

Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR : rapport de recherche

The Classification and Analysis of Collections of Playing Materials Using the ESAR System: research report

La clasificación y el análisis de colecciones de objetos de juego según el sistema ESAR: informe de investigación

Manon Doucet, Rolande Filion and Denise Garon

Volume 35, Number 4, October–December 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1028188ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1028188ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)

ISSN

0315-2340 (print)

2291-8949 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Doucet, M., Filion, R. & Garon, D. (1989). Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR : rapport de recherche. *Documentation et bibliothèques*, 35(4), 173–185. <https://doi.org/10.7202/1028188ar>

Article abstract

The classification and analysis of playing material using the ESAR system is a original six faceted system. The facets represent the stages of child development in keeping with the forms of play and general behavioral characteristics taken from the cognitive, instrumental, social, linguistic and affective perspectives. To ensure consistency between the eventual users and the system, this model of analysis was validated by a judging method. All of the facets, their content and the validation process are described in the article. Influenced by psychology and library science, the methodological framework allows the classification and analysis of playing material by emphasizing the skills required by each toy or game, and by recognizing the specific contribution of the analysed material from the psychological standpoint.

Classification et analyse de collections d'objets de jeu selon le système ESAR : rapport de recherche

Manon Doucet, Rolande Filion, Denise Garon*

Collège de Ste-Foy, Québec et
Université du Québec à Chicoutimi

La classification et l'analyse des objets de jeu selon le système ESAR est un système inédit à six facettes. Ces facettes traduisent dans un tableau synthèse les étapes du développement de l'enfant à travers les principales formes d'activités ludiques et les grandes dimensions comportementales, tant aux points de vue cognitif, instrumental, social et langagier qu'affectif. Pour s'assurer d'une constance entre les éventuels utilisateurs de ce système, ce modèle d'analyse a été validé en partie par la méthode inter-juge. Toutes ces facettes, leur contenu ainsi que la validation sont décrits dans le présent article. Ce cadre méthodique s'inspire de la psychologie et des sciences documentaires et permet le classement et l'analyse du matériel ludique en faisant ressortir les habiletés qui différencient chacun des jeux et en reconnaissant sur le plan psychologique les apports spécifiques des jeux analysés.

The Classification and Analysis of Collections of Playing Materials Using the ESAR System: research report

The classification and analysis of playing material using the ESAR system is a original six faceted system. The facets represent the stages of child development in keeping with the forms of play and general behavioral characteristics taken from the cognitive, instrumental, social, linguistic and affective perspectives. To ensure consistency between the eventual users and the system, this model of analysis was validated by a judging method. All of the facets, their content and the validation process are described in the article. Influenced by psychology and library science, the methodological framework allows the classification and analysis of playing material by emphasizing the skills required by each toy or game, and by recognizing the specific contribution of the analysed material from the psychological standpoint.

La clasificación y el análisis de colecciones de objetos de juego según el sistema ESAR: informe de investigación

La clasificación y el análisis de los objetos de juego según el sistema ESAR es un sistema inédito de seis facetas. Estas facetas traducen en un cuadro síntesis las etapas del desarrollo del niño a través de las principales formas de actividades lúdicas y las grandes dimensiones del comportamiento, tanto del punto de vista cognoscitivo, instrumental, social, lingüístico como afectivo. Con objeto de asegurarse de una constancia entre los eventuales utilizadores de este sistema, este modelo de análisis ha sido validado en parte por el método «inter-juge» (inter-juez). El presente artículo describe todos estos aspectos, su contenido así como su validación. Este cuadro metódico se inspira de la psicología y de las ciencias documentarias y permite la clasificación y el análisis del material lúdico, destacando las habilidades que diferencian cada uno de los juegos y reconociendo a nivel psicológico, las aportaciones específicas de los juegos analizados.

Dans le monde de l'enfance, dans son univers ludique, nous sommes chaque jour, en tant qu'éducateur, enseignant, ou parent, obligés de faire des choix face au matériel que l'on veut proposer aux enfants. Nous voulons que ces jeux et jouets répondent le mieux possible aux diverses habiletés de l'enfant et qu'ils servent de support

à l'actualisation des différents aspects de sa personnalité, tant aux niveaux intellectuel, affectif, social que moteur.

Choisir un jouet pour l'enfant d'aujourd'hui devient une tâche de plus en plus exigeante et relève, même pour certains adultes, du véritable

* Denise Garon et Rolande Filion sont psychopédagogues et professeures au Département des techniques d'éducation en services de garde au Collège de Ste-Foy, à Québec. Manon Doucet est professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi et candidate au doctorat en éducation.

défi. L'objet ludique, comme tout autre objet de production commerciale, est devenu source de consommation, de surenchère, d'exploitation et d'interrogation. Les concepteurs et les fabricants d'objets de jeu se succèdent à une vitesse fulgurante, chacun croit et veut posséder le jouet idéal et vante les mérites de sa dernière création. Cependant, il ne faudrait pas oublier l'essentiel de ces objets, ce pourquoi ils ont été fabriqués. L'objet ludique est à la mode: on le programme, on l'analyse, on l'évalue!... Mais sert-il encore à jouer? La tentation est forte de confondre joueur et jouet, d'oublier que l'objet ne remplace ni l'action ni le plaisir gratuit de jouer pour jouer! Il ne doit pas être une fin en soi, il est d'abord et avant tout un objet qui peut aider, faciliter ou favoriser certaines étapes du développement de l'enfant. Dans une telle perspective, il est nécessaire d'avoir recours à un outil de travail servant de base à l'observation et à l'analyse psychologique des objets de jeu.

Le présent article décrit un modèle de classification et d'analyse du matériel ludique en présentant la synthèse du cadre méthodique, des concepts psycho-pédagogiques et de la démarche méthodologique du système. Ce modèle de classement présentait dans sa version initiale¹ 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. Depuis deux autres facettes se sont ajoutées pour compléter ce modèle d'analyse, permettant l'analyse psychologique des habiletés langagières stimulées par le jeu², et la dimension affective des objets de jeu³.

Le système ESAR et ses fondements théoriques

Le système ESAR est un instrument de classification et d'analyse du matériel de jeu. Il a été élaboré dans le but de répondre aux besoins de divers intervenants dans le domaine de l'éducation: les éducateurs professionnels chargés de choisir du matériel de jeu pour des collectivités d'enfants, par exemple les services

de garde, les maternelles, les groupes scolaires, les groupes d'enfants en rééducation, etc., les ludothécaires ou les responsables de services de prêts de jeux et de jouets et enfin, les parents.

Ce modèle permet d'identifier le potentiel de l'objet ludique par rapport à sa forme d'utilisation la plus courante; il s'appuie sur une bonne connaissance de l'ensemble des principales caractéristiques du développement de l'enfant.

ESAR s'inspire à la fois de la psychologie et des sciences documentaires en s'appuyant sur la théorie piagétienne du développement et sur un schéma de classification à facettes⁴.

Il présente un tableau synthèse des différentes étapes du développement de l'enfant qui s'additionnent, s'organisent les unes après les autres et se révèlent progressivement dans le jeu. Elles fournissent une image partielle du développement si on pense à une explication exhaustive de l'apprentissage, mais esquissent un tableau complet si on désire classifier et identifier les caractéristiques du matériel ludique en fonction des principaux aspects du savoir-jouer.

Ce modèle de classification à facettes se présente comme une suite de descripteurs psychologiques distribués en catégories générales et en catégories plus spécifiques qui couvrent l'ensemble des étapes du développement de l'enfant et de son activité ludique de la petite enfance à l'âge adulte. Deux grands principes sous-tendent son organisation: le principe d'ordre et le principe d'unité. *Le principe d'ordre* détermine la recherche dans l'activité de jeu, de la prédominance dans le temps d'une action sur une autre. Il permet de distribuer des contenus spécifiques en catégories. Chaque catégorie doit être définie d'une façon claire et précise afin d'assigner une seule catégorie possible pour chaque élément à classer. Il permet de dégager de façon réaliste et objective ce qui prédomine dans chaque catégorie. *Le principe d'unité* consiste à définir les descripteurs du système ESAR de façon précise afin de dégager les différentes utilisations et fonctions des objets et des accessoires de jeu.

1. Denise Garon, *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, 1982, 295 p.

2. Rolande Filion, *Élaboration et validation d'un instrument de classement des jeux et jouets en rapport avec les habiletés langagières à l'intérieur du système ESAR*. Thèse de maîtrise inédite, Québec, Université Laval, 1985, 165 p.

3. Manon Doucet, *Élaboration et validation de la facette des conduites affectives dans le modèle de classification des jeux et des jouets appelé le système ESAR*. Mémoire de maîtrise inédit, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1986, 185 p.

4. S. Ranganathan, *Elements of Library Classification*, London, B.I. Palmer, 1959, p. 56-84.

La méthode comporte une part d'analyse documentaire régie par des règles précises de catalogage empruntées aux sciences de la bibliothéconomie ; cette approche a pour but de consigner les informations recueillies de façon constante et systématique. Un guide de travail et un fichier de définition de chacun des descripteurs retenus dans le tableau d'ensemble présentent à l'utilisateur la façon de procéder pour faire l'analyse méthodique de chacune des facettes. Ces instruments de travail supportent toute la démarche et lui assurent son unité et sa cohérence psychologique.

À l'origine, le système ESAR a été élaboré comme un modèle de classification à quatre volets⁵, avec une possibilité d'ajouter ultérieurement deux aspects complémentaires. Dans sa version plus récente, ESAR présente maintenant six facettes du savoir-jouer qui traduisent les principales formes d'activités ludiques et les grandes dimensions comportementales vues sous l'angle cognitif, instrumental, social, langagier et affectif. Chaque facette est fondée sur une séquence logique, précise et hiérarchique qui s'appuie sur diverses sources théoriques qui ont présidé au choix des concepts psychopédagogiques retenus. Les théories qui sous-tendent le système ESAR appartiennent parfois à des approches conceptuelles différentes. Le choix dans l'élaboration des facettes de ce plan de classification a été guidé par le contenu de chacune de ces théories susceptibles de s'opérationnaliser et par le besoin de manipuler les divers concepts psychopédagogiques de façon cumulative et hiérarchique.

Les activités ludiques (Facette A), *les conduites cognitives* (Facette B), *les habiletés fonctionnelles* (Facette C), *les activités sociales* (Facette D), *les habiletés langagières* (Facette E) et *les conduites affectives* (Facette F) constituent les six facettes du plan d'ensemble méthodique des concepts psychopédagogiques formant la banque de descripteurs dans le modèle de classement ESAR.

Les objets de jeu (Facette A)

Cette première facette appelée « Activités ludiques » s'appuie théoriquement sur l'étude des différentes catégories de jeux telles que formulées par Jean Piaget⁶ et décrit l'évolution des formes fondamentales du jeu. Elle permet de distinguer les types d'expressions ludiques et d'iden-

tifier 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 : E pour « jeux d'Exercice », S pour « jeux Symboliques », A pour « jeux d'Assemblage » et R pour « jeux de Règles simples ou complexes ».

Les jeux d'exercice. Ces jeux font leur apparition avec les premiers exercices sensoriels et moteurs simples sans but apparent, comme tirer sur une couverture ou sur un cordonnet, secouer un objet sonore, faire tourner une toupie, taper. Ce groupe ludique privilégie l'exercice d'une action répétée pour le plaisir du résultat immédiat. Les jeux et jouets que l'on retrouve dans cette catégorie sont : la boîte musicale, les jouets sonores, les hochets, les objets à palper, à toucher, à presser, etc.

Les jeux symboliques. La représentation d'un objet par un autre et la simulation caractérisent ces jeux. Aussi, l'enfant commence à « faire semblant », s'imité à travers un autre, puis il fait comme papa et maman et enfin, il joue divers rôles sociaux du monde des adultes comme l'infirmière, le pompier, etc. Les jeux et jouets de ce groupe sont : les petits personnages articulés, comme la poupée, les accessoires de poupée, les marionnettes, les costumes, etc.

Les jeux d'assemblage. Ces jeux constituent, pour Piaget, un palier intermédiaire entre le jeu d'exercice sensori-moteur et le jeu symbolique et également entre le jeu symbolique et le jeu de règles. Pour répondre aux exigences d'une classification, ceux-ci apparaissent en troisième lieu dans la séquence des activités ludiques. L'utilisation de l'assemblage entraîne l'enfant à combiner, à construire, à agencer, à monter plusieurs éléments vers un but, une tâche précise. Les jeux et jouets de cette famille sont des pièces à emboîter, à assembler, à superposer, des casse-tête, des encastrements, des mosaïques, des assemblages à deux ou à trois dimensions.

Les jeux de règles. Au début, ils sont présents, mais de façon confuse. Par la suite, ils se développent et ils sont directement reliés à l'action et peuvent être supportés par des objets et des accessoires bien définis. Ce sont des jeux

5. Denise Garon, *Le système ESAR...*

Le lecteur pourrait aussi consulter : Denise Garon, *La classification des jeux et des jouets*, La Pocatière, Documentor, 1985, 104 p.

6. Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1945, p. 110-178.

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

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

FACETTE D Activités sociales	FACETTE E Habilités langagières	FACETTE F Conduites affectives
1. ACTIVITÉ INDIVIDUELLE 01. Activité solitaire 02. Activité parallèle 2. PARTICIPATION COLLECTIVE 01. Activité associative 02. Activité compétitive 03. Activité coopérative 3. PARTICIPATION VARIABLE 01. Activité solitaire ou parallèle 02. Activité solitaire ou associative 03. Activité solitaire ou compétitive 04. Activité solitaire ou coopérative	1. LANGAGE RÉCEPTIF ORAL 01. Discrimination verbale 02. Pairage verbal 03. Décodage verbal 2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL 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 oral 10. Réflexion sur la langue orale 3. LANGAGE RÉCEPTIF ÉCRIT 01. Discrimination de lettres 02. Correspondance lettres-sons 03. Décodage syllabique 04. Décodage de mots 05. Décodage de phrases 06. Décodage de messages 4. LANGAGE PRODUCTIF ÉCRIT 01. Mémoire orthographique 02. Mémoire graphique 03. Mémoire grammaticale 04. Mémoire syntaxique 05. Expression écrite 06. Réflexion sur la langue écrite	1. CONFIANCE 01. Différenciation moi non-moi 02. Sourire comme réponse sociale 03. Attachement à un objet transitionnel 04. Réaction face à l'étranger 2. AUTONOMIE 01. Maîtrise du non 02. Maîtrise du corps 03. Reconnaissance de soi 3. INITIATIVE 01. Identification sexuelle 02. Identification parentale 03. Identification sociale 4. TRAVAIL 01. Connaissance personnelle 02. Reconnaissance sociale 5. IDENTITÉ 01. Recherche d'une personnalité 02. Modes d'organisation sociale

* 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 à Chicoutimi.

où l'enfant s'initie à la règle en respectant une consigne, un ordre précis ou un itinéraire et ce, dans des jeux de loto, de domino et de stratégies, etc.

Enfin, les règles deviennent de plus en plus complexes et indépendantes de l'action et portent sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisées dans des jeux de réflexion (échecs), sportifs complexes (football, hockey) et de stratégies complexes (brigade), etc.

Les objets de jeu sont présentés dans le tableau 1 à la facette A appelée Activités ludiques.

L'intelligence et les objets de jeu (Facette B)

Cette facette présente les principaux niveaux de complexité mentale associés aux différentes familles ludiques. Elle est soutenue théoriquement par les études sur le développement de l'intelligence.⁷ Cinq catégories de conduites cognitives constituent cette facette. Ce sont : *les*

7. *Ibid.*

conduites sensori-motrices, les conduites symboliques, les conduites intuitives, les conduites opératoires concrètes et les conduites des opérations formelles. Elles permettent de reconnaître, selon les étapes de développement, les principales habiletés mises à contribution au cours des activités ludiques.

Les conduites sensori-motrices. L'enfant évolue par tâtonnements, explorations, manipulations actives et déplacements successifs. Ces conduites consistent à exercer et à coordonner des perceptions sensorielles des gestes et des mouvements simples dans le but d'une satisfaction immédiate et du succès de l'action.

Les conduites symboliques. Avec l'apparition des premières formes de langage, l'enfant se détache progressivement de l'action et est capable de représentation mentale à l'aide de signes et de symboles. Il a maintenant accès aux événements passés et il peut anticiper. L'enfant imite, représente, invente et reproduit.

Les conduites intuitives. Cette pensée est une sorte de pensée imagée qui conduit à un rudiment logique. Elle est assez souple pour permettre des combinaisons logiques simples comme le triage, l'appariement, la différenciation, etc. Cependant, l'enfant est incapable de véritables opérations logiques, car il tend à se concentrer sur un seul aspect à la fois d'une situation et néglige les autres dimensions ou les considère de son seul point de vue.

Les conduites opératoires concrètes. Dans son jeu, l'enfant organise et coordonne des manipulations qui portent encore sur des objets concrets : il commence à considérer plusieurs points de vue à la fois. Les activités mentales intériorisées permettent de maîtriser la classification, la sériation, les relations spatiales, etc. L'enfant, ici, accède à une forme de pensée logique, mais pas encore abstraite. Il s'intéresse aux jeux de règles simples, aux consignes, aux assemblages bien structurés, ordonnés.

Les conduites opératoires formelles. L'adolescent peut réfléchir en dehors du présent. Sa capacité de raisonner à partir d'hypothèses et de déductions l'amène à accéder à une forme de raisonnement abstrait, différent du raisonnement sur l'action. Cette forme de raisonnement le porte à s'engager dans des questions abstraites, à édifier des théories, à inventer des modèles sociaux nouveaux. Son intérêt est marqué pour les jeux de règles complexes, de stratégies

élaborées, d'assemblages techniques ou mécaniques précis comme les plans, les devis, les reproductions à l'échelle, les maquettes élaborées. La facette B du tableau 1 présente les conduites cognitives.

Les habiletés fonctionnelles et les objets de jeux (Facette C)

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

Les habiletés fonctionnelles de l'individu forment la troisième facette du système ESAR. Nous y retrouvons des habiletés fonctionnelles regroupées sous quatre thèmes principaux : *l'exploration, l'imitation, la performance et la création.*

L'exploration. Ce palier permet la découverte de la réalité à travers des formes d'action sensorielles et motrices, des manipulations, des déplacements.

L'imitation. Ce palier s'appuie sur la capacité de reproduire une réalité. Il permet de reprendre une réalité à son compte personnel, à partir d'éléments déjà disponibles pour construire une sorte de modèle d'action.

La performance. La performance est caractérisée par une qualité particulière permettant d'exercer une action à un très haut degré de difficulté.

La création. Elle témoigne de la maîtrise et du contrôle d'éléments préalablement acquis. Elle implique de nouvelles combinaisons, des arrangements inédits vraisemblablement intégrés. Elle suppose un haut niveau d'adaptation et d'invention. Les habiletés fonctionnelles sont présentées à la facette C du tableau 1.

Les comportements sociaux et les objets de jeux (Facette D)

La facette D, présentée au tableau 1, dite activités sociales, prend son appui chez Parten⁸, 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.

8. M.B. Parten, «Social Participation among Preschool Children», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 33, (1932), 243-269.

La facette des activités sociales a pour but de faire ressortir les formes possibles de participation sociale qu'un individu manifeste au cours des différentes activités de jeu.

La forme individuelle. L'activité *solitaire* suppose que l'enfant joue seul. Son intérêt porte sur sa propre activité. L'activité *parallèle* suppose également que l'enfant joue seul mais avec d'autres enfants. Ils jouent seuls les uns à côté des autres plutôt que les uns avec les autres.

La forme collective. L'activité *associative* implique que les joueurs s'amuse avec d'autres enfants ou adultes mais sans division des rôles ou d'organisation, dans les relations sociales considérées. L'activité *coopérative* implique que les joueurs s'amuse avec d'autres dans un groupe organisé ayant un but collectif. Il y a donc une participation de tous avec division de rôles et organisation de l'action vers un même but. L'activité *compétitive* implique une interaction entre les joueurs vers un but, soit la recherche simultanée du même objet ou du même résultat. Elle peut contenir une rivalité ou une entente réciproque.

Le langage et les objets de jeu (Facette E)

Les habiletés langagières présentent les différentes étapes de l'acquisition du langage à l'oral et à l'écrit selon les modes de communication réceptif et productif que les objets de jeu sont susceptibles de stimuler. Quatre paliers traduisent le langage de manière descriptive. Ce sont *le langage réceptif oral, le langage productif oral, le langage réceptif écrit et le langage productif écrit.*

Le langage réceptif oral. Le langage réceptif oral apparaît dès les premiers instants de vie de l'enfant. Le nourrisson tentera de localiser les sons de l'environnement, de reconnaître la voix de sa mère, celle de son père ou d'autres sons ou mots devenant de plus en plus familiers, dans le but de les décoder, de les associer, ou de les comprendre et plus tard, d'analyser les messages verbaux.

Le langage productif oral. Petit à petit, l'enfant essaiera de produire ses propres messages tout d'abord, sous forme d'expression pré-verbale avec un téléphone-jouet, par exemple, ensuite sous forme d'expression verbale de sons, de mots, de

mots-phrases, de phrases à deux mots et de phrases ou de messages complets. L'enfant nomme ce qu'il voit, ou exerce dans son jeu un vocabulaire qu'il est en train d'acquérir. Ses productions s'organisent progressivement au niveau phonétique, sémantique et lexical pour aboutir à une prise de conscience chez l'enfant de ses capacités linguistiques en passant d'un niveau primaire de conscience à une maîtrise progressive des diverses habiletés dites métalinguistiques. Les jeux de faire-semblant et de rôles inciteront l'enfant à emprunter le discours de son personnage; les jeux de linguistique, à réfléchir sur les composantes de la langue, certains jeux de règle inciteront à négocier, à s'exprimer.

Le langage réceptif écrit. Cette forme de langage se traduit par la fonction complexe qui permet de décoder le langage écrit, c'est-à-dire, d'identifier un message au moyen de signes graphiques et d'en comprendre le sens. Les premières activités de sensibilisation à la lecture amènent l'enfant à découvrir que les symboles écrits livrent un contenu et que les mots sont porteurs d'un sens. L'apprentissage de la lecture requiert chez l'enfant une capacité d'attention visuelle et cognitive permettant de reconnaître ou de discriminer les lettres de l'alphabet, de faire des correspondances graphème-phonème, de décoder des unités syllabiques, des mots, des phrases, des paragraphes et de comprendre le sens des mots ou du texte. Les lettres magnétiques, lettres sur des blocs, etc. permettent de jouer avec les lettres ou les mots. Certains jeux de loto visent spécifiquement l'apprentissage des correspondances graphème-phonème. D'autres incitent à décoder des messages et à stimuler la lecture.

Le langage productif écrit. L'aptitude à produire un message écrit fait davantage référence à la mémoire graphique, orthographique, grammaticale et syntaxique. Il existe plusieurs jeux faisant appel à ces aptitudes; des jeux où le joueur exerce ses habiletés à écrire des mots. Ces aptitudes iront vers une forme de communication plus complexe qui doit respecter les exigences de l'écrit, c'est-à-dire, être capable de communiquer un message écrit suffisamment clair et explicite.

La facette des habiletés langagières a été élaborée à partir des répertoires et sous-répertoires verbaux de Arthur W. Staats⁹. Cependant, ces répertoires nous sont parfois apparus incomplets ou inadéquats d'où la nécessité de faire appel à ceux d'autres auteurs

9. Arthur W. Staats, *Social Behaviorism*, Homewood, Dorsey Press, 1975, 595 p.

tels que Bzoch et League¹⁰, Shéridan¹¹, le programme d'études primaires de français du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)¹², et Hakes¹³. Nous avons retenu chez ces auteurs et chez Arthur W. Staats uniquement les répertoires qui se transposent et conviennent à la démarche théorique et documentaire du système.

Le tableau 1, facette E, illustre les habiletés langagières sous forme de descripteurs évoquant le langage oral et écrit en regard du matériel ludique.

L'affectivité et les objets de jeu (Facette F)

La facette des conduites affectives présente les différentes phases du développement qui traduisent une réalité affective qu'un individu doit franchir au cours de sa vie dans l'édification de sa personnalité. La facette affective comprend cinq catégories: *la confiance*, *l'autonomie*, *l'initiative*, *le travail* et *l'identité*.

La confiance. Les expériences positives sont primordiales pour l'enfant au cours de sa première année de vie. Elles établissent les phases d'une relation bonne et constante entre l'adulte et l'enfant dans un environnement familier sur lesquelles s'élabore la confiance en soi et aux autres. Les différentes manifestations émotionnelles de cette période sont des indices de l'ouverture progressive au monde extérieur. L'enfant commence à se différencier peu à peu des objets et des personnes et cette différenciation se traduit par diverses réactions. L'enfant sourit au visage vu de face, il s'attache à un objet qui le sécurise, il pleure, crie ou se cache, ou s'intéresse aux personnes étrangères. Tous les jouets des premiers mois, comme le centre d'activité, le hochet, les jeux de cache-cache, la poupée de chiffon, le petit animal en peluche sont des jeux qui stimulent chacun des cinq sens et peuvent favoriser la différenciation progressive de l'enfant à son environnement.

L'autonomie. L'autonomie traduit le désir d'affirmation de l'enfant. À cette période, il est bien déterminé à découvrir seul l'espace qui l'entoure et à se l'approprier. Ces premières marques d'indépendance s'expriment par diffé-

rentes expériences d'opposition. Il utilise le « non » en gestes et en paroles, autant de fois et dans autant de situations d'exploration et d'apprentissage de la propreté, propices à son affirmation, lui permettant ainsi de contrôler et d'exercer son pouvoir pour s'opposer à l'adulte. Le fait de se différencier des objets et des personnes et de se reconnaître parmi les autres, lui donne accès au monde symbolique. L'enfant peut maintenant imiter ses propres gestes à travers un autre objet. À cette période, les jeux d'eau, de sable, de pâte à modeler, de peinture, des personnages miniatures et leurs accessoires permettent à l'enfant d'extérioriser des sentiments et des émotions relatifs à son vécu intérieur et à son milieu de vie.

L'initiative. L'initiative marque une étape de différenciation et d'apprentissage des nombreux attributs relatifs aux rôles sexuels, parentaux et sociaux. Dans sa recherche du « Pourquoi? » et du « Comment ça marche? », l'enfant prend conscience de la différence sexuelle des filles et des garçons; il s'identifie à son père ou à sa mère en imitant leurs attitudes et leurs fonctions et par la suite, il distingue les caractéristiques particulières des divers rôles sociaux en imitant maintenant l'infirmière, l'astronaute, le camionneur, la coiffeuse. Dans les jeux de faire-semblant, comme la poupée, les personnages miniatures représentant différents métiers et certains jeux de représentations, l'enfant a la possibilité de jouer divers rôles d'adulte. Dans tous ces scénarios, il exprime ses sentiments et ses émotions relatifs à la dynamique familiale et expérimente les diverses tâches spécifiques aux nombreux rôles sociaux.

Le travail. À cette phase, l'enfant expérimente de diverses manières la réussite personnelle et sociale. Il acquiert et approfondit des connaissances sur les plans culturel, social et scientifique. Il met à l'épreuve ses propres possibilités physiques et intellectuelles dans le but de performer. Les jeux de géographie, d'histoire, de politique, de musique et d'art, de sciences naturelles, de physique, ainsi que les jeux d'adresse, les jeux sportifs et les jeux moteurs constituent un ensemble de jeux intéressants pour cette période.

10. K.R. Bzoch and R. League, *Assessing Language Skills in Infancy. A Handbook for the Multidimensional Analysis of Emergent Language*, Baltimore, University Park Press, 1971.

11. M.D. Sheridan, *Spontaneous Play in Early Childhood from Birth to Six Years*, England, NFER Publ. Co., 1977.

12. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, primaire, français*, Québec, Éditeur officiel, 1979, 334 p.

13. D.T. Hakes, *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, New York, W.S.M. Levelt, 1980.

L'identité. Enfin, les nombreuses transformations biologiques, psychologiques et sociales provoquent chez l'adolescent une remise en question de toute son identité. Durant cette période, il recherche l'image idéale de lui-même et la place qui lui revient dans le système social. Certains jeux de règles incitent le joueur à se raconter, à dévoiler des aspects de sa personnalité. Il emprunte divers modèles d'organisation sociale proposés par la société, lui permettant d'explorer, d'exercer et d'expérimenter ces modèles. L'apprentissage des modes d'organisation sociale s'exerce à travers divers jeux de société, comme le monopoly, les seigneuries ou le moyen âge, jeux reconstituant l'image du monde des affaires, du monde scientifique, et autres.

Le cadre théorique de la facette affective s'inspire des approches psycho-sexuelle de Freud¹⁴ et psycho-sociale d'Erikson¹⁵. Toutefois, pour approfondir ou compléter certains contenus, nous avons dû emprunter des éléments explicatifs à d'autres auteurs qui ont contribué à la compréhension du développement affectif (H. Wallon^{16,17}; R. Spitz^{18,19}; D.W. Winnicott^{20,21}).

La facette F du tableau 1 expose les différents concepts psychopédagogiques ou mots clés traduisant les diverses conduites affectives en fonction des objets de jeu.

Validation des facettes du système ESAR

Le premier milieu d'expérimentation du modèle a été la Centrale des bibliothèques du Québec, maintenant appelé Services documentaires multimedia. Cet organisme gère un grand nombre de bases de données documentaires. En 1981, la Centrale crée une nouvelle base de données : *Choix jeunesse : jeux et jouets*. On adopte alors

le système ESAR comme modèle de classification qui sert à analyser, depuis ce temps, environ 250 jeux par année. C'est donc à partir de nombreuses analyses qu'on a validé les quatre premières facettes du modèle, tel qu'il était présenté dans sa première version.

Les facettes du langage et de l'affectivité ont complété cet instrument quelques années après la conception initiale du système ESAR. Ces facettes ont été validées par la méthode inter-juge, puisqu'une validation par le temps était considérée comme beaucoup trop longue. Pour cette étude, les juges A et B représentent les usagers du système ESAR et les analystes sont les auteurs qui ont établi le critère de classement jugé adéquat. Cette validation consiste alors à confronter les jugements de classement des deux juges à ceux des analystes. De plus, elle vérifie la concordance ou la non-concordance entre les classements des juges avec ceux des analystes et de la fidélité ou non entre les deux juges.

Le type d'analyse que permet le système ESAR nous amène à dégager le potentiel des objets de jeu sans toutefois observer l'enfant dans la situation réelle où il exploite le jeu.

Pour élaborer la facette des habiletés langagières et la facette des conduites affectives, nous avons respecté dans l'ensemble des principes d'organisation documentaire du système. Par ailleurs, pour ces deux facettes, il a été nécessaire de modifier une règle au protocole établi, à cause de la nature même de ces deux facettes. Même s'il s'avérait possible de classer un objet de jeu dans l'une ou l'autre des catégories principales, il apparaissait par ailleurs difficile, pour une grande quantité de jeux, de faire ressortir les particularités de ce matériel en fonction des termes retenus pour décrire l'évolution du langage et de l'affectivité.

-
14. S. Freud, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, 1949, p. 75-123.
 15. E. Erikson, *Enfance et société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, p. 48-173.
 16. H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Collin, 1968, p. 57-160.
 17. H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1949, p. 27-228.
 18. R.A. Spitz, *Le non et le oui, genèse de la communication humaine*, Paris, Presses universitaires de France, 1962, 132 p.
 19. R.A. Spitz, *De la naissance à la parole*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, p. 27-150.
 20. D.W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant (Développement affectif et environnement)*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1970, p. 9-54.
 21. D.W. Winnicott, *Jeux et réalités. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, p. 7-131.

Même en reconnaissant que tous les objets de jeu possèdent un potentiel au niveau du langage et de l'affectivité, nous avons dû considérer tout le matériel de jeu selon deux groupes. L'un, comprenant les jeux où les habiletés et les conduites sont facilement identifiables et l'autre, regroupant les jeux sans langage ou non affectifs. Même si la plupart des jeux connus ou vendus sur le marché peuvent s'analyser à l'aide de ces deux facettes, certains jeux ne pourront être classés dans l'une ou l'autre de ces facettes.

Chaque juge a analysé 44 jeux différents pour valider la facette langagière et 50 jeux pour la facette affective, sélectionnés dans le répertoire *Choix jeunesse: jeux et jouets* publié par les Services documentaires multimedia. Ces jeux ont été distribués de la manière la plus représentative possible dans les différentes catégories des facettes évaluées pour mesurer le plus de définitions à partir d'un échantillonnage contrôlé et stratifié.

Le tableau 2 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des jeux analysés par le juge A et le juge B pour les facettes langagière et affective. Les classements des juges ont été confrontés aux classements des analystes pour déterminer le degré de concordance.

Suite à l'analyse statistique, les résultats obtenus pour la facette langagière ont été probants et satisfaisants puisqu'ils révélaient, dans la plupart des cas, une bonne concordance et une fidélité d'une part, entre les classements des analystes et des juges et, d'autre part, entre celui des deux juges. Le pourcentage d'accord inter-juge est de 93 %. Ce pourcentage indique que les classements des juges sont constants, c'est-à-dire, qu'un même objet est classé de la même manière et ce, en conformité avec le critère établi.

Pour la facette affective, les résultats semblent moins satisfaisants si on ne considère que les

pourcentages obtenus. Ces pourcentages de 68 % et de 60 % s'expliquent en grande partie par la non-concordance des jugements de classement des jeux communs analysés par les deux juges avec le jugement des analystes. Il est toutefois intéressant de noter une concordance très forte de 96 % des jugements de classement des deux juges entre eux. Cependant, les résultats de non-concordance des jugements de classement nous ont signifié certaines faiblesses.

L'étude des différences de classement permet d'identifier la nature et la répartition des jugements de classement selon les catégories principales et les sous-catégories. Pour préciser davantage les résultats de la validation des facettes langagière et affective, les tableaux 3 et 4 redistribuent à la fois les classements non concordants selon les catégories principales confondues et les classements non concordants à l'intérieur d'une même catégorie. Cette étude plus fine de la répartition des classements concordants et non concordants présente les résultats selon toutes les possibilités de classement demandées. Nous avons regroupé les résultats des juges et comparé leurs réponses avec celles attendues par les analystes afin de mettre en évidence les classements concordants et non concordants.

À la lumière des résultats obtenus, les habiletés qui semblent susciter un peu plus d'ambiguïté dans le classement des habiletés langagières sont l'appellation verbale, la mémoire phonétique, et la discrimination de lettres et la catégorie des jeux considérés comme ne faisant pas appel au langage de manière évidente. Nous croyons que la confusion entre les jeux considérés comme faisant appel au langage et les jeux appelés sans langage est due au fait que si les jeux de langage avaient des termes spécifiques définis pour les reconnaître, les jeux sans langage étaient décrits mais de manière plus générale et regroupaient une grande variété d'accessoires de jeu.

Tableau 2

Le nombre de classements concordants et non concordants, pour l'ensemble des jeux analysés par les juges A et B, comparé avec le classement des analystes, pour les facettes langagière et affective

Juges	Facettes	Langagière			Affective		
		A	B	Total	A	B	Total
	Classements concordants	38/44	35/44	73/88	34/50	30/50	64/100
	Classements non concordants	6/44	8/44	14/88	16/50	20/50	36/100
	% de réussite moyen	86 %	81 %	83.5 %	68 %	60 %	64 %

Tableau 3
Le nombre total de différences de jugements de classement des juges A et B
comparé aux réponses attendues par les analystes
pour l'ensemble des jeux analysés pour la facette langagière

Catégories et sous-catégories	Réponses attendues par l'analyste	Réponses des juges A et B	
		Concordantes	Non concordantes
LANGAGE RÉCEPTIF ORAL			
Discrimination verbale	0		
Pairage verbal	2	2	0
Décodage verbal	0		
LANGAGE PRODUCTIF ORAL			
Expression pré-verbale	3	2	1
Reproduction verbale de sons	1	1	0
Appellation verbale	7	4	3*
Séquence verbale	0		
Expression verbale	19	17	2
Mémoire phonétique	7	4	3*
Mémoire sémantique	0		
Mémoire lexicale	0		
Conscience du langage	17	17	
LANGAGE RÉCEPTIF ÉCRIT			
Discrimination de lettres	6	4	2*
Correspondance lettres-sons	3	3	0
Décodage syllabique	1	1	0
Décodage de mots	14	14	0
Décodage de phrases	8	7	1
Décodage de messages	1	1	0
LANGAGE PRODUCTIF ÉCRIT			
Mémoire orthographique	19	17	2
Mémoire graphique	0		
Mémoire grammaticale	8	8	
Mémoire syntaxique	0		
Expression écrite	0		
Jeux sans langage	0		4*

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

Tableau 4
Le nombre total de différences de jugements de classement des juges A et B
comparé aux réponses attendues par les analystes pour l'ensemble
des jeux analysés pour la facette affective

Catégories et sous-catégories	Réponses attendues par l'analyste	Réponses des juges A et B	
		Concordantes	Non concordantes
CONFIANCE			
Non-différenciation	9	10	
Sourire comme réponse sociale	2	3	
Attachement à un objet transitionnel	1	1	2
Angoisse face à l'étranger	0	0	1
AUTONOMIE			
Maîtrise du non	0	4	2
Maîtrise du corps	6	9	2
Reconnaissance de soi	6	3	7*
INITIATIVE			
Différenciation des sexes	0		
Identification parentale	4	4	1
Apprentissage des rôles sociaux	8	7	1
TRAVAIL			
Curiosité intellectuelle	11	14	13*
Reconnaissance sociale	1	2	2
Identification extra-familiale	0		1
IDENTITÉ			
Recherche d'une personnalité	2	1	
Apprentissage de modes d'organisation sociale	10	5*	
Jeux non affectifs	15	5*	

* Les différences de jugement de classement les plus significatives.

Selon les résultats obtenus à l'étape de la validation de la facette des conduites affectives, certains concepts semblent apporter quelques difficultés de classification en regard des jeux et des jouets appartenant à ces catégories ou sous-catégories. Ces concepts ont été identifiés à partir du nombre total de différences de classement les plus significatives pour les deux juges, en comparaison aux réponses attendues par l'analyste pour l'ensemble des jeux analysés. Ces concepts sont: la reconnaissance de soi, la curiosité intellectuelle, l'apprentissage de mode

d'organisation sociale et la catégorie des jeux non affectifs.

Les concepts curiosité intellectuelle et les jeux non affectifs sont en fait ceux qui semblent apporter des difficultés majeures de classification. Le concept curiosité intellectuelle n'est pas assez discriminatif et regroupe beaucoup trop de familles de jeux sans doute en raison de la dominance intellectuelle de ce concept et en raison de son appellation. Les jeux considérés comme non affectifs, donc, implicitement des jeux

TABLEAU 5
Le nombre de classements concordants et non concordants
pour l'ensemble des jeux analysés par les deux analystes
pour les facettes langagière et affective

Facettes	Langagière	Affective
Classements concordants	37/40	35/40
Classements non concordants	3/40	5/40
% de réussite moyen	92.5 %	87.5 %

à teneur plus intellectuelle qu'affective, ont été classés dans la majorité des cas sous le concept curiosité intellectuelle, expliquant ainsi les difficultés à reconnaître et à classer les jeux dits non affectifs. Nous avons donc modifié son appellation et sa définition afin de permettre une plus grande discrimination de ce descripteur. Le terme « connaissance personnelle » remplace maintenant le terme « curiosité intellectuelle ».

La nature des différences de classement ont amené les auteures à modifier certaines appellations et définitions de l'ensemble des descripteurs. Ces modifications apportées dans chacune des facettes ont fait l'objet d'une seconde validation. Celle-ci reprend toutes les étapes de validation inter-juge à partir d'un échantillonnage de 40 jeux représentatifs de chacune des catégories dans chacune des facettes. Les résultats obtenus sont de 37/40 classements concordants pour la facette langagière et pour la facette affective, 35/40 classements sont concordants. Le tableau 5 présente le nombre de classements concordants et non concordants pour l'ensemble des jeux analysés par les deux analystes pour les facettes langagière et affective.

Conclusion

Ce cadre méthodique permet l'analyse des objets de jeu, en faisant ressortir les habiletés qui différencient chacun des jeux et en reconnaissant sur le plan psychologique les apports spécifiques de chacun. De plus, il permet aux services de prêts ou ludothèques, aux bibliothèques et aux centres de documentation, de faire le classement de leur collection de matériel ludique sur le plan documentaire.

Dans cette même perspective, le système ESAR peut être utile aux parents et aux éducateurs oeuvrant dans les maternelles²², les garderies,

les haltes-garderies et les jardins d'enfants, pour mettre en relief les habiletés exploitées dans les jeux, ou pour révéler les types de jeux ou habiletés laissés pour compte dans la gamme d'objets ludiques offerts aux enfants. Il apporte des points de repères lorsqu'on observe un enfant qui joue. L'éducateur ou le parent attentif pourront déceler des indices révélateurs des forces et des intérêts observés.

Il peut aussi s'appliquer à l'analyse des objets d'utilité courante qui, détournés de leur fonction première, deviennent à l'occasion des objets de jeu : contenants vides, ustensiles domestiques, etc.²³.

Au cours des dernières années, le système ESAR a pu se renouveler. Il s'est d'abord enrichi de deux facettes complémentaires qui sont maintenant intégrées à l'ensemble de la méthode. Il a aussi servi d'appui à des projets très variés : élaboration d'une méthode de classification et d'analyse des jouets traditionnels; projet de classement de jouets en ludothèques pour enfants handicapés. Il fait aussi l'objet d'études dans divers milieux au Québec, en Belgique, au Portugal, en France, au Brésil et il intéresse des écoles de formation en bibliothéconomie au Québec et au Danemark. Le système ESAR a finalement fait l'objet de traduction en italien et en portugais.

Une analyse raffinée du matériel ludique ne modifie en rien le développement naturel de l'enfant mais soutient l'observateur dans sa compréhension du monde ludique.

À travers son jeu, l'enfant vit intensément; les objets dont il se sert sont ses moyens d'expression, ses outils de progrès. Quel que soit le choix de l'adulte, l'enfant est le premier concerné et il reste toujours libre, en définitive, de jouer avec ce qu'il veut, comme il le veut!

22. J. Thériault et al., *Le potentiel et la pertinence du matériel éducatif des classes maternelles de la région O2. Rapport de recherche, document #1*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, DSE, 1987, 148 p.

23. J. Thériault et M. Doucet, *Exploitation du matériel de récupération* (inédit), Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, DSE, 1984, 50 p.