

Université de Montréal

L'attitude ludique à l'âge adulte :
Définition conceptuelle et utilisation en ergothérapie

par
Paulette Guitard

École de Réadaptation
Faculté de Médecine

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de doctorat
en Sciences biomédicales

Décembre 2002

© Guitard, 2002



w

4

U58

2003

V.080

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
L'attitude ludique à l'âge adulte :
Définition conceptuelle et utilisation en ergothérapie

présentée par :
Paulette Guitard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jacqueline Pousseau
.....
président-rapporteur

François Ferland
.....
directeur de recherche

Elisabeth Dutil
.....
codirecteur de recherche

.....
codirecteur de recherche

Michel Perreault
.....
membre du jury

Patrick Fougeyrollas
.....
examineur externe

Daniel Bourbonnais
.....
représentant du doyen de la Faculté

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

L'attitude ludique est un concept principalement associé à l'enfance. Les connaissances sur cette attitude chez l'adulte demeurent parcellaires. Les rares études chez l'adulte confirment sa présence et attribuent à cette attitude certains avantages; aucune étude n'en précise cependant la nature. Cette information est pourtant nécessaire si l'on veut déterminer son utilisation possible dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte.

Dans cette thèse, une étude qualitative selon la méthodologie de la théorisation ancrée permet le développement d'une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte. A cet âge, l'attitude ludique peut être définie comme une prédisposition de l'individu composée essentiellement de créativité, de curiosité, de sens de l'humour, de plaisir et de spontanéité qui modifie la façon de percevoir, d'évaluer et d'aborder les situations. À l'âge adulte, l'attitude ludique déborde des situations de jeu et s'étend aux situations de vie en général. Elle devient une façon particulière d'aborder les situations : elle permet à l'adulte de se distancier de soi, d'autrui, des situations et même des usages conventionnels pour aborder les situations avec ouverture d'esprit, pour trouver des solutions originales aux problèmes rencontrés et pour affronter et accepter les difficultés et les échecs.

Au-delà de la mise en évidence de cette définition conceptuelle de l'attitude ludique, une démarche théorique mène à l'élaboration d'un modèle conceptuel de cette attitude ludique à l'âge adulte. Cette représentation modélisée identifie tant les sources d'influences que les conséquences de l'attitude ludique chez l'adulte. Ce modèle reconnaît à la personne son importance individuelle et il tient compte de la relation dynamique entre la personne et son environnement pour ce qui est de la présence de l'attitude ludique. Les conséquences de l'attitude ludique à l'âge adulte rejoignent à la fois la modalité privilégiée en ergothérapie, soit l'activité significative, et les objectifs d'intervention soit la capacité d'agir, la santé et le bien-être. Pour ces raisons, le modèle proposé présente un potentiel intéressant pour l'intervention ergothérapique. Ce modèle conceptuel présente une vision unique et innovatrice de l'attitude ludique à l'âge adulte qui ouvre une

nouvelle voie pour l'activité significative. Ce modèle laisse entrevoir que l'attitude ludique pourrait devenir un outil important en ergothérapie pour développer la capacité d'agir; il propose ainsi une façon innovatrice d'aborder le client.

MOTS CLÉS

Attitude ludique
Ergothérapie
Modèle conceptuel
Activité significative
Santé et bien-être
Adulte

ABSTRACT

Playfulness is a concept normally associated with children that remains poorly documented in adulthood. Few studies pertaining to playfulness in adulthood exist. These studies confirm that playfulness is present in adulthood but do not provide any information on its specific nature. An enhanced comprehension of playfulness in adulthood is needed to determine its possible use in occupational therapy intervention with an adult clientele.

The first part of this research project describes a qualitative study using the grounded theory approach that leads to the elaboration of a conceptual definition of playfulness in adulthood. According to the results, playfulness can be defined as an internal predisposition characterised essentially by creativity, curiosity, pleasure, humour and spontaneity that modifies how adults perceive, evaluate and approach situations. In adulthood, playfulness crosses the boundaries of play and extends to all life situations. Playfulness becomes a particular way of approaching life situations: it enables adults to distance themselves from others, from situations and from conventions in order to approach situations with an open mind to find original solutions to problems, to confront difficulties and to accept failure.

The second part of this thesis proposes a conceptual model of playfulness in adulthood. This model identifies the major sources of influence and the specific consequences of playfulness in adulthood. This model recognises the person's uniqueness and the dynamic relationship between the person and his/her environment for the presence of playfulness. Furthermore, this model proposes that the consequences of playfulness relate both to occupational therapy's preferred therapeutic modality, that being meaningful activities, and to intervention objectives of increasing the client's capability, health and well-being. Thus, this model presents an interesting potential for occupational therapy intervention with an adult clientele. This conceptual model proposes an innovative way to approach an adult clientele by targeting playfulness to facilitate therapeutic use of meaningful activities and clients' adaptation, health and well-being.

KEY WORDS

Playfulness
Occupational Therapy
Conceptual model
Meaningful activity
Health and well-being
Adulthood

TABLE DES MATIÈRES

Page titre	i
Identification du jury	ii
Résumé en français et mots clés	iii
Résumé en anglais et mots clés	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xii
Liste des abréviations.....	xiii
Dédicace.....	xiv
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Recension des écrits.....	5
Le jeu chez l'enfant.....	5
Le jeu comme activité.....	6
Caractéristiques.....	6
Catégories de jeux.....	7
Fonctions du jeu.....	9
Le jeu comme attitude.....	11
Définitions conceptuelles.....	12
Définitions opératoires.....	17
Caractéristiques de l'enfant qui a une attitude ludique prononcée.....	25
Fonctions de l'attitude ludique.....	27
Sources d'influence pour le développement de l'attitude ludique.....	28
Le jeu chez l'adulte.....	33
Les loisirs.....	34
Loisirs en termes de temps.....	34
Loisirs en termes d'activités.....	34
Loisirs en termes d'expérience subjective.....	35
Le concept de fluidité.....	37

TABLE DES MATIÈRES (Suite)

Recension des écrits (suite)	
L'attitude ludique chez l'adulte.....	41
Les relations entre loisirs, fluidité et attitude ludique.....	45
L'attitude ludique en ergothérapie.....	46
L'attitude ludique et l'intervention ergothérapique chez l'enfant.....	47
L'attitude ludique et l'intervention ergothérapique chez l'adulte.....	52
Objectifs de la recherche.....	54
Méthodologie.....	55
Le choix de la méthode pour le Volet 1.....	57
La collecte des données.....	58
La procédure d'échantillonnage.....	58
Les instruments de collecte de données.....	61
L'analyse des données.....	65
La codification ouverte.....	66
La codification axiale.....	68
La codification sélective.....	68
Le choix de la méthode pour le Volet 2.....	69
La stratégie de validation de la démarche de recherche.....	69
Crédibilité.....	70
Transférabilité.....	70
Fiabilité.....	71
Confirmation.....	71
Éthique de la recherche.....	75
Confidentialité des données.....	75
Anonymat.....	76
Bénéfices et risques pour le participant.....	76
Droit de refus et d'abandon sans préjudice.....	76
Consentement éclairé.....	77

TABLE DES MATIÈRES (Suite)

Résultats.....	78
Volet 1 : Définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte.....	78
Étape préliminaire groupe A.....	78
Définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte.....	82
Composantes de l'attitude ludique.....	82
Liens entre les composantes de l'attitude ludique.....	124
Définition de l'attitude ludique.....	125
Volet 2 : Vers l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte.....	126
Sources d'influence sur l'attitude ludique.....	126
Conséquences de l'attitude ludique dans la vie adulte.....	128
Modèle conceptuel.....	133
Discussion.....	135
Définition conceptuelle de l'attitude ludique.....	134
Composantes de l'attitude ludique.....	135
Intensité de l'attitude ludique.....	140
Modèle conceptuel de l'attitude ludique.....	143
Sources d'influence sur l'attitude ludique.....	143
Conséquences de l'attitude ludique.....	148
Spécificité et contribution particulière du modèle proposé.....	153
Le modèle de l'attitude ludique en ergothérapie.....	153
Le modèle de l'attitude ludique et la philosophie ergothérapique.....	153
Le modèle de l'attitude ludique et la pratique ergothérapique....	158
Limites du projet de recherche.....	162
Recherches futures.....	162
Conclusion	164
Références	167

TABLE DES MATIÈRES (Suite)

Appendices.....	180
Annexe A Le Modèle Canadien du Rendement Occupationnel	182
Annexe B Énoncés du modèle ludique.....	184
Annexe C Outils de recrutement de participants.....	187
Annexe D Guides d'entretien.....	190
Annexe E Analyse des données.....	197
Extrait d'un verbatim.....	198
Exemple d'un code et des citations retenues.....	208
Progression de la codification.....	220
Annexe F Certificat d'éthique.....	228
Annexe G Formulaires de consentement.....	230

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Les composantes de l'attitude ludique selon différents auteurs.	13
Tableau II.	Description des concepts de cinq outils utilisés pour mesurer l'attitude ludique chez l'enfant.	19
Tableau III.	Description des participants du groupe B.	60
Tableau IV.	Feuille de route pour les entrevues semi-dirigées auprès du groupe B.	64
Tableau V.	Les différents modes d'expression de l'humour.	94
Tableau VI.	Les différentes fonctions de l'humour.	100
Tableau VII.	Les composantes de l'attitude ludique et leurs dimensions mises en évidence à travers l'examen de quatre propriétés.	122
Tableau VIII.	Classement des participants sur les cinq composantes de l'attitude ludique.	123

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Le modèle ludique de Ferland (1998).	49
Figure 2.	Schématisation des méthodes utilisées.	56
Figure 3.	Les relations entre catégorie, propriétés et dimensions.	67
Figure 4	Les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte et leurs liens.	125
Figure 5.	Sources d'influence sur l'attitude ludique à l'âge adulte. ...	128
Figure 6.	Modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte.	133

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE : Association canadienne des ergothérapeutes

APS : *Adult Playfulness Scale*

ECL : Évaluation du comportement ludique

EIP : Entrevue initiale avec les parents

MCRO : Modèle canadien du rendement occupationnel

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ToP : *Test of Playfulness*

DÉDICACE

À Marc, Isabelle, Alexandre et Laurence
mes sources de joie, de bonheur et d'inspiration.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements les plus chaleureux :

- À ma directrice et mes codirectrices de recherche Mesdames Francine Ferland, Denise Couture et Élisabeth Dutil pour leur appui, leur support et leur sagesse au cours des cinq dernières années.
- Aux participants qui ont généreusement accepté de participer à ce projet, sans qui tout ceci n'aurait été possible. Je vous suis infiniment reconnaissante.
- À la Faculté des sciences de la santé de l'Université d'Ottawa pour le congé d'étude octroyé, son appui financier et pour avoir accepté de réduire ma charge d'enseignement au cours des trois dernières années. Un merci particulier au Dr. Denis Prud'homme, Doyen de la Faculté des sciences de la santé pour sa compréhension et son support au cours des derniers mois.
- À mes collègues de travail du Programme d'ergothérapie pour leur support et leur encouragement, merci d'avoir été là pour prendre la relève. Un merci spécial à Madame Claire-Jehanne Dubouloz pour la confiance qu'elle a su me témoigner au cours des cinq dernières années.
- À Madame Rachel Thibeault pour les nombreuses révisions linguistiques des chapitres de ma thèse.
- À ma famille qui à maintes reprises a dû se passer d'une épouse, d'une mère, d'une fille, d'une sœur... qui a su me supporter à travers sautes d'humeur, périodes de découragement pour me donner la force de continuer.
- À mes amies Marie Chevalier et Darene Toal Sullivan, votre amitié et votre appui me sont très chers.

L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE: DÉFINITION CONCEPTUELLE ET UTILISATION EN ERGOTHÉRAPIE.

INTRODUCTION

Le jeu occupe une place prépondérante dans la vie de l'enfant; il représente sans aucun doute l'activité la plus vitale de l'enfance. A travers lui, l'enfant développe les habiletés requises pour faire face à l'environnement et le maîtriser. Le jeu représente donc l'activité significative par excellence de l'enfant; de là, naît le potentiel thérapeutique du jeu reconnu en ergothérapie (Association Canadienne des Ergothérapeutes (ACE), 1997). Depuis ses origines, les assises de l'ergothérapie reposent sur l'utilisation d'activités significatives pour atteindre les objectifs visés, soit améliorer les capacités, favoriser l'occupation et promouvoir la santé et le bien-être du client (ACE, 1997; Hopkins et Smith, 1998, Kielhofner, 1995; Meyer, 1922; Rebeiro et Miller Polgar, 1998; Reilly, 1962). L'utilisation du jeu permet aux ergothérapeutes de favoriser l'occupation principale de l'enfant et de développer ses habiletés et par conséquent, sa capacité de faire face à l'environnement. Les études sur le jeu et son rôle important pour le développement de l'enfant sont fort nombreuses. Une recension des écrits sur ce sujet révèle qu'il y a deux façons de définir le jeu. D'abord, le jeu est défini comme une activité : une activité faite pour le plaisir, pour laquelle aucun rendement n'est attendu, à laquelle le joueur participe librement, une activité séparée de la réalité et qui évolue selon le gré du joueur. Deuxièmement, le jeu est considéré comme une attitude, soit l'attitude ludique.

Comme toute attitude, l'attitude ludique est une prédisposition interne de l'individu qui influence sa façon d'aborder une situation. En effet, l'attitude ludique peut transformer toute activité peu importe sa nature habituelle en un jeu; l'attitude ludique représente donc l'essence même du jeu (Bundy, 1993; Chandler, 1999; Ferland, 1994). L'attitude ludique est un concept reconnu chez l'enfant. De nombreuses études démontrent que la présence d'une attitude ludique accroît la créativité de l'enfant qui de surcroît favorise sa capacité de résolution de problèmes. De plus, une telle attitude aiderait les enfants à faire face à la frustration, à la déception et à l'anxiété (Moran, 1987); elle favoriserait ainsi la

capacité d'adaptation de l'enfant (Sutton-Smith, 1970). L'attitude ludique rejoint les croyances fondamentales de l'ergothérapie en permettant l'activité significative par excellence chez l'enfant et par conséquent, en favorisant sa capacité d'action et d'adaptation. L'attitude ludique présente donc un potentiel thérapeutique auprès de l'enfant et une modalité intéressante pour l'ergothérapeute (Bundy, 1993; Ferland, 1998). Au cours de la dernière décennie, de nombreuses études ont confirmé ce potentiel thérapeutique; l'attitude ludique est reconnue comme une modalité importante dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle infantile (Bronson et Bundy, 2001; Bundy, 1993; Bundy, 1996; Bundy, Nelson, Metzger et Bingaman, 2001; Cameron et al., 2001; Dufour, Ferland et Gosselin, 1998; Ferland, 1998; Harkness et Bundy, 2001; Leipold et Bundy, 2000; Li, Bundy et Beer, 1995; Masse, 1997; Masse, Ferland et Rome Flaunder, 1996; Messier, 2001; Morisson, Bundy et Fisher, 1991; O'Brien et al., 2000; O'Brien et Shirley, 2001; Okimoto, Bundy et Hanzlik, 2000; Saunders, Sayer et Goodale, 1999)

Mais qu'advient-il de l'attitude ludique lorsque l'enfant vieillit? Le jeu ne revêt certes plus la même signification à l'âge adulte qu'à l'enfance. A l'âge adulte, les loisirs sont communément reconnus comme l'équivalent du jeu de l'enfant (Day, 1979). Dans la société occidentale, les adultes semblent accorder plus d'importance au travail qu'au loisir (Suto, 1997). Selon Primeau (1996a; 1996b), l'intervention en ergothérapie semble aussi accorder moins d'importance au loisir; elle porte principalement sur les activités productives et les activités de soins personnels puisque les adultes organisent leur temps surtout autour de leur emploi, des différents rôles à assumer et de leurs activités de subsistance. Est-ce que l'attitude ludique existe toujours à l'âge adulte ou disparaît-elle avec le jeu de l'enfant? Si l'attitude ludique perdure, quelles en sont les fonctions chez l'adulte? Peut-on extrapoler les bienfaits de l'attitude ludique identifiés à l'enfance et concevoir qu'une telle attitude puisse aussi avoir un rôle thérapeutique chez l'adulte?

Selon Lieberman (1977), l'attitude ludique devient au cours des années un trait de personnalité de l'individu et un signe indicateur de sa façon de penser. Lieberman suggère que l'attitude ludique serait toujours présente à l'âge adulte mais elle n'en précise pas la nature. Apparaît-elle alors de façon similaire ou différente de chez l'enfant? Les données à ce niveau demeurent parcellaires. Peu d'auteurs se sont intéressés à l'attitude ludique chez l'adulte jusqu'à présent. En effet, les quelques études recensées confirment sa présence et suggèrent qu'elle présente certains avantages mais aucune n'en a précisé la nature exacte. De plus, il est intéressant de noter que ces études abordent principalement l'attitude ludique chez l'adulte dans le contexte du travail ce qui semble un peu paradoxal. Ces travaux suggèrent qu'une attitude ludique au travail diminue l'ennui et les tensions, prévient l'agressivité, facilite l'apprentissage, favorise un travail de meilleure qualité et une meilleure performance (Bowman, 1987; Glynn et Webster, 1992; Glynn et Webster, 1993). Est-ce que l'attitude ludique à l'âge adulte ne se manifeste qu'au travail? Contribue-t-elle à rendre l'activité plus significative? Est-ce que l'attitude ludique peut être utile dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte? Les connaissances existantes sur le concept d'attitude ludique à l'âge adulte sont actuellement insuffisantes pour apporter des réponses à ces questions.

Le but ultime de ce projet de recherche est d'élucider les questions soulevées afin de déterminer si l'attitude ludique peut être utile dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte et si oui, à quelle fin. Pour atteindre cet objectif, ce projet de recherche a été divisé en deux volets distincts. Dans le premier volet, une étude qualitative selon la méthodologie de la théorisation ancrée a été menée auprès d'adultes d'âge et de milieux variés afin de développer une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte. Cette définition précise la nature, les caractéristiques et les manifestations d'une telle attitude à l'âge adulte. Dans le second volet, une démarche théorique s'est amorcée à partir de la définition conceptuelle élaborée pour identifier les sources d'influence et les contributions particulières de l'attitude ludique à l'âge adulte. Cette démarche a mené à l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique. Cette information était requise afin de pouvoir déterminer l'utilisation possible de

l'attitude ludique dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte. Cette thèse présente les résultats de l'ensemble de ce projet de recherche. Dans un premier temps, la définition conceptuelle construite à partir des données recueillies sera présentée. Dans un second temps, le modèle de l'attitude ludique élaboré sera décrit. Ce modèle sera discuté quant au potentiel thérapeutique de l'attitude ludique à l'âge adulte.



RECENSION DES ÉCRITS

Pour aborder le concept de l'attitude ludique chez l'adulte, il apparaît pertinent de s'intéresser au jeu chez l'enfant, ce que nous faisons dans un premier temps. Comment est-il défini, quelles en sont les caractéristiques, en quelles catégories le divise-t-on et quel rôle joue-t-il chez l'enfant? Les réponses à ces différentes questions évoqueront nécessairement l'attitude ludique, dimension du jeu dont les composantes et les fonctions sont bien documentées pour la clientèle infantile.

Mais que devient l'attitude ludique à l'âge adulte? Est-elle toujours présente? Se manifeste-t-elle de la même façon? Assume-t-elle les mêmes fonctions? Pour répondre à ces questions, une analyse plus poussée du jeu de l'adulte s'impose. Pour ce faire, les loisirs, communément reconnus comme le jeu de l'adulte, seront analysés de même que le concept de fluidité pour parvenir à la notion d'attitude ludique chez l'adulte. Par la suite, les divers concepts présentés seront revus en lien avec l'ergothérapie. Enfin, les objectifs poursuivis par la présente étude viendront clore ce chapitre.

LE JEU CHEZ L'ENFANT

Le jeu est un phénomène universel et essentiel au développement humain (Huizinga, 1972). Il représente sans aucun doute l'activité la plus importante de l'enfance. En effet, c'est en jouant que l'enfant développe et maîtrise les habiletés requises pour faire face à son environnement. En ergothérapie, il est retenu comme la modalité de choix pour l'intervention auprès des enfants (ACE, 1991, 1996).

Aucune définition du jeu n'a cependant encore fait l'unanimité chez les chercheurs. Une recension des écrits permet toutefois d'identifier deux façons distinctes de définir le jeu, soit le jeu comme activité (Day, 1979) et le jeu comme attitude (Chandler, 1997).

LE JEU COMME ACTIVITÉ

Les auteurs qui définissent le jeu en termes d'activité y associent plusieurs caractéristiques.

Caractéristiques du jeu

Quand le jeu est conçu comme une activité, le plaisir en représente la caractéristique principale. En son absence, il n'y a pas de jeu (Auerhahn et Laub, 1987). Le plaisir devient la motivation première pour entreprendre l'activité : c'est le moteur du jeu (Groos, 1976; Henriot, 1969; Huizinga, 1972; Reilly, 1974) qui donne le goût du risque, le goût de poursuivre l'aventure.

Par ailleurs dans le jeu, aucun rendement n'est attendu en retour (Huizinga, 1972). Dénuée de tout gain matériel et de toute utilité autre que le plaisir qu'elle rapporte, cette activité est considérée par Huizinga comme «gratuite».

Le jeu est aussi conçu comme une activité libre puisque l'enfant peut choisir d'entreprendre ou de cesser le jeu quand il le souhaite et décider de jouer à sa façon (Huizinga, 1972).

Bien que l'activité de jeu ne soit pas complètement fictive ou irréelle, elle demeure tout de même séparée de la réalité du joueur (De Grandmont, 1989; Huizinga, 1972). Dans le jeu, la réalité quotidienne peut être modifiée et améliorée selon la fantaisie de l'enfant.

La majorité des auteurs considèrent que le jeu est une activité à l'issue incertaine puisqu'elle évolue au gré du joueur; un certain doute persiste jusqu'à la fin du jeu, le tout n'est pas

prévu à l'avance. Par ailleurs, le jeu est circonscrit dans le temps et l'espace; tout jeu a un début et une fin et il s'inscrit dans un espace donné.

Tenant compte de ces différentes caractéristiques, il n'est pas étonnant que le jeu soit souvent opposé au travail. En effet, étant une activité libre, amusante et agréable, il représente l'antithèse du travail qui est perçu comme une activité obligatoire, sérieuse, extrinsèque et épuisante (Day, 1979; Parham, 1996). Pour certains, le jeu est alors considéré comme une activité frivole, sans but matériel, futile et puérite (Lynch, 1994).

Catégories de jeux

L'étude du jeu défini comme une activité s'intéresse à son contenu. L'analyse du contenu permet d'établir diverses catégories de jeu selon les caractéristiques spécifiques de l'activité ou selon les habiletés qu'il requiert de l'enfant. Divers auteurs se sont intéressés à identifier des catégories de jeux.

Callois (1958) et Day (1979) comptent parmi les auteurs qui ont étudié le jeu selon les caractéristiques spécifiques des activités. Callois (1958) identifie quatre catégories de jeux : jeux de compétition, jeux de hasard, jeux de simulacre (imitation) et jeux de vertige. Les jeux de compétition comportent un élément de combat ou de rivalité; les sports, les jeux d'adresse et d'habiletés en sont des exemples. Chez le jeune enfant, les jeux de compétition prennent plutôt la forme de défis ou de concours où l'enfant tente de démontrer ses habiletés : par exemple, jouer à celui qui réussit à demeurer en équilibre sur une jambe le plus longtemps, à celui qui gardera son sérieux le plus longtemps alors qu'on tente de le faire rire. Par la suite, l'enfant d'âge scolaire acquiert les habiletés nécessaires pour les jeux compétitifs qui se prolongent dans la vie adulte. Quant aux jeux de hasard, ils désignent tous les jeux dont la victoire dépend entièrement du destin et nullement des habiletés ou des décisions du joueur. Chez l'enfant, les jeux de société tels Monopoly, Serpents et échelles et les jeux de cartes, constituent des jeux de hasard alors que chez l'adulte, les dés, la roulette,

la loterie, le bingo en sont des exemples (Caillois, 1967). Les jeux de simulacre apparaissent chez l'enfant sous la forme de jeu symbolique et, chez l'adulte, dans toutes les activités faisant appel au déguisement, au jeu de rôle et à la création de personnages. Les jeux de vertige quant à eux, comprennent les activités où le mouvement est très important (rotations rapides, augmentation de vitesse...) et provoquent une sensation forte et agréable. Des activités telles la glissade et la balançoire chez l'enfant ou le manège et le *bungee* chez l'adulte en sont des exemples. Les jeux de compétition, de simulacre et de vertige s'observent aussi chez les animaux alors que les jeux de hasard ne s'observent que chez l'humain.

Pour sa part, Day (1979) identifie cinq catégories de jeux : jeux d'exploration, jeux de création, jeux de diversion, jeux d'imitation et jeux de catharsis. Les jeux d'exploration naissent de la curiosité de l'enfant et favorisent la découverte de son environnement. Si l'environnement est stimulant, l'enfant s'adonnera à des jeux de création où il appliquera l'information recueillie de façon innovatrice dans d'autres activités. Les jeux de diversion ont pour but de combler l'ennui et d'apporter du plaisir. Les jeux d'imitation, quant à eux, aident l'enfant à développer sa compétence à différents niveaux. Les jeux de catharsis sont souvent appelés, selon Day, « thérapie par le jeu » et servent à diminuer les tensions internes, l'anxiété et la frustration de l'enfant.

D'autres chercheurs identifient des catégories de jeu en relation avec les habiletés de l'enfant. Ainsi, Gesell (cité dans Knobloch et Pasamick, 1974) s'est intéressé aux habiletés sociales de l'enfant, Piaget (1962) à ses habiletés cognitives et Reilly (1974) aux habiletés qui seront requises ultérieurement dans le travail. En effet, Gesell (cité dans Knobloch et Pasamick, 1974) catégorise le jeu selon les habiletés sociales de l'enfant. Il identifie le jeu solitaire, le jeu parallèle, le jeu associatif, le jeu coopératif et le jeu compétitif. Au cours de sa première année d'existence, l'enfant n'a pas les habiletés nécessaires pour partager son jeu avec autrui, il joue seul. Vers 18 mois, l'enfant apprécie la présence des autres mais n'est toutefois pas encore apte à partager son jeu; il joue en parallèle, à côté des autres

enfants. A trois ans, l'enfant commence à jouer avec les autres pour de brèves périodes (jeu associatif). Vers l'âge de quatre ans, l'enfant a acquis les habiletés nécessaires pour coopérer avec autrui dans le jeu et à six ans, il a suffisamment d'habiletés et de confiance en lui pour se livrer à des jeux de compétition.

Piaget (1962), quant à lui, identifie trois catégories de jeux: jeux d'exercice (0 à 2 ans), jeux symboliques (3 à 6 ans) et jeux de règles (7 ans et plus). Dans les jeux d'exercice, l'enfant retire du plaisir de ses habiletés sensorimotrices. Lorsque l'enfant développe la capacité de se représenter mentalement un objet absent, le jeu symbolique devient possible. L'enfant est alors capable d'imiter et d'aborder les jeux du "faire-semblant". Par la suite, l'enfant apprécie les jeux de règles où le groupe impose certaines directives et en assure le respect sous peine d'être exclu du jeu.

Reilly (1974) voit le jeu selon un continuum menant aux habiletés requises pour le travail. Pour elle, les expériences de jeu de l'enfant peuvent être regroupées selon les habiletés nécessaires au futur travailleur. Elle identifie trois catégories : les habiletés de découverte de soi (*self-discovery*), les habiletés de prise de décisions (*decision-making*) et les habiletés d'expérimentation du travail ou de rôles (*work-role*).

Fonctions du jeu

Motivé par le plaisir, le jeu s'avère nécessaire au développement de tout individu. À travers le jeu, l'enfant explore son environnement (Ellis et Witt, 1986) et développe des habiletés physiques, cognitives, affectives, sociales et interpersonnelles (Michelman, 1971; Mosey, 1986; Parham, 1996; Reilly, 1974).

En jouant, l'enfant développe et améliore ses habiletés physiques telles la coordination, la dextérité, la force, la tolérance, l'équilibre (ACE, 1991). De plus, le jeu permet à l'enfant

d'identifier les limites de ses capacités et de tenter de les dépasser (Arcand et Bouchard, 1995).

Selon Piaget (1962), le jeu aide l'enfant à assimiler la réalité et favorise son développement cognitif. L'enfant y découvre entre autres, la notion de temps, la relation de cause à effet, la notion de la permanence de l'objet; dans le jeu, il développe sa créativité, sa capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. En jouant, l'enfant peut tester les concepts et prendre conscience des conséquences de ses gestes avant de faire face aux situations et aux conséquences réelles de la vie adulte.

Du point de vue affectif, le jeu aide l'enfant à développer le concept de soi et d'autrui (Takata, 1971) et selon Lewis (1993), il augmente le niveau de confiance en soi. En effet, à travers le jeu, l'enfant apprend à faire confiance à autrui et à avoir suffisamment confiance en lui-même pour prendre des initiatives. Selon l'approche freudienne, le jeu est révélateur des craintes, des frustrations, des obsessions de l'enfant et permet l'expression de ses fantasmes (Henriot, 1969). Ainsi, le jeu favorise l'accomplissement symbolique du désir, la destruction ou l'atténuation provisoire de l'angoisse (Henriot, 1969). Dans le même sens, Erikson (1963) considère que les jeux de rôles et les excursions dans la fantaisie et l'imaginaire aident l'enfant à exprimer et à résoudre les problèmes d'identité. Enfin, Winnicott (1972) croit que ce n'est qu'en jouant que l'enfant utilise sa personnalité tout entière; c'est en jouant que les êtres humains sont le plus humains.

Le jeu a également une influence sur les habiletés sociales et interpersonnelles de l'enfant. Il y apprend les règles et les normes sociales, telles la discipline, le sens des responsabilités, la coopération, la compétition et le respect d'autrui.

De plus, selon Caplan et Caplan (1974), le jeu joue un rôle déterminant dans l'identification des intérêts professionnels. Il est évident que l'enfant est incapable de maîtriser les habiletés

requis pour une carrière mais dans le jeu, il expérimente divers rôles et vit certaines aventures qui peuvent façonner ses choix ultérieurs.

Le jeu favorise donc le développement des nombreuses facettes de l'enfant et lui permet d'acquérir les habiletés pour faire face à son environnement et le maîtriser.

LE JEU COMME ATTITUDE

Pour plusieurs auteurs, le jeu est plus qu'une activité. L'essence du jeu réside non pas dans l'activité elle-même mais bien dans la façon de l'aborder et dans le sens qui lui est conféré (Bundy, 1993; Chandler, 1997; Day, 1979). Pour jouer véritablement, l'enfant doit démontrer une certaine attitude, une prédisposition au jeu. L'attitude ludique est définie comme une prédisposition que l'enfant apporte à toute situation (Barnett, 1991b; Bundy, 1993; Ferland, 1998; Lieberman, 1965; Lieberman, 1977). Dans cet esprit, le jeu devient une façon particulière d'aborder les situations (Day, 1979).

Pour Dewey (1933), l'attitude ludique est une façon de penser et le jeu est la manifestation externe de cette attitude. Ainsi, par l'attitude avec laquelle l'enfant entreprend une activité, il peut la transformer en jeu alors qu'elle n'en était pas un au départ (activités de subsistance, tâches, travail...). C'est donc l'attitude subjective de l'enfant qui rend l'activité "jeu" (Chandler, 1997; Ferland, 1998).

Depuis le début des années '90, cette définition du jeu comme attitude a pris de plus en plus d'importance (Barnett, 1991b). Selon Barnett (1991b), cette attitude est une dimension stable de la personnalité et elle se manifeste par les qualités et les attributs que l'individu apporte à son environnement. L'attitude ludique serait présente chez tous les enfants mais son intensité varierait d'un enfant à l'autre (Barnett, 1991b; Bundy, 1993; Bundy, 1996; Knox, 1996).

Définitions conceptuelles de l'attitude ludique

Plusieurs auteurs se sont attardés à l'attitude ludique chez l'enfant afin d'en préciser la nature, les caractéristiques et les différentes composantes. Le tableau I, à la page suivante, résume les composantes de l'attitude ludique selon les différents auteurs et indique les relations existant entre ces différentes composantes.

Henriot (1969) affirme que l'attitude de jeu est caractérisée par l'incertitude, l'illusion et l'imprévisibilité. L'incertitude représente le caractère le plus apparent du jeu et "tient d'abord à la marge d'indétermination – réelle ou supposée- qui s'introduit dans le mécanisme du comportement et le rend, dans une certaine mesure, imprévisible" (Henriot, 1969 p.75). Dans le jeu, rien n'est prédéterminé; l'action évolue au gré du joueur qui jouit d'une liberté d'action. Grâce à l'illusion, les objets sont transformés et l'univers de la fiction s'ouvre à l'enfant: le jeu prend vie. Cette attitude est souvent accompagnée d'une mimique particulière : regard brillant, agitation physique et rire.

Bishop et Chace (1971) soutiennent que l'attitude ludique se caractérise par l'exploration, la joie et liberté d'action. L'exploration et la liberté d'action semblent rejoindre respectivement les concept d'incertitude et d'imprévisibilité, mentionnés par Henriot (1969). Bishop et Chace (1971) ajoutent un nouvel élément, soit la notion de joie. Bien que Henriot (1969) n'inclut pas la joie dans les caractéristiques de l'attitude subjective, la mimique particulière qu'il associe à cette attitude pourrait être attribuable à la joie et au plaisir ressentis. Toutefois, Henriot (1969) semble plutôt considérer la joie comme une manifestation de l'attitude ludique alors que Bishop et Chace (1971) considèrent qu'elle en est une composante importante.

Tableau I
Les composantes de l'attitude ludique chez l'enfant selon différents auteurs (1)

Composantes de l'attitude ludique		Termes utilisés par les différents auteurs pour décrire les composantes de l'attitude ludique				
Curiosité	Henriot (1969) Incertitude	Bishop and Chace (1971) Exploration	Lieberman (1977)	Lyons (1987)	Ferland (1994, 1998) Curiosité	Bundy (1993, 1996) Knox (1996) Curiosité
Imagination	Illusion		Spontanéité cognitive			Facilité à suspendre la réalité Imagination, créativité
Sentiment de contrôle				Efficacité		Sentiment de contrôle Encadrement
Activité physique			Spontanéité physique			Activité physique
Sens de l'humour			Sens de l'humour		Sens de l'humour	
Plaisir	Mimique particulière*	Joie	Joie	Niveau d'éveil	Plaisir	Motivation intrinsèque Joie
Spontanéité	Imprévisibilité	Liberté d'action	Spontanéité sociale	Interaction sociale	Spontanéité	Facilité à suspendre la réalité Flexibilité verbale et sociale
Libération				Libération		

* Pour Henriot, la mimique particulière qui semble attribuable à la joie et au plaisir est une manifestation de l'attitude ludique

(1) Un terme peut être répété chez le même auteur (sous une même colonne) s'il est l'équivalent de termes différents chez d'autres auteurs.

Lieberman (1997) est la première à proposer un modèle de l'attitude ludique. Dans ce modèle, les composantes de l'attitude ludique sont la spontanéité cognitive, la spontanéité physique, le sens de l'humour, la joie et la spontanéité sociale. La spontanéité cognitive consiste en l'utilisation de l'imagination dans la situation de jeu alors que la spontanéité physique réfère à la fréquence et à la qualité des mouvements physiques lors des activités de jeu. La capacité de voir et d'apprécier le côté amusant des choses constitue le sens de l'humour de l'enfant; il renvoie aussi à son côté taquin. Pour Lieberman (1977), la joie de l'enfant se manifeste dans le jeu par le rire et le plaisir. Elle considère que la joie est essentielle à l'attitude ludique. Quant à la spontanéité sociale, elle s'observe dans les interactions ludiques avec autrui.

Lieberman (1977) utilise des éléments différents de ceux présentés par Henriot (1969) et par Bishop et Chace (1971) pour décrire l'attitude ludique. Cependant, certains rapprochements sont possibles. La spontanéité cognitive ou l'utilisation de l'imagination se rapproche du concept de l'illusion avancé par Henriot (1969). Tout comme Bishop et Chace (1971), elle croit que la joie est une composante essentielle de l'attitude ludique.

Lyons (1987) propose une terminologie très différente des auteurs précédents. Selon lui, l'attitude ludique est composée de quatre éléments : efficacité (*effectance*), niveau d'éveil (*arousal*), interaction sociale et libération. L'efficacité est déterminée par la compétence, le contrôle et la compétition que manifeste l'enfant. Le niveau d'éveil s'observe par l'excitation que suscite l'activité et le défi qu'y perçoit l'enfant. L'interaction sociale réfère à la coopération et à la camaraderie alors que la libération est décrite comme la catharsis et la relaxation que procure l'activité.

Des rapprochements entre le niveau d'éveil et la joie (plaisir) mentionnée par les auteurs précédents semblent possibles puisque ces deux termes sont reliés aux émotions suscitées

par l'activité. Quant à l'interaction sociale, elle se rapproche de la spontanéité sociale, décrite par Lieberman (1977).

Selon Ferland (1994; 1998), l'attitude ludique se caractérise, entre autres, par la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité. Bien que ces termes ne soient pas définis de façon conceptuelle, certains rapprochements avec les auteurs cités précédemment sont possibles. Pour cette auteure, la curiosité incite l'enfant à explorer son environnement. Il existe donc un lien entre la curiosité avancée par Ferland et l'exploration proposée par Bishop et Chace (1971). Tout comme Lieberman (1977), Ferland croit que le sens de l'humour est une composante essentielle de l'attitude ludique. Ferland (1994; 1998) préfère le terme plaisir au terme joie mais la relation entre ces deux concepts est déjà proposée par Lieberman (1977). Par contre, Ferland ne partage pas l'opinion de Lieberman (1977) pour ce qui est de la spontanéité physique. Ses travaux lui ont permis de réaliser que les enfants avec déficience physique, même s'ils sont incapables de bouger, peuvent tout de même avoir une attitude ludique (Ferland, 1994, 1998). La spontanéité physique telle que définie par Lieberman (1977) et qui porte sur la qualité des mouvements n'est donc pas considérée par Ferland comme une composante de l'attitude ludique.

Pour sa part, Bundy (1993) conçoit l'attitude ludique (*playfulness*) selon un continuum : attitude non ludique à une extrémité et attitude ludique à l'autre extrémité. Elle décrit l'attitude ludique à l'aide de trois éléments soit la facilité (*freedom*) à suspendre la réalité, le sentiment de contrôle et la motivation intrinsèque. La facilité à suspendre la réalité représente la capacité à déborder de la réalité objective. Le sentiment de contrôle suggère que l'enfant maîtrise ses actions et certains aspects de l'activité; il a ainsi une influence sur les résultats. La motivation intrinsèque vient du plaisir inhérent que l'activité engendre plutôt que des récompenses externes qui y seraient attachées. En 1996, Bundy ajoute un quatrième élément au concept de l'attitude ludique, soit le "*framing*" que nous

appellerons dorénavant encadrement. L'encadrement réfère au cadre ou aux balises que l'enfant élabore dans une situation de jeu particulière. Par cet encadrement, l'enfant fournit aux autres des indices sur la façon dont ils devraient agir envers lui et envers le matériel de jeu. Chacun de ces éléments s'inscrit sur le continuum (faible à élevé); la présence et l'intensité de ces quatre éléments déterminent le degré d'attitude ludique de l'enfant (Bundy, 1996; Bundy, et al., 2001).

Plusieurs rapprochements sont possibles entre Bundy (1993; 1996) et les autres auteurs. D'abord, la facilité à suspendre la réalité peut correspondre, à notre avis, à l'illusion et à l'imprévisibilité proposées par Henriot (1969), à la spontanéité cognitive et la spontanéité sociale mentionnées par Lieberman (1977) ainsi qu'à la liberté d'action chez Bishop et Chace (1971). Le sentiment de contrôle semble rejoindre le concept d'efficacité chez Lyons (1987). Quant à la motivation intrinsèque, elle peut être reliée au plaisir puisque ce dernier est perçu comme le moteur du jeu. L'encadrement semble, lui aussi, relié au concept d'efficacité évoqué par Lyons (1987).

Quant à Knox (1996), elle attribue à l'attitude ludique les caractéristiques suivantes : curiosité, imagination, participation à des activités physiques, joie, flexibilité verbale et sociale. Cette conceptualisation de l'attitude ludique regroupe la majorité des composantes proposées par les divers auteurs tout en employant des termes différents. Les termes ne sont pas clairement définis mais semblent être utilisés dans le même sens que chez Lieberman (1977).

En fait, Knox (1996) propose les mêmes composantes de l'attitude ludique que celles présentées par Lieberman (1977) en ajoutant la curiosité et en omettant le sens de l'humour. Son étude révèle que l'enfant qui a une attitude ludique développée contrôle et dirige le jeu. L'imagination, la créativité et la curiosité permettent à l'enfant soit d'initier le jeu soit de poursuivre le jeu initié par autrui. Les enfants qui ont peu d'attitude ludique

peuvent initier le jeu; toutefois, ils en cèdent rapidement le contrôle à autrui. Alors que Bundy (1993) et Lyons (1987) considèrent le sentiment de contrôle ou l'efficacité comme une composante de l'attitude ludique, Knox croit qu'il en est plutôt une conséquence, ce qui explique son absence dans le tableau I (à la page 13).

Comme le reflète le tableau I, tous les auteurs semblent considérer le plaisir et la spontanéité comme des composantes essentielles de l'attitude ludique. L'imagination et la curiosité sont aussi fréquemment retenues. Les autres composantes, soit le sens de l'humour, le sentiment de contrôle, la spontanéité physique et la libération, ne font pas l'unanimité. Seules Lieberman (1977) et Ferland (1994, 1998) croient que le sens de l'humour est une composante de l'attitude ludique chez l'enfant. Lyons (1987) et Bundy (1996) affirment que le sentiment de contrôle (efficacité) est une composante de l'attitude ludique; Knox (1996) croit plutôt qu'il est une conséquence de l'attitude ludique. Lieberman (1977) et Knox (1996) semblent associer la participation à des activités physiques à l'attitude ludique alors que Ferland (1994, 1998) considère que l'enfant peut avoir une attitude ludique malgré des limites physiques importantes. Lyons (1987) est le seul à considérer la libération comme une composante de l'attitude ludique.

Définitions opératoires de l'attitude ludique chez l'enfant

Certains chercheurs ont développé des outils pour tenter de mesurer l'attitude ludique chez l'enfant. Bien qu'une présentation et la critique exhaustive des outils de mesure débordent largement des objectifs de la présente thèse, ils ont été étudiés afin de préciser les différentes composantes de l'attitude ludique selon les auteurs qui les ont développés. Cette étude peut s'avérer utile pour mieux cerner le concept de l'attitude ludique en précisant la nature de certaines de ses composantes.

Cinq outils mesurant l'attitude ludique chez l'enfant ont été répertoriés : Playfulness Scale (Lieberman, 1977), Children's Playfulness Scale (Barnett, 1991b), le Test of Playfulness (Bundy, 1996), l'Évaluation du comportement ludique (Ferland, 1998) et l'Entrevue initiale avec les parents (Ferland, 1998). Ces deux derniers instruments ne cernent pas exclusivement l'attitude ludique mais le comportement de jeu de l'enfant dans son ensemble. La composante attitude ludique est documentée de la même façon dans ces deux outils soit par le thérapeute avec l'Évaluation du comportement ludique (ECL), soit par les parents avec l'Entrevue initiale avec les parents (EIP). Le tableau II, à la page suivante, décrit succinctement chacun de ces cinq outils.

Playfulness Scale (Lieberman, 1977)

Tel que mentionné auparavant, Lieberman considère la spontanéité physique, la spontanéité sociale, la spontanéité cognitive, le sens de l'humour et la joie comme les composantes de l'attitude ludique. Son instrument de mesure porte sur ces cinq composantes.

Lieberman évalue la spontanéité physique de l'enfant par ses mouvements (sauts, gestes rythmés impliquant tout le corps); elle cerne la fréquence avec laquelle l'enfant s'engage dans de telles activités et la qualité de ses mouvements. Pour cette auteure, la restriction du mouvement aurait un effet négatif sur l'attitude ludique. Lieberman ajoute que ces sauts et gestes rythmés pourraient être une indication d'exubérance. Cette affirmation soulève plusieurs questions dont, entre autres, qu'est-ce que l'exubérance? Bien que Lieberman n'en propose aucune définition, l'exubérance peut signifier une quantité excessive de mouvements et, dans ce cas, un enfant hyperactif pourrait alors être qualifié d'enfant exubérant. Or, il semble que l'hyperactivité ne soit ni une composante ni une conséquence de l'attitude ludique. Par ailleurs, l'exubérance pourrait aussi signifier une manifestation de joie abondante; dans ce cas, le mouvement ne saurait être la seule

Tableau II.
Description des concepts de cinq outils utilisés pour mesurer l'attitude ludique chez l'enfant. ⁽¹⁾

	Playfulness Scale Lieberman (1977)	Children's Playfulness Scale Barnett (1991b)	Test of Playfulness Bundy (1996)	Évaluation du comportement ludique (ECL) Entrevue initiale avec les parents (EIP) Ferland (1998)
Composantes de l'attitude ludique mesurées	<ul style="list-style-type: none"> • spontanéité physique • spontanéité sociale • spontanéité cognitive • sens de l'humour • joie 	<ul style="list-style-type: none"> • spontanéité physique • spontanéité sociale • spontanéité cognitive • sens de l'humour • joie 	<ul style="list-style-type: none"> • motivation intrinsèque • sentiment de contrôle • facilité à suspendre la réalité • encadrement. (<i>framing</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • curiosité • sens de l'humour • plaisir • spontanéité • initiative • goût du défi
Items ou énoncés	<p>Total de 12 énoncés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • spontanéité physique • spontanéité sociale • spontanéité cognitive • sens de l'humour • joie • intelligence • apparence physique de l'enfant 	<p>Total de 23 énoncés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • spontanéité physique • spontanéité sociale • spontanéité cognitive • sens de l'humour • joie 	<p>Total de 68 énoncés</p> <p>Le test comporte 34 énoncés qui doivent être observés en situation de jeu à l'intérieur et à l'extérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> • motivation intrinsèque • sentiment de contrôle • facilité à suspendre la réalité • encadrement. (<i>framing</i>) 	<p>Dans chacun des deux instruments, un total de 6 énoncés portent sur l'attitude ludique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • curiosité • sens de l'humour • plaisir • spontanéité • initiative • goût du défi
Clientèle cible	Enfants d'âge scolaire	Enfants d'âge scolaire	Enfants de 15 mois à 10 ans avec déficience	Enfants d'âge préscolaire avec déficience

(1) Il est à noter que la robustesse des instruments de mesure n'a pas été vérifiée, cet exercice visait à mettre à jour la définition opératoire de l'auteur à travers l'instrument créé.

manifestation de l'exubérance. En effet, l'enfant incapable de bouger peut manifester son exubérance autrement que par le mouvement, soit par le rire et la joie. Quelle relation y a-t-il alors entre la qualité du mouvement et l'attitude ludique?

Lieberman évalue la spontanéité sociale de l'enfant par sa flexibilité dans les interactions de groupe et sa capacité de s'adapter à de nouvelles situations.

Dans cette échelle, la spontanéité cognitive réfère à l'imagination et est évaluée par la fréquence avec laquelle l'enfant manifeste de la spontanéité en situation de jeu libre et par sa capacité à utiliser son imagination dans de telles situations. Lieberman (1997) accorde une place importante à la spontanéité dans sa mesure de l'attitude ludique puisqu'elle la mesure de trois façons différentes, soit la spontanéité physique, la spontanéité cognitive et la spontanéité sociale. Cependant, la spontanéité est toujours mesurée en lien avec un autre élément comme la joie ou l'imagination et non comme un concept en soi.

Pour sa part, le sens de l'humour est évalué par la fréquence à laquelle l'enfant le manifeste en situation de jeu. Enfin, la joie est mesurée par la fréquence et le degré de liberté avec lesquels l'enfant exprime un tel sentiment par son expression faciale et son comportement.

La spontanéité physique et la joie semblent reliées puisque certains enfants démontrent leur joie dans les gestes, d'autres dans leur expression faciale ou par leur langage. La spontanéité physique semblerait une façon parmi d'autres de manifester de la joie. Dans ce sens, la spontanéité physique serait incluse dans la joie. Alors que mesure le premier énoncé? La spontanéité de l'enfant, la participation active de l'enfant ou la manifestation de la joie? Comme il est

expliqué plus haut, la présence de mouvements ne nous apparaît pas suffisante pour mesurer la joie. L'énoncé sur la spontanéité physique semble plutôt évaluer la spontanéité de l'enfant qui se manifeste dans ses gestes plutôt que par la qualité de ses gestes.

Children's Playfulness Scale (Barnett, 1991b)

En 1991, Barnett a repris et modifié l'échelle de Lieberman (1977) qu'elle a nommée *Children's Playfulness Scale*. Cette échelle contient presque le double des énoncés contenus dans l'échelle de Lieberman (1977) puisque Barnett a transformé les notes explicatives en énoncés; cependant, l'échelle apporte peu de nouveaux contenus. Contrairement à Lieberman (1977), Barnett distingue exubérance et enthousiasme, de la spontanéité physique. Elle place précisément ces deux éléments sous la joie, ce qui apparaît plus juste. Néanmoins, elle maintient la spontanéité physique comme composante de l'attitude ludique qu'elle évalue selon la coordination de l'enfant, son implication physique dans le jeu, sa participation active et ses mouvements. À l'instar de Lieberman (1977), Barnett considère qu'une restriction du mouvement affecte l'attitude ludique. Une telle affirmation est-elle justifiée? La spontanéité semble ici l'élément important, non le mouvement ou l'activité physique. De plus, les activités ne suscitent pas toutes le même degré de mouvement : certains enfants préfèrent des jeux physiques, d'autres des jeux plus intellectuels. Le mouvement semble plutôt une composante de l'activité qu'une composante de l'attitude ludique tel que le considère Barnett.

Test of Playfulness (Bundy, 1996)

Les travaux de Bundy (1996) ont mené au développement du *Test of Playfulness* (ToP). Bien que l'attitude ludique puisse être évaluée dans le contexte de toute

activité (jeu ou non jeu), elle a plus de chance de se manifester dans des situations de jeu (Bundy et al., 2001). L'évaluation se fait à partir de l'observation de l'enfant dans une situation de jeu libre, pour un minimum de 15 minutes à l'intérieur et 15 minutes à l'extérieur. Comme les évaluations élaborées par Ferland (1998), ce test a été conçu pour être utilisé en milieu clinique. De plus, les ergothérapeutes doivent suivre une formation avant de pouvoir faire passer ce test à des clients; ceci est différent des autres instruments de mesure qui ne requièrent pas de formation spécifique.

Dans le ToP, la motivation intrinsèque se mesure par le niveau d'engagement, la répétition, le processus, l'exubérance et la persévérance manifestés dans l'activité (Bundy, 1996). Ces éléments ressemblent à ceux que Barnett (1991b) et Lieberman (1977) utilisent pour mesurer la manifestation de la joie. La relation établie précédemment entre motivation intrinsèque, plaisir et joie semble ainsi validée.

L'analyse plus approfondie du ToP suggère une relation entre le sentiment de contrôle et la spontanéité sociale ainsi qu'une relation entre la facilité à suspendre la réalité et le sens de l'humour. Le sentiment de contrôle se mesure par la capacité de l'enfant à prendre des décisions, à modifier l'activité, à négocier avec autrui, à initier les activités ainsi que par le niveau de sécurité ressenti dans la situation de jeu (Bundy, 1996). Le sentiment de contrôle se rapproche de la spontanéité sociale, telle que définie par Barnett (1991b). En effet, la spontanéité sociale de l'enfant représente sa façon d'interagir avec autrui et elle s'évalue par la capacité à s'engager dans le jeu avec autrui, à coopérer et à partager; ces capacités permettent à l'enfant de négocier avec autrui.

Dans le ToP, la facilité à suspendre la réalité se reflète non seulement par la capacité de l'enfant à faire semblant et à utiliser les objets de façon inusitée mais aussi par sa capacité à taquiner, à faire des blagues, à faire le bouffon. La facilité à suspendre la réalité comporterait donc deux composantes : l'imagination et le sens de l'humour. Bundy (1996) reconnaît la contribution du sens de l'humour à l'attitude ludique comme Lieberman (1997) et Ferland (1994,1998). Quant à l'encadrement, il est évalué par la capacité de l'enfant à fournir des indices (expression faciale, langage corporel) à ses partenaires de jeu sur la façon dont ils devraient interagir avec lui de même que sa propre réaction aux indices fournis par autrui.

Évaluation du comportement ludique et Évaluation initiale avec les parents. (Ferland, 1998)

Contrairement aux échelles de Lieberman (1977) et de Barnett (1991b) qui ne ciblent que des enfants normaux, l'Évaluation du comportement ludique (ECL) et l'Évaluation initiale avec les parents (EIP), sont conçues pour être utilisées en milieu clinique. L'ergothérapeute observe l'enfant en situation de jeu. Toutefois, comme l'enfant se retrouve dans un environnement non-familier avec du matériel de jeu différent, cette situation se veut plutôt une simulation qu'une situation de jeu naturelle. Ainsi, la comparaison entre les observations de l'ergothérapeute et celles des parents permet d'avoir une idée plus juste du comportement ludique de l'enfant.

Dans ces deux évaluations, les énoncés reliés à l'attitude ludique sont définis par leur opposé. Ainsi, la spontanéité est définie par opposition à la réserve. L'énoncé sur la spontanéité cherche à déterminer si l'enfant est spontané dans ses actions et réactions ou s'il fait preuve d'une certaine retenue, d'une certaine réserve. Pour Ferland, la spontanéité n'est pas associée à la fréquence et à la qualité des

mouvements physiques de l'enfant. En se référant aux résultats de son étude qui démontrent que le jeu est possible malgré l'incapacité de bouger, Ferland (1994) exclut le mouvement comme composante de l'attitude ludique. Dans ces outils, la curiosité est définie par opposition à l'indifférence; et le plaisir par opposition à l'absence de plaisir (l'enfant semble plutôt subir la situation).

Selon Ferland (1998), le sens de l'humour se manifeste dans la capacité de l'enfant à comprendre et à apprécier les situations cocasses, à faire des blagues et à rire. Elle le conçoit donc de la même façon que Lieberman (1977).

Ferland (1998) soutient que l'attitude ludique se caractérise, entre autres, par le plaisir et la curiosité, le sens de l'humour et la spontanéité. Par contre, les deux évaluations suggèrent que l'initiative et le goût du défi seraient aussi des composantes de l'attitude ludique. L'ajout de ces deux éléments n'est cependant pas expliqué. L'initiative réfère à la capacité de l'enfant à initier ou à amorcer une action plutôt que de dépendre de l'action des autres (enfants ou adultes). L'initiative rejoint à la fois le sentiment de contrôle chez Bundy (1993, 1996) et la spontanéité sociale chez Barnett (1991b). Le goût du défi réfère à l'intérêt de l'enfant à prendre des risques et à tenter de nouvelles expériences. Cet élément ne semble pas présent dans les autres outils recensés.

L'étude de ces outils fournit de nouvelles données qui modifient les relations établies et présentées au tableau I (à la page 13). La spontanéité physique se retrouve sous le terme générique de spontanéité. L'activité physique est omise de la liste des composantes car en accord avec Ferland (1994), nous ne la croyons pas essentielle à l'attitude ludique. De plus, nous remettons en question la relation entre le sentiment de contrôle chez Bundy (1996) (ou l'efficacité chez Lyons, 1987) et l'attitude ludique; ne s'agit-il pas davantage

d'une conséquence que d'une composante de l'attitude ludique? Dans ce sens, Knox (1996) soutient que l'imagination, la créativité et la curiosité permettent à l'enfant d'exercer un certain contrôle sur le jeu. Pour elle, le contrôle est le reflet des habiletés de l'enfant et donc la conséquence de l'attitude ludique, non une composante. Plusieurs auteurs soutiennent que le jeu a pour rôle principal d'aider l'enfant à acquérir, développer et parfaire ses habiletés afin de maîtriser son environnement (Ellis et Witt, 1986; Reilly, 1974; Saunders et al., 1999). Ces propos appuient ceux de Knox (1996). Plus l'enfant acquiert des habiletés et plus son sentiment de contrôle, de compétence et d'efficacité augmente. Dans ce sens, le contrôle et l'efficacité semblent davantage un résultat de l'attitude ludique plutôt qu'une de ses composantes. Des arguments semblables peuvent être évoqués pour expliquer que l'initiative et le goût du défi, identifiés par Ferland (1998), seraient aussi le résultat de l'attitude ludique. On peut concevoir que la curiosité combinée à la spontanéité de l'enfant puisse l'entraîner à relever des défis et à prendre des initiatives. Dans ce sens, l'initiative et le goût du défi découleraient des composantes de l'attitude ludique; elles seraient plutôt les conséquences que des composantes de l'attitude ludique.

Enfin, seul Lyons (1987) identifie la libération comme composante de l'attitude ludique. Cette notion rejoint le divertissement et la relaxation souvent associés à l'activité de jeu. Comme la libération semble plutôt une fonction du jeu qu'une composante de l'attitude ludique, elle n'est pas retenue comme une composante d'une telle attitude.

Ainsi, la recension des écrits révèle que les composantes de l'attitude ludique chez l'enfant sont la spontanéité, la curiosité, l'imagination, le sens de l'humour et le plaisir.

Caractéristiques de l'enfant qui a une attitude ludique prononcée

Les enfants qui ont une attitude ludique présentent toutes les composantes mentionnées précédemment mais à des degrés divers. De plus, ils semblent partager plusieurs autres

caractéristiques personnelles. Les travaux de Barnett (1991b) montrent que l'attitude ludique chez les enfants peut être associée aux caractéristiques suivantes : agressivité, confiance en soi, indépendance et niveau élevé de participation active. Il est important de préciser que Barnett voit l'agressivité de façon positive puisqu'elle serait reliée à l'intensité de l'émotion et non à la brutalité ou à l'agression.

Par ailleurs, les enfants qui ont une attitude ludique seraient motivés à poursuivre des objectifs auto-imposés et auraient tendance à ne pas se laisser arrêter par les règles et les contraintes externes; plus physiquement actifs que les autres enfants, ils sauraient attribuer aux objets et aux comportements leurs propres significations (Barnett, 1991a; Saunders et al., 1999). Les enfants qui ont une attitude ludique prononcée manifestent aussi un affect positif, ils démontrent un niveau de jeu social et imaginatif élevé, ils recherchent la nouveauté et s'expriment davantage que leurs confrères de classe (Barnett, 1991a; Saunders et al., 1999). Ces enfants démontrent une flexibilité au jeu et deviennent souvent le centre de l'attention dans le jeu. De façon générale, ils mènent et contrôlent le jeu (Knox, 1996).

Certaines études suggèrent une relation entre l'extraversion ou l'ouverture vers l'autre et une attitude ludique. Cette relation semble plausible puisque la dimension sociale est une dimension importante de la spontanéité, elle-même une composante de l'attitude ludique. L'enfant qui a une attitude ludique ne se prend pas au sérieux et tend à dédramatiser les situations difficiles (Ferland, 1998).

Les études de Knox (1996) révèlent qu'à l'opposé, les enfants qui ont peu d'attitude ludique ont un affect négatif. Ils émettent des commentaires verbaux négatifs, se retirent physiquement et émotionnellement du jeu et maîtrisent mal la situation de jeu. Ils refusent souvent de participer, préférant les adultes ou les enfants plus jeunes comme partenaires de jeu et ils font preuve d'immaturité émotionnelle. Ces enfants sont moins spontanés et moins joyeux dans leurs activités de jeu (Kielhofner, Barris, Bauer, Shoestock, et Walker, 1983).

Ils abordent les objets avec peu de curiosité et sont moins susceptibles d'essayer une variété d'actions avec les jouets en situation de jeu (Kielhofner et al., 1983). Par conséquent, leur jeu est beaucoup plus stéréotypé et immature que celui des enfants ayant une attitude ludique prononcée (Knox, 1996; Morisson et al., 1991).

Fonctions de l'attitude ludique chez l'enfant

Contrairement aux études sur le jeu qui le définissent comme une activité, l'étude du jeu conçu comme une attitude ne s'attarde pas à classer les jeux. En effet, cet exercice serait inutile puisque toute activité peut devenir jeu au gré de l'enfant. Par contre, plusieurs études menées chez l'enfant ont permis de comprendre les fonctions de l'attitude ludique. Certaines études montrent un effet évident d'une telle attitude sur le degré de créativité de l'enfant (Lieberman, 1965; Truhon, 1983). Lorsqu'un individu s'amuse avec les idées et en retire du plaisir, l'inspiration peut survenir et mener à des solutions qui n'auraient pu être développées ou conçues sans une attitude ludique (Meador, 1992).

Selon Moran (1987), l'attitude ludique s'avère aussi utile pour faire face à la frustration, à la déception et à l'anxiété. Elle crée une atmosphère propice à l'expression des émotions et à la résolution des conflits. L'attitude ludique contribue ainsi au développement de la capacité d'adaptation de l'enfant (Sutton-Smith, 1970). A l'inverse, certains auteurs considèrent qu'une attitude ludique peu développée est susceptible d'entraîner un comportement antisocial et des problèmes d'estime de soi chez l'enfant (Barnett, 1991a; Okimoto et al., 2000).

Mais au-delà de ces diverses fonctions, le jeu, défini par l'attitude qui le sous-tend, favorise selon Ferland (1998) l'émergence du plaisir de l'action et le développement de la capacité d'agir et contribue ainsi à l'autonomie et au sentiment de bien-être chez l'enfant. Il devient alors un élément fondamental de la qualité de vie de l'enfant.

Sources d'influence pour le développement de l'attitude ludique

Selon Barnett (1991a), l'attitude ludique est une prédisposition présente chez tous les enfants mais plusieurs facteurs peuvent en influencer le développement et la manifestation. Comme l'attitude ludique est une façon de penser qui influence l'interaction de l'enfant avec son environnement, tout élément susceptible de modifier cette interaction peut potentiellement influencer l'attitude ludique. Dans un environnement défavorable, même le plus enjoué des enfants sera peu susceptible de manifester son attitude ludique (Bronson et Bundy, 2001). Selon Bronson et Bundy (2001), les valeurs, les intérêts, les rôles, la condition physiologique, le concept de soi et les capacités de l'enfant influencent la façon dont il perçoit et interagit avec l'environnement; par conséquent, ces différents aspects modulent son attitude ludique.

Selon certains auteurs, l'âge et le sexe de l'enfant joueraient un rôle important dans le développement de l'attitude ludique. L'étude de Barnett (1991a), menée auprès de 272 enfants d'âge préscolaire, révèle que la spontanéité sociale et la spontanéité cognitive augmentent de façon linéaire avec l'âge. Cette étude suggère, de plus, que le sens de l'humour est pratiquement absent en bas âge et qu'il connaît une augmentation substantielle à partir de l'âge de cinq ans suivant le développement des habiletés de l'enfant. Très centré sur lui-même, le jeune enfant doit d'abord développer son concept de soi pour pouvoir ensuite interagir avec son environnement social. De plus, pour comprendre le côté humoristique des choses, l'enfant doit avoir une certaine capacité d'abstraction, capacité qui ne se développe qu'à partir de l'âge de trois ans. Le jeu du "faire semblant" pourrait être considéré comme une des premières manifestations du sens de l'humour chez l'enfant. En bas âge, le rire reflète le plaisir et le bien-être ressentis par l'enfant alors qu'il n'a pas encore les capacités intellectuelles pour apprécier ce qui est amusant. Vers l'âge de cinq ans, l'enfant a acquis les habiletés nécessaires pour pouvoir manifester une spontanéité sociale, une spontanéité cognitive et un sens de l'humour.

Lieberman (1977) soutient que la spontanéité croît avec l'âge mais qu'elle est plus acceptée socialement chez le jeune enfant.

Les études de Barnett (1991a) et Lieberman (1977) citées ci-haut ne concernent que les enfants d'âge préscolaire. Mais jusqu'à quel âge les composantes de l'attitude ludique se développent-elles? Est-ce que la spontanéité (sociale et cognitive) et le sens de l'humour continuent de croître avec le temps ou atteignent-ils leur apogée à un certain âge? Il serait intéressant de connaître l'influence exacte de l'âge non seulement sur le développement mais sur l'évolution de l'attitude ludique. Aucune étude permettant de répondre à ces questions n'a pu être retracée.

Le sexe de l'individu semble un autre facteur déterminant pour le développement de l'attitude ludique. L'étude de Barnett et Kleiber (1984) identifie une différence significative entre l'attitude ludique chez les garçons et l'attitude ludique chez les filles d'âge préscolaire. Les garçons se taquent plus entre eux et font plus les bouffons que les filles. Par contre, les filles démontrent plus de spontanéité cognitive que les garçons. En bas âge, il n'y a aucune différence entre la capacité des garçons et celle des filles à manifester de la joie. Cependant, après l'âge de quatre ans, les filles manifestent beaucoup moins de joie que les garçons. Toutefois, ces auteurs n'apportent aucune explication aux différences notées. Sont-elles vraiment attribuables au sexe de l'enfant ou à l'influence de sa culture et de son environnement? Est-ce que ces différences sont toujours présentes à un âge plus avancé? Sont-elles toujours les mêmes? Aucune étude auprès d'enfants plus âgés n'a pu être retracée; ces questions demeurent donc pour le moment sans réponse. L'étude de Barnett et Kleiber (1984) ne révèle toutefois aucune différence entre les garçons et les filles quant à la spontanéité sociale et au sens de l'humour.

Certains chercheurs se sont intéressés à l'attitude ludique chez les enfants présentant des difficultés. Ainsi, Leipold et Bundy (2000) ont démontré que les enfants présentant un trouble de l'attention et de l'hyperactivité (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) obtiennent des scores moins élevés au Test of Playfulness, ce qui suggère qu'ils ont moins d'attitude ludique que les enfants "normaux". Pour leur part, Wilcox et Rigby (1999) rapportent que les enfants ayant un problème de comportement (*disruptive behavior disorder*) font rarement preuve de motivation intrinsèque, de facilité à suspendre la réalité, de sens de l'humour, de contrôle interne et d'encadrement (*framing*) dans leur jeu. Ces enfants démontrent, en fait, peu d'attitude ludique. Rappelons que pour Bundy (1996), la capacité à suspendre la réalité est formée de deux composantes soit l'imagination et le sens de l'humour. Selon Leipold et Bundy (2000), les enfants hyperactifs ou présentant des troubles de comportement semblent avoir un sens de l'humour mais le plus souvent, ils l'utilisent de façon socialement inappropriée pour attirer l'attention, pour narguer les autres et non pour s'amuser ou avoir du plaisir. Il en résulte souvent incidents et blessures, mesquinerie et tricherie. Chez ces enfants, les autres composantes de l'attitude ludique sont présentes. Selon Wilcox et Ribgy (1999), les enfants présentant des troubles de comportement (*disruptive behavior disorder*) utilisent également leur sens de l'humour de façon socialement inappropriée. Tant les travaux de Leipold et Bundy (2000) que ceux de Wilcox et Rigby (1999) suggèrent que certaines conditions physiologiques ou psychologiques peuvent influencer la présence de l'attitude ludique.

D'autres études montrent l'influence de l'environnement physique sur l'attitude ludique. En effet, selon Knox (1996), un environnement offrant une variété de jouets et d'objets, de multiples possibilités et de la nouveauté favorise le développement de l'attitude ludique de l'enfant. Pour sa part, Lieberman (1977) suggère que l'attitude ludique est plus susceptible de se manifester dans un environnement familial qui stimule l'imagination et la fantaisie de l'enfant. Les travaux de Kielhofner et al. (1983) supportent

les propos de Lieberman (1977) puisqu'ils démontrent que les enfants hospitalisés manifestent moins d'attitude ludique que leurs pairs non-hospitalisés. Kielhofner et al. (1983) attribuent cette différence à la qualité de l'environnement de jeu; le milieu hospitalier offre peu de possibilités à l'enfant.

Par ailleurs, l'attitude ludique sera davantage observée dans les activités initiées et dirigées par l'enfant lui-même que dans celles imposées par autrui (Knox, 1996). L'environnement humain, tant immédiat qu'élargi, est une autre source d'influence importante pour l'attitude ludique. Ainsi, la famille joue un rôle clef dans le développement de l'attitude ludique de plusieurs façons : le rang familial, la taille de la famille et l'attitude des parents semblent être des facteurs influents pour la manifestation de l'attitude ludique (Barnett, 1991a; Barnett et Kleiber, 1984). L'étude de Barnett (1991a) révèle que les enfants uniques ou les aînés de la famille ont un plus grand sens de l'humour et une plus grande spontanéité cognitive alors que leurs cadets ont plus de spontanéité sociale. Selon cette auteure, cette différence s'expliquerait par les possibilités de jeu offertes aux enfants. Les cadets auraient moins d'occasions que les aînés de jouer seuls; partageant leurs jeux avec leurs aînés, ils développent davantage leurs habiletés sociales que leur spontanéité cognitive ou leur sens de l'humour.

Dans cette même étude, les garçons de familles nombreuses ont obtenu des résultats plus élevés que les filles en ce qui concerne la joie, la spontanéité sociale, la spontanéité physique et le sens de l'humour. Par conséquent, dans une famille nombreuse, les garçons ont une attitude ludique plus développée que les filles (Barnett, 1991a). Aucune hypothèse pour expliquer ces résultats n'est toutefois avancée.

Diverses caractéristiques du comportement parental susceptibles d'influencer l'attitude de jeu chez l'enfant ont également été identifiées. Ainsi, selon Bishop et Chace (1971), les parents qui ont une ouverture d'esprit et la capacité de considérer les choses sous

différents points de vue, qui font preuve d'une grande adaptabilité, de peu d'autoritarisme et qui favorisent l'autonomie de l'enfant contribuent à la présence et au développement d'une attitude ludique chez lui. Ellermeier (1993) et Knox (1996) soulignent également l'importance de l'ouverture d'esprit des parents pour le développement d'une attitude ludique. Moran (1987), pour sa part, soutient que la facilité des parents à entrer dans le monde imaginaire et à faire semblant est cruciale pour le développement de la capacité à jouer de l'enfant. De fait, les parents ayant plus de facilité d'abstraction sont plus susceptibles de permettre et d'encourager l'exploration, la prise de décision et l'autonomie chez l'enfant (Barnett, 1991a; Bishop et Chace, 1971; Knox, 1996; Moran, 1987). Knox (1996) identifie d'autres comportements chez les parents qui favoriseraient le développement ou la présence d'une attitude ludique : être aimant, chaleureux et détendu, participer au jeu de l'enfant, être un modèle en manifestant une attitude ludique et être intéressé par le jeu de l'enfant.

Le niveau socio-économique de la famille serait une autre source d'influence importante pour l'attitude ludique. Ainsi, les parents de la classe moyenne seraient plus susceptibles que ceux des classes défavorisées d'aborder les situations avec une attitude ludique puisqu'ils seraient plus détendus et se sentiraient plus compétents dans leurs habiletés parentales (Lieberman, 1977).

L'environnement socioculturel qui précise les normes à respecter, les attentes quant aux comportements acceptables et les règles de conduite, module la liberté de l'individu et influence son interaction avec l'environnement (Bronson et Bundy, 2001; Masse et al., 1996). A mesure que l'enfant vieillit, l'imagination, la rêverie et les fantaisies sont de moins en moins socialement acceptées; elles peuvent même devenir source d'angoisse et de honte (Moran, 1987). Lieberman (1977) affirme que l'acceptation ou la tolérance de la spontanéité sociale dépend beaucoup de l'époque et de la culture. A titre d'exemple, les travaux de Li et al. (1995) révèlent des différences significatives dans l'importance accordée à certaines

dimensions de l'attitude ludique entre la culture taiwanaise et la culture nord-américaine. Les Taiwanais accordent une grande importance à la spontanéité sociale chez leurs enfants alors que le sens de l'humour est très peu valorisé. La culture dans laquelle vit l'enfant influence donc tant le développement que la manifestation des différentes composantes de l'attitude ludique. Comme l'enfant passe beaucoup de temps en classe, l'attitude des professeurs peut aussi influencer la présence de l'attitude ludique (O'Brien et Shirley, 2001).

En résumé, chez l'enfant, l'âge, le sexe et certaines conditions physiologiques et psychologiques peuvent influencer l'attitude ludique. Cependant, ces caractéristiques ne suffisent pas à expliquer les différences d'intensité observées dans l'attitude ludique. Toutes les dimensions de l'environnement, c'est-à-dire physique, humaine et culturelle, exercent aussi une influence importante sur le développement et l'expression de l'attitude ludique. La majorité des études s'intéressant au développement de l'attitude ludique ont été menées auprès d'enfants d'âge préscolaire. En conséquence, l'influence de ces divers facteurs sur l'évolution de l'attitude ludique lorsque l'enfant vieillit n'est pas connue.

LE JEU CHEZ L'ADULTE

Le jeu, défini comme activité ou comme attitude, est un phénomène principalement associé à l'enfance. Caillois (1958) semble l'un des seuls à utiliser le terme "jeu" pour les adultes et la catégorisation qu'il a développée (jeux de compétition, de hasard, de simulacre et de vertige) s'applique tant à l'adulte qu'à l'enfant. La majorité des auteurs parlent davantage de loisir chez l'adulte (Day, 1979). Selon Primeau (1996a), la société occidentale considère les loisirs plus respectables et moins frivoles que le "jeu". Toutefois, pour cette auteure, ces deux termes sont équivalents. Quant à Ferland (1998), elle soutient que le jeu de l'enfant ne peut supporter la comparaison avec les loisirs de l'adulte, entre autres, parce que ces

derniers représentent le temps libre de l'adulte alors que le jeu représente l'activité prépondérante de l'enfance. Existe-t-il d'autres définitions du concept des loisirs et alors, le rapprochement entre loisirs de l'adulte et le jeu de l'enfant est-il possible?

LES LOISIRS

Cette recension des écrits tente de cerner le concept des loisirs; trois façons de les définir sont identifiées : les loisirs définis en termes de temps, d'activité ou d'expérience subjective.

Loisirs en termes de temps

Tout comme Ferland (1998), certains auteurs définissent les loisirs en se référant au temps dont quelqu'un dispose en dehors de ses obligations (Folse, DaRosa, et Folse, 1985; Kelly, 1992). Les loisirs représentent alors le temps qui reste lorsque l'individu a accompli son travail et ses activités de soins personnels ou de subsistance. Ils viennent donc en dernier lieu, lorsque les autres activités sont complétées. Selon Vanderberg et Kielhofner (1982), cette définition témoigne du peu de valeur que la culture occidentale moderne confère aux loisirs. De fait, le temps destiné aux loisirs est de plus en plus restreint dans les pays industrialisés, l'accent étant mis sur la productivité (Wilcock Allart, 1998). Il y eut pourtant une époque, les années '70 entre autres, où les gains en productivité permettaient d'entrevoir une "société des loisirs" (Dumazedier, 1972). Une telle définition ne tient aucunement compte de la variété des facteurs psychologiques, environnementaux et sociaux qui influencent la participation de l'adulte aux loisirs et la qualité de l'expérience.

Loisirs en termes d'activité

D'autres auteurs définissent les loisirs comme étant des activités choisies librement, sans obligation et pour le plaisir (Drummond et Walker, 1994; Samdahl, 1991). La motivation

première pour entreprendre une activité de loisir est alors le plaisir (Day, 1979; Iso-Ahola et Weissinger, 1990; Primeau, 1996a; Samdahl, 1991; Weissinger et Bandalos, 1995). Le libre choix de l'activité de loisir est nécessaire pour que les adultes l'apprécient (Graef, Csikszentmihalyi, et Gianinno, 1983). Weissinger et Bandalos (1995) considèrent aussi que l'auto-détermination est une caractéristique importante des loisirs : elle s'appuie sur la conscience accrue des besoins internes de l'individu et le fort désir de faire des choix librement. L'auto-détermination est donc reliée au plaisir, à la motivation intrinsèque et au caractère volontaire des loisirs. L'adulte choisit de participer à l'activité pour répondre à certains besoins, tels la détente, le divertissement, la relaxation et la réénergisation. Le choix de l'activité est habituellement en lien avec les intérêts et les capacités de l'adulte. Si le défi est trop grand ou trop faible, l'activité sera rarement satisfaisante (Csikszentmihalyi, 1975a :1975b).

Loisirs en termes d'expérience subjective

Les loisirs peuvent aussi être définis comme étant une expérience subjective ou un état d'esprit (Day, 1979; Iso-Ahola et Weissinger, 1990; Primeau, 1996a; Reid et Mannell, 1994). Indiquant que les loisirs et le travail ne sont plus en opposition mais se retrouvent sur un même continuum, cette définition a considérablement gagné en popularité depuis quelques années (Suto, 1997). Ainsi toute activité peut avoir une composante de loisir et une composante de travail; l'attitude avec laquelle l'individu entreprend l'activité détermine à quel pôle, travail ou loisir, se situe l'activité (Day, 1979). Une même activité peut être perçue comme un loisir aujourd'hui alors que demain elle sera vue comme un travail. La différence réside donc dans l'état d'esprit de l'individu, le contexte entourant l'activité et le sens qu'il confère à son expérience, d'où la notion d'expérience subjective. Les caractéristiques des loisirs perçues comme un état d'esprit sont le plus souvent le plaisir (motivation intrinsèque) et la satisfaction.

Les deux premières définitions des loisirs, soit le temps libre ou l'activité librement choisie, opposent directement loisirs et travail. Les loisirs définis comme temps libres semblent dénués de tout sens et de toute utilité et ce concept revêt une connotation péjorative attribuable au peu de valeur accordée au temps de repos dans la société occidentale moderne (Vanderberg et Kielhofner, 1982). Comme le plaisir est une composante essentielle du loisir, il est vu comme une perte de temps et donc une perte d'argent. De plus, les loisirs sont des activités libres, agréables et « gratuites » alors que le travail est une activité obligatoire, sérieuse et remplie d'attentes. Ainsi, ce qui est travail ne peut être loisir et ce qui est loisir ne peut être travail.

Néanmoins, deux des trois définitions des loisirs suggèrent qu'il existe certaines ressemblances entre les loisirs de l'adulte et le jeu de l'enfant. Défini comme une activité ou encore comme une attitude, le loisir de l'adulte se rapproche du jeu chez l'enfant puisque les caractéristiques attribuées aux activités de loisirs (librement choisies, agréables et satisfaisantes) ressemblent à celles qui sont attribuées à l'activité de jeu (libre, volontaire, agréable, incertaine, gratuite et fictive). Dans les nombreux écrits, l'imagination (fiction) ne semble pas directement associée à l'activité de loisir à l'âge adulte; toutefois, elle n'y est pas proscrite. Elle dépend de la nature de l'activité de loisir choisie. Tout comme le jeu, le loisir défini comme activité est intimement relié aux intérêts de l'individu (Day, 1979).

L'importance du jeu dans la vie de l'enfant ne fait plus aucun doute; celle des loisirs dans la vie de l'adulte est de plus en plus reconnue. Le jeu a une influence importante sur la capacité de résolution de problèmes, la créativité, la motivation, la performance, l'intelligence et les attitudes nécessaires à la vie adulte. A travers le jeu, l'individu en processus de maturation développe sa compétence culturelle et sa participation à la vie sociale (Vanderberg et Kielhofner, 1982). Avec l'âge, les loisirs deviennent importants pour assurer une continuité avec le passé et permettre un usage satisfaisant du temps libre à

la retraite (Kielhofner et Barris, 1984). Le loisir aide aussi à maintenir l'équilibre, le moral et l'engagement nécessaires à la vie adulte sérieuse (Vanderberg et Kielhofner, 1982). Le jeu à l'âge adulte permet à l'individu de refaire le plein d'énergie pour reprendre le travail (Kielhofner, 1997). Selon Vanderberg et Kielhofner (1982), les adultes et la culture ont, tous deux, besoin du jeu/loisir pour survivre. En tout temps, le loisir permet à l'individu de maintenir un équilibre dans son style de vie, de promouvoir son bien-être physique et psychologique et d'avoir une vie satisfaisante. Le jeu et le loisir définis comme activité ou attitude partagent donc plusieurs caractéristiques et jouent des rôles semblables dans la vie de l'enfant et dans celle de l'adulte.

Les loisirs définis comme un état d'esprit se rapprochent de l'attitude ludique associée à l'enfant. Est-ce à dire que l'attitude ludique se retrouve intégralement à l'âge adulte? Que connaissons-nous de ce concept au-delà de l'enfance? L'étude des loisirs définis comme état d'esprit a donné lieu à l'élaboration du concept de fluidité par Csikszentmihalyi (1975a; 1975b), concept des plus pertinents pour amorcer la réflexion sur l'attitude ludique chez l'adulte.

LE CONCEPT DE FLUIDITÉ

Csikszentmihalyi (1975a) semble avoir été le premier à concevoir les loisirs en termes d'état d'esprit, d'expérience subjective. Ses efforts pour combler le fossé entre travail et loisir et réconcilier ces deux domaines d'activité ont abouti à la formulation du concept de fluidité (*Flow*). Le concept de fluidité est vu selon un continuum. Les individus sont dans un état de fluidité lorsqu'il y a équilibre, réel ou perçu, entre leurs habiletés et les exigences des activités. Si l'individu considère que les exigences de l'activité excèdent ses capacités, il deviendra anxieux; s'il perçoit ses capacités supérieures à ce qu'exige l'activité ou s'il fait face à une activité suscitant peu de défi, l'individu s'ennuiera ou manifestera de l'apathie (Csikszentmihalyi, 1975a). Pour lui, la différence entre loisir et

travail ne réside donc pas dans l'activité en tant que telle, mais bien dans la qualité de l'expérience. Cette différence s'explique par l'expérience de fluidité ou à l'opposé par l'expérience d'anxiété, d'ennui ou d'apathie que suscite ou non l'activité (Csikszentmihalyi, 1975a).

L'état de fluidité se caractérise par un engagement total dans l'activité, une perte temporaire de la conscience de soi (*self-awareness*), une centration de l'attention sur l'activité (abstraction du monde extérieur), un sentiment de contrôle à la fois sur les gestes et sur l'environnement, un sentiment de plaisir et une altération de la conscience temporelle (Csikszentmihalyi, 1975a, 1975b). L'état de fluidité dépend donc de la façon dont l'individu évalue ses capacités à relever les défis suscités par l'activité. Différentes situations où les possibilités d'action et les habiletés sont appropriées peuvent engendrer l'état de fluidité. Dans de telles situations, l'expérience sera perçue comme positive, peu importe si elle est nommée travail ou loisir. Selon Csikszentmihalyi et Lefebvre (1989), l'état de fluidité est donc possible tant dans les activités de loisirs que dans les activités de travail. A titre d'exemple, ces auteurs rapportent que les chirurgiens entrent dans un état de fluidité lors de chirurgies complexes.

La fluidité est un état intense mais d'une durée relativement brève (Csikszentmihalyi, 1975a, 1975b). Elle est le fruit d'un engagement pur et total nourri par la motivation intrinsèque qui procure un plaisir intense. La fluidité est reliée à la qualité de l'expérience et elle serait le niveau le plus élevé de bien-être (Csikszentmihalyi et Lefevre, 1989).

Comme cet état dépend des habiletés de l'adulte, de ses expériences et des exigences des activités, il y a des différences dans le type d'activité qui le provoque, d'un adulte à l'autre (Csikszentmihalyi, 1975a). Allison et Duncan (1988) rapportent que chez les femmes, l'interaction avec autrui, et plus spécifiquement avec leurs enfants, favorise l'état de fluidité.

Csikszentmihalyi (1975a) soutient que toute personne, âge et sexe confondus, peut expérimenter l'état de fluidité. Cependant, certains semblent avoir plus de facilité que d'autres à atteindre l'état de fluidité et ce, pour plusieurs raisons. Jacobs (1994) soutient qu'il est plus difficile d'apprécier ses habiletés en l'absence de confiance en soi. Selon Csikszentmihalyi (1990), la personne doit se sentir en sécurité pour qu'elle puisse atteindre l'état de fluidité. La confiance en soi serait donc un préalable à la fluidité. Csikszentmihalyi (1975a) avance que plus les individus accordent de l'importance aux satisfactions intrinsèques, plus ils sont aptes à rechercher et à atteindre l'état de fluidité. Pour cette raison, les personnes âgées et les femmes scolarisées provenant de milieux socio-économiques élevés sont placées dans des circonstances plus propices à l'apparition de l'état de fluidité.

Les individus réagissent différemment à l'absence ou au manque de fluidité. Selon Graef (1975), l'incapacité à atteindre l'état de fluidité ou la privation de telles possibilités entraîneraient certaines réactions telles fatigue accrue, somnolence, maux de tête, diminution de la créativité, diminution de la spontanéité, irritabilité et dépression. De plus, ses études suggèrent que les femmes réagissent plus fortement que les hommes à l'absence de fluidité. Graef croit que cette variation de l'intensité de réaction des individus dépend du degré de confiance en soi : les individus qui ont un niveau élevé de confiance en soi et un concept de soi bien intégré, réagissent moins sévèrement s'ils sont privés de fluidité. Tel que mentionné ci-haut, Csikszentmihalyi (1975a) croit que les femmes sont orientées par la motivation intrinsèque. Étant ainsi plus susceptibles de rechercher activement l'état de fluidité, il est concevable qu'elles réagissent plus fortement à son absence, ce qui pourrait expliquer leurs réactions plus sévères et non le manque de confiance comme le propose Graef (1975).

Plusieurs auteurs se sont attardés à étudier les conséquences et les fonctions de la fluidité dans la vie de tous les jours. Diverses études révèlent que l'affect, la concentration, la

créativité, la satisfaction et la motivation sont tous plus élevés dans les états de fluidité que de non-fluidité (Csikszentmihalyi et Lefevre, 1989). Au travail, la fluidité permet aux personnes de se concentrer sur leurs actions parce qu'elle circonscrit leur attention. L'expérience de la fluidité favoriserait une meilleure performance et pourrait aussi améliorer le moral et prévenir le burnout (Csikszentmihalyi, 1975a). Après avoir expérimenté l'état de fluidité, les adultes se sentent confiants, créatifs, excités, productifs, accomplis, fiers, positifs, stimulés, alertes et joyeux (Jacobs, 1994). Selon Emerson (1988), la fluidité faciliterait la gestion du stress. Ainsi, plus un individu a de la facilité à atteindre l'état de fluidité, plus il pourrait affronter les situations de stress. Massimini et Carli (1988) ont également établi un lien entre la capacité à faire face à des situations difficiles et l'état de fluidité, dans le cadre de leur étude auprès de personnes présentant des déficiences visuelles ou physiques et de personnes ayant survécu à des traumatismes sévères. La fluidité favoriserait donc la capacité d'adaptation des individus. Par ailleurs, la nature intrinsèque de la fluidité augmenterait le sens attribué aux activités : une activité favorisant l'état de fluidité deviendrait plus significative pour la personne (Emerson, 1998; Hasselkus et Rosa, 1997).

Malgré ces nombreux bienfaits, la fluidité présente néanmoins certains désavantages. En effet, selon Csikszentmihalyi (1975a), toute activité menant à l'état de fluidité peut provoquer la formation d'habitudes : l'expérience est tellement intense et recherchée que l'individu peut négliger ses autres occupations pour s'y évader, créant ainsi une certaine dépendance.

Csikszentmihalyi et Lefevre (1989) considèrent que si les adultes pouvaient expérimenter cette fluidité, ils en réaliseraient l'importance et pourraient grandement améliorer leur qualité de vie. Dans la société occidentale moderne, le travail est perçu comme obligatoire et peu agréable. Si les travailleurs réalisaient le côté excitant et satisfaisant que peut avoir leur emploi, ils sauraient l'apprécier à sa juste valeur (Csikszentmihalyi et

Lefevre, 1989). Est-ce toujours possible dans la réalité? Est-ce que tous les travailleurs peuvent occuper un emploi qui représente un défi approprié à leurs habiletés? Comment apprécier un travail si l'écart, perçu ou réel, entre les exigences de l'emploi et les capacités de l'individu est trop grand dans un sens ou dans l'autre?

Csikszentmihalyi (1975a) considère que la fluidité est l'équivalent de l'attitude ludique. Est-ce vraiment le cas? Attardons-nous maintenant à la notion d'attitude ludique chez l'adulte.

L'ATTITUDE LUDIQUE CHEZ L'ADULTE

Lieberman (1977) considère que l'attitude ludique devient un trait de personnalité de l'individu à l'âge adulte ainsi qu'un indicateur de son style cognitif, de sa façon de penser. Par contre, elle croit que la manifestation de l'attitude ludique est socialement moins acceptable chez l'adulte. Solnit (1998) ne partage pas cette opinion. Il croit plutôt que le jeu de l'enfant se transforme en attitude ludique chez l'adulte. Les adultes, devenus trop critiques, abandonnent en partie leurs activités de jeu mais maintiennent leur attitude ludique. Selon lui, les adultes utilisent leur attitude ludique spécialement pour jouer avec les idées et ou pour mettre en œuvre leur imagination et dans ce sens, cette attitude est utile et efficace pour faire face à la vie de tous les jours. L'attitude ludique chez l'adulte est considérée comme plus personnelle et plus mature que le jeu spontané et gratuit de l'enfant. Toutefois, Solnit (1998) en reconnaît l'importance tout au long de la vie de l'individu.

Peu d'études traitent spécifiquement du concept d'attitude ludique chez l'adulte. Bozionelos et Boziolenos (1999) en rapportent trois, soit les deux de Glynn et Webster (1992, 1993) et celle de Tegano (1990). A ces études s'ajoutent celles de Bowman (1987), de Bozionelos et Bozionelos (1997, 1999), d'Auerhahn et Laub (1987) et de

O'Connell, Gerkovich, Bott, Cook et Shifman (2000). Ces recherches portent principalement sur la mesure de l'attitude ludique à l'âge adulte et sur les conséquences d'une telle attitude sur le comportement des adultes en milieu de travail; aucune de ces études n'aborde l'attitude ludique en relation avec les loisirs.

L'objectif premier de Glynn et Webster (1992) est de mesurer l'attitude ludique des adultes et l'influence d'une telle attitude en milieu de travail. Pour eux, l'attitude ludique est un concept multiculturel composé d'éléments cognitifs, affectifs et comportementaux qui se présente selon un continuum; cette attitude est une composante de la personnalité de l'adulte. L'outil qu'ils ont développé se nomme *Adult Playfulness Scale* (APS) et comprend 32 paires d'adjectifs cotées selon une échelle de 7 points (1 à 7). Le score de chaque paire d'adjectifs est additionné pour déterminer le score total représentant l'attitude ludique de l'adulte. L'APS a été conçu pour évaluer cinq dimensions de l'attitude ludique soit la spontanéité (reflétant la volition, le besoin d'indépendance et l'absence de contrainte), l'expressivité (exubérance et joie), le plaisir (reflétant les qualités de l'humour et l'amour du plaisir), la créativité (inventeur et ingénieux) et la folie (absence de but et de rationalité). Les dimensions de l'attitude ludique retenues par Glynn et Webster sont quelque peu différentes de celles identifiées par les auteurs qui s'intéressent à ce phénomène chez l'enfant. A leur avis, l'ajout des dimensions *expressivité* et *folie* rend l'outil plus complet. Par contre, aucune explication n'est avancée quant à l'inclusion de ces deux éléments comme composante de l'attitude ludique. Puisque la validité d'un instrument de mesure repose sur la congruence entre la définition conceptuelle et la définition opératoire d'un concept (Li et al., 1995), la validité de l'APS peut être mise en doute car ses fondements théoriques ne sont pas clairement établis. D'après les résultats de leurs études, l'attitude ludique au travail favorise une plus grande attention à la qualité du travail et une meilleure performance de façon générale (Glynn et Webster, 1992, 1993). De plus, les résultats de leur première étude (1992) suggèrent que les adultes ayant une attitude ludique sont moins intimidés par les

nouvelles technologies, qu'ils ont plus tendance à les percevoir comme un défi à relever plutôt qu'un obstacle à leur travail.

Les résultats de Bozionelos et Bozionelos (1997, 1999) supportent également cette hypothèse puisqu'ils indiquent une relation indirecte entre la spontanéité cognitive de l'employé, telle que mesurée à l'aide de l'APS, et son angoisse face aux ordinateurs : plus l'individu a une attitude ludique, plus il a tendance à aborder des situations ou des tâches avec une ouverture d'esprit, de la curiosité et de l'ingéniosité, et moins il ressent d'anxiété face à l'utilisation d'ordinateurs.

Selon Bowman (1987), une attitude ludique en milieu de travail peut diminuer l'ennui, atténuer les tensions, prévenir l'agressivité et faciliter le sentiment d'appartenance et la cohésion entre collègues.

Les autres études sur l'attitude ludique à l'âge adulte tentent d'en identifier les bienfaits dans la vie de tous les jours. Tegano (1990) suggère qu'il existe un lien évident entre l'attitude ludique et la créativité chez l'adulte comme chez l'enfant. Selon Auerhahn et Laub (1987), la capacité des survivants de l'Holocauste à adopter une attitude ludique dépend de la sévérité du traumatisme vécu et influence la guérison; la présence d'une attitude ludique favorise la guérison. Lyons (1987) soutient qu'en plus de faciliter l'engagement dans les activités de travail, l'attitude ludique peut améliorer le moral, insuffler de l'espoir et motiver le client qui a des incapacités et des déficiences. Ces deux dernières études suggèrent qu'il serait utile de retenir l'attitude ludique dans le processus de réadaptation.

O'Connell et ses collaborateurs (2000) ont étudié la relation entre l'attitude ludique et la motivation à cesser de fumer. Les résultats suggèrent que les adultes qui ont une attitude ludique déploient moins de stratégies pour contrer leur envie de fumer que les adultes qui

ont peu d'attitude ludique. Ces résultats peuvent apparaître surprenants à prime abord et semblent en contradiction avec ceux de la majorité des études antérieures. En effet, la plupart des études sur l'attitude ludique établissent des liens importants entre cette attitude et la créativité de l'individu : plus l'individu a une attitude ludique, plus il est créatif et plus il a des idées originales et innovatrices pour résoudre des problèmes. En lien avec le tabagisme, les résultats de O'Connell et al. (2000) suggèrent l'inverse.

Il est à noter que, dans cette dernière étude, l'attitude ludique n'est évaluée que par trois énoncés : se sentir sérieux ou enjoué; vouloir faire quelque chose de sérieux plutôt que quelque chose de frivole et vouloir accomplir quelque chose plutôt que de vouloir avoir du plaisir. Ces trois énoncés sont mesurés à l'aide d'une échelle à quatre points. Les scores plus élevés sur l'échelle indiquent la présence d'une attitude ludique plus prononcée et donc, une attitude moins sérieuse. Les auteurs n'expliquent pas leur conception de l'attitude ludique ni comment ces trois énoncés suffisent à mesurer la complexité de ce concept. Leur perception de l'attitude ludique semble plutôt péjorative; elle est associée à un manque de sérieux. Cette conception de l'attitude ludique pourrait expliquer la discordance entre leurs résultats et ceux des autres études. Comme nous l'avons déjà mentionné, les gens ayant une attitude ludique prononcée accordent beaucoup d'importance au plaisir et à la motivation intrinsèque. Ces éléments sont d'importants guides pour le choix d'activité. O'Connell et al. (2000) n'émettent aucune hypothèse pour expliquer leurs résultats mais dans le cas des fumeurs, il est permis de croire qu'ils fument parce que cela est agréable. Le plaisir associé à la cigarette pourrait alors expliquer pourquoi ils déploient moins de stratégies pour cesser de fumer : le plaisir ressenti prime sur le désir ou l'intention de cesser de fumer.

Aucune étude cherchant à définir l'attitude ludique à l'âge adulte n'a pu être retracée. Cependant Barnett (1991a) soutient que plusieurs études suggèrent que les dimensions de l'attitude ludique retrouvées chez l'enfant sont aussi présentes chez l'adulte. Elle cite, entre

autres, les travaux de Cattell (1979) qui suggèrent que la joie et l'humour demeurent des composantes importantes à l'âge adulte. Ce dernier auteur semble associer attitude ludique à jovialité, rire et sociabilité. D'après les résultats d'études préliminaires faites auprès d'étudiants universitaires et de professeurs au niveau élémentaire, Lieberman (1977) croit que la spontanéité physique et cognitive diminue avec l'âge et que la manifestation de la joie et du sens de l'humour n'est plus tolérée qu'occasionnellement chez l'adulte. Ceci peut amener à se poser la question à savoir si les dimensions de l'attitude ludique à l'âge adulte pourraient être différentes de celles chez l'enfant.

L'ensemble des études recensées confirme l'existence de l'attitude ludique chez l'adulte et identifie certains de ses bienfaits. Cependant, les études apportent peu de précisions quant à la nature de l'attitude ludique à l'âge adulte.

RELATIONS ENTRE LOISIRS, FLUIDITÉ ET ATTITUDE LUDIQUE

Bundy (1993) soutient que sans une attitude ludique, toute activité devient travail. Elle suggère qu'il faut tenter de rapprocher le travail du jeu plutôt que les séparer. Pour plusieurs auteurs, la nature de l'activité importe peu; l'importance réside plutôt dans l'attitude avec laquelle l'individu l'entreprend. En fait, l'attitude de l'individu et la qualité de l'expérience en déterminent la nature. Lorsque les loisirs sont définis en termes d'état d'esprit, la liberté, le plaisir, la motivation intrinsèque et la satisfaction en sont des caractéristiques importantes; ces caractéristiques se rapprochent des composantes de l'attitude ludique chez l'enfant et de la définition même de la fluidité. Toutefois, une distinction importante est à noter : la fluidité et l'attitude ludique débordent des activités de loisirs pour s'étendre à l'ensemble des activités des individus.

La fluidité et l'attitude ludique partagent plusieurs composantes communes: sentiment de contrôle, motivation intrinsèque, plaisir, spontanéité; elles contribuent l'une et l'autre à augmenter la satisfaction envers les activités. Csikszentmihalyi (1975a, 1975b) utilise fluidité et attitude ludique de façon équivalente et considère qu'elles favorisent chez l'individu une augmentation de la créativité, une meilleure productivité au travail, une capacité d'adaptation accrue et l'estime de soi. Ainsi, la fluidité et l'attitude ludique jouent un rôle important pour le bien-être et la qualité de vie des gens.

De plus, la fluidité et l'attitude ludique sont, toutes deux, influencées par des caractéristiques internes de l'individu (personnalité, habiletés, intérêts, âge, sexe ...) et par des caractéristiques environnementales (humaines et non-humaines). Selon les études retracées, les deux concepts surviennent lorsque la personne est en situations de confiance.

Néanmoins l'attitude ludique et la fluidité demeurent deux concepts distincts malgré leurs similarités. En effet, l'état de fluidité est vécu sur une période de temps circonscrite alors que l'attitude ludique est une façon de penser, d'agir et d'aborder les situations de la vie.

L'ATTITUDE LUDIQUE EN ERGOTHÉRAPIE

La recension des écrits permet de mieux comprendre le concept d'attitude ludique tant chez l'enfant que chez l'adulte. Voyons maintenant comment ces connaissances peuvent être utilisées en ergothérapie d'abord auprès de l'enfant et par la suite, auprès d'une clientèle adulte.

L'ATTITUDE LUDIQUE ET L'INTERVENTION CHEZ L'ENFANT

Selon Lyons (1987), l'incapacité de jouer chez un enfant doit être considérée comme un sérieux handicap. Reilly (1974) soutient que l'intervention en ergothérapie est un milieu propice et naturel pour aider l'enfant à acquérir les habiletés de jeu et à développer une attitude ludique. Au plan conceptuel, le jeu est de plus en plus défini comme une attitude et l'attitude ludique contribue au développement de la capacité d'adaptation et de la capacité d'agir de l'enfant (Bundy et al., 2001; Ferland, 1998; Sutton-Smith, 1970). Comme en témoignent de nombreux écrits, les ergothérapeutes cliniciennes reconnaissent l'importance de développer les habiletés de jeu chez l'enfant (ACE, 1991, 1996; Bundy et al., 2001; Ferland, 1998; Kielhofner et Barris, 1984; Knox, 1996; Pollock et al., 1997; Reilly, 1974) mais négligent l'attitude ludique (Ferland, 1998). Le jeu n'est donc pas utilisé à son plein potentiel dans l'intervention ergothérapique auprès de l'enfant. Le développement et l'utilisation de l'attitude ludique de l'enfant en ergothérapie pourraient, toutefois, favoriser une amélioration des habiletés (physiques, cognitives et sociales) nécessaires au quotidien de l'enfant (Ferland, 1994; 1998; Okimoto et al., 2000) et de ce fait, accroître sa capacité d'adaptation. La capacité d'adaptation est fort importante pour tout enfant mais spécialement pour ceux qui ont une incapacité particulière, puisqu'ils doivent plus que les autres, apprendre à s'adapter et à résoudre des problèmes avec compétence pour vivre une vie satisfaisante (Bundy et al., 2001). Il semble que malgré une incapacité physique, l'enfant peut très bien manifester une attitude ludique (Bronson et Bundy, 2001; Ferland, 1998; Lynch, 1994). Les enfants qui, en dépit de certaines incapacités, sont encouragés à développer leur attitude ludique, auront possiblement plus de facilité à s'adapter à leur environnement et à composer avec le quotidien (Chapman, 1978; Ferland, 1998; Harkness et Bundy, 2001).

Solliciter les composantes de l'attitude ludique (créativité, curiosité, sens de l'humour, plaisir et spontanéité) ou créer des contextes ludiques peuvent favoriser le développement de l'attitude ludique chez l'enfant (Bundy, 1996; Ferland, 1998; Pollock et al., 1997;

Vanderberg et Kielhofner, 1982). Dans une telle optique, les ergothérapeutes ne doivent pas négliger l'interaction entre parents et enfants puisqu'il a été démontré que l'attitude des parents influence grandement le développement de l'attitude ludique chez l'enfant (McCollum, 1988; Okimoto et al., 2000). En donnant la possibilité aux enfants de participer à des activités ludiques, les ergothérapeutes favorisent l'initiative, la motivation intrinsèque, la spontanéité, les habiletés sociales, les habiletés de prise de décision et d'autres habiletés importantes pour le présent et le futur (Bundy, 1996; Ferland, 1998; Pollock et al., 1997). Selon ces auteurs, les ergothérapeutes devraient donc promouvoir activement et systématiquement l'attitude ludique dans la thérapie et dans la vie de leurs jeunes clients. Pour utiliser le jeu à son plein potentiel, Ferland propose, en 1994, le modèle ludique dans lequel l'attitude ludique joue un rôle prépondérant.

Modèle ludique de Ferland

Ce modèle favorablement accueilli par la communauté ergothérapique a été traduit en anglais en 1997, réédité en français en 1998 et est actuellement sous presse pour sa troisième édition. Il demeure aujourd'hui le seul modèle ergothérapique mettant autant l'accent sur l'attitude ludique.

Dans ce modèle, initialement proposé pour l'enfant avec déficience physique, le jeu est défini non seulement par l'action et ses diverses composantes instrumentales, mais aussi par l'attitude qui le sous-tend et par l'intérêt de l'enfant comme illustré à la figure suivante.

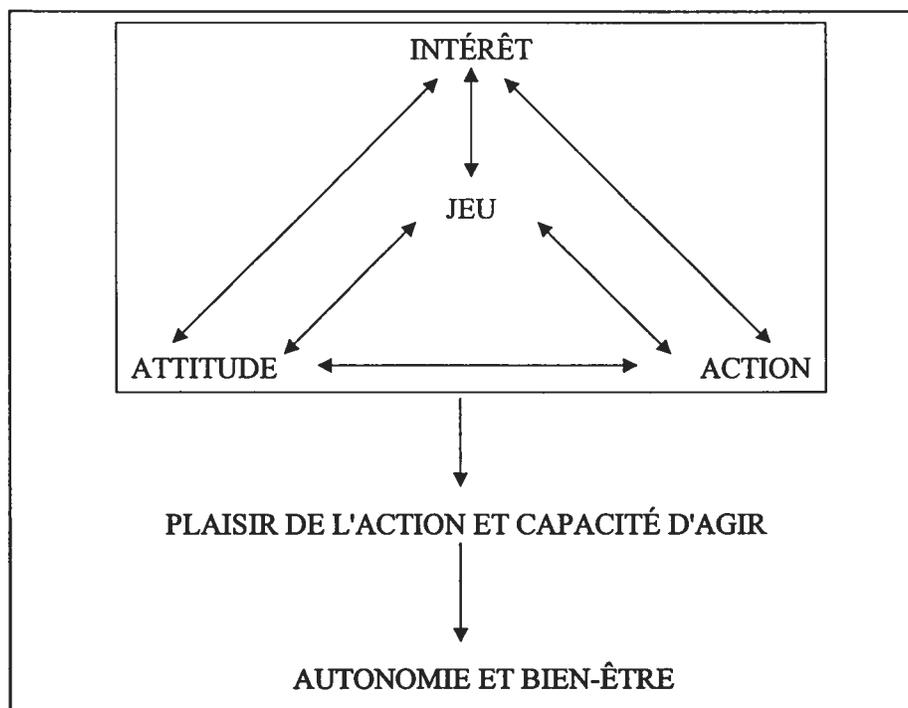


Figure 1. Le modèle ludique (Ferland, 1998, p.67)

Le jeu comprend donc trois éléments, soit l'action, l'attitude et l'intérêt. L'action réfère aux composantes instrumentales permettant les gestes du jeu. L'attitude ludique est caractérisée par le plaisir, la curiosité, le sens de l'humour et la spontanéité. L'intérêt ou l'attrance envers le jeu est nécessaire pour faire naître le désir de faire et maintenir le plaisir de faire, c'est-à-dire pour jouer. Le jeu est la résultante de l'interaction de ces trois éléments. Ainsi conçu, le jeu peut favoriser l'émergence du plaisir de l'action et le développement de la capacité d'agir de l'enfant, et ainsi contribuer à augmenter son autonomie et son sentiment de bien-être.

Le plaisir de l'action naît de l'intérêt et se vit dans l'action. Ce plaisir est susceptible de favoriser la répétition et la généralisation de l'action (Ferland, 1998). Le concept de la capacité d'agir comprend trois volets : 1) la capacité de s'adapter à l'activité, 2) la capacité d'adapter l'activité à ses possibilités et enfin 3) la capacité de s'adapter à l'impossibilité de faire l'activité. Elle permet donc à l'enfant de développer sa capacité à

s'adapter à différentes situations et l'aide à mieux composer avec la réalité quotidienne. De la sorte, la capacité d'agir, alliée au plaisir de l'action, contribue au développement de l'autonomie et au bien-être de l'enfant. L'autonomie est définie comme la capacité de gérer sa vie et de déterminer librement les règles de son action. Pour être autonome, il faut être capable d'évaluer les situations, de faire des choix et de prendre des décisions (Ferland, 1998). Enfin, le bien-être est la sensation agréable que vient de la satisfaction des besoins physiques et de l'absence de tensions psychologiques.

Dans ce modèle, le jeu est appréhendé comme une activité significative, un domaine occupationnel en soi chez l'enfant. L'ACE (1997) prône l'utilisation du Modèle Canadien du Rendement Occupationnel (MCRO) (voir annexe A). Ce modèle divise l'occupation de l'individu selon trois domaines distincts soit les soins personnels, la productivité ou travail, et les loisirs (voir annexe A). Selon les définitions du MCRO, le jeu de l'enfant est inclus sous le domaine occupationnel de productivité. Cette inclusion rejoint le cliché populaire que le jeu est le travail de l'enfant, ce qui constitue une grave erreur selon Ferland (1998). La comparaison entre le jeu de l'enfant et le travail de l'adulte n'est valable qu'en raison de l'importance du temps consacré à ces sphères d'activité dans leurs vies respectives, toute autre comparaison dénature complètement le jeu. Certains auteurs considèrent que le jeu prépare l'enfant à son rôle de travailleur mais cette appréhension du jeu semble peu présente dans la pratique ergothérapique. Par ailleurs, Ferland (1994, 1998) ne croit pas que le jeu puisse être comparé aux loisirs de l'adulte, si ces derniers sont définis comme étant des moments dont on peut librement disposer en dehors du travail et des activités de soins personnels et de subsistance. Elle propose que le jeu soit reconnu comme un domaine occupationnel en soi durant l'enfance.

De plus, Ferland (1994, 1998) considère le jeu comme un processus naturel d'adaptation. En effet, par le plaisir que suscite l'exploration, par les défis que pose le jeu, par

l'inattendu qui y surgit, le jeu favorise le plaisir de l'action, l'adaptation de l'enfant à diverses situations, ce qui le prépare à mieux composer avec les aléas du quotidien. Le jeu est donc perçu comme un processus naturel d'adaptation. Le jeu est aussi reconnu comme une voie vers l'autonomie puisque pour jouer, l'enfant doit faire des choix et prendre des décisions. De plus, le jeu utilise les diverses facettes de l'enfant et l'incite à déborder de ses difficultés physiques, favorisant ainsi le développement de sa capacité d'agir.

Un des éléments innovateurs du modèle ludique est l'importance accordée à l'attitude ludique. Dans son application, ce modèle ne vise pas que l'action du geste mais aussi celle de l'esprit. Il cherche non seulement à maximiser le potentiel d'agir de l'enfant mais aussi à actualiser son potentiel en regard de son attitude ludique. Le modèle ludique combine à la fois le savoir-être (attitude) et le savoir-faire (habiletés) et les intérêts de l'individu.

En résumé, dans le modèle ludique, le jeu est reconnu comme un domaine occupationnel en soi, un processus naturel d'adaptation et une voie vers l'autonomie. Le modèle comporte aussi plusieurs énoncés de base (voir annexe B) qui sont regroupés de la façon suivante:

- le jeu et l'attitude ludique,
- le jeu et l'enfant avec déficience physique,
- le jeu, l'ergothérapie et l'enfant avec déficience physique

Le modèle ludique a été originalement élaboré pour les enfants présentant une déficience physique. Avec ce modèle, Ferland (1994) désirait maximiser la richesse extraordinaire du jeu comme modalité thérapeutique permettant d'aborder l'enfant par un domaine qui lui est propre, soit le jeu. Diverses études de validation de ce modèle ont été menées jusqu'à ce jour, soit la validation du cadre conceptuel auprès de l'enfant avec déficience

physique (Dufour et al., 1998), auprès d'enfants avec déficience intellectuelle (Messier, 2001) et la validation culturelle du cadre conceptuel auprès de la communauté haïtienne (Masse, 1997). Qu'en est-il de l'attitude ludique en regard d'une clientèle adulte en ergothérapie?

L'ATTITUDE LUDIQUE ET L'INTERVENTION CHEZ L'ADULTE

Étienne (1982) soutient qu'une attitude ludique, de par son pouvoir de dédramatisation, aide le client à acquérir une saine distanciation du problème. Il est, dès lors, possible de concevoir que l'attitude ludique pourrait permettre à l'adulte qui présente des limitations de mieux appréhender l'incapacité, de s'y adapter et de donner un sens à sa vie. Selon Étienne (1982), le rôle de l'ergothérapeute devrait être d'aider le client adulte à transposer son attitude ludique dans son quotidien. Bundy et ses collaborateurs (2001) soutiennent que l'utilisation du jeu comme modalité thérapeutique ne doit pas se limiter à la pédiatrie mais s'étendre à l'ensemble de la pratique ergothérapeutique.

Comme les loisirs peuvent être vus à l'âge adulte comme l'équivalent du jeu de l'enfant, on peut concevoir que l'attitude ludique pourrait y trouver une place de choix. D'ailleurs, Bundy et ses collaborateurs (2001) suggèrent que les ergothérapeutes devraient intégrer les loisirs dans leur intervention auprès des clientèles adultes. Malgré cette reconnaissance, le concept de loisir est peu retenu dans la pratique ergothérapeutique (Primeau, 1996a, 1996b; Suto, 1997).

Au plan conceptuel, les loisirs sont de plus en plus conçus comme une expérience subjective. Selon Suto (1997), cette définition est particulièrement pertinente en ergothérapie puisqu'elle respecte le caractère unique de chaque individu. En effet, une telle définition permet de considérer qu'une activité peut être loisir pour l'un et travail pour l'autre, compte tenu de l'attitude qui la sous-tend. C'est aussi l'attitude qui sous-

tend l'activité qui lui donne un sens et qui la rend significative ou non pour la personne. En ergothérapie, on conçoit que l'activité significative (implicitement positive) contribue à augmenter le potentiel thérapeutique d'une activité et de ce fait, elle est un concept majeur dans la profession. En effet, cette pratique professionnelle s'appuie sur la conviction profonde que l'être humain a une nature "occupationnelle" et, que les activités donnent un sens à sa vie (ACE 1997; Rebeiro et Miller Polgar, 1998). De plus, on considère qu'un engagement soutenu dans des activités significatives contribue à l'amélioration de la performance et du rendement occupationnel de l'individu et au maintien de la santé (ACE, 1997; Wilcock Allart, 1998; Rebeiro et Miller Polgar, 1998). Une activité est significative lorsqu'elle a un sens particulier pour l'individu, ce qui dépend entre autres, de ses valeurs, de ses expériences passées, de ses buts, de sa culture, de son âge (ACE, 1997). L'individu est plus susceptible de s'engager pleinement et de mettre plus d'efforts dans une activité significative que dans toute autre activité (ACE, 1997).

Par ailleurs, les études établissent un lien entre la fluidité et la signification des activités (Emerson, 1998; Hasselkus et Rosa, 1997). Les loisirs, définis comme une expérience subjective, se rapprochent de la notion d'attitude ludique principalement étudiée chez l'enfant et de l'état de fluidité. À l'instar de l'état de fluidité, l'attitude ludique chez l'enfant semble contribuer à rendre les activités significatives. Dans une telle éventualité, l'attitude ludique pourrait s'avérer un élément important pour l'intervention ergothérapique non seulement chez l'enfant mais tout autant chez l'adulte, comme le suggère Étienne (1982).

Les connaissances théoriques et empiriques de l'attitude ludique à l'âge adulte sont parcellaires. Certaines études semblent confirmer la présence de l'attitude ludique à l'âge adulte mais beaucoup de questions persistent quant à sa nature exacte. Quelles sont les composantes de l'attitude ludique chez l'adulte? Quel est l'effet d'une telle attitude sur le

quotidien de la personne? Considérant les bénéfices associés à une attitude ludique durant l'enfance, peut-on en extrapoler les bienfaits pour les adultes? Est-ce qu'un modèle théorique élaboré à partir de ce concept serait pertinent pour l'intervention ergothérapique auprès des adultes comme c'est le cas avec le modèle ludique chez l'enfant?

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le présent projet de recherche est divisé en deux volets principaux. Le premier volet a pour objectif le développement d'une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte. Il vise donc à identifier les composantes de cette attitude et en préciser la nature ainsi que les caractéristiques. Dans le deuxième volet, une démarche théorique s'amorcera, à partir de la définition conceptuelle obtenue, afin de développer un modèle de l'attitude ludique chez l'adulte. Ce modèle tentera de préciser les sources d'influence et les effets de l'attitude ludique dans la vie courante à l'âge adulte. Un tel modèle pourra être discuté quant à son utilisation en ergothérapie.



26

27



MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les méthodes retenues pour favoriser l'atteinte des objectifs de ce projet et traite de la rigueur de cette recherche. Le présent projet est divisé en deux volets principaux. Les objectifs de ces deux volets étant très différents, la chercheuse a utilisé des méthodes différentes pour chacun d'eux. Ainsi, pour le premier volet qui vise à obtenir une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte, une démarche de recherche empirique qualitative, selon la méthodologie de la théorisation ancrée, a été retenue alors que pour le second, qui vise à élaborer un modèle de l'attitude ludique à l'âge adulte, une approche théorique a été utilisée. La figure 2, à la page suivante, illustre la démarche entière de ce projet de recherche qui sera décrite en détail dans ce chapitre.

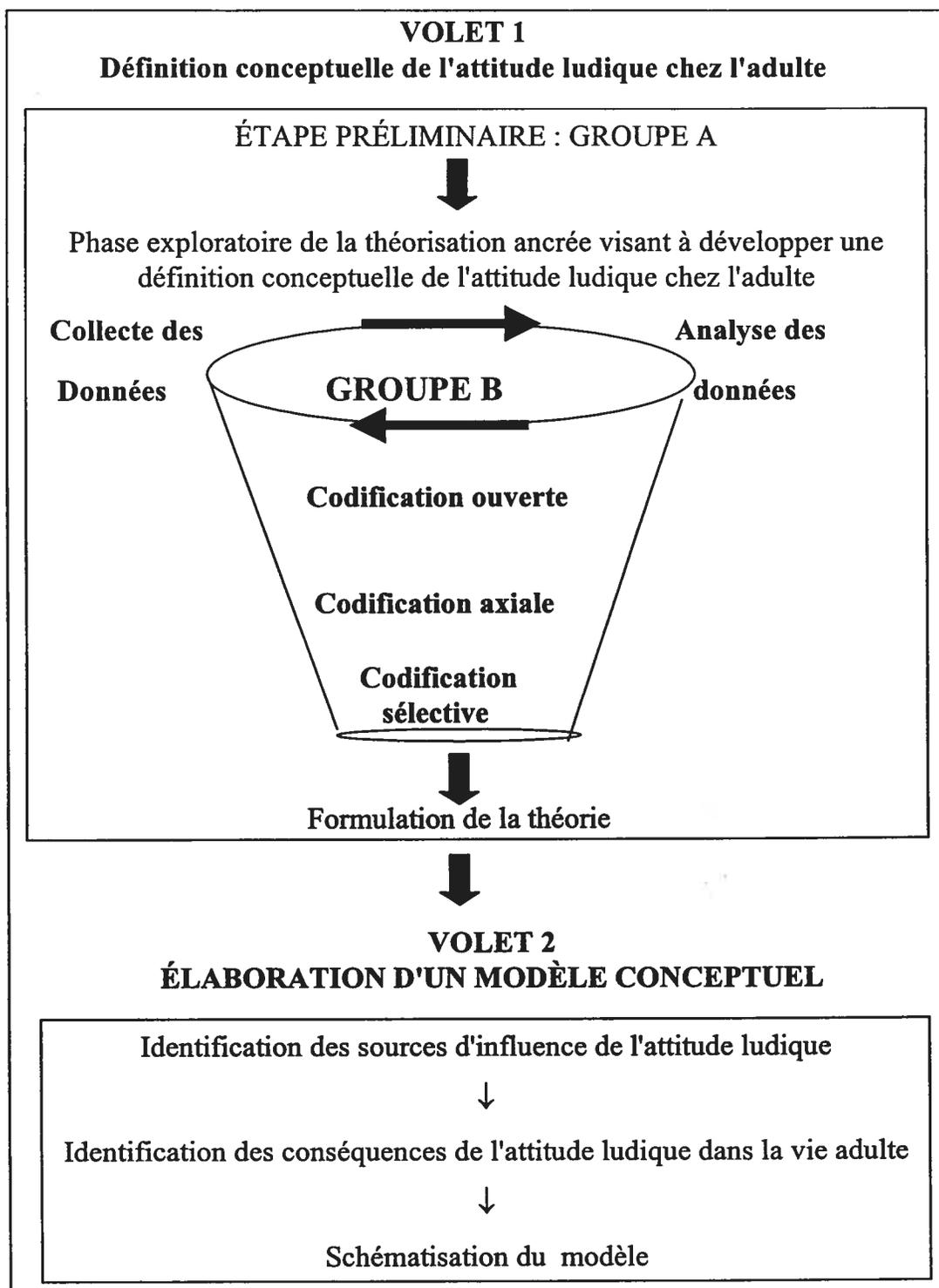


Figure 2. Schématisation des méthodes utilisées.

LE CHOIX DE LA MÉTHODE POUR LE VOLET 1

Pour tenter d'élaborer une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte, la présente étude retient comme méthodologie, la théorisation ancrée. La théorisation ancrée est une méthodologie de recherche qualitative qui favorise le développement d'une théorie générée à partir de données systématiquement recueillies et analysées (Strauss et Corbin, 1994).

Cette méthodologie consiste essentiellement à définir les éléments d'importance et leurs interrelations dans une situation sociale donnée, non pas à partir d'un schème conceptuel formellement établi a priori, mais à partir des données recueillies sur le terrain (Laperrière, 1982). Elle vise ainsi à construire une théorie de façon inductive et systématique (Laperrière, 1982).

Dans le présent contexte, elle est utilisée pour développer une théorie substantive reconstruite à partir des données extraites du tissu social portant sur un champ très spécifique, soit l'attitude ludique chez l'adulte. L'analyse des données permettra de préciser la définition conceptuelle de l'attitude ludique chez l'adulte, définition qui représentera la perception des participants.

Selon les principes de la théorisation ancrée, la collecte et l'analyse des données se font simultanément; le processus est circulaire, non linéaire. De plus, les données sont codées et analysées dès qu'elles sont recueillies. À la lumière des premières analyses, le chercheur peut, au besoin, réorienter la cueillette ultérieure des données pour cibler avec plus de précision la problématique à l'étude. L'analyse comparative et constante des données recueillies vise l'émergence de catégories conceptuelles et de leurs propriétés. Cette catégorisation est utilisée pour émettre des hypothèses sur le concept à l'étude, dans le cas présent, l'attitude ludique chez les adultes.

LA COLLECTE DES DONNÉES

Cette section porte sur l'ensemble de la collecte des données pour le premier volet de ce présent projet. Elle explique les principes théoriques sur lesquels s'appuie la collecte de données ainsi que les procédures d'échantillonnage. Elle présente enfin l'instrument de cueillette de données.

LA PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE

Il est important de préciser, au départ, que dans ce type de recherche, la cueillette des données se poursuit normalement jusqu'à saturation théorique, soit jusqu'à ce qu'aucun nouvel élément relié au phénomène à l'étude ne soit apporté (Strauss et Corbin, 1994). Bien que certains auteurs rapportent que la saturation théorique s'obtient avec 20 à 30 participants (Creswell, 1998), le nombre de participants varie selon le type de recherche et il n'est donc pas prédéterminé au point de départ.

De plus, la théorisation ancrée préconise l'utilisation d'un échantillonnage théorique. Les participants sont choisis en fonction de leur pertinence théorique par rapport à la question de recherche, et non en fonction de leur représentativité statistique vis-à-vis une population à l'étude (Laperrière, 1997b; Strauss et Corbin, 1994). Dans le cas présent, les participants recherchés sont des adultes "normaux" qui pourront fournir de l'information menant à la définition conceptuelle de l'attitude ludique.

Comme aucune étude portant sur les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte n'a pu être retracée, nous avons peu d'information sur laquelle fonder notre recherche. Nous avons alors choisi de procéder en deux étapes. La première étape est une étape préliminaire. Nous avons cherché à approfondir nos connaissances en recourant à des experts de manière à mieux orienter la cueillette de données auprès d'adultes. Cette étape s'est faite avec un premier groupe de participants, dorénavant nommé groupe A.

L'information recueillie permet de mieux orienter l'investigation auprès du deuxième groupe de participants, soit le groupe principal de l'étude nommé groupe B.

Le groupe A : les experts

Les participants ont été choisis pour leurs connaissances, leurs expériences et leur habileté à susciter le rire et le plaisir chez l'adulte et pour leur niveau élevé de créativité. Ces personnes exercent un métier en lien avec la créativité, le rire et le plaisir. Leur façon de l'exercer peut fournir des indices permettant de cerner les différentes facettes de l'attitude ludique. Ces données ont permis de mieux orienter l'investigation de l'attitude ludique et de préciser le canevas de l'entrevue avec le second groupe de participants.

Ces experts ont été recrutés par contacts personnels. Ce groupe est formé de quatre personnes : deux hommes et deux femmes âgés entre 30 et 40 ans. Ils pratiquent les occupations suivantes : un bédéiste, un clown professionnel, un scripteur humoristique et une personne offrant des ateliers spécialisés sur l'importance du plaisir dans la vie adulte.

Le groupe B : les adultes

L'objectif premier du premier volet étant de définir le concept d'attitude ludique à l'âge adulte, les participants recherchés sont des adultes d'âges et de milieux variés. Cette hétérogénéité des participants est recherchée pour s'assurer que les thèmes dégagés lors de l'analyse soient caractéristiques du phénomène et non tributaires d'autres facteurs qui seraient par hasard communs aux participants. Le principe de diversification a été appliqué. De plus, tant les personnes susceptibles d'avoir une attitude ludique prononcée que celles susceptibles d'avoir une attitude ludique faible ont été contactées. Les cas extrêmes peuvent être utiles pour préciser la nature exacte de l'attitude ludique.

Les participants ont été recrutés auprès de divers organismes publics et communautaires à l'aide d'affiches et d'annonces dans leur journal ainsi que par des contacts personnels (Annexe C). Les annonces et les affiches se sont toutefois avérées peu fructueuses. La majorité des participants ont été recrutés par contacts personnels dans l'entourage de la chercheuse. La saturation théorique expliquée ci-haut est atteinte après 15 entrevues. En effet, aucune information supplémentaire n'émerge des dernières entrevues hormis des exemples personnels.

Ce groupe est composé de 15 participants dont l'âge varie entre 28 et 63 ans, l'âge moyen est de 40,4 ans. Les caractéristiques de ce groupe de participants sont présentées au tableau III.

Tableau III.
Description des participants du groupe B

Groupe de participants adultes (n=15)		n	(Pourcentage)
Sexe	Femmes	9	(60%)
	Hommes	6	(40%)
Scolarité	Non-spécifiée	2	(13,33%)
	Études secondaires	2	(13,33%)
	Études collégiales	4	(26,66%)
	Études universitaires	7	(46,66%)
Statut matrimonial	Célibataires	3	(20%)
	Mariés	11	(73,33%)
	Divorcé	1	(6,66%)
Occupation	Enseignante (retraîtée)	1	(6,66%)
	Agent de programme	1	(6,66%)
	Ergothérapeutes	2	(13,33%)
	Animatrice à la radio	1	(6,66%)
	À la maison	3	(20%)
	Agent de loisir	1	(6,66%)
	Consultante-comptabilité	1	(6,66%)
	Fonctionnaires	2	(13,33%)
	Semi-retraité (vendeur)	1	(6,66%)
	Consultant	1	(6,66%)
	Curé	1	(6,66%)

LES INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans ce volet de l'étude, l'outil principal utilisé pour la cueillette de données est l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue de recherche est une interaction en face à face, une conversation entre le chercheur et un répondant (Savoie-Zajc, 1997). L'utilisation de l'entrevue de recherche présente les avantages suivants. L'entrevue est plus motivante pour le répondant qu'un questionnaire écrit, elle permet de vérifier et compléter les données au moment de leur collecte. Elle permet aussi une plus grande flexibilité et elle offre la possibilité de valider l'information recueillie (Gorden, 1980) et correspond à la recherche qualitative (Kvale, 1996). Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur propose des thèmes généraux sur lesquels il souhaite que le participant élabore (Daunais, 1992; Savoie-Zajc, 1997). Les thèmes généraux n'ont pas besoin d'être abordés selon un ordre précis; le chercheur se laisse guider par la spontanéité du participant. Cette façon de procéder permet de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 1997). Ainsi définie, l'entrevue exige de la part du chercheur une attitude d'écoute attentive et de réceptivité quant au message formulé puisque la validité et la fidélité des données recueillies dépendent de la qualité de l'interaction entre le participant et lui (Daunais, 1992). Le chercheur doit s'attarder tant au discours qu'au langage non-verbal du répondant (Daunais, 1992; Gorden, 1980; Savoie-Zajc, 1997). L'entrevue de recherche semi-structurée semble l'outil le plus susceptible de favoriser une compréhension étoffée de l'attitude ludique chez l'adulte.

Les entrevues avec le groupe A se sont déroulées au printemps 2000. Chaque participant a été interviewé une fois. La durée de ces quatre entrevues varie entre 60 et 80 minutes pour une durée moyenne de 72,5 minutes. Les entrevues avec le groupe B se sont déroulées de l'automne 2000 au printemps 2001. Quinze entrevues, soit une entrevue par participant, ont été menées dans le milieu de vie des participants. La durée des entrevues variait entre 45 et 90 minutes pour une durée moyenne de 75 minutes. Toutes les entrevues ont été enregistrées avec le consentement écrit des participants. Les entrevues ont été retranscrites afin d'obtenir une copie écrite des propos des participants (verbatim). Selon les principes de ce type de recherche, l'analyse des données s'est faite de façon

concomitante à la cueillette des données. Après chaque entrevue, la chercheuse a fait une première analyse afin de déterminer si la reformulation de certaines questions ou l'ajout de nouvelles questions était nécessaire pour les entrevues subséquentes.

Le guide d'entretien

Un guide d'entretien qui, selon Daunais (1992), assure une meilleure maîtrise de la situation d'entrevue, a été élaboré pour chacun des groupes de participants (voir Annexe D). Comme le suggère Kvale (1996), ce guide d'entretien identifie les thèmes généraux à aborder et certaines questions sous-jacentes. Avec les deux groupes de participants, des questions ouvertes ont été utilisées pour donner le maximum de latitude aux participants favorisant ainsi la collecte de données riches et complètes. Les questions clés varient pour chaque groupe de participants. Elles ont été élaborées dans un premier temps à partir des connaissances actuelles sur l'attitude ludique chez l'enfant.

Avec le groupe A, les questions ont été développées dans le but de bénéficier de l'expérience, des connaissances et de l'expertise des participants. Elles concernent ce qui, selon eux, amuse et procure du plaisir à l'adulte, ce qui suscite le rire et le plaisir et ce qui différencie, sur ces points, l'enfant et l'adulte. Cette première étape visait à mieux orienter les questions des entrevues avec le deuxième groupe de participants.

Avec le groupe B, les questions visaient à clarifier la nature et les caractéristiques de l'attitude ludique chez les adultes, à identifier les activités suscitant le rire et le plaisir, à documenter l'importance accordée à ces activités et le rôle qu'elles jouent dans la vie quotidienne.

Aucun changement n'a été apporté au guide d'entrevue prévu avec le groupe A; le guide a été utilisé tel que conçu avec les quatre participants. Avec le groupe B, le guide d'entrevue a été modifié au cours des rencontres particulièrement en ce qui concerne l'ordre de présentation des questions. Dans le guide initial, le travail était le premier

thème abordé puisqu'il s'agit d'un sujet que les gens abordent spontanément; il semblait le sujet tout indiqué pour établir le contact et pour détendre l'atmosphère. Toutefois, l'utilisation de ce thème rendait la transition vers les autres thèmes plus difficile. L'ordre de présentation des thèmes a été revu à quelques reprises. A partir de la septième entrevue, le thème des temps libres a été placé au début de l'entrevue. Cet ordre s'est avéré plus naturel et favorisait la transition vers les autres thèmes. Cet ordre a été maintenu pour les entrevues subséquentes. De plus, à partir de la septième entrevue, plus d'importance était accordée à la définition des temps libres par le participant.

Journal de bord

La chercheuse a eu recours au journal de bord puisque la tenue de ce journal complète à la fois la collecte et l'analyse des données. Le journal de bord permet de consigner régulièrement les réflexions personnelles du chercheur, suscitées par le contact avec les participants ou par le contact avec les évaluateurs externes, les réflexions théoriques (interrogations, interprétations et hypothèses) accompagnant l'analyse comparative constante et les décisions prises pendant la recherche (Laperrière, 1997b; Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 1989). Le journal de bord permet ainsi de suivre le déroulement de la recherche puisqu'il contient les modifications apportées en cours de projet et leurs justifications.

Après chacune des entrevues, la chercheuse inscrivait dans le journal ses commentaires sur le déroulement de l'entrevue, les questions et les liens soulevés dans l'entrevue ainsi qu'une appréciation intuitive du niveau d'attitude ludique du participant. Les éléments qui contribuent à cette appréciation intuitive de l'attitude ludique du participant par la chercheuse sont : le degré d'effervescence (personne animée, passionnée, pétillante versus personne apathique, désintéressée, morne), le langage (coloré lorsque les mots *aime, adore, vraiment, beaucoup, absolument* souvent utilisés ou terne lorsque les mots *déteste, aime pas, forcément, obligatoirement*), la façon d'aborder la vie. A partir de ces

commentaires, une feuille de route a été élaborée pour chaque entrevue selon le format présenté au tableau IV.

Tableau IV.

Feuille de route pour les entrevues semi-dirigées auprès du groupe B.

Date :	Durée :	Lieu :
Nature du lien (antérieur à l'entrevue) entre le participant et la chercheuse :	Mode de recrutement :	
Participant/e : description : âge, statut marital, emploi.....		
Résumé des propos du participant		
<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes abordés • Liens entre les thèmes • Points qui semblent prédominants chez le/la participant(e) 		
Auto-évaluation :		
<ul style="list-style-type: none"> • Déroulement de l'entrevue de façon générale • Compréhension des questions • Formulation des questions • Qualité de l'information recueillie • Suggestions pour les prochaines entrevues 		
Attitude ludique :		
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation intuitive sur le niveau d'attitude ludique du participant • Éléments sur lesquels cette intuition repose. 		

L'attitude ludique a été estimée plutôt que mesurée pour plusieurs raisons. D'abord parce que le seul outil de mesure de l'attitude ludique à l'âge adulte recensé a été développé spécifiquement en relation avec le travail (Glynn et Webster, 1992, 1993), ce qui n'est point l'objet de cette recherche; et deuxièmement parce que la validité de cet outil est mise en doute car ses fondements théoriques ne sont pas clairement établis et qu'il semble y avoir une incongruité entre la définition conceptuelle et la définition opératoire utilisées par ses auteurs. La validité de toute mesure repose sur une définition claire et précise du concept (Li, et al., 1995); or, rappelons-le, aucune étude portant sur la définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte n'a pu être retracée. Avant de

pouvoir mesurer l'attitude ludique à l'âge adulte, il faut d'abord en élaborer une définition conceptuelle, objectif principal de ce projet de recherche.

L'ANALYSE DES DONNÉES

Tel que mentionné auparavant, cette méthodologie de recherche préconise la cueillette et l'analyse simultanées des données. La section suivante décrit la méthode comparative qui, selon Strauss et Corbin (1994), est au cœur de l'analyse de contenu dans ce type de recherche. L'analyse de données ne peut consister à restituer simplement ce que les participants ont dit dans le cadre des entrevues. L'analyse ne serait alors qu'une répétition et non une analyse. Les données sont travaillées par la chercheure de manière à pouvoir en dégager le sens. Ce sens peut ne pas être présent à la conscience des participants et ne pas se retrouver tel quel dans les propos des participants. Ceci ne veut pas dire pour autant que la chercheure fait dire aux participants ce qu'elle veut bien entendre. L'interprétation, la découverte du sens des propos ne se fait que progressivement, dans la confrontation entre les propos tenus aux divers moments de l'entrevue, entre ces propos et des éléments externes à l'entrevue, et entre les interprétations dégagées par la chercheure et par ses superviseuses qui lisent, elles aussi, les entrevues. L'analyse par comparaison constante assure que le travail d'interprétation et d'analyse des données n'est pas de l'ordre de l'arbitraire.

Cette analyse par comparaison constante se fait en trois étapes : la codification ouverte, la codification axiale et la codification sélective (Laperrière, 1997a; Strauss et Corbin, 1990). Il y a alternance de ces trois étapes tout au long de la recherche (Laperrière, 1997a). L'analyse s'est faite séparément pour les deux groupes de participants puisque les objectifs visés avec chacun de ces groupes étaient différents.

Cette analyse comparative avait pour but de faire ressortir les catégories et les thèmes découlant des entrevues, les liens entre chacune de ces catégories et l'attitude ludique. Toutes les réflexions suscitées lors de l'analyse ont été notées au journal de bord. Les

catégories ont été regroupées, synthétisées et organisées en un ensemble plus restreint de concepts, délimitant ainsi la théorie substantive, soit la définition conceptuelle de l'attitude ludique chez l'adulte. Cette définition conceptuelle met au jour les dynamiques sous-tendant l'attitude ludique chez l'adulte et elle peut s'exprimer sous forme graphique à l'aide d'un modèle descriptif. Cette définition sera présentée au chapitre suivant.

Les données brutes recueillies lors des entrevues ont été transcrites pour obtenir une copie écrite des propos des participants (verbatim). Ces verbatims qui comprennent en moyenne 25 pages par entrevue, ont été transposés sous une forme compatible avec l'utilisation du logiciel ATLAS/ti (Muhr, 1997). Ce logiciel est un outil de gestion des données, ce qui facilite l'analyse et l'interprétation de données qualitatives. Support puissant pour le chercheur, il a permis entre autres, de coder les textes, de construire des réseaux sémantiques à partir de ces codes, d'organiser ces réseaux en schémas, de créer des mémos (voir un extrait à l'annexe G). Ce logiciel présente plusieurs options qui ont facilité la tâche de la chercheuse tout en lui laissant le contrôle de l'analyse et de l'interprétation des données. ATLAS/ti a été choisi pour ses caractéristiques, sa facilité d'accès et le support offert par le concepteur. La chercheuse a suivi une formation de deux jours portant sur son utilisation et ses différentes applications.

LA CODIFICATION OUVERTE

Cette étape de la codification vise à identifier les catégories conceptuelles en émergence, les propriétés qui s'y rapportent, puis les thèmes principaux caractérisant le phénomène à l'étude (Laperrière, 1997a). La codification ouverte s'est faite en deux temps. D'abord, le texte a été fragmenté, puis codifié pour faire émerger le plus grand nombre de catégories possible (Laperrière, 1997a). Chaque code identifie un extrait de texte où se dégage un élément qui semble relié au phénomène étudié ou qui en semble significatif. Un très grand nombre de codes a été identifié au début, puis, tout au long de la collecte de données, ces codes ont été revus, regroupés ou éliminés. Pour chacun des codes, chaque extrait correspondant dans les verbatims a été revu et analysé. Cette opération a permis

une révision complète de chaque code retenu et l'identification de redondances. Comme les données recueillies avec le groupe A visaient principalement à mieux orienter les questions pour le groupe B, l'analyse comparative pour le groupe A, s'est terminée avec la codification ouverte.

Pour le groupe B, l'analyse s'est poursuivie. Les réflexions de la chercheuse et les liens possibles entre certains codes ont été consignés dans des mémos. La rédaction des mémos représente un premier effort de conceptualisation. Un nombre total de 157 mémos a été rédigé (voir un exemple à l'annexe E). La codification ouverte a permis de spécifier les propriétés et les dimensions des catégories retenues. Comme l'illustre la figure 3, la catégorie représente l'unité de sens la plus large alors que les dimensions sont les plus petites unités de sens.

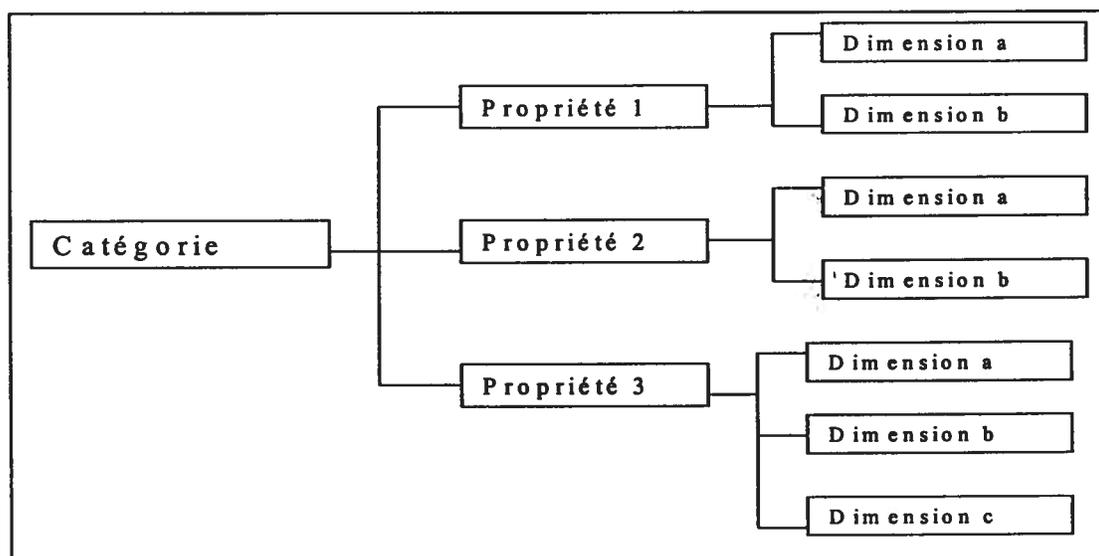


Figure 3. Les relations entre catégorie, propriétés et dimensions.

Ainsi, les codes ont été regroupés en 14 catégories en relation avec l'attitude ludique chez l'adulte. Les propriétés de chaque catégorie ont ensuite été identifiées.

CODIFICATION AXIALE

La codification axiale cherche à établir des liens entre les catégories dégagées pour intégrer et faire progresser la théorie (Laperrière, 1997a; Strauss et Corbin, 1994). Selon Strauss et Corbin (1994), ces liens devraient, entre autres, faire ressortir les relations de cause à effet, les conditions, les conséquences ainsi que le phénomène lui-même. A cette étape, la mise en relation des catégories a permis de formuler des hypothèses de relation qui devraient être vérifiées. Tout au long de l'analyse des données, la directrice et les codirectrices de recherche qui ont lu les entrevues ont agi comme vérificateurs externes. La chercheure a vérifié ses hypothèses auprès d'elles, ce qui permet de diminuer les biais possibles et d'assurer une plus grande fidélité des observations. Les relations ont été revues et modifiées à la lumière des données recueillies et des discussions. Cette étape a permis d'identifier certaines redondances et certains chevauchements entre les catégories. Les catégories ont été revues et remaniées afin de regrouper celles qui captaient le même phénomène. Le nombre de catégories est alors passé de quatorze à neuf.

CODIFICATION SÉLECTIVE

La codification sélective vise l'intégration finale de la théorie par rapport à une catégorie centrale qui regroupe toutes les données relatives au phénomène et qui les résume en quelques phrases (Laperrière, 1997a).

Cette phase a permis de constater que les neuf catégories retenues lors de la codification axiale sont toutes intimement reliées au concept d'attitude ludique mais de façons différentes. Effectivement, cinq d'entre elles sont des caractéristiques individuelles de la personne alors que les quatre autres représentent plutôt certaines capacités découlant de ces caractéristiques. Puisque, selon Eagly et Chaiken (1993), une attitude est généralement définie comme une prédisposition interne de l'individu, les cinq catégories évoquant des caractéristiques individuelles ont été retenues comme les composantes essentielles de l'attitude ludique chez l'adulte. De plus, une attitude influence la façon dont les adultes entrevoient les situations et elle module ainsi leur façon d'agir et de

réagir (Eagly et Chaiken, 1993). Ainsi, les quatre autres catégories émergentes aident à mieux cerner et comprendre les manifestations concrètes de l'attitude ludique dans la vie courante. Les cinq catégories contribuant à la définition conceptuelle (théorie substantive) de l'attitude ludique chez l'adulte seront présentées au chapitre suivant.

CHOIX DE LA MÉTHODE POUR LE VOLET 2

L'élaboration de cette théorie marquait la fin du premier volet de cette recherche tel qu'illustré à la figure 2 (page 56). Le projet entrait alors dans sa deuxième phase qui visait l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte. Ce deuxième volet consistait principalement en une démarche théorique s'appuyant sur les résultats obtenus au premier volet afin d'accroître la compréhension de l'attitude ludique à l'âge adulte. Cette étape a permis d'identifier les sources d'influence dont un préalable important pour la présence d'attitude ludique à l'âge adulte. De plus, cette analyse a permis d'identifier les conséquences particulières de l'attitude à l'âge adulte. Toutes ces données ont été intégrées dans un modèle conceptuel qui sera présenté dans le prochain chapitre.

STRATÉGIE DE VALIDATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

La richesse de la recherche qualitative réside dans sa flexibilité. Les devis de recherche qualitative sont le plus souvent ouverts, non fermés. Dans le paradigme positiviste, les critères utilisés pour établir la rigueur et la scientificité des recherches sont la validité interne, la validité externe, la fidélité et l'objectivité (Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985; Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 1989). La recherche qualitative est associée au paradigme constructiviste. Les critères de scientificité mentionnés ci-haut ne peuvent être utilisés pour évaluer les recherches qualitatives puisque les épistémologies de ces deux paradigmes sont très différentes. Les recherches qualitatives doivent être jugées à l'aide de critères de scientificité différents qui correspondent à ces épistémologies. Lincoln et Guba (1985) furent les premiers à présenter une redéfinition

des critères de scientificité classiques. Ils proposent que les critères classiques soient remplacés respectivement par la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

Ces critères sont décrits dans cette section. Comme dans la recherche quantitative, chacun de ces critères de scientificité permet d'attirer l'attention sur divers écueils à éviter. Des stratégies doivent être retenues pour faire face à ces écueils. Celles qui ont été utilisées dans cette étude sont aussi présentées dans cette section.

CRITÈRE DE CRÉDIBILITÉ

Dans le paradigme constructiviste, on ne conçoit pas qu'il y ait une seule vérité, une seule réalité. La réalité est influencée par le vécu, l'environnement et le temps; la réalité est donc construite à partir du tissu social. Elle repose en partie sur l'interprétation des données faite par le chercheur (Denzin, 1994). Cette interprétation est influencée par la personnalité du chercheur, la qualité de la relation qui s'établit entre lui et le participant dans le contexte de la recherche. Ces éléments vus comme des forces en recherche qualitative représentent, toutefois, certains obstacles qui doivent être contrés par des stratégies pour maintenir la crédibilité de la recherche.

La crédibilité s'établit ainsi au niveau de la collecte et au niveau de l'interprétation des données. Les obstacles identifiés dans la présente étude sont: la qualité du contact qui s'établit entre le chercheur et les participants et la façon dont les données sont recueillies et interprétées.

CRITÈRE DE TRANSFÉRABILITÉ

De façon conventionnelle, la validité externe représente la capacité de généraliser les résultats à des ensembles plus vastes. Comme la généralisation des résultats exige une stabilité de contexte et un déterminisme qui ne sont jamais tout à fait présents dans la vie

sociale, elle est l'objet d'une redéfinition en recherche qualitative (Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985).

En recherche qualitative, ce n'est pas la généralisation des résultats à des ensembles plus vastes qui est visée mais bien une présentation précise de la réalité contextuelle. Lincoln et Guba (1985) parlent alors de transférabilité des résultats. Le degré de transférabilité est directement relié à la similarité et la congruence entre deux contextes. La transférabilité est une responsabilité partagée par le chercheur et une tierce personne (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 1989).

CRITÈRE DE FIABILITÉ

Les approches qualitatives mettent l'accent sur le changement et la multiplicité des perspectives possibles; elles s'intéressent à la congruence (concordance) des résultats plutôt qu'à leur constance (Laperrière, 1993). La congruence des résultats dépend beaucoup de l'interprétation qu'en fait le chercheur. Lincoln et Guba (1985) proposent plutôt l'utilisation du terme fiabilité (*dependability*), définie par Pourtois et Desmet (1989) comme étant l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie et aux valeurs du chercheur (Pourtois et Desmet, 1989). La question de fond ici est la cohérence interne et le suivi logique du processus de recherche ainsi que l'applicabilité extensive des analyses dans le temps et l'espace (Laperrière, 1993; Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 1989). Une recherche qui serait jugée non fiable ne saurait être crédible.

CRITÈRE DE CONFIRMATION

La recherche conventionnelle privilégie l'objectivité qui est requise pour la fidélité des résultats. Contrairement au paradigme positiviste, le constructivisme reconnaît la subjectivité du chercheur dans le processus de recherche puisque son propre vécu et ses valeurs influencent la façon dont il conçoit le problème et l'interprétation qu'il en fera (Gotman, 1985; Laperrière, 1997b). La subjectivité étant reconnue, il faut toutefois en

prendre conscience et en documenter l'effet sur l'évolution de la recherche (Laperrière, 1997b). En recherche qualitative, l'objectivité est donc redéfinie soit en terme d'intersubjectivité et de théories négociées, soit en termes d'intégration des diverses interprétations, soit encore en termes de maximisation de la qualité des informations recueillies (Laperrière, 1997b). Elle n'est plus l'apanage du chercheur mais bien celui des données (Savoie-Zajc, 1989). Lincoln et Guba (1985) utilisent toujours le terme objectivité alors que pour éviter toute confusion, d'autres auteurs préfèrent celui de confirmation (Miles et Huberman, 1994; Savoie-Zajc, 1989).

Les stratégies utilisées par la chercheuse pour contrer les écueils énoncés et augmenter la validité de la démarche de recherche sont:

- la tenue d'un journal de bord :

Comme il a déjà été mentionné, le journal de bord permet de consigner les réactions, les réflexions, les interrogations, les interprétations et les hypothèses de la chercheuse, les décisions prises au cours de la recherche ainsi que des informations tant sur la qualité du contact qui s'est établi entre les participants et la chercheuse que sur la façon dont ont été recueillies et interprétées les données. Il contient ainsi des informations détaillées sur le contexte de la recherche et il peut donc être utile pour comparer différents contextes. Le journal de bord permet de constater la cohérence entre le déroulement de la collecte, le processus d'analyse et les hypothèses générées, et de vérifier que les résultats obtenus sont indépendants des valeurs et des biais personnels de la chercheuse. La tenue d'un journal de bord permet ainsi d'accroître la crédibilité (Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 1989), de juger de la transférabilité (Lincoln et Guba, 1985), d'assurer la fiabilité (Laperrière, 1993; Savoie-Zajc, 1989), de démontrer l'objectivité des données et des résultats, ce qui répond au critère de confirmation (Laperrière, 1997b; Savoie-Zajc, 1989).

- l'utilisation d'un plan d'entretien pour les entrevues :

Le guide d'entrevue permet d'orienter le déroulement des entrevues selon des paramètres préétablis et d'assurer une certaine uniformité de contenu d'une entrevue à l'autre, ce qui accroît la crédibilité de l'étude (Savoie-Zajc, 1989).

- l'utilisation d'un échantillonnage théorique :

Les participants sont choisis en fonction de leur pertinence théorique par rapport à la question de recherche, soit l'attitude ludique et non à des fins de représentativité statistique de la population. L'utilisation d'un tel échantillonnage accroît la probabilité d'obtenir des informations diversifiées et complètes sur le concept d'attitude ludique, ce qui augmente la crédibilité de l'étude (Laperrière, 1993, 1997b; Miles et Huberman, 1994; Pourtois et Desmet, 1989).

- la triangulation :

La triangulation consiste à confronter les diverses données pour s'assurer que ce qui est recueilli et analysé correspond bien à la réalité des participants et n'est pas le reflet des biais personnels de la chercheuse. Il existe quatre types de triangulation soit, la triangulation des données, la triangulation théorique, la triangulation des méthodes et la triangulation auprès de chercheurs externes. Dans la présente étude, la chercheuse a constamment vérifié ses hypothèses d'interprétation auprès de son comité aviseur qui a agit à titre de chercheurs externes, et ce, pour s'assurer que l'analyse reflétait fidèlement les propos des participants et pour vérifier l'objectivité et la justesse des ses interprétations. La triangulation permet ainsi d'augmenter la crédibilité (Kvale, 1996; Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985; Pourtois et Desmet, 1989; Savoie-Zajc, 1989), la fiabilité (Laperrière, 1997b; Lincoln et Guba, 1985) et la confirmation de l'étude (Laperrière, 1997b; Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 1989).

- l'analyse des cas négatifs ou extrêmes :
L'analyse des propos des adultes qui ont peu d'attitude ludique a permis de préciser les différences entre eux et ceux qui ont une attitude ludique prononcée, ce qui augmente la profondeur et la précision de la théorie formulée et par conséquent, augmente la crédibilité de l'étude (Kvale, 1996; Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985).
- l'utilisation d'une approche précise, constante et exhaustive d'analyse :
La chercheuse a utilisé une approche d'analyse précise et exhaustive telle que décrite précédemment qui s'appuie sur une analyse comparative constante comportant trois étapes de codification, soit ouverte, axiale et sélective, ce qui accroît la crédibilité de l'étude (Huberman et Miles, 1994; Laperrière, 1993; Ratcliffe et Gonzalez-Del-Valle, 1988).
- une description détaillée des procédures d'échantillonnage et des étapes d'analyse:
Le présent chapitre fournit une telle description qui permettra à d'autres chercheurs d'évaluer la congruence entre ce contexte et celui de leurs recherches afin de juger de la transférabilité des résultats. (Laperrière, 1993; Lincoln et Guba, 1985). De plus, l'information fournie dans ce chapitre permet d'évaluer la congruence entre les méthodes de collecte de données, le processus d'analyse et d'interprétation de ce projet de recherche et ainsi, de démontrer sa fiabilité (Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985).
- une diversification des cas couverts par l'échantillonnage théorique:
Plus un échantillon est diversifié, plus grande est la possibilité de congruence entre deux contextes. Comme l'illustre le tableau III (voir page 64), la chercheuse a constitué un échantillon hétérogène varié, ce qui peut favoriser la transférabilité de ses résultats (Laperrière, 1993, 1997b; Lincoln et Guba, 1985).

- l'utilisation d'enregistrements audiovisuels:

Dans la présente étude, toutes les entrevues ont été enregistrées sur cassettes et le sceau de la bande audio était brisé suite à l'entrevue pour la protéger de toute modification ou tout ajout. Les enregistrements ont ensuite été transcrits afin d'obtenir une copie écrite (verbatim), ce qui assure que les données reflètent fidèlement les propos des participants et qu'elles sont complètes. L'enregistrement des entrevues sur cassettes audio assure, à la fois, la fiabilité et l'objectivité des données (Laperrière, 1993).

ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Faculté de Médecine de l'Université de Montréal en juin 1999, témoignant qu'il est scientifiquement fondé, conduit selon une méthodologie rigoureuse et qu'il s'appuie sur les principes éthiques du respect de la vie et de la bienveillance. Le certificat d'éthique était valide de juin 1999 à juin 2001, soit pour la période de collecte de données (voir Annexe F). La prochaine section décrit comment la chercheuse a procédé afin d'assurer la confidentialité des données, de préserver l'anonymat et le droit de refus des participants, de limiter les risques inhérents pour les participants et d'obtenir leur consentement éclairé.

CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Les participants ont donné leur consentement à l'enregistrement audio des entrevues et à l'utilisation du contenu de ces entrevues sans divulgation de la source. Le sceau de la bande audio était brisé suite à l'entrevue pour la protéger de toute modification ou ajout. La transcription des enregistrements des entrevues était faite dans la semaine suivant l'entrevue. Les enregistrements et les transcriptions ont été conservés sous clés dans un endroit sûr. Seule la chercheuse y avait accès. Tous les participants qui le désiraient, pouvaient obtenir une copie de la transcription verbatim ou de l'enregistrement de leur

entrevue pour vérifier la transcription écrite de leur propos ou la modifier au besoin. Il est à noter qu'aucun participant ne s'est prévalu de ce droit.

ANONYMAT

L'identité des participants a été masquée en tout temps. Les entrevues ont été numérotées et le nom des participants n'a jamais été utilisé. Le même numéro était donné au verbatim de l'entrevue et utilisé pour l'analyse des données. Dans toute communication (orale ou écrite) découlant de la présente recherche, seuls les propos nécessaires à la clarification ou à l'illustration des concepts sont utilisés sans aucune référence à l'identité des participants.

BÉNÉFICES ET RISQUES POUR LE PARTICIPANT.

Ce projet exigeait une participation d'une durée approximative de 90 minutes et ne comportait aucun risque pour le participant. Ils étaient invités à partager leurs expériences et leurs opinions sur le thème de l'attitude ludique. Les participants ne retiraient aucun bénéfice concret de leur participation à cette étude. Toutefois, ils pouvaient prendre conscience des caractéristiques qui rendent des activités plaisantes et amusantes pour eux, ce qui pouvait influencer le choix d'activités futures.

DROIT DE REFUS ET D'ABANDON SANS PRÉJUDICE

Les participants ont été recrutés sur une base volontaire. Lorsqu'un participant potentiel était identifié, un premier contact téléphonique avait lieu pour expliquer la nature et les buts du projet, la responsabilité des participants et de la chercheuse. Si le participant acceptait de s'engager dans le processus de recherche, une date était fixée pour l'entrevue à l'endroit choisi par lui. Bien qu'il eut donné son consentement avant le début de l'entrevue, le participant pouvait à tout moment refuser de répondre à certaines questions ou se retirer complètement de l'entrevue sans conséquence d'aucune sorte.

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Tous les points mentionnés ci-haut étaient inclus dans le formulaire de consentement que devait signer le participant avant le début de l'entrevue de recherche. Le formulaire de consentement était expliqué en détail au participant en début de rencontre. Une période de réflexion lui était alors donnée. La signature du formulaire de consentement signifiait le consentement éclairé du participant. Un formulaire de consentement spécifique à chacun des deux groupes a été élaboré (voir annexe G).



20

21

22

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche. Il se divise en deux sections : la première porte sur la définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte; et la seconde, sur l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte.

VOLET 1: DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE

Dans un premier temps, les résultats obtenus lors de l'étape préliminaire menée auprès du groupe A seront présentés de même que leur utilité pour le développement du guide d'entretien pour le groupe B. Dans un deuxième temps, la théorisation ancrée développée à partir des entretiens avec le groupe B permettra de présenter la définition conceptuelle de l'attitude ludique chez l'adulte. Cette définition décrit les composantes d'une attitude ludique ainsi que les conséquences d'une telle attitude dans la vie des adultes.

ÉTAPE PRÉLIMINAIRE : GROUPE A

Rappelons que l'objectif premier de cette étape préliminaire est de bénéficier de l'expérience des participants, de leurs connaissances et de leur expertise en ce qui a trait au rire et au plaisir chez l'adulte. Ces informations sont nécessaires afin de mieux orienter les questions d'entrevue pour le deuxième groupe de participants qui constitue le groupe principal de l'étude.

L'analyse des données recueillies auprès du groupe A apporte des précisions importantes sur deux notions intimement reliées à l'attitude ludique, soit l'humour et le plaisir. En effet, elle permet de préciser, selon le point de vue des participants, le sens attribué à chacune de ces notions, les formes d'expression, les sources d'influence, les différentes

fonctions ainsi que les différences entre les enfants et les adultes d'une part, et entre les hommes et les femmes, d'autre part.

Humour

L'humour est généralement associé au rire et au côté amusant des choses et il s'exprime sous différentes formes. Les experts rapportent des différences notables quant à l'expression et à l'appréciation de l'humour pour différents groupes d'individus, soit entre l'enfant et l'adulte et entre les hommes et les femmes. Ainsi, les enfants sont attirés par le non verbal, la gestuelle, l'accessoire du clown/magicien ou le dessin de la bande dessinée alors que les adultes accordent plus d'attention à la parole et ils recherchent donc les jeux de mots complexes et subtils. L'adulte, beaucoup plus rationnel que l'enfant, est plus difficile à duper, ce qui explique pourquoi l'adulte réagit négativement lorsqu'il y a un délai entre l'action et la réplique. Évidemment, le contenu doit être adapté aux habiletés et aux besoins de chacun; ainsi, le matériel destiné aux enfants est plus simple et plus concret que celui destiné à l'adulte. Les experts rapportent que les hommes et les femmes apprécient l'humour de façon différente; selon eux, les hommes aiment davantage le sarcasme alors que les femmes ne l'apprécient guère. De plus, les experts rapportent que les hommes sont moins faciles d'approche que les femmes.

L'humour a un côté très personnel et son appréciation varie d'un individu à l'autre. Pour que l'humour soit bien reçu et accepté, son sujet doit toucher au vécu de l'individu, ne pas être menaçant, respecter ses valeurs personnelles et culturelles, et refléter un sujet d'actualité. La culture a une grande influence sur l'appréciation de l'humour; elle dicte ni plus ni moins les thèmes qui sont acceptables ou non. Ainsi, ce qui est drôle pour les Québécois ne l'est pas nécessairement pour les Chinois et vice versa. Les thèmes acceptables varient selon certains cycles et selon les époques. Par exemple, au printemps 2000 en sol québécois, les "conditions gagnantes" faisant référence à la situation politique de l'époque étaient un sujet d'intérêt; elles ont servi à plusieurs humoristes. De plus, selon les experts, la culture véhicule quelques perceptions négatives en ce qui concerne

certains sujets et certaines formes d'humour qui influencent la réaction des adultes. De façon générale, les adultes acceptent plus facilement l'humour dans un milieu familier où ils se sentent en sécurité; ils sont alors plus aptes à y réagir positivement, à rire.

Selon les experts, l'humour peut être utilisé à plusieurs fins. La fonction la plus fréquemment énoncée est la communication. Ainsi, l'humour sert à passer un message, à refléter des émotions ou à faire réfléchir. Il peut aussi devenir un mécanisme de défense pour masquer certaines malaises. Enfin, l'humour peut aussi avoir un effet thérapeutique quand il est utilisé pour relaxer et décompresser.

Plaisir

Selon les experts, le plaisir est un état de contentement engendré par la satisfaction d'un besoin ou d'un désir et il est souvent associé à la notion de bien-être. Le plaisir est très personnel et dépend de la façon de chacun de voir les choses. C'est une prédisposition interne, un état d'âme qui cherche à se manifester mais qui peut facilement être inhibé. Les participants identifient plusieurs sortes de plaisir: internes, externes, sensoriels, intellectuels, actifs, passifs... Selon les experts, les sources de plaisir sont différentes chez l'homme et chez la femme. Selon eux, les femmes retirent beaucoup de plaisir des relations amoureuses heureuses, des relations amicales, de l'expression de soi et du sentiment d'appartenance alors que les hommes retireraient plutôt leur plaisir du défi et de la réussite. Par contre, selon les experts, deux sources de plaisir semblent être appréciées par la majorité des adultes: les animaux en raison de leur acceptation inconditionnelle de la personne et de leur loyauté ainsi que les situations réelles ou simulées où l'on défie l'autorité.

Selon les experts, contrairement à l'enfant, l'expression du plaisir ne vient pas très naturellement aux adultes du moins dans la société occidentale. La culture occidentale accorde beaucoup de valeur à l'ardeur, à la production à l'âge adulte mais peu au plaisir qui, comme les loisirs, est plutôt réservé aux personnes âgées. Comme le plaisir n'est pas valorisé, les adultes auraient tendance, selon les experts, à l'inhiber.

Au-delà de l'influence culturelle, l'individu doit démontrer une prédisposition mentale, une ouverture d'esprit et de la confiance en soi pour avoir du plaisir. En effet, le manque d'ouverture ou une indisposition limite la sensation de plaisir et le manque de confiance en soi entraîne un sentiment de culpabilité qui restreint l'individu dans sa recherche future de plaisir. Selon les experts, les adultes ne se permettent pas d'éprouver du plaisir car ils craignent de perdre le contrôle d'eux-mêmes ou de ternir leur image. Ainsi, les adultes sont plus aptes à accepter le plaisir lorsqu'ils sont dans un milieu où ils se sentent en sécurité, acceptés et supportés par leurs pairs.

Les experts sont d'avis que les adultes ne connaissent pas suffisamment de plaisir dans leur vie. Selon eux, cette absence de plaisir peut avoir des conséquences sérieuses telles la diminution de la concentration et de l'attention, la diminution du niveau de production, et si rien ne se produit pour corriger la situation, la conséquence ultime d'un manque de plaisir serait la dépression. La sensation de plaisir est donc importante et elle a des effets bénéfiques tant au niveau physiologique qu'immunitaire. En effet, selon les experts, le plaisir augmente la fonction immunitaire et favorise le bon fonctionnement de certains organes dont le cœur. De plus, il favorise la curiosité, la créativité, l'efficacité et la production chez un individu. En d'autres mots, le plaisir accroît la qualité de vie des individus et peut contribuer à la santé.

Les résultats obtenus auprès du groupe A ont accru la compréhension des notions d'humour et de plaisir chez l'adulte. A partir de ces précisions, le guide d'entretien pour le deuxième groupe de participants a été revu et plusieurs questions ont été ajoutées, entre autres, pour vérifier les différences entre les hommes et les femmes, celles entre les adultes et les enfants, les changements de perception au fil des ans ainsi que pour voir ce qui pouvait influencer l'humour et le plaisir.

Cette étape préliminaire a permis d'améliorer et de compléter le guide d'entretien conçu pour le groupe B. La cueillette des données visant l'élaboration d'une définition conceptuelle de l'attitude ludique chez l'adulte s'est alors amorcée.

DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE

Cette section présente la théorisation ancrée qui conduit à la définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte. Les composantes de l'attitude ludique et les liens entre ces différentes composantes seront abordés. Enfin, une définition de l'attitude ludique sera formulée et la théorie ancrée sera schématisée.

COMPOSANTES DE L'ATTITUDE LUDIQUE

L'objectif premier de cette étude est d'identifier les composantes qui caractérisent l'attitude ludique à l'âge adulte. A la suite de la méthode d'analyse des données précisée au chapitre précédent, cinq composantes définissant l'attitude ludique à l'âge adulte ont émergées : la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité. Selon les données recueillies, l'attitude ludique résulte de la présence et de l'interaction de ces cinq composantes.

En suivant les principes de la théorisation ancrée, chaque catégorie conceptuelle, soit chacune des cinq composantes retenues, est décrite en recourant à des propriétés qui précisent la nature de la composante. Les matériaux qui ont permis de faire émerger les cinq composantes de l'attitude ludique sont interrogés à l'aide de quatre propriétés qui sont les mêmes pour chaque composante. Ainsi, pour chacune des cinq composantes, se pose d'abord la question de la signification de la composante pour les adultes interviewés; deuxièmement, la question de ce qui influence la composante; troisièmement, la question des fonctions de la composante; et enfin la question de l'importance accordée à la composante, et ce, toujours du point de vue des participants. En interrogeant ainsi les matériaux sous-jacents aux composantes de l'attitude ludique, il est possible de dégager les dimensions propres à chaque composante tout en maintenant l'appareil d'interrogation constant. Ce n'est que pour l'une des composantes, soit le sens de l'humour, qu'il s'est avéré nécessaire d'ajouter deux propriétés à celles qui sont mentionnées ci-dessus. En effet, pour cette composante, l'ajout de deux questions s'est

avéré nécessaire, soit celles de l'expression et de l'appréciation de l'humour. Les verbatim des entrevues sont utilisés pour illustrer la pensée des participants. Pour faciliter la lecture, ces extraits ont été épurés de toute idiosyncrasie, répétition ou erreur grammaticale sans toutefois en modifier le sens.

La créativité

La créativité est décrite à l'aide de quatre propriétés, soit la signification, les sources d'influence, les fonctions et l'appréciation qui servent à en former la définition conceptuelle.

Signification :

Sous cette propriété sont regroupées les dimensions qui servent à préciser la signification que les participants confèrent à la créativité; elles comprennent à la fois les définitions attribuées et les associations à d'autres concepts.

Les participants perçoivent la créativité de deux façons distinctes, soit la créativité de type artistique et la créativité de type intellectuel. La créativité artistique s'exprime habituellement par une production ou un résultat tangible dans des activités telle l'écriture, la fabrication de costumes, la photo, le bricolage, la couture, le dessin, la peinture, les recettes, la cuisine, la décoration, l'aquarelle, la menuiserie, la musique, les saynètes, les productions de théâtre, les inventions... comme l'exprime à sa façon cette participante.

P5 : J'ai un côté très artiste chez moi. J'ai besoin de me sentir vivre avec des créations qui peuvent être diverses...M'habiller, je trouve que c'est un art dans lequel je prends beaucoup de plaisir. Je fais de la photo. C'est un art qui est super, super inspirant...l'écriture.

Cette créativité artistique est souvent associée à une liberté d'expression, à une façon de véhiculer des émotions; ainsi la création est une expression spontanée de l'état d'âme du moment.

La créativité de type intellectuel se manifeste plutôt dans la façon d'aborder des situations, dans la façon de penser. Cette forme de créativité s'exprime par exemple, dans la façon de jouer avec les idées, la capacité de trouver des solutions originales à un problème, la capacité à élaborer des jeux de mots, le sens de l'humour, la façon d'aborder une situation, la capacité de considérer différents points de vue et même dans la façon de procéder pour produire un rapport écrit.

P2: Des solutions nouvelles, trouver des nouveautés, ce qu'on peut appeler créateur, mais c'est pas traditionnel dans le sens, contexte artistique. Je pense qu'au niveau nouveauté, originalité, solution, j'en ai souvent ...ça va un peu avec la résolution de problème.

P14 : Like how I write reports: writing a report is very much like how you are going to play a piece of music... You have to phrase it this way, you have got things at the top and at the bottom, in the same way. And there is a logic behind it. So in thinking about it, it was very similar.

Tel que mentionné auparavant, la plupart des activités que les adultes considèrent créatives exigent une certaine imagination. Toutefois, les participants conçoivent l'imagination comme un phénomène plutôt intellectuel. Contrairement à la créativité, l'imagination ne mène pas nécessairement à un résultat concret. Selon les participants, la personne peut utiliser son imagination sans que cela puisse être évident de l'extérieur comme dans la rêvasserie, l'élaboration de fantaisies ou la lecture. Toutefois, les participants qui se disent créatifs, affirment aussi avoir de l'imagination. L'imagination serait en quelque sorte un préalable à la créativité : elle provoque l'inspiration qui mène à la création. La créativité est donc la capacité d'utiliser l'imagination à une fin précise. Comme l'explique cette participante, un manque d'imagination pourrait expliquer un faible niveau de créativité.

P7 : Peut-être ce qui fait que je ne suis pas créative... je n'ai pas d'imagination. Je ne pourrais jamais écrire un livre, sûr et certain. Non, je n'ai pas trop d'imagination.

Enfin, les participants associent aussi la créativité à la notion d'originalité et à la capacité de penser ou de faire les choses de façons différentes d'autrui comme l'illustre l'extrait suivant.

P3 : J'aimerais ça être créative. Mais honnêtement, je ne pense pas que je le suis... J'ai beaucoup d'idées, mais ce ne sont pas des idées nécessairement originales.

Sources d'influence :

Les sources d'influence pour la créativité sont à la fois internes et externes. En effet, les adultes ont identifié plusieurs facteurs pouvant stimuler ou inhiber leur créativité. Parmi les sources d'influence externes se trouve l'activité en soi. En effet, la nature de certaines activités comme le dessin, la peinture, la lecture ou les joutes d'improvisation semble susciter l'imagination et favoriser la créativité.

P2 : Oui, j'ai de l'imagination. Je faisais de l'improvisation, une activité où automatiquement, il fallait que je l'utilise, il fallait que je la pratique.

Il en est de même pour certaines occasions comme les fêtes d'Halloween ou les fêtes thématiques. L'imagination est utilisée pour la création de costumes, l'élaboration d'un décor, pour recréer une ambiance, pour trouver des activités favorisant la participation des gens et rendre la fête agréable.

Selon les participants, l'inspiration, la solution originale au problème, survient souvent lorsqu'ils sont engagés dans des activités de routine telles que faire la vaisselle ou tondre le gazon. Ces tâches semblent donner à l'esprit un certain répit puisqu'elles ne demandent qu'un minimum d'attention. L'esprit peut alors vagabonder à sa guise, ce qui mène souvent à de nouvelles idées.

P8 : Faire un travail routinier comme corder du bois ou tondre le gazon. C'est écœurant les esprits créatifs que t'as. Tu n'arrêtes pas de penser, et puis là, tu arrêtes ta tondeuse, tu t'en vas dans la maison. Hey, pas

compliqué, pourquoi on se casserait la tête, là? C'est bien simple ce qu'on va faire.

Puisque la créativité est un phénomène interne qui nécessite une extériorisation quelconque, elle peut être inhibée de multiples façons par le milieu et l'éducation reçue. Les adultes n'osent pas toujours exprimer leur créativité et faire les choses différemment, de peur d'être jugés par autrui. Ils peuvent toujours utiliser leur imagination mais l'extériorisation de l'imagination menant à la création, à l'invention, à des solutions originales peut être inhibée. De plus, l'imagination se bute à certains préjugés comme l'illustre l'extrait suivant.

P3 : Je sais qu'en étant adulte, l'attente n'est pas qu'on ait un monde de fantaisie, beaucoup moins que quand j'étais plus jeune. Quand j'étais plus jeune... je me faisais "accroire" toutes sortes de choses.

Les adultes développent des moyens pour stimuler leur créativité. Un participant affirme que les idées des autres lui sont fort utiles pour susciter de nouvelles idées chez lui et pour arriver à de nouveaux résultats et de ce fait, elles favorisent sa créativité.

P12 : On essaie toujours de pousser un petit peu plus ce qu'une autre personne (a imaginé). Lui a imaginé faire quelque chose que moi, je n'aurais jamais pensé. Je fais la même chose ... et j'essaie toujours de faire quelque chose encore plus différent qu'eux autres et agrandir encore plus.

Certains participants croient que la curiosité facilite la créativité. En effet, leur soif de tout connaître et de tout savoir devient une source d'inspiration pour la créativité.

P5 : Tu sais, des fois je vais regarder, ah c'est quoi cette affaire-là? Ça va me donner une idée. La création part de la curiosité quelque part, tu sais. Si tu n'es pas curieux, ta source d'inspiration, ça devient quoi?

Pour plusieurs participants, être créatif signifie oser faire quelque chose différemment ou oser être différent. Il faut donc être capable de prendre certains risques et d'essayer de nouvelles choses ce qui exige un niveau élevé de confiance en soi. Les gens qui n'ont pas confiance en eux ont plus de difficulté à prendre des risques. Même si elle est curieuse et qu'elle a de l'imagination, une personne ne pourra laisser libre cours à sa créativité de façon tangible si elle est incapable de prendre des risques. Ainsi, plus les gens ont confiance en eux, plus ils se permettent de donner libre cours à leur créativité. De plus, les gens qui ont confiance en eux sont conscients de ce qu'ils ont à offrir et ils sont plus aptes à reconnaître leur contribution et leur créativité.

P11 : Au bureau, le patron arrive : " es-tu capable de faire ça?" Oui, je suis capable de faire ça. Quand j'ai fini, j'ai une satisfaction. Je l'ai fait dans les bons délais et puis j'ai fait ce qu'il fallait faire. Je viens comme d'ajouter une coche dans mon arc. C'est une autre étape dans ma job. Je ne l'avais jamais fait, je suis capable de faire ça de plus.

Fonctions de la créativité :

Les adultes utilisent leur créativité à plusieurs fins. Les fonctions associées à la créativité sont intimement reliées au type de créativité exprimé. Ainsi, la créativité artistique favorise l'expression des émotions alors que la créativité intellectuelle sert plutôt à résoudre des problèmes. De façon générale, la créativité permet aux adultes d'explorer et de faire les choses différemment. La possibilité d'exprimer sa créativité est source de plaisir en soi.

Appréciation de la créativité:

Il s'agit ici de voir quelle est la valeur accordée à la créativité, l'importance que lui accordent les participants. En fait, les données recueillies ne permettent pas de déterminer l'importance accordée à la créativité. Cependant, les activités qui suscitent ou requièrent de la créativité sont jugées importantes par la majorité des

participants et elles comptent parmi leurs activités privilégiées lors des temps libres. De plus, plusieurs des personnes rencontrées privilégient un emploi où il leur est possible d'exprimer leur créativité sous une forme quelconque; ils affirment avoir beaucoup de difficulté à œuvrer dans un milieu où cela leur est impossible.

P12 : Pour moi, c'est vraiment quelque chose d'intérêt. Il y avait des défis. Il y avait un niveau de créativité.

D'autres participants accordent peu d'importance à la créativité tant dans leurs activités de temps libres que dans leurs activités de travail. En général, ces personnes semblent celles qui se disent peu imaginatives et qui démontrent peu de confiance en soi. N'ayant pas les préalables à la créativité, elles n'ont pas tendance à rechercher des situations où elle est requise.

En résumé, la créativité représente la capacité d'utiliser son imagination pour arriver à un résultat concret et tangible, soit de nature artistique via une production quelconque, soit de nature intellectuelle via une solution inusitée à un problème. La créativité est associée à l'originalité tant dans la façon de penser que de s'exprimer et s'appuie sur la confiance en soi.

La curiosité

Les dimensions de cette composante de l'attitude ludique sont mises en évidence à l'aide de quatre propriétés, soit signification, sources d'influence, fonctions et appréciation.

Signification :

Selon les participants, la curiosité peut être saine ou malsaine. La curiosité saine est associée à la curiosité intellectuelle, à une soif d'apprendre. Ainsi, les personnes qui manifestent une telle curiosité sont constamment à la recherche de nouveauté. Elles sont toujours en quête de nouvelles informations, de nouvelles

connaissances et de nouvelles expériences. Ces personnes s'ennuient dans la routine et elles ont donc développé de nombreux intérêts au cours des ans.

P1 : Curieuse pour apprendre, oui. Curieuse pour savoir ce qui se passe chez le voisin, non.

P8 : Beaucoup, beaucoup, très curieux, curieux dans tous les domaines. Mais ça vient de mon esprit de connaître, de tout connaître. La soif d'apprendre, pas rien que d'apprendre, mais de voir. Donc, oui, très curieux.

Par contre, lorsque la curiosité est utilisée pour arriver à ses propres fins ou pour envahir l'intimité d'autrui, les participants la perçoivent comme malsaine. Ce type de curiosité consiste à potiner, à "mémérer" et à découvrir ce qui devrait rester caché.

P7 : S'il y a des potins, je suis curieuse. Si on parle de quelqu'un, oui, je suis curieuse.

La curiosité saine est associée à l'éveil des intérêts, à une ouverture d'esprit, à une volonté d'essayer de nouvelles choses, de vivre de nouvelles expériences alors que la curiosité malsaine est plutôt associée à l'indiscrétion.

De plus, les participants associent curiosité et sens de l'observation. De façon générale, les personnes qui se disent curieuses se décrivent comme très observatrices. Leurs sens sont constamment sur le qui-vive; le moindre détail capte leur attention.

P5 : Ah oui, je suis curieuse. Je suis "blette". Je le disais tantôt: je suis une fille qui fonctionne beaucoup par phénomène d'observation. Je suis super curieuse. J'écoute beaucoup. Je regarde beaucoup.

Sources d'influence :

Certains facteurs internes influencent la présence et l'expression de la curiosité. Au-delà de l'intérêt, la personne doit avoir à sa portée des moyens qui ne sont pas trop coûteux pour satisfaire sa curiosité. Certaines personnes ne se considèrent pas suffisamment curieuses puisqu'elles sont incapables de donner suite à l'intérêt initial.

P6 : Un peu curieuse. Je ne le suis pas assez, ... Des fois, j'aimerais ça savoir... Mais je ne suis pas assez curieuse. Je vais poser des questions, mais je n'irai pas chercher de la documentation et puis, je devrais peut-être le faire.

P14 : I would say I'm somewhat curious. I would like to be more curious. But I find that being curious is hard work, to investigate people have to be curious enough. And sometimes, I don't have the energy to go about and investigate it. I kind of would like to know about it but I would like to be spoon-fed, so I can sit back. Whereas if you're really curious you want to know something, you have got to go find out.

Ces personnes ne semblent pas prendre les initiatives requises pour assouvir leur curiosité. Comme la satisfaction de la curiosité exige une certaine initiative, elle sous-entend aussi une certaine confiance en soi. En effet, la confiance en soi semble à la base de l'initiative.

La curiosité est un phénomène interne qui ne semble pas subir d'influence externe. Par contre, certains milieux peuvent restreindre l'assouvissement de la curiosité en limitant les possibilités d'exploration de l'individu ou en les inhibant.

Fonctions de la curiosité :

La curiosité encourage l'exploration qui peut mener à de nouvelles idées. La curiosité pourrait alors faciliter la créativité; la curiosité serait une source d'inspiration (voir sources d'influence de la créativité).

Afin d'assouvir leur soif d'apprendre et leur recherche de nouveauté, les individus relèvent de nouveaux défis dans leur vie tant personnelle que professionnelle. Cette recherche de connaissances et d'expériences leur permet aussi de s'enrichir et d'élargir leurs horizons. La curiosité est utilisée pour accroître leurs habiletés et leurs connaissances, et dans ce sens, elle favorise la croissance personnelle.

P3 : J'adore apprendre. A ma retraite, je suis sûre que je vais prendre des cours d'anthropologie, des cours d'astronomie, j'aimerais ça apprendre la musique, l'histoire... j'adore apprendre... Si je pouvais être payée pour prendre des cours, c'est ce que je ferais.... Ou même lire pour apprendre, j'adore les nouvelles informations.

Indirectement, la curiosité favorise le plaisir puisqu'elle permet la découverte de nouvelles sources de plaisir. Les gens ressentent du plaisir à assouvir leur curiosité, à satisfaire leur besoin d'apprendre et de découvrir ainsi qu'à réaliser leur plein potentiel. La curiosité permet aux gens d'apprécier la multitude de choses que la vie a à offrir.

Appréciation de la curiosité :

Les participants accordent plus d'importance à la curiosité saine qu'à la curiosité malsaine. La curiosité saine est appréciée pour la richesse qu'elle apporte. Les personnes l'apprécient et cherchent à la cultiver.

P15 : C'est-à-dire (dans le) bon sens du mot, c'est toujours essayer de connaître, de voir ce qui se passe actuellement, de comprendre pourquoi ça se passe comme ça. Et dans ce sens-là, oui, je dirais que je suis curieux. Tu sais, je ne suis pas assis, en me disant, ça s'est fait, puis ça va toujours être comme ça.

Par contre, les gens qui affirment avoir une curiosité malsaine cherchent à s'améliorer et à utiliser leur curiosité de façon plus constructive.

P4 : Oui. Oui... ça s'améliore... Je développais mes cadeaux de Noël quand j'étais plus jeune ah oui. Je fouillais dans la maison pour les trouver.

En résumé, la curiosité est un phénomène intellectuel qui se manifeste par une très grande soif d'apprendre et la quête de nouvelles expériences. Au-delà de l'éveil des intérêts, l'adulte doit fournir l'effort requis pour assouvir sa curiosité.

Sens de l'humour.

Les dimensions du sens de l'humour sont mises en évidence à l'aide de six propriétés, soit signification, formes d'expression, thèmes, sources d'influence, fonctions et appréciation.

Signification :

Difficile à définir, l'humour est une notion habituellement associée au rire et à ce qui est "drôle". Avoir le sens de l'humour représente toutefois plus que la capacité de rire, c'est aussi la capacité de comprendre le côté amusant des situations et pour certains, cela inclut aussi la capacité de faire rire autrui. En parlant du sens de l'humour, les participants soulèvent une distinction intéressante entre "être drôle" et "être sérieux". Pour certains, ces deux notions sont en opposition directe et sont mutuellement exclusives: si tu es drôle, tu n'es pas sérieux et si tu es sérieux, tu n'es pas drôle. Pour d'autres, ces deux notions sont plutôt perçues selon un continuum. La situation dans laquelle se trouve l'individu déterminera s'il est drôle ou s'il est sérieux. Ces personnes se disent "drôles" mais néanmoins capables d'être sérieuses lorsque la situation l'exige, comme l'illustre l'extrait suivant.

P2 : Je ne suis pas une (personne) qui va rire tout le temps ou qui va rire de n'importe quoi non plus. .. Je ne suis pas la plus drôle au monde parce que je suis capable d'être sérieuse aussi.

Selon les participants, une personne drôle est capable de faire rire les autres en racontant des blagues, en faisant des jeux de mots ou en ayant la répartie facile. Bien qu'être drôle soit généralement perçu de façon positive, cela peut aussi être perçu de façon négative car cela est parfois associé à un manque de sérieux. Un participant illustre ce lien de façon éloquente :

P12 : There is a fine line between a funny guy and a fool.

Toutefois, ce même participant s'empresse de renchérir sur le fait qu'il est drôle mais compétent. Un manque de sérieux semble alors associé à un manque de compétence ou à de l'irresponsabilité. Par ailleurs, les gens qui se disent "drôles" associent sérieux et stress. Pour eux, quelqu'un qui est trop sérieux, est aussi quelqu'un qui est stressé. Selon les participants, les deux extrémités du continuum peuvent être nuisibles.

Le sens de l'humour est aussi associé à la capacité de rire de soi. Selon les données recueillies, les adultes considèrent que la capacité de rire de soi est essentielle au sens de l'humour; certains la voient même comme un préalable.

P10 : Si tu ne ris pas de toi, tu ne peux pas être drôle et puis tu ne peux pas faire... tu ne peux pas te permettre de faire des jokes si tu n'es pas capable de rire de toi. La première chose à rire, c'est de toi. Il faut pas que tu te prennes au sérieux.

P13 : Il me semble que si t'es pas capable de rire de toi-même, tu peux pas rire des autres.

Modes d'expression :

Selon les données, les participants manifestent tous un sens de l'humour mais à des degrés différents et ils l'expriment de différentes façons. Chacun a habituellement un mode d'expression privilégié qu'il a développé au cours des années. La majorité des adultes rencontrés expriment leur sens de l'humour

principalement par la parole, par les mots. Peu d'adultes expriment leur sens de l'humour purement par les gestes (genre tarte à la crème); le geste est plutôt utilisé pour supporter la parole. Les différents modes d'expression d'humour identifiés par les participants peuvent être divisés en deux catégories, soit les modes réceptifs et les modes productifs tel qu'illustré au tableau V.

Tableau V.
Les différents modes d'expression de l'humour

Mode réceptif	Mode productif
<ul style="list-style-type: none"> • Rire des blagues • Rire des histoires d'autrui • Rire des situations cocasses • Apprécier un spectacle d'humour 	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer avec les mots (réparties spontanées, doubles sens, liens amusants) • Raconter des blagues, des histoires ou des anecdotes • Taquiner, agacer • Amener les autres à rire de soi • "Monter des bateaux", jouer des tours • Retourner les situations pour les rendre amusantes et comiques • Faire le clown

Les modes réceptifs réfèrent à sa propre capacité de rire, de recevoir en riant ce qui vient d'autrui alors que pour les modes productifs, le participant cherche à provoquer le rire chez autrui.

Tous les participants semblent réceptifs à l'humour; toutefois, ils n'ont pas tous la même capacité à faire de l'humour et de provoquer le rire chez autrui. Certaines personnes sont incapables de produire de l'humour pour faire rire les autres mais cela ne signifie pas qu'elles n'apprécient pas l'humour fait par autrui et qu'elles n'ont pas le sens de l'humour. En effet, certaines personnes sont incapables de retenir ou de raconter des blagues, de faire des jeux de mots mais elles sont néanmoins très réceptives à ceux des autres.

Thèmes :

Cette propriété regroupe les différents contenus utilisés pour exprimer l'humour; les adultes considèrent les contenus en terme de leur acceptabilité.

Le rire et l'humour ont un caractère très personnel. Différents individus rient de différentes choses. Malgré cette grande diversité, il existe certaines constantes dans ce que les adultes trouvent drôle ou non. Selon les données recueillies, les adultes rient de ce qui leur est familier, de ce qui rejoint leurs intérêts, de ce qui est imprévisible et ils rient d'eux-mêmes. En effet, les adultes rient plus facilement de sujets qu'ils connaissent, auxquels ils peuvent s'identifier, et pour lesquels ils ont un certain intérêt. Ainsi, les situations cocasses, inattendues, vécues ou projetées dans certaines émissions et publicités sont susceptibles de provoquer le rire, comme le mentionne cette participante.

P3 : C'est plutôt comme des jeux de mots, les choses de tous les jours, une situation que tu as déjà vécue (comme) le programme Mad About You à la télévision, quand on l'écoute, il y avait certaines choses que je disais : "ça, c'est moi et mon mari".

P6 : La série 4 et demi, des petites choses cocasses, le vétérinaire qui agace toujours sa designer là, un petit peu ce qu'on rencontre dans la vie de tous les jours dans le fond, là.

Tant pour les situations que pour l'usage du langage, les adultes ont besoin d'être surpris pour rire. Ainsi les jeux de mots imprévisibles, élaborés, complexes, subtils, les doubles sens, les réparties spontanées, les tournures de phrases qui demandent réflexion suscitent le rire. L'adulte se laisse mener par l'inconnu, l'incertitude, l'imprévisible; il apprécie le suspense.

P1 : Des réparties des gens, quelqu'un, il va arriver quelque chose qui est vraiment bizarre, mais ça tombe à point là .

P15 : Un beau jeu de mots, un jeu d'esprit bien fait, là. Quand je prévois ce qui va arriver, je ne rirai pas. Je vais sourire, mais je ne rirai pas tellement. Il faut vraiment qu'il y ait quelque chose que je ne peux pas prévoir, un peu d'imprévu dans ça.

De façon générale, les adultes rapportent qu'ils ne rient guère quand l'humour est facile, non réfléchi et simpliste tel que dans certains types de comédie. En effet, les grimaces, l'humour gestuel comme par exemple la "tarte à la crème", ne les font pas rire parce que c'est trop prévisible; il n'y a plus de surprises, la fin est connue d'avance. Dans le même sens, la surexploitation d'un thème ou même d'une victime ne fait plus rire puisque l'effet de surprise disparaît avec le temps.

P8 : J'ai déjà vu Bugs Bunny puis Road Runner, à un moment donné, Road Runner tombe en bas de la falaise, quand j'étais petit, je trouvais ça bien drôle, (maintenant) je les trouve niais.

Pour les adultes, il est important que le rire soit partagé et qu'il ne soit pas fait aux dépens d'autrui. Ainsi, la moquerie, le cynisme, la méchanceté, les attaques personnelles, le racisme, la vulgarité, le sexisme, les préjugés, la violence, les insultes, les injures et tout ce qui blesse autrui ne font pas rire comme le précise ce participant.

P2 : Il y a des choses qui ne me font pas rire. Il y a des affaires qui sont méchantes et puis qui vont blesser les autres, ça ne me fait pas rire.

P6 : Ce qui ne me fait pas rire justement c'est des personnes qui s'en prennent peut-être à des personnes qui ne savent pas se défendre et puis que là ils s'acharnent à vouloir rire d'eux. Non, ça, c'est pas correct. C'est pas respecter l'autre, là.

Sources d'influence :

Il n'est pas toujours facile pour certains adultes d'exprimer leur humour. Selon certains participants, le rire est expérientiel : il ne se commande pas, il se vit. Ainsi l'expression et l'appréciation de l'humour subissent de nombreuses influences. Ces influences semblent être de deux ordres, soit interne et externe.

Les sources externes qui peuvent influencer la manifestation et l'appréciation de l'humour semblent principalement être la culture et le milieu environnant. De

l'avis des participants, l'humour est un phénomène culturel. En effet, la culture dicte les formes et les thèmes d'humour acceptables ou non de même que les occasions propices à l'humour.

P4 : J'étais habituée à travailler au Québec. Je suis arrivé là-bas (E-U) et dans les premières journées que j'étais là, j'ai fait une farce par rapport à la nourriture et ça n'a pas passé. Quelques jours plus tard, j'ai fait une farce qui était un petit peu à caractère religieux et j'ai réalisé que ça ne passait pas non plus.

Le milieu influence aussi grandement l'expression et la perception de l'humour. De façon générale, les adultes se sentent plus libres d'exprimer leur humour dans un milieu familier. Ils se disent alors plus spontanés; ils ont moins peur d'être jugés. De plus, le milieu influence la forme d'humour utilisée. Les adultes rapportent qu'ils taquinent et agacent plus facilement les personnes qu'ils connaissent. Dans des situations moins familières, les adultes sont plus réservés et choisissent plus attentivement les thèmes et le contenu. De façon générale, l'humour sera alors moins personnel; il consistera surtout à raconter des blagues/histoires de contenu général et à faire des jeux de mots. Enfin, l'utilisation de l'humour est facilitée dans un milieu où il est valorisé, où les gens sont susceptibles d'y réagir favorablement, c'est-à-dire de rire, de répondre et même de répliquer.

P4 : Il faut que je sente qu'il y a une réception. Je ne le fais pas aux gens qui ne comprennent pas. Ma belle-mère ne comprend pas. Elle ne fait pas de farce, c'est le type de personne qui est très sérieuse et puis, elle ne comprend pas les farces que je fais. Ça fait que je ne l'agace pas. J'agace les gens qui ont une réponse. Son mari, par exemple, il va me répondre. Il fait la même chose avec moi.

P8 : Tu vas les conter à des gens que tu sais qu'ils vont rire.

Néanmoins, la majorité des adultes rencontrés croient que l'humour est un phénomène universel en autant qu'il soit adapté à la situation, au contexte et à l'auditoire. Pour eux, les endroits sont considérés comme neutres et c'est le

contexte particulier qui détermine si l'humour est permis ou découragé. La personne qui fait de l'humour doit donc exercer un certain jugement afin de respecter les gens concernés. Ainsi, l'humour doit être fait avec goût et seulement si la situation s'y prête. Les moments tristes, les moments formels, les dîners d'affaires, les églises, les mariages, les présentations/conférences, les moments difficiles ou les situations critiques sont des situations où les adultes ne croient pas que l'humour soit propice, comme le traduit l'extrait suivant.

P11 : Ça dépend toujours du contexte où tu es placé, avec qui tu parles, ... j'ai vu des gens conter des jokes et elles n'étaient pas bien placées dans le contexte où on était...C'est une question de respect. Il y a un temps pour conter des jokes, puis (un) où tu ne contes pas de jokes...

Ironiquement, les participants affirment souvent éprouver un fou rire dans les contextes et les situations où ils croient que l'humour n'est pas indiqué; ils doivent alors faire preuve d'une certaine retenue pour ne pas importuner.

P5 :Le gars qui fait son exposé oral, il bégaie ...tu sais que tu ne peux pas rire, là, je ris, c'est sûr. Dis-moi pas qu'il ne faut pas que je le fasse, moi, je le fais.

Les sources internes influençant l'appréciation ou la manifestation de l'humour comprennent l'humeur, la confiance en soi ainsi que les valeurs personnelles. Selon les adultes, l'humour a plus de chance d'être apprécié lorsque leur humeur est positive.

P6 : Probablement que ce soir-là, peut-être que je n'étais pas dans le "mood" pour écouter ce genre de blagues-là.

La confiance en soi est un autre facteur qui prédispose à l'humour. En effet, une personne qui a confiance en elle craint moins la réaction des autres et est plus apte à manifester son sens de l'humour. Elle risquera alors des jeux de mots, des blagues ou des réparties. La confiance en soi facilite aussi l'appréciation de l'humour et la capacité de rire de soi. Les adultes qui ont peu de confiance en eux,

ont de la difficulté à rire d'eux-mêmes puisqu'ils trouvent cela menaçant. Ils éprouvent aussi de la difficulté à rire avec les autres. Par contre, les gens qui ont confiance en eux ne craignent pas de rire d'eux-mêmes; au contraire, ils vont même aller jusqu'à provoquer de telles situations comme en témoignent les extraits suivants.

P14 : So you laugh at yourself, you know, I laugh at myself often. ...oh what an idiot you were... you've done something dumb and then I laugh. It's funny.

P15 : Mais en général, je pense que je suis beaucoup plus ouvert à ça, (rire de soi) puis même des fois, je vais le provoquer.

L'humour doit respecter les valeurs individuelles et les valeurs culturelles pour être apprécié.

Les fonctions de l'humour :

La plupart des adultes rencontrés utilisent régulièrement l'humour et ce, pour diverses raisons (voir le tableau VI, page suivante). En effet, l'humour semble un outil permettant aux gens de gérer certaines situations, de communiquer, de s'exprimer et de se maintenir en santé.

Ces fonctions sont généralement perçues de façon positive; par contre, dans certains cas, l'humour est perçu négativement (voir les exemples au tableau VI). Lorsque l'humour est utilisé de façon négative, il ne contribue aucunement à une attitude ludique puisqu'il n'est plus fait dans le but d'avoir du plaisir.

Tableau VI.
Les différentes fonctions de l'humour.

Fonctions de l'humour	Exemples positifs	Exemples négatifs
<ul style="list-style-type: none"> • Gérer certaines situations 	<ul style="list-style-type: none"> • changer les idées, oublier, échappatoire temporaire • permettre de prendre du recul • diminuer la tension, le stress, calmer une situation tendue, alléger les moments difficiles, aborder les situations difficiles, se sortir de situations difficiles • mettre les gens à l'aise • diminuer le mal et la douleur • démystifier, dédramatiser et remettre les choses en perspective 	<ul style="list-style-type: none"> • éviter des situations difficiles • créer un climat négatif • augmenter la tension
<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer ou s'exprimer 	<ul style="list-style-type: none"> • passer un message • faciliter la communication, faciliter la rencontre entre les gens, favoriser l'expression • exprimer l'amitié, l'amour ou rendre hommage • exprimer sa créativité • charmer 	<ul style="list-style-type: none"> • blesser autrui en exprimant sa rancune • attirer l'attention • attaquer et être méchant
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir la santé 	<ul style="list-style-type: none"> • diminuer la tension, le stress • canaliser sa nervosité • maintenir une attitude positive • avoir du plaisir • favoriser une sensation de bien-être • maintenir un équilibre (santé mentale) • renforcer le système immunitaire (remède) 	

Appréciation de l'humour :

Tous les participants accordent une certaine importance à l'humour mais à des degrés différents. Pour certains, l'humour a une importance primordiale et représente un besoin vital. L'humour fait donc partie intégrale de leur vie et de leur être; il est une seconde nature pour eux. Ces adultes accordent aussi une grande importance au rire dans leur vie. Le rire est un besoin vital au même titre que la nourriture puisqu'il est intimement relié au bonheur et à la santé.

P8 : (l'humour) C'est mon sang. C'est mon sang. Voyons donc.

P9 : Moi, si ce n'était pas de l'humour, je pense que je ne serais pas ici. J'ai besoin de rire, de rire de moi-même, de mes situations, de rire avec des gens, (c'est) bien, bien important. Je mourrais, moi, toujours sérieux.

Un participant associe le rire à la vie. Pour lui, rire signifie "*être plein de vie*"(P8). Pour ces personnes, il est très important de rire tant dans les bons moments que lors de moments plus difficiles. Le rire est en quelque sorte une force, un moyen utilisé pour maintenir la santé.

P10 : L'année dernière, ma fille a été très malade. Elle était triste, elle n'était pas bien. Ça allait mal. On ne trouvait pas ce qu'elle avait. C'était inquiétant. Mais on riait tous les jours. Il fallait parce que ça n'allait pas bien.

Pour ces personnes, il est tout aussi important de faire rire les autres que de rire. Selon elles, l'expression de l'humour devient un art. Elles font de l'humour de façon très spontanée, naturelle et avec beaucoup de théâtralité; elles utilisent les gestes pour appuyer leurs propos, elles jouent avec l'intonation et créent ni plus ni

racontant une blague; elle s'étend à l'utilisation de jeux de mots, de doubles sens, de réparties spontanées ou de liens amusants pour susciter le rire chez autrui.

P8 : Je retourne la situation en donnant des exemples quelconques et qui peuvent être fictifs des fois, mais les gens ne savent pas qu'ils sont fictifs, être ratoureux un petit peu. Les gens embarquent dans ça.

P12 : Ça vient naturel. C'est pas quelque chose que j'essaie de faire ou (à quoi) je pense. C'est quelque chose qui me vient naturel... Je fais des connexions entre des choses, ma femme me dit toujours, où est-ce que tu as fait cette connexion-là parce que moi je n'aurais jamais pensé à ça. Puis c'est des connexions que je fais et la plupart du temps, elles sont amusantes...

Pour d'autres, l'humour est important, ils l'utilisent régulièrement mais pas de façon aussi explicite et aussi spontanée. Ils sont moins créatifs aussi dans leur mode d'expression. L'humour ne fait pas partie de leur nature, ce sont des gens qui, spontanément, ne se disent pas drôles. Ils ont besoin de rire mais n'ont pas besoin de faire rire les autres ou ils n'en ont pas la facilité. Pour eux, l'expression de l'humour n'est pas aussi naturelle. S'ils souhaitent faire rire les autres, ils doivent avoir recours à des blagues déjà faites (entendues ou lues auparavant), à des jeux de mots plus "clichés" et moins subtils. Certains sont toutefois capables de tirer profit d'une situation cocasse pour en rire comme l'explique la participante suivante.

P1 : Je (ne) suis peut-être pas de nature une personne très, très humoristique... Mais je vais par contre tirer profit d'une situation. Comme la semaine passée, ma sœur me parlait au téléphone...quand il (beau-frère) est entré dans la maison pour chercher quelque chose. Ma sœur lui avait tiré une chaise pendant qu'elle me parlait au téléphone pour qu'il s'assoie. Puis elle pensait qu'il s'était assis, elle a retiré la chaise et il s'est assis à terre. On a vraiment ri de ça. Après ça, (dans) les jours qui ont suivi, il est arrivé des occasions où j'ai pu lui reparler de ça et le taquiner là-dessus.

Que l'humour soit plus ou moins important, les adultes apportent une nuance à laquelle ils accordent beaucoup de valeur : il est important de ne pas rire aux dépens d'autrui. Taquiner ou agacer une personne, rire d'une situation cocasse qui

lui est arrivée est acceptable; toutefois, il est inacceptable de se moquer d'elle, d'utiliser l'humour pour l'attaquer, l'insulter ou la dénigrer. Il ne faut pas que la personne devienne victime de l'humour; elle doit plutôt être complice.

En résumé, l'humour est associé au rire, au côté amusant des situations. Bien qu'il existe différentes façons de faire de l'humour, les adultes utilisent principalement la parole pour exprimer leur sens de l'humour. De plus, certains adultes ont beaucoup de facilité à faire rire autrui alors que d'autres en ont peu; toutefois, ils apprécient l'humour d'autrui. Pour les adultes, il est très important que le rire soit partagé : on doit faire preuve de jugement et de discernement afin de ne pas blesser ou humilier autrui quand on fait de l'humour. La confiance en soi facilite l'expression de l'humour et la capacité de rire de soi.

Le plaisir

Les dimensions de la composante de l'attitude ludique que nous appelons le plaisir sont mises en évidence à l'aide de quatre propriétés, soit signification, sources d'influences, fonctions et appréciation.

Signification :

Les données recueillies révèlent que pour les participants, le plaisir est généralement perçu comme une sensation positive associée au bonheur, à la bonne humeur, à la joie, à la satisfaction et au bien-être. La majorité des adultes rencontrés semblent utiliser ces termes comme synonymes alors que d'autres font certaines distinctions.

En effet, certains participants apportent une distinction intéressante entre plaisir et satisfaction. Le plaisir serait relié à l'émotion vécue au moment où se déroule l'activité ou la situation alors que la satisfaction surviendrait a posteriori. Ainsi, pour certains, le plaisir est une appréciation du moment présent alors que la satisfaction fait référence à une certaine évaluation par rapport à une attente. Par

définition, la satisfaction est le contentement qui survient lorsque les besoins et les désirs sont comblés; c'est la sensation d'avoir accompli quelque chose de valable. Le plaisir semble plus viscéral, plus relié aux sens. Une distinction semblable est faite à propos de la joie ; selon certains, le plaisir est plus superficiel alors que la joie est plus profonde.

P14 : But I would make a difference between pleasure and joy. Pleasure is more immediate, it's more physical. Sex is pleasurable. I enjoy sex. Joy has more depth to it, I think. You know, doing a job well, well done, seeing other people who I care about succeed and feel good about themselves, it gives me great joy.

Il semble aussi y avoir une relation entre plaisir et amusement. Pour certains, ces deux termes sont équivalents alors que pour d'autres, ils représentent deux notions différentes. En effet, certaines personnes ne font pas de distinction entre plaisir et amusement; elles s'amuse dans les activités qui leur procurent du plaisir. Pour d'autres, s'amuser signifie se divertir et rire alors que le plaisir est une sensation de bien-être. Habituellement, lorsque les gens s'amuse, ils ont du plaisir. Par contre, certaines sources de plaisir n'entraînent pas nécessairement l'amusement par exemple venir en aide à quelqu'un. Bien que les adultes en retirent beaucoup de plaisir, ils ne s'amuse pas nécessairement en aidant quelqu'un à résoudre un problème. Le plaisir semble alors venir de la satisfaction d'avoir aidé quelqu'un.

Sources d'influence :

Le plaisir est un phénomène très personnel; certaines constantes sont néanmoins observées quant à ses sources majeures d'influence. Ces sources d'influence sont internes et externes.

Les sources d'influence internes sont en lien avec les goûts et les intérêts de la personne de même qu'avec la prédisposition mentale, les besoins et la confiance

en soi. En effet, les adultes rencontrés ont du plaisir quand ils pratiquent des activités qu'ils aiment, qu'ils ont le goût de faire et qui répondent à leurs besoins. Les activités suivantes sont des exemples d'activités rejoignant les intérêts des participants et contribuant à leur plaisir: l'écriture, l'organisation ou la participation à des fêtes, le ski alpin, la danse, les activités manuelles, la décoration, les sports, les voyages, l'informatique, la poursuite de passions, la lecture, le magasinage, les activités de plein air, l'humour ou la comédie, les blagues. Certaines personnes manifestent un intérêt particulier pour des activités complexes demandant réflexion alors que d'autres préfèrent des activités plus simples. Plusieurs participants affirment qu'un peu de compétition ou une compétition saine augmente leur plaisir. De façon générale, les adultes rencontrés manifestent un intérêt particulier pour l'imprévisibilité, que ce soit un jeu de mots impromptu, se faire jouer un tour, faire une découverte inusitée ou recevoir une visite surprise. Les adultes prennent plaisir à se faire surprendre par le déroulement des événements. En effet, un certain plaisir naît de l'incertitude, du fait de ne pas connaître le dénouement exact d'une situation. Les adultes perdent vite intérêt lorsqu'ils peuvent prédire le dénouement ou la fin de l'histoire comme en témoignent les extraits suivants. L'imprévisibilité ou l'effet de surprise favorise le plaisir. Dans le même sens, la routine diminue le plaisir de ces adultes.

P7 : C'est de ne pas savoir la fin avant d'arriver à la fin. Je n'aime pas ça, quand tu peux prévoir, tu vois le livre et tu le sais après les deux premières pages que la chicane est prise; à la fin, ça va aller bien et puis c'est très visible et je n'aime pas ça.

P9 : Si tu regardes le genre de travail que je fais, j'aurais de la difficulté à aller travailler dans une grosse boîte, je ne sais pas, du 8 à 4, une heure pour dîner, bien qualifié, là, je mourrais, je pense. J'aime l'imprévu.

De nombreux participants manifestent aussi un intérêt pour toute activité ou situation favorisant l'évolution de soi. Ainsi, la possibilité de poursuivre et d'atteindre des objectifs personnels, de relever des défis, de résoudre des problèmes, d'apprendre à mieux se connaître, de réaliser son potentiel, de se faire

confiance, d'essayer de nouvelles choses et d'avoir le sentiment de réussir dans la vie, tant sur le plan personnel que professionnel, favorise le plaisir; l'incapacité d'atteindre les objectifs visés ou de répondre aux attentes personnelles diminue le plaisir.

P3 : Et ça, c'est aussi le défi ...alors ça me donne beaucoup de plaisir.

Pour plusieurs participants, le travail est une situation particulière favorisant l'évolution de soi. Un travail qui permet de développer ses compétences, de performer et de réussir, qui offre la possibilité de créer, de donner ou d'assouvir le besoin d'apprendre et de découvrir, favorise aussi le plaisir.

P2 : Ce qui m'amuse le plus, c'est apprendre des nouvelles affaires, de résoudre des problèmes.... au départ, je me disais ah, comment je vais faire ça. Aujourd'hui, j'en ai résolu un que j'avais depuis le début. C'est ça qui m'amuse et que je trouve plaisant dans ma job.

Les participants rapportent retirer beaucoup de plaisir à exercer des choix et à faire ce qui leur plaît. De façon générale, ils expriment un grand besoin de liberté qui se manifeste à deux niveaux, soit la liberté d'agir et la liberté d'être soi. Selon les données recueillies, les adultes veulent être libres de choisir une activité et d'y participer à leur propre façon (décider du plan d'action : quand, où, comment se fera et se terminera l'activité). Ils accordent une grande importance au fait d'être libres d'exprimer ou non leurs émotions, de se laisser guider par leurs émotions, de penser et d'agir à leur guise. Ils n'aiment guère se sentir obligés ou contraints à agir d'une façon précise comme l'expriment ces participants.

P10 : Ah, moi, j'adore magasiner. Mets-moi pas des restrictions de prix, par exemple. Ça me fait suer.

P15 : Être obligé, ne pas avoir le goût de le faire.... Si c'était toujours comme ça, je ne dis pas que ça n'arrive pas, mais si c'était toujours comme ça, moi, personnellement, je pense que je n'irais pas tellement loin là-dedans.

Bien que pour plusieurs adultes interviewés la liberté signifie "ne pas se sentir obligé", elle n'est toutefois pas synonyme d'absence d'obligations. Au contraire, les adultes sont conscients que les choix entraînent certaines contraintes; ils n'ont aucune difficulté à accepter ni à assumer les conséquences de leurs choix. Dans ce cas, ils considèrent ces contraintes comme une responsabilité associée au choix exercé plutôt qu'une obligation. Un participant cite l'exemple de sa religion. Pour lui, les exigences de sa pratique religieuse ne briment pas sa liberté puisqu'il a choisi d'y adhérer; au contraire, c'est important pour lui de s'y conformer. De plus, plusieurs adultes disent encadrer leur liberté; ils se donnent beaucoup de liberté mais à l'intérieur de certaines limites. Les adultes rencontrés semblent associer la liberté au respect de leurs droits et à la capacité de les exercer: avoir le droit de ne pas aimer, avoir le droit de refuser. Les adultes ne se sentent pas respectés lorsqu'ils sont contraints à quelque chose. Dans de telles situations, le plaisir est grandement affecté.

Le plaisir est avant tout, une émotion, une perception de l'individu qui peut être influencée par la prédisposition mentale adoptée par l'adulte. Une attitude positive semble très importante pour la présence du plaisir alors qu'une attitude négative empêche l'individu d'apprécier l'activité à sa juste valeur et diminue le plaisir immédiat. En effet, les adultes qui semblent avoir plus de plaisir sont ceux qui apprécient ce que la vie a à donner au moment où elle l'offre et qui sont capables de voir le bon côté des choses. Pour ce, il ne faut pas seulement s'arrêter au résultat final mais considérer tout autant le processus. Ces adultes vivent le moment présent et ne passent pas leur vie à préparer le futur. C'est ainsi qu'ils arrivent à avoir du plaisir dans tout, comme l'atteste l'extrait suivant.

P5 : J'essaie de m'approprier celui (plaisir) qui est à la portée de la main celui qui est le plus facile pour moi à saisir... celui du quotidien, un petit sourire sur le visage, cette façon de dire à quelqu'un, par une petite pensée, t'es quelqu'un qui compte pour moi. Pour moi, c'est rendu là.

De plus, les adultes soutiennent que la fatigue inhibe le plaisir puisqu'elle affecte leur état d'esprit; la fatigue atténue la capacité de voir le bon côté des situations.

P11 : Moi, quand je suis down, normalement c'est parce que je suis bien fatigué... Quand je suis reposé, je suis comme gonflé d'énergie ... J'ai de la misère à me laisser abattre, mais il faut que je sois reposé... Si je suis fatigué, épuisé, là, il n'y a plus rien de drôle, plus rien de fun.

Finalement, les données suggèrent que les adultes doivent être capables de s'affirmer, d'établir des limites et de dire non afin de satisfaire leurs besoins, de poursuivre et d'atteindre leurs objectifs, pour avoir du plaisir. Comme la poursuite des objectifs exige une certaine initiative, la confiance en soi peut favoriser le plaisir. De plus, l'affirmation de soi nécessite de la confiance en soi. Ainsi, les résultats suggèrent qu'indirectement la confiance en soi favorise la capacité de l'individu à avoir du plaisir.

Comme une personne évolue dans le temps, les adultes rapportent que leur conception du plaisir varie au cours des ans. En effet, plusieurs participants rapportent un changement d'attitude envers le plaisir; ils apprécient les petites choses de la vie davantage maintenant que dans le passé. De plus, les adultes disent ne plus se laisser dicter par autrui ce qui est bon pour eux; ils décident par eux-mêmes et poursuivent leurs propres idéaux. Ce changement d'attitude s'est produit surtout à la suite de mauvaises expériences. De telles expériences les ont amenés à apprécier les petites choses de la vie comme l'explique cette participante.

P4 : Après ça, quand on est revenu ici, moi, je suis revenue avec l'attitude ça ne pouvait pas être pire que c'était là.... Puis j'apprécie beaucoup plus les petites choses qui m'arrivent maintenant. Je me dis, ah mon Dieu, quand j'ai eu à vendre la maison et puis à décider tout ça, c'était bien pire. Ces décisions-là étaient beaucoup plus difficiles à prendre, beaucoup plus pesantes à ce moment-là que les décisions que j'ai à prendre maintenant, j'ai grandi là-dedans.

D'autres affirment retirer du plaisir d'activités qu'ils n'appréciaient aucunement auparavant. Le changement s'explique par la façon de voir, d'évaluer et de faire l'activité, ainsi que par un changement de goût, d'intérêt et de besoin.

P9 : Comme au niveau du conditionnement physique, avant, j'aurais dit ah bien non, ça prend du temps, Puis maintenant, je le fais et puis je ne le fais pas pour dire ah bien tiens j'ai perdu du poids... non. C'est vraiment (son nom) je suis fière de toi. Tu es bonne! Ça, c'est récent et puis c'est bien, bien le fun, ce feeling-là.

P14 : I used to go by a gym and look in the window and see those people on the machines and thought that was the stupidest thing I ever saw. How could anyone ever want to walk and not go anywhere? I'd rather walk outside. Well, now I go to the gym often and it's an important part of what I do, partly because I want to be healthy

De façon générale, en vieillissant, les adultes accordent moins d'importance aux résultats et à la performance qu'au processus. Ainsi, l'important n'est plus de gagner, de battre un record mais bien de faire l'activité pour ce qu'elle rapporte et pour s'amuser.

P11 : Je vais faire de la pêche. J'aime ça pour tout ce que ça me procure. Je reviens, si je n'ai pas de poisson, ça ne me dérange pas du tout.

Les sources de plaisir ne semblent plus les mêmes à l'âge adulte que durant l'adolescence ou même l'enfance. Un participant soutient qu'à l'adolescence, le plaisir était associé à "se saouler" et faire des niaiseries. A cet âge, la boisson alcoolisée était un préalable au plaisir alors qu'aujourd'hui ce n'est plus du tout le cas.

P11: Quand on était adolescent "se paqueter la fraise", être assez saoul (pour) ne plus être capable de marcher, on trouvait ça bien drôle. Je ne trouve plus ça drôle mais dans ce temps-là, un party qui n'avait pas de boisson, ce n'était pas un party. Maintenant, c'est secondaire. Moi, je peux avoir autant de fun à être assis une soirée à boire du Pepsi qu'à boire de la bière.

Une participante affirme qu'à l'adolescence, le plaisir se manifestait de façon exubérante par l'excitation, l'énerverment, le rire excessif et l'énergie ("*déplacer beaucoup d'air*"). Aujourd'hui, elle considère cette façon de manifester le plaisir dérangeante et l'associe à un manque de maturité. Elle semble se rallier à la perception sociale qui associe plaisir à frivolité tout en y rattachant la notion de manque de contrôle.

P7 : Dans le temps que j'avais du fun, j'étais énervée, excitée, la pire, tu ne pouvais pas m'attacher... (Maintenant) Si tu t'excites, ça me fatigue. J'ai reviré bout par bout. Je ne me reconnais plus.

Voyons maintenant les sources externes qui influencent le plaisir. Parmi celles-ci se trouvent l'interaction avec autrui, la culture, les contraintes temporelles ou matérielles. En effet, pour la majorité des participants, la présence d'autrui est presque une condition sine qua non du plaisir. Peu importe l'activité, pouvoir la partager avec d'autres personnes la rend plaisante, comme le décrit cette participante.

P2 : Quand je suis avec mes amis, avec ma famille, je te dirais si je veux avoir du fun, on fait de quoi ensemble. Mais le "quoi", ça dérange pas. On peut jouer aux cartes et on va avoir du fun. On peut faire à manger, on va avoir du fun. On peut faire n'importe quoi et on va avoir du fun. On peut (ne) rien faire, puis encore (avoir) du fun. C'est plus...la présence. Pour avoir du fun, je te dirais (que) 90 pourcent du temps, j'ai plus de fun avec les autres. Ou si je veux avoir du fun, je vais aller vers les autres.

La présence d'autrui favorise donc une atmosphère propice au plaisir. D'après les données recueillies, le plaisir en relation avec autrui est de deux ordres. D'abord, la possibilité de partager des activités avec autrui favorise le plaisir chez les adultes rencontrés. Pour plusieurs d'entre eux, le simple fait de se retrouver en présence de personnes significatives (conjoint, enfants, famille élargie ou amis) favorise le plaisir. Ainsi, toute activité qui permet de rencontrer ces personnes, d'échanger et de partager avec elles procure du plaisir.

P4 : Une rencontre en famille, les gens que je ne vois pas souvent ou que je revois, ça fait toujours des belles histoires à raconter... Voir des amis, sortir, je vais parfois déjeuner avec des amis une fois par mois... une petite sortie au restaurant ou une sortie au cinéma... ça fait toujours plaisir.

P6 : La famille, mes enfants puis mon mari. C'est souvent aussi les beaux-parents parce que je n'ai pas mes parents moi, donc, puis ma soeur. Quand on se retrouve dans une réunion familiale, c'est toujours le fun, c'est plaisant. À part ça, c'est sûr qu'avec des amis, souvent on fait des rencontres, C'est toujours plaisant, toujours le fun.

La présence d'autrui favorise le plaisir aussi parce qu'elle fournit aux adultes la possibilité de lui venir en aide, de lui faire plaisir, de faire quelque chose pour lui, de l'aider à réaliser son rêve. En effet, les adultes rencontrés semblent avoir un grand besoin de se sentir utiles; le don de soi répond à ce besoin et par conséquent, favorise le plaisir.

P4 : J'ai l'impression que j'ai apporté quelque chose aux gens que j'ai rencontrés, pas l'impression de les avoir dérangés, mais vraiment que j'ai accompli quelque chose pour eux, que je les aide. Ça, c'est très satisfaisant. Ensuite, ça contribue à (rendre) la journée le fun.

Ce type de plaisir altruiste inclut le plaisir de transmettre ses connaissances et sa passion à ses étudiants ainsi que le plaisir de se donner en spectacle pour le plaisir de l'autre. De plus, certaines personnes retirent leur plaisir du plaisir d'autrui. Pour elles, le bien-être d'autrui est nécessaire à leur propre bien-être. Pour certains, cela est si important que les besoins des autres passent parfois avant leurs propres besoins, comme en témoigne l'extrait suivant.

P9 : Je me rappelle que le soir je me disais quand elles se couchaient, on a passé une belle journée. Les filles sont contentes, elles ont passé une belle journée. Alors moi, c'était pas important à ce moment-là. J'allais chercher mon plaisir dans le plaisir des enfants.

Finalement, la qualité de l'interaction entre soi et autrui influence grandement le plaisir. Comme en témoignent les extraits suivants, la qualité de l'interaction avec les gens présents peut soit faciliter ou inhiber le plaisir des adultes.

P1 : Si on se rencontre, par exemple, avec mes frères et sœurs, s'il y en a qui chialent ou bien qui parlent contre tous les autres, moi, je trouve que ça nuit à l'atmosphère.

P 10 : Une personne bête, une personne qui ne veut rien comprendre, ça va gâcher mon plaisir.

La culture est une autre source d'influence externe majeure pour le plaisir. D'après les résultats obtenus, l'influence de la culture semble plus forte chez les adultes qui ont peu de confiance en eux et chez le jeune adulte qui ressent encore la pression des pairs. En effet, certains participants sont d'avis que dans la société québécoise, le plaisir et sa manifestation sont plus acceptables chez l'enfant que chez l'adulte. Comme ils ont peur d'être jugés, certains adultes agissent de manière à être acceptés plutôt que selon leurs souhaits. Ainsi, ils cherchent à canaliser leur plaisir dans des activités jugées acceptables par la société. Une telle façon de procéder risque soit de brimer leur liberté, soit de favoriser un sentiment de culpabilité. Dans ces deux cas, le plaisir sera grandement influencé.

Les préjugés véhiculés peuvent contribuer à restreindre la poursuite du plaisir de même qu'à développer un sentiment de culpabilité diminuant grandement le plaisir des adultes. En effet, s'amuser, se divertir et rire sont parfois perçus de façon péjorative dans la société occidentale; ils sont souvent associés à la frivolité et à un manque de sérieux. Cette association entre amusement/plaisir et frivolité influence la raison pour laquelle un participant entreprend une activité. Il ne fait donc pas les activités dans le but d'avoir du plaisir; il considère néanmoins ces activités plaisantes. Cette distinction d'intentionnalité semble importante pour lui.

P14 : I mean fun to me -- I don't think I do anything specifically for fun... I don't think... I'm overly serious, but the idea of fun, -- to me, fun is

something you do because it's just frivolous. Sometimes, it's silly and dangerous, I mean in my mind. .. (but) again the other things that I mentioned before, they are all fun to do, I like to do.

Les données suggèrent que certains adultes n'osent pas toujours s'engager dans des activités plaisantes car ils se sentent alors coupables de ne pas faire un meilleur usage de leur temps. D'autres n'hésitent pas à s'engager dans de telles activités lorsque l'occasion se présente mais avouent se sentir coupables par la suite, comme l'explique cette participante.

P3 : Maintenant, le temps libre que j'ai, il faut vraiment que je me force à ne pas me sentir coupable ... c'est à cause de mon doc (doctorat)... je dois dire que mon doc enlève un peu le plaisir... le plaisir de faire des choses ...il y a toujours cet aspect de culpabilité : je devrais travailler sur mon doc.

Les contraintes temporelles peuvent aussi avoir une influence négative sur le plaisir. La majorité des participants affirment ne pas avoir suffisamment de temps pour pratiquer les activités qui leur procurent du plaisir. Ainsi, certains individus préfèrent pratiquer l'activité moins fréquemment mais pour de plus longues périodes afin de la pratiquer dans des conditions optimales.

P4: Puis les albums-photos (leur conception et création) dans mon coeur ont beaucoup, beaucoup d'importance. Par contre, c'est aussi une activité que je vais laisser tomber à cause du bloc de temps (nécessaire), par choix parce que j'aime mieux y consacrer du temps, c'est plus satisfaisant pour moi.

A l'inverse de ce participant, pour plusieurs, le plaisir est une émotion en lien avec leur état d'âme sur le vif du moment. Ainsi, pour favoriser le plaisir, une activité doit répondre à cet état d'âme d'où l'importance de choisir spontanément les activités. Pour eux, la planification semble inhiber le plaisir. En effet, leurs goûts, leurs besoins ou leur humeur pourraient avoir changé entre le moment où l'activité fut planifiée et le moment où elle survient; l'activité planifiée risque de ne pas provoquer le plaisir tant anticipé.

P15 : Quand il m'arrive de quoi et puis j'ai le goût de le faire, surtout quand tu es en journée de congé, bien je le fais. Je dis, je peux me permettre de le faire. Quand tu as un horaire, tout ça, c'est plus difficile. Il faut que tu le reportes. Puis des fois, quand la journée arrive, la journée de congé, ça ne te dit plus de le faire.

Enfin, certaines contraintes matérielles pourraient limiter le plaisir si elles empêchent une participation adéquate et satisfaisante à l'activité choisie.

P14: I guess sometimes, if the tools that you need to be able to enjoy the activity aren't there... and you can't really do the activity fully, that takes away from the pleasure. That can go for a lot of things. I've become quite a -- I respect good tools more and more. I used to try and get by with lesser. I don't mean tools in the sense of a commodity, we need tools, but it can be fishing rods, it can be the right pair of glasses. It can be all kinds of things that help you just do the activity there.

En résumé, les adultes affirment que le plaisir est amoindri ou totalement inhibé dans toutes les situations où leurs goûts et leurs intérêts ne sont pas respectés, où ils ne peuvent être eux-mêmes et où leurs besoins ne sont pas satisfaits. Ainsi, tout ce qui brime la liberté diminue grandement le plaisir. Les adultes n'aiment pas se sentir obligés de participer à une activité pour laquelle ils n'ont aucun intérêt.

Fonctions du plaisir :

Selon les adultes, le plaisir contribue à la joie, à la satisfaction, au bonheur et au bien-être. Associé à l'absence de tension et de stress, le plaisir permet de maintenir la santé mentale et d'éviter le burnout. Ainsi, les adultes considèrent que le plaisir favorise la santé.

P15 : Même dans le travail, tu dois trouver du plaisir parce que si tu n'as plus de plaisir dans ton travail, bien là, il devient pesant, puis j'ai l'impression que tu es sur le bord du "burn-out".

Appréciation du plaisir :

Les participants accordent tous de l'importance au plaisir mais à des niveaux variés. Pour certaines personnes, le plaisir est le thème central et la source de motivation première dans leur vie.

P5 : Je suis venue, je suis ici pour avoir du plaisir. Moi, c'est ma mission sur terre.

P13 : Si on n'avait pas de plaisir dans la vie, bien ça vaut pas la peine de vivre.

D'autres renchérissent qu'ils doivent retirer du plaisir de tout ou à tout le moins, chaque jour.

P10 : La vie sans plaisir, tu ne vis pas. Moi, je ne vis pas sans plaisir. Si tu n'as pas du plaisir chaque jour, là, qu'est-ce que ça te donne de passer chaque jour à faire quoi? Peu importe ce que je ferais, j'aurais du plaisir.

Ainsi, ces adultes recherchent du plaisir dans toutes les sphères de leur vie et ce, tant au travail que dans leurs temps libres. En fait, beaucoup d'individus affirment avoir changé d'emploi parce qu'ils n'y avaient plus de plaisir. Bien que ces personnes accordent une grande importance au plaisir, il est important de noter que, pour elles, il ne doit toutefois pas survenir au détriment du travail à accomplir. Au contraire, leur plaisir croît avec le travail bien fait. Il est très important pour elles d'avoir du plaisir au travail; plaisir et travail ne sont pas considérés comme mutuellement exclusifs. Pour ces personnes, le plaisir devient la motivation principale pour entreprendre et poursuivre une activité. Elles recherchent avidement le plaisir même dans des situations difficiles, comme le souligne cet extrait.

P2 : Quand j'étais surchargée, la place était différente. Il y a des activités qui ont tombé, qui sont allées au minimum. Mais la fin de semaine, j'avais toujours une activité...mes deux jours de fin de semaine, je ne travaillais jamais, c'était sacré. Si je travaillais, c'était juste après avoir pris le samedi

au moins pour moi, pour le fun, je pouvais me permettre de retomber un petit peu dans le travail.

Ces personnes pour qui le plaisir est si important, ont appris à créer leur propre plaisir. De plus, elles semblent éprouver moins de culpabilité face au plaisir que les personnes qui y accordent moins d'importance.

Toutefois, ce ne sont pas tous les individus rencontrés qui accordent tant d'importance au plaisir. En effet, pour quelques-uns, le plaisir est secondaire. Bien qu'apprécié, le plaisir ne représente certainement pas leur source première de motivation. Il n'est permis qu'une fois le travail terminé. Ces personnes semblent accorder une grande importance à la satisfaction qu'apporte le travail accompli, et elles manifestent parfois de la culpabilité si le travail ou les obligations ne sont pas terminés.

En résumé, le plaisir est intimement relié au bien-être, à la qualité de vie et à la santé des individus. Il est conçu tant comme une sensation viscérale à caractère jouissif produite par une stimulation sensorielle qu'un état de contentement créé par la satisfaction d'un besoin ou d'un désir. Indirectement, le plaisir est influencé par le niveau de confiance en soi de l'individu.

Spontanéité

Les dimensions de la spontanéité sont mises en évidence à l'aide de quatre propriétés : signification, sources d'influence, fonctions et appréciation.

Signification :

Par définition, la spontanéité réfère à ce qui se produit naturellement, sans intervention extérieure. Ainsi, il n'est pas surprenant que les participants associent spontanéité à une réaction ou action instantanée, sur le vif du moment. Certaines

émotions sont provoquées dans une situation donnée et l'individu agit ou réagit instantanément; l'action ou la réaction est le reflet des émotions vécues.

P10 : Je me souviens d'avoir été visité un château et puis, tout était sérieux, c'était un sérieux morbide... mais on a eu du plaisir parce que j'ai dit: "Ah, jouer à la cachette.". La châtelaine n'en revenait pas... il y avait plein de petits escaliers en colimaçons partout, puis le décor était merveilleux. Quand les invités ont été partis, elle (châtelaine) nous a fait voir toutes les parties cachées du château que jamais personne n'avait eu accès. Elle n'en revenait pas. Moi, je" tripais" sur tous les escaliers.

De plus, selon les adultes, la spontanéité est reliée à la capacité de choisir l'activité selon leur état d'âme du moment, ce qui suggère une relation entre spontanéité et humeur. En voici un exemple :

P12 : J'essaie aussi de pas planifier... parce que quand c'est planifié, c'est pas aussi agréable. J'aime faire des choses qui sont spontanées. Je me tourne à (épouse) ce matin, et puis, je dis : " on va aller faire ça, on part (et) on le fait... C'est vraiment quelque chose inattendu... ça dépend comment je me sens à ce moment-là.

Une participante associe la spontanéité à l'aventure; partir sur une impulsion, ne rien planifier et choisir l'activité selon l'humeur.

P9 : Elle ferait des folies, je pense...Ça serait le genre aventurière dans le sens que quelqu'un lui dirait : "qu'est-ce que tu fais, là?" Bien rien. "Bien écoute, je m'en vais pour la fin de semaine (un vendredi soir), viens-tu on s'en va à New York?" De vraiment partir, on sait pas où ...

De plus, nombre d'adultes rencontrés associent la spontanéité à une liberté d'action, à une certaine flexibilité qui permet un changement de direction une fois l'activité amorcée. Dans certains cas, la spontanéité est associée à la vivacité d'esprit; avec beaucoup de rapidité, la personne fait des liens qui mènent spontanément à un jeu de mots inusité, à un élément de solution.

Sources d'influence:

La spontanéité subit, elle aussi, de nombreuses influences à la fois internes et externes. Les sources d'influence internes comprennent la capacité d'organisation et la confiance en soi. En effet, les adultes rapportent que leur capacité d'organisation facilite la spontanéité d'action puisqu'elle assure la présence de temps libres. Comme en témoigne l'extrait suivant, cette organisation ou planification vise surtout à assurer les temps libres.

P15 : Encore aujourd'hui, mes choses sont organisées, mon agenda est bien organisé parce que sans ça, j'arriverais pas. C'est-à-dire que je planifie beaucoup, mais planifier pour moi, ça veut dire organiser ce qui doit être organisé pour me permettre d'avoir du temps.

Cette organisation doit toutefois demeurer assez souple pour permettre aux individus de saisir les occasions qui se présentent; elle ne doit pas toutefois devenir trop intense ou trop rigide, afin de permettre d'ajuster l'activité à l'état d'âme du moment.

P11 : Pendant la fin de semaine, je dirais que je me réserve comme une demi-journée où je ne mets rien sur la table. Je ne suis pas obligé. Quand j'arriverai là, je verrai ce que je ferai. Des fois, je vais continuer ce que je suis en train de faire.

D'après les données recueillies, le manque de confiance en soi peut inhiber la spontanéité. Certaines personnes se préoccupent de la réaction d'autrui et ont un grand besoin de sécurité. Elles doivent répondre à ce besoin avant de pouvoir exprimer leur spontanéité. Ainsi, ces personnes ont besoin d'encadrer leur spontanéité. Pour ce, elles ont recours à la planification au niveau tant du lieu, du moment que des partenaires de l'activité. Lorsqu'elles se sentent en contrôle, elles peuvent alors être spontanées, comme l'illustre cet extrait.

P1 : Il faut que ce soit planifié pour que je devienne spontanée après.

Les sources d'influence externes affectant la spontanéité proviennent principalement du milieu et des activités en soi. Tout comme pour la majorité des composantes de l'attitude ludique, le milieu joue un rôle très important dans l'expression de la spontanéité. Les adultes sont plus spontanés dans un milieu familial dans lequel la spontanéité est valorisée. Une participante croit que les enfants qui sont eux-mêmes plus spontanés, acceptent plus facilement la spontanéité de l'adulte.

P3 : Je me sens beaucoup plus libre à être... plus jeune, plus spontanée, moins jugée en présence de jeunes enfants.

De plus, les adultes sont d'avis que le milieu doit aussi démontrer une certaine flexibilité et que les situations ou milieux trop rigides inhibent la spontanéité. Les adultes semblent faire ici un lien entre spontanéité et liberté.

La nature de l'activité peut aussi influencer la spontanéité. En effet, les activités qui requièrent beaucoup de temps, d'organisation ou d'équipement, empêchent la spontanéité. Ce genre d'activités nécessite généralement une certaine planification si l'on veut réunir tout ce qui est nécessaire; la personne ne peut pas toujours s'y adonner lorsqu'elle en a le goût. En voici un exemple.

P11: Ma sortie de ski de fond, depuis le mois de septembre que je prépare ça. Mais là, c'est pas tous des experts en ski, ils n'ont pas tous des équipements de ski de fond, je savais que si je voulais les avoir avec moi, il fallait que je planifie tout ça.

Fonctions de la spontanéité :

Les adultes attribuent plusieurs fonctions à la spontanéité. D'abord, elle favorise l'expression de sentiments et d'émotions, la liberté d'expression et la liberté d'action. Ensuite, la spontanéité facilite la créativité puisque cette dernière est aussi associée à la liberté d'expression. Comme la créativité, la liberté d'expression et la liberté d'action sont des sources importantes de plaisir, la

spontanéité accroît aussi le plaisir. En effet, pour quelques participants, le plaisir c'est dans l'immédiat, dans l'instantanéité. La spontanéité permet de saisir les occasions qui se présentent, de jouir pleinement de la vie, ce qui augmente les probabilités de plaisir.

De plus, la spontanéité semble accroître la capacité d'adaptation des adultes. En effet, une participante utilise la spontanéité afin d'éviter les conflits. Elle se dit très flexible et capable de s'ajuster spontanément à une situation inattendue. La spontanéité lui permet d'éviter des conflits en négligeant toutefois ses propres besoins, comme le souligne cet extrait.

P1 : Quelqu'un va dire on fait ça, j'irai pas m'opposer. Je dis, correct, on y va. Je me dis pourquoi contrarier. J'embarque et j'y vais. Je me dis qu'après on est avec quelqu'un, en parlant on peut arriver à faire glisser des petites affaires qu'on aime nous autres aussi là-dedans.

Une autre participante utilise la spontanéité pour éviter d'être déçue. Pour elle, la spontanéité est associée à l'absence d'attentes, à l'absence de planification. En étant spontanée, en ne planifiant rien d'avance, elle évite d'avoir des attentes préconçues et ainsi, elle ne risque pas d'être déçue.

P7 : Tu me dis qu'on part dans 10 minutes, je suis prête. Moi, je ne m'organiserai pas des (voyages)... non, j'aime pas ça. Je n'aime pas prévoir quelque chose parce que j'ai été déçue souvent dans la vie à cause de ça. J'attends rien de personne parce que je ne veux pas être déçue. C'est une barrière que je me mets, une carapace. Ne me dis-moi pas qu'on va faire de quoi et qu'on le fait pas, parce que là, ça me fait trop mal.

Dans ces deux cas, la spontanéité n'est plus associée à l'expression des émotions mais représente plutôt un mécanisme de défense pour éviter les altercations ou les déceptions.

Appréciation de la spontanéité :

Certaines personnes accordent une grande importance à la spontanéité dans leur vie. Ces personnes sont très proches de leurs émotions, elles les démontrent et les expriment ouvertement. Elles choisissent leurs activités tant de temps libres que de travail en fonction de leurs émotions, de leur humeur et de leurs besoins. Cette spontanéité est source de plaisir en soi et facilite la poursuite du plaisir qui occupe une place prépondérante dans leur vie.

P12 : L'idéal pour moi, c'est ça. Si je veux rien faire, je ne fais rien. Si je veux faire de la randonnée pédestre, on part et puis on fait une randonnée pédestre. J'aime planifier le moins possible parce qu'au travail j'ai un horaire très, très spécifique.

D'autres y accordent moins d'importance. Tel que mentionné auparavant, ces personnes ont besoin de sécurité et de planification et elles considèrent la spontanéité comme menaçante et dérangeante.

En résumé, la spontanéité est l'action ou la réaction instantanée d'un individu dans une situation donnée; elle est intimement reliée aux émotions des individus et elle est influencée par la confiance en soi.

Les propriétés et les dimensions de chacune des composantes essentielles de l'attitude ludique à l'âge adulte présentées dans cette section, sont résumées au tableau VII à la page suivante.

L'absence d'une ou de plusieurs de ces composantes aura vraisemblablement un impact sur l'attitude ludique. Le tableau VIII (à la page 123) indique quelles composantes sont présentes ou absentes pour chacun des participants.

Tableau VII
Les composantes de l'attitude ludique et leurs dimensions mises en évidence à travers l'examen de quatre propriétés

Propriétés	Signification		Sources d'influence		Fonctions		Appréciation
	Internes	Externes	Internes	Externes	Internes	Externes	
Composantes Créativité	• artistique ou intellectuelle	• curiosité	• nature des activités	• résolution de problèmes	• expression	• grande importance	
	• utilisation de l'imagination à une fin précise	• confiance en soi	• milieu	• exploration	• résolution de problèmes	• faible importance	
	• originalité	• éducation reçue	• idées d'autrui	• individualité	• plaisir		
Curiosité	• curiosité saine ou malsaine	• initiative	• milieu	• exploration	• inspiration de la créativité	• grande importance accordée à la curiosité positive (saine)	
	• éveil des intérêts	• confiance en soi		• amélioration de soi et croissance personnelle	• facilitation du plaisir	• faible importance accordée à la curiosité négative (malsaine)	
	• ouverture d'esprit			• gestion de situation		• importance primordiale (besoin vital)	
	• lien avec le sens de l'observation			• communication et expression		• grande importance accordée mais sens de l'humour non naturel	
Sens de l'humour*	• capacité de rire amusant	• humeur	• culture	• plaisir		• grande importance accordée au respect d'autrui	
	• capacité de voir le côté drôle versus être sérieux	• confiance en soi	• milieu familial	• santé			
	• capacité de faire rire autrui	• valeurs personnelles	• milieu valorisant				
	• être drôle versus être sérieux		• l'humour				
Plaisir	• capacité de rire de soi	• contexte particulier	• culture	• sensation de bonheur et de bien-être		• importance vitale	
	• sensibilité positive	• goûts et intérêts	• présence d'autrui	• promotion de la santé mentale et prévention du burn-out		• importance secondaire	
	• état de contentement	• besoins (évolution de soi, liberté)	• interaction avec autrui				
	• amusement	• prédisposition mentale et fatigue	• culture temps				
Spontanéité	• action ou réaction instantanée	• confiance en soi	• contrainte matérielle			• grande importance	
	• liée à l'émotion et à l'humour	• organisation	• milieu familial	• expression		• faible importance	
	• liée à la liberté	• confiance en soi	• flexibilité du milieu	• facilitation de la créativité			

* Pour cette composante, deux autres propriétés ont été identifiées soit les modes d'expression (réceptif et productif) et les thèmes. Cette dernière propriété a été divisée selon les thèmes appréciés (le familier, imprévisibilité et rire de soi) et les thèmes non appréciés (simplisme, surexploitation d'un thème et rire aux dépens d'autrui).

Tableau VIII
Classement des participants sur les cinq composantes de l'attitude ludique.

	Créativité		Curiosité		Plaisir	Humour		Spontanéité
P1	Artistique Intellectuelle	Non Non	Positive Négative	Oui Non	Peu	Réceptif Productif Rire de soi	Oui Peu Oui	Non
P2	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P3	Artistique Intellectuelle	Non + ou -	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Peu Oui ⁺⁺	Oui
P4	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Non
P5	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive	Oui	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P6	Artistique Intellectuelle	Oui Peu	Positive Négative	Peu Non	Peu	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Peu Peu	+ ou -
P7	Artistique Intellectuelle	Non Non	Positive Négative	Peu Oui	Peu	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui Peu	+ ou -
P8	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P9	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P10	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P11	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P12	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui
P13	Artistique Intellectuelle	Oui Peu	Positive Négative	Peu Non	Oui	Réceptif Productif Rire de soi	Oui Peu Oui	Peu
P14	Artistique Intellectuelle	Oui Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui Oui ⁺⁺	Oui
P15	Artistique Intellectuelle	Non Oui	Positive Négative	Oui Non	Oui ⁺⁺	Réceptif Productif Rire de soi	Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺ Oui ⁺⁺	Oui

Légende :

Non= absence

+ ou - = incertain

Oui= présence

++ = présence accentuée

Peu= présence de faible intensité

LIENS ENTRE LES COMPOSANTES DE L'ATTITUDE LUDIQUE

Les résultats obtenus suggèrent que des liens existent entre certaines composantes de l'attitude ludique. En effet, selon les résultats obtenus, la curiosité pousse l'adulte à observer, à manier les objets de façon différente, à poursuivre son exploration; ainsi, la curiosité peut mener à de nouvelles idées et devenir source d'inspiration pour la créativité. De plus, la curiosité favoriserait le plaisir des adultes puisqu'elle leur permet de combler leur besoin d'apprendre et de réaliser leur plein potentiel ainsi que de découvrir de nouveaux intérêts. Les résultats indiquent également que la présence de l'humour ou du rire favorise le plaisir. Enfin, la spontanéité pourrait encourager la créativité. En fait, les résultats suggèrent que la possibilité de créer, d'assouvir sa curiosité, d'être spontané représentent toutes des sources de plaisir en soi pour les adultes. Ainsi, la présence de créativité, de curiosité, de spontanéité et d'humour favorise le plaisir. Les données ne permettent cependant pas d'ordonner de manière définitive chacune des composantes par rapport aux autres. Nous ne pouvons donc pas les hiérarchiser.

DÉFINITION DE L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE

L'attitude ludique est un état d'esprit, une prédisposition interne de l'individu dont les composantes sont la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité. La présence de ces composantes permet aux adultes d'aborder les situations de vie de façon particulière. En effet, l'attitude ludique permet d'aborder toute situation avec la même ouverture d'esprit que celle avec laquelle l'on aborde un jeu; le début est connu, une fin précise est anticipée mais le déroulement, lui, peut varier. Une attitude ludique permet d'explorer différentes avenues, d'expérimenter de nouvelles idées, de regarder la situation sous un angle différent, de varier les stratégies, de remanier les éléments, de prendre des risques, de tolérer le changement, de tolérer l'ambiguïté pour arriver au résultat escompté et pour avoir du plaisir. En effet, une attitude ludique mène l'adulte à percevoir les situations différemment, soit comme un défi à relever, une occasion d'apprendre et une possibilité d'accroître ses compétences. Ainsi, les erreurs ne sont plus considérées comme des échecs mais plutôt comme des sources d'apprentissage,

des occasions pour s'améliorer. Toute situation peut être une occasion de jouer si la créativité, la curiosité, la spontanéité, l'humour et le plaisir sont au rendez-vous. À l'âge adulte, cette attitude déborde des situations de jeu et s'étend aux situations de la vie en général. La figure suivante illustre les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte ainsi que les liens identifiés entre elles (flèches pointillées).

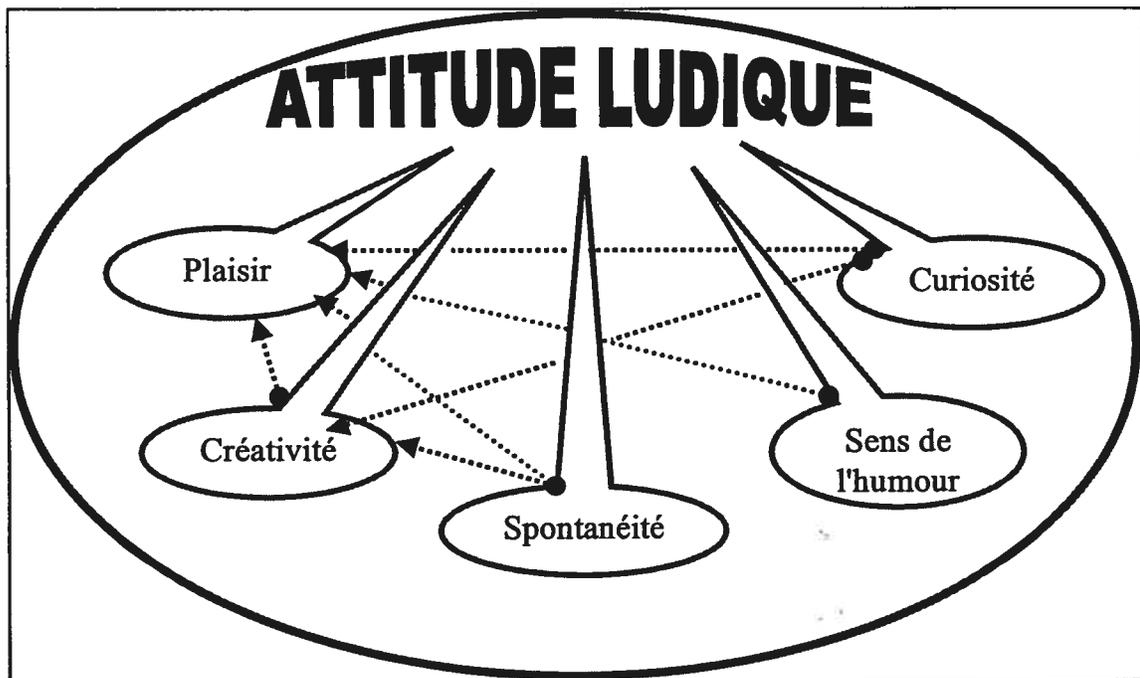


Figure 4. Les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte et leurs liens.

VOLET 2 : VERS L'ÉLABORATION D'UN MODÈLE CONCEPTUEL DE L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE

Les résultats du premier volet de cette recherche mènent à l'élaboration d'une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge qui en précise la nature. Pour déterminer le rôle potentiel de l'attitude ludique dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte, il faut toutefois enrichir la réflexion sur le concept d'attitude ludique à l'âge adulte, pour préciser entre autres, les circonstances la favorisant ou l'inhibant de même que les conséquences d'une telle attitude sur le quotidien des adultes.

Cette section présente les résultats de la démarche théorique entreprise pour répondre à ces questions et menant à l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte. Dans un premier temps, les sources d'influence pour la présence de l'attitude ludique à l'âge adulte sont précisées. Par la suite, les conséquences d'une telle attitude sont identifiées. Enfin, cette section se termine par la présentation du modèle de l'attitude ludique à l'âge adulte.

SOURCES D'INFLUENCE SUR L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE

L'analyse de chacune des catégories émergentes constituant l'attitude ludique permet d'identifier plusieurs éléments qui en influencent la présence et l'émergence à l'âge adulte. Parmi les éléments qui influencent l'attitude ludique, certains sont inhérents à la personne alors que d'autres proviennent plutôt de l'environnement de la personne. De l'ensemble des éléments inhérents à la personne, il en est un qui semble particulièrement important pour la présence de chacune des composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, soit la confiance en soi. En effet, chaque composante exige directement ou indirectement un certain niveau de confiance en soi pour se développer, s'épanouir et atteindre sa pleine intensité. Selon les résultats, la confiance en soi serait un préalable à l'émergence de l'attitude ludique à l'âge adulte.

L'attitude ludique se caractérise par la présence des cinq composantes identifiées plus haut. Les sources d'influence internes mises en évidence pour chacune d'entre elles peuvent donc influencer l'émergence de l'attitude ludique.

De plus, les résultats obtenus indiquent également certaines relations entre les différentes composantes de l'attitude ludique. Ainsi, la curiosité, le sens de l'humour et la spontanéité favorisent le plaisir alors que la curiosité facilite la créativité. Il semble donc que plus ces composantes sont présentes et plus la présence de l'attitude ludique est probable.

Outre ces éléments inhérents à la personne, l'émergence de l'attitude ludique est aussi influencée par plusieurs éléments de l'environnement dans lequel se trouve l'individu. Ici, l'environnement est conçu de façon très large et comprend tous les éléments externes à l'individu qui circonscrivent le contexte particulier dans lequel il se trouve. L'interaction entre l'individu et les gens de son entourage (présence de personnes significatives, situation de confiance, familiarité, ouverture), la culture (valeurs, préjugés, pressions sociales, éducation ...), les contraintes temporelles et matérielles (manque de ressources) représentent des éléments de l'environnement susceptibles de favoriser ou d'inhiber la présence des composantes de l'attitude ludique et par conséquent, d'en influencer la présence à l'âge adulte.

De plus, l'environnement semble influencer la confiance en soi de l'individu. En effet, la confiance en soi de l'adulte peut être encouragée ou encore mise à l'épreuve par plusieurs éléments de l'environnement. Ainsi, les adultes se sentent généralement plus confiants ou plus en situation de confiance lorsqu'ils se trouvent dans un environnement familier et parmi des gens connus. L'environnement représente donc une source d'influence majeure tant pour le préalable à l'attitude ludique à l'âge adulte que pour sa manifestation.

En conclusion, tel qu'illustré à la figure 5, l'attitude ludique à l'âge adulte dépend de la présence des composantes suivantes : créativité, curiosité, sens de l'humour, plaisir et

spontanéité. Chacune de ces composantes est influencée par plusieurs éléments inhérents à la personne dont la confiance en soi; la confiance en soi est vue comme un préalable à l'attitude ludique à l'âge adulte. Par ailleurs, plusieurs éléments de l'environnement favorisent ou inhibent l'attitude ludique par leur influence tant sur la confiance en soi que sur ses composantes.

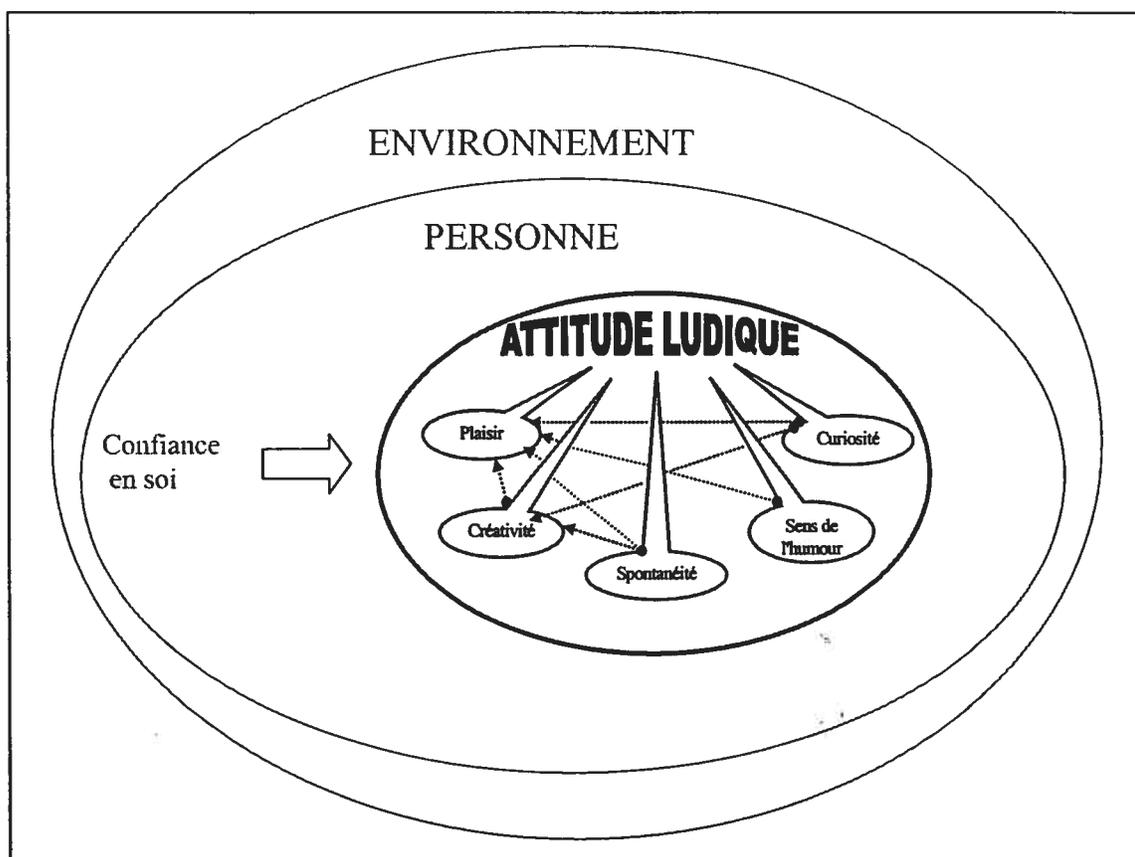


Figure 5. Le préalable et les sources d'influence sur l'attitude ludique à l'âge adulte.

CONSÉQUENCES DE L'ATTITUDE LUDIQUE DANS LA VIE ADULTE

En supposant que tous les éléments favorables identifiés à la section précédente soient présents et que par conséquent l'attitude ludique soit présente, quelle est l'utilité d'une telle attitude à l'âge adulte? A quoi une telle attitude contribue-t-elle dans le quotidien?

Les résultats obtenus au premier volet ne permettent pas d'identifier directement les contributions particulières de l'attitude ludique à l'âge adulte. En effet, le guide d'entretien a été construit dans le but d'identifier les composantes essentielles de l'attitude ludique et non pas les conséquences d'une telle attitude. Cependant, l'analyse des données recueillies auprès des participants, concernant les fonctions des cinq composantes de l'attitude ludique, permet de dégager les contributions d'une telle attitude dans la vie courante. En extrapolant à partir des résultats obtenus au premier volet, l'attitude ludique à l'âge adulte aurait trois conséquences majeures, soit rendre l'activité significative, augmenter la capacité à faire face aux situations de la vie et contribuer à la santé et au sentiment de bien-être des individus. Chacune de ces conséquences est expliquée dans cette section.

Rendre une activité positive et agréable

Les entrevues menées tentent, entre autres, d'identifier les activités dans lesquelles se manifeste l'attitude ludique. Les données indiquent clairement que l'attitude ludique se manifeste tant dans les activités de travail que dans les loisirs; à l'âge adulte, l'attitude ludique déborde des situations de jeu pour s'étendre à l'ensemble des situations de vie. En fait, les données révèlent que l'attitude ludique joue un rôle important dans le sens attribué aux activités. En effet, la présence d'une telle attitude rend l'activité positive et agréable peu importe sa nature (travail ou loisir). Selon les résultats obtenus, les adultes qui présentent les cinq composantes essentielles de l'attitude ludique, accordent une grande importance à chacune d'elles. En fait, pour eux, ces composantes représentent les caractéristiques recherchées dans toute activité. Ainsi, une activité qui leur procure du plaisir, où ils peuvent être spontanés, assouvir leur curiosité, exprimer leur créativité et leur humour devient agréable et positive. L'activité à laquelle la personne s'adonne prend un sens différent et important pour elle lorsqu'elle expérimente cette prédisposition interne qu'est l'attitude ludique; l'attitude ludique donne une coloration positive à l'activité.

D'après les résultats obtenus, la signification attribuée à une activité dépend largement de l'attitude avec laquelle elle est entreprise, ce qui explique que le sens accordé à une même activité puisse varier dans le temps et d'une personne à l'autre. Ainsi, l'attitude sous-jacente pourrait transformer une activité non-significative en une activité significative ou l'inverse, selon l'attitude de la personne.

Accroître la capacité à faire face aux diverses situations de vie

Les caractéristiques des personnes présentant une attitude ludique de même que les fonctions propres de ses composantes, suggèrent qu'une telle attitude augmente la capacité des gens à faire face aux diverses situations de vie.

En effet, les adultes qui présentent toutes les composantes de l'attitude ludique se distinguent par leur joie de vivre, leur capacité à prendre la vie du bon côté, leur capacité à ne pas se prendre trop au sérieux, leur flexibilité, leur ouverture envers autrui et leur ouverture d'esprit. Ils tentent de retirer le maximum de ce que la vie leur offre; ils semblent capables de reconnaître et d'apprécier le côté positif d'une situation difficile. Ainsi, les nouvelles situations ou les imprévus ne sont pas considérés comme des obstacles mais plutôt comme des défis à relever, des occasions pour explorer, apprendre et s'améliorer. Comme ces adultes ont confiance en eux et en leurs habiletés, ils ne semblent pas se sentir menacés ou dépassés par de telles situations; au contraire, ils les abordent avec une ouverture d'esprit et relèvent aisément le défi. Portés par leur attitude ludique, ils prennent plaisir à explorer, à expérimenter avec la nouveauté, à jouer avec les éléments d'une situation et à la voir sous divers angles. Cette gymnastique intellectuelle est perçue comme stimulante, amusante et plaisante. Les personnes qui ont une attitude ludique semblent capables de faire abstraction du monde environnant, des règles et des conventions usuelles pendant quelque temps afin de découvrir des solutions originales et innovatrices aux problèmes rencontrés. De plus, ces personnes tolèrent l'ambiguïté que peut engendrer une telle démarche. Les personnes qui ont une attitude ludique sont flexibles et tolèrent le changement; elles recherchent la nouveauté et s'y adaptent.

Outre son influence sur la façon dont les adultes perçoivent et abordent les situations, l'attitude ludique semble les aider à faire face aux situations plus complexes et aux échecs. En effet, les adultes qui ont une attitude ludique ne se laissent pas abattre par l'échec ou les difficultés rencontrées; ils utilisent leur sens de l'humour pour dédramatiser les situations, pour rire d'eux-mêmes et de leurs difficultés. En fait, les personnes qui ont une attitude ludique voient plutôt les erreurs ou les échecs comme des occasions pour apprendre et pour s'améliorer.

Selon les résultats obtenus, l'attitude ludique semble fort utile pour aider les adultes à faire face aux diverses situations de vie : l'attitude ludique leur permet de mieux composer avec les situations imprévues ou difficiles.

Favoriser la santé et le bien-être

Jusqu'à présent, l'analyse plus approfondie des résultats obtenus suggère que la présence d'attitude ludique rend une activité agréable et positive et accroît la capacité des gens à faire face aux situations de vie. Cette analyse permet aussi de mettre en évidence un lien entre l'attitude ludique et la santé et le bien-être.

L'attitude ludique est définie à l'aide de cinq composantes. Les fonctions de ces composantes sont présentées plus haut. Selon les participants, plusieurs de ces composantes semblent contribuer directement à la santé et au sentiment de bien-être des individus. En effet, la fonction principale attribuée au plaisir et à l'humour est le maintien de la santé. D'après les résultats obtenus, le plaisir et le sens de l'humour permettent aux adultes de maintenir un certain équilibre nécessaire à la santé mentale et d'éviter les effets néfastes du stress tel l'épuisement professionnel. Les adultes qui ont une attitude ludique accordent une importance particulière au plaisir et au sens de l'humour. En effet, le plaisir est si important pour ces personnes qu'il devient un besoin à combler; toute activité doit en comporter une certaine dose sinon elle sera abandonnée ou abordée de façon différente pour préserver le plaisir. L'importance accordée au plaisir influence le choix des activités tant de temps libres que de travail. Enfin, les résultats indiquent que la

créativité est intimement reliée à l'expression des émotions; la créativité peut donc avoir une fonction exutoire importante pour le bien-être et la santé mentale de l'individu. Tout comme pour le plaisir, les gens qui ont une attitude ludique accordent une grande importance à l'humour; il s'agit d'un besoin vital pour ces personnes et l'humour doit faire partie de leur quotidien. Selon les résultats obtenus, la spontanéité, la curiosité, la créativité et le sens de l'humour favorisent le plaisir. Ces composantes contribuent ainsi indirectement au sentiment de bien-être et à la santé des individus.

Ainsi, comme toutes les composantes de l'attitude ludique semblent directement ou indirectement reliées à la santé et le bien-être, nous pouvons inférer que l'attitude ludique peut jouer un rôle important pour le maintien de la santé et du bien-être.

En conclusion, la démarche théorique entreprise a permis d'élargir la compréhension du concept d'attitude ludique à l'âge adulte en identifiant ses sources d'influence dont un préalable important, et ses conséquences dans la vie courante. Ces données s'ajoutent à la définition conceptuelle obtenue dans le premier volet de ce projet de recherche, ce qui nous permet de proposer un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte, tel qu'illustré à la figure 6.

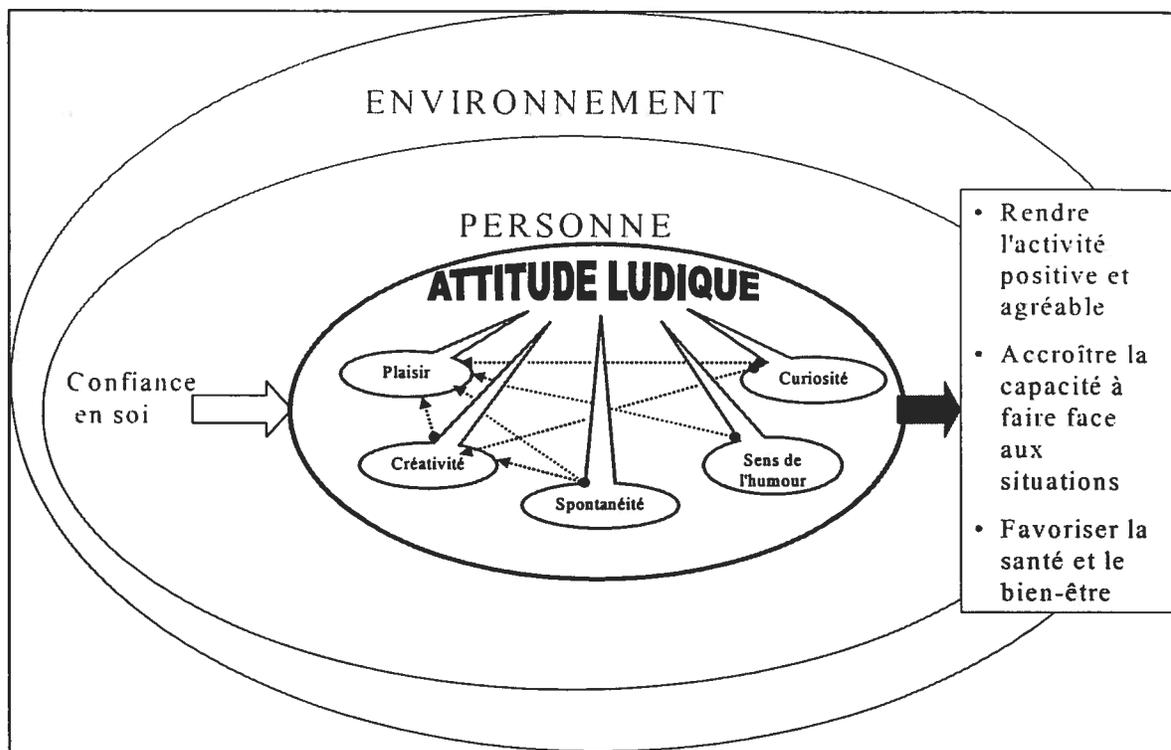


Figure 6. Modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte

L'attitude ludique est une prédisposition interne de la personne marquée par la présence de créativité, de curiosité, de sens de l'humour, de plaisir et de spontanéité. Sa présence rend une activité agréable et positive, accroît la capacité de faire face aux diverses de vie et favorise la santé et le bien-être des individus. Ces conséquences de l'attitude ludique dans la vie quotidienne dépendent tant de diverses caractéristiques de l'environnement que des autres caractéristiques de la personne. Parmi ces dernières, nous avons mis en évidence la confiance en soi dont l'importance nous a amenée à la qualifier de préalable.



20

21

DISCUSSION

Ce projet de recherche vise deux objectifs principaux, soit de préciser la nature de l'attitude ludique à l'âge adulte et d'en élaborer un modèle conceptuel. Dans ce chapitre, les résultats obtenus seront analysés en relation avec ces objectifs. Dans un premier temps, la définition conceptuelle construite sera comparée à celles déjà existantes chez l'enfant puisque aucune définition conceptuelle n'a pu être retracée chez l'adulte. Dans la deuxième partie de ce chapitre, les éléments du modèle conceptuel élaboré seront discutés afin d'identifier sa spécificité et ses contributions particulières; finalement, la question de son utilisation potentielle dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte sera abordée. En conclusion de ce chapitre, les limites de cette recherche et les orientations à donner à de futures recherches sur le sujet seront présentées.

DÉFINITION CONCEPTUELLE DE L'ATTITUDE LUDIQUE

Le concept d'attitude ludique est surtout associé à l'enfance et a été principalement étudié dans ce groupe d'âge. Les études qui portent sur l'attitude ludique à l'âge adulte sont peu nombreuses et s'intéressent principalement à la mesure et aux conséquences d'une telle attitude au travail; aucune étude relative à la définition et à la description de l'attitude ludique à l'âge adulte n'a pu être identifiée. Doit-on comprendre que les composantes de l'attitude ludique seraient les mêmes chez l'adulte que chez l'enfant? Les études de Barnett (1991a, 1991b) suggèrent que l'âge influence certaines composantes de l'attitude ludique ce qui pourrait laisser croire qu'à l'âge adulte, les composantes de cette attitude seraient différentes de celles chez l'enfant. Dans cette section, les composantes de l'attitude ludique identifiées dans le premier volet de ce projet de recherche seront comparées à celles qui existent chez l'enfant pour déterminer les similarités et les différences et ainsi en estimer l'évolution de l'attitude ludique dans le temps. De plus, l'effet de la présence ou de l'absence des composantes sur l'attitude ludique sera discuté.

COMPOSANTES DE L'ATTITUDE LUDIQUE

Les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, telles qu'identifiées dans cette recherche, sont la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité. La présence de ces composantes permet aux adultes d'aborder les différentes situations de la vie en explorant, en expérimentant et en maintenant une ouverture d'esprit.

Voyons de façon plus détaillée ces différentes composantes en commençant par la créativité. Les adultes rencontrés identifient deux types de créativité : la créativité artistique et la créativité intellectuelle. Toutefois, ces deux types de créativité ne semblent pas avoir la même importance pour la présence d'attitude ludique. En effet, la créativité intellectuelle qui permet aux adultes de jouer avec les concepts et les idées, d'identifier des usages inusités aux objets pour arriver à une solution originale, apparaît comme plus importante que la créativité artistique. De façon générale, les participants qui présentent une créativité de type intellectuel (P2, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P14 et P15) manifestent une attitude ludique alors que les participants (P1, P6, P7 et P13) qui n'en présentent pas manifestent peu d'attitude ludique en situation d'entrevue (voir tableau VIII à la page 123). Une seule exception est notée, soit la participante P4 qui semble avoir de la créativité de type intellectuelle mais qui ne manifeste pas une attitude ludique en situation d'entrevue. On peut concevoir que la créativité de type intellectuel peut être stimulée par toutes les situations courantes et être utilisée dans diverses activités de la vie de tous les jours. Dans ce sens, on pourrait comprendre qu'elle suscite du plaisir chez la personne et entretienne davantage l'attitude ludique que la créativité de type artistique qui elle, ne se manifeste qu'à l'occasion.

Quant à la curiosité, les adultes en identifient deux types : la curiosité positive et la curiosité négative. Toutefois, seule la curiosité positive semble mener à l'attitude ludique. La curiosité positive peut être associée à une ouverture d'esprit. Poussés par leur soif d'apprendre, les personnes curieuses (implicitement curiosité positive) sont susceptibles d'explorer, de tenter des nouvelles expériences, de chercher de nouvelles possibilités d'usage aux objets. Dans ce sens, la curiosité pourrait favoriser la créativité et mener à de

nouveaux intérêts, à de nouvelles sources de plaisir et donc, favoriser une attitude ludique. Par ailleurs, la curiosité négative, telle qu'observée chez les participants P4 et P7, n'assume aucune de ces fonctions; par conséquent, elle ne contribue aucunement à l'attitude ludique.

Les résultats apportent des précisions intéressantes en ce qui a trait au sens de l'humour. En effet, la capacité de faire de l'humour et la capacité de rire de soi semblent des dimensions importantes pour la présence de l'attitude ludique. De façon générale, les personnes humoristiques et qui sont capables de rire d'elles-mêmes manifestent une attitude ludique. On convient aisément que la facilité à faire de l'humour requiert de la vivacité d'esprit et une capacité à jouer aisément avec les mots et les concepts; elle est utile tant pour dédramatiser les situations difficiles que pour les aborder avec ouverture d'esprit. Dans ce sens, cette composante contribue à aborder les situations avec une attitude ludique. Les participants P1, P3 et P6 qui ont peu de facilité à faire de l'humour et chez les participants P6 et P7 qui ont de la difficulté à rire d'eux-mêmes; ces quatre participants manifestent peu d'attitude ludique en situation d'entrevue. Ces résultats rejoignent les propos de Lieberman (1977) qui reconnaît l'importance de la capacité de faire de l'humour pour la présence d'attitude ludique. En effet, en s'appuyant sur les recherches de Eysenck (1972, cité dans Lieberman, 1977) et Goodchilds (1972, cité dans Lieberman, 1977), cette chercheuse considère que la capacité de faire de l'humour amène les individus à être imaginatifs et créateurs. Les résultats obtenus dans le projet ne suggèrent pas nécessairement une relation dans ce sens mais ils laissent entrevoir une association entre humour et créativité. En effet, les participants qui sont humoristiques sont également créatifs. La facilité à faire de l'humour et la créativité intellectuelle reposent en partie sur la capacité à jouer avec les idées et les concepts. Dans le cas de l'humour, cette capacité permet de faire ressortir le côté amusant des choses et provoque ainsi le rire, elle allège ou dédramatise une situation. Dans le cas de la créativité de type intellectuel, elle mène à une solution originale et inusitée pour un problème particulier. On peut se demander si la créativité de type intellectuel ne contribuerait pas aussi à accroître la facilité à faire de l'humour. En poussant la réflexion, est-ce que l'humour ne

serait pas une façon parmi tant d'autres d'exprimer la créativité intellectuelle? La relation entre sens de l'humour et créativité de type intellectuel mériterait d'être étudiée plus en profondeur. Tout comme la créativité de type intellectuel, il est facile de concevoir que le sens de l'humour peut être transposé à l'ensemble des situations de vie, favoriser une attitude d'ouverture et par le fait même, l'attitude ludique.

Les adultes rencontrés définissent le plaisir comme une sensation positive et ils en identifient plusieurs sources qui varient selon leurs goûts, leurs intérêts et leurs valeurs. La majorité des adultes rencontrés recherche avidement le plaisir dans leur vie; ces personnes réagissent fortement à l'absence de plaisir, soit en abandonnant l'activité ou en cherchant à provoquer des changements pour favoriser le retour du plaisir. Étonnamment, ces résultats vont à l'encontre des propos des experts rencontrés dans la phase préliminaire de ce projet de recherche. En effet, ces experts considéraient que les adultes accordaient peu d'importance au plaisir puisque la culture occidentale valorise plutôt la productivité que le plaisir. Toutefois, les résultats montrent que le plaisir est une source importante de motivation pour plusieurs adultes et s'avère un élément central de l'attitude ludique; plus le plaisir est présent, plus l'attitude ludique est présente. A l'inverse, les participants P1, P6 et P7, chez qui le plaisir est peu présent dans la vie courante manifestent peu d'attitude ludique en situation d'entrevue.

Quant à la spontanéité, définie comme une action ou réaction instantanée, sur le vif du moment, elle favorise également l'attitude ludique. En effet, on peut concevoir qu'une personne spontanée saisira toutes les occasions qui se présentent pour avoir du plaisir, pour rire, pour satisfaire sa curiosité. Il n'est pas étonnant alors que la spontanéité ressorte comme une des composantes de l'attitude ludique. Les résultats indiquent que les participants qui manifestent de la spontanéité ont une attitude ludique. A l'inverse, les participants P1, P4, P6 et P7 qui sont peu spontanés manifestent peu d'attitude ludique en situation d'entrevue. Il est important de rappeler que pour les participants P1 et P7, la spontanéité est perçue de façon différente; elle est vue comme un moyen d'éviter les conflits et les déceptions, ce qui constitue un usage inattendu de la spontanéité.

Certains liens ont été établis ci-haut entre les différentes composantes de l'attitude ludique. Voyons-les maintenant plus en détail en nous appuyant sur la figure 4 (voir page 120). Des cinq composantes de l'attitude ludique, quatre sont reliées à la cinquième, soit le plaisir. On peut donc en déduire que le plaisir est un élément important sinon fondamental de l'attitude ludique. Les quatre composantes sont d'ailleurs perçues, par les participants, comme une source de plaisir. Que ce soit le sens de l'humour, la créativité, la curiosité ou la spontanéité, aucune n'est vue comme un fin en soi mais toutes représentent des caractéristiques recherchées pour amener du plaisir dans les activités et le quotidien des adultes.

Par ailleurs, deux composantes, en plus de leur lien avec le plaisir, sont également reliées à la créativité, soit la curiosité et la spontanéité. On peut comprendre qu'une personne curieuse sera intéressée à explorer de nouvelles façons de faire, de nouvelles façons de jouer avec les idées et de résoudre les problèmes. Pour trouver du plaisir à innover, à être créatif, il faut au départ que la personne ait une curiosité qui l'incitera à s'engager dans cette voie. Un tel lien entre curiosité et créativité a déjà été identifié chez les enfants. En effet, Wallach (1970, cité dans Dansky et Silverman, 1973) suggère que les situations non structurées qui encouragent l'exploration ainsi que l'expérimentation et donc nourrissent la curiosité, favorisent l'émergence de la créativité. Dans le même sens, Glynn et Webster (1992) associent la spontanéité cognitive à l'inventivité et à la curiosité de l'enfant. Les liens clairement évoqués par les participants, entre curiosité, sens de l'humour, spontanéité, créativité et plaisir de même qu'entre spontanéité et créativité, n'ont pas été retrouvés dans les études antérieures tant chez l'enfant que chez l'adulte. Ils constituent une contribution originale de la présente étude.

Pour sa part, la spontanéité permet, selon les participants, de saisir l'inspiration du moment et dans ce sens, elle favorise également la créativité. Est-ce à dire que la créativité puisqu'elle est en lien avec deux composantes, représente, comme le plaisir, une composante de l'attitude ludique plus importante que les autres, que ce soit le sens de

l'humour, la curiosité ou la spontanéité? Nous ne pouvons répondre à cette question avec certitude mais elle mériterait d'être approfondie dans des études ultérieures.

Comparons maintenant ces composantes de l'attitude ludique chez l'adulte avec celles retrouvées chez les enfants afin d'en estimer l'évolution avec l'âge. Chez l'enfant, les composantes identifiées sont nombreuses et varient d'un chercheur à l'autre. Outre le plaisir et la spontanéité qui font l'unanimité chez les différents auteurs, trois autres composantes sont fréquemment identifiées, soit la curiosité, le sens de l'humour et l'imagination. Ainsi, les composantes de l'attitude ludique semblent les mêmes chez l'adulte et chez l'enfant à l'exception de la créativité. En effet, les auteurs ayant étudié l'attitude ludique chez l'enfant identifient l'imagination comme une de ses composantes (Henriot, 1969; Lieberman, 1977; Barnett, 1991a; Bundy, 1993) alors que la créativité est plutôt perçue comme une conséquence de l'attitude ludique (Barnett 1991a; Davis, 1977; Lieberman, 1965; Knox, 1996; Meador, 1992; Poel van der, de Bruyn et Rost, 1991; Truhon, 1983). Ainsi, plus un enfant a de l'imagination, plus il présente une attitude ludique développée et plus il est créatif. Les résultats de cette étude révèlent que les adultes utilisent peu leur imagination de façon fantaisiste ou pour "faire semblant" comme c'est le cas chez le jeune enfant. Ils s'en servent plutôt comme source d'inspiration pour leur créativité soit de façon très concrète dans une production artistique, soit de façon plus abstraite dans la recherche d'une solution inusitée à un problème. En ce sens, l'imagination semble, chez les adultes, un préalable à la créativité. En effet, chez eux, la créativité représente la capacité d'utiliser l'imagination à une fin précise. Ces résultats auprès d'adultes rejoignent les propos de Michelman (1971) qui affirme que l'imagination ou le jeu imaginatif est le précurseur de la créativité chez l'enfant. De plus, ils sont en accord avec les propos de Bishop et Chace (1971) qui affirment qu'une réponse créative est à la fois innovatrice, originale et unique mais surtout utile pour gérer ou résoudre de façon réaliste une situation problématique. D'autres chercheurs soutiennent que la créativité demande une certaine adresse et une certaine compétence (Chapman, 1978; Glynn et Webster, 1992) qui se développent avec

le temps. Selon cette hypothèse, le jeune enfant n'a peut-être pas développé les habiletés nécessaires à la créativité. Toutefois, il peut cependant faire preuve d'imagination ce qui expliquerait pourquoi les auteurs considèrent l'imagination comme une composante de l'attitude ludique. Rendu à l'âge adulte, l'individu a acquis les habiletés nécessaires et peut ainsi faire preuve de créativité. En se référant au développement normal de la personne, il est concevable qu'à l'âge adulte, la créativité remplace l'imagination comme composante de l'attitude ludique, tel que l'indiquent les résultats obtenus. Il est important de noter que l'imagination n'est toutefois pas complètement omise puisqu'elle est incluse dans la créativité.

Le premier volet de ce projet de recherche permet donc d'identifier les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte. Ces composantes sont la créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité. Ainsi, la définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte comprend les mêmes composantes que chez l'enfant, à l'exception de la créativité. A la lumière des résultats obtenus, il semble que, chez l'adulte, la créativité englobe l'imagination.

INTENSITÉ DE L'ATTITUDE LUDIQUE

Selon Bundy (1996), l'attitude ludique varie en intensité d'un enfant à l'autre et, comme toute attitude, elle se présente selon un continuum, soit attitude non ludique à une extrémité et attitude ludique à l'autre extrémité. La présence et l'intensité de certaines composantes déterminent à quelle extrémité du continuum se situe l'attitude ludique d'une personne donnée. Ainsi, plus les composantes sont présentes et intenses, plus l'attitude ludique est manifeste; à l'inverse, moins les composantes sont présentes ou intenses, moins l'attitude ludique sera manifeste. Pour Bundy (1996), l'attitude ludique est toujours possible malgré l'absence d'une composante; l'attitude ludique sera alors présente, mais avec une intensité moindre. Par ailleurs, l'analyse des instruments de mesure révèle que tous les auteurs qui se sont intéressés à l'attitude ludique cherchent également à mesurer l'intensité de l'attitude ludique et non seulement à capter sa

présence. Ils semblent abonder dans le même sens que Bundy. Est-ce que l'intensité de l'attitude ludique varie également d'un adulte à l'autre?

La créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité ont été identifiés comme les composantes de l'attitude ludique. Ainsi, les adultes qui présentent ces cinq composantes auraient une attitude ludique. Comme les participants P2, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P14 et P15 présentent ces cinq composantes, ils auraient une attitude ludique. Est-ce que les cinq composantes doivent toutes être présentes pour que se manifeste l'attitude ludique? Quel est l'effet de l'absence d'une ou plusieurs composantes sur l'attitude ludique? Il est impossible de répondre avec certitude à ces questions puisque aucune mesure de l'attitude ludique n'a été prise pendant cette étude. Néanmoins, la chercheuse a procédé à une appréciation intuitive de l'attitude ludique du participant après chacune des entrevues. Cette appréciation apporte des éléments de réponse mais soulève également de nouvelles questions.

Selon cette appréciation, il semble que les cinq composantes favorisent la présence d'une attitude ludique alors que l'absence de plusieurs composantes l'atténue. En effet, les participants P1 et P7 manifestent peu d'attitude ludique en situation d'entrevue; cette faible attitude ludique pourrait être expliquée par l'absence de créativité de type intellectuel et de spontanéité chez ces participants. Cependant, l'appréciation intuitive suggère que l'absence d'une seule composante affecte peu la présence de l'attitude ludique. En effet, malgré l'absence de créativité, la participante P3 manifeste une attitude ludique en situation d'entrevue. Par ailleurs, bien que cette participante affirme faire peu d'humour, le verbatim et la feuille de route montrent clairement le contraire. Dans ce cas, est-ce que la présence des autres composantes de l'attitude ludique pourrait compenser le manque de créativité évoqué par la participante? Est-ce à dire que l'attitude ludique serait possible malgré l'absence d'une de ces composantes, peu importe laquelle? Jusqu'à quel point la présence des autres composantes peut-elle compenser l'absence de l'une d'elles? Y a-t-il un nombre minimal de composantes nécessaire à la présence d'attitude ludique?

Ces questions soulèvent notamment une réflexion au niveau du poids relatif de chacune des composantes par rapport à la présence de l'attitude ludique. Si le poids relatif varie, il est possible que la présence des composantes à poids élevé compense l'absence d'une composante de poids inférieur sans atténuer l'attitude ludique. En effet, en reprenant les liens établis entre les diverses composantes, il semble que la présence de certaines soit plus déterminante que celle d'autres pour l'attitude ludique. Ainsi, la spontanéité, la curiosité, le sens de l'humour et la créativité sont toutes reliées au plaisir. Ces résultats suggèrent que la présence du plaisir serait très importante pour l'attitude ludique. Cette constatation rejoint la position de l'ensemble des études menées chez l'enfant qui présentent unanimement le plaisir comme une composante du jeu ou de l'attitude ludique. Le plaisir semble aussi essentiel à l'attitude ludique chez l'adulte et de ce fait, il est susceptible d'avoir un poids supérieur à celui des autres composantes. De plus, la spontanéité et la curiosité sont également reliées à la créativité. Cette dernière pourrait avoir un impact important quant à la présence de l'attitude ludique. Par ailleurs, deux composantes présentent des volets qui semblent avoir un impact différent sur l'attitude ludique. Ainsi, la créativité de type intellectuel apparaît plus importante que la créativité de type artistique, et la facilité à faire de l'humour contribuerait davantage à l'attitude ludique que le côté plus passif du sens de l'humour, soit la capacité de rire de l'humour des autres. Toutefois, il sera nécessaire de procéder à des études ultérieures pour déterminer avec précision l'importance relative de chaque composante de l'attitude ludique.

Outre la présence et l'absence des composantes, il est aussi opportun de s'intéresser à leur intensité. En effet, plusieurs participants disent avoir un minimum de certaines composantes; ils peuvent en faire preuve à l'occasion. Prenons l'exemple des participants P6 et P13 chez lesquels aucune composante n'est absente mais plusieurs sont présentes à faible intensité. Chez ces participants, l'attitude ludique est estimée plus ou moins présente. Cela laisse croire que la faible intensité des composantes peut avoir un effet négatif sur l'attitude ludique sans toutefois la faire disparaître complètement. Ici encore, il sera nécessaire de vérifier cette hypothèse dans des études ultérieures.

Toutes les données recueillies à ce jour suggèrent que les individus qui présentent sans équivoque toutes les composantes ont une attitude ludique. Toutefois les questions relatives à l'absence d'une ou de certaines composantes, à la faible intensité de certaines d'entre elles et à leur poids relatif demeurent sans réponse et méritent d'être étudiées dans le futur.

LE MODÈLE CONCEPTUEL DE L'ATTITUDE LUDIQUE

La définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte ainsi que ses sources d'influence et ses conséquences sont organisées en un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte. Ce modèle est une contribution originale de la présente recherche puisqu'à ce jour, il est le premier à avoir été élaboré pour cette population. En effet, les deux modèles portant sur l'attitude ludique, soit celui de Lieberman (1977) et celui de Ferland (1994, 1998) s'adressent aux enfants. Chez l'adulte, quelques chercheurs ont étudié le concept d'attitude ludique sans toutefois en formaliser un modèle. Dans cette section, les différents éléments qui constituent le modèle élaboré seront discutés. Dans un deuxième temps, le modèle élaboré sera analysé pour en dégager la spécificité et sa contribution particulière à la compréhension de l'attitude ludique. Enfin, le modèle proposé dans cette thèse sera analysé en lien avec les croyances ergothérapeutiques pour en déterminer l'utilité potentielle en milieu clinique.

SOURCES D'INFLUENCE SUR L'ATTITUDE LUDIQUE

Les résultats de ce projet de recherche révèlent que l'attitude ludique subit de nombreuses influences. Tel que mentionné au chapitre précédent, les sources d'influence peuvent être divisées en sources internes et sources externes. Plusieurs chercheurs ont tenté d'identifier les sources qui influencent l'attitude ludique chez l'enfant et chez l'adulte; comparons les résultats obtenus dans cette étude à ceux obtenus dans les autres études.

Sources d'influence internes

Plusieurs éléments inhérents à la personne influencent la manifestation des différentes composantes de l'attitude ludique et par conséquent, la présence même de l'attitude ludique. Parmi ces éléments, l'un s'avère particulièrement important pour la présence d'une attitude ludique, soit la confiance en soi. En effet, la confiance en soi apparaît comme un préalable important pour chacune des composantes de l'attitude ludique chez l'adulte. Ces résultats se rapprochent de ceux de Barnett (1991a) qui a trouvé une corrélation importante entre la confiance en soi et chacune des composantes qu'elle associe à l'attitude ludique chez l'enfant. Plus l'enfant a confiance en ses capacités, plus il montre de la spontanéité cognitive, de la spontanéité physique, un sens de l'humour, de la joie et de la spontanéité sociale. Il est à noter que dans son étude, la confiance en soi est le seul parmi 20 traits de personnalité pour lequel une corrélation significative a pu être établie avec chacune des composantes de l'attitude ludique. Ses résultats ne présentent pas la confiance en soi comme un préalable à chacune des composantes, néanmoins ils rapportent une corrélation importante entre sa présence et celle des composantes.

Ferland (1998) et Bundy et ses collaborateurs (2001) voient également un lien entre confiance en soi et attitude ludique chez l'enfant. Pour Ferland, l'attitude ludique a plus de chances d'émerger si le développement affectif de l'enfant se fait de façon harmonieuse entre autres, si une confiance de base est établie alors que Bundy et ses collaborateurs (2001) considèrent qu'un enfant qui ne se sent pas en sécurité aura de la difficulté à jouer. L'attitude ludique est donc plus susceptible de se manifester lorsque l'enfant est en situation de confiance. Le sentiment de confiance ressenti par l'enfant émane à la fois des caractéristiques de l'environnement dans lequel il évolue, et des personnes avec lesquelles il se retrouve.

Selon nos résultats, l'adulte doit d'abord avoir confiance en lui-même pour que l'attitude ludique soit présente et qu'elle se manifeste. Le lien évoqué entre la confiance en soi et l'attitude ludique semble donc exister peu importe l'âge de l'individu. L'enfant doit se sentir en situation de confiance pour que son attitude ludique se manifeste. En plus

d'avoir confiance en lui-même, l'adulte doit également se sentir en situation de confiance pour que l'attitude ludique soit présente.

Aucune étude portant sur l'attitude ludique à l'âge adulte n'a évoqué une relation entre confiance en soi et attitude ludique. Néanmoins, l'étude de Bozionelos et Bozionelos (1997) montre que les adultes qui ont une attitude ludique ont moins d'anxiété face aux nouvelles technologies comme l'ordinateur. Ces auteurs expliquent ce lien principalement par la présence de la créativité; plus les gens sont créatifs, moins ils présentent de l'anxiété. Selon les résultats obtenus dans ce projet de recherche, le lien observé pourrait aussi s'expliquer par la confiance en soi que possèdent les individus présentant une attitude ludique. Les autres études auprès des adultes ne se sont pas intéressées au lien entre confiance en soi et attitude ludique.

Les autres éléments inhérents à la personne qui influencent l'attitude ludique sont ses goûts et intérêts, ses besoins, ses valeurs personnelles, sa prédisposition mentale, son initiative, son humeur, et sa capacité d'organisation. Ces résultats rejoignent ceux de Bronson et Bundy (2001) qui considèrent que les valeurs, les intérêts, les rôles, les habitudes, l'état physiologique et les capacités des individus sont très importants pour la présence de l'attitude ludique. Les résultats obtenus auprès des participants précisent que ces éléments agissent sur deux des composantes de l'attitude ludique, soit le plaisir et le sens de l'humour. En effet, la composante plaisir est grandement influencée par les goûts, les intérêts, les besoins et les prédispositions mentales de l'individu alors que l'humeur et les valeurs personnelles influencent le sens de l'humour. Comme ces éléments ont une influence sur certaines composantes de l'attitude ludique, nous pouvons considérer qu'ils auraient une influence indirecte sur celle-ci.

Contrairement à ce qui est observé chez l'enfant, le sexe et l'âge de l'individu ne semblent pas avoir une influence sur l'attitude ludique à l'âge adulte. En effet, il n'y a aucune différence apparente dans l'attitude ludique des participants et des participantes ni entre les participants plus âgés ou plus jeunes. Ces résultats coïncident avec ceux de

Glynn et Webster (1992) puisque leur étude montre également que l'âge et le sexe n'ont aucune influence sur l'attitude ludique des adultes. Bozionelos et Bozionelos (1999) obtiennent aussi des résultats semblables qui suggèrent, toutefois, que les hommes seraient plus créatifs que les femmes. Ces auteurs émettent une certaine réserve face à leurs résultats puisque l'outil utilisé (*Adult Playfulness Scale* de Glynn et Webster 1992) n'a pas fait l'objet d'études de validité. Chez l'enfant, les études suggèrent que l'âge et le sexe influencent l'attitude ludique. Ainsi, les travaux de Barnett et Kleiber (1984) indiquent que le sexe de l'enfant influence l'attitude ludique; leurs résultats montrent que l'attitude ludique est plus prononcée chez les garçons que chez les filles d'un même âge. Une autre étude menée par Barnett (1991a) précise l'influence du sexe sur les composantes de l'attitude ludique : la spontanéité physique et la joie sont plus importantes chez les garçons alors que les filles montrent plus de spontanéité cognitive. Cette étude de Barnett (1991a) révèle de plus, que l'âge influence de façon significative les composantes suivantes : spontanéité sociale, spontanéité cognitive, sens de l'humour. En effet, l'enfant doit acquérir certaines habiletés avant de pouvoir manifester ces composantes. Il n'est donc pas étonnant que l'influence de l'âge disparaisse quand l'individu a développé ces habiletés. Toutefois, il serait intéressant de chercher à identifier à quel moment l'âge et le sexe cessent d'influencer l'attitude ludique et ses composantes.

Par ailleurs, les résultats suggèrent que la maturité de l'individu peut modifier les caractéristiques de certaines composantes de l'attitude ludique dont le sens de l'humour et la créativité. En effet, l'humour chez l'adulte est quelque peu différent de celui chez l'enfant. Selon les experts rencontrés dans l'étape préliminaire de ce projet, les enfants préfèrent l'humour non verbal et ils sont plus faciles à duper que les adultes. Les adultes rencontrés confirment que l'humour qu'ils apprécient passe beaucoup par les mots, la parole; ils se disent peu intéressés par l'humour des gestes (*slapstick*) sauf si le geste sert à appuyer le discours. Avec le temps, les adultes se considèrent moins crédules; la facilité, le simplisme, l'irréfléchi et ce qui est facilement prévisible ne provoquent plus le rire. Les adultes recherchent plutôt le raffinement, la spontanéité, le naturel, l'effet de

surprise ou d'imprévu dans l'humour. Par ailleurs, les adultes rapportent qu'avec le temps, le plaisir trouve sa source davantage dans le processus d'une activité, par exemple, que dans son résultat final. Enfin, l'imagination et la créativité semblent aussi évoluer dans le temps tel que nous l'avons expliqué plus haut. Aucune précision en lien avec la maturité de l'individu n'a été trouvée quant à la spontanéité et à la curiosité. Des études ultérieures pourraient permettre de pousser plus loin la question de l'influence de la maturité sur les autres composantes de l'attitude ludique.

Sources d'influence externes

Outre les éléments inhérents à la personne, plusieurs éléments externes influencent la présence d'attitude ludique. Le milieu et l'entourage dans lequel se trouve l'adulte peuvent influencer la présence de certaines composantes et par conséquent, la présence ou l'intensité de l'attitude ludique. En effet, plusieurs de ces composantes sont plus susceptibles de se manifester dans un environnement familial et dans un milieu où elles sont valorisées. De plus, les résultats de ce projet suggèrent que les valeurs culturelles et sociales sont des sources d'influence importantes pour la présence d'une attitude ludique. Ces résultats rejoignent ceux obtenus auprès des enfants. En effet, Lieberman (1977) soutient que l'attitude ludique est plus susceptible de se manifester dans un environnement familial. De nombreux chercheurs identifient la famille et l'école qui projettent et renforcent les valeurs sociales et culturelles comme des sources d'influence majeures sur l'attitude ludique (Barnett, 1991b; Bishop et Chace, 1971; Bronson et Bundy, 2001; Ellermeyer, 1993; Knox 1996; Lieberman 1997; Masse, 1997; Masse et al 1996; O'Brien et Shirley, 2001).

Chez l'adulte, des contraintes extérieures telles l'obligation de faire certaines choses ou le sentiment d'y être obligé sont des facteurs qui diminuent le plaisir des adultes; par conséquent, un tel contexte peut atténuer l'attitude ludique. Ces résultats appuient ceux de Knox (1996) qui révèlent que les enfants sont plus susceptibles de manifester leur attitude ludique dans des activités auto-imposées que dans celles imposées par autrui.

Par ailleurs, contrairement à ce qui est observé chez les enfants (Ellermeyer, 1993; Kielhofner et al., 1983), l'environnement physique influence peu les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, à l'exception du plaisir. En effet, le plaisir de l'adulte peut être diminué par le manque de ressources et les limites temporelles. Toutefois, les autres composantes ne semblent pas subir de telles influences de l'environnement physique. A l'âge adulte, l'attitude ludique semble plus influencée par la qualité des interactions et la culture que par l'environnement physique. A cet âge, l'attitude ludique se traduit par une façon particulière d'aborder les situations ce qui pourrait expliquer pourquoi elle dépend moins des éléments du milieu physique que chez l'enfant. De plus, à l'âge adulte, la créativité pourrait être sollicitée pour contrer les limites du milieu physique.

En résumé, l'attitude ludique subit de nombreuses influences. Outre les facteurs inhérents à la personne, l'environnement est un élément important pour la présence d'attitude ludique et ce, peu importe l'âge des individus. Le modèle proposé rejoint la position de Glynn et Webster (1992) qui soutiennent qu'une théorie qui veut cerner complètement l'attitude ludique chez l'adulte devrait tenir compte tant de la personne que de l'environnement.

CONSÉQUENCES DE L'ATTITUDE LUDIQUE

Outre sa définition et ses sources d'influence majeures, le modèle proposé identifie les conséquences de l'attitude ludique à l'âge adulte, à savoir rendre l'activité agréable et positive, accroître la capacité de l'individu de faire face aux situations de vie, et favoriser sa santé et son bien-être.

Rendre l'activité agréable et positive

Pour les adultes rencontrés, une activité est agréable et positive lorsqu'elle leur procure du plaisir, leur permet d'être spontanés, d'assouvir leur curiosité, d'exprimer leur

créativité et leur humour ou autrement dit, lorsque l'attitude ludique la sous-tend. Les résultats suggèrent donc que la présence de l'attitude ludique rend l'activité agréable et positive, peu importe sa nature.

La présence d'une attitude ludique peut faire en sorte que les individus deviennent totalement absorbés par cette activité si agréable, au point d'oublier la réalité environnante. Un tel engagement dans une activité se rapproche du concept de fluidité élaboré par Csikszentmihalyi (1975a). Le plaisir qui accompagne l'activité semble contribuer à cet état de fluidité. En fait, Csikszentmihalyi (1975a) utilise fluidité et attitude ludique comme des synonymes. Cependant, à la lumière des résultats obtenus, l'engagement total dans une activité semble davantage une conséquence de l'attitude ludique plutôt que son équivalent. Toutefois, cette question devra être vérifiée de façon plus approfondie dans des études ultérieures.

Les résultats obtenus dans ce projet confirment les propos de Lyons (1987) qui considère qu'une activité abordée avec une attitude ludique devient attrayante et agréable pour l'individu. Plusieurs études établissent un lien entre la motivation intrinsèque de la personne et l'attitude ludique (Bozionelos et Bozionelos, 1999; Day, 1979; Glynn et Webster, 1992; Tegano, 1990). De façon générale, la présence d'une attitude ludique est susceptible d'accroître la motivation intrinsèque de la personne pour réaliser une activité et celle-ci, quelle qu'elle soit, peut alors devenir plus significative, comme le soutient Lyons (1987).

Chez les enfants, la situation est quelque peu différente. En effet, les études révèlent que l'attitude ludique est nécessaire au jeu de l'enfant (Barnett, 1991b; Bundy, 1993; Ferland, 1998; Lieberman, 1965; Lieberman, 1977), elle représente l'essence même du jeu (Chandler, 1997; Ferland, 1998). La contribution première de l'attitude ludique chez l'enfant est donc de permettre le jeu qui lui, est par définition reconnu comme une activité plaisante et agréable pour l'enfant.

Accroître la capacité à faire face aux situations

Selon le modèle proposé, l'attitude ludique accroît la capacité des adultes à faire face aux diverses situations de vie et ce, de deux façons, soit en modifiant leur façon de percevoir et d'aborder les situations, soit en mobilisant leur capacité à assumer les difficultés et les échecs. De façon générale, ces résultats rejoignent les travaux des autres chercheurs s'intéressant à l'attitude ludique chez l'adulte. En effet, Tegano (1990) a aussi établi un lien entre l'attitude ludique et la tolérance vis à vis l'ambiguïté chez l'adulte; pour leur part, Glynn et Webster (1992), et Bozionelos et Bozionelos (1997, 1999) montrent que l'attitude ludique aide les gens à faire face aux nouvelles technologies. Ces résultats ne sont pas surprenants. En effet, on peut facilement concevoir que la curiosité, identifiée comme une recherche de nouveauté, un besoin d'explorer et d'apprendre, aide les gens à faire face à des situations nouvelles et aux imprévus. Dans le même sens, la spontanéité peut faire en sorte que l'imprévu soit perçu comme une occasion à saisir, un défi à relever. La créativité de type intellectuel permet aux adultes de jouer avec les idées, d'essayer de nouvelles façons de faire ou de concevoir les choses. Elle peut donc aider les gens à faire face à l'ambiguïté et à tolérer le changement, deux habiletés fort utiles pour composer avec les diverses situations de la vie. De plus, l'adulte qui a une attitude ludique présente, au départ, de la confiance en soi, ce qui contribue aussi à surmonter l'adversité et à accueillir l'inconnu.

Par ailleurs, l'attitude ludique aide les adultes, à faire face non seulement aux situations complexes mais aussi à l'échec. En effet, les adultes qui ont une attitude ludique ne se laissent pas abattre par l'échec ou les difficultés rencontrées qu'ils voient plutôt comme des occasions pour apprendre et s'améliorer. Ils utilisent leur sens de l'humour pour dédramatiser les situations comme le soutient Étienne (1982). Ainsi, chacune des composantes de l'attitude ludique est mise à profit pour aider l'adulte à faire face aux diverses situations de vie.

Chez les enfants également, l'attitude ludique semble avoir un effet similaire. En effet, nombreux sont les auteurs qui ont évoqué un lien entre l'attitude ludique et la capacité de

faire face aux situations (Saunders et al., 1999); la capacité à composer avec la frustration, la déception et l'anxiété (Moran, 1987); ou la capacité d'adaptation de l'enfant (Ferland, 1998; Sutton-Smith, 1970).

En résumé, les adultes qui présentent une attitude ludique prononcée semblent mieux équipés pour affronter les diverses situations de la vie que ceux qui ont peu d'attitude ludique. En effet, grâce à l'attitude ludique, ils peuvent modifier leur façon de percevoir et d'aborder les situations ainsi qu'augmenter leur capacité à assumer les difficultés et les échecs. Ces résultats coïncident avec de nombreuses études tant chez l'enfant que chez l'adulte.

Favoriser la santé et le bien-être

Une autre contribution importante de l'attitude ludique à l'âge adulte concerne la santé et le bien-être de l'adulte. Cette contribution s'explique, entre autres, par les fonctions particulières de deux composantes de l'attitude ludique. En effet, tant le plaisir que l'humour semblent contrebalancer les nombreuses obligations auxquelles l'adulte est confronté; ils favorisent de la sorte un équilibre nécessaire pour préserver sa santé mentale et un sentiment de bien-être. Les experts rencontrés lors de l'étape préliminaire de cette étude corroborent ces propos. Cette relation entre l'attitude ludique et la santé est aussi évoquée par Ornstein et Sobel (1989). Ces auteurs décrivent les gens en santé comme des personnes qui recherchent avidement le plaisir, qui manifestent une passion pour la vie, qui sont constamment à la recherche de nouveauté et de défi, qui prennent la vie du bon côté, qui ont confiance en elles. Cette description ressemble étrangement à la description de personnes présentant une attitude ludique prononcée et elle appuie la relation obtenue dans ce projet entre l'attitude ludique et la santé.

Indirectement, nos résultats rejoignent ceux de Lyons (1987) qui soutient que l'attitude ludique peut non seulement améliorer le moral, insuffler de l'espoir mais aussi motiver le client de tout âge ayant des déficiences et des incapacités. L'attitude ludique aurait donc un rôle important à jouer pour la santé de ces individus. Pour leur part, Auerhahn et Laub (1987) considèrent l'attitude ludique comme un indicateur du potentiel de guérison.

La contribution de l'attitude ludique pour le bien-être est également reconnue chez les enfants. Toutefois, pour Ferland (1998), la sensation de bien-être, définie comme venant de la satisfaction des besoins et l'absence de tensions psychologiques, est liée à l'attitude ludique par l'intermédiaire du jeu qui, lui, accroît la capacité d'agir de l'enfant et lui permet de composer avec la réalité quotidienne. Chez les adultes, la santé et le sentiment de bien-être semblent une contribution directement attribuable à l'attitude ludique.

Parmi toutes les contributions attribuées à l'attitude ludique par les différents chercheurs, une seule n'a pas pu être mise en évidence dans nos résultats. En effet, nos résultats ne suggèrent aucun lien entre attitude ludique et autonomie pour une clientèle adulte comme le suggère Ferland (1998) pour les enfants. Toutefois, il est important de préciser que tous les participants à notre étude étaient des personnes autonomes. Cela pourrait expliquer pourquoi une telle conséquence de l'attitude ludique n'est pas ressortie. Cette relation pourrait toutefois peut-être se vérifier chez les clients vus en ergothérapie. Nous discuterons ce point plus loin.

En résumé, les trois conséquences de l'attitude ludique chez l'adulte sont de rendre l'activité agréable et positive, d'accroître sa capacité de faire face aux situations de vie et de favoriser sa santé et son bien-être, conséquences qui rejoignent la majorité de celles qui sont identifiées chez l'enfant.

SPÉCIFICITÉ ET CONTRIBUTION PARTICULIÈRE DU MODÈLE PROPOSÉ

Le modèle proposé permet d'identifier les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, ses sources d'influence et ses conséquences dans la vie quotidienne. Ce modèle présente ainsi une vision unique et innovatrice de l'attitude ludique à l'âge adulte. A l'âge adulte, l'attitude ludique s'étend à toutes les situations de vie, elle peut se manifester dans diverses activités et ce, peu importe leur nature. En effet, les adultes manifestent leur attitude ludique tant dans leurs activités de loisir que dans leur travail. Le modèle proposé est donc valable pour les différentes sphères de la vie de l'adulte.

De plus, les conséquences de l'attitude sur le quotidien, telles qu'identifiées dans le modèle, permettent de comprendre l'importance d'une telle attitude dans la vie adulte et de réaliser son impact au quotidien.

LE MODÈLE DE L'ATTITUDE LUDIQUE ET L'ERGOTHÉRAPIE

Ce projet de recherche élargit les connaissances sur l'attitude ludique à l'âge adulte. On peut concevoir que le modèle proposé peut être retenu pour travailler en ergothérapie auprès d'une clientèle adulte présentant diverses incapacités. Avant de discuter de ce point, voyons d'abord si ce modèle s'inscrit dans la philosophie de l'ergothérapie.

Le modèle de l'attitude ludique et la philosophie ergothérapique

Outre la définition conceptuelle de l'attitude ludique, le modèle proposé contient trois éléments majeurs, soit la personne, l'environnement et les contributions de l'attitude ludique dans la vie courante. Voyons maintenant quels sont les liens entre chacun de ces éléments et la philosophie de l'ergothérapie.

Commençons par la personne. Le modèle proposé conçoit l'attitude ludique comme une prédisposition interne de l'individu qui est influencée par son initiative, son humeur, ses valeurs personnelles, ses goûts et intérêts, ses besoins, sa prédisposition mentale, sa

capacité d'organisation de façon toute particulière, par sa confiance en soi. De plus, l'attitude ludique varie en intensité d'un individu à l'autre, selon la présence et l'intensité de ses composantes. C'est donc dire que le modèle reconnaît à l'individu son importance individuelle, son unicité et ses caractéristiques propres. Cette position rejoint les croyances fondamentales de l'ergothérapie. En effet, en ergothérapie toute personne est perçue comme un être unique avec un système de valeurs, des intérêts, des rôles, des habitudes, des qualités, des habiletés, des difficultés qui lui sont propres et qui la distinguent des autres individus (ACE, 1997). De plus, la philosophie de base de l'ergothérapie préconise une vision globale et holiste de l'individu : l'être humain est considéré comme un tout intégré dont on ne peut isoler les parties (Santé et Bien-être Social Canada et ACE, 1983). Selon Dunton (1919), tout être humain devrait non seulement participer à des occupations variées (physiques, mentales, sociales) mais également à des occupations qui lui procurent du plaisir. Le modèle proposé prend en compte l'importance de cette notion de plaisir dans les activités tout autant qu'un ensemble de caractéristiques de la personne dont celles qui constituent les composantes de l'attitude ludique.

Le deuxième élément important du modèle proposé est l'environnement. Le modèle fait clairement état de l'influence de l'environnement sur l'attitude ludique. En effet, plusieurs éléments de l'environnement peuvent soit faciliter, soit inhiber la manifestation d'attitude ludique. Dans la philosophie de l'ergothérapie, l'environnement est également un élément important. Il comprend non seulement les gens ou les objets mais aussi les lois et les règles auxquelles sont soumises les personnes d'un milieu donné, la culture (système de valeurs), les éléments naturels ou construits et les rapports établis entre ces éléments (ACE, 1997). Autrement dit, l'environnement représente les contextes et les situations dans lesquels interagissent les personnes et surviennent les activités (Law, 1991). Dans les modèles ergothérapiques, la personne est considérée comme une entité; toutefois, cette entité fait partie d'un plus grand système qui inclut l'environnement (Carswell, Carson, Walop et Zgola, 1992; Doble et Magill-Evans, 1992; Law et al., 1996; Kielhofner, 1997; Martini, Polatajko et Wilcox, 1995; Mosey, 1974; Polatajko, 1992;

Reed et Sanderson, 1983; Rousseau, Potvin, Dutil et Falta, 2002). Pour Howe (1982), les éléments de ce grand système, écosystème selon ses propres termes, s'influencent mutuellement. L'environnement peut parfois représenter un obstacle important pour la participation à diverses activités (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et St-Michel, 1998; Howe, 1982; Law et al., 1996; Martini et al., 1995; Rousseau et al., 2002). À l'inverse, un environnement facilitant pourrait pallier certaines incapacités de la personne; les activités seraient alors possibles. Les modèles ergothérapeutiques reconnaissent une relation dynamique entre la personne et son environnement qui influence ses activités. Le modèle proposé reconnaît cette relation dynamique entre la personne et son environnement, en lien cette fois-ci avec son attitude ludique. De plus, considérant les théories personne-environnement-occupation, on peut concevoir que l'attitude ludique peut contribuer à aborder les entraves créées par l'environnement avec ingéniosité et humour, ce qui permettrait à la personne de maintenir ses activités.

Les contributions de l'attitude ludique dans la vie de tous les jours constituent le troisième élément majeur du modèle proposé. Analysons les différentes contributions de l'attitude ludique en regard de la philosophie de l'ergothérapie.

Selon les résultats obtenus, la présence d'une attitude ludique rend l'activité positive et agréable. Plus une activité est agréable et positive, plus l'intérêt et la motivation envers cette activité sont élevés. La présence d'attitude ludique peut donc accroître la motivation à faire une activité. En ergothérapie, on considère que plus la motivation est présente, plus une activité est significative et plus son potentiel thérapeutique est grand (Florey, 1969; Emerson, 1998; Hasselkus et Rosa, 1997). Le potentiel thérapeutique d'une activité dépend du degré de signification et d'utilité que lui assigne l'individu (ACE, 1997; Hopkins et Smith, 1988, Kielhofner, 1995; Meyer, 1922; Reilly, 1962; Rebeiro et Miller Polgar, 1998). Une activité significative pour le client sera davantage susceptible de l'intéresser, de contrer sa passivité, de susciter sa participation active et de favoriser l'atteinte des objectifs thérapeutiques (Levesconte cité dans Rebeiro, 2000; Santé et Bien-être Canada et ACE, 1983). Porté par le plaisir et la motivation d'une activité

d'intérêt, le client oublie l'effort qu'il doit fournir pour contrer son incapacité. Pour ces raisons, l'activité significative est la modalité thérapeutique privilégiée en ergothérapie. Les activités significatives sont influencées, entre autres, par les goûts, les intérêts et les valeurs des individus et par plusieurs éléments de leur environnement dont la société et la culture (Christiansen et Baum, 1997). Comme l'individu change et que la société évolue, le sens accordé aux différentes activités peut varier au cours d'une vie; l'activité significative constitue donc toujours une forme d'appropriation subjective.

A notre avis, le modèle proposé présente un potentiel intéressant pour l'intervention ergothérapique qui s'appuie sur l'utilisation de l'activité significative. Jusqu'à présent, les ergothérapeutes se sont principalement intéressés à la nature de l'activité significative. Toutefois, les résultats de ce projet suggèrent qu'elles doivent accorder une attention particulière à l'attitude qui sous-tend l'activité et qui peut la rendre agréable et positive et donc, contribuer à en augmenter la signification pour la personne. Ce modèle amène de la sorte, une nouvelle dimension à l'activité significative, modalité privilégiée qui demeure aujourd'hui spécifique à la profession d'ergothérapie. Par ailleurs, le modèle proposé reconnaît l'influence des facteurs inhérents à la personne et à l'environnement sur l'attitude ludique et par conséquent, sur le sens conféré à une activité.

Une deuxième contribution attribuée à l'attitude ludique dans ce modèle est d'accroître la capacité de l'adulte à faire face aux différentes situations de vie en influençant la façon dont il aborde une situation. Cette contribution particulière de l'attitude ludique rejoint les objectifs mêmes de l'intervention ergothérapique. En effet, l'occupation dans son sens le plus large est reconnu comme un besoin fondamental inhérent à la personne (ACE, 1997; Wilcock Allart, 1998). Ainsi, l'objet de l'ergothérapie est de promouvoir la participation du client à ses activités significatives pour l'amener à s'adapter à sa situation et à améliorer ses habiletés (Cynkin, 1979). L'intervention ergothérapique vise, entre autres, le développement, l'amélioration ou le maintien des capacités de l'individu afin d'accroître sa participation à ses activités quotidiennes. Comme nous l'avons vu, l'attitude ludique aide les adultes à faire face aux diverses situations de vie de plusieurs

façons. Elle s'avère donc utile pour toute personne mais en particulier pour les clients en ergothérapie qui sont confrontés à une diminution ou à une perte de leurs capacités. Selon le modèle proposé, l'attitude ludique pourrait jouer un rôle important chez le client dans l'atteinte de son plein potentiel, en l'aidant à trouver des solutions originales aux difficultés rencontrées, à dédramatiser l'impact des limites engendrées par les incapacités et en lui fournissant des outils pour mieux affronter sa nouvelle réalité.

Tel qu'illustré dans le modèle, l'attitude ludique contribue également à la santé et au bien-être de l'adulte, autre but visé en ergothérapie. Depuis ses origines, l'ergothérapie reconnaît un lien étroit entre l'activité et la santé. En effet, pour les ergothérapeutes, la santé est un concept plus large que l'absence de maladie. A l'instar de l'Organisation Mondiale de la Santé (1972), les ergothérapeutes croient que la santé repose aussi sur la capacité des individus à satisfaire leurs besoins et sur leur capacité à participer à des activités significatives. Par l'intermédiaire de telles activités, les ergothérapeutes aident leurs clients à préserver leur santé, à l'améliorer ou à la retrouver (ACE, 1997). Dans le modèle proposé, l'attitude ludique favorise un quotidien plus satisfaisant, elle accroît la capacité de l'adulte à participer à ses activités significatives et favorise la santé de l'adulte; elle contribue au bien-être de l'adulte.

A notre avis, le modèle proposé respecte également les principes d'une approche centrée sur le client, préconisée en ergothérapie depuis le début des années '80. Selon cette approche, l'individu se retrouve au cœur de l'intervention et détermine avec l'ergothérapeute ses objectifs et ses priorités. Toutefois, de nombreuses études, tant chez l'enfant que chez l'adulte, dévoilent un fossé important entre cette philosophie et la pratique ergothérapique (Ferland, 1994; Law, Baptiste, et Mills, 1995; Rebeiro, 2000; Sumsion et Smyth, 2000; Toomey, Nicholson, et Carswell, 1995). Selon Law et al. (1995), les ergothérapeutes sont réticentes à adopter une pratique centrée sur le client car elles ne sont pas prêtes à céder une partie du contrôle au client. En effet, dans une telle pratique, le rôle du thérapeute n'est plus de décider seul et de traiter comme il l'entend, mais bien d'évaluer la situation, d'identifier les diverses options, de fournir l'information

nécessaire pour que le client lui-même identifie ses objectifs et choisisse l'intervention; le thérapeute accepte en définitive les décisions du client (Sumsion, 1993). Ainsi, une pratique centrée sur le client accroît le contrôle de l'individu sur la thérapie, son autonomie et sa satisfaction (Greenfield, Kaplan, et Ware, 1985). Le modèle proposé reconnaît que le client (la personne) est un élément clé du changement. Comme l'attitude ludique est une prédisposition interne du client, l'intervention devra se centrer sur lui, tout en tenant compte de son environnement particulier. Ce modèle favoriserait l'approche centrée sur le client.

En résumé, le modèle de l'attitude ludique élaboré dans cette étude rejoint plusieurs croyances fondamentales de l'ergothérapie notamment celles relatives à la personne, à l'environnement, à la relation personne-environnement, à l'activité et à la pratique centrée sur le client. De plus, le modèle proposé apporte une compréhension nouvelle de la modalité privilégiée en ergothérapie, soit l'activité significative, et rejoint les principaux objectifs d'intervention de l'ergothérapie. Il présente donc un potentiel intéressant pour l'ergothérapie chez l'adulte. Favoriser la présence de l'attitude ludique dans la vie de tous les jours pourrait s'avérer fort utile pour aider le client adulte aux prises avec certaines incapacités, à atteindre son plein potentiel.

Le modèle de l'attitude ludique et la pratique ergothérapique

Il est possible de concevoir que l'attitude ludique pourrait être mobilisée pour contrer les difficultés physiques, cognitives ou affectives de l'adulte qui présente des incapacités et lui permettre d'avoir des activités agréables et positives. Ce modèle pourrait aborder l'adulte de façon globale et non par le seul biais de ses difficultés. Toutefois, ce modèle demeure pour l'instant un modèle conceptuel. Les réflexions et les études devront se poursuivre afin de dégager un modèle de pratique qui devra préciser comment actualiser ce potentiel thérapeutique et comment intégrer le concept d'attitude ludique dans la pratique.

Pour utiliser l'attitude ludique en milieu clinique, il faut au préalable pouvoir en établir la présence chez le client. Cette question est problématique pour l'instant puisque aucun instrument de mesure valide de l'attitude ludique n'est à ce jour disponible. Élaborer un instrument de mesure valide et fiable de l'attitude ludique pour une clientèle adulte représente donc une étape préalable à l'application clinique du modèle. Un tel instrument devra permettre non seulement de déterminer la présence de l'attitude ludique mais aussi d'en évaluer l'intensité. Toutefois, les résultats de ce projet jettent les balises pour l'élaboration d'un tel outil puisqu'ils identifient les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte.

Il faudra également définir les résultats escomptés; s'agit-il de favoriser la manifestation de l'attitude ludique chez l'adulte ou de la développer si le client n'a pas d'attitude ludique? Par ailleurs, est-ce possible de développer une attitude ludique à l'âge adulte? Les recherches suggèrent qu'il est possible de changer ou de développer de nouvelles attitudes (Davidson, 1995; Eagly et Chaiken, 1993, Etherington, 1990; Kantola, Syme et Campbell, 1991; Petty, Wegener et Fabrigar, 1997). L'effort requis pour changer une attitude dépend de son intensité et de son importance (Boninger, Krosnick, Berebt et Fabrigar, 1995; Eagly et Chaiken, 1993; Krosnick et Petty, 1995; Petty, Haugtvedt et Smith, 1995). Davidson (1995) croit que les attitudes intenses sont plus aptes à prédire le comportement futur de l'individu. Donc, l'attitude ludique intense présente avant l'acquisition d'une déficience ou d'une incapacité devrait perdurer. L'ergothérapeute pourrait alors l'utiliser pour aider le client à faire face à sa nouvelle condition. Par contre, il se peut aussi que le client n'ait aucune attitude ludique; serait-il possible alors de développer une telle attitude? Si oui, comment? Les stratégies d'intervention seront différentes si l'intervention vise à favoriser la manifestation de l'attitude ludique ou à la développer. Toutefois, dans ces deux cas, l'ergothérapeute devra porter une attention particulière aux composantes de l'attitude ludique et aux éléments qui en influencent la présence. Il lui faudra assurer les conditions pour développer ou augmenter la confiance en soi du client qui représente un préalable important à l'attitude ludique tout autant que pour offrir un milieu propice à sa manifestation. Ferland (1998) considère que les

ergothérapeutes doivent adopter une attitude souple, sécurisante et dynamique avec les enfants; l'ergothérapeute qui travaille auprès d'une clientèle adulte devra également être attentive à favoriser, par son attitude, un milieu sécurisant pour que l'attitude ludique puisse se manifester.

Enfin, le modèle proposé pourrait favoriser l'autonomie de l'adulte aux prises avec des incapacités. Selon Ferland (1998), accroître la capacité d'agir de l'enfant permet de développer son autonomie. Comme la capacité d'agir de Ferland (1998) ressemble étrangement à la capacité de faire face aux situations dans le modèle élaboré, une telle relation n'est pas inconcevable pour le client adulte; il est possible que l'attitude ludique représente une voie vers l'autonomie à l'âge adulte. Plus l'individu est capable de réagir aux situations et de s'adapter, plus il est susceptible d'être en contrôle de sa vie, de satisfaire ses besoins et de déterminer librement ses actions; une meilleure capacité à faire face aux situations pourrait ainsi favoriser l'autonomie. Par leur intervention, les ergothérapeutes ne cherchent-elles pas justement à amener le client, peu importe le type de déficiences ou d'incapacités, à préciser le type d'aide requise, à gérer cette aide et à déterminer le moment approprié pour celle-ci? Ne doivent-elles pas aider le client à maximiser son potentiel tant pour ce qui est de l'autonomie que de l'indépendance? Comme pour les enfants, l'expérience clinique révèle que les ergothérapeutes travaillant avec des adultes qui présentent des déficiences physiques semblent viser l'autonomie principalement par la récupération des habiletés motrices. Encore une fois, est-ce la meilleure façon d'aider l'adulte à retrouver ou à assumer son autonomie? Ne serait-il pas aussi avantageux de miser sur l'attitude de l'adulte pour contrer les limites engendrées par sa condition, pour l'amener à aborder les situations de façon positive? En favorisant l'attitude ludique, les ergothérapeutes aideraient les clients à maintenir une ouverture d'esprit, à explorer de nouvelles façons de faire, à voir les situations sous un angle différent et à trouver des solutions à leurs problèmes. Une telle approche semble favoriser à la fois l'indépendance et l'autonomie du client, comme le suggère le modèle ludique de Ferland (1998).

De plus, le présent modèle propose une vision holiste de la personne, vision valorisée en ergothérapie mais qui, toutefois, semble parfois négligée dans la pratique clinique. En effet, la pratique de l'ergothérapie chez l'adulte apparaît tout à fait semblable à celle auprès des enfants qui ont des déficiences physiques (Ferland, 1998). Les ergothérapeutes concentrent presque exclusivement leurs efforts sur la dimension physique, négligeant les autres dimensions inhérentes à l'adulte (Ferland, 1994). Avec le modèle proposé, l'attitude ludique pourrait être utilisée pour contrer les difficultés physiques, cognitives ou affectives de l'adulte et lui permettre d'avoir des activités agréables et positives. A l'instar du modèle ludique chez l'enfant, ce modèle permettrait d'aborder l'adulte de façon plus globale et non, par le seul biais de ses difficultés.

LE MODÈLE DE L'ATTITUDE LUDIQUE ET LA RÉADAPTATION

Lorsqu'un client entre en réadaptation, toute l'équipe cherche à contrer les difficultés engendrées par sa situation particulière et à l'aider à accepter ses limites afin de lui assurer un quotidien satisfaisant. A notre avis, le modèle proposé pourrait s'appliquer à l'ensemble de la réadaptation et pourrait devenir une philosophie d'intervention pour l'équipe entière. A sa façon, chaque membre de l'équipe cherche à rendre le quotidien du client agréable, à accroître sa capacité à faire ses différentes activités, à favoriser son bien-être. Chacun pourrait tirer avantage à favoriser la présence de l'attitude ludique chez le client. A l'âge adulte, l'attitude ludique s'étend à l'ensemble des activités de la personne, travail, loisirs et autres. De la même façon, on peut concevoir qu'elle puisse également déborder des domaines d'activité de l'ergothérapie et s'appliquer à l'ensemble de la réadaptation. Si ce modèle conceptuel était adopté par une équipe de soins, la façon particulière de l'appliquer serait toutefois différente d'une discipline à l'autre selon les objectifs spécifiques de chacune.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme tout projet de recherche, celui-ci présente certaines limites. La définition conceptuelle et le modèle ont été élaborés à partir d'un petit échantillon. Toutefois, le nombre de participants est secondaire en recherche qualitative; il est plutôt important d'atteindre la saturation théorique des données. Après 15 entrevues, la saturation des données a été atteinte. En effet, les dernières entrevues ne fournissaient aucune nouvelle donnée outre les exemples particuliers pour chaque participant.

Ce projet de recherche a été mené auprès de participants provenant tous d'un milieu socio-économique et d'une culture similaires; les participants provenaient pour la majorité de la classe moyenne et étaient francophones et québécois. Les résultats ne peuvent donc être transférés qu'à un contexte similaire. Comme le milieu et la culture ont une influence importante sur l'attitude ludique, les résultats auprès d'autres groupes ethniques pourraient être différents. La transférabilité de l'étude est donc limitée.

Enfin, le manque d'expérience de la chercheuse en technique d'entrevue de recherche peut avoir eu un impact sur la qualité des données recueillies lors des premières entrevues. La rétroaction et les commentaires de son comité aviseur lui ont permis de se réajuster par la suite.

RECHERCHES FUTURES

Comme ce projet est le premier à cibler les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, la définition conceptuelle obtenue devra être validée dans des études futures. Il sera également important d'entreprendre des études pour déterminer le poids relatif de chacune des composantes et de préciser les conséquences de l'absence ou de la faible intensité des composantes sur l'attitude ludique. Bien que le modèle de l'attitude ludique élaboré dans cette recherche ait permis d'évoquer le potentiel thérapeutique de l'attitude ludique, il demeure pour l'instant à l'état embryonnaire. En effet, ce modèle conceptuel devra être validé auprès de la population adulte et dans un contexte ergothérapeutique auprès d'une clientèle adulte. Les réflexions et les études devront se poursuivre pour dégager un

modèle de pratique précisant les objectifs, les résultats escomptés et les stratégies à privilégier dans l'intervention.

Des études auprès d'adolescents pourraient être fort intéressantes pour évaluer l'influence de l'âge et du sexe de l'individu sur l'attitude ludique et ses composantes. En effet, les études chez l'enfant suggèrent que l'âge et le sexe influencent l'intensité de l'attitude ludique. Par contre, nos résultats indiquent que cette influence disparaît chez l'adulte. Il serait donc intéressant de chercher à identifier à quel moment l'âge et le sexe cessent d'influencer l'attitude ludique et ses composantes.

Il serait également intéressant de comparer l'attitude ludique au concept de fluidité de Csikszentmihalyi (1975a). Bien que ce dernier utilise fluidité et attitude ludique comme des termes équivalents, les résultats suggèrent qu'au contraire ils sont distincts. Une étude ultérieure permettra de mieux distinguer ces deux concepts.

Enfin, il sera important d'entreprendre des études pour développer un outil de mesure valide de l'attitude ludique à l'âge adulte. Si l'on souhaite utiliser l'attitude ludique dans l'intervention ergothérapique, l'ergothérapeute doit d'abord en déterminer la présence et l'intensité chez l'individu. La validité d'un outil de mesure repose en partie sur la congruence entre la définition conceptuelle et la façon de la rendre opératoire. Comme la présente recherche semble la première à avoir étudié les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte, des outils de mesure valides et s'adressant à la clientèle adulte pourront être construits. Le développement de cet outil s'avère très important pour l'utilisation de l'attitude ludique en ergothérapie particulièrement pour une pratique basée sur des données probantes.

Bien que plusieurs questions persistent, les résultats de cette recherche évoquent le potentiel thérapeutique de l'attitude ludique qui mérite d'être étudié en vue d'une intégration ultérieure dans l'intervention ergothérapique auprès d'une clientèle adulte.



CONCLUSION

Le concept de l'attitude ludique est principalement associé à l'enfance et demeure peu étudié chez l'adulte. Jusqu'à présent, aucune étude ne s'est intéressée à la définition et à la nature de ce concept à l'âge adulte. Cette recherche est donc la première à s'attarder à la définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte.

Dans la première partie de cette étude, une démarche selon les principes de la théorisation ancrée permet de dégager une définition conceptuelle de l'attitude ludique à l'âge adulte. La créativité, la curiosité, le sens de l'humour, le plaisir et la spontanéité sont les composantes de l'attitude ludique à l'âge adulte. Ces composantes sont les mêmes que celles identifiées pour l'attitude ludique chez l'enfant à l'exception de la créativité. En effet, à l'âge adulte, la créativité remplace l'imagination comme composante de l'attitude ludique. Bien que les composantes soient presque identiques chez l'enfant et chez l'adulte, leurs caractéristiques semblent influencées par la maturation. Ainsi, le sens de l'humour et le plaisir de l'adulte sont différents de ceux de l'enfant.

La définition conceptuelle identifie aussi des liens entre les différentes composantes de l'attitude ludique, ce qui suggère que certaines composantes dont le plaisir et la créativité seraient plus importantes que les autres pour la présence de l'attitude ludique chez l'adulte. Ces liens n'ont pas été retrouvés dans les études antérieures menées sur l'attitude ludique; ils constituent donc une contribution originale de la présente étude. Chez l'adulte, l'attitude ludique est donc définie comme une prédisposition interne de l'individu qui varie en intensité selon la présence et l'intensité de ses composantes. A l'âge adulte, l'attitude ludique ne se manifeste pas que dans les activités de jeu ou de loisir; elle s'étend à toutes les situations de la vie. Elle devient une façon particulière d'aborder les situations : elle permet à l'adulte de se distancier de soi, d'autrui, des situations et même des usages conventionnels pour aborder les situations avec ouverture d'esprit, pour trouver des solutions originales aux problèmes rencontrés et pour mieux affronter et accepter les difficultés et les échecs.

Dans la seconde partie de cette étude, une démarche théorique mène à l'élaboration d'un modèle conceptuel de l'attitude ludique à l'âge adulte. Ce modèle est constitué de trois éléments majeurs, soit la personne, l'environnement et les conséquences de l'attitude ludique dans la vie courante. Ce modèle fait ressortir l'influence de caractéristiques inhérentes de la personne et de son environnement sur l'attitude ludique; cette attitude résulte précisément de l'interaction entre la personne et son environnement. Dans le modèle proposé, l'attitude ludique présente également les avantages suivants : rendre l'activité agréable et positive, accroître la capacité de faire face aux situations de la vie et favoriser la santé et le bien-être. Ce modèle permet donc de comprendre l'importance d'une telle attitude dans la vie adulte et de réaliser son impact dans le quotidien.

Ce modèle conceptuel rejoint plusieurs croyances fondamentales de l'ergothérapie. En effet, il reconnaît à la personne son importance individuelle, son unicité et ses caractéristiques propres et il prend en compte la relation dynamique entre la personne et son environnement. De plus, les conséquences de l'attitude ludique à l'âge adulte rejoignent à la fois la modalité privilégiée en ergothérapie, soit l'activité significative, et les objectifs d'intervention soit la capacité d'agir, la santé et le bien-être. Pour ces raisons, le modèle proposé présente un potentiel intéressant pour l'intervention ergothérapique en apportant une compréhension élargie de l'activité significative. Jusqu'à présent, les ergothérapeutes se sont surtout intéressées à la nature de l'activité significative. Les résultats de cette étude indiquent que l'attitude qui sous-tend toute activité peut la rendre significative pour la personne. Ce modèle propose une nouvelle dimension à l'activité significative.

L'attitude ludique chez l'adulte s'étend à l'ensemble de ses activités; ainsi on peut concevoir que le modèle proposé est valable pour les différentes sphères de la vie. De la même façon, on peut concevoir que l'attitude ludique puisse déborder des domaines d'activités de l'ergothérapie; le modèle proposé pourrait être retenu comme une philosophie d'intervention par des équipes de réadaptation.

Plus précisément pour l'intervention ergothérapique, on peut concevoir que le modèle proposé pourrait s'avérer fort utile pour aider le client à atteindre son plein potentiel, à avoir un quotidien satisfaisant, à développer un sentiment de bien-être et à retrouver la santé. Il permettrait ainsi d'aborder le client de façon globale et holiste, et non, par le seul biais de ses difficultés.

Ce modèle conceptuel présente une vision unique et innovatrice de l'attitude ludique à l'âge adulte et, pour le moment, il est le seul à présenter une théorie complète de l'attitude ludique, c'est à dire, une théorie qui intègre à la fois les notions de personne et d'environnement.

Bien que le potentiel thérapeutique de l'attitude ludique pour une clientèle adulte puisse être évoqué à partir de ce modèle conceptuel, les réflexions et les études devront se poursuivre afin de dégager un modèle de pratique qui précisera les modalités d'évaluation et les stratégies d'intervention.

Plusieurs études sont nécessaires pour compléter le travail amorcé dans cette recherche; on peut toutefois entrevoir que l'attitude ludique pourrait devenir un outil important en ergothérapie pour développer la capacité d'agir du client.



8

9

RÉFÉRENCES

- Allison, M., & Duncan, M. (1988). Women, work and flow. Dans M. Csikzsentmihalyi & I. Csikzsentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 118-137). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arcand, B., & Bouchard, S. (1995). *Du pâté chinois, du baseball et autres lieux communs*. Québec: Boréal.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (1991). Prise de position sur le rôle de l'ergothérapeute en pédiatrie. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 58(1), Encart 1-12.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (1993). Lignes directrices pour une pratique centrée sur le client. Toronto, ON: CAOT Publications ACE.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (1996). Énoncé de Pratique Professionnelle: L'ergothérapie et le jeu chez l'enfant. *Revue Canadienne d'Ergothérapie*, 63(2), Encart 11-20.
- Association canadienne des ergothérapeutes. (1997). *Promouvoir l'occupation: une perspective de l'ergothérapie*. Ottawa, ON: CAOT Publications Ace.
- Auerhahn, N. C., & Laub, D. (1987). Play and playfulness in Holocaust survivors. *Psychoanalytic study of the child*, 42(1), 45-58.
- Barnett, L. A. (1991a). Characterizing playfulness: Correlates with individual attributes and personality traits. *Play & Culture*, 4(4), 371-393.
- Barnett, L. A. (1991b). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play and Culture*, 4(1), 51-74.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *The Journal of Genetic Psychology*, 144(2), 153-164.
- Bishop, D. W., & Chace, C. A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment and potential creativity in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 12(3), 318-338.
- Boninger, D. S., Krosnick, J. A., Berebt, M. K., & Fabrigar, L. R. (1995). The causes and consequences of attitude importance. Dans J. A. Krosnick & R. E. Petty (Eds.), *Attitude strength Antecedents and consequences* (pp. 159-191). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated.

- Bowman, J. R. (1987). Making work play. Dans G. A. Fine (Ed.), *Meaningful play, playful meanings* (pp. 61-71). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bozionelos, N., & Bozionelos, G. (1997). Psychology of computer use: XLVIII: Relation between playfulness and computer anxiety. *Psychological Reports*, 81(3, Part 1), 956-958.
- Bozionelos, N., & Bozionelos, G. (1999). Playfulness: its relationship with instrumental and expressive traits. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 749-760.
- Bronson, M. R., & Bundy, A. C. (2001). A correlation study of a Test of Playfulness and a Test of Environmental Supportiveness for play. *Occupational Therapy Journal of research*, 21(4), 241-259.
- Bundy, A. C. (1993). Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 217-222.
- Bundy, A. C. (1996). Play and playfulness: what to look for. Dans D. L. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for children* (pp. 52-66). St-Louis, MI: Mosby.
- Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a Test of Playfulness. *Occupational Therapy Journal of research*, 21(4), 276-292.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Caillois, R. (1967). Jeux des adultes. Dans R. Caillois (Ed.), *Jeux et sports* (pp. 150-179). Tours: Éditions Gallimard.
- Cameron, D., Leslie, M., Teplicky, R., Pollock, N., Stewart, D., Toal, C., & Galk, S. (2001). The clinical utility of the Test of Playfulness. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(2), 104-111.
- Caplan, F., & Caplan, T. (1974). *The power of play*. New-York, NY: Anchor Press.
- Carswell, A., Carson, L. J., Walop, W., & Zgola, J. (1992). A theoretical model of functional performance in persons with Alzheimer disease. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 59(3), 132-141.
- Cattell, R. B. (1979). *Personality and learning theory* (Vol. 1. The structure of personality in its environment). New York: Springer.

- Chandler, B. E. (1997). *The Essence of play: a child's occupation*. Bethesda, MD: The American Occupational Therapy Association Inc.
- Chapman, J. A. (1978). Playfulness and the development of divergent thinking abilities. *Child: care, health and development*, 4(6), 371-383.
- Christiansen, C., & Baum, C. (1997). Understanding occupations: definitions and concepts. Dans C. Christiansen & C. Baum (Eds.), *Enabling function and well-being* (2nd ed.). Thorofare, NJ: Slack Inc.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1975a). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1975b). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Lefevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 815-822.
- Cynkin, S. (1979). *Occupational Therapy: Toward health through activities*. Boston, MA: Little Brown.
- Dansky, J. L., & Silverman, I. W. (1973). Effects of play on associative fluency in preschool-aged children. *Developmental psychology*, 9(no 1), 38-43.
- Daunais, J.-P. (1992). L'entretien non-directif. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 273-293). Ste-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Davidson, A. R. (1995). From attitudes to actions to attitude change: The effects of amount and accuracy information. Dans J. A. Krosnick & R. E. Petty (Eds.), *Attitude strength Antecedents and consequences* (pp. 315-337). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated.
- Davis, G. A., & Rimm, S. (1977). Characteristics of creatively gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 21(4), 546-551.
- Day, H. I. (1979). Why people play? *Loisir et Société*, 2(1), 129-147.

- De Grandmont, N. (1989). *Pédagogie du jeu*. New York, NY: Anchor Press.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal, QC: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (2nd ed.). Boston, MA: Heath.
- Drummond, A. E. R., & Walker, M. F. (1994). The Nottingham Leisure Questionnaire for stroke patients. *British Journal of Occupational Therapy*, 57(11), 414-418.
- Doble, S. E., & Magill-Evans, J. (1992). A model of social interaction to guide occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 59(3), 141-150.
- Dufour, M., Ferland, F., & Gosselin, J. (1998). Relation entre le comportement ludique et la capacité fonctionnelle chez l'enfant avec déficience motrice cérébrale. *Revue Canadienne d'Ergothérapie*, 65(4), 210-219.
- Dumazedier, J. (1972). *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Éditions du Seuil.
- Dunton, R. W. (1919). *Reconstruction therapy*. Philadelphia, PA: Saunders.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1995). Attitude strength, attitude structure and resistance to change. Dans J. A. Krosnick & R. E. Petty (Eds.), *Attitude strength Antecedents and consequences* (pp. 413-433). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Ellermeyer, D. (1993). Enhancing creativity through play: a discussion of parental and environmental factors. *Early child development and care*, 93(1), 57-63.
- Ellis, G. D., & Witt, P. A. (1986). The Leisure Diagnostic Battery: Past present and future. *Therapeutic Recreation Journal*, 20(1), 31-47.
- Emerson, H. (1998). Flow and Occupation: A review of the literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 37-44.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

- Etherington, K. (1990). The occupational therapist as a counsellor towards attitude change in disability. *British Journal of Occupational Therapy*, 53(11), 463-467.
- Étienne, A. (1982). Le jeu et ses recommencements dans la vie adulte. *Le Transfert*, 6(3), 4-8.
- Ferland, F. (1994). *Le modèle ludique: Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapeute*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ferland, F. (1998). *Le modèle ludique: Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapeute*. (2ième ed.). Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Fidler, G. S., & Fidler, J. W. (1978). Doing and becoming: Purposeful action and self-actualization. *American Journal of Occupational Therapy*, 32, 305-310.
- Florey, L. L. (1969). Intrinsic motivation: The dynamics of occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 23, 319-322.
- Folse, L. M., DaRosa, D. A., & Folse, R. (1985). The relationship between stress and attitudes toward leisure among first-year medical students. *Journal of Medical Education*, 60(8), 610-617.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP*. Lac St-Charles: Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Glynn, M., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: an initial assessment. *Psychological Reports*, 71(1), 83-103.
- Glynn, M., & Webster, J. (1993). Refining the nomological net of the Adult playfulness scale: personality, motivational, and attitudinal correlates for highly intelligent adults. *Psychological Reports*, 72(3 Part1), 1023-1026.
- Gorden, R. L. (1980). *Interviewing: Strategy, techniques and tactics*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Gotman, A. (1985). La neutralité sous l'angle de l'entretien non directif de recherche. Dans A. Blanchet & al (Eds.), *Les entretiens dans les sciences sociales* (pp. 149-182). Paris: Dunod.
- Graef, R. (1975). Effects of flow deprivation. Dans M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Beyond boredom and anxiety* (pp. 161-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., & Gianinno, S. M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2(1), 155-168.
- Greenfield, S., Kaplan, S., & Ware, J. E. (1985). Expanding patient involvement in care. *Annals of Internal Medicine*, 102, 520-528.
- Groos, K. (1976). The play of man: Teasing and love-play. Dans J. Brunner & A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *Play, development and evolution* (pp. 62-83). Middlesex, UK: Penguin Books.
- Han, S. (1988). The relationship between life satisfaction and flow in elderly Korean immigrants. Dans M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 138-149). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harkness, L., & Bundy, A. C. (2001). The Test of Playfulness and children with physical disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 21(2), 73-89.
- Hasselkus, B. R., & Rosa, S. A. (1997). Meaning and Occupation. Dans C. Christiansen & C. Baum (Eds.), *Enabling Function and Well-Being* (2nd ed.). Thorofare, NJ: Slack.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hopkins, H. L., & Smith, H. D. (1988). *Willard and Spackman's occupational therapy*. Philadelphia, PA: J.P. Lippincott.
- Howe, M. C., & Briggs, A. K. (1982). Ecological systems model for occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 36(5), 322-327.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Éditions Gallimard.
- Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the Leisure Boredom Scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17.
- Jacobs, K. (1994). Flow and the occupational therapy practitioner. *American Journal of Occupational Therapy*, 48(11), 989-996.

- Kantola, S. J., Syme, G. J., & Campbell, N. A. (1991). Cognitive dissonance and energy conservation. Dans A. L. Wayne (Ed.), *Attitudes and attitude change*. [References] (pp. 124-132). Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Kelly, J. R. (1992). Counterpoints in the sociology of leisure. *Leisure Sciences*, 14(3), 247-253.
- Kielhofner, G. (1995). *A model of human occupation: Theory and application* (2nd ed.). Baltimore, MA: Williams and Wilkins.
- Kielhofner, G. (1997). *Conceptual foundations of Occupational Therapy* (2nd ed.). Philadelphia: F.A. Davis.
- Kielhofner, G., & Barris, R. (1984). Collecting data on play: A critique of available methods. *Occupational Therapy Journal of Research*, 4(3), 151-180.
- Kielhofner, G., Barris, R., Bauer, D., Shoestock, B., & Walker, L. (1983). A comparison of play behavior in nonhospitalized and hospitalized children. *American Journal of Occupational Therapy*, 37(5), 305-312.
- Knobloch, H., & Pasamick, B. (1974). *Gesell and Amatruda's Developmental Diagnosis*. New York, NY: Harper & Row.
- Knox, S. (1996). Play and playfulness in preschool children. Dans R. Zemke & F. Clark (Eds.), *Occupational Science: The evolving discipline* (pp. 80-88). Philadelphia, PA: F.A. Davis.
- Krosnick, J. A., & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: an overview. Dans J. A. Krosnick & R. E. Petty (Eds.), *Attitude strength, antecedents and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie: La nouvelle école de Chicago. *Sociologie et sociétés*, 14(1), 31-41.
- Laperrière, A. (1993). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Conférence présentée au colloque Les méthodes qualitatives en recherche sociale. Problématiques et enjeux., Rimouski, QC.

- Laperrière, A. (1997a). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart & L. H. Groulx & J.-P. Deslauriers & L. Anne & R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Laperrière, A. (1997b). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart & L. H. Groulx & J.-P. Deslauriers & L. Anne & R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Law, M. (1991). Muriel Driver Lecture: The environment: A focus for occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 171-180.
- Law, M., Baptiste, S., & Mills, J. (1995). Client-centered practice: What does it mean and does it make a difference? *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 250-257.
- Law, M., Cooper, B. A., Strong, S., Stewart, D., Rigby, P., & Letts, L. (1996). The Person-Environment-Occupation Model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 9-23.
- Leipold, E. E., & Bundy, A. C. (2000). Playfulness in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Occupational Therapy Journal of Research*, 20(1), 61-81.
- Lewis, J. M. (1993). Childhood play in normality, pathology and therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(1), 6-15.
- Li, W., Bundy, A. C., & Beer, D. (1995). Taiwanese parental values toward american evaluation of playfulness. *Occupational Therapy Journal of Research*, 15(4), 237-258.
- Lieberman, N. J. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *Journal of Genetic Psychology*, 107(2nd Half), 219-224.
- Lieberman, N. J. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York, NY: Academic Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Lynch, R. (1994). The playful steps in Bateson's ecology of mind. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 17(1), 107-124.

- Lyons, M. (1987). A taxonomy of playfulness for use in Occupational Therapy. *Australian Journal of Occupational Therapy*, 34(4), 152-156.
- Martini, R., Polatajko, H. J., & Wilcox, A. (1995). ICDH-PR: A potential model for Occupational Therapy. *Occupational Therapy International*, 2, 1-21.
- Masse, V. (1997). *Le jeu chez les enfants haïtiens avec et sans déficiences physiques: perspectives des mères.*, Université de Montréal, Montréal.
- Masse, V., Ferland, F., & Rome Flaunder, T. (1996). Le jeu: médium thérapeutique culturellement approprié? *Revue Québécoise d'ergothérapie*, 5, 159.
- Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. Dans M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266-281). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCollum, J. A. (1988). Parent playfulness: a case study of infant twins with handicaps. *Child: care, health and development*, 14(4), 235-253.
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: A review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal of the Education of the Gifted*, 15(2), 163-181.
- Messier, J. (2001). *L'influence des capacités intellectuelles sur le comportement ludique des enfants avec une déficience intellectuelle.*, Université de Montréal, Montréal.
- Meyer, A. (1922). The philosophy of occupational therapy. *Archives of Occupational Therapy*, 1(1), 1-10.
- Michelman, S. (1971). Importance of creative play. *American Journal of Occupational Therapy*, 25(6), 285-290.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, G. S. (1987). Some functions of play and playfulness : a developmental perspective. *Psychoanalytic study of the child*, 42, 11-29.
- Morisson, C. D., Bundy, A. C., & Fisher, A. G. (1991). The contribution of motor skills and playfulness to the play performances of preschoolers. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(8), 687-694.
- Mosey, A. C. (1974). An alternative: the Biopsychosocial Model. *American Journal of Occupational Therapy*, 28(3), 137-140.

- Mosey, A. C. (1986). *Psychosocial components of Occupational Therapy*. New York, NY: Raven Press.
- Muhr, T. (1997). ATLAS/tiThe Knowledge Workbench. Visual Qualitative Data Analysis, Management and Theory Building (Version 4.2). Berlin: Scientific Software Development.
- O'Brien, J., Coker, P., Lynn, R., Suppinger, R., Pearigen, T., Rabon, S., St. Aubin, M., & Thompson Ward, A. (2000). The impact of Occupational Therapy on a child's playfulness. *Occupational Therapy in Health Care, 12*(2/3), 39-51.
- O'Brien, J. C., & Shirley, R. J. (2001). Does Playfulness change over time? A preliminary look using the Test of Playfulness. *Occupational Therapy Journal of Research, 21*(2), 132-139.
- O'Connell, K. A., Gerkovich, M. M., Bott, M., Cook, M. R., & Shiffman, S. (2000). Playfulness, arousal-seeking and rebelliousness during smoking sensation. *Personality and Individual Differences, 29*(4), 671-683.
- Okimoto, A., Bundy, A., & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy, 54*(1), 73-81.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1978). *Déclaration mondiale sur la santé d'Alma Ata*. Genève, Suisse: Organisation Mondiale de la Santé.
- Ornstein, R., & Sobel, D. (1989). *Healthy Pleasures*. Reading: Addison Wesley.
- Parham, D. (1996). Perspectives on play. Dans R. Zemke & F. Clark (Eds.), *Occupational Science: The evolving discipline* (pp. 71-80). Philadelphia, PA: F.A. Davis.
- Petty, R. E., Haugtvedt, C. P., & Smith, S. M. (1995). Elaboration as a determinant of attitude strength :creating attitudes that are persistent resistant and predictive of behavior. Dans J. A. Krosnick & R. E. Petty (Eds.), *Attitude strength, antecedents and consequences* (pp. 93-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associated.
- Petty, R. E., Wegener, D. T., & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 48*, 609-647.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imagination in childhood*. New York, NY: Norton.
- Poel van der, L., de Bruyn, E. E. J., & Rost, H. (1991). Parental attitude and behavior and children's play. *Play & Culture, 4*, 1-10.

- Polatajko, H. (1992). Muriel Driver Memorial Lecture-1992. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 59(4), 189-200.
- Pollock, N., Stewart, D., Law, M., Sahagian-Whalen, S., Harvey, S., & Toal, C. (1997). The meaning of play for young people with physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 64(1), 25-31.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1989). Pour une recherche qualitative et néanmoins scientifique. *Réseaux*, 55-57, 13-35.
- Primeau, L. A. (1996a). Work and leisure: Transcending the dichotomy. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(7), 569-577.
- Primeau, L. A. (1996b). Work versus Nonwork The case of Household work. Dans R. Zemke & F. Clarke (Eds.), *Occupational Science; The evolving discipline* (pp. 57-69). Philadelphia, PA: F.A. Davis.
- Ratcliffe, J. W., & Gonzalez-Del-Valle, A. (1988). Rigor in health related research: toward an expanded conceptualization. *International Journal of Health Sciences*, 18(3), 361-392.
- Rebeiro, K. (2000). Client perspectives on occupational therapy practice; Are we truly client-centred? *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 7-14.
- Rebeiro, K. L., & Miller Polgar, J. (1998). Enabling occupational performance: Optimal experience in therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 66(1), 14-22.
- Reed, K. L., & Sanderson, S. R. (1983). *Concepts of occupational therapy* (2nd ed.). Baltimore, MA: Williams & Wilkins.
- Reid, D. G., & Mannell, R. C. (1994). The globalization of the economy and potential new roles for work and leisure. *Loisir et Société /Society and Leisure*, 17(1), 251-266.
- Reilly, M. (1962). Occupational therapy can be one of the greatest ideas of the 20th century medicine. *American Journal of Occupational Therapy*, 16(1), 1-9.
- Reilly, M. (1974). *Play as exploratory learning*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rousseau, J., Potvin, L., Dutil, E., & Falta, P. (2002). Model of Competence: A conceptual framework for understanding the Person-Environment interaction for persons with motor disabilities. *Occupational Therapy in Health Care*, 16(1), 15-36.

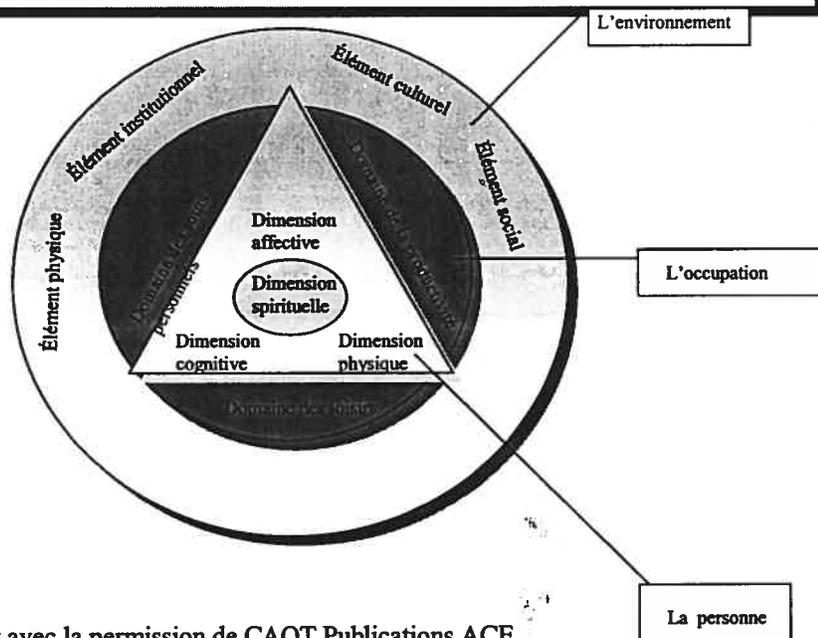
- Samdahl, D. M. (1991). Issues in the measurement of leisure: A comparison of theoretical and connotative meanings. *Leisure Sciences, 13*(1), 33-49.
- Santé et Bien-être social Canada, & ACE. (1983). *Lignes directrices relatives à la pratique de l'ergothérapie axée sur le client*. Ottawa, ON: Santé et Bien-être Canada.
- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in preschool children: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy, 53*(2), 221-226.
- Savoie-Zajc, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Conférence présentée au Colloque de la Société de recherche de l'Abitibi-Témiscamingue (SOREAT), Rouyn, QC.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Ste-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Solnit, A. J. (1998). Beyond play and playfulness. *Psychoanalytic study of the child, 53*, 102-110.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sumsion, T. (1993). Client-centred practice: The true impact. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 60*(1), 6-8.
- Sumsion, T., & Smyth, G. (2000). Barriers to client-centredness and their resolution. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 67*(1), 15-21.
- Suto, M. (1997). Leisure in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 65*(5), 271-278.
- Sutton-Smith, B. (1970). *A descriptive account of children's play between one and five years*. New York, NY: Teacher's College.
- Takata, N. (1971). Play milieu: A preliminary appraisal. *American Journal of Occupational Therapy, 25*(6), 281-284.

- Tegano, D. W. (1990). Relationship of tolerance ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports, 66*(3 Part1), 1047-1056.
- Toomey, M., Nicholson, D., & Carswell, A. (1995). The clinical utility of the Canadian Occupational Performance Measure. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 62*(5), 242-249.
- Truhon, S. A. (1983). Playfulness, play and creativity: A path analytic model. *The Journal of Genetic Psychology, 143*(1), 19-28.
- Vanderberg, B., & Kielhofner, G. (1982). Play in evolution, culture and individual adaptation: Implications for therapy. *American Journal of Occupational Therapy, 36*(1), 20-28.
- Weissinger, E., & Bandalos, D. L. (1995). Development, reliability and validity of a scale to measure intrinsic motivation in leisure. *Journal of Leisure Research, 27*(4), 379-400.
- Wilcock Allart, A. (1998). Reflections on doing, being and becoming. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 65*(5), 248-257.
- Wilcox, A., & Rigby, P. (1999). *Negative playfulness profile for children with disruptive behavior disorders*. Conférence présentée au Colloque Tri Joint Conference, Toronto, ON.
- Winnicott, D. W. (1972). *L'enfant et le monde extérieur: le développement des relations*. Paris: Payot.

APPENDICES

ANNEXE A

Modèle Canadien du Rendement Occupationnel



Reproduit avec la permission de CAOT Publications ACE
 ACE (1997). *Promouvoir l'occupation: une perspective de
 l'ergothérapie*. Ottawa, ON: CAOT Publications Ace.
 p. 36

ANNEXE B

Les énoncés de base du modèle ludique de (Ferland, 1998 p.63-64)

Jeu et attitude ludique

- Le jeu est une activité naturelle à l'enfant; il peut être perçu comme l'activité significative par excellence de l'enfance.
- En jouant, l'enfant expérimente des sentiments de plaisir et de maîtrise; il découvre le monde qui l'entoure; il crée et s'exprime.
- Le jeu n'implique aucune attente de rendement, ne vise aucune performance.
- Dans le jeu, les différentes dimensions de l'enfant sont stimulées (physique, cognitive, affective).
- Le bagage expérimentiel accumulé dans le jeu peut avoir un impact important sur l'adaptation future de l'enfant.
- Le développement du jeu se fait de façon séquentielle.
- Bien qu'il soit universel, le jeu n'en demeure pas moins un phénomène subjectif.
- Jouer, c'est agir en gardant, comme toile de fond, une attitude ludique.
- Une attitude ludique incite l'enfant à prendre des initiatives, à imaginer des solutions originales, à décider de son action en toute liberté, à créer des situations fantaisistes.
- Apprendre à aborder la vie par le plaisir, voilà une fonction non-négligeable du jeu de l'enfant.
- Si on fait naître l'intérêt, la fonction suivra; si on maintient l'intérêt, la fonction se maintiendra.
- Une attitude ludique peut être généralisée à d'autres situations.

Le jeu et l'enfant avec déficience physique

- La déficience physique chez un enfant risque d'entraver sérieusement ses expériences de jeu : exploration, manipulation, connaissance du monde environnant, expérience de socialisation.
- La condition physique de l'enfant a un impact sur les autres dimensions soit la dimension cognitive, la dimension sociale et la dimension affective.
- Le bagage expérimentiel que retire tout enfant de son jeu se trouve réduit chez l'enfant présentant une incapacité motrice diminuant d'autant son impact sur son adaptation future.
- Le sentiment de maîtrise et de contrôle que procure le jeu à l'enfant normal sera peu expérimenté, tout comme le plaisir de mettre son imagination en action.
- Pour un développement harmonieux de son répertoire ludique, une aide particulière est requise.
- Chez l'enfant présentant une déficience physique, les habiletés sont susceptibles de toujours être lacunaires, compte tenu des limitations inhérentes à la déficience.
- Une incapacité physique peut limiter l'action ou le geste, mais n'empêche pas le développement d'une manière d'être, d'une attitude.
- L'enfant aux prises avec une déficience physiques peut éprouver des difficultés à communiquer ses sentiments et ses besoins; le jeu est un moyen qui peut lui permettre cette expression.

Reproduit avec la permission des Presses de l'Université de Montréal

Les énoncés de base du modèle ludique de Ferland (1998) (suite)

Le jeu, l'ergothérapie et l'enfant avec déficience physique

- En ergothérapie, le jeu est le médium thérapeutique privilégié pour intervenir auprès de l'enfant.
- Le jeu doit être reconnu comme un domaine occupationnel en soi durant l'enfance, présentant des caractéristiques qui lui sont propres, différentes tant du travail de l'adulte que de ses loisirs.
- Le jeu est un processus naturel favorisant l'adaptation de l'enfant à travers diverses situations.
- Le jeu favorise le développement optimal de la capacité d'agir de l'enfant, le menant vers l'autonomie.
- Le jeu permet de contrer la passivité et la dépendance de l'enfant, l'impliquant activement dans sa thérapie.
- Dans son jeu, l'enfant expérimente la frustration et l'échec. L'utilisation du jeu en thérapie permet à l'enfant d'expérimenter également ces situations et, soutenu par le thérapeute, d'apprendre à y réagir et à maintenir son action.
- Le jeu apprend à l'enfant à dramatiser des situations difficiles; cet apprentissage contribue au mieux-être de l'enfant dans son quotidien.
- Pour véritablement aider un enfant l'enfant déficience physique à développer son autonomie et une qualité de vie satisfaisante, on doit aborder cet enfant pas une approche biopsychosociale, ce que permet le jeu
- Le jeu est un médium thérapeutique complet en soi permettant de favoriser tant le développement d'attitudes que d'habiletés.
- Le jeu permet de développer chez l'enfant avec déficience physique, la connaissance du monde qui l'entoure, une attitude positive face à l'action et des habiletés dans différentes sphères, considérant tant les forces que les faiblesses de l'enfant.
- Une telle approche (biopsychosociale) n'est pas irréconciliable avec l'utilisation de techniques spécialisées visant à réduire les limites imposées par la déficience. Elle peut même bénéficier de l'apport de telles techniques pour faciliter l'exécution des activités de jeu; ces techniques doivent cependant être intégrées subtilement à l'approche générale de l'enfant.
- Une telle approche ne peut se réaliser sans que le plaisir soit présent dans la thérapie de l'enfant.
- Si l'objectif d'autonomie et de bien-être est atteint chez l'enfant, il y a fort à parier qu'il se maintiendra dans sa vie adulte.
- Le jeu permet de respecter l'enfant, l'abordant pour ce qu'il est, un enfant et non un futur adulte.

Reproduit avec la permission des Presses de l'Université de Montréal

ANNEXE C

Le _____ 2000

Monsieur, Madame,

Je vous prie de prendre quelques minutes de votre temps pour lire cette courte lettre. J'ai besoin de votre aide pour mener à terme mon projet d'études doctorales. Mon projet vise à mieux comprendre comment l'adulte tire du plaisir de ses activités. J'aimerais répondre aux questions suivantes:

- de quel type d'activités l'adulte retire-t-il du plaisir?
- quelle place ces activités occupent-elles dans sa vie?
- quelle satisfaction ces activités lui rapportent-elles?

Pour mener à terme ce projet d'études doctorales, j'ai besoin de 20 à 30 participants adultes d'âges et de milieux variés. Les participants s'engagent à participer à une entrevue individuelle (environ 90 minutes chacune) dans un endroit et à un moment qui leur conviennent. La confidentialité et l'anonymat des participants seront préservés en tout temps.

Je compte sur votre aide pour identifier des participants potentiels. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir transmettre ma demande dans votre établissement. Auriez-vous l'amabilité d'indiquer à toute personne intéressée qu'elle peut communiquer avec moi. Je me ferai un plaisir de leur présenter en détail mon projet de recherche et de répondre à leurs questions.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

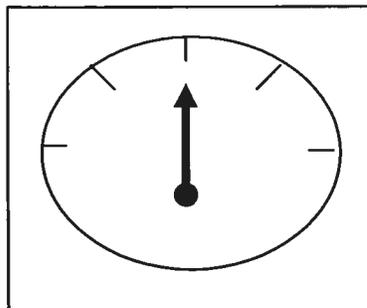
Veillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

Paulette Guitard, MEd erg (c)
Étudiante au doctorat en sciences biomédicales à l'Université de Montréal
Val-des-Monts, Québec

DE QUEL CÔTÉ PENCHEZ-VOUS?

Tirer du plaisir de ce qu'on
fait, c'est essentiel!

Tirer du plaisir de ce qu'on
fait, c'est superflu!



Un projet en cours cherche à comprendre ce qui fait
pencher les individus d'un côté ou de l'autre.

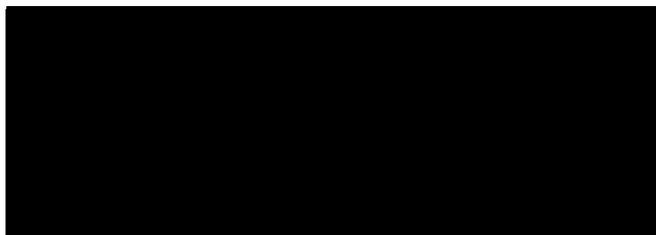
Si vous avez le goût d'en parler

Communiquez avec

Paulette Guitard

Étudiante au doctorat en sciences biomédicales, Université de Montréal

Courriel: [REDACTED]



ANNEXE D

Guide d'entretien avec le groupe A

Introduction

Permettez-moi d'abord de vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer aujourd'hui pour participer à mon projet de recherche portant sur la nature de l'attitude ludique chez l'adulte dans le cadre de mes études doctorales. Comme nous en avons convenu, je vais enregistrer notre rencontre pour être sûre de ne rien oublier ! Je pourrai aussi prendre quelques notes comme aide mémoire ou si une question me vient en tête pendant que vous parlez. Si vous le désirez, vous pouvez obtenir une copie soit de l'enregistrement soit de la transcription écrite que je vais en faire. Soyez assuré que nos échanges vont demeurer entre nous et que votre nom ne sera jamais mentionné et que personne ne pourra savoir qui a dit quoi si j'utilise des exemples dans ma thèse, des articles ou des conférences. Notre rencontre devrait durer environ 60 minutes. Mon but aujourd'hui est de bénéficier de votre expertise sur ce qui amuse les adultes, les fait rire ou leur procure du plaisir et du fun. Avez-vous des questions?

- D'abord, pouvez-vous brièvement m'expliquer en quoi consiste votre travail?
 - Raisons ayant conduit à ce choix
 - Plaisirs, difficultés, défis.
 - Pratique : pareil ou différent, changements choisis ou requis? Quels sont les changements apportés et raisons?
 - Période de création : description de l'état (temps passe rapidement? Défis)
 - Sélection du matériel : influences du public selon âge, sexe, milieu social, ethnies; sujets tabous
 - Comment en êtes-vous arrivés à savoir ce qui marche et ce qui ne marche pas?

- Qu'est ce qui amuse ou fait rire les gens selon vous? Qu'est ce qui provoque le rire?
 - Contenu, sujet
 - Simplicité ou l'exagération, le réel ou la fiction?
 - La symbolique, les figures de rhétorique, la poésie, et l'imaginaire, les parodies, les jeux de mots
 - Contextes
 - Différences entre publics
 - Enfants vs adultes
 - Pourquoi? Explications possibles ?
 - Humour

- **Qu'est ce qui procure du plaisir aux gens selon vous?**
 - Contenu, sujet
 - Contextes
 - Différences entre publics
 - Différentes sortes de plaisir (intellectuel, physique, rire gras, vulgarité...)
 - Déclencheurs utilisés

- **Qu'est-ce qui ennuie les gens ?**
 - Contenu, sujet
 - Contextes
 - Différences entre publics
 - Pourquoi?

Conclusion

Le temps file, nous arrivons à la fin de notre rencontre. Vous avez traité de tous les points qui m'apparaissent importants. Aurais-je oublié quelque chose? Auriez-vous quelque chose à ajouter? Avez-vous des questions ou aimeriez-vous faire un dernier commentaire?

Si vous désirez avoir une copie enregistrée ou écrite, s'il vous plait m'indiquer vos coordonnées par écrit sur cette feuille. Si jamais vous décidez plus tard que vous aimeriez une copie, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse indiquée sur la copie du formulaire de consentement que je vous ai remise.

Je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé de votre temps, je l'apprécie beaucoup.



Guide d'entretien avec le groupe B

Introduction

Permettez-moi d'abord de vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer aujourd'hui pour participer à mon projet de recherche dans le cadre de mes études doctorales. Comme nous en avons convenu, je vais enregistrer notre rencontre pour être sûre de ne rien oublier. Je pourrai aussi prendre quelques notes comme aide mémoire si une question me vient en tête pendant que vous parlez. Si vous le désirez, vous pouvez obtenir une copie soit de l'enregistrement soit de la transcription écrite que je vais en faire. Soyez assuré que nos échanges vont demeurer entre nous et que votre nom ne sera jamais mentionné et que personne ne pourra pas savoir qui a dit quoi quand j'utiliserai des exemples dans ma thèse ou dans des conférences. Notre rencontre devrait durer environ 60 minutes. Mon but aujourd'hui est de comprendre ce qui vous amuse, ce qui vous fait rire, ce qui vous donne du plaisir, ce qui vous donne du fun. Et quelle la place le rire, le plaisir et le fun occupent dans votre vie? Avez-vous des questions? Nous allons donc commencer. Nous allons commencer par des questions plus larges et générales pour tranquillement devenir de plus en plus précis. Cela vous va?

Nous allons commencer par parler des temps libres. J'aimerais que vous me donniez votre définition de temps libres?

- Qu'est-ce que vous faites dans vos temps libres?
 - Activités, situations,
 - Contextes (seul ou avec autrui), avec qui et pourquoi
 - Caractéristique recherchée, importance accordée
 - Fréquence- obstacles et solutions
 - Changements au cours des ans dans les temps libres
 - Effets des temps libres dans votre vie

- Y a-t-il des situations ou des activités où vous oubliez complètement le temps qui passe ou le monde qui vous entoure?
 - Activités, situations,
 - Contextes (seul ou avec autrui), avec qui et pourquoi
 - Caractéristique recherchée, importance accordée
 - Fréquence- obstacles et solutions
 - Changements au cours des ans

- Qu'est-ce que vous faites pour avoir du fun, pour vous amuser ou pour avoir du bon temps?
 - Activités, situations,
 - Contextes (seul ou avec autrui), avec qui et pourquoi
 - Caractéristique recherchée, importance accordée
 - Fréquence- obstacles et solutions
 - Changements au cours des ans dans ce qui est considéré le fun
 - Effets du fun dans votre vie

- Plaisir et joie. J'aimerais que vous me parliez de ce qui vous donne du plaisir, vous fait plaisir ou vous donne de la joie?
 - Activités, situations,
 - Contextes (seul ou avec autrui), avec qui et pourquoi
 - Caractéristique recherchée, importance accordée
 - Fréquence- obstacles et solutions
 - Changements au cours des ans dans ce qui procure plaisir et joie
 - Effets du plaisir dans votre vie
 - Moyens développés pour augmenter le plaisir

Le rire. D'abord êtes-vous une personne qui rit?

- Qu'est-ce qui vous fait rire? Qu'est-ce qui vous amuse ? Utilisez-vous l'humour?
 - Activités, situations,
 - Contextes (seul ou avec autrui), avec qui et pourquoi
 - Caractéristique recherchée, importance accordée
 - Fréquence- obstacles et solutions
 - Changements au cours des ans dans le genre d'humour utilisé ou dans ce qui fait rire
 - Effets de l'humour dans votre vie
 - Genre d'humour, sujets, situations, conter des blagues, faire le clown, jeux de mots? Jouer des tours?

- Y a-t-il des endroits où l'humour serait inapproprié ou moins bien vu ou reçu? Ou des exemples d'humour de mauvaise qualité ?
 - Où et Pourquoi?

- Maintenant qu'on a parlé de ce qui vous amuse, de ce qui vous fait rire Procédons

- Y a-t-il des situations ou vous n'auriez jamais cru pouvoir avoir du plaisir ou pouvoir rire et qu'au contraire cela est arrivé? Ou encore, que vous vous êtes mis à rire sans vraiment le vouloir?
 - Situations
 - Contexte
 - Réactions
-
- On entend souvent l'expression être un bon vivant? Comment définiriez-vous cette expression? Quelle serait votre définition d'un bon vivant?
 - Décrire de telles personnes dans l'entourage
 - Réactions
 - Appréciation
 - Si on essaie d'imaginer une personne totalement opposée à un bon vivant, comment décririez-vous cette personne?
 - Décrire de telles personnes dans l'entourage
 - Réactions
 - Appréciation
 - Où vous situez-vous par rapport à ces personnes? Pourquoi? Expliquez – moi.
 - Comment les gens de votre entourage vous décriraient-ils?
 - différence entre vie personnelle et vie professionnelle?
 - D'après vous, est-ce que ça vous décrit assez bien ou pas du tout? Comment trouvez-vous que ça vous décrit?

Caractéristiques personnelles

- De façon générale, diriez-vous que vous êtes une personne qui aime jouer?
- Comment réagissez-vous devant les défis, les risques ou l'aventure?
- Comment réagissez-vous devant les imprévus? Quand les choses ne vont pas comme prévu?
- Y a-t-il des situations ou des activités dans lesquelles vous pouvez laisser libre cours à votre créativité ?
- Comment réagissez-vous dans une situation ambiguë où certains éléments importants

- **Avant de terminer j'aimerais que vous me parliez de votre travail**
 - Genre de travail pratiqué, depuis combien de temps
 - Raisons motivant le choix du travail
 - Avantages, désavantages et défis suscités dans le travail
 - Appréciation et satisfaction reliées au travail
 - Divertissement et plaisir au travail ? Quand? Pourquoi et comment? Place accordée au plaisir et au divertissement au travail ?
 - Réactions aux changements (technologiques et autres)

Le temps file, nous arrivons à la fin de notre rencontre. Vous avez traité de tous les points qui m'apparaissent importants. Aurais-je oublié quelque chose? Auriez-vous quelque chose à ajouter? Avez-vous des questions ou aimeriez-vous faire des commentaires?

Moi j'en ai une dernière, pour des fins de comparaison, j'ai besoin de connaître votre âge, votre statut matrimonial, le nombre d'enfants (à la maison ou non), votre niveau de scolarité et votre emploi.

Si vous désirez avoir une copie enregistrée ou écrite, s'il vous plaît m'indiquer vos coordonnées par écrit. Si jamais vous décidez plus tard que vous aimeriez une copie, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse indiquée sur la copie du formulaire de consentement que je vous ai remise.

Je vous remercie beaucoup de m'avoir accordé de votre temps, je l'apprécie énormément.

ANNEXE E

Extrait d'un verbatim

P 1: LM#1.txt

Path: C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\Dossiers\Entrevue\Verbatim\LM#1
Media: TEXT

Printed: 04/23/03
By: Super

From HU: adulte
HU-Path: C:\Program Files\Scientific Software\ATLASi\TEXTBANK\16adultes.hpr

Codes: 58

Memos: 12

Quotations: 165

Families: <none>

Comment: <none>

QUESTION: Merci de m'avoir accueillie pour participer à mon projet de recherche dans le cadre de mes études doctorales. Comme vous voyez, j'enregistre la rencontre. Je vais peut-être aussi prendre des petites notes s'il y a une question qui me vient en tête ou si j'ai des interrogations. Je vais prendre des notes pour me guider un peu. L'entrevue devrait prendre à peu près de 60 à 90 minutes.

Ce que je vais faire aujourd'hui c'est d'essayer de voir ce qui vous amuse, ce qui vous fait rire, ce qui vous donne du plaisir, ce que vous faites pour le fun et quelle place le fun, le plaisir peut avoir dans votre vie de tous les jours. Est-ce que vous avez des questions?

RÉPONSE: Non. Ça va.

QUESTION: Donc, on va commencer par des questions un petit peu plus générales pour tranquillement aller vers des questions un petit peu plus précises.

Alors en commençant, je voudrais que vous me parliez un peu de votre travail. Je sais que vous venez tout récemment-là de prendre votre retraite. Mais parlez-moi quand même de qu'est-ce que vous faisiez et peut-être maintenant qu'est-ce que vous faites dans vos journées et puis on va partir de là.

RÉPONSE: Avant, j'étais enseignante. J'ai commencé par enseigner au primaire. J'ai pas enseigné tellement longtemps parce que j'ai laissé de travailler quand j'ai eu des enfants. Donc, je suis restée à la maison jusqu'à temps qu'ils entrent à la maternelle... non, en première année. Je suis restée à la maison et puis après, je suis retournée travailler. J'ai retourné à l'école à la polyvalente.

Donc, j'ai commencé par enseigner. J'ai eu des contrats à plein temps et puis j'ai enseigné différentes matières. J'ai enseigné les mathématiques, le français, l'enseignement religieux. Et puis après ça, comme j'avais toujours des contrats ou de la suppléance à long terme, j'ai décidé, par choix, de ne faire que de la suppléance. Moi, ça répondait à ce que je voulais parce que quand j'arrivais chez moi, ma journée était finie. Je n'avais pas besoin de m'occuper de préparation, de correction puis ainsi de suite.

Donc, par choix, j'ai décidé de faire ça et puis j'ai fait ça pendant peut-être une dizaine d'années. Après ça, j'ai été offert à moi la possibilité d'aller à l'éducation des adultes. J'ai accepté parce que là, je me disais bien, je vais travailler avec les adultes. C'est pas tout à fait vrai, en fin de compte parce que vraiment je suis allée travailler avec des décrocheurs et puis là, j'ai aimé ça. Pour dire que oui que j'ai aimé ça parce que la tâche était différente, le contact était différent aussi. Même s'il y avait quand même beaucoup de

]  métier

]  choix~
]  besoin

]  choix~
]  besoin
]  défi

]  attrait du travail

jeunes-là il y avait quand même des adultes avec qui c'était plus facile, pour moi de parler et puis de dialoguer.

Fait que j'ai travaillé avec les adultes et puis à plein temps. J'ai eu des contrats, j'ai travaillé durant la journée. Et puis après ça, bien avec les disponibilités et puis le manque d'élèves, j'ai travaillé juste le soir. Et puis là, c'est en travaillant juste le soir, ça, j'ai vraiment adoré ça parce que là, j'étais vraiment avec les adultes. Je ne travaillais que trois soirs semaine, mais ça répondait à mes besoins, le fait de sortir de la maison et puis d'avoir des gens avec qui je pouvais parler, quoi.

Et puis après ça, bien là, il est arrivé, là, qu'il y en avait trop et puis il y en a qui travaillait le jour, qui avait plus d'heures que moi. Donc, j'ai été mise en arrière de la liste et puis là, ce qu'on m'offrait, c'était juste du deuxième cycle du secondaire et puis j'en voulais pas. Je ne voulais pas m'embarquer là-dedans parce que je trouvais que c'était trop. J'avais juste du premier cycle et puis ça me faisait... et puis même juste à trois soirs semaine, j'avais beaucoup de travail de correction et puis tout ça. En allant au deuxième cycle, c'était encore plus et puis j'en voulais pas.

Donc, j'ai décidé, pour moi, que j'arrêtais là et puis même pas... j'ai pas voulu faire de suppléance parce que ça ne m'intéressait pas. J'ai dit : "j'ai fini, on arrête."

QUESTION: Le processus...

RÉPONSE: On arrête. Oui.

QUESTION: Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir l'enseignement comme profession?

RÉPONSE: Bien si je te dis que quand j'étais dans les années 60, là, tu avais le choix : ou tu étais secrétaire ou tu allais dans l'enseignement ou tu étais infirmière. C'est à peu près ça parce que j'avais la chance et puis j'avais quand même assez de facilité pour faire des études un petit peu plus avancées que d'autres. Donc, pour moi, là, c'était ça. Et puis mes amies allaient là. Pour dire pourquoi, là, vraiment, là, je pense que c'est ça. Quand on regardait ça, j'étais en sciences-lettres et puis la plupart s'en allait là-dedans dans une de... c'était surtout infirmière ou dans l'enseignement et puis j'ai fait comme les autres. J'étais là et puis c'est à peu près ça.

QUESTION: Tantôt vous disiez que ça répondait à certains de vos besoins. Alors qu'est-ce que vous trouviez particulièrement plaisant dans ça? Et puis par contre, il y avait d'autre chose que vous m'avez parlé déjà, là, au niveau du deuxième cycle...

attraits du travail
besoin

choix-
non-attraits du travail

choix-

attraits du travail

choix-

RÉPONSE: Oui.

QUESTION: Ça, c'était moins plaisant, ça vous intéressait moins. Pouvez-vous me parler un petit peu plus de ça, qu'est-ce que vous aimiez par rapport à ce que vous aimiez moins dans le travail?

RÉPONSE: Je vais parler juste de l'éducation des adultes, oké? On va se limiter à ça parce que c'est la dernière chose que j'ai faite.

Ce que j'aimais, c'était le contact. C'est le fait de parler avec des adultes et puis d'échanger. Et puis j'aimais beaucoup aussi les profs, le groupe de profs avec qui on était, l'atmosphère de travail. On échangeait. On parlait de tout, là, ce qu'il y avait autant de nous autres, notre famille, du travail d'enseignement. Mais le contact avec les autres, aussi l'échange qu'on avait avec les autres profs, avec les adultes avec qui on travaillait qui parlaient eux autres aussi, et puis qui ne nous parlaient pas juste du travail, ils font pas juste nous parler de l'enseignement, du français. Ils parlaient un petit peu d'eux autres aussi, là, de leurs tracas, de leur vie, pourquoi ils revenaient, leur cheminement à eux autres aussi.

atrait du travail

Ce que j'aimais moins, pourquoi je n'ai pas pris le deuxième cycle du secondaire, c'est au point de vue de travail que moi, ça m'apportait, au point de vue correction parce que même la correction du premier cycle, tu sais, corriger une production écrite qui était peut-être l'équivalent d'une vingtaine de lignes, je pouvais travailler jusqu'à 1 h 30, 2 h 00 avec tout ce qu'il y avait de critères à évaluer.

non-atrait du travail

Donc, au secondaire, deuxième cycle, je trouvais que c'était trop. Et puis j'en voulais pas. Je ne voulais pas m'embarquer dans ça.

choix-
non-atrait du travail

QUESTION: C'est beau. C'était quoi les défis que vous avez rencontrés dans cet emploi-là?

RÉPONSE: Essaie de m'en parler un petit peu plus. Qu'est-ce que tu entends par défi?

QUESTION: Qu'est-ce qui peut être différent d'un groupe d'étudiants à l'autre qui peut faire que vous devez vous ajuster, peut-être? C'est quoi les différents défis?

RÉPONSE: Tout de suite en partant, il y a l'âge des apprenants. L'âge des apprenants, si tu arrives avec des jeunes de

défi

RÉPONSE: Si ça m'a affectée les changements technologiques... Ne serait-ce qu'entrer les données ...à l'ordinateur là juste ... Je le faisais, mais il fallait vraiment que ce soit-là bien établi, que c'est ça, c'est ça, c'est ça qu'il faut que tu fasses. Mais je ne suis pas une femme qui a suivi si tu veux la technologie. Même l'ordinateur, là, on en a un et puis je m'en sers jamais.

Non. C'est pas quelque chose pour moi, non.

QUESTION: Donc, on va laisser un petit peu le travail de côté. On va passer à d'autre chose.

Y a-t-il dans votre entourage des personnes qui vous semblent toujours de bonne humeur, qui prennent vraiment la vie du bon côté, quelqu'un qu'on pourrait peut-être décrire comme étant un bon vivant? Et puis de l'autre côté, est-ce qu'il y aurait quelqu'un à l'autre extrémité, où ce sont des gens plutôt négatifs, des gens qui voient un petit peu le mauvais côté des choses?

RÉPONSE: Je vais y penser un petit peu à ça, qu'est-ce que tu veux que je réponde.

Oh là, là, toujours, toujours de bonne humeur.

QUESTION: Bien peut-être pas toujours...

RÉPONSE: Non, pas toujours, mais qui voit la vie du bon côté, là, oui, c'est ça.

] bon vivant-définition

QUESTION: Oui, d'une façon générale.

RÉPONSE: Toujours de bonne humeur, oui, il y en a, c'est certain. Je trouve que Catherine, c'est une personne qui est quand même de bonne humeur, qui voit la vie du bon côté. Catherine, tu la connais, tu sais de qui je parle aussi. Après ça, toujours pessimiste, y a-t-il quelqu'un... je pense pas que j'en ai complètement à l'extrême, là, quelqu'un qui m'entoure qui voit toujours quelque chose toujours du négatif, là. Il y a toujours des moments dans tout ça où ils vont retrouver quelque chose de bien et puis, tu sais, là, complètement pessimiste, non. J'en verrais pas.

] bon vivant-définition

] non-bonvivant

QUESTION: Vous avez parlé de Catherine. Pouvez-vous me la décrire un petit peu? Quand vous parlez qu'elle, elle est toujours de bonne humeur, qu'elle voit la vie du bon côté, comment ça se traduit dans sa façon d'interagir ou qu'est-ce qui fait que vous la percevez comme ça?

RÉPONSE: C'est peut-être parce qu'elle aussi, elle a une formation et puis elle sait venir chercher, aussi sa présentation. Elle sait venir chercher, nous... intéresser aussi. Catherine, elle fait beaucoup, beaucoup d'écoute active. Je trouve qu'en faisant ça, là, il me semble qu'elle ne voit pas de négatif. Elle va toujours... elle est de bonne humeur et puis elle vient nous questionner. Pi c'est peut-être pour ça. Je trouve qu'elle est plus... puis elle, c'est beau. Elle se débrouille dans tout ça. Il me semble qu'elle est toujours de bonne humeur, Catherine.

bon vivant-définition

écoute active

Peut-être aussi le fait que je la vois moins aussi, on se parle souvent, mais on se voit quand même moins, là, que les autres.

QUESTION: Mais c'est une personne quand on lui pose la question, qui...

RÉPONSE: Ah oui, ah oui. Elle est de bonne humeur.

QUESTION: Si je vous demandais de décrire c'est quoi pour vous, un bon vivant, qu'est-ce qui ferait quelqu'un que vous appelleriez un bon vivant? On entend souvent ça, cette expression-là.

RÉPONSE: Qui sait tirer profit de tout ce qui se passe. Je veux dire même s'il y a une situation qui te plaît moins, là, qui va aller chercher, essayer de passer par-dessus ça, là et puis d'en tirer le meilleur partout. Tu sais, là, d'arriver à... pas profiter de la situation, mais d'arriver à quelque chose de positif à ça.

bon vivant-définition

QUESTION: C'est intéressant comme commentaire ça. Tirer profit, c'est intéressant.

Par rapport à ces deux pôles-là, vous diriez que vous vous situez où comme personne?

RÉPONSE: Bien je dirais je ne suis pas une personne pessimiste. Si je mettais ça sur une échelle de 100, là, je me mettrais à peu près à 70. Oké? Non, je ne suis pas une personne pessimiste. Par exemple, je ne suis pas une personne complètement bon vivant, non.

bonvivant vs non-bon viv:

QUESTION: Pourquoi vous diriez ça?

RÉPONSE: Pourquoi? Parce qu'il y a des moments où je suis vraiment un petit peu, là, déprimée. Ça m'arrive. Pas tout le temps, mais ça m'arrive.

bonvivant vs non-bon viv:
non-bonvivant

QUESTION: On a tous nos ...

Date: 04/23/03

P 1: LM#1.txt

Page: 7

RÉPONSE: C'est ça.

QUESTION: On a tous nos vies bien occupées...

RÉPONSE: Oui, oui, oui.

QUESTION: Alors on va passer à vos temps libres. J'aimerais que vous me disiez qu'est-ce que vous faites dans vos temps libres.

RÉPONSE: Dans mon temps libre, ici, là, je parle à la maison, j'aime lire. Je fais des mots croisés et Richard et moi, on est des gens qui aiment jouer au Scrabble quand on est juste les deux. Après ça, à chaque semaine, je fais de la danse, de la danse sociale avec une de mes sœurs. Cette journée-là, c'est ma journée à moi. Donc, on va à la danse. On dîne ensemble et puis l'après-midi, on va se promener dans les magasins. C'est vraiment ma journée. Le mardi, là, il n'y a pas de rendez-vous. Et puis ne touchez pas à ma journée, ça m'appartient. C'est ma journée à moi.

⚙ temps libre: activités

⚙ importance: temps libre

⚙ temp seul vs autrui-

QUESTION: On va parler de cette journée à vous, là. C'est important pour vous. Vous dites n'y touchez-y pas...

RÉPONSE: Non. C'est ça.

QUESTION: Puis vous ne prenez pas de rendez-vous, c'est sacré

RÉPONSE: Oui.

QUESTION: Pourquoi que vous avez réservé...

RÉPONSE: Pourquoi c'est important?

QUESTION: Oui.

RÉPONSE: Bien c'est parce que là aussi, je rencontre d'autres gens parce que là, autrement, ne travaillant plus à l'extérieur, je n'ai pas la chance de rencontrer d'autres gens à part que les membres de ma famille. Là, quand on va danser et puis on rencontre d'autres gens qu'on voit ou avec qui on échange de tout à part de ça. Fait que je trouve que c'est important d'avoir quand même... de garder un contact social avec d'autres gens, là, qu'on côtoient, qui sont pas nécessairement des membres de notre famille.

⚙ caractéristiques recherch

⚙ importance: contact autru

QUESTION: Vous hum... Quelles caractéristiques particulières recherchez-vous des différentes activités? Vous me parlez de la lecture, du Scrabble et puis il y a la danse

Exemple d'un code et des citations retenues

2
2

HU: adulte

File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\paulette]

Edited by: Super

Date/Time: 04/23/03 10:31:58 AM

80 quotation(s) for code: CRÉATIVITÉ

Quotation-Filter: All

P 1: LM#1.txt - 1:80 (1375:1377) (Super)

Codes: [créativité]

Créatrice... Richard y te dirait non parce qu'il dit toujours que je n'ai pas de créativité, là, parce que lui a pris un cours en créativité. Il dit, ah mon Dieu, tu n'as pas de créativité.

P 1: LM#1.txt - 1:81 (1382:1383) (Super)

Codes: [créativité]

Memos: [lien entre créativité et spontanéité]

C'est peut-être parce que je ne suis pas spontanée. C'est peut-être ça qui amène ça.

P 1: LM#1.txt - 1:82 (1402:1406) (Super)

Codes: [créativité]

Memos: [lien entre créativité et spontanéité]

Ben Oui, c'est ça. C'est peut-être pour ça quand Richard me dit « tu n'es pas créative » il y a peut-être un problème qui se pose et puis là, vite, vite, vite comme ça, là, j'aurais peut-être pas instantanément une façon de réagir. Il faut vraiment, là, que je pense à mon affaire.

P 1: LM#1.txt - 1:202 (1452:1456) (Super)

Codes: [créativité] [plaisir]

J'ai de l'imagination, mais pas beaucoup. Non. Il me semble que... je ne sais pas.

L'imagination, peut-être que oui aussi parce que de façon détournée, des fois, je vais arriver à ce que je me dise ça me prend de l'imagination un petit peu pour arriver à ça.

P 2: M2cA.txt - 2:91 (1283:1285) (Super)

Codes: [créativité]

mais l'idée c'est que j'ai l'esprit créateur, mais c'est pas important, en tout cas pas en ce sens-là, pour moi de le mettre en pratique pour des activités plus typiques ça c'est un fait.

P 2: M2cA.txt - 2:150 (1257:1260) (Super)

Codes: [créativité]

un créateur, ça va être plus que quelqu'un qui va faire des choses originales, mais en produit fini. Moi, je te dirais j'ai des idées créatrices plus que j'ai des projets.

P 2: M2cA.txt - 2:151 (1290:1296) (Super)

Codes: [créativité]

er des solutions nouvelles, trouver des nouveautés, ce qu'on peut appeler créateur, mais c'est pas traditionnel dans le sens, contexte artistique. Je pense qu'au niveau nouveauté, originalité, solution, ça, j'en ai souvent ...ça va un peu avec la résolution, entre la résolution de problèmes, l'organisation et puis la créativité si on veut, ça marche.

P 2: M2cA.txt - 2:158 (1355:1358) (Super)

Codes: [créativité]

Oui et puis non. Pour moi, c'est un petit trop cérébral pour être une activité créatrice pure. Pour moi, des activités créatrices pures vont être moins réfléchies, moi

P 2: M2cA.txt - 2:159 (1363:1370) (Super)

Codes: [créativité]

Moins pris dans les mots, plus libre et puis plus... je ne sais pas, le mot brut me revient, là, mais moins organisé comme produit fini. La poésie, oui, c'est une activité créatrice jusqu'à un certain niveau, sauf qu'à cause c'est de l'écriture, pour moi, ça organise d'une façon qui coupe qui ne rend pas ça créa.. créateur à cent pour cent. Mais oui, si tu y penses, c'est une activité créatrice, mais pas totalement libre à cent pour cent créative

P 2: M2cA.txt - 2:206 (1252:1252) (Super)

Codes: [créativité]

Créatrice, originale, oui. Créatrice, moyen.

P 2: M2cA.txt - 2:237 (773:776) (Super)

Codes: [créativité]

Parce que premièrement, tu peux te déguiser en n'importe quoi. Tu peux être "n'importe qui" entre guillemets pour une couple d'heures. C'est créatif. Moi, j'adore faire des costumes. Fait que là, c'est l'occasion parfaite.

P 2: M2cA.txt - 2:245 (1343:1347) (Super)

Codes: [créativité]

L'imagination, oui, j'ai de l'imagination. Est-ce que je l'utilise et puis je la cultive? Pas vraiment ces temps-ci. Comme disons quand je faisais de l'improvisation, une activité où automatiquement, il fallait que je l'utilise, il fallait que je la pratique, que je l'utilise et puis j'étais prête et puis ça y allait. Ça rentrait au toast...

P 2: M2cA.txt - 2:249 (613:615) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Quand j'étais plus jeune, une de mes activités, je faisais de l'improvisation et puis une des règles de mon prof d'improvisation

P 3: R#3mA.txt - 3:110 (1036:1037) (Super)

Codes: [créativité]

C'est mon instinct de te dire non. J'aimerais ça être créative. Mais honnêtement, je ne pense pas que je le suis.

P 3: R#3mA.txt - 3:111 (1048:1049) (Super)

Codes: [créativité]

Oui, oui. J'ai beaucoup d'idées, mais ce ne sont pas des idées nécessairement originales.

P 3: R#3mA.txt - 3:112 (1054:1055) (Super)

Codes: [créativité]

Mais en termes d'avoir des idées spontanées par moi-même, je prends toutes les idées et puis je les adapte. C'est plus ça ...

P 4: C4T.txt - 4:25 (213:216) (Super)

Codes: [créativité]

La créativité, comme les albums, là, c'est vraiment l'endroit où je crée, je mets des couleurs. Tsé j'aime le résultat...je ne suis pas artiste. Moi, je ne peux pas dessiner. Je peux rien faire de ça. Alors je le fais à ce niveau-là.

P 4: C4T.txt - 4:220 (470:471) (Super)

Codes: [créativité]

fois. Je m'impressionne parce que je réussis à faire. Donc, quand je

P 4: C4T.txt - 4:283 (1373:1374) (Super)

Codes: [créativité]

Fait que, oui, je pense que j'ai de l'imagination. Je ne peux pas dire combien.

P 4: C4T.txt - 4:302 (1355:1357) (Super)

Codes: [créativité]

Memos: [lien entre penser bcp et imagination]

Ah Je pense beaucoup. Fait que j'imagine que ça fait que j'ai plutôt d'imagination. Je ne sais pas. Peut-être moins qu'avant, mais je pense que j'en ai pas mal quand même.

P 5: Mc5m.txt - 5:16 (175:178) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Pour moi, c'est un mode d'expression. J'ai un côté très artiste chez moi. Donc, j'ai besoin de me sentir vivre avec des créations qui peuvent être diverses. Ça, c'est un exutoire pour moi.

P 5: Mc5m.txt - 5:24 (233:235) (Super)

Codes: [créativité]

M'habiller, je trouve que c'est un art dans lequel je prends beaucoup de plaisir. Je fais de la photo. C'est un art qui est super, super inspirant. Oui, l'écriture.

P 5: Mc5m.txt - 5:210 (231:232) (Super)

Codes: [créativité]

Bien, de par le métier que je fais, je trouve qu'il faut être artiste quelque part. C'est une création en soi.

P 5: Mc5m.txt - 5:214 (539:542) (Super)

Codes: [créativité] [défi]

Plaisir de faire un travail qui se renouvelle sans cesse, qui n'est jamais routinier à la limite parce que c'est un travail de création. Donc, chaque création, chaque émission est nouvelle, différente.

P 5: Mc5m.txt - 5:224 (817:820) (Super)

Codes: [créativité]

c'est vraiment une forme de création aussi, l'humour. C'est pour ça que d'ailleurs il y a des gens qui vont en voir en spectacle. C'est une forme de création.

P 5: Mc5m.txt - 5:232 (1207:1211) (Super)

Codes: [créativité]

Tu sais, des fois je vais regarder, ah c'est quoi cette affaire-là? Ça va me donner une idée. La création part de la curiosité quelque part, tu sais. Si tu n'es pas curieux, ta source d'inspiration, ça devient quoi? Donc oui, moi, je suis très curieuse dans tous les sens du mot

P 6: C6c.txt - 6:21 (196:196) (Super)

Codes: [créativité]

j'aime ça bricoler des choses, créer, faire n'importe quoi, là

P 6: C6c.txt - 6:79 (1073:1074) (Super)

Codes: [créativité]

tu sais, ce qui touche à faire, comment on dirait ça, comme créer des choses, vouloir créer des choses.

P 6: C6c.txt - 6:83 (1135:1139) (Super)

Codes: [créativité]

Bien soit par... soit par créer des vêtements, soit... comment je dirais ça... ça serait comme la couture, par la couture, faire de la couture. J'aime ça faire qu'est-ce qui a trait à la décoration de la maison qui pourrait avoir. Bon euh, à part ça, ça peut être des vêtements pour moi-même, les enfants. À part ça...

P 6: C6c.txt - 6:154 (1310:1313) (Super)

Codes: [créativité]

Memos: [lien entre créativité et imagination]

L'imagination, ça serait comme plutôt vraiment au niveau de la créativité, là, des choses comme ça, là. Oui, ce serait au niveau de ça, l'imagination à ce niveau-là. Mais à d'autre chose, là...

P 7: J7s.txt - 7:138 (1477:1477) (Super)

Codes: [créativité]

Je ne suis pas créative.

P 7: J7s.txt - 7:139 (1481:1486) (Super)

Codes: [créativité]

Pas du tout, du tout, du tout. J'ai pris un pinceau l'autre jour pour peindre ma table, puis là, je vais te dire que je l'ai toute « maganée ». Je donnais une couche et puis elle est finie, là. Je n'y touche plus. C'est mon vieux qui l'a finie parce que... non, je ne suis pas créative du tout. Je ne peux même pas faire un dessin tellement que je ne l'ai pas.

P 7: J7s.txt - 7:140 (1491:1493) (Super)

Codes: [créativité]

Même dans le manger, euh, non. Je ne suis pas une créatrice, pas du tout. Non. Je ne sais pas comment ça se fait. Je me dis je n'ai pas ce talent-là.

P 7: J7s.txt - 7:243 (1599:1605) (Super)

Codes: [créativité]

Non. Peut-être ce qui fait que je ne suis pas créative non plus. Euh non, je ne suis pas... non, je n'ai pas d'imagination. Non. Ah non, je ne pourrais jamais écrire un livre, sûr et certain. Non, je n'ai pas trop d'imagination. On dirait que je n'ai pas tombé dans la bonne ligne, là. Des fois, les enfants vont arriver avec un test, il faut finir une histoire, je suis capable d'en mettre, là, mais...

P 7: J7s.txt - 7:244 (1610:1611) (Super)

Codes: [créativité]

je ne commence rien sans rien. Non.

P 8: A8b.txt - 8:144 (1680:1681) (Super)

Codes: [créativité]

Ah beaucoup. Beaucoup, beaucoup, beaucoup.(aime créer)

P 8: A8b.txt - 8:145 (1685:1696) (Super)

Codes: [créativité]

Ah oui, absolument. Bien veut, veut pas, mon père était artiste, et créateur inventeur... et tout ça, donc, veut, veut pas, j'ai été dans l'ombre et je suis jamais coincé. Je t'ai parlé de la chambre de bain c'est moi qui la refaite, ah la chambre de bain, que ce soit la plomberie ou l'électricité que j'ai jamais touché, je regardais ça et puis j'étudiais et j'apprenais. C'est sûr que ça me prend le double de temps que quelqu'un qui... ça prend peut-être le triple du temps parce que je pense aussi... pas juste au moment précis, mais au moment futur. Comme avant de fermer mes murs, j'ai passé l'électricité pour qu'un jour, si on a un bain tourbillon. J'aime beaucoup m'asseoir et réfléchir.

P 8: A8b.txt - 8:146 (1732:1742) (Super)

Codes: [créativité]

Quand Daniel, mon plus vieux, prépare des oraux, un oral pour aller en avant ou des examens, je me sers souvent des Pokémons, souvent. Tu fais une histoire... ok tu veux parler de ton grand-père. C'est compliqué de parler de ton grand-père. Tu veux parler d'un métier, c'est compliqué. Okay. Prends ce mot-là, efface-le, marque le nom d'un de tes Pokémons préféré. Marque le nom. Un peu plus loin, si on écrit, c'est quoi ses énergies? Là il est fort ton Pokémon ...Ok comment il est fort? Il se met à tout écrire ça. Le jour avant son oral, je dis là, on remet les mots. Tu devrais voir les beaux oraux qu'ils font.

P 8: A8b.txt - 8:149 (1799:1808) (Super)

Codes: [créativité]

Oui, je suis créatif de la pire espèce. Quand il me manque un morceau, mon premier aperçu c'est pas de courir chez Réno-Dépot l'acheter. QUESTION: Fouiller alentour. RÉPONSE: C'est de regarder et puis qu'est-ce que je peux adapter... j'ai une scie à courroie, puis une drille, je vais prendre un morceau, je vais le tourner, je vais le créer mon morceau, j'ai été élevé comme ça.

P 8: A8b.txt - 8:162 (1944:1950) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Memos: [rejoint les commentaires des experts, situation familière]

C'est comme faire un travail routinier, niais, comme corder du bois, ou aller tondre le gazon. C'est écœurant les esprits créatifs que t'as. Tu n'arrêtes pas. Tu n'arrêtes pas de penser, et puis là, tu arrêtes ta maudite tondeuse, tu t'en vas dans la maison. Hey, pas compliqué, pourquoi qu'on se casserait la tête, là? C'est bien simple ce qu'on va faire.

P 8: A8b.txt - 8:231 (1029:1035) (Super)

Codes: [créativité]

Je m'accrochais beaucoup, beaucoup à mon environnement énormément. J'étais un ramasseur. Je le suis encore. J'aime ramasser. Je suis un inventeur. Tout ce que je trouve, je le transforme en d'autres choses sans arrêt. Aussitôt que je vois quelque chose qui traîne, c'est exactement le morceau qui me manquait pour faire telle affaire. J'ai juste à le modifier.

P 8: A8b.txt - 8:241 (1952:1956) (Super)

Codes: [créativité]

C'est là mon meilleur temps moi, pour trouver de la création. Et j'ai le don d'être capable de faire deux choses en même temps. Je suis chanceux. Au bureau, il y en a pas gros qui sont de même, là. Il y en a un qui parle au téléphone et puis qui me fait des gestes, il n'a rien compris de ce que tu lui as dit.

P 9: C10n1.txt - 9:110 (765:765) (Super)

Codes: [créativité] [humour]

J'adore écrire. J'écris des histoires.

P 9: C10n1.txt - 9:111 (772:775) (Super)

Codes: [créativité]

Moi, je vais prendre une chanson à répondre, puis, je vais l'adapter. Je vais changer, tous, tous les refrains. Je vais avoir un couplet par frère et soeur, et puis de ce qui s'est passé dans l'année. Ça, j'adore faire ça.

P 9: C10n1.txt - 9:306 (1546:1548) (Super)

Codes: [créativité]

Ah oui, ah oui. Je me fais un monde...

P10: S11B.txt - 10:98 (994:996) (Super)

Codes: [créativité]

Ah oui, ça, j'adore aller voir la mode, aller voir... puis revenir, puis dessiner puis le faire. Ça, j'aime ça faire ça.

P10: S11B.txt - 10:121 (1360:1361) (Super)

Codes: [créativité]

Je fais de la peinture sur soie, pas sur moi, là... Mais la soie, le tissu

P10: S11B.txt - 10:123 (1384:1387) (Super)

Codes: [créativité]

Mais les recettes que je fais, c'est un petit peu plus, puis un petit peu plus, puis oops, j'aurais dû en mettre un petit peu moins. Fait qu'il faut que tu mettes un petit peu plus d'eau pour que ça désale.

P10: S11B.txt - 10:144 (43:47) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Elle écrit la vie sa vie à travers les yeux d'Agathe. Elle appelle ça jouer au schizophrène. Elle écrit au moins une fois par semaine mais ne s'est jamais relu. Elle se promet de le faire à un moment donné. Elle en a plusieurs bouquins.

P10: S11B.txt - 10:149 (1218:1220) (Super)

Codes: [créativité]

Oui. La décoration. Bien oui, écoute, ça c'est merveilleux rendu dans une nouvelle maison, puis tout barbouiller la couleur que tu veux.

P10: S11B.txt - 10:162 (1397:1405) (Super)

Codes: [créativité]

Ah oui. Il y en a plein. Justement, là, le barbouillage. Le jardinage, c'est pareil. J'adore les plantes. Je vais chercher toutes les plantes que j'aime puis là, je les mets à un endroit pour que ça soit joli, là, puis là je me rends compte que finalement... même si c'est marqué plante d'ombre ou plante de soleil, moi, je la risque à l'endroit où je la veux. Puis là finalement, ça donne d'autres résultats. Fait que je fais des expériences. Fait que j'adore laisser... je me fis jamais aux étiquettes de rien, même ne pas laver, envoyer... je lave.

P10: S11B.txt - 10:163 (1365:1370) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Mais là, j'aimerais ça de l'aquarelle. J'aime ça toutes ces... j'aimerais ça faire des vitraux parce que je trouve que j'ai beaucoup de fenêtres que je pourrais barbouiller. Fait que ça, j'adore apprendre sur tout. J'aime faire la bouffe parce que la bouffe, ça aussi c'est de l'art. C'est une création.

P11: S12c.txt - 11:160 (1529:1535) (Super)

Codes: [créativité]

Oui, quand je joue de la musique. En menuiserie aussi, il y a des fois, ah, je ne sais pas trop où est-ce que je m'en vais, mais à un moment donné, j'essaie des choses, non, ça ne marche pas. J'ai fait des brancards de galeries chez nous. Je ne savais pas trop comment c'était pour finir. J'ai essayé. Finalement, je me suis calqué un modèle et puis je me suis laissé aller.

P11: S12c.txt - 11:161 (1539:1544) (Super)

Codes: [créativité]

Ah oui, oui. Je travaille aussi... j'ai un travail d'à côté où je suis dessinateur. Puis là, en dessin, à un moment donné, il y a certaines règles à respecter en dessin. Il y a des normes. Sauf qu'il y a toujours le gars en arrière de la plume qui décide où que c'est placé, comment ça va être mieux visuellement pour le lecteur du plan.

P11: S12c.txt - 11:162 (1560:1564) (Super)

Codes: [créativité]

Donc l'aspect visuel et l'aspect compréhension d'un dessin, il faut que ça soit clair. Fait que là, tu peux placer un mot là, puis le mettre là, il n'aura pas le même effet, il ne dira pas la même chose. Ça, oui. Ça, quand je dessine, c'est , c'est de la créativité...

P11: S12c.txt - 11:237 (1622:1622) (Super)

Codes: [créativité]

Bien oui encore, mon fameux dessin.

P11: S12c.txt - 11:238 (1626:1627) (Super)

Codes: [créativité]

Il y a aussi quand je prépare du travail pour nous, pour les équipes au bureau.

P11: S12c.txt - 11:239 (1631:1635) (Super)

Codes: [créativité] [défi]

À un moment donné, il faut trouver des solutions, là. On a un problème, puis la solution n'est pas écrit dans les livres. Il faut attendre. Puis là, qu'est-ce qu'on peut faire? On peut faire ça comme ça, comme ça, comme ça, comme ça, comme ça, proposer des solutions. Ça, c'est...

P12: J13r.txt - 12:164 (1501:1503) (Super)

Codes: [créativité]

Memos: [lien entre créativité et spontanéité]

Ça vraiment, c'est quelque chose qui est très difficile et je pense que je fais du bon travail encore. Mais ça c'est vraiment... il faut être créatif pour être spontané.

P12: J13r.txt - 12:165 (1527:1535) (Super)

Codes: [créativité]

oui, j'ai beaucoup de créativité. On fait les politiques pour les banques et puis ça prend un niveau de créativité, de regarder parce que vraiment, encore c'est de balancer. On a tellement d'intéressés, on a les banques, on a les consommateurs et tout le monde, les petites entreprises. Puis on essaie toujours de balancer, de trouver la balance dans la politique qu'on fait. Alors, oui, il faut un niveau de créativité. Alors, peut-être ça, c'est... mon « outlet » de créativité, c'est mon travail.

P12: J13r.txt - 12:231 (1516:1517) (Super)

Codes: [créativité]

pas dessiner. Alors je n'ai pas de « outlet » de ce côté-là, mais j'essaie de le faire dans ma vie avec ce que je fais, ce que j'aime faire.

P12: J13r.txt - 12:236 (1723:1729) (Super)

Codes: [créativité] [défi]

Ils sont compliqués. Ils sont très... on a beaucoup d'intéressés qui vont venir donner leur point de vue dans ce qu'on fait, de considérer ça. Alors c'est le défi et c'est la créativité parce que vraiment c'est quelque chose, c'est un « outlet » de créativité. C'est quelque chose que moi j'ai utilisé. Ce que j'aime, c'est le développement des politiques. Alors pour moi, c'est très, très intéressant. Et puis c'est...

P12: J13r.txt - 12:263 (1494:1497) (Super)

Codes: [créativité]

Silence... La créativité dans le sens artistique, non. Non, pas du tout. J'ai pas le talent pour dire de ce côté-là. Hum.. Je me trouve créatif dans ma vie plus large parce que vraiment, il faut être un artiste de vie pour balancer tout.

P12: J13r.txt - 12:268 (1578:1581) (Super)

Codes: [créativité] [plaisir] [temps libres]

Alors c'est bien le fun de faire ça avec elle. Et je pense que j'essaie de plus en plus de regarder les choses un petit peu différent. La curiosité, c'est pas seulement de voir des choses nouvelles, mais aussi de regarder les mêmes choses avec les des yeux nouveaux

P12: J13r.txt - 12:270 (1595:1596) (Super)

Codes: [créativité]

J'essaie d'incorporer l'imagination dans tout ce que je fais.

P12: J13r.txt - 12:271 (1600:1605) (Super)

Codes: [créativité] [plaisir]

Évidemment au travail, j'essaie d'utiliser de l'imagination parce qu'il faut que ça soit plus concret parce que je ne peux pas créer des choses dans ma tête non plus. Mais je pense

que j'essaie d'utiliser mon imagination avec ce que je fais avec ma famille, quelque chose différent, des chose qui ne sont pas nécessairement... pas normales, mais a «little off »

P12: J13r.txt - 12:272 (1617:1626) (Super)

Codes: [créativité] [plaisir]

C'est quelque chose de différent, un peu marginal que personne penserait, et j'essaie d'incorporer l'imagination des autres personnes parce que des fois, on trouve des choses qui sont bien intéressantes et on ferait jamais ça, nous autres. Et puis moi, j'entends quelque chose. On se rend là, on regarde et puis après ça, on essaie toujours de pousser un petit peu plus ce qu'une autre personne, « you build on other people's imagination ». Donc lui a imaginé faire quelque chose que moi, j'aurais jamais pensé. Je fais la même chose pour avoir l'expérience et j'essaie toujours de faire quelque chose encore plus différent qu'eux autres et agrandir encore plus.

P13: J14b.txt - 13:118 (1059:1065) (Super)

Codes: [créativité]

Je veux dire ce que je fais, c'est pas mal tout le temps... je veux dire c'est planifié, oui. Mais pas dans le sens que tu dis, là, tu sais, tu peux pas... okay, si j'organise, comme on a organisé, un repas pour la St-Valentin avec les Chevaliers... on a organisé des petits jeux, des prix de présence, ces affaires-là. Mais je ne parle pas de dire faire de quoi d'extraordinaire, là. Non, non, c'est juste ...

P14: E15w1.txt - 14:120 (1272:1279) (Super)

Codes: [créativité] [temps libres]

Word play, I like to do that... all of a sudden, when I'm with my kids, we will do a sort of different characters. One of my sons is in the theatre program. So we do this actually quite often. All of a sudden, self-spontaneous, he starts to play act one role, I'll do another one and we do it with some gibberish language that doesn't exist and it will be quite funny. We have fun doing that, it lasts ten minutes and then move on.

P14: E15w1.txt - 14:126 (1322:1331) (Super)

Codes: [créativité]

And even when it's work related, when I have to write a management report, consumption reports, it's always creative in the sense that -- I mean I don't -- when I finally get all my data and information together, I have a sense of what's important and what's not important and it doesn't - I don't know what it's going to be before I start to think it through, but I see relations between them, between different things, and associations and how things connect. I write my reports from the middle out. I don't start at the beginning and write the end.

P14: E15w1.txt - 14:127 (1335:1340) (Super)

Codes: [créativité]

These are manager's reports. This isn't creative writing. This is -- and I've used, for instance -- I use my automatic table of contents generator as a thinking tool. Where I'll say okay, this is the central idea and I know it has got to come through, so I'll give it a little heading and I'll write around it. I'll label that as central in my table of contents.

P14: E15w1.txt - 14:128 (1342:1361) (Super)

Codes: [créativité]

And then I'll say well there is another idea, okay, it should go at the front, if there's another good one over here, and it's got to have a heading. I end up with five or six of those and they are all in the table of contents, but I wrote the middle section already. And so it's creative in that sense. I'm able to switch -- I'll switch the order. I'll say well, you know, that's not right, this should be here. Before I know it, I'm ready to write the introduction. And then I'll write a whole bunch of conclusions and recommendations in between. So in the end, I've got something, I didn't know what it was going to look like before. But I know it hangs together. All the other things creative, I built a canoe last year, a big job. Talking about what do you in your spare time. You know, I always liked to do a canoe and go canoeing and I bought a kit. I don't know, it took me -- they say it was going to take 100 or 200 hours. I stopped counting. But I would go, and sometimes, it's a kick, and you're supposed to go this way and you don't know for sure. I mean -

P14: E15w1.txt - 14:142 (1493:1494) (Super)

Codes: [créativité]

Like how I write those reports, I mean writing a report is very much like how you are going to play a piece of music.

P14: E15w1.txt - 14:179 (1498:1502) (Super)

Codes: [créativité]

Because you know, you have got to phrase it, you're really going to phrase it to play it this way, you have got things up here at the top and at the bottom in the same way. And there is a logic behind it. So in thinking about it, it was very similar.

P15: L16l1.txt - 15:137 (1275:1279) (Super)

Codes: [créativité]

Oui, bien ne serait-ce même s'il y a un modèle et tout ça, là, je me dis à travers les célébrations, il y a une place de créativité. D'ailleurs, on va faire de quoi de bien spécial pour la veillée pascale cette année où on a créé avec les symboles qui étaient proposés, tout ça, on a créé toute la célébration.

P15: L16l1.txt - 15:138 (1283:1286) (Super)

Codes: [créativité]

Et je dirais que même dans mon travail, là, dans l'organisation des communautés, simplement dire, on va laisser de la place aux gens. On va créer des nouvelles façons d'impliquer les gens dans leur communauté.

P15: L16l1.txt - 15:139 (1291:1295) (Super)

Codes: [créativité]

Alors ça, pour moi, il y a de la place pour de la créativité, puis parfois même aujourd'hui, là, comme là, on pense à un nouveau projet, un projet d'évangélisation, mais ça, ce projet-là, il va falloir se servir un peu de ses méninges parce que tout ne nous est pas donné dans le bec, là, tu sais?

P15: L1611.txt - 15:140 (1297:1299) (Super)

Codes: [créativité] [défi]

Memos: [lien entre créativité et défi]

Alors ça, c'est peut-être un défi qui m'intéresse parce que je ne sais pas nécessairement où ça va aboutir, mais je peux essayer des choses. Alors ça, je pense qu'il y a des activités comme ça.

P15: L1611.txt - 15:143 (1315:1317) (Super)

Codes: [créativité]

Alors ça, c'est un peu ça qui est le... Puis j'ai fait un tout petit peu de théâtre aussi, là. Alors à un moment donné, c'est des choses qui peuvent servir.

P15: L1611.txt - 15:196 (1400:1408) (Super)

Codes: [capacité à suspendre la réalité] [créativité]

Quand je rêve, ça, c'est... ou des fois, même en lisant. C'est peut-être la différence entre le cinéma et puis même le théâtre et puis le livre. C'est que le livre, tu peux imaginer la pièce. Tu peux imaginer les personnages comme là... Tandis qu'au cinéma ou au théâtre, ils sont donnés. Et très souvent, quand je vois un film et puis je lis le livre après, ça n'arrive pas souvent, mais quand ça arrive, je ne peux pas imaginer le personnage parce que c'est le personnage que j'ai vu dans le film qui va être là.

Progression de la codification

[HU: adulte
File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASi\TEXTBANK\16adultes]
Edited by: Super
Date/Time: 04/23/03 11:01:24 AM
Code-Filter: All

-----!

active
ambiguïté
attrait du travail
auto-description-personnalité-nature
âge
besoin
bénéfices
bon vivant-définition
bonvivant vs non-bon vivant
caractéristiques recherchées
ce qui fait rire
ce qui ne fait pas rire
changements
choix
confiance en soi
créativité
curiosité
défi
diminution du plaisir
écoute active
émotions
évasion
facilitateur
flexibilité
fun
humour de mauvaise qualité
imagination
importance: contact autrui
importance: contact autrui - famille
importance: forme physique
importance: fun
importance: humour
importance: jouer
importance: plaisir
importance: plaisir- plaisir des autres
importance: positive
importance: rire
importance: rire de soi
importance: rire faire rire

importance: s'amuser
importance: satisfaction
importance: temps libre
importance: temps libre- réussir
importance: temps libre- soi
importance: valeur
importance: vivre le moment présent
imprévu
initiative
jeu aime
jeu aime pas
jeux
jeux enfants
jeux pratiqués
joie
langage intéressant
liberté à suspendre la réalité
manque d'initiative
manque de confiance
métier
nombreux intérêts
non-attrait du travail
non-bonvivant
obligation
obstacle
organisée
parent
passion
passive
perçu comme
plaisir
planification
positive
processus
produit fini
remise en question
retenu
réaction au manque de plaisir
rire de soi
rôle de l'humour
s'amuser au travail
sens de l'humour
sensibilité
sérieuse
solution



source de bonheur
source de stress
spontanéité
temps libre: activités
temps libres:définitions
temp seul vs autrui
universalité de l'humour



|HU: adulte

File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\backup of denise]

Edited by: Super

Date/Time: 04/23/03 11:07:22 AM

Code-Filter: All

-----!

bonvivant vs non-bon vivant
capacité à suspendre la réalité

créativité

curiosité

défi

fun

humour

jeu

liberté

passion

plaisir

rire

spontanéité

temps libres

|HU: adulte

File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLASi\TEXTBANK\palette]

Edited by: Super

Date/Time: 04/23/03 11:09:11 AM

Code-Filter: All

-----!

bonvivant vs non-bon vivant
capacité à suspendre la réalité
créativité
curiosité
défi
humour
plaisir
spontanéité
temps libres

[HU: adulte

File: [C:\Program Files\Scientific Software\ATLAsTi\TEXTBANK\palette2]

Edited by: Super

Date/Time: 04/23/03 11:09:11 AM

Code-Filter: All

-----!

créativité

curiosité

humour

plaisir

spontanéité

ANNEXE F



**APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE**

(Ce certificat est valide pour deux ans, si protocole non modifié)

*Relevé Médecine
2000*

Le Comité d'éthique a étudié le projet intitulé : **L'attitude ludique à l'âge adulte :
Définition conceptuelle et utilisation en ergothérapie**

présenté par : **Mme Paulette Guitard et Dr Denise Couture**

et considère que la recherche proposée sur des humains est conforme à l'éthique.

[Redacted signature area]

Signature de David McFarland, Président

Date d'étude : 10/06/99

Date d'approbation : 10/22/99

Numéro de référence : CERFM :SCE 18(99)4#46

N.B. Veuillez utiliser le numéro de référence dans toute correspondance avec le Comité d'éthique relativement à ce projet.



Université de Montréal
Faculté de médecine
Vice-décanat
Recherche et études supérieures
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5751

ANNEXE G



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Groupe A)

**Titre: L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE: DÉFINITION
CONCEPTUELLE ET UTILISATION EN ERGOTHÉRAPIE.**

RESPONSABLE:

Paulette Guitard, M.Ed. erg(c)
Étudiante au Doctorat
Sciences Biomédicales
École de Réadaptation
Université de Montréal

DIRECTRICE DE RECHERCHE: CO-DIRECTRICE DE RECHERCHE:

Francine Ferland, M.Sc. erg (c)
Professeure titulaire
Programme d'ergothérapie
École de Réadaptation
Université de Montréal

Denise Couture, Ph.D.
Professeure agrégée
Département de Sociologie
Université de Montréal

Description du Projet:

Le présent projet de recherche vise le développement d'une définition conceptuelle de l'attitude ludique en cherchant à en préciser la nature, les caractéristiques, les fonctions et les bienfaits chez l'adulte. La chercheuse désire répondre aux questions suivantes:

- qu'est ce qui amuse les adultes? de quel type d'activités l'adulte retire-t-il du plaisir?
- comment peut-on susciter le rire et le plaisir chez l'adulte?

Procédures de l'étude:

Entrevues individuelles d'une durée approximative de 90 minutes auprès de 4 à 6 personnes choisies pour leurs connaissances, leurs expériences et leurs habiletés à amuser ou provoquer le rire chez les adultes.

Avantages et bénéfices:

Il est peu probable que le participant retire des bénéfices du fait de participer à cette étude. A tout le moins, le participant aura contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Risques et inconvénients:

Ce projet exige une participation d'une durée approximative de 90 minutes et ne comporte aucun risque. Le participant ne fera que partager ses expériences et ses opinions afin de contribuer au savoir.



Université de Montréal
Faculté de médecine
École de réadaptation

C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Télécopieur : (514) 343-2105

Confidentialité:

- l'identité du participant sera masquée en tout temps. Toutes les entrevues seront codées et le nom du participant ne sera jamais utilisé.
- les entrevues seront enregistrées (audio) et transcrites afin d'obtenir une copie écrite des propos. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés sous clé et seule la chercheuse y aura accès. S'il le désire, le participant pourra recevoir une copie de l'enregistrement audio ou de la transcription écrite et aura alors la possibilité de vérifier et de modifier la transcription écrite de ses propos.
- le participant accepte que ses propos soient utilisés dans les conférences et les documents écrits sans que son nom ne soit mentionné.

Personne ressource:

Pour des renseignements additionnels sur cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Paulette Guitard au [REDACTED] ou en lui écrivant à l'adresse suivante:

Paulette Guitard
Étudiante au doctorat en sciences biomédicales
451 Smyth
Ottawa, Ontario, K1H 8M5
Courriel: [REDACTED]

Liberté de consentement et de se retirer:

Je participe à ce projet de façon volontaire. Je suis donc libre d'y participer. je peux me retirer du projet en tout temps sans conséquence d'aucune sorte. On m'a expliqué verbalement et par écrit la nature du projet et on a répondu à toutes mes questions. On m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. En foi de quoi, je consens à participer à ce projet de recherche.

Participant(e): _____
Signature: _____
Date: _____

Chercheure: Paulette Guitard
Date: _____

Engagement de la chercheure:

Je certifie avoir:

- expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- répondu à toutes ses questions
- expliqué au signataire qu'il est libre de mettre un terme à sa participation à tout moment
- remis une copie du présent document au signataire.

Paulette Guitard
Étudiante au doctorat en Sciences Biomédicales

Date



RELÈVE Médecine
2000

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Groupe B)

**Titre: L'ATTITUDE LUDIQUE À L'ÂGE ADULTE: DÉFINITION
CONCEPTUELLE ET UTILISATION EN ERGOTHÉRAPIE.**

RESPONSABLE:

Paulette Guitard, M.Ed. erg(c)
Étudiante au Doctorat
Sciences Biomédicales
École de Réadaptation
Université de Montréal

DIRECTRICE DE RECHERCHE:

Francine Ferland, M.Sc. erg (c)
Professeure titulaire
Programme d'ergothérapie
École de Réadaptation
Université de Montréal

CO-DIRECTRICE DE RECHERCHE:

Denise Couture, Ph.D.
Professeure agrégée
Département de Sociologie
Université de Montréal

Description du Projet:

Dans ce projet, la chercheure désire répondre aux questions suivantes:

- de quel type d'activités l'adulte retire-t-il du plaisir?
- quelle place ces activités occupent-elles dans sa vie?
- quelle satisfaction ces activités lui apportent-elles?

Procédures de l'étude:

Entrevues individuelles d'une durée approximative de 90 minutes auprès de 20 à 30 adultes d'âge et de milieu variés.

Avantages et bénéfices:

Il est peu probable que le participant retire des bénéfices du fait de participer à cette étude. Par contre, il pourrait devenir plus conscient de ce qui lui procure du plaisir dans ses activités ce qui pourrait l'aider dans le choix d'activités futures. A tout le moins, le participant aura contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Risques et inconvénients:

Ce projet exige une participation d'une durée approximative de 90 minutes et ne comporte aucun risque. Le participant ne fera que partager ses expériences et ses opinions afin de contribuer au savoir.



Université de Montréal
Faculté de médecine
École de réadaptation

C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Télécopieur : (514) 343-2105

Confidentialité:

- l'identité du participant sera masquée en tout temps. Toutes les entrevues seront codées et le nom du participant ne sera jamais utilisé.
- les entrevues seront enregistrées (audio) et transcrites afin d'obtenir une copie écrite des propos. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés sous clé et seule la chercheuse y aura accès. S'il le désire, le participant pourra recevoir une copie de l'enregistrement audio ou de la transcription écrite et aura alors la possibilité de vérifier et de modifier la transcription écrite de ses propos.
- le participant accepte que ses propos soient utilisés dans les conférences et les documents écrits sans que son nom ne soit mentionné.

Personne ressource:

Pour des renseignements additionnels sur cette étude, n'hésitez pas à communiquer avec Paulette Guitard au [REDACTED] ou en lui écrivant à l'adresse suivante:

Paulette Guitard
 Étudiante au doctorat en sciences biomédicales
 451 Smyth
 Ottawa, Ontario, K1H 8M5
 Courriel: [REDACTED]

Liberté de consentement et de se retirer:

Je participe à ce projet de façon volontaire. Je suis donc libre d'y participer, je peux me retirer du projet en tout temps sans conséquence d'aucune sorte. On m'a expliqué verbalement et par écrit la nature du projet et on a répondu à toutes mes questions. On m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. En foi de quoi, je consens à participer à ce projet de recherche.

Participant(e): _____
 Signature: _____
 Date: _____

Chercheur: Paulette Guitard
 Date: _____

Engagement de la chercheuse:

Je certifie avoir:

- expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement
- répondu à toutes ses questions
- expliqué au signataire qu'il est libre de mettre un terme à sa participation à tout moment
- remis une copie du présent document au signataire.

 Paulette Guitard
 Étudiante au doctorat en Sciences Biomédicales

 Date