

L'utilisation du jouet chez des adolescentes et des adolescents déficients mentaux moyens

Gilles Fortier and Nicole De Grandmont

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900618ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900618ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fortier, G. & De Grandmont, N. (1989). L'utilisation du jouet chez des adolescentes et des adolescents déficients mentaux moyens. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 73–81. <https://doi.org/10.7202/900618ar>

Article abstract

This paper reviews a *post hoc* research dealing with the results of a four year toy manipulation workshop. These results show that intelligence quotient, mental age, and sex did not have statistically significant effects on the frequency of use of any one toy in particular. Only for those toys which require a type of "assembly line" activity was the decrease in use over the four years statistically significant. Toys which required one or more partners seemed to be the most attractive to both male and female intellectually handicapped (moderate level) adolescents.

L'utilisation du jouet chez des adolescentes et des adolescents déficients mentaux moyens

Gilles Fortier et Nicole De Grandmont*

Résumé — Les résultats d'une recherche *post hoc* sur les quatre premières années d'existence d'un atelier de manipulation du jouet montrent que le quotient intellectuel, l'âge mental et le sexe n'ont pas eu d'effets statistiquement significatifs sur la fréquence d'utilisation d'un jouet en particulier. Seuls les jouets impliquant une activité de «travail à la chaîne» ont connu, en quatre ans, une décroissance d'utilisation statistiquement significative. Les jouets nécessitant un ou plusieurs partenaires semblent les plus attrayants aux adolescentes et adolescents déficients mentaux moyens.

Abstract — This paper reviews a *post hoc* research dealing with the results of a four year toy manipulation workshop. These results show that intelligence quotient, mental age, and sex did not have statistically significant effects on the frequency of use of any one toy in particular. Only for those toys which require a type of «assembly line» activity was the decrease in use over the four years statistically significant. Toys which required one or more partners seemed to be the most attractive to both male and female intellectually handicapped (moderate level) adolescents.

Resumen — Los resultados de un estudio *post hoc* sobre los cuatro primeros años de existencia de un taller de manipulación de juguetes muestran que el cotidiano intelectual, la edad mental y el sexo no tuvieron un efecto estadísticamente significativo en la frecuencia de utilización de un juguete en particular. Sólo los juguetes que implicaban una actividad de «trabajo en cadena» conocieron, en cuatro años, una disminución de utilización estadísticamente significativa. Los juguetes que necesitan uno o varios participantes parecen ser los más atractivos para los y las adolescentes deficientes mentales medios.

Zusammenfassung — Die Ergebnisse einer nachträglichen Untersuchung der vier ersten Jahre seit dem Bestehen eines Manipulierkurses für Spielsachen zeigen, dass der Intelligenzquotient, das geistige Alter und das Geschlecht keine statistisch bedeutsamen Einflüsse auf die Benutzungsfrequenz eines bestimmten Spielzugs hatten. Allein die Spielsachen, die eine «Kettenarbeit» erfordern, haben in den vier Jahren eine statistisch bemerkenswerte Abnahme in der Verwendung erfahren. Die Spielsachen, die einen oder mehrere Partner erfordern, scheinen für diese mittleren geistesgeschwächten Jugendlichen die anziehendsten zu sein.

* Fortier, Gilles: professeur, Université du Québec à Montréal.
De Grandmont, Nicole: enseignante, Commission des Écoles Catholiques de Montréal.

L'effet du jouet chez l'enfant normal est assez connu. En effet, il y a beaucoup de recherches concernant les dimensions psychologiques de l'utilisation du jouet chez l'enfant (Gutton, 1973; Klinkhamer-Steketée, 1976; Fournier, 1978) et chez le bébé (Flament, 1976; Moreno *et al.*, 1976). En fait, avec la venue de méthodes d'éducation basées sur l'étude de la psychologie de l'enfant, le jeu a connu un nouvel essor. Des facettes nouvelles se sont alors ajoutées au jeu, entre autres celles de la thérapie (Pulles, 1968; Klinkhamer-Steketée, 1976), de la psychologie (Quesnel, 1981) et de la pédagogie (Sommermeyer, 1975; Vial, 1981; Berloquin, 1973). Et, très tôt, les dimensions thérapeutiques du jeu ont été mises de l'avant auprès des enfants exceptionnels ayant divers problèmes, y compris des déficiences mentales. C'est ainsi que, dans le secteur de l'enfance exceptionnelle et plus particulièrement en déficience mentale, l'on trouve des recherches traitant avant tout des dimensions psychiatriques ou psychologiques du jeu (Favell et Cannon, 1976; Lambert et Laruelle, 1979; Ionescu et Jourdan-Ionescu, 1987). Les dimensions uniquement pédagogiques du jeu semblent intéresser très peu les chercheurs. La recherche dont il est ici question s'est préoccupée uniquement des dimensions pédagogiques de l'apprentissage par le jeu. Par le fait qu'une approche pédagogique de non-intervention de l'enseignant y a été privilégiée pendant l'utilisation des jeux en classe, et par le fait que les sujets étaient tous des adolescents déficients mentaux moyens, cette recherche paraît originale, voire unique.

Problématique

En 1980, le Centre Saint-Pierre-Apôtre décidait de mettre sur pied un atelier de manipulation pour ses élèves du secondaire. Ce Centre fait partie du réseau des écoles spéciales de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.É.C.M.) et reçoit uniquement des élèves dits déficients mentaux moyens (semi-éducables) du niveau de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire.

Lors de la planification de ce nouvel atelier, il a été décidé de l'axer sur le jeu: il était prévu que tous les apprentissages se fassent uniquement par le jeu. Dès sa création, l'atelier de manipulation a été structuré à partir de la théorie de la pédagogie du jeu. En effet, à partir de la théorie de la pédagogie du jeu en déficience mentale de De Grandmont-Fortier (1982), deux principes pédagogiques ont été retenus pour servir d'assises à la pédagogie du jeu dans l'atelier de manipulation: 1) le principe de la pédagogie de la non-intervention et 2) le principe de la pédagogie de l'indirect.

Pédagogie de la non-intervention

Le principe pédagogique de la non-intervention de l'enseignant a été retenu pour sa capacité à produire des activités devant contribuer à assurer les apprentissages dans un contexte ludique. En effet, grâce à l'application systématique de ce principe pédagogique, l'adolescent déficient mental moyen joue librement pour apprivoiser le monde qui l'entoure, à son rythme et à sa façon. Aucun cheminement

structuré ne lui est imposé. Toutefois, dans un contexte de liberté totale, il semble que l'enfant construise de lui-même son propre cheminement. Au tout début, l'enfant explore à sa guise. C'est l'étape du jeu ludique. Mais, dès qu'il a enregistré certaines données sur ses capacités, son jeu se structure, se règle, s'organise. Ainsi, de lui-même, l'enfant accède à l'étape du jeu éducatif. Cette fois, la réussite et la performance font partie de l'acte de jouer. Plus tard, au moment où l'enfant a acquis une plus grande sécurité, il prendra la décision de vérifier ses apprentissages par la pratique de jeux pédagogiques. C'est l'étape du jeu pédagogique, étape pendant laquelle le plaisir de réussir un problème devient aussi important que le plaisir de jouer pour jouer. À cette étape, l'enfant puise dans ses expériences antérieures les connaissances nécessaires pour résoudre les défis qu'il rencontre. S'ils lui apparaissent insurmontables, de lui-même l'enfant reviendra à des jeux qu'il maîtrise mieux pour renforcer les préalables qu'il estime nécessaires pour relever ces défis. Et, quand il se sentira prêt, l'enfant s'essayera de nouveau à ces jeux plus exigeants.

Dans un atelier axé sur la pédagogie du jeu, ce processus d'apprentissage en trois étapes (ludique ---- éducatif ---- pédagogique) s'active dès que l'environnement change (nouveau jouet, nouveaux compagnons de jeu, etc.). De la sorte, les enfants expérimentent les différentes étapes du processus d'apprentissage à des moments différents et pendant une durée variée.

Pédagogie de l'indirect

Pour faire contrepois à ce qui pourrait devenir une liberté improductrice, le principe de la pédagogie de l'indirect a aussi été retenu pour l'atelier de manipulation. Le principe de la pédagogie de l'indirect permet à l'enseignant d'intervenir dans le fonctionnement de l'atelier, mais de manière imperceptible pour l'enfant. En effet, l'intervention indirecte est un principe pédagogique qui aborde les apprentissages par détour. Ainsi, par la pédagogie de l'indirect, les enfants n'ont pas conscience de l'intervention de l'enseignant. L'introduction d'un jouet nouveau, une réorganisation physique du local (déplacement du matériel), le choix des jouets à l'achat, l'encouragement à jouer avec des partenaires différents (lors de l'absence d'un élève, par exemple) sont autant de moyens d'intervention qui relèvent de la pédagogie de l'indirect.

Dans le local de l'atelier de manipulation, les élèves étaient entièrement libres de choisir leurs jouets parmi les 80 jeux ou jouets mis à leur disposition et, dans le cas où ils désiraient utiliser un jouet ou un jeu à plusieurs joueurs, ils décidaient librement du choix de leurs partenaires.

Ces principes pédagogiques ont rigoureusement été appliqués dès l'ouverture de l'atelier de manipulation. Après quatre ans d'expérimentation d'une telle approche pédagogique, il est apparu essentiel d'en vérifier l'efficacité. Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une recherche *post hoc* qui porte sur les

quatre premières années d'application de la pédagogie de la non-intervention et de la pédagogie de l'indirect dans un atelier de manipulation fréquenté par des adolescentes et des adolescents déficients mentaux moyens.

Objectifs de la recherche

Cette recherche poursuivait deux objectifs bien distincts. Le premier objectif visait l'évaluation de la pertinence d'une utilisation uniquement pédagogique du jeu et du jouet dans un atelier de manipulation fréquenté par des adolescentes et des adolescents déficients mentaux moyens. Ce premier objectif a conduit à la formation des deux hypothèses suivantes:

Hypothèse 1

Dans un atelier de manipulation axé sur l'apprentissage par le jeu, l'âge mental, le sexe ou le quotient intellectuel n'influenceront pas l'adolescent déficient mental moyen dans le choix de ses jouets.

Hypothèse 2

Dans un atelier de manipulation axé sur l'apprentissage par le jeu, l'adolescent déficient mental moyen utilisera indifféremment les jeux visant à développer la préhension (16 jouets sur 80), le vissage (13 jouets sur 80), le travail à la chaîne (18 jouets sur 80), le contrôle oculo-manuel (16 jouets sur 80) ou la spatialité (17 jouets sur 80).

Le deuxième objectif visait à établir une classification des caractéristiques des jouets en fonction de leur fréquence d'utilisation par des adolescents déficients mentaux moyens.

Sujets

Les dossiers de vingt adolescents déficients mentaux moyens ont été retenus pour cette recherche *post hoc*. Le critère de sélection suivant a été appliqué pour le choix des sujets: avoir été inscrit à l'atelier de manipulation de septembre 1980 à juin 1984. Parmi eux, il y avait 13 garçons et 7 filles. Entre janvier et mars 1984, des tests ont été administrés à tous les sujets par une psychologue, dans le but d'évaluer leur quotient intellectuel et leur âge mental. Le groupe avait un quotient intellectuel moyen de 38 et, en moyenne, 5 ans d'âge mental. Tous les sujets étaient de langue maternelle française. Au début de l'expérience, l'âge moyen des sujets étaient de 13 ans et, à la fin, de 18 ans. Cet échantillon représente environ 20% de la population totale des adolescents déficients mentaux du Centre Saint-Pierre-Apôtre.

Méthodologie

Cette recherche *post hoc* a été rendue possible grâce au journal de bord complété par l'enseignant pendant quatre ans pour chaque enfant et pour chaque période d'atelier.

Le journal de bord était utilisé pour recueillir des informations sur les jouets librement choisis par les enfants: le choix du jouet et la maîtrise de ce jouet y étaient consignés. Dès l'arrivée d'un élève à l'atelier de manipulation, l'enseignant débutait un journal de bord à son nom. Par la suite, à chaque présence de l'élève dans l'atelier, l'enseignant consignait au journal de bord les jouets que l'élève utilisait pour cette période de cours d'une durée de 60 minutes. Pour chaque présence à l'atelier et pour chaque élève, l'enseignant ne consignait que les trois premiers jouets utilisés. Au-delà de trois jouets, cette information aurait perdu tout son sens. À la fin de chaque année scolaire (1980-1981, 1981-1982, 1982-1983, 1983-1984), grâce au journal de bord, il était possible d'identifier exactement quels jouets chaque élève avait choisis pendant toute l'année et combien de fois il les avait utilisés.

Le journal de bord a aussi fourni des données sur les variables indépendantes suivantes: fréquences d'utilisation des jouets par sujet, par groupe d'âge, par année, et pour l'ensemble des quatre années de la recherche. De plus, 16 variables dépendantes ont été considérées. Trois concernaient les sujets (quotient intellectuel, âge mental, sexe) et 13, les caractéristiques des jouets regroupés selon trois catégories. La première consistait à indiquer quel objectif de l'atelier chaque jouet favorisait: la préhension, la spatialité, le travail à la chaîne, le contrôle oculo-manuel ou le vissage; la deuxième, à noter ses caractéristiques physiques: couleur, vert ou rouge; la dernière, à indiquer leurs caractéristiques fonctionnelles: jouet à plus d'un joueur, âge suggéré par le fabricant, le travail à la chaîne, jouet impliquant du mouvement ou jouet ne nécessitant pas de précision.

Pour les quatre premières années d'existence de l'atelier de manipulation, il s'agissait donc de vérifier la fréquence d'utilisation des jouets par sujet, par groupe d'âge, par année, suivant trois caractéristiques des jouets et selon la compétence des sujets.

Tests statistiques

Trois types d'ensemble d'analyse ont été réalisés pour tenir compte des deux hypothèses et du second objectif. Pour vérifier l'hypothèse 1, nous avons calculé les coefficients de corrélation entre les jouets choisis, d'une part, et, d'autre part, l'âge mental, le quotient intellectuel et le sexe des sujets. Pour vérifier l'hypothèse 2, nous avons effectué cinq tests *t* de la moyenne des différences opposant la quatrième à la première année de l'étude sur la proportion moyenne des choix de jouets ayant une caractéristique donnée. Pour vérifier le second objectif, une analyse de régression multiple (Barr *et al.*, 1976) a été effectuée avec comme

variable dépendante la fréquence d'utilisation des jouets et comme variables indépendantes les 13 caractéristiques des jouets. Étant donné l'absence d'hypothèse spécifique sur l'ordre des variables, la procédure d'ordonnement par chaînage avant (*forward procedure*) a été utilisée pour la construction du modèle régressif.

Analyse des résultats

Cette recherche *post hoc* avait pour but de vérifier premièrement si, dans un atelier de manipulation axé sur l'apprentissage par le jeu, l'âge mental, le sexe ou le quotient intellectuel pouvait influencer l'adolescent déficient mental moyen dans le choix de ses jouets (hypothèse 1). Les données présentées au tableau 1 montrent que le quotient intellectuel, l'âge mental et le sexe n'ont pas eu d'effet statistiquement significatif sur le choix des jouets par les adolescents déficients mentaux moyens choisis pour cette recherche.

Tableau 1
Coefficients de corrélation entre l'âge mental, le quotient intellectuel, le sexe et le choix des jouets

VARIABLES	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
Âge mental	-0,007	0,34	0,16	-0,14
Quotient intellectuel	-0,02	0,08	0,12	-0,08
Sexe	0,27	0,16	0,41	0,16

En effet, sur une période de quatre ans, aucun jouet n'a été utilisé au détriment d'un autre, quelles que soient les capacités des sujets (leur quotient intellectuel ou leur âge mental) et leur sexe. Libres du choix de leurs jouets, l'on pouvait prétendre que des élèves faibles choisiraient toujours les mêmes types de jouets, c'est-à-dire les jouets les moins exigeants. Au contraire, faibles ou forts, sur une période de quatre ans, les élèves ont varié leurs choix. Ce résultat peut s'expliquer de plusieurs façons. Il est loisible de croire qu'à l'adolescence les déficients mentaux moyens ont alors accumulé un vécu scolaire et social suffisamment substantiel pour compenser les écarts d'âge mental et de quotient intellectuel. Peut-être également que le va-et-vient observé entre le jeu ludique, le jeu éducatif et le jeu pédagogique correspond, dans un contexte de pédagogie de non-intervention et de pédagogie de l'indirect, à un processus d'apprentissage encore plus puissant que nous l'avions anticipé.

Deuxièmement, cette recherche avait pour but de vérifier si, en contact avec un grand nombre de jouets de catégories différentes, l'adolescent déficient mental moyen utiliserait indifféremment les jouets visant à développer la préhen-

sion, le vissage, le travail à la chaîne, le contrôle oculo-manuel ou la spatialité (hypothèse 2). Les données présentées au tableau 2 montrent que, sur une période de quatre ans, les jouets permettant le développement de la préhension, du vissage, du contrôle oculo-manuel et de la spatialité ont été utilisés également par les 20 adolescents déficients mentaux moyens participant à cette recherche. Seuls les jouets impliquant le travail à la chaîne ont connu en quatre ans une sous-utilisation statistiquement significative ($x = -0,13$; $t < 0,05$).

Tableau 2
Tests *t* de la moyenne des différences des choix de jouets
pour cinq caractéristiques

CARACTÉRISTIQUES (objectifs de l'atelier)	N	Moyenne des différences ¹	T
Préhension	20	-0,01	0,79
Vissage	20	-0,06	0,34
Contrôle oculo-manuel	20	0,06	0,06
Spatialité	20	0,05	0,37
Travail à la chaîne	20	-0,13	0,03*

1. Une moyenne positive indique une tendance à choisir des jouets ayant cette caractéristique, sur une période de quatre ans (quatrième année moins première année).

* Tendance statistiquement significative quant $t < 0,05$.

Troisièmement, cette recherche avait pour but d'établir une classification des caractéristiques des jouets en fonction de leur fréquence d'utilisation par des adolescents déficients mentaux moyens. En fait, il s'agissait de savoir quelle caractéristique physique ou fonctionnelle rendait un jouet plus attrayant qu'un autre. Le tableau 3 illustre la contribution des caractéristiques des jouets au fait qu'ils ont été davantage choisis par les élèves. La caractéristique la plus importante, celle qui présente le plus d'attrait pour des adolescents déficients mentaux moyens, c'est celle d'un jouet qui implique deux joueurs ou plus. En effet, cette caractéristique est responsable du choix des jouets dans 42% des cas ($R^2 = 0,42$). Puisque les 20 sujets étaient adolescents, il n'est pas surprenant qu'ils soient attirés par des jouets impliquant plus d'un joueur. Dans le cas de jouets qui permettent de développer la sociabilité, Dwane (1987, p. 6) voit les relations interpersonnelles et l'environnement qui conduisent à la tolérance envers soi-même et les autres comme des véritables facteurs d'apprentissage. Il se pourrait alors que ce résultat indique que les adolescents déficients mentaux moyens aient un comportement semblable aux adolescents dits normaux, du moins au niveau d'un intérêt commun pour les jouets de groupe. L'âge suggéré par le fabricant compte pour 10% dans

le choix des jouets par les sujets. Les autres caractéristiques contribuent au choix des jouets dans les proportions suivantes: la couleur verte (4%), la couleur rouge (3%), le travail à la chaîne (2%), la non-exigence de précision (1%), et le mouvement exigé par le jouet (1%).

Tableau 3

Régression multiple hiérarchisée de fréquence d'utilisation des jouets en fonction de leurs caractéristiques

NIVEAU	VARIABLES ¹	R ² _{total}	Df	MS	F	P
1	Plus d'un joueur	0,4240	1	33308,20	58,17	0,001
			79	572,61		
2	Âge suggéré par le fabricant	0,5276	1	20723,11	17,11	0,001
			78	475,62		
3	Couleur: vert	0,5686	1	14888,58	7,32	0,01
			77	439,98		
4	Couleur: rouge	0,5961	1	11706,78	5,18	0,05
			76	417,33		

1. Les quatre variables qui ajoutent significativement à la variance expliquée.

Il semble donc que les adolescents déficients mentaux moyens soient attirés en premier lieu par des jouets impliquant une interrelation avec un pair: la dimension sociale des jouets semble occuper une place prépondérante chez les adolescents déficients mentaux moyens. Ce résultat est très important surtout quand l'on considère que les adolescents déficients mentaux moyens étaient constamment et entièrement libres de choisir leurs jouets et leurs partenaires de jeu.

Conclusion

Placés dans un environnement non directif (seulement une intervention indirecte de la part de l'enseignant) encourageant le jeu ludique et en présence d'une grande variété de jouets, après quatre ans, les résultats de cette recherche *post hoc* montrent que les adolescents déficients mentaux moyens (13-17 ans) se sont intéressés aux mêmes jouets, quels que soient leur âge mental, leur quotient intellectuel ou leur sexe. Tout naturellement, sur une période assez étendue, les adolescents déficients mentaux moyens ont choisi des jouets de catégories différentes, c'est-à-dire des jouets qui développaient différentes habiletés de manipulation comme le vissage, la préhension, le contrôle oculo-manuel, et la spatialité. Laissés entièrement libres, les adolescents déficients mentaux moyens ont négligé de façon statistiquement significative les jouets impliquant un travail à la chaîne. Les jouets nécessitant un ou plusieurs partenaires semblent les plus attrayants pour des adolescents déficients mentaux moyens.

RÉFÉRENCES

- Barr, A.J., J.H. Goodnight, J.P. Sall, et J.T. Helwig, *A user's guide to SAS 76*, Raleigh, N.C.: SAS Institute, 1976.
- Berloquin, F., *1100 jeux alphabétiques*, Paris: Librairie générale française, 1973.
- De Grandmont-Fortier, N., *L'Atelier de manipulation axé sur le jeu*, auteure, 1982.
- Dwane, M., Le Jeu et l'apprentissage, in *Actes du colloque «Jeu et apprentissage»* organisé par CIRADE, Université du Québec à Montréal, 25-26 mai 1987, p. 80-90.
- Favell, J.E. et P.R. Cannon, Evaluation of entertainment materials for severely retarded persons, *American Journal of Mental Deficiency*, no 81, 1976, p. 357-361.
- Flament, F., *Quelques caractéristiques des tâches incitatives d'interaction sociale entre nourrissons de douze à vingt mois*, Communication présentée au Colloque de l'ATP, Paris, nov. 1976.
- Fournier, E., Jeux d'enfants, *Apprentissage et socialisation*, vol. 1, no 3, 1978, p. 5-21.
- Gutton, P., *Le Jeu chez l'enfant*, Paris: Larousse, 1973.
- Ionescu, S. et C. Jourdan-Ionescu, Psychothérapie, in S. Ionescu (sous la dir. de), *L'Intervention en déficience mentale*, Liège: Pierre Mardaga, 1987, vol. 1, p. 355-423.
- Klinkhamer-Stecketeé, H.T., *Psychothérapie par le jeu*, Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1976 (3e éd.).
- Lambert, J.L. et B. Laruelle, Évaluation des jouets chez les enfants arriérés mentaux modérés et sévères, *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, no 167, 1979, p. 92-100.
- Moreno, L., S. Rayna, H. Sinclair et M. Stambak, Les Bébés et la logique. Études sur le développement de l'enfant, *C.R.E.S.A.S.*, no 14, 1976, p. 43-99.
- Pulles, C.G.J., *La Guérison par le jeu*, Paris: Éditions Salvator-Mulhose, 1968.
- Quesnel, L., *100 psycho-jeux*, Paris: Centurion, 1981.
- Sommermeier, A., *Jouer avec les tout-petits*, Paris: Éditions Salvator-Mulhose, 1975.
- Vial, J., *Jeu et éducation: les ludothèques*, Paris: Presses Universitaires de France, 1981.