréal: Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

SILLAMY, Norbert (1967). Dictionnaire de la psychologie. Paris: Librairie Larousse.

SPITZ, R.A. (1973). De la naissance à la parole. Paris: Presses Universitaires de France.

SPITZ, R.A. (1962). Le non et le oui, genèse de la communication humaine. Paris: Presses Universitaires de France.

STAATS, Arthur-William (1975). Social Behaviorism. Homewood, Ill.: The Dorsey Press.

THERIAULT, Jacqueline, VAN THAM, Stanislas, DOYON, Denise et DOUCET, Manon (1982-87). Le potentiel, la pertinence et l'exploitation du matériel éducatif des classes maternelles. Rapport de recherche. Université du Québec à Chicoutimi.

WALLON, Henri (1949). Les origines du caractère chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

WALLON, Henri (1947). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Colin.

WATSON, J.B. (1930). Behaviorism. Chicago: University of Chicago Press.

WINNICOTT, D.W. (1978). Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris: Gallimard.

WINNICOTT, D.W. (1974). Processus de maturation chez l'enfant (développement affectif et environnement). Paris: Petite Bibliothèque Payot, pp.81-93.

WINNICOTT, D.W. (1972). L'enfant et le monde extérieur. Paris: Payot.

WINNICOTT, D.W. (1971). De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

ZAZZO, René (1977). «Image spéculaire et conscience de soi», Psychologie expérimentale et comparée. Paris: Presses Universitaires de France.

ZAZZO, René (1974). L'attachement. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

ANNEXE I

Liste d'exemples de classement des jeux et jouets
pour la facette des conduites affectives

1. CONFIANCE

01. Non-différenciation: les jouets des premiers mois qui fournissent un repère extérieur à l'enfant et qui stimulent ses sens.
02. Sourire comme réponse sociale: les jouets qui possèdent les mêmes traits caractéristiques du visage humain.
03. Attachement à un objet transitionnel: les jouets comme la poupée de chiffon, les animaux en peluche.
04. Angoisse face à l'étranger: les jeux de coucou, de cache-cache, d'apparaît-disparaît, les jouets qui changent de forme et qui apprennent que les choses continuent d'exister même quand on ne les voit plus.

2. AUTONOMIE

01. Maîtrise du non: les jeux de faire semblant, de représentations et de rôles qui permettent de revivre des expériences d'opposition afin de mieux les assimiler, les comprendre.
02. Maîtrise du corps: les jouets qui favorisent des actions telles que remplir, vider, transvider, échanger, donner et recevoir et des matériaux tels que le sable, la terre glaise, la pâte à modeler, la peinture et l'eau, les jouets qui favorisent les jeux dans l'eau, les jouets qui stimulent la toilette, les jouets qui habituent à l'hygiène corporelle.
03. Reconnaissance de soi: certains jeux symboliques et d'agencement dont les scènes favorisent l'extériorisation de sentiments et d'émotions relatifs à son milieu de vie, garderie, maternelle, camping.

3. INITIATIVE

01. Différenciation des sexes: certains jeux de faire-semblant et d'agencement qui permettent aux garçons et aux filles de s'identifier. Certains jeux de séquences qui renseignent sur la naissance et la croissance d'une personne ou d'un animal, sur la germination des plantes, des fleurs.

02. Identification parentale: les jeux de faire-semblant, de rôles, de représentations et certains jeux d'agencement dont les scènes permettent à l'enfant d'exprimer ses sentiments et ses émotions à la vie de la maison et d'expérimenter les rôles parentaux, les relations parents-enfant et comment il se situe dans cette dynamique familiale.
03. Apprentissage des rôles sociaux: les jeux de faire-semblant, de rôles, de représentations et certains jeux d'agencement et de construction dont les scènes permettent à l'enfant de se mettre à la place de l'autre pour tenir un rôle et ainsi expérimenter les diverses tâches spécifiques à ce rôle. Exemples: pompier, infirmière, astronaute.

4. TRAVAIL

01. Curiosité intellectuelle: cette curiosité est susceptible de se manifester à travers différents jeux sensoriels sonores (instrument de musique), des jeux d'assemblage et de règles simples qui permettront à l'enfant de créer ses propres constructions (certains blocs de construction, mosaïque, ...), d'organiser des éléments selon un lien logique (certains jeux de loto, domino, séquence, circuit), de poser et de résoudre des problèmes (en combinant des actions et des moyens tactiques simples et concrets (stratégie élémentaire) et d'acquérir des connaissances générales (certains jeux d'agencement avec thème, questions-réponses, vocabulaire, mathématique).
02. Reconnaissance sociale: les jeux qui offrent une performance à accomplir impliquant autant les capacités physiques qu'intellectuelles dans le but d'une valorisation et d'une approbation d'autrui: jeux d'adresse, certains jeux moteurs et de manipulation et les jeux sportifs élémentaires.
03. Identification extra-familiale: des jeux qui offrent la possibilité de s'identifier à des vedettes, à des idoles, bref, à des personnes extérieures à la famille.

5. IDENTITÉ

01. Recherche d'une personnalité: certains jeux de règles simples et complexes qui font appel à des conduites cognitives de la fin de la pensée opératoire concrète et de toute la pensée formelle qui incitent les joueurs à se raconter, à dévoiler certains aspects de leur personnalité, à chercher des identifications à des personnages.

02. Apprentissage des modes d'organisation sociale: certains jeux d'assemblage, de règles simples et de règles complexes qui font appel à des conduites cognitives de la fin de la pensée opératoire concrète et de toute la pensée formelle qui reconstituent l'image de la vie des affaires (acheter, louer, vendre, échanger), l'image des règles de la société contemporaine, l'image du monde spatial, scientifique, de la guerre, etc.

ANNEXE 2

Attribution d'un ou des descripteurs affectifs
aux 615 jeux et jouets retenus comme répertoire
pour fin de la validation de la facette affective

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
1	01001	--	56	01056	--	56	01056	--
2	01002	--	57	01057	--	57	01057	--
3	01003	1.01	58	01058	4.01	58	01058	4.01
4	01004	--	59	01059	3.02	59	01059	3.02
5	01005	--	60	01060	--	60	01060	--
6	01006	--	61	01061	4.01	61	01061	4.01
7	01007	2.03	62	01062	4.01	62	01062	4.01
8	01008	--	63	01063	--	63	01063	--
9	01009	1.01	64	01064	--	64	01064	--
10	01010	--	65	01065	--	65	01065	--
11	01011	--	66	01066	4.01	66	01066	4.01
12	01012	--	67	01067	3.02	67	01067	3.02
13	01013	2.02	68	01068	--	68	01068	--
14	01014	--	69	01069	--	69	01069	--
15	01015	2.03	70	01070	--	70	01070	--
16	01016	2.03	71	01071	--	71	01071	--
17	01017	2.03	72	01072	--	72	01072	--
18	01018	2.03	73	01073	4.01	73	01073	4.01
19	01019	3.03	74	01074	--	74	01074	--
20	01020	3.03	75	01075	4.01	75	01075	4.01
21	01021	3.02	76	01076	4.01	76	01076	4.01
22	01022	3.03	77	01077	--	77	01077	--
23	01023	3.03	78	01078	--	78	01078	--
24	01024	3.03	79	01079	4.01	79	01079	4.01
25	01025	3.03	80	01080	2.03	80	01080	2.03
26	01026	3.02	81	01081	--	81	01081	--
27	01027	3.03	82	01082	--	82	01082	--
28	01028	--	83	01083	4.01	83	01083	4.01
29	01029	2.03	84	01084	--	84	01084	--
30	01030	3.03	85	01085	--	85	01085	--
31	01031	4.01	86	01086	--	86	01086	--
32	01032	4.01	87	01087	--	87	01087	--
33	01033	--	88	01088	4.01	88	01088	4.01
34	01034	4.01	89	01089	--	89	01089	--
35	01035	4.01	90	01090	--	90	01090	--
36	01036	--	91	01091	--	91	01091	--
37	01037	--	92	01092	--	92	01092	--
38	01038	--	93	01093	--	93	01093	--
39	01039	3.03	94	01094	4.01	94	01094	4.01
40	01040	--	95	01095	4.01	95	01095	4.01
41	01041	3.03	96	01096	4.01	96	01096	4.01
42	01042	--	97	01097	4.01	97	01097	4.01
43	01043	4.01	98	01098	--	98	01098	--
44	01044	2.02	99	01099	--	99	01099	--
45	01045	3.03	100	01100	--	100	01100	--
46	01046	--	101	01101	4.01	101	01101	4.01
47	01047	4.01	102	01102	4.01	102	01102	4.01
48	01048	3.03	103	01103	4.01	103	01103	4.01
49	01049	--	104	01104	4.01	104	01104	4.01
50	01050	--	105	01105	4.01	105	01105	4.01
51	01051	--	106	01106	4.01	106	01106	4.01
52	01052	--	107	01107	--	107	01107	--
53	01053	--	108	01108	--	108	01108	--
54	01054	--	109	01109	4.01	109	01109	4.01
55	01055	--	110	01110	4.01	110	01110	4.01

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
111	011111	4.01	166	02036	--
112	011112	4.01	167	02037	--
113	011113	--	168	02038	--
114	011114	5.02	169	02039	--
115	011115	4.02	170	02040	--
116	011116	4.02	171	02041	1.01
117	011117	5.02	172	02042	3.03
118	011118	5.02	173	02043	3.02
119	011119	--	174	02044	3.03
120	011120	4.01	175	02045	3.03
121	011121	--	176	02046	3.03
122	011122	--	177	02047	3.03
123	011123	--	178	02048	2.03
124	011124	5.01	179	02049	3.01-3.02
125	011125	4.01	180	02050	3.01-3.02
126	011126	--	181	02051	3.02
127	011127	--	182	02052	3.03
128	011128	4.01	183	02053	3.02
129	011129	--	184	02054	3.02-3.03
130	011130	--	185	02055	3.01-3.02
131	02001	--	186	02056	3.02-3.03
132	02002	--	187	02057	3.03
133	02003	1.04	188	02058	3.02-3.03
134	02004	4.02	189	02059	3.02-3.03
135	02005	--	190	02060	3.02-3.03
136	02006	4.01	191	02061	3.03
137	02007	4.01	192	02062	3.03
138	02008	1.01	193	02063	3.02
139	02009	1.01	194	02064	4.01
140	02010	1.04	195	02065	3.03
141	02011	1.01	196	02066	3.02
142	02012	1.01	197	02067	--
143	02013	1.01	198	02068	4.01
144	02014	--	199	02069	4.01
145	02015	2.02	200	02070	4.01
146	02016	4.02	201	02071	4.01
147	02017	--	202	02072	4.01
148	02018	--	203	02073	--
149	02019	--	204	02074	4.01
150	02020	1.02	205	02075	--
151	02021	--	206	02076	4.01
152	02022	1.01	207	02077	4.01
153	02023	--	208	02078	4.01
154	02024	--	209	02079	4.01
155	02025	2.02	210	02080	4.01
156	02026	1.01	211	02081	3.03
157	02027	--	212	02082	4.01
158	02028	1.01	213	02083	4.01
159	02029	2.02	214	02084	3.03
160	02030	--	215	02085	4.01
161	02031	--	216	02086	--
162	02032	3.02	217	02087	4.01
163	02033	1.01	218	02088	4.01
164	02034	1.01	219	02089	4.01
165	02035	--	220	02090	--

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
221	02091	--	276	02146	4.01
222	02092	--	277	02147	--
223	02093	--	278	02148	4.01
224	02094	4.01	279	02149	3.02
225	02095	4.01	280	02150	--
226	02096	3.03	281	02151	--
227	02097	3.03	282	02152	2.02
228	02098	--	283	02153	--
229	02099	--	284	02154	--
230	02100	--	285	02155	4.01
231	02101	--	286	02156	5.02
232	02102	--	287	02157	--
233	02103	--	288	02158	4.01
234	02104	--	289	02159	--
235	02105	--	290	02160	4.01
236	02106	4.01	291	02161	4.01
237	02107	--	292	02162	--
238	02108	--	293	02163	--
239	02109	--	294	02164	--
240	02110	4.01	295	02165	--
241	02111	--	296	02166	--
242	02112	4.01	297	02167	4.01
243	02113	--	298	02168	--
244	02114	4.01	299	02169	--
245	02115	--	300	02170	--
246	02116	--	301	02171	4.01
247	02117	4.01	302	02172	4.01
248	02118	--	303	02173	--
249	02119	4.01	304	02174	--
250	02120	--	305	02175	--
251	02121	--	306	02176	4.01
252	02122	--	307	02177	3.01
253	02123	--	308	02178	4.01
254	02124	--	309	02179	3.01
255	02125	4.01	310	02180	4.01
256	02126	--	311	02181	3.01
257	02127	3.02	312	02182	4.01
258	02128	4.01	313	02183	3.01
259	02129	--	314	02184	4.01
260	02130	--	315	02185	--
261	02131	--	316	02186	3.01
262	02132	--	317	02187	3.02
263	02133	4.01	318	02188	3.02
264	02134	--	319	02189	--
265	02135	4.01	320	02190	--
266	02136	4.01	321	02191	--
267	02137	--	322	02192	--
268	02138	3.02	323	02193	--
269	02139	--	324	02194	--
270	02140	--	325	02195	--
271	02141	--	326	02196	--
272	02142	--	327	02197	4.02
273	02143	--	328	02198	4.02
274	02144	--	329	02199	4.02
275	02145	4.01	330	02200	4.02

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
331	02201	4.02	386	03021	2.02
332	02202	4.02	387	03022	1.03
333	02203	5.02	388	03023	1.03
334	02204	5.02	389	03024	1.03
335	02205	4.01	390	03025	2.03
336	02206	4.01	391	03026	2.02
337	02207	--	392	03027	--
338	02208	5.02	393	03028	4.02
339	02209	4.01	394	03029	--
340	02210	--	395	03030	4.02
341	02211	--	396	03031	--
342	02212	--	397	03032	--
343	02213	4.01	398	03033	--
344	02214	4.01	399	03034	--
345	02215	4.01	400	03035	--
346	02216	--	401	03036	--
347	02217	4.01	402	03037	--
348	02218	4.01	403	03038	4.02
349	02219	4.01	404	03039	4.02
350	02220	4.01	405	03040	--
351	02221	4.01	406	03041	4.02
352	02222	4.01	407	03042	--
353	02223	4.01	408	03043	1.01
354	02224	4.01	409	03044	1.01
355	02225	4.01	410	03045	--
356	02226	4.01	411	03046	--
357	02227	4.01	412	03047	1.01
358	02228	4.01	413	03048	1.04
359	02229	--	414	03049	--
360	02230	4.01	415	03050	1.01
361	02231	4.01	416	03051	2.02
362	02232	5.02	417	03052	--
363	02233	--	418	03053	2.02
364	02234	--	419	03054	1.02
365	02235	--	420	03055	2.02
366	03001	--	421	03056	1.04
367	03002	4.01	422	03057	--
368	03003	4.01	423	03058	--
369	03004	--	424	03059	--
370	03005	1.01	425	03060	1.01
371	03006	4.01	426	03061	2.03
372	03007	4.01	427	03062	3.03
373	03008	4.01	428	03063	3.03
374	03009	1.01	429	03064	3.01-3.02
375	03010	1.01	430	03065	2.03
376	03011	--	431	03066	3.01-3.02
377	03012	4.01	432	03067	3.03
378	03013	4.01	433	03068	3.03
379	03014	1.02	434	03069	3.02-3.03
380	03015	1.01	435	03070	3.03
381	03016	4.01	436	03071	3.03
382	03017	1.01	437	03072	3.03
383	03018	4.01	438	03073	3.03
384	03019	1.03	439	03074	3.01-3.02
385	03020	2.02	440	03075	3.02

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
441	03076	3.02-3.03	496	03131	4.01
442	03077	2.03	497	03132	--
443	03078	3.03	498	03133	4.01
444	03079	3.03	499	03134	4.01
445	03080	2.03	500	03135	4.01
446	03081	2.03	501	03136	--
447	03082	2.03	502	03137	--
448	03083	2.03	503	03138	--
449	03084	3.02-3.03	504	03139	--
450	03085	3.02-3.03	505	03140	2.03
451	03086	3.02-3.03	506	03141	--
452	03087	3.02-3.03	507	03142	--
453	03088	--	508	03143	5.02
454	03089	--	509	03144	4.01
455	03090	4.01	510	03145	4.01
456	03091	--	511	03146	4.01
457	03092	4.01	512	03147	4.01
458	03093	--	513	03148	4.01
459	03094	2.02	514	03149	4.01
460	03095	--	515	03150	4.01
461	03096	--	516	03151	--
462	03097	4.01	517	03152	--
463	03098	4.01	518	03153	--
464	03099	--	519	03154	4.01
465	03100	--	520	03155	4.01
466	03101	4.01	521	03156	2.02
467	03102	--	522	03157	--
468	03103	3.03	523	03158	4.01
469	03104	--	524	03159	4.01
470	03105	2.02	525	03160	--
471	03106	4.01	526	03161	--
472	03107	4.01	527	03162	--
473	03108	3.03	528	03163	4.01
474	03109	4.01	529	03164	4.01
475	03110	--	530	03165	4.01
476	03111	4.01	531	03166	4.01
477	03112	4.01	532	03167	4.01
478	03113	--	533	03168	--
479	03114	--	534	03169	--
480	03115	4.01	535	03170	--
481	03116	--	536	03171	4.01
482	03117	--	537	03172	4.01
483	03118	--	538	03173	4.01
484	03119	--	539	03174	--
485	03120	--	540	03175	4.01
486	03121	--	541	03176	3.01-3.02
487	03122	4.01	542	03177	5.01
488	03123	--	543	03178	--
489	03124	4.01	544	03179	4.01
490	03125	3.01-3.02	545	03180	--
491	03126	--	546	03181	4.01
492	03127	--	547	03182	--
493	03128	--	548	03183	--
494	03129	4.01	549	03184	--
495	03130	--	550	03185	--

NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS	NUMERO D'ENTREE	NUMERO D'ACCESSION	NUMERO DU OU DES DESCRIPTEUR(S) AFFECTIFS
551	03186	--	606	03241	--
552	03187	4.02	607	03242	--
553	03188	4.02	608	03243	5.02
554	03189	4.02	609	03244	5.02
555	03190	4.02	610	03245	--
556	03191	4.02	611	03246	--
557	03192	4.02	612	03247	--
558	03193	4.02	613	03248	--
559	03194	4.02	614	03249	--
560	03195	4.02	615	03250	--
561	03196	4.02			
562	03197	4.02			
563	03198	4.02			
564	03199	4.01			
565	03200	4.01			
566	03201	4.01			
567	03202	4.01			
568	03203	--			
569	03204	--			
570	03205	4.01			
571	03206	4.01			
572	03207	4.01			
573	03208	--			
574	03209	4.01			
575	03210	4.01			
576	03211	4.01			
577	03212	4.01			
578	03213	4.01			
579	03214	4.01			
580	03215	4.01			
581	03216	4.01			
582	03217	4.01			
583	03218	4.01			
584	03219	4.01			
585	03220	4.01			
586	03221	4.01			
587	03222	4.01			
588	03223	4.01			
589	03224	4.01			
590	03225	4.01			
591	03226	4.01			
592	03227	4.01			
593	03228	4.01			
594	03229	4.01			
595	03230	4.01			
596	03231	4.01			
597	03232	4.01			
598	03233	--			
599	03234	--			
600	03235	--			
601	03236	--			
602	03237	5.02			
603	03238	5.02			
604	03239	--			
605	03240	--			

ANNEXE 3

Guide d'utilisation
de la facette des conduites affectives
à l'intention des juges

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Rappel des supports théoriques	1
Modification au protocole du Système ESAR	4
Démarche d'assignation des descripteurs affectifs	6
Facette F: Conduites affectives	9
Annexe 1: Fichier de définitions	10
Annexe 2: Liste d'exemples de classement des jeux et des jouets pour la facette des conduites affectives..	16
Annexe 3: Fiches d'analyse du jouet à l'intention des juges	20
Annexe 4: Liste des jeux d'analyse pour le juge A et le juge B	22

RAPPEL DES SUPPORTS THÉORIQUES

La facette affective comprend cinq (5) grandes catégories qui nous permettent de retracer l'ensemble des phases importantes du développement affectif d'un individu. Chaque catégorie regroupe un nombre de sous-catégories (15), indiquant les diverses périodes hiérarchiques et cumulatives par lesquelles s'édifient et se consolident chacune des phases.

La facette des conduites affectives a été élaborée à partir des théories de Freud et de Erikson en regard des explications qu'ils ont données du développement affectif.

Ces auteurs établissent des moments charnières au cours du développement affectif d'un individu. Ces moments charnières sont définis en termes de stades, de phases, de périodes, d'étapes ou de niveaux, selon l'appellation utilisée. Ils désignent un moment privilégié où certains éléments spécifiques du vécu affectif se déploient plus intensément. De plus, chaque phase occasionne ses joies, ses peines, ses émotions, ses sentiments positifs et négatifs.

C'est en raison des différents vécus affectifs de chaque phase que l'investissement au niveau du jouet ou du matériel de jeu est lui aussi différent et spécifique.

Freud et Erikson apportent deux sources complémentaires d'explication du développement affectif.

Dans sa compréhension du développement affectif, Freud fournit des données en fonction du développement biologique et pulsionnel en rapport avec la réalité extérieure.

A chaque phase correspond des sources corporelles pulsionnelles spécifiques (orale, anale, génitale), une certaine forme de relation d'objet, des conflits caractéristiques, des fantasmes particuliers, des organisations défensives déterminantes, pour l'édification ultérieure de la manière d'être au monde et une vision singulière de l'environnement.

Tous ces éléments entraînent donc des conduites affectives distinctes pour chacune des phases caractérisant les nouveaux modes d'acquisition et d'appréhension du monde.

Erikson, pour qui la théorie freudienne a constitué un schème de référence, explique le développement affectif en regard de la croissance du moi et de la manière dont la société façonne son évolution (influences culturelles et sociales). Ainsi, le moi se développe en constante interaction avec les forces de maturation et

les influences de l'environnement vers la formation d'une identité propre.

Les cinq (5) premières crises du développement affectif de Erikson constituent les cinq (5) grandes catégories de la facette des conduites affectives: la CONFIANCE, l'AUTONOMIE, l'INITIATIVE, le TRAVAIL, l'IDENTITÉ. Elles traduisent les grandes étapes d'une réalité affective qu'un individu doit franchir au cours de sa vie dans l'édification de sa personnalité.

Les sous-catégories représentent les différents moments charnières, caractéristiques, essentiels, hiérarchiques et cumulatifs dans l'édification et la consolidation de chacune des grandes phases.

Elles empruntent leurs éléments explicatifs à différents auteurs qui ont contribué à la compréhension du développement affectif tels que: Wallon, H., Spitz, R., Winnicott.

Ainsi, chaque élément constitutif de la phase est traduit en terme de moments charnières (étapes de développement) de cette phase qui représentent les conduites affectives susceptibles de se manifester pendant cette période.

Chaque moment charnière (transformé en mot-clé ou descripteur) est défini de façon précise et adapté pour les fins d'analyse psychologique des contenus ludiques.

MODIFICATION AU PROTOCOLE DU SYSTÈME ESAR

Les principes d'ordre et d'unité qui ont prévalu à l'élaboration des différentes facettes du Système ESAR sous-tendent également la facette des conduites affectives. Cette facette présente les conduites affectives dans un ordre hiérarchique et cumulatif, soit du plus simple au plus complexe. La classification d'un jouet ou d'un matériel de jeu nécessite d'abord de déterminer la catégorie principale auquel il appartient et ensuite, de choisir le ou les descripteurs secondaires (un, deux, trois), par ordre d'importance décrivant le mieux possible la manifestation émotionnelle suscitée par le type de jouet ou de matériel de jeu.

Bien que ces deux principes soient à la base de la facette des conduites affectives, il a été nécessaire de modifier quelque peu le protocole déjà établi du Système ESAR et ce, dû en grande partie, à la nature même de la nouvelle facette. En effet, cette facette implique des conduites relevant davantage d'une relation objectale, soit d'une relation dynamique de l'enfant envers les

personnes plutôt que d'une interaction sujet-milieu, soit de l'action du sujet sur les choses, comme c'est le cas au niveau des conduites cognitives.

Pour cette étude, nous avons déterminé une certaine catégorie de jouet et de matériel de jeu appelée plus spécifiquement «jeux affectifs». Ces jeux sont par leurs caractéristiques intrinsèques susceptibles d'aider l'enfant au niveau de son vécu affectif dans l'une ou l'autre des phases de son développement affectif.

Selon ce que l'enfant vit à un moment charnière spécifique du développement affectif, ce jouet ou ce matériel de jeu pourra servir de support pour aider l'enfant à apprivoiser, à intégrer, à assimiler les différentes manifestations émotionnelles engendrées par une étape précise du développement affectif.

Le potentiel affectif intrinsèque du jouet ou du matériel de jeu non-consideré dans cette étude comme «jeux affectifs», n'est certes pas à négliger, sauf que ce type de jouet posséderait une teneur affective moins dominante face aux différentes phases du développement affectif et par conséquent, n'a pas été retenu dans le choix des jeux affectifs qui contribuent à valider la facette des conduites affectives.

Cela signifie donc que pour certains jouets analysés par la Centrale des Bibliothèques, aucun descripteur affectif ne pourra leur être attribué.

DÉMARCHE D'ASSIGNATION DES DESCRIPTEURS AFFECTIFS

Le choix des descripteurs ou mots-clés pour chaque jouet ou matériel de jeu s'effectue toujours selon la même méthodologie. Pour chaque jouet ou matériel de jeu, une catégorie principale est déterminée parmi les cinq (5) de la facette des conduites affectives ou respectant le principe de prédominance d'une action sur une autre. Il est à noter que le jouet se situe dans une seule catégorie principale à la fois. Est-ce un objet, un accessoire ou un matériel de jeu qui suscite des conduites relatives à la phase de la confiance, de l'autonomie, de l'initiative, du travail ou de l'identité?

Après l'identification de la catégorie principale, il y a la possibilité d'assigner jusqu'à un maximum de trois (3) descripteurs secondaires. Ceux-ci correspondent aux manifestations émotionnelles qui consolident les différentes phases du développement affectif de l'enfant.

Le choix de ces descripteurs s'effectue d'une part, en regard des caractéristiques intrinsèques du jouet et d'autre part, en regard de l'âge auquel il s'adresse. Tout cela en vue d'établir si le jouet ou le matériel de jeu est susceptible d'offrir un support pour aider l'enfant à mieux assimiler la manifestation émotionnelle engendrée pour une étape spécifique du développement affectif.

Lors du choix du ou des descripteur(s) secondaire(s), l'ordre de présentation des descripteurs secondaires est établi surtout en fonction de l'aspect prédominant momentané pour tel type de jouet plutôt qu'à l'ordre présenté dans la catégorie principale de la facette.

Pour reconnaître les jeux plus spécifiquement affectifs, le Système ESAR fournit quelques descripteurs qui deviennent des indicateurs précieux pour identifier les descripteurs affectifs susceptibles de convenir à tels jouets ou à tels jeux. Les jeux qui ont une grande teneur affective et qui ont toujours été considérés comme tels sont les jeux symboliques tels que: les jeux de faire-semblant, de rôles et certains jeux de représentation; les conduites symboliques, tels que l'évocation symbolique, l'expression verbale et la pensée représentative; et les habiletés fonctionnelles du niveau de l'imitation, tels que: la reproduction d'actions, d'objets, d'événements, de rôles, de modèles.

Pour les jeux appartenant aux autres familles de jeux et qui sont susceptibles de posséder une teneur affective dominante face aux différentes phases du développement affectif, une liste d'exemples de classement des jeux et des jouets a été élaborée (Annexe II).

Cette liste indique aux juges des pistes pour les aider dans leur travail d'assignation des descripteurs affectifs pour les différents jeux et jouets utilisés par l'enfant.

En bref, les juges doivent:

- o Respecter les principes du Système ESAR.
- o Tenir compte des modifications apportées au Système ESAR.
- o Faire l'analyse uniquement des jeux qui, par leurs caractéristiques intrinsèques, sont les plus susceptibles de servir de support pour aider l'enfant à apprivoiser, à intégrer, à assimiler les différentes manifestations émotionnelles engendrées par une étape précise du développement affectif.
- o Utiliser la liste d'exemples de classement des jeux et des jouets pour la facette des conduites affectives (Annexe II).

TABLEAU 1
Facette F
Conduites affectives

1. CONFIANCE

- 01. Non-différenciation.
- 02. Sourire comme réponse sociale.
- 03. Attachement à un objet transitionnel.
- 04. Angoisse face à l'étranger.

2. AUTONOMIE

- 01. Maîtrise du non.
- 02. Maîtrise du corps.
- 03. Reconnaissance de soi.

3. INITIATIVE

- 01. Différenciation des sexes.
- 02. Identification parentale.
- 03. Apprentissage des rôles sociaux.

4. TRAVAIL

- 01. Curiosité intellectuelle.
- 02. Reconnaissance sociale.
- 03. Identification extra-familiale.

5. IDENTITÉ

- 01. Recherche d'une personnalité.
 - 02. Apprentissage de modes d'organisation sociale.
-

Fiches d'analyse du jouet
à l'intention des juges

FICHES D'ANALYSE DU JOUET À L'INTENTION DES JUGES

Nom du matériel de jeu: _____

Référence: Numéro d'ordre dans la publication: _____

année: _____

page: _____

Descripteurs affectifs: _____

Commentaires (s'il y a lieu): _____

Nom du matériel de jeu: _____

Référence: Numéro d'ordre dans la publication: _____

année: _____

page: _____

Descripteurs affectifs: _____

Commentaires (s'il y a lieu): _____

Nom du matériel de jeu: _____

Référence: Numéro d'ordre dans la publication: _____

année: _____

page: _____

Descripteurs affectifs: _____

Commentaires (s'il y a lieu): _____

Liste des jeux à analyser
pour le juge A et le juge B

LISTE DE JEUX À ANALYSER

JUGE A

	NOM DU MATERIEL DE JEU	NUMERO DANS LA PUBLICATION	PAGE	ANNEE
1	Oiseau basculant	02033	17	1982
2	Peinture tactile	03094	47	1983
3	Sports d'hiver	02056	28	1982
4	Moulin à sable	03051	26	1983
5	Wooden finger puppets	01026	13	1981
6	Disney lettres	02221	111	1982
7	Pomme joyeuse	02020	10	1982
8	Blitz	02204	102	1982
9	1001 visages	02061	31	1982
10	Kritter mitts	03020	10	1983
11	Téléphone jaseur	01007	4	1981
12	Assembling cube	02102	51	1983
13	Large picture puzzle	02132	66	1982
14	Baufix	01031	16	1981
15	At the animal park	02100	50	1982
16	Water ball	03060	30	1983
17	Structuro	02232	116	1982
18	Sassy frass	03024	12	1983
19	Attrape balle	03041	21	1983
20	La boîte magique	01117	59	1981
21	Qui sait?	01124	62	1981
22	Les astronautes	02062	31	1982
23	Bio-jeu 1	02191	96	1982
24	Créno	02076	38	1982
25	Xylo tambour	01002	1	1981
26	La marionnette de toilette	03021	11	1983
27	Chambre d'enfant	01015	8	1981
28	Disney musical busy box	02028	14	1982
29	Clown	03079	40	1983
30	La construction	02047	24	1982
31	Happy go ducky	03032	16	1983
32	Mobile-fleur	02012	6	1982
33	Evolimages	02180	90	1982
34	Seigneuries	03243	122	1983
35	Hibou	02126	63	1982
36	Domino des chiffres	03171	86	1983
37	Electronique	03143	72	1983
38	La ferme	03154	78	1983
39	Voiturette de jeux	03040	20	1983
40	Chaînette à cloches	03043	22	1983
41	Aqua toy	02009	5	1982
42	Pâte à modeler	03156	79	1983
43	La petite ferme	03173	87	1983
44	Baby boat	03026	13	1983
45	Stop et go	03244	123	1983
46	Vase à fleurs	02151	76	1982
47	Autour du monde	03238	120	1983
48	Imperial playing cards	03235	118	1983
49	Aero-marine search team	02042	21	1982
50	House	01067	34	1981

LISTE DE JEUX À ANALYSER

JUGE B

	NOM DU MATERIEL DE JEU	NUMERO DANS LA PUBLICATION	PAGE	ANNEE
1	Oiseau basculant	02033	17	1982
2	Peinture tactile	03094	47	1983
3	Sports d'hiver	02056	28	1982
4	Moulin à sable	03051	26	1983
5	Wooden finger puppets	01026	13	1981
6	Disney lettres	02221	111	1982
7	Pomme joyeuse	02020	10	1982
8	Blitz	02204	102	1982
9	1001 visages	02061	31	1982
10	Kritter mitts	03020	10	1983
11	Téléphone jaseur	01007	4	1981
12	Assembling cube	03102	51	1983
13	Large picture puzzle	02132	66	1982
14	Baufix	01031	16	1981
15	At the animal park	02100	50	1982
16	Water ball	03060	30	1983
17	Structuro	02232	116	1982
18	Sassy frass	03024	12	1983
19	Attrape balle	03041	21	1983
20	La boîte magique	01117	59	1981
21	Qui sait?	01124	62	1981
22	Les astronautes	02062	31	1982
23	Bio-jeu 1	02191	96	1982
24	Créno	02076	38	1982
25	Xylo tambour	01002	1	1981
26	Farm	01018	9	1981
27	Bébé, tenue de jeu	03064	32	1983
28	Scotland yard	03237	119	1983
29	Le pêcheur	02054	27	1982
30	Marionnette - cône	03083	42	1983
31	Dressy Bessy	02050	25	1982
32	Scrabble	02235	118	1982
33	Battleship	02203	102	1982
34	Le laçage en jouant	02131	66	1982
35	Jouet à presser	03005	3	1983
36	Fishes	03009	5	1983
37	Sympathie	03177	89	1983
38	Figurines géométriques	03122	61	1983
39	Holly hobby magic-glow doll house	02066	33	1982
40	Little professor	03228	115	1983
41	Chronologique	01104	52	1981
42	Pyramiboul fermière	02036	18	1982
43	Homard	03081	41	1983
44	Popsy Wopsy	03054	27	1983
45	Terrain de jeux	03077	39	1983
46	Puzzle	02035	18	1982
47	Jeu de monopoly	01114	57	1981
48	Pram spinners	03017	9	1983
49	Tête de cheval	02147	74	1982
50	Cache ou place	02155	78	1982

ANNEXE 4

Résultats statistiques

Les variables X1 à X4 représentent les données de concordances (1) et de non-concordances (0) entre les jugements de classement des juges A et B avec le jugement de l'analyste.

X1	X2	X3	X4
1	1	1	1
1	1	1	0
0	0	0	1
1	1	1	1
1	1	1	0
1	0	1	0
1	1	1	0
0	1	0	0
1	1	0	0
1	0	1	1
0	1	0	1
1	0	1	1
0	1	0	1
1	1	1	1
0	1	0	1
1	1	1	0
1	1	1	1
0	1	0	1
0	0	0	0
1	1	1	1
0	0	0	1
1	1	1	0
1	0	1	1
1	1	1	0
1	0	1	1

La variable X1: Jugements concordants du juge A avec l'analyste pour les 25 jeux communs.

La variable X2: Jugements concordants du juge A avec l'analyste pour les 25 jeux spécifiques.

La variable X3: Jugements concordants du juge B avec l'analyste pour les 25 jeux communs.

La variable X4: Jugements concordants du juge B avec l'analyste pour les 25 jeux spécifiques.

Les données obtenues à l'étape de la validation ont été soumises à un module statistique (programme SACADOS) de la moyenne, de la variance, de l'écart-type d'une ou plusieurs variables. Ce traitement des données fait ressortir les différences significatives entre les jugements de classement des juges et de l'analyste à un seuil de concordance établi à 80% et à un niveau de confiance fixé à .05.

	NOMBRE D'OBSERVATIONS	MOYENNE	VARIANCE	ECART-TYPE	ECART-TYPE DE LA MOYENNE
X1	25	0.6400	0.2400	0.4899	0.0980
X2	25	0.7200	0.2100	0.4583	0.0917
X3	25	0.6000	0.2500	0.5000	0.1000
X4	25	0.6000	0.2500	0.5000	0.1000

Calcul de p pour les variables X1 à X4 au seuil de concordance de 80% et au niveau de confiance .05.

X1			X2		
NOMBRE DE 1	PROBABILITE EXACTE	PROBABILITE CUMULEE	NOMBRE DE 1	PROBABILITE EXACTE	PROBABILITE CUMULEE
0	0.0000	0.0000	0	0.0000	0.0000
1	0.0000	0.0000	1	0.0000	0.0000
2	0.0000	0.0000	2	0.0000	0.0000
3	0.0000	0.0000	3	0.0000	0.0000
4	0.0000	0.0000	4	0.0000	0.0000
5	0.0000	0.0000	5	0.0000	0.0000
6	0.0000	0.0000	6	0.0000	0.0000
7	0.0000	0.0000	7	0.0000	0.0000
8	0.0000	0.0000	8	0.0000	0.0000
9	0.0000	0.0000	9	0.0000	0.0000
10	0.0000	0.0000	10	0.0000	0.0000
11	0.0001	0.0001	11	0.0001	0.0001
12	0.0003	0.0004	12	0.0003	0.0004
13	0.0012	0.0015	13	0.0012	0.0015
14	0.0040	0.0056	14	0.0040	0.0056
15	0.0118	0.0173	15	0.0118	0.0173
16	0.0294*	0.0468	16	0.0294	0.0468
			17	0.0623	0.1091
			18	0.1108	0.2200

X3			X4		
NOMBRE DE 1	PROBABILITE EXACTE	PROBABILITE CUMULEE	NOMBRE DE 1	PROBABILITE EXACTE	PROBABILITE CUMULEE
0	0.0000	0.0000	0	0.0000	0.0000
1	0.0000	0.0000	1	0.0000	0.0000
2	0.0000	0.0000	2	0.0000	0.0000
3	0.0000	0.0000	3	0.0000	0.0000
4	0.0000	0.0000	4	0.0000	0.0000
5	0.0000	0.0000	5	0.0000	0.0000
6	0.0000	0.0000	6	0.0000	0.0000
7	0.0000	0.0000	7	0.0000	0.0000
8	0.0000	0.0000	8	0.0000	0.0000
9	0.0000	0.0000	9	0.0000	0.0000
10	0.0000	0.0000	10	0.0000	0.0000
11	0.0001	0.0001	11	0.0001	0.0001
12	0.0003	0.0004	12	0.0003	0.0004
13	0.0012	0.0015	13	0.0012	0.0015
14	0.0040	0.0056	14	0.0040	0.0056
15	0.0118*	0.0173	15	0.0118*	0.0173

* p (% < 80) ≤ .05