

Table des matières

Sommaire	iii
Abstract	v
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
Liste de symboles et acronymes	xii
Remerciements	xiii
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique	5
Chapitre 2. Recension des écrits	10
2.1 Le vieillissement actif	11
2.2 Le vieillissement actif et la participation sociale	15
2.3 La participation sociale et les loisirs	16
2.4 Les loisirs sérieux	21
2.4.1 Les loisirs sérieux, le vieillissement réussi et l'actualisation de soi	24
2.4.2 Les loisirs sérieux, le vieillissement actif et le sentiment d'efficacité	31
2.4.3 L'apprentissage ludique comme forme de loisirs sérieux	37
Chapitre 3. Question et objectifs de recherche	38
Chapitre 4. Cadre théorique	40
4.1 Le jeu, les loisirs sérieux et le concept de ludicité	42
4.2 L'espace transitionnel et le concept de ludicité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue	45
4.3 La glottodidactique ludique	48
4.4 Fondements du programme PPSVL	54

Chapitre 5. Méthodologie de recherche	56
5.1 Population à l'étude	57
5.1.1 Participants.....	57
5.1.2 Procédure d'échantillonnage.....	58
5.2 Le déroulement général de l'étude.....	58
5.3 Cadre opératoire.....	59
5.3.1 Hypothèses de l'étude	59
5.4 Les variables de l'étude.....	60
5.4.1 La variable indépendante	60
5.4.2 Les variables dépendantes.....	61
5.4.3 Les variables intermédiaires.....	62
5.4.4 Les variables contrôles.....	62
5.5 Stratégie de recherche	63
5.5.1 Évaluation sommative du taux d'implantation du programme (objectif 1).....	63
5.5.1.1 Outils de collecte	64
5.5.1.2 Analyses	64
5.5.2 Évaluation des effets (objectif 2)	65
5.5.2.1 Collecte des données	65
5.5.2.1.1 Collecte de données quantitatives	65
5.5.2.1.1.1 Échelle d'actualisation de soi	66
5.5.2.1.1.2 Échelle du sentiment d'efficacité.....	68
5.5.2.1.1.3 Questionnaire de données sociodémographiques.....	69
5.5.2.1.2 Procédure de collecte de données quantitatives	69
5.5.2.1.3 Procédure d'analyse	69
5.5.3 Évaluation des processus (objectif 3).....	70
5.5.3.1 Partie quantitative.....	70
5.5.3.1.1 Collecte de données quantitatives	70
5.5.3.1.1.1 Questionnaire d'évaluation du programme	71
5.5.3.1.1.2 Procédure de collecte de données quantitatives	71
5.5.3.1.1.3 Procédure d'analyse.....	71
5.5.3.2 Partie qualitative.....	72
5.5.3.2.1 Procédure d'échantillonnage	72
5.5.3.2.1.1 Collecte de données qualitatives.....	72
5.5.3.2.1.2 Analyse de données qualitatives.....	73
5.5.3.3 Considérations éthiques.....	74

Chapitre 6. Résultats de l'étude pré expérimentale	75
6.1 Description des participants à l'étude	76
6.1.1 Caractéristiques des participants	78
6.1.2 Évaluation de l'implantation	80
6.1.3 Évaluation des effets du programme	81
6.1.3.1 Résultats quantitatifs	81
6.1.4 Évaluation des processus du programme	85
6.1.4.1 Résultats quantitatifs	86
6.1.4.2 Résultats qualitatifs	87
6.1.4.2.1 La perception de l'offre	87
6.1.4.2.2 L'implication des participants dans le programme ...	88
6.1.4.2.3 L'attrait pour apprendre l'italien et l'Italie.....	90
6.1.4.2.4 Les activités du programme	91
6.1.4.2.5 Leur intérêt de maintenir la vivacité cognitive.....	92
6.1.4.2.6 Le contexte du programme.....	93
Discussion.....	96
Conclusion	112
Références.....	117
Appendice A. Résumé du programme PPSVL.....	129
Appendice B. Fiche descriptive, QAS, QSE, QEP	133
Appendice C. Guide d'entrevue.....	146
Appendice D. Certificat d'éthique	148
Appendice E. Lettre d'information	150

Liste des tableaux

Tableau

1	Indicateurs de l'actualisation selon Leclerc, Lefrançois, Dubé et Hébert (2003)	27
2	Dispositif de recherche de l'étude pré-expérimentale.....	66
3	Les caractéristiques des participants au temps 0	79
4	Synthèse du niveau de participation au programme ($n = 30$).....	81
5	Comparaison des moyennes d'AS et SE selon les groupes expérimental et témoin.....	83
6	Résultats des mesures répétées.....	83
7	Moyennes d'évaluation du programme.....	86

Liste des figures

Figure

1	Modèle théorique selon l'approche theory driven de Chen (2005).....	54
2	Cadre opératoire des variables	60
3	Synthèse du processus de participation des sujets	77
4	Moyennes marginales estimées de l'actualisation de soi	84
5	Moyennes marginales estimées du sentiment d'efficacité personnelle.....	85

Liste de symboles et acronymes

OMS : Organisation mondiale de la santé

PPSVL : *Pian, piano di va lontano*

QAS : Questionnaire d'actualisation de soi

QEP : Questionnaire d'évaluation du programme

QSE : Questionnaire du sentiment d'efficacité

RMR : Région métropolitaine de recensement

TR : Trois-Rivières

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

UTA : Université du troisième âge

Remerciements

Ce travail porte sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité chez les aînés. Il porte sur moi-même qui, à l'âge de 50 ans, a pris la décision d'aller m'asseoir sur les bancs de l'université pour devenir une autre personne et refaire ma vie professionnelle. Je conquis le droit de m'actualiser et d'augmenter mon sentiment d'efficacité. Dans ce parcours, j'ai rencontré plusieurs personnes à qui je dois plusieurs remerciements.

Je commence par remercier ma mère qui m'a appris la base de sa langue maternelle, l'italien, quand j'étais une enfant et que, jusqu'au 14 octobre 2017, dans sa capsule construite par la maladie d'Alzheimer, m'a donné la force nécessaire pour combattre la dégénération des capacités cognitives chez les aînés.

Grazie mille ou muito obrigada, à ma directrice de recherche, Hélène Carbonneau, personne qui m'a inspirée par sa passion liée à l'univers des aînés et m'a fait plonger dans son énergie positive qu'elle transmet par ses gestes et ses mots.

Ensuite, je dois remercier chacun des participants de ce projet de recherche qui se sont déplacés, parfois lors de l'une des tempêtes de nos hivers québécois, pour apprendre des notions de la belle langue de Dante d'une façon amusante et en bonne compagnie.

Un merci à madame Anouchka Hamelin, codirectrice de cette recherche, pour ses précieuses collaborations, aux professeurs du programme de maîtrise en loisir, culture et tourisme et à madame Sylvie Miaux pour son soutien et ses encouragements.

Je tiens aussi à remercier les différents organismes et groupes de recherche qui m'ont soutenue dans ce parcours : l'Université du troisième âge de l'UQTR, le Centre loisir Multi-plus, le Réseau québécois de recherche sur le vieillissement, le Centre de recherche et expertise en gérontologie sociale et le Groupe de recherche sur la participation sociale des aînés : des savoirs à l'action.

Finalement, un merci avec tout mon cœur à mon conjoint, à qui je suis profondément reconnaissante pour ce qu'il a fait pour moi. Une chose est certaine : je ne l'oublierai jamais.

À Bárbara et Victória

Pour se souvenir que les personnes vieillissent y compris elles-mêmes.

Pour savourer chaque moment de leur vie, sans oublier d'être à côté de leurs aînés.

Clicours.COM

Introduction

Aux approches de mon vieillissement, je désire m'emparer toujours plus de la vie, afin qu'elle soit une partie formidable à jouer. Un jeu qui ne soit pas réduit à nos seules proportions et qui place ses participants un peu au-dessus des contingences, loin des peines à jouir

Alexandre Jardin; Mes trois zèbres (2013)

À l'échelle mondiale, la proportion des 60 ans et plus prend de l'envergure plus rapidement que n'importe quelle autre tranche d'âge. Le Québec connaît d'importants changements démographiques. Dans ce contexte, la qualité de vie des aînés doit être maintenue et améliorée.

Selon l'OMS (2002), la participation sociale est l'un des trois piliers pour soutenir un vieillissement actif posé comme fondamental pour un mieux vieillir. Le loisir, une des formes de participation sociale, est ainsi déterminant pour un vieillissement actif et représente une avenue d'amélioration de la qualité de vie des aînés (Bouffard, 2008; Carbonneau, 2012; Michalos & Zumbo, 2003; Raymond, Sévigny, & Tourigny, 2011). Le loisir renforce l'actualisation (Kim & Kim, 2015; Lee, Junhyoung, & Stebbins, 2012; Yang, 2014) et le sentiment d'efficacité des aînés (Kwang-Uk, Hong-Rok, & Eun-Surk, 2014; Perkins, Multhaup, Perkins, & Barton, 2008; Purdie & McCrindle, 2010; Ra, Soonok, & Rhee, 2013). Les pratiques de loisirs peuvent prendre diverses formes, allant d'activités plus passives à des loisirs demandant un plus grand engagement. Plusieurs auteurs soulignent que la pratique de loisirs sérieux aurait des effets positifs sur le bien-être

personnel (Heo, Youngkhil, McCormick, & Pedersen, 2010; Kim, Heo, Lee, & Kim, 2014). La présente recherche traite des effets d'un programme d'apprentissage ludique d'une langue étrangère, *Pian, piano si va lontano* (PPSVL), basé sur le concept de ludicité dans un contexte de loisirs, sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des aînés. Ce programme d'apprentissage ne concerne pas l'éducation formelle. De cette façon, il n'est pas inclus dans un programme spécifique de formation, il n'a pas d'examens basés sur le contenu, ne conduit pas à un diplôme et ne prépare pas pour le monde du travail. Il s'agit essentiellement d'une participation à une activité de loisirs.

Les objectifs de cette étude sont : 1) évaluer le taux d'implantation du programme ludique d'apprentissage d'italien de PPSVL; 2) évaluer ses effets sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des aînés; et 3) évaluer les processus en cause dans la réalisation du programme en lien avec la théorie sur laquelle il s'appuie. Cette étude est guidée par la question suivante : comment une participation sociale visant l'apprentissage d'une langue étrangère de façon ludique, à 65 ans ou plus, peut-elle constituer un projet personnel propice à contribuer au rehaussement de l'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité des aînés?

En tenant compte de ces objectifs et de cette question de recherche, le présent mémoire est divisé en six chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique sera présentée. Le deuxième chapitre contient la recension d'écrits définissant les principaux concepts évoqués dans la problématique. Ensuite, au troisième chapitre, la question de

cette recherche et ses objectifs sont exposés. Le Chapitre 4 porte sur la présentation du cadre conceptuel : le jeu, les loisirs et le concept de ludicité, la ludicité et l'apprentissage d'une nouvelle langue ainsi que la glottodidactique ludique. Le Chapitre 5 expose la méthodologie de recherche : la population cible et le devis de la recherche. Au Chapitre 6, les résultats sont présentés en trois sections : l'évaluation du taux d'implantation, l'évaluation des effets et l'évaluation des processus. Dans la section suivante, la discussion des résultats obtenus est présentée. En conclusion, la démarche de recherche, ses principaux résultats et les fruits de la discussion sont revisités et les possibilités pour de prochaines recherches sont proposées.

Chapitre 1

Problématique

La vieillesse n'est autre chose que la privation de folie,
l'absence d'illusions et de passion.
Stendhal

Entre 1970 et 2025, le nombre des personnes âgées¹ devrait augmenter d'environ 694 millions, soit une hausse de 223 %. En 2025, le monde comptera approximativement 1,2 milliard d'habitants de plus de 60 ans. En 2050, ils seront plus de 2 milliards et 80 % d'entre eux vivront dans les pays en développement (OMS, 2002). Selon le recensement canadien de 2016, les aînés sont plus nombreux que les jeunes pour la première fois dans l'histoire du pays. Statistique Canada (2016) prévoit qu'un Canadien sur quatre sera âgé de plus de 65 ans d'ici 15 ans. De façon générale, au Canada, ce vieillissement démographique s'explique notamment par la forte dénatalité qui a succédé au *baby-boom*, ainsi que par une hausse de l'espérance de vie. Le vieillissement de la population est une préoccupation grandissante et il fait l'objet de nombreux débats. Conséquemment, les recherches qui visent à connaître les chemins pour arriver à une société vieillissante en santé constituent une priorité et répondent à des nécessités non seulement de l'ordre de la santé publique, mais aussi d'ordre économique.

¹ Selon l'OMS, une personne de 60 ans et plus est considérée âgée. Cette information peut être trouvée dans plusieurs pages du site Web de cette organisation. À titre d'exemple, voici un lien : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs381/fr/>

Selon les projections de l'Institut de la statistique du Québec (2015), le Québec connaît aussi d'importants changements démographiques. En 2011, sur près de 8 millions de Québécois, on compte environ 3 millions de personnes âgées de 50 ans ou plus et 1,3 million de personnes âgées de 65 ans ou plus. La population du Québec vieillit rapidement. Ainsi, près du tiers des Québécois seront âgés de 65 ans ou plus en 2056. Dans cette province, la région métropolitaine de recensement (RMR) de Trois-Rivières constitue la RMR du Canada où le pourcentage de la population plus âgée que 65 ans est le plus élevé (Statistique Canada, 2017). En effet, dans la RMR de Trois-Rivières, le pourcentage de personnes de plus de 65 ans est de 22,3 % alors qu'à l'échelle nationale, il est seulement de 16,9 % (Statistique Canada, 2016, 2017).

Devant ces faits, un défi s'impose, tant au niveau local et national que mondial, à savoir de promouvoir et maintenir un vieillissement actif (OMS, 2002). Cela amène à se demander quelles interventions en matière d'habitudes de vie sont les plus adéquates et efficaces afin d'optimiser la santé et le bien-être des aînés? L'OMS (2002) met de l'avant que le vieillissement actif repose sur trois piliers, soit la santé, la participation et la sécurité. Cette conception d'un bien vieillir mise sur l'équilibre biopsychosocial et l'intégrité d'un être humain intégré dans un contexte social positif qui encourage sa participation. En effet, même en supposant l'existence de pertes au cours du processus de vieillissement, le maintien d'une participation sociale doit être activement encouragé chez les personnes âgées, car cela est synonyme d'une vie épanouie et de qualité.

La participation sociale des aînés constitue un défi personnel et collectif incontournable dans le contexte de la société contemporaine (Raymond et al., 2011). Dans cet ordre d'idées, la mise en œuvre de programmes d'intervention spécifiques à cette population est nécessaire. À cet égard, le loisir est appelé à jouer un rôle majeur.

Les pratiques de loisirs peuvent prendre diverses formes, allant d'activités passives à d'autres demandant une implication active plus propice à permettre l'actualisation de soi (Kleiber, 2013; Kleiber, McGuire, Aybar-Damali, & Norman, 2008) et au renforcement du sentiment d'efficacité des aînés (Jopp & Hertzog, 2010; Kim & Kim, 2015; Kwang-Uk et al., 2014; McAuley, 1993; Perkins et al., 2008; Purdie & McCrindle, 2010; Ra et al., 2013; Simone & Cesena, 2010; Yang, 2014).

Parmi l'ensemble des activités de loisirs que la personne âgée peut choisir, l'apprentissage d'une langue étrangère constitue un projet intéressant. Celui-ci a le potentiel de rehausser l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité personnelle par la stimulation cognitive (Cirillo, 2011). Cependant, le caractère plus sérieux d'une telle activité peut rebuter certaines personnes recherchant davantage des activités ludiques (Huizinga, 1989; Winnicott, 1975). Ainsi, il est possible d'envisager que l'apprentissage d'une langue étrangère de façon ludique puisse être plus propice à favoriser une participation active des aînés pour ainsi potentiellement contribuer à augmenter leur actualisation de soi et leur sentiment d'efficacité.

La présente étude s'inscrit donc dans une perspective d'un vieillissement actif par le soutien d'une participation sociale visant à rehausser le sentiment d'efficacité et l'actualisation de soi des aînés. Sa particularité se base sur la construction d'un programme d'apprentissage d'une langue étrangère de façon ludique dans un contexte de loisirs et non d'éducation formelle menant à un diplôme. Ainsi, ancrée sur le concept de ludicité, cette étude propose de mieux comprendre la pertinence d'un programme d'apprentissage ludique de l'italien comme moyen pour développer l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des personnes de 65 ans et plus. Bref, l'objet de cette recherche porte sur la relation entre la participation à un programme d'apprentissage ludique de l'italien et les effets d'une telle participation sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des aînés.

Chapitre 2
Recension des écrits

Le bonheur supprime la vieillesse.
Franz Kafka

Afin de clarifier la problématique autour de laquelle s'articule ce mémoire, les principaux concepts à l'étude seront approfondis. Les liens entre le vieillissement actif, la participation sociale, le loisir, l'actualisation de soi ainsi que le sentiment d'efficacité sont précisés et explorés.

2.1 Le vieillissement actif

L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2002, 2015) affirme que le vieillissement actif repose sur la possibilité d'être en bonne santé, de participer socialement et d'être en sécurité, d'où l'expression « vieillir en restant actif » adoptée par l'OMS à la fin des années 90, qui transmet un message plus complet parce qu'il reconnaît les droits de la personne âgée et les principes de l'indépendance, de la participation, de la dignité, de l'assistance et de l'épanouissement de soi. Par conséquent, il importe que les personnes âgées vivent dans un environnement adapté à leur potentiel et à leurs capacités. Le fait de « vieillir en restant actif » est un processus qui aide à optimiser non seulement la participation, mais aussi la bonne santé et la sécurité afin d'accroître la qualité de vie pendant la vieillesse. Ainsi, l'ainé continue de se développer comme individu avec le soutien de la communauté.

La mise en place des conditions qui permettent ce vieillissement actif est bénéfique sur plusieurs plans. Notamment, la société tire un bénéfice de l'évolution démographique lorsque les aînés participent plus activement à son développement. En effet, les aînés qui participent ou retrouvent des possibilités de participation maintiennent leur apport social et leur sentiment d'utilité. En outre, ils découvrent des nouvelles aptitudes tout en conservant ou en créant leurs réseaux sociaux. Les aînés brisent alors leur isolement et acquièrent une meilleure estime d'eux-mêmes. Bref, toutes et tous peuvent ainsi continuer à apporter une contribution à leur famille et à leur communauté (Conseil des aînés du Québec, 2007, 2010). Dans cette optique, il faut souligner que l'idée du vieillissement actif combat la gérontophobie et l'âgisme présents dans notre société (Conseil des aînés du Québec, 2007, 2010). En reconnaissant les potentiels et l'apport des aînés, cette perception du vieillissement vient contrecarrer les stéréotypes formés dans un contexte social gérontophobe où la personne âgée est vue comme une charge pour la société (Van Gorp, 2013). Dans le même ordre d'idées, les partisans du vieillissement actif affirment que cette image stéréotypée ne correspond pas à la vieillesse d'aujourd'hui (Conseil des aînés du Québec, 2010). Selon Deriaz (2006), il y a des nouveaux rôles pour les nouveaux seniors dans notre société.

Les mythes et stéréotypes concernant les aînés ne se rapportent pas seulement à leur possible déclin cognitif, mais aussi à leur place et à leur rôle dans la société. Trop fréquemment, ils sont montrés comme un poids, un fardeau coûteux pour les systèmes de santé et de services sociaux. Ils sont même souvent désignés comme bouc émissaire en

regard de bien des maux de nos sociétés (Lefrançois, 2004). Malgré cette représentation sociale, les aînés forment une population hétérogène. Chaque individu a son propre parcours. Ainsi, la notion de « vieillissement différentiel » (Lefrançois, 2004) est tout à fait pertinente dans ce contexte. Il ne s'agit pas de nier que certains aînés qui atteignent « le grand âge » ont besoin de soins soutenus et de services sociaux. Mais cela ne concerne qu'un faible pourcentage d'entre eux, moins de 7 %. La réalité de la majorité des aînés est très différente. Au contraire, ils sont des consommateurs qui contribuent à l'essor économique de la société (Lefrançois, 2005). Ils usent de biens de toutes sortes, ils voyagent. Bien souvent, ils apportent de l'aide à leurs enfants et petits-enfants et ils constituent la grande majorité des bénévoles sur lesquels repose le fonctionnement de plusieurs secteurs de notre société (Lefrançois, 2005). Ainsi, il faut être vigilant par rapport aux représentations sociales négatives de la période de la vieillesse pour combattre les stéréotypes et les préjugés qui composent cet imaginaire collectif (Lefrançois, 2004).

C'est dans ce contexte de vie active que Lefrançois (2004) présente le concept d'*Homo senectus* : celui « qui se penche sur la conquête de la longévité en proposant une lecture de l'âge avancé comme signe de distinction sociale » (p. 15), qui a des ressources personnelles et sociales pour surmonter les difficultés imposées par la vieillesse dans des sociétés sénescences comme la nôtre.

De plus, l'arrivée de la génération *baby-boomer* à la retraite apporte d'autres éléments à considérer. Celle-ci est une génération plus scolarisée et pleine de ressources qui a

encore 15 à 20 ans à se donner et à offrir à la société (Beauchamp, 2012). Pour ces raisons, le vieillissement actif peut être décrit comme le résultat de la réalisation des tâches psychosociales significatives tout au long de l'existence, y compris ces dernières années. Ce processus est lié à la possibilité des hommes et des femmes de construire des « projets personnels » à chaque étape de leur vie (Orellana-Gélain, 2006). À cet égard, la reprise étymologique du mot « projet » faite par cet auteur est très appropriée. Ce mot dérive de « *projeter* », du latin « *pro* », il signifie : en avant et « jeter ». Projeter, c'est jeter au loin, lancer en avant, devant soi. L'auteur explique aussi que le projet est une rupture avec le passé pour réorienter le cours de la vie en étant une articulation entre l'histoire vécue et la mémoire (le passé) et les perspectives d'action et l'avenir (le futur). Ce mouvement de réflexion sur le passé et sur l'avenir offre des conditions pour élaborer des projets personnels propices à réussir dans la vie et dans le processus de vieillissement.

Dans le même ordre d'idées, Bouffard (2008) affirme que le fait d'avoir des buts personnels aide à bien vieillir. Dans ce sens, élaborer, choisir et réaliser un but provoquent des émotions positives. Cet auteur ajoute que l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont renforcés par la réussite de ces buts. Voilà pourquoi il apparaît que chacune des étapes de la démarche vers le but contribue au bien-être subjectif, à la qualité de vie à la retraite et enfin à un vieillissement actif. Celui-ci sera traité dans la section suivante en lien avec la participation sociale.

2.2 Le vieillissement actif et la participation sociale

Tel que mentionné précédemment, selon l'OMS (2002), la participation sociale est un des piliers du vieillissement actif. Raymond et al. (2011) ont fait une recension bibliographique qui met en relief une impressionnante variété de définitions et d'applications du terme participation sociale, allant de la réalisation des activités de la vie quotidienne jusqu'à l'engagement du citoyen. Levasseur, Richard, Gauvin et Raymond (2010) proposent de définir la participation sociale comme étant une implication de la personne dans des activités qui se réalisent en interaction avec les autres dans la société ou dans la communauté.

En 2012, Raymond, Sévigny et Tourigny présentent six grandes catégories d'ingrédients pour une participation sociale satisfaisante : 1) Voir du monde et développer des relations significatives; 2) Vivre des activités plaisantes en groupe; 3) S'impliquer dans un projet collectif; 4) Aider et s'entraider; 5) Transmettre des savoirs; et 6) Augmenter leur pouvoir dans les décisions qui les concernent. Toujours selon ces chercheurs, l'arrivée de la retraite amènerait une réorganisation de la participation sociale. Ainsi, ils expliquent que plusieurs personnes vivraient un désir de repos au début de la retraite, ce qui les éloignerait de la formulation de projets précis. Après un certain temps, plusieurs d'entre eux en venaient à se questionner sur le sens de leur vie; ce qui pourrait les mener à l'engagement dans un milieu de participation sociale. Si on reconnaît l'importance de cette démarche réflexive, on souligne également qu'il n'existe pas de mode d'emploi exclusif et que la trajectoire de chaque personne suit son propre rythme et

ses propres exigences. Ainsi, plutôt que d'imposer un modèle unique de participation sociale, il convient de rester connecté aux intérêts des gens et de proposer des activités ou des implications stimulantes, enracinées dans leur histoire de vie.

Raymond, Gagné, Sévigny et Tourigny (2008) caractérisent la participation sociale en fonction de diverses formes que celle-ci peut prendre, soit 1) maintenir des relations sociales dans un contexte individuel; 2) maintenir des relations sociales dans un contexte de groupe; 3) participer à des activités collectives telles des activités de loisirs, des cours, des conférences; 4) faire du bénévolat de façon organisé ou non organisé; et 5) s'engager dans une cause sociopolitique. La pratique de loisirs est ainsi une des formes de participation sociale. La prochaine section vient approfondir le rôle du loisir pour un vieillissement actif.

2.3 La participation sociale et les loisirs

Schellenberg et Turcotte (2007) affirment qu'au Canada, la majorité des hommes et des femmes commencent à se retirer du travail rémunéré au début de la cinquantaine, ce qui permet d'avoir du temps pour faire d'autres activités telles que des loisirs. Ainsi, les loisirs sont une part importante de la vie des aînés, tant par le nombre d'heures qu'ils y consacrent que par le fait que cette façon de participer socialement peut améliorer leur bien-être. Dans une telle perspective, il devient pertinent d'explorer davantage la place que peut prendre le loisir comme forme de participation sociale face à la problématique du vieillissement de la population et de l'impératif de parvenir à un vieillissement actif.

En effet, les loisirs représentent non seulement une des modalités de la participation sociale (Raymond et al., 2011), mais la pratique de loisirs représente une avenue privilégiée pour soutenir une vie réussie en raison de ses effets positifs sur la santé physique et mentale des personnes de tous âges (Michalos & Zumbo, 2003). Plus spécifiquement, cette pratique est un chemin à parcourir pour arriver à un vieillissement réussi (Bouffard, 2008; Brajsa-Zganec, Merkas, & Sverko, 2011; Carbonneau, 2012; Zimmer, Hickey, & Searle, 1995). En effet, Raymond et al. (2012) expliquent que, particulièrement à partir de 65 ans, les loisirs représentent des activités essentielles et constituent une voie pour augmenter le plaisir de vivre. Pour ces chercheurs, les loisirs deviennent une source inestimable de soutien à la participation sociale. Ils précisent que les loisirs permettent la promotion de la croissance personnelle, l'expansion du cercle de relations, la formation de nouvelles amitiés, la constitution de l'identité et le développement d'un esprit communautaire. De plus, l'implication dans des activités de loisirs est essentielle à cette phase de la vie puisqu'elle aide à contrer le sentiment de solitude en brisant l'isolement des aînés (Raymond et al., 2012).

De même, un rapport fait par Novek, Menec, Tran et Bell (2013) décortique les bénéfices qui découlent de la relation entre la participation sociale par les activités de loisirs et la santé physique et mentale des personnes âgées, à savoir la manutention de la fonction motrice, la diminution du risque de développer un *handicap* dans les activités de la vie quotidienne, la diminution du risque de réduire la mobilité, l'éloignement de la dépression et la diminution des symptômes dépressifs, l'optimisation de la mémoire, la

réduction du taux de déclin cognitif et l'amélioration de la qualité du sommeil. De plus, Brajsa-Zganec et al. (2011) ont identifié que l'engagement aux activités de loisirs contribue au bien-être subjectif à partir d'une étude avec 4000 participants de la Croatie. Dans le même sens, Leitner et Leitner (2012) affirment que les modes de vie sains et les relations solides peuvent être améliorés grâce aux activités récréatives sociales. Par ailleurs, Litwin et Shiovitz-Ezra (2006) affirment que la pratique des activités de loisirs est l'élément fondamental de saines habitudes de vie chez les aînés. Avec la même perspective, selon Zimmer et al. (1995), les personnes âgées souffrant d'arthrite qui remplacent les activités retranchées par la maladie par d'autres font face à leurs défis tout en arrivant à leur bien-être. Linden et Juillerat (2014) soutiennent même que les activités de loisirs fournissent aux aînés un lieu de résistance à la perte de pouvoir et d'indépendance.

Par ailleurs, l'étude de Newman, Tay et Diener (2014) démontre que les loisirs, à n'importe quel âge, déclenchent des mécanismes psychologiques qui favorisent la sensation de bien-être subjectif. Pour expliquer les effets du loisir sur ce sentiment positif, ces auteurs ont fait un sommaire des principales théories utilisées dans 363 articles de recherche concernant les liens entre loisirs et bien-être. Selon eux, plusieurs modèles théoriques¹ ont été créés pour expliquer la relation entre les loisirs et les composantes psychologiques du bien-être subjectif. De même, ces chercheurs indiquent les principaux concepts qui découlent de ces théories. Ils sont regroupés sous cinq thèmes :

¹ Aux pages 563 et 564 de ce document, il y a un tableau résumé de ces constructions théoriques.

séparation/rétablissement, autonomie, contrôle personnel, donner du sens à la vie et sentiment d'appartenance.

Par ailleurs, si la relation entre loisir, participation sociale et bien-être personnel chez les aînés est connue, il semble que certaines caractéristiques de telles activités seraient déterminantes (Adams, Leibbrandt, & Moon, 2011). Ces chercheurs ont recensé 42 études axées sur l'activité sociale et de loisirs et leur relation avec le bien-être personnel dans 44 articles publiés entre 1995 et 2009. L'analyse de ces articles permet d'affirmer que, parmi les activités de loisirs réalisées par les aînés, celles qui demandent de la participation sociale, l'interaction avec les autres, l'expansion des relations sociales et la formation de liens d'amitié auraient une plus grande influence sur le bien-être. L'étude d'Everard (1999) a aussi documenté la relation entre les caractéristiques de l'activité réalisée par une personne âgée et son bien-être. Il a examiné les raisons personnelles pour réaliser les activités comme les modérateurs de la relation. Un échantillon de 249 personnes âgées au Kentucky a rempli un questionnaire qui contenait des éléments démographiques, la perception de leur santé et les activités de loisirs réalisées. L'analyse de régression réalisée indique que les activités faites par les aînés pour seulement « passer le temps » seraient négativement associées ($\beta = -0,14$, $p = 0,03$) au bien-être personnel (Everard, 1999,). En revanche, les analyses ont montré que les activités réalisées pour des raisons sociales sont positivement liées à cet état de satisfaction ($\beta = 0,16$, $p = 0,04$) (Everard, 1999). Ainsi, la nature des activités pratiquées serait déterminante de ses effets pour les aînés.

Selon Schellenberg et Turcotte (2007), il existe quatre types de loisirs : les loisirs passifs, les loisirs cognitifs, les loisirs sociaux et les loisirs physiques. Les loisirs passifs comprennent des activités telles que regarder la télévision, écouter la radio et faire des promenades en voiture. Ensuite, les loisirs cognitifs consistent à lire des livres ou des journaux, à faire des activités éducatives, à assister à des divertissements, à pratiquer un passe-temps, à jouer aux cartes et à utiliser l'ordinateur ou Internet. Les loisirs sociaux incluent la socialisation avec des amis et parents et les conversations téléphoniques. Les loisirs physiques comprennent toutes les activités physiques. Finalement, les loisirs cognitifs, les loisirs sociaux et les loisirs physiques peuvent être combinés pour former des loisirs actifs par opposition aux loisirs passifs.

Dans une étude portant sur la relation entre les loisirs et la participation sociale auprès des aînés néerlandais, Toepoel (2013) a noté que les personnes âgées ont moins de rencontres sociales et de contacts étroits et éprouvent plus souvent un sentiment de solitude. Il précise que le bénévolat, les activités culturelles, les sports, les loisirs et les achats sont des prédictors importants du nombre de contacts sociaux d'une personne. Il explique que pour les plus âgés (75 ans et plus), les activités culturelles et sportives réduisent la solitude. Il ajoute que les contacts étroits qui influencent la participation aux activités de loisirs pourraient être le facilitateur le plus efficace pour stimuler la participation dans la sphère des loisirs afin d'accroître l'intégration sociale.

Une autre dimension importante de la relation entre la participation sociale et le loisir est liée à la passion par une pratique de loisirs. Les recherches faites par Kleiber (2013) soulignent que la passion pour une activité et le fait d'être connecté avec les autres pour la partager renforcent le sentiment de compétence, d'appartenance et d'identité. De même, Rousseau et Vallerand (2003) révèlent que la passion harmonieuse pour une activité de loisirs peut susciter la motivation pour la réaliser et ainsi, favoriser le sentiment de bien-être psychologique.

Bref, la recension des écrits montre l'importance des liens entre la pratique des activités de loisirs, la participation sociale et le bien-être des aînés. Il apparaît aussi que les activités de loisirs plus propices et déterminantes à déclencher le bien-être personnel sont celles qui demandent des efforts, de l'accomplissement, la réalisation de défis et qui suscitent la motivation des participants. Dans ce contexte de réflexion sur la relation entre la participation sociale et les loisirs, le concept de loisirs sérieux développé par Stebbins (1992) devient alors une notion qu'il convient d'approfondir dans le cadre du présent mémoire compte-tenu du potentiel de telles activités à permettre de relever des défis et de s'accomplir.

2.4 Les loisirs sérieux

Selon Stebbins (1992), les loisirs sérieux sont définis à partir de six qualités distinctives : 1) La persévérance face aux difficultés trouvés lors de la pratique du loisir; 2) La perspective de continuité et d'amélioration (carrière); 3) L'effort pour développer

ses connaissances dans le domaine du loisir choisi; 4) Les bénéfices durables comme des avantages sociaux et émotionnels des amateurs d'un loisir spécifique; 5) L'*ethos* unique, ou monde social spécifique, qui se développe autour de la pratique en soi même (attitudes partagées, pratiques, valeurs, objectifs et ainsi de suite); et 6) La perception de ces activités par les participants comme « loisirs sérieux ».

Dans cette même perspective, Lee et Payne (2015) appliquent la catégorie de loisirs sérieux telle que développée par Stebbins (1992) au cas des aînés. Dans le contexte de leur recherche, ils affirment que lorsqu'une activité de loisirs a une composante sociale élevée, les participants sont plus susceptibles de s'engager plus sérieusement. De même, l'étude de Kim et al. (2014) indique qu'une participation sérieuse aux loisirs, comme la pratique du Taekwondo, est étroitement associée à des résultats positifs tels que l'amélioration de l'image de soi et de l'expression de soi. De plus, lors de la participation aux loisirs sérieux, on observe une amélioration des relations sociales et des interactions sociales qui conduisent à la croissance personnelle, à une plus grande appréciation de la vie et au bonheur. Bref, selon ces auteurs, la participation sociale des aînés aux loisirs sérieux incite la croissance personnelle (Kim et al., 2014); ce qui promut des bénéfices au niveau personnel et social (Kim et al., 2014) et rend les personnes plus heureuses (Kim et al., 2014).

Plusieurs études réalisées à propos de diverses formes de loisirs sérieux ont permis d'approfondir le rôle de telles activités pour les aînés. L'étude qualitative de Carroll,

McGuire et Voelkl (2008) a examiné si l'engagement dans une activité de loisirs sérieux offrait aux adultes de meilleures chances de réussir leur vieillissement. Les données sont recueillies lors d'entrevues approfondies aux festivals de danse *shag* de North Myrtle Beach, en Caroline du Sud, auprès de 25 personnes et de 6 couples âgés de 60 à 82 ans. Les thèmes qui ont émergé de leurs analyses soutiennent l'idée que la danse *shag* est une forme de loisirs sérieux pour les adultes plus âgés et soutient le rôle du loisir sérieux dans le vieillissement actif. Les récits fournis par les informateurs illustrent la valeur du loisir sérieux. Un autre exemple de loisirs sérieux a été étudié de façon détaillée par Stevens-Ratchford (2014). Cette chercheuse a examiné la construction des modèles de chemin de fer auprès de deux hommes âgés par le moyen des procédures qualitatives de recherche : l'étude de cas avec observation et entrevues. Pour ces deux participants, créer des chemins de fer était une activité de loisirs sérieux qui renforçait leur engagement dans la vie et favorisait leur bien-être global basé sur leur accomplissement et le développement continu de leurs connaissances et des compétences.

En somme, la participation sociale par le loisir sérieux apparaît une voie significative et privilégiée pour soutenir l'amélioration de la qualité de vie des aînés. Par conséquent, cette étude privilégie le développement des aînés au travers de la pratique d'un loisir sérieux, plus précisément par la découverte du plaisir dans l'apprentissage ludique d'une langue étrangère, soit l'italien. Les prochaines sections viendront approfondir la compréhension de la relation entre les loisirs sérieux, le vieillissement actif ainsi que l'actualisation de soi puis le sentiment d'efficacité.

2.4.1 Les loisirs sérieux, le vieillissement réussi et l'actualisation de soi

Pour approfondir le rôle du loisir sérieux dans le cadre d'un vieillissement actif pour l'actualisation de soi, il convient au départ de comprendre les origines de ce dernier concept. La théorie de Maslow (1943) demeure un incontournable pour approfondir la question de l'actualisation de soi. Cet auteur explique que les besoins primaires appartiennent à tous les êtres humains, indépendamment de leur culture. Il explique que les motivations humaines peuvent être analysées en observant les comportements des personnes et en les comparant au degré de proximité par rapport à leurs besoins qui se hiérarchisent, par ordre croissant, comme une pyramide. Selon la pyramide de Maslow, les besoins humains sont : physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime sociale et d'actualisation de soi.

Dans ce contexte théorique unifié et nuancé des besoins, Maslow (1943) pose les bases du concept d'actualisation de soi en référence à une tendance biologique inhérente à l'organisme pour la croissance et l'actualisation de ses forces, tout autant qu'une propension à la survie. Maslow défend que l'être humain a un besoin naturel et intrinsèque de s'actualiser, c'est-à-dire que les hommes et les femmes sont faits pour grandir, se réaliser, s'exprimer, pour actualiser leurs propres capacités et pour être toujours une « personne en devenir » parce que c'est un être inachevé. Ce devenir doit être conduit par l'écoute de la réponse intérieure de la question suivante : Qu'est-ce que j'aime faire?

Rogers rejoint Maslow et son concept de « tendance innée de l'être humain à l'actualisation » (Rogers, 1961, 1968; Rogers & Kinget, 1965). En effet, Rogers affirme que la personne actualisée est ouverte à toute nouvelle expérience et qu'elle a la capacité à vivre ici et maintenant. Ce processus permettrait l'épanouissement de l'être à travers l'unification et l'harmonisation de ses pensées, sentiments, émotions et réponses corporelles. Alors, l'actualisation de soi signifie d'expérimenter la vie pleinement, de façon vivifiante, sans avoir trop de préoccupations pour soi. De plus, Rogers considère que la vie est un processus de décisions volontaires. La personne doit désirer croire, doit choisir de faire confiance à sa créativité. Ainsi, les choix concernant la croissance qui sont faits chaque jour mènent progressivement vers l'actualisation de soi (Demers, 2000).

Leclerc, Lefrançois, Dubé et Hébert (2003) ont examiné de façon approfondie le processus d'actualisation de soi en lien avec le vieillissement. Selon eux, il y a deux traits fondamentaux des personnes actualisées : l'ouverture à l'expérience et la référence à soi. Pour comprendre ces deux caractéristiques qui conduisent à la construction du vrai *self* et à l'élargissement du potentiel du processus d'actualisation de soi, en s'inspirant de la théorie de Rogers, ils affirment que le concept de congruence est fondamental. Celle-ci peut être définie comme le degré de précision entre ce que je communique aux autres, ce qui se passe vraiment pour moi et ma prise de conscience de cette expérience. Par contre, l'incongruence est l'écart entre la réalité externe et l'expérience subjective. Cette distance entre l'objectivité vécue et la subjectivité ressentie peut produire de la tension, de l'anxiété et de la confusion, notamment en nuisant aux activités quotidiennes de l'individu et ne

permettant pas l'actualisation de soi. Ainsi, il existe deux types de congruence qui se retrouvent chez les individus qui actualisent leur potentiel : une congruence entre l'image de soi et l'expérience vécue, et une congruence entre leur comportement et leur image de soi. À partir de la consultation d'experts, Leclerc, Lefrançois et al. (2003) ont construit un tableau avec chacun des 36 indicateurs pouvant être associés à l'un ou l'autre de ces deux traits fondamentaux ou aux deux à la fois. Le Tableau 1 présente ces indicateurs.

Ainsi, pour élaborer et implanter le programme de loisirs de cette étude, il importe de comprendre comment et sous quelles conditions le loisir sérieux peut agir sur l'actualisation de soi des aînés. Cela est d'autant plus important considérant que dans un contexte de participation sociale des aînés, le loisir occupe une place importante parce que la retraite représente un moment idéal pour profiter du temps libre (Leclerc, Lefrançois, & Poulin, 1992a, 1992b). Pour une contribution optimale à l'actualisation de soi, ces moments de liberté ont besoin d'être comblés par des activités de loisirs ajustées aux changements imposés par l'âge et qui permettent de mobiliser les potentiels des aînés.

Tableau 1

Indicateurs de l'actualisation selon Leclerc, Lefrançois, Dubé et Hébert (2003)

Ouverture à l'expérience	Référence à soi
La personne qui s'actualise	
1. Est consciente de ses ressentis	1. Se considère responsable de sa vie
2. A une perception adéquate d'elle-même	2. Assume la responsabilité de ses échecs
3. Fais confiance à son organisme	3. Accepte les conséquences de ses choix
4. Est capable d' <i>insigh</i>	4. Agis selon ses convictions et valeurs
5. Est capable d'accepter des sentiments contradictoires	5. Est capable de résister aux pressions sociales indues
6. Est ouvert au changement	6. Se sent libre d'exprimer ses opinions
7. Est consciente de ses forces et ses faiblesses	7. Se plait à penser par elle-même
8. Est capable d'empathie	8. Se comporte de façon congruente, authentique
9. Est capable de se décentrer d'elle-même	9. A un sens moral élevé
10. Vit dans le présent (ici maintenant)	10. N'est pas paralysée par le jugement des autres
11. A une perception positive de la nature humaine	11. Se sent libre d'exprimer ses émotions
12. S'accepte telle qu'elle est	12. S'évalue à la base de critères personnels
13. A une perception positive de l'organisme humain	13. Est capable de sortir de sentiers battus
14. Est capable de réactions spontanées	14. A une estime positive d'elle-même
15. Est capable de contact intime	15. Donne un sens à sa vie
16. Donne un sens à la vie	
17. Est capable d'engagement	

Tableau 1

Indicateurs de l'actualisation selon Leclerc, Lefrançois, Dubé et Hébert (2003) (suite)

Ouverture à l'expérience	Référence à soi
Ouverture à l'expérience et référence à soi	
1. Garde contact avec elle-même et avec l'autre	
2. Peut faire face à l'échec	
3. Est capable d'établir des relations significatives	
4. Recherche des relations basées sur le respect mutuel	

La théorie du vieillissement réussi de Baltes et Baltes (1990), connue comme le modèle SOC (sélection, optimisation, compensation), est pertinente dans cette perspective. Le modèle SOC explique que le succès du vieillissement dépendrait de la capacité de la personne aînée à « sélectionner » les activités les plus importantes pour elle, en « optimiser » sa participation à ces activités dans sa vie et à « compenser » pour ses difficultés face à une telle participation. Par exemple, un aîné qui aime la marche mais qui ne peut plus faire de randonnée dans un parc naturel faute de pouvoir s'y rendre en voiture, pourrait décider de marcher (sélection) à tous les jours (optimisation) dans un sentier nature urbain près de sa résidence au lieu de se rendre en pleine nature (compensation). Baltes et Baltes expliquent ainsi comment les ressources internes d'un individu peuvent être utilisées pour transformer une situation négative en quelque chose de positif. Pour y arriver, il faut se centrer sur les aspects positifs (sur les forces) de l'aîné et mettre l'accent sur la résolution de problèmes basée sur l'action malgré les limites imposées par l'âge ou par les maladies. Dans ce sens, une « culture de la résilience » doit être construite. Bref,

selon ce modèle, les personnes vieillissantes qui s'adaptent aux situations de la vie quotidienne en utilisant des stratégies SOC faciliteraient leur processus d'actualisation de soi en misant sur leurs potentiels.

Alors, c'est en prenant en considération la possibilité de sélectionner de nouvelles opportunités que la vie offre, en optimisant leurs forces et en compensant leurs faiblesses que les aînés ont la place pour construire des buts personnels (Dubé, Lapierre, Bouffard, & Alain, 2003). Ces buts aident à surmonter les crises et les pertes, à lutter contre la dépression, l'anxiété et la faible estime de soi. Les aînés se maintiennent actifs, avec des objectifs à atteindre et avec la conscience d'avoir une tâche à accomplir. Les moments de loisirs s'inscrivant dans un but personnel offrent aux aînés des occasions pour s'actualiser.

La nature des activités pratiquées serait alors déterminante de l'impact des loisirs pour l'actualisation de soi. En effet, quand les activités de loisirs demandent un engagement significatif et offrent un équilibre approprié entre le défi et l'habileté, celles-ci permettent à l'individu d'entrer dans un état de concentration totale propice à une expérience et un bien-être optimal, situation qui contribue à l'actualisation de soi. Encore ici, les loisirs sérieux demeurent une voie prometteuse. Stebbins (1992, 2015) indique que les loisirs sérieux, qui englobent des activités qui défient les individus et offrent des possibilités d'apprentissage, sont un excellent moyen pour le rehaussement de l'actualisation de soi. Ainsi, une implication sérieuse dans l'effort, la mobilisation des compétences et l'engagement dans une activité de loisirs conduit à une plus grande satisfaction de la vie

et favorise l'actualisation de soi. Dans ce contexte, Heo, Stebbins, Kim et Lee (2012) ont construit un modèle structurel qui explique que l'enrichissement personnel, la réalisation de soi, le plaisir et l'épanouissement personnel sont des conséquences du loisir sérieux; ce qui renforce la démonstration du rôle potentiel de telles pratiques récréatives pour l'actualisation de soi.

Des exemples de ces activités pourraient inclure des tâches intellectuellement stimulantes, comme jouer aux échecs ou apprendre une langue étrangère, ou des défis physiques, tels que le *jogging*, marche rapide, la danse, le vélo, le taiji, le *badminton*, le tennis de table, la randonnée, le *baseball*, et la pêche (Yang, 2014). De plus, la participation à des cours comme forme de loisirs qui stimule les processus cognitifs et favorise des sentiments positifs (Simone & Cesena, 2010) est un autre exemple de ces opportunités.

En somme, la recension d'écrits permet d'établir des liens entre les loisirs sérieux, le vieillissement actif et l'actualisation de soi. Le type d'activités de loisirs, notamment l'apprentissage tout au long de la vie, apparaît ici un facteur du rehaussement du sentiment d'actualisation de soi des aînés. Ceci dit, il importe maintenant de mieux saisir la relation entre les loisirs, le vieillissement actif et le sentiment d'efficacité personnelle.

2.4.2 Les loisirs sérieux, le vieillissement actif et le sentiment d'efficacité

Parmi les théories qui tentent d'expliquer la performance quotidienne des individus, les travaux développés par Bandura (1982) sont des classiques dans différents domaines, notamment l'administration, l'éducation et les loisirs entre autres. Dans le cadre de la théorie culturelle-cognitive de Bandura, le sentiment d'efficacité est défini comme une ressource personnelle qui protège l'individu contre les difficultés ou événements stressants de la vie en ayant une influence positive sur les comportements de *coping*, ce qui favoriserait un mieux-être sur le plan psychologique (Bandura, 1982). En plus, ce sentiment est une composante majeure du processus d'autorégulation des actions parce qu'il constitue une réponse face à une tentative d'atteindre les résultats désirés (Bandura, 1977, 1982, 2003). Les études de ce professeur concluent que c'est possible de mieux prévoir la conduite des personnes à partir de leurs croyances sur leurs compétences qu'à partir de ce qu'elles sont réellement capables de faire. Ainsi, ce seraient davantage les croyances qui détermineraient ce qu'un individu fera face à des situations auxquelles il sera confronté.

Selon Bandura (1971, 1977, 1982, 1993), les croyances des individus sur eux-mêmes sont originaires des expériences suivantes : les succès vécus par la personne (expériences de maîtrise); la possibilité de témoigner la réussite de personnes semblables à elle-même (expériences vicariantes), le fait d'avoir été convaincu de ses capacités (expérience de persuasion sociale) et les états psychologiques et émotifs. Selon le professeur de Stanford (1995, cité dans Ruph, 1997), les personnes qui ont un sentiment d'efficacité faible dans

un domaine spécifique fuient les tâches difficiles qui sont perçues comme étant menaçantes. Ainsi, ces individus ont des aspirations moins élevées et un faible engagement envers leurs buts. Quand ils sont en face d'obstacles, ils pensent davantage à leurs faiblesses qu'à leurs forces. Ils relâchent rapidement leurs efforts et abandonnent le chemin pour surmonter les obstacles. En outre, ces personnes sont lentes à récupérer après un échec, même petit. Elles attribuent toujours leurs piètres résultats à leurs manques d'aptitude. Enfin, elles sont fréquemment victimes de stress et de dépression.

À l'inverse, selon Bandura (1995, cité dans Ruph, 1997), les personnes qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle augmentent leurs réalisations personnelles et leur bien-être de plusieurs façons. Celles-ci considèrent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que des menaces à contourner. Dans cette perspective, elles ont une motivation intrinsèque et un engagement en profondeur dans les activités tout en se fixant des défis et en persévérant. Face aux difficultés, elles augmentent et soutiennent leurs efforts et, dans le cas d'échecs, elles se relèvent rapidement. Dans leurs raisonnements, les échecs sont le fruit d'une insuffisance d'effort ou d'un manque de connaissances et d'habiletés. Les personnes avec une solide croyance en leurs compétences approchent ainsi les situations menaçantes avec l'assurance de pouvoir les contrôler. Selon Ruph (1997), l'accomplissement personnel, la réduction du stress, la diminution de la vulnérabilité ainsi acquis éloignent alors la dépression.

Schwarzer (1992) affirme que cette perception de soi-même est la construction d'une autoévaluation de son potentiel par un individu qui reflète une croyance optimiste. En d'autres mots, le sentiment d'efficacité personnelle est la conviction que l'on peut accomplir une tâche nouvelle ou difficile, ou faire face à l'adversité dans divers domaines du fonctionnement humain. Ainsi, le sentiment d'efficacité perçu facilite l'établissement des objectifs, l'effort d'investissement, la persistance face aux obstacles et la reprise des échecs.

Dans le cadre de cette étude, il est aussi important de connaître la relation entre le sentiment d'efficacité et l'âge. Bandura (1995) explique que le sentiment d'efficacité se construit tout au long de la vie à partir de nos croyances sur nos compétences. Le Rouzo (2008) ajoute que le sentiment d'efficacité est présent à tous les âges de la vie.

Par ailleurs, diverses études ont permis de documenter les liens entre le loisir et le sentiment d'efficacité. Une étude de Ra et al. (2013) montre une relation significative entre les loisirs et l'efficacité personnelle. En effet, les résultats obtenus auprès de participantes coréennes montrent que les activités de loisirs influencent positivement le sentiment d'efficacité personnelle. Une autre étude qui confirme la relation positive entre loisir et sentiment d'efficacité est celle de Kwang-Uk et al. (2014). Celle-ci a été réalisée auprès d'une population ainée de Séoul. Ces auteurs affirment que les relations personnelles établies au travers des pratiques de loisirs ont un effet sur les compétences d'empathie, sur le contrôle des émotions impulsives et sur le sentiment d'efficacité. De

même, Perkins et al. (2008) se sont basés sur la théorie de l'autoefficacité de Bandura pour réaliser leur recherche auprès des aînés de l'Espagne et des États-Unis. Selon eux, il y a un fort lien entre la participation sociale, les activités de loisirs physiques et le sentiment d'efficacité. McAuley (1993, cité dans Leitner & Leitner, 2012) ajoute que la réalisation des activités physiques, qui conduisent à une série de pratiques sociales, rehaussent le sentiment d'efficacité.

Par ailleurs, Purdie et McCrindle (2010) indiquent que le sentiment d'efficacité des aînés est basé fortement sur leur perception de leur fonctionnement cognitif (surtout la mémoire) et sur leur contrôle sur l'environnement. L'étude de ces chercheurs réalisée à Brisbane, Australie, indique que les activités d'apprentissage promeuvent l'intégration sociale et le soutien émotionnel; ce qui favoriserait une meilleure performance cognitive qui, indirectement, rehausserait le sentiment d'efficacité. Encore ici, il semble que la nature de l'expérience vécue soit importante. L'étude de Purdie et McCrindle renforce aussi la démonstration du potentiel d'une activité telle que l'apprentissage ludique d'une langue étrangère pour le développement du sentiment d'efficacité des aînés. Timmer et Aartsen (2003) approfondissent la compréhension des impacts de loisirs qui impliquent la participation à des programmes éducatifs. Ils présentent trois dimensions du sentiment d'efficacité qui sont mobilisées dans de telles activités, soit l'effort pour compléter une activité de loisirs, la persistance face à l'adversité et la volonté d'initier telle activité. Selon l'étude réalisée par ces chercheurs, c'est la volonté d'initier une activité éducative dans le

domaine du loisir qui est l'élément le plus important du rehaussement du sentiment d'efficacité de ses participants.

Ainsi, le plaisir ressenti par les participants est composé par leur bien-être tel qu'indiqué dans l'étude quantitative de Simone et Cesana (2010). Dans le cas de cette étude, 116 personnes ont été recrutées dans des programmes d'éducation pour adultes non crédités dans la vallée de Santa Clara. Les résultats démontrent que la stimulation cognitive semble être l'une des composantes clés du vieillissement en santé et que les cours d'apprentissage continue offre ce genre d'opportunité. De ce fait, les auteurs affirment que la participation aux programmes d'apprentissage tout au long de la vie entraîne des bénéfices durables à la santé et au bien-être des adultes. De même, les résultats de la recherche quantitative faite par Kim et Kim (2015), auprès de 420 apprenants âgés ayant une expérience limitée d'apprentissage de l'anglais, indiquent que ces apprenants sont motivés à apprendre l'anglais par les sentiments de satisfaction et le plaisir qu'ils reçoivent dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, c'est la possibilité de l'actualisation de soi qui motive le plus les apprenants. Par ailleurs, l'étude quantitative d'Yang (2014) auprès de 174 aînés, participants d'activités sportives à Shanghai, considère que les raisons, dans un ordre d'importance pour les personnes âgées à participer à ces activités, doivent satisfaire les besoins d'estime de soi, d'appartenance, d'amour, d'actualisation de soi, physiologiques et de sécurité.

Ainsi, ce plaisir est composé par plusieurs éléments subjectifs tels que l'actualisation de soi et l'accroissement de la perception que l'individu a sur son efficacité. Le plaisir ressenti est bâti sur la satisfaction obtenue pour se sentir capable de réaliser les activités de loisirs en s'adaptant à ses conditions personnelles (Baltes & Baltes, 1990) dans un environnement de valeurs positives (Poulin & Leclerc, 1986) et propice à l'apparition des relations interpersonnelles significatives (Poulin & Leclerc, 1986). Celles-ci sont des conditions optimales pour construire des buts personnels (Dubé, Lapierre, Bouffard, & Alain, 2003). Ainsi, c'est dans des pratiques de loisirs sérieux, stimulants et captivants que les attitudes les plus optimistes concernant le futur aident au développement personnel, contribuent au sentiment de continuité personnelle et rehaussent l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité (Dubé et al., 2003; Purdie & Boulton-Lewis, 2010). Ainsi, le plaisir obtenu lors de la participation sociale par les activités de loisirs sérieux est l'élément motivateur d'y participer.

En conclusion, les loisirs sérieux seront propices à l'actualisation et au sentiment d'efficacité sous certaines conditions. La condition préalable est le plaisir ressenti. Il faut remarquer que l'activité de loisirs, même si elle a certaines caractéristiques propres du monde du travail comme le dévouement, l'effort maximal, la répétition, l'entraînement, comme dans le cas des loisirs sérieux (Stebbins, 1992), ne peut pas être réalisée par obligation et doit être promotrice de relations interpersonnelles positives et d'états et processus affectifs et cognitifs positifs (Stebbins, 2015). À partir de cette perspective, dans

le cadre de cette étude, l'apprentissage ludique d'une langue étrangère a vu sa raison d'être conçu.

2.4.3 L'apprentissage ludique comme forme de loisirs sérieux

La recension des écrits a permis de mieux comprendre le rôle du loisir comme forme de participation sociale pour un mieux vieillir. Plus spécifiquement, elle a permis de faire ressortir le potentiel des expériences de loisirs sérieux pour l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des aînés. Dans le cadre de cette étude, l'apprentissage ludique est vu comme une forme de loisirs sérieux. Par ailleurs, la recension des écrits met aussi en lumière des conditions nécessaires pour optimiser les retombées de loisirs sérieux pour les aînés telles qu'une perception positive de son fonctionnement cognitif, le plaisir ressenti, la prise de conscience de leur potentiel et l'accomplissement qui en découle. Ainsi, il apparaît donc qu'une pratique de loisirs sérieux empreinte de plaisir, où le « jeu » est sa composante principale, serait une avenue pertinente pour soutenir l'élaboration d'un programme d'apprentissage ludique de langue étrangère tel que visé dans la présente étude.

Clickours.com

Chapitre 3

Question et objectifs de recherche

La vieillesse nous attache plus de rides en l'esprit qu'au visage.
Michel de Montaigne

La problématique de ce projet a été bâtie autour de l'importance de comprendre les défis et les bénéfices de la participation sociale dans un contexte d'apprentissage ludique d'une langue étrangère, soit l'italien, pour l'actualisation de soi des aînés et de leur sentiment d'efficacité. Cette étude est guidée par la question suivante : comment une participation sociale visant l'apprentissage d'une langue étrangère de façon ludique, à 65 ans ou plus, peut-elle constituer un projet personnel propice à contribuer au rehaussement de l'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité des aînés? Les objectifs de cette recherche sont :

- 1) évaluer le taux d'implantation du programme ludique d'apprentissage d'italien *Pian, piano si va lontano* (PPSVL);
- 2) évaluer ses effets sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des participants;
- 3) évaluer les processus en cause dans la réalisation du programme en lien avec les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie.

Chapitre 4
Cadre théorique

Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas au fond la propre sienne.
Goethe

Dans ce chapitre, le cadre théorique de cette étude sera présenté. La recension des écrits a mis en lumière l'importance de conjuguer loisirs sérieux avec la motivation, l'engagement personnel, la possibilité de dépassement et le plaisir, entre autres éléments, pour mener à l'actualisation de soi et au sentiment d'efficacité. Dans le cadre de cette recherche, il était donc essentiel de favoriser l'accès aux participants à des activités d'apprentissage de langue étrangère qui leur permettaient d'exercer et de manifester leurs capacités dans un contexte de plaisir. Le programme PPSVL qui fait l'objet de la présente étude peut être défini comme un programme de loisirs sérieux (Stebbins, 1992). Les activités du programme ont été élaborées à partir de la conception du « jeu » (ludicité) développée par Huizinga (1989) qui va au-delà d'une conception simpliste qu'affirme que le jeu est simplement jouer aux cartes ou jouer au bingo. Huizinga explique que le « jeu » est un phénomène socioculturel qui est composé par la motivation d'y participer et par la perception du temps comme de l'ordre du sacré (*flow*), par la mise en marche des capacités cognitives personnelles dans un contexte de plaisir. Ainsi, dans cette étude, le jeu proposé est d'apprendre une langue étrangère qui peut être appelé : « le jeu du non-un » (Serrani-Infante, 2001).

Pour comprendre ce jeu, le concept d'*Homo ludens* (Huizinga, 1989) et quelques éléments de la théorie de Sapir (1949), Winnicott (1975) et Wittgenstein (1922) sont nécessaires à approfondir. Les prochaines sections viendront approfondir ces fondements théoriques et introduire les notions de plaisir, de rapport avec le temps, de cognition et de motivation qui s'en dégagent et autour desquelles s'articule la composition des 12 unités du programme PPSVL avec ses activités didactiques.

4.1 Le jeu, les loisirs sérieux et le concept de ludicité

Dans la préface d'*Homo ludens : Essai sur la fonction sociale du jeu*, Huizinga (1989) explique que notre espèce a reçu la désignation d'*Homo sapiens* pendant le XVIII^e siècle. Un peu plus tard, avec la Révolution industrielle, l'être humain est classé comme *Homo faber*. Cependant, étant donné la constatation que celui-ci n'est pas seulement être de raison et de travail, le philosophe hollandais comprend qu'il y a une troisième fonction aussi importante aux êtres humains : le « jeu ». Et pour cette raison, il a ajouté le qualificatif d'*Homo ludens*.

Huizinga (1989) a la conviction que la civilisation humaine est bâtie dans le jeu et pour le jeu et, pour cette raison, le jeu est conçu comme un phénomène culturel. Dans le jeu, il y a quelque chose qui est au-delà des nécessités immédiates. Cette essence est dans le domaine du « divertissement », celui qui résiste à des interprétations logiques. Dans ce sens, selon ce philosophe, le jeu ne pourra pas être mis de côté, comme superflu. Il se transforme en nécessité par le plaisir qu'il dégage. Ainsi, le jeu n'est jamais imposé ni par

une nécessité physique ni par le devoir moral. C'est ici que Huizinga présente quatre caractéristiques fondamentales du jeu : 1) le jeu est liberté; 2) c'est l'évasion de la vie réelle dirigée dans une sphère du temps avec une orientation propre. Cette dernière caractéristique donne de la satisfaction à le faire et avoir cette satisfaction est une fonction culturelle vitale tant à l'individu qu'à la société parce qu'elle dépasse les procédures strictement biologiques comme l'alimentation, la reproduction et l'autoconservation. En continuité avec sa pensée, le jeu se distingue de la vie commune à cause de son temps et de son lieu. 3) le jeu est isolé dans certaines limites de temps et d'espace. Selon Huizinga, directement liée à la limitation du temps, la quatrième caractéristique du jeu vient se fixer immédiatement comme phénomène culturel. Ainsi, même après être arrivé à la fin, le jeu reste comme une nouvelle création de l'esprit, un trésor à être conservé par la mémoire, c'est-à-dire qu'il y a une capacité de répétition.

Selon l'historien néerlandais, le jeu lance un ensorcellement : fascinant et captivant avec le rythme et l'harmonie dans une ambiance de tension pour « y arriver ». Sa résolution se fait avec l'effort, la force, la ténacité, l'intelligence et l'habilité. Voici quelques exemples de jeux : le théâtre, les devinettes, les casse-têtes, la chasse, le langage, le droit, les compétitions sportives, etc. C'est dans ce contexte de jeu que les valeurs d'une société sont mises en évidence, comme la nécessité d'autoapprobation et de se montrer supérieur. Quand une personne gagne un jeu, sa manifestation de supériorité apparaît pour elle-même et pour les autres qui lui font des honneurs, qui lui offrent de l'estime. Ce processus de jeu finit par être contagieux à tout le groupe auquel la personne appartient.

La félicité du jeu peut être définie comme la joie de sentir qu'il n'est pas nécessaire de lutter pour ce que l'individu n'a pas, le *telos*. Le jeu sert à se reposer du travail, c'est notre âme qui se détend. Ainsi, le point de vue du participant est très important pour définir ce qui est un jeu. La même activité peut être perçue de différentes manières par les différentes personnes qui la pratiquent.

Toutes ces caractéristiques du jeu ont la capacité de transférer les participants d'un jeu à un monde différent, hors de la vie quotidienne, sans enlever leurs capacités d'être sérieux. C'est ici que le concept de loisirs sérieux (Stebbins, 1992) se rencontre avec celui de jeu d'Huizinga (1989). C'est dans ce contexte que les individus posent les questions : Est-ce que ça va marcher? Est-ce qu'on va réussir? Est-ce que je serai capable de réussir, de gagner? Et plus précisément, dans le cadre de cette recherche, les participants du programme PPSVL ont eu la possibilité de se poser la question suivante : Suis-je capable d'apprendre l'italien?

Dans ce contexte historique et social ainsi expliqué, pour avoir une meilleure compréhension de ce qu'est le jeu de la perspective de l'individu, il faut considérer la contribution du psychanalyste anglais D. W. Winnicott (1975) et sa théorie transitionnelle ou de l'espace potentiel. À partir de ce regard, la compréhension du jeu (Huizinga, 1989) sera bonifiée. Regardons ses contributions et la construction théorique qui soutient l'apprentissage d'une langue étrangère en tant que jeu.

4.2 L'espace transitionnel et le concept de ludicité dans l'apprentissage d'une nouvelle langue

Le concept de lucidité de cette étude est aussi basé sur la théorie du jeu développée par le pédiatre et psychanalyste anglais D. Winnicott. Dans son expérience, il a observé la symbiose initiale entre bébé et mère, surtout quand celui-ci se nourrit au sein de sa mère. Lorsque l'enfant « découvre » la réalité extérieure et qui n'est pas sa mère, le bébé s'accroche souvent intensément à un objet particulier, un jouet par exemple, qui lui est habituellement offert par sa mère surtout lors des moments de détresse comme lorsqu'elle doit s'absenter. Selon Winnicott (1975), à la place de manipuler des objets, jouets ou pas, l'enfant peut répéter certains comportements, comme sucer son pouce ou émettre certains sons avec la bouche, ce qui démontre que ces objets ne sont pas forcément des jouets. Ces objets, matériels ou immatériels, sont appelés par Winnicott des « objets transitionnels ». Ceux-ci font partie de la réalité externe et, à partir de la relation intense établie avec l'enfant, deviennent partie de sa réalité interne et finissent par constituer son identité. Cette façon de faire face à la vie, en trouvant « des objets transitionnels » continue tout au long de l'existence de l'être humain.

Selon Winnicott (1975), la production d'un objet transitionnel est faite en plusieurs étapes. À la première, l'individu devient enchanté par un objet du monde extérieur au point de se fusionner avec celui-ci. C'est un état symbiotique d'intense plaisir. Ensuite, l'individu perd l'illusion créée par rapport à cet objet parce que son angoisse existentielle continue toujours par être présente dans sa vie. Ainsi, il commence à se désinvestir psychologiquement de cet objet et, par la suite, il l'abandonne pour commencer à établir

une autre relation avec un autre objet en quête du plaisir. Ainsi, les objets transitionnels (qui appartiennent au monde de la culture : les jouets, les paroles, par exemple) font aussi partie de la psyché des individus, de leur identité, parce qu'ils sont intériorisés. Ces objets sont en transit, ils sont transitionnels. Leur parcours est composé par des allées et retours entre la réalité extérieure et intérieure des individus. Ceci est le chemin de construction du *self*. Ce parcours fait par l'objet transitionnel, entre l'intérieur et l'extérieur, est appelé espace potentiel ou espace de création. C'est l'espace pour créer, jouer et apprendre. C'est l'espace qui aide à vivre dans la réalité objective de façon créative et en santé.

Dans le cas du jeu pour apprendre l'italien par la participation au programme PPSVL, cette nouvelle langue peut devenir un objet transitionnel d'un aîné pendant une certaine période de sa vie comme une modalité de constitution de son *self*. De cette façon, l'apprentissage d'une langue étrangère est un effort émotionnel et cognitif dans lequel une personne s'engage pour en devenir une autre qu'elle ne connaît pas encore. C'est une (ré) invention personnelle, de transformation de soi-même parce que, selon Winnicott (1975), c'est pendant le jeu, et seulement par le jeu, que la personne peut être créative et utiliser toute sa personnalité en découvrant son *self*.

Dans le cas de cette étude, c'est le « jeu du non-un » (Serrani-Infante, 2001) en tant qu'espace transitionnel qui nous intéresse. Serrani-Infante (2001) explique que le « jeu du non-un » est celui où une personne apprend à s'autodiviser et à devenir deux personnes en même temps. C'est le jeu de la métamorphose. Ici, il s'agit du jeu d'apprendre une

langue étrangère en la considérant comme un objet transitionnel (Winnicott, 1975). En d'autres mots, c'est le jeu de faire d'une langue étrangère (un objet extérieur à moi) un objet qui appartienne aussi à sa réalité intérieure, à son identité, par le processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, Sapir (1949) aide à comprendre l'envie d'être une autre personne à partir du désir d'apprendre une langue. Celle-ci est le premier outil que l'homme a forgé dans le but de communiquer, d'apprendre et de donner des ordres. C'est la langue qui permet à l'homme de distinguer les choses, de les définir, de les désigner et, ensuite, de les faire monter au domaine de l'esprit pour revenir au champ de la matière puisque derrière une expression abstraite se cache une métaphore, et toutes les métaphores sont un jeu.

Wittgenstein (1922) a réfléchi sur l'usage des mots fait par une personne dans la communication. Toutes les possibilités linguistiques existantes pour la réalisation de la communication humaine sont considérées comme les composantes d'un jeu. Ce jeu est appelé « jeu de langage ». Il faut connaître ses règles pour l'utiliser, c'est-à-dire le fonctionnement du jeu. Il permet aussi de comprendre les circonstances dans lesquelles un mot peut être utilisé, considérant que le langage expérimental est lié à une pratique sociale. Les paroles ont alors un sens dans une proposition de jeu. Et c'est avec ses caractéristiques qu'apprendre l'italien est un jeu, un jeu de langage.

Dans ce contexte, selon Schneider (2010), les transformations subies par l'enseignement des langues étrangères au cours des deux derniers siècles, d'une posture structuraliste (orientée vers l'enseignement de la forme, la grammaire) à une approche communicative (basée sur le principe pragmatique-fonctionnel et orientée dans un contenu pertinent pour l'acquisition de la compétence communicative) ont grandement changé les pratiques pédagogiques. Ainsi, à partir de la connaissance de ce changement de paradigme didactique, la glottodidactique ludique a été considérée comme l'approche la plus appropriée à un programme d'enseignement de langue étrangère dans un contexte informel, de loisirs, en dehors des exigences du marché du travail. Ainsi, en prenant en considération ce débat historique dans le champs de la linguistique appliquée, c'était incontournable que le programme d'apprentissage d'italien PPSVL, conçu pour être appliqué dans un contexte de loisirs, soit composé d'activités stimulantes (Salthouse, Berish, & Miles, 2002; Small, Hughes, Hultsch, & Dixon, 2007; Wilson, Barnes, & Benett, 2007; Wilson et al., 2002). De ce fait, l'approche de l'enseignement choisie dans le cadre de cette étude surpasse le modèle IRA (I = Initiation par l'enseignant, R = Réponse par l'élève et É = Évaluation par l'enseignant) (Terra, 2004), propre de la posture structuraliste du siècle passé. Par conséquent, c'est la glottodidactique ludique qui s'en dégage en tant que didactique d'une langue étrangère telle que présentée ci-dessous.

4.3 La glottodidactique ludique

La glottodidactique ludique (Marangon, 2008/2009), fruit de l'École vénitienne, constitue l'approche pédagogique la plus adéquate à nos référentiels théoriques. Celle-ci

est basée sur l'approche humaniste (Rogers, 1961) et elle est la plus pertinente pour enseigner les langues étrangères aux élèves adultes à partir du jeu. Celle-ci est une méthodologie d'enseignement qui considère que toutes les activités didactiques, de la grammaire à la phonétique, peuvent constituer un moment de plaisir, de joie où les élèves sont des sujets actifs, respectés et en développement de l'actualisation de soi et de leur sentiment d'efficacité. En d'autres mots, les moments de compréhension et de réflexion sur les structures de la langue et des règles de la grammaire sont aussi considérés comme faisant partie des activités ludiques. En effet, les activités ludiques permettent d'introduire des contenus linguistiques en mettant en scène un monde imaginaire.

Quand il est question ici d'élèves actifs, respectés et en développement, c'est fait dans le même sens que celui proposé par Balboni (2002) de l'École vénitienne, partisan de la théorie humaniste, qui s'occupe des aspects affectifs et relationnels des étudiants, de leurs caractéristiques de personnalité, de leur actualisation et de leur sentiment d'efficacité. Chaque élève est vu comme une personne à part entière, avec son projet personnel et son potentiel.

Le concept d'apprentissage linguistique significatif a eu des implications sur cette approche didactique dans laquelle l'intérêt pour la forme de la langue est prioritaire par rapport à l'échange d'éléments significatifs personnels. Caon (2006) explique que « ce sont les éléments personnels qui peuvent activer la sphère cognitive, affective et émotionnelle des personnes impliquées dans l'action didactique » (p. 11). C'est pourquoi

il est possible d'affirmer que l'être humain, pour activer les fonctions cognitives de base, c'est-à-dire au niveau neurologique et biochimique, a besoin que l'apprentissage soit significatif. Bref, le jeu est une modalité stratégique qui émerge dans le concept de ludicité pour la réalisation d'objectifs éducatifs et d'habiletés linguistiques propres à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Par conséquent, les adultes et les aînés peuvent se servir des jeux s'ils sont : « a) expliqués et gérés par l'enseignant; b) valorisés par rapport aux motivations psychopédagogiques et didactiques qui la motivent et aux processus cognitifs complexes qu'elle peut activer (pensons par exemple aux jeux de *problem solving* en groupe); et c) proposés à travers des activités d'une complexité cognitive et linguistique adaptées au développement cognitif des apprenants et à leurs compétences linguistiques » (Caon & Rutka, 2004, cité dans Caon, 2006, p. 39).

Dans ce contexte, la réflexion faite par Haydée Silva (2008) est importante. Le jeu, qu'il soit pédagogique ou non, présente trois grands avantages. Tout d'abord, les activités ludiques, en suscitant une grande motivation, développent en ceux qui jouent une volonté d'aller toujours plus loin et de se dépasser. De plus, le jeu peut solliciter le corps, la sensibilité et l'affect et peut ainsi conduire à un comportement communicatif. Et finalement, le jeu présente des avantages affectifs puisqu'en endossant des rôles différents au sein de la situation de jeu (adversaire, coéquipier...), le joueur est en mesure de dépasser son égoïsme.

Dans la même direction, Begotti (2007, cité dans Maragon, 2008/2009) affirme que les typologies de jeux dans des activités didactiques peuvent être diversifiées par rapport aux habilités en développement, aux matériaux utilisés et aux lieux où ils se sont développés. Il donne quelques exemples : entendre et donner la réponse correcte, échanger des informations avec les compagnons d'études, résoudre des problèmes, travail coopératif, jeu de rôle, chercher des mots, mettre en ordre des phrases, utiliser leur mémoire, etc. Ainsi, le jeu implique l'élève de façon multisensorielle et, dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère, il s'amuse en même temps qu'il fait des efforts cognitifs ou psychophysiques.

Dans ce contexte, il faut ajouter la contribution de Bour et Hoyet (2012) qui expliquent que les jeux avec les langues vivantes (poésies, chansons, pièces de théâtre, comptines, courts dialogues, proverbes, saynètes, contes, courts récits) peuvent motiver les apprenants d'une langue étrangère puisqu'ils sont mis en situation d'écoute et de production orale. C'est dans ces situations que « la prise de parole spontanée » peut se manifester (Bour & Hovet, 2012). Bref, le jeu didactique ou l'activité ludiforme peuvent avoir différents visages avec quatre caractéristiques de base :

a. elle implique tout l'être : elle investit la sphère psychophysique, cognitive et affective, *b. elle est continue* : elle accompagne constamment la vie de l'enfant et continue à avoir un rôle dans la vie de l'adulte, *c. elle est progressive* : elle n'est pas statique, elle se renouvelle, elle est facteur de croissance cognitive, relationnelle, affective, elle élargit les connaissances et les compétences, d- elle n'est pas fonctionnelle : elle est « autotélique », c'est-à-dire qu'elle trouve son objectif en elle-même (Visalberghi, 1980, cité dans Caon, 2006, p. 37)

D'ailleurs, les activités ludiformes sont construites intentionnellement pour donner une forme amusante et agréable aux études (Caon, 2006). Les jeux sont des activités automotivées qui impliquent tout l'individu de façon continue et progressive. Ainsi, le jeu est important parce qu'il est un défi, il demande l'élaboration de stratégies, de quête de solutions, la mise en marche soit de la logique, soit de la créativité dans un contexte plaisant.

Par conséquent, le plaisir doit être considéré non seulement comme une sensation ou une émotion agréable, mais aussi comme l'assouvissement d'une exigence cognitive et d'un désir de participation, comme l'envie de faire de nouvelles expériences, de soutenir des défis (pas seulement contre les autres, mais plutôt contre soi-même et ses propres limites) et de systématiser ses connaissances en les transformant en compétences personnelles, d'établir des connexions entre les nouvelles idées acquises en classe et celles déjà acquises (Balboni, 2002, cité dans Caon, 2006). Le programme PPSVL a été bâti dans un climat transparent et serein de défi provenant de soi-même basé sur le plaisir d'apprendre, de maîtriser une langue, d'être capable de réaliser les activités didactiques dans cette langue, de profiter des erreurs pour continuer à apprendre, d'avoir un groupe d'amis qui partagent la même passion de l'italien et encore le plaisir de se sentir reconnu, valorisé et responsabilisé tel que suggéré par Caon (2006).

C'est dans ce cadre théorique et pratique que l'enseignant assume un rôle de facilitateur, celui qui crée des conditions favorables à l'apprentissage tout en mettant

l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'enseignant laisse son élève prendre la place la plus importante du processus d'apprentissage et crée une ambiance de travail sereine et pleine de défis, facilitée par la didactique et par les recours à une didactique métacognitive (Caon., 2006).

Les variables intermédiaires retenues pour la présente étude découlent directement de ce cadre théorique. La première est « le plaisir ». Celle-ci est comprise comme la satisfaction obtenue lors de la participation d'un jeu qui est divertissement, qui ne peut pas être considéré comme superflu et qui est synonyme de liberté (Huizinga, 1989). Ensuite, « le rapport avec le temps » qui constitue la deuxième variable intermédiaire de cette étude. Ainsi, l'espace sacré du jeu produit une sensation intérieure où le temps est limité et passe vite (Huizinga, 1989). La troisième variable est « la motivation » qui est rencontrée dans le jeu parce qu'il fascine et captive (Huizinga, 1989) Finalement, l'appel à « la cognition » qui est fait par le jeu, - lors des efforts, de la force, de la ténacité, de l'intelligence et des habilités nécessaires pour le pratiquer, - est la dernière variable intermédiaire de cette étude. Celles-ci s'ajoutent aux variables dépendantes de l'étude -, actualisation de soi (Maslow, 1943; Rogers, 1951, 1961, 1968) et sentiment d'efficacité (Bandura, 1982), - et se mobilisent pour former les fondements du programme PPSVL (variable indépendant).

4.4 Fondements du programme PPSVL

Les notions théoriques présentées précédemment ont été mobilisées pour construire le programme PPSVL selon l'approche de développement de programmes fondée sur la théorie telle que proposée par Chen (2005). Ainsi selon Chen, la nature d'un programme est explicitée à partir de ses composantes et des processus dans la production des effets de l'intervention effectuée. La théorie conceptuelle du programme précise les associations entre les concepts sous-jacents à l'intervention et les résultats attendus alors que la théorie d'action décrit les liens entre les modalités d'interventions du programme et les concepts qui y sont sous-jacents. La Figure 1 propose une synthèse des divers éléments issus du cadre théorique qui viennent bâtir le modèle sur lequel s'appuie le programme d'apprentissage ludique de l'italien faisant l'objet de ce mémoire.

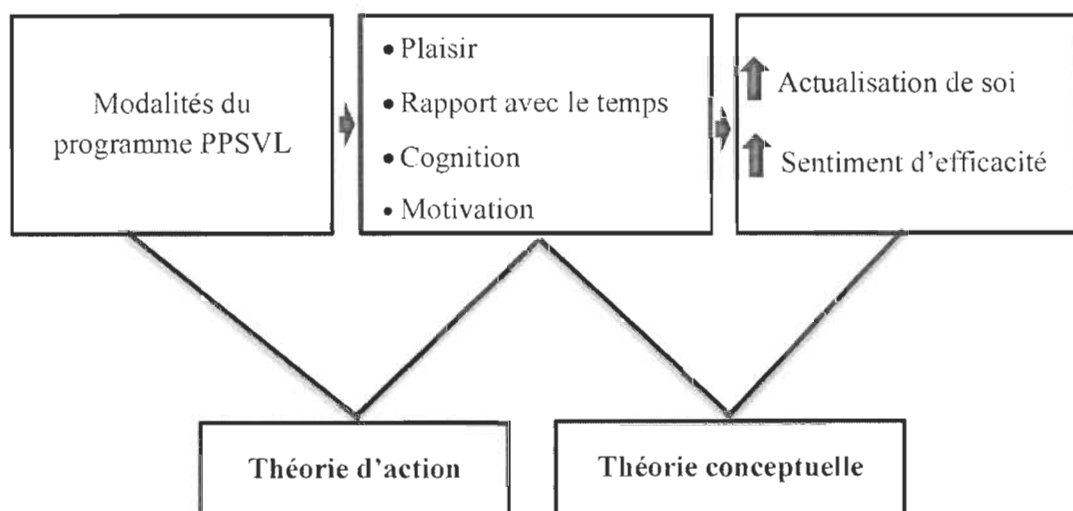


Figure 1. Modèle théorique selon l'approche « *theory driven* » de Chen (2005).

Le modèle présenté à la Figure 1 illustre que pour agir sur le sentiment d'efficacité et l'actualisation de soi, le programme PPSVL, développé dans un contexte de loisirs qui encourage la participation sociale, doit permettre l'atteinte d'un plaisir, de changer le rapport avec le temps en permettant d'en perdre la notion, de mettre en marche la cognition (habiletés, astuces et intelligence) et de susciter la motivation des participants. Les composantes de ce modèle découlent directement de la recension des écrits ainsi que du cadre théorique et, agissant de manière complémentaire, elles composent le facteur causal qui permet d'expliquer les procédures plausibles qui amèneraient les effets attendus de l'intervention sur le sentiment d'efficacité et l'actualisation des aînés.

De plus, selon Chen (2005), la valeur pratique de la théorie d'action et la théorie conceptuelle réside dans le fait que le processus d'implantation dépend directement du système conceptuel dans lequel il s'inscrit en fonction des ressources disponibles et de comment les activités prévues dans l'intervention sont produites. Si ces activités se produisent tel que prédit en fonction des processus d'action envisagés, alors les résultats devraient évoluer vers l'impact attendu du programme.

Chapitre 5

Méthodologie de recherche

Il n'y a pas une méthode unique pour étudier les choses.
Aristote

Ce chapitre traite des questions méthodologiques. Il décrit la population à l'étude, le déroulement général de l'étude et son cadre opératoire. Ensuite, la stratégie de cette recherche est détaillée.

5.1 Population à l'étude

La population de cette étude est celle des personnes de 65 ans et plus, autonomes (au niveau physique et cognitif), résidant dans la région de Trois-Rivières, ne parlant pas l'italien et montrant un intérêt pour apprendre cette langue.

5.1.1 Participants

Les sujets devaient répondre aux critères d'admissibilité suivants : avoir 65 ans ou plus, être autonome du point de vue cognitif et physique et avoir le moins de connaissances possible de la langue italienne. Un critère d'exclusion a été pris en considération : la personne ne pouvait pas faire partie des élèves de l'étudiante chercheuse. Un maximum de 40 participants était visé pour le groupe expérimental et la moitié pour le groupe témoin. Au temps 0 (septembre 2016), il y avait 20 personnes prévues pour le groupe expérimental et 20 autres pour le groupe témoin. Les participants du groupe témoin étaient invités à suivre le programme.

5.1.2 Procédure d'échantillonnage

L'échantillonnage fut non probabiliste avec une approche de convenance en recrutant les participants parmi ceux qui manifestaient leur intérêt à participer à la suite de la publicisation du projet. L'information sur le projet de recherche a été diffusée aux membres de l'Université du troisième âge de l'UQTR, et ce, par un courriel les invitant à y participer. Une première rencontre a été faite avec l'étudiante chercheuse et les personnes intéressées à participer au programme afin d'expliquer le projet. Les 20 personnes les plus âgées ont été recrutées pour suivre le programme à l'automne 2016. Les autres furent invités à participer au groupe témoin à l'automne, puis à suivre le programme à l'hiver 2017.

5.2 Le déroulement général de l'étude

L'approche méthodologique choisie pour répondre à la nature de cette recherche a été une étude-pilote pré expérimentale (Bouchard & Cyr, 2005; Ladouceur & Bégin, 1980). Cette étude-pilote a consisté en une évaluation de programme selon trois composantes, soit une évaluation sommative du taux d'implantation, une évaluation des effets et une évaluation des processus (Chen, 2005).

La première partie concernait l'évaluation du taux d'implantation du programme (objectif 1) pour préciser quelle avait été la proportion effective de participation des aînés ainsi que dans quelle mesure le programme avait été réalisé selon le contenu prévu. La deuxième partie de cette étude s'intéressait à l'évaluation des effets du programme et

visait à comprendre les impacts du programme sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des participants avec un devis quantitatif (objectif 2). Un dispositif expérimental de type prétest et post test a été retenu. Pour la troisième partie, l'évaluation des processus (objectif 3) a été réalisée avec un devis mixte. Un questionnaire en rapport avec le déroulement des ateliers a été administré à la fin du programme. Puis, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'un nombre restreint de participants afin d'approfondir la compréhension des processus mis en place dans les divers cours et de la pertinence des activités et aussi afin de permettre une réplication dans d'autres milieux.

5.3 Cadre opératoire

Le cadre opératoire de l'étude présente les hypothèses découlant de la question de recherche. Il vient aussi définir les variables considérées dans l'étude. Finalement, il expose les liens entre les diverses variables et présente le modèle causal retenu pour l'étude à partir de la recension des écrits et du cadre théorique.

5.3.1 Hypothèses de l'étude

Les hypothèses suivantes ont été retenues dans le cadre de cette étude :

- Hypothèse simple 1 : La participation au programme (variable indépendante) a des effets positifs sur l'actualisation de soi (variable dépendante);
- Hypothèse simple 2 : La participation au programme (variable indépendante) a des effets positifs sur le sentiment d'efficacité des participants (variable dépendante).

5.4 Les variables de l'étude

Partant des informations issues de la recension des écrits et du cadre théorique, le cadre opératoire des variables prend en compte des variables indépendantes, dépendantes, intermédiaires et de contrôle pour mieux illustrer les processus présumés sous-jacents au programme d'apprentissage d'italien. L'élaboration de ce cadre se base sur un modèle causal qui soutient que le programme PPSVL devrait avoir un effet sur l'actualisation de soi des participants et sur leur sentiment d'efficacité. La Figure 2 présente le cadre opératoire des variables.

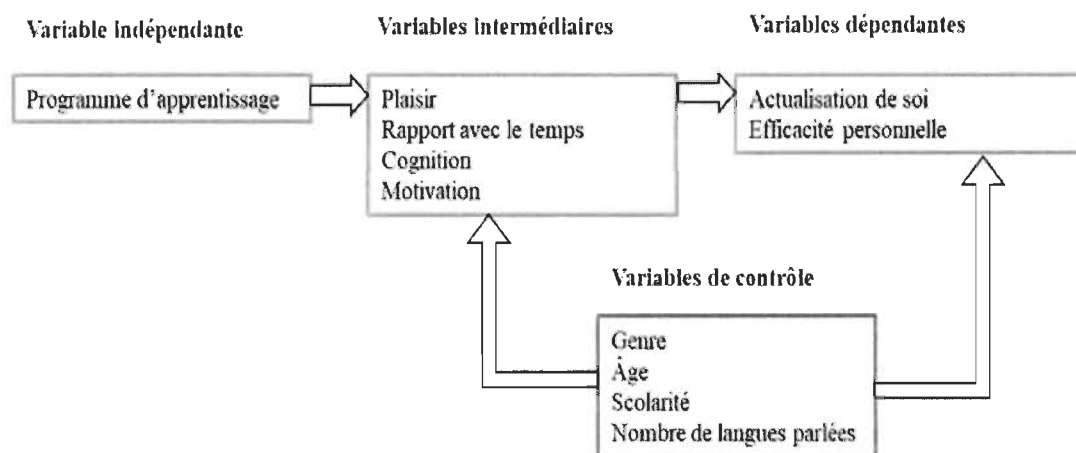


Figure 2. Cadre opératoire des variables.

5.4.1 La variable indépendante

La variable indépendante de cette étude est le programme d'apprentissage PPSVL. Basé sur les référentiels théoriques présentés précédemment, le programme a été développé à la suite d'un stage en Italie à l'Université de Bologne, campus Rimini, avec la professeure Alessia Mariotti au CAST (*Centro di Studi Avanzati sul Turismo*) et à

l'Associazione Culturale Libellula, avec sa directrice madame Luna Cecchetti, campus Venise-Mestre. Ce programme propose une méthode pour enseigner l'italien d'une façon ludique à des personnes de 65 ans ou plus. Un guide pour les participants et un manuel pour les enseignants ont ainsi été construits par l'étudiante chercheuse (voir résumé du programme à l'Appendice A).

5.4.2 Les variables dépendantes

Les variables dépendantes sont l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

L'actualisation de soi est un besoin naturel de l'être humain pour se réaliser, pour s'exprimer, c'est-à-dire pour actualiser ses propres capacités et pour être un « devenir » (Maslow, 1943; Rogers, 1961, 1968). Le sentiment d'efficacité est l'ensemble des croyances qu'a un individu à propos de ses propres compétences, et ce sont ces croyances qui déterminent comment un individu fera face à des situations qu'il connaît (Bandura, 1982).

Dans le cadre de cette étude, ces variables sont pertinentes parce que parmi l'ensemble des activités de loisirs qu'un aîné peut réaliser, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un loisir actif (Schellemborg & Turcotte, 2007) et sérieux (Lee & Payne, 2015; Stebbins, 1992) dans un contexte de participation sociale (Raymond et al., 2011). Ainsi, apprendre une langue étrangère représente une avenue privilégiée pour

soutenir un vieillissement actif en raison de ses effets positifs pour la santé physique et mentale des aînés, ce qui fait rehausser l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Cirillo, 2011).

5.4.3 Les variables intermédiaires

La considération des variables intermédiaires veut répondre à l'impératif souligné notamment par Fox (1999) de tenir compte des cibles sur lesquelles l'intervention entend agir pour arriver à l'amélioration de l'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, les diverses activités du programme visent à permettre aux participants de développer leur actualisation de soi et leur sentiment d'efficacité à partir des activités à caractère ludique. Ainsi, le plaisir, le rapport avec le temps, la cognition (habilités, astuces et intelligence) et la motivation sont les composantes de la ludicité (Huizinga, 1989). La personne engagée dans une activité plaisante doit mettre à l'épreuve l'ensemble de ses capacités cognitives et se retrouve ainsi complètement absorbée, de façon à ne plus voir le temps passer. Ainsi, ces éléments représentent les fondements sur lesquels le programme a été construit.

5.4.4 Les variables contrôles

Des variables contrôles sont prises en considération compte tenu de leur effet potentiel sur la réalisation du programme, telles que le genre, l'âge, le niveau de scolarité

et le nombre de langues parlées. Ainsi, cette étude cherche à prendre en considération le fait d'être un homme ou une femme afin de favoriser une répartition juste et équitable des retombées qu'elle pourrait avoir sur la population (Institut de recherche en santé du Canada [IRSC], 2017). En plus, il y a eu un intérêt porté sur l'âge du participant étant donné qu'il y a des différences de performance en fonction de celui-ci et en fonction des capacités de l'individu, et ce, tout en sachant que l'âge représente un caractère fluctuant (Amauger-Lattes, 2007). Ensuite, le niveau de scolarité a été pris en considération parce que l'apprentissage d'une langue étrangère est fait sur la base de la langue maternelle devenue consciente à l'école et avec la scolarité (Vygotski, 1997). Finalement, le nombre de langues parlées est l'une des variables contrôles étant donné les évidences trouvées entre la façon de penser des unilingues et des bilingues (Forget, 2011/ 2012).

5.5 Stratégie de recherche

La présente étude s'inscrit dans une perspective d'évaluation de programme tel que précisé précédemment et suivant la théorie de l'évaluation de programme proposée par Chen (2005). Cette démarche de recherche considère trois composantes de l'évaluation de programme, à savoir l'évaluation sommative du taux d'implantation du programme, l'évaluation des effets et l'évaluation des processus (Chen, 2005).

5.5.1 Évaluation sommative du taux d'implantation du programme (objectif 1)

Afin de monitorer la mise en œuvre du programme, une démarche d'évaluation sommative du taux d'implantation (Chen, 2005) a été réalisée simultanément à l'étude pré

expérimentale. Une telle évaluation est utile pour permettre un développement plus adéquat du programme. Cette évaluation d'implantation s'inscrivait strictement dans une perspective sommative afin de mesurer dans quelle mesure les activités avaient été mises en œuvre ainsi que le taux de participation des aînés du groupe expérimental au programme.

5.5.1.1 Outils de collecte. Cette démarche a été réalisée à partir de la liste des présences à chacune des rencontres pour le taux de participation ainsi que des informations contenues dans le journal de bord de l'étudiante chercheuse concernant la mise en œuvre du programme tout au long du déroulement de l'étude pré expérimentale.

Les présences étaient ainsi notées au début de chacune des rencontres dans un document construit à cet effet. De plus, après chacune des rencontres, l'étudiante qui animait le programme notait les diverses activités obligatoires et optionnelles qui avaient été réalisées. Elle ajoutait aussi des commentaires sur le déroulement des diverses activités. Cela permettait de mieux saisir comment le programme se réalisait de semaine en semaine.

5.5.1.2 Analyses. Le taux de présence des participants aux rencontres a été établi selon les niveaux suivants : pourcentage de ceux qui ont participé aux 12 rencontres; participation à au moins 11 rencontres; participation à au moins 10 rencontres et participation à au moins 9 rencontres. Par rapport au niveau de réalisation du programme,

les taux de réalisation de chaque activité prévue dans celui-ci ont été établis en comparant le programme prévu pour chacune des rencontres avec les activités ayant été réalisées dans les faits.

5.5.2 Évaluation des effets (objectif 2)

La deuxième partie de cette recherche a consisté en une étude pré-expérimentale afin d'évaluer les effets du programme. Un devis quantitatif a été retenu pour cette partie. Une évaluation avec un dispositif expérimental de type prétest et posttests a été retenue. Le Tableau 2 ci-après présente le dispositif de l'étude et facilite la compréhension des différents temps de mesure de l'étude avec le groupe expérimental et contrôle.

5.5.2.1 Collecte des données. L'évaluation quantitative des effets du programme auprès des aînés a été faite avec une collecte de données comportant trois outils : l'échelle d'actualisation de soi (Leclerc, Lefrançois, Dubé, & Hébert, 2003; Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert, & Gaulin, 2002), l'échelle du sentiment d'efficacité (Schwarzer & Jerusalem, 1995) et un questionnaire sociodémographique.

5.5.2.1.1 Collecte de données quantitatives. La collecte de données comportait trois outils de mesure: une échelle d'actualisation de soi, un questionnaire sur le sentiment d'efficacité et un questionnaire sociodémographique.

Tableau 2

Dispositif de recherche de l'étude pré-expérimentale.

	Temps 0 (Septembre 2016)	Temps 1 (Décembre 2016)	Temps 2 (Avril 2017)
Groupe expérimental	X	—————X	
		Participation au programme	
Groupe témoin	X	X	—————X
		Participation au programme	

Note. X= temps de mesure

5.5.2.1.1.1 Échelle d'actualisation de soi. Ce questionnaire a été construit par Leclerc et al. (2003) au sein du Groupe de recherche sur l'actualisation du potentiel des personnes âgées du Centre de recherche sur le vieillissement de l'Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke. L'instrument se compose de 27 items qui décrivent les traits typiques des personnes qui s'actualisent. L'échelle est de type Likert à 5 degrés (de 1 à 5), dont les catégories de réponses varient selon le contenu de l'item. Selon cet instrument, le concept d'actualisation de soi a trois dimensions avec les indicateurs suivants : I) l'ouverture à l'expérience : adaptation (questions 5, 10, 15 et 20) et autonomie (questions 1, 6, 11, 16, 21, 25); II) la référence à soi : l'ouverture à soi (questions 2, 7, 12, 17, 22 et 26); et III) l'ouverture : l'ouverture à la vie (questions 4, 9, 14, 19 et 24) et l'ouverture aux autres (questions 3, 8, 13, 18, 23 et 27). Il faut savoir que cet instrument est stable dans le temps et dans l'espace (Durand & Blais, 2016, cité dans Gauthier & Bourgeois, 2016). Les auteurs ont pris toutes les précautions nécessaires pour valider cet instrument. Il faut

ajouter que ces auteurs ont fait une étude approfondie dans les œuvres classiques de la psychologie pour définir le concept d'actualisation de soi. Ensuite, ils ont consulté 40 experts internationaux par rapport aux premiers indicateurs de leur instrument. Ces auteurs ont appliqué cet instrument auprès de groupes focalisés et, finalement, cet instrument a passé par plusieurs épreuves et contre-épreuves pour pouvoir effectuer sa validation.

Dans sa version finale, cet instrument présente une corrélation positive et significative avec l'échelle d'autonomie psychologique ($r = 0,46$, $p < 0,001$) ainsi qu'avec l'échelle de satisfaction de vie ($r = 0,34$; $p < 0,001$) et l'échelle d'affect positif ($r = 0,48$; $p < 0,001$). De plus, des corrélations négatives et significatives sont observées entre les scores du MAP et l'Indice de détresse psychologique de l'enquête Santé Québec ($r = -0,26$; $p < 0,001$) et l'Échelle d'affect négatif ($r = -0,16$; $p < 0,001$). Les validités concomitantes et discriminantes sont donc vérifiées. De plus, une étude montre que la fidélité de cet instrument est bonne avec un alpha de Cronbach pour l'échelle globale de 0,86 à 0,90 et des Alpha de 0,87 et 0,77 pour les deux sous-échelles principales (respectivement « ouverture à l'expérience » et « référence à soi ») et des coefficients alpha varient entre 0,63 et 0,77 pour les sous-échelles secondaires. Une autre étude confirme la fidélité de cet instrument avec des coefficients de corrélations intraclasse (stabilité temporelle) de 0,87 pour l'échelle globale, de 0,77 pour la sous-échelle « référence à soi » et 0,88 pour la sous-échelle « ouverture à l'expérience ».

5.5.2.1.1.2 *Échelle du sentiment d'efficacité*. Ce questionnaire est la version française de *The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation* (Schwarzer & Jerusalem, 1995). L'échelle d'autoefficacité généralisée a été conçue par Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000) (voir Appendice B). Le QSE a été construit en 1995 et il a passé par plusieurs épreuves et contre-épreuves. Ce questionnaire mesure six dimensions avec les indicateurs suivants : I) Planification : suivre le plan (question 3); II) Flexibilité : changer le plan (question 2); III) Autoestime : confiance en soi (questions 4 et 5); IV) Persistance : essayer plusieurs fois jusqu'à réussir (question 1) et faire des efforts (question 6); V) Autocontrôle : rester calme (question 7) et VI) Confiance en soi : trouver des solutions (questions 8, 9 et 10). Selon Schwarzer et Jerusalem (2013), la validité liée à ces critères est documentée dans de nombreuses études. Dans ces études ont été trouvées des relations significatives entre le sentiment d'efficacité personnelle et les émotions favorables, l'optimisme dispositionnel et la satisfaction au travail. Des coefficients négatifs ont été trouvés avec la dépression, l'anxiété, le stress, l'épuisement professionnel et les problèmes de santé. La première étude sur la validité et la fidélité de cet instrument a été faite entre 1989 et 1991 par les auteurs avec un échantillon de migrants d'Allemagne de l'Est ($n = 528$ hommes et $n = 380$ femmes qui ont participé à la première vague de collecte de données et $n = 122$ hommes et $n = 102$ femmes qui ont également participé au deuxième moment) (Schwarzer & Jerusalem, 2013).

5.5.2.1.1.3 Questionnaire de données sociodémographiques. Ce questionnaire est formé de questions sur les données suivantes : sexe, âge, scolarité et nombre de langues parlées (voir Appendice B).

5.5.2.1.2 Procédure de collecte de données quantitatives. Les données concernant l'actualisation de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et les informations sociodémographiques ont été recueillies par l'étudiante chercheuse. Le questionnaire sur l'actualisation de soi et celui sur le sentiment d'efficacité personnelle ont été administrés deux fois, soit avant et après l'intervention pour les personnes ayant suivi le programme en septembre, et trois fois pour les personnes qui composaient le groupe témoin en septembre pour ensuite suivre le programme en janvier. Le questionnaire sociodémographique était rempli seulement lors du premier temps de mesure.

5.5.2.1.3 Procédure d'analyse. Des analyses descriptives ont été réalisées pour les caractéristiques des participants à l'étude selon leur appartenance au groupe expérimental ou témoin. Ensuite, des analyses inférentielles ont été réalisées pour vérifier si les deux groupes de sujets étaient comparables sur l'ensemble des variables dépendantes et contrôles au temps 1. Le test *t* pour échantillons indépendants a été appliqué aux variables continues. Le test du Chi-deux et le test de Fisher ont servi à la comparaison des groupes sur les variables nominales et ordinales.

Pour vérifier les hypothèses de cette recherche, dans un premier temps, des tests t de Student ont été effectués pour estimer les différences entre les résultats aux divers temps de mesure pour chacun des groupes indépendamment. Une analyse de variance pour mesures répétées qui impliquait un facteur intersujet au niveau du groupe d'appartenance et un facteur intrasujet au niveau du temps (0 ou 1) a ensuite été réalisée. Les postulats qui sous-tendent l'analyse ont été vérifiés. L'interaction groupe par temps a été utilisée pour juger l'efficacité du programme sur chacune des variables dépendantes.

5.5.3 Évaluation des processus (objectif 3)

La troisième partie de cette recherche a consisté en une évaluation des processus liés à la participation au programme d'apprentissage d'italien. Elle est divisée en deux parties : une quantitative avec l'aide d'un questionnaire d'évaluation du programme (voir Appendice B) et une autre qualitative à partir des entrevues semi-dirigées (voir Appendice C).

5.5.3.1 Partie quantitative. La première partie de cette évaluation concerne l'évaluation quantitative des processus du programme d'apprentissage de l'italien avec un questionnaire basé sur les principes présentés dans le cadre conceptuel et les fondements du programme.

5.5.3.1.1 Collecte de données quantitatives. Pour la collecte de données concernant l'évaluation du processus, un questionnaire a été utilisé auprès du groupe expérimental. Regardons ci-dessous sa description.

Clicours.COM

5.5.3.1.1.1 Questionnaire d'évaluation du programme. Le questionnaire d'évaluation du programme (QEP) a été développé par l'étudiante. Il a été construit sur le modèle de développement de programme proposé par Chen (2005) ancré sur la *theory-driven*. Ainsi, les indicateurs ont été choisis pour être le plus possible pertinents en regard de la théorie d'action et conceptuelle à la base du programme, ce qui lui confère une certaine validité de contenu. Ce questionnaire mesure quatre dimensions incluses dans le modèle théorique sur lequel se base le programme : I) Plaisir : avoir du plaisir (questions 1, 2, 4 et 10); II) Rapport avec le temps : perdre la notion du temps (question 3); passer le temps libre (question 5) et profiter du temps (question 7); III) Activité cognitive : se sentir en activité (question 6); apprendre la langue (question 8); et IV) Motivation : vouloir continuer les études commencées avec le PPSVL (question 9). Une copie du questionnaire se trouve à l'Appendice B.

5.5.3.1.1.2 Procédure de collecte de données quantitatives. Les données concernant les processus du programme ont été recueillies par l'étudiante chercheuse. La collecte de données a été réalisée aux moments suivants : a) la dernière journée du programme offert au groupe expérimental qui a suivi le programme de septembre à décembre 2016, soit le 12 décembre; b) la dernière journée du programme offert au groupe expérimental qui a suivi le programme de février à avril 2016, soit le 27 avril.

5.5.3.1.1.3 Procédure d'analyse. Par rapport à l'analyse des données obtenues avec le QEP, la moyenne et les écarts types du pointage attribué au programme ont été calculés

pour les réponses à l'ensemble des questions. Cette moyenne pouvait varier de 0 à 10. Ensuite, les moyennes et écarts types concernant les variables intermédiaires (plaisir, rapport au temps, cognition, motivation) ont été calculés. Dans le cadre de ces mesures, 0 représente un manque total d'appréciation du programme par les participants et 10 signifie une appréciation positive maximale.

5.5.3.2 Partie qualitative. Une démarche d'évaluation qualitative par la réalisation d'entrevues semi-dirigées avec un nombre restreint de participants a complété l'évaluation des processus.

5.5.3.2.1 Procédure d'échantillonnage. L'échantillonnage de la partie qualitative a été fait par choix raisonné. Quatre entrevues ont été réalisées : a) Une entrevue avec la personne qui a le plus augmenté son actualisation de soi; b) une autre avec la personne qui a le moins augmenté son actualisation de soi; c) une entrevue avec la personne qui a le plus augmenté son sentiment d'efficacité; et d) une dernière avec la personne qui a le moins augmenté son sentiment d'efficacité.

5.5.3.2.1.1 Collecte de données qualitatives. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées par une auxiliaire de recherche pour avoir le moins de biais possible (Durand & Blais, 2016, cité dans Gauthier & Bourgeois, 2016). Ainsi, une position épistémologique de neutralité a été cherchée pour influencer le moins possible les réponses des participants.

Un guide d'entrevue semi-dirigée avait été construit pour réaliser ces entrevues. Les thèmes de l'entrevue étaient les suivants : la prise de connaissance du programme d'italien, les intérêts du participant par rapport à l'Italie et l'italien, des voyages en Italie, des difficultés lors de l'apprentissage de l'italien et des projets de vie (voir Appendice C).

Ces entrevues semi-dirigées ont eu lieu environ 15 jours après la fin du programme à l'endroit de préférence des participants. Celles-ci ont été réalisées par une assistante de recherche qui a rappelé le protocole de recherche; a posé des questions de la grille de l'entrevue; a reformulé ou clarifié la question posée; a fait des relances si nécessaires; a recentré l'entrevue au besoin; a fait un résumé de l'entrevue; a demandé à la personne si elle a quelques informations à ajouter à ses réponses et a remercié la personne pour l'entrevue. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et le verbatim a été retranscrit.

5.5.3.2.1.2 Analyse de données qualitatives. L'analyse de données qualitatives de cette recherche s'est inspirée du questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2003). Une question a été formulée et sa réponse a été construite à partir des données obtenues lors des entrevues. Le corpus de données brutes a été organisé préliminairement. Ensuite, après quelques lectures de celui-ci et à partir de découpage, agrégation, énumération des informations collectées, celui-ci a été analysé par thèmes (Paillé & Mucchielli, 2003). La question qui a guidé cette analyse fut la suivante : Selon les participants, quels éléments ont influencé leur parcours dans le programme?

5.5.3.3 Considérations éthiques. Le projet de cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Numéro du certificat : CER-16-224-07.02, voir Appendice D). Tous les participants ont été informés lors de la séance de recrutement du but et de la procédure de l'étude. Ils ont communiqué leur accord en signant le formulaire de consentement dont ils ont reçu une copie de confidentialité. Dans ce formulaire, l'étudiante chercheuse s'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. Les participants confirment avoir lu et compris la lettre d'informations au sujet de cette recherche en acceptant librement de participer à ce projet de recherche (voir Appendice E).

Chapitre 6

Résultats de l'étude pré expérimentale

La recherche doit avant tout être un jeu et un plaisir.
Pierre Joliot

Dans cette section de ce mémoire, après avoir décrit les participants à l'étude, les résultats de l'étude seront présentés en trois parties : les résultats de l'évaluation d'implantation, les résultats de l'évaluation des effets et les résultats de l'évaluation des processus du programme.

6.1 Description des participants à l'étude

Les participants à l'étude ont été recrutés parmi les personnes fréquentant l'Université du troisième âge de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le groupe témoin était composé des 13 personnes qui n'ont pas suivi le programme entre octobre et décembre 2016. Le groupe expérimental était composé des 19 personnes ayant suivi le programme à l'automne 2016 et des 12 personnes issues du groupe témoin qui ont suivi le programme à l'hiver 2017, pour un total de 32 personnes.

La Figure 3 illustre en détail le processus de recrutement des participants. Ainsi, 120 personnes ont manifesté leur intérêt à participer. De ce nombre, 53 ont assisté à la rencontre d'information. Trois personnes ont dès lors été exclues, car elles ne répondaient pas aux critères d'inclusion. Cinquante (50) personnes ont été sélectionnées. Parmi

elles, 20 ont été attribuées au groupe expérimental et 30 au groupe témoin. Des 30 personnes invitées à faire partie du groupe témoin, 13 ont accepté de participer. De ces 13 personnes, 12 ont intégré le groupe expérimental à l'hiver.

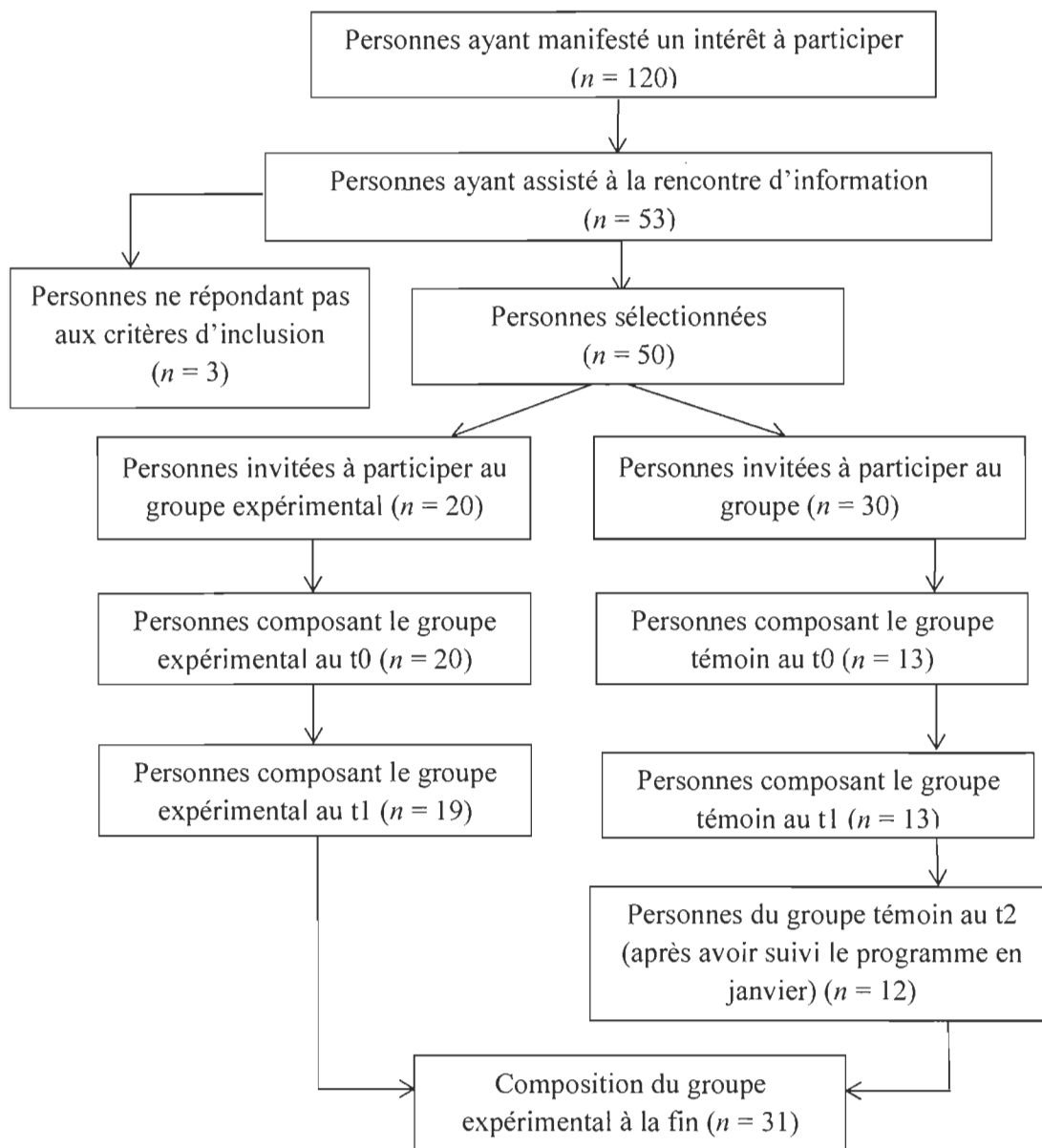


Figure 3. Synthèse du processus de participation des sujets.

6.1.1 Caractéristiques des participants

En premier lieu, il importait de s'assurer que les participants du groupe expérimental et ceux du groupe témoin ne présentaient pas de différence significative les uns par rapport aux autres au temps 1. Les données présentées dans le Tableau 3 présente les caractéristiques des participants des deux groupes.

Des analyses statistiques ont été conduites. Cette analyse des données montre que le groupe expérimental et le groupe témoin ne présentent pas de différences significatives pour l'ensemble des variables sociodémographiques selon les résultats obtenus aux tests de Fisher pour les variables nominales et ordinales. De même, les résultats aux variables dépendantes (actualisation de soi et sentiment d'efficacité personnelle) ne révèlent pas de différence significative pour les deux groupes au temps 0 selon les résultats au test de Student.

Tableau 3

Les caractéristiques des participants au temps 0

Variables			Groupe expérimental (<i>n</i> = 32)	Groupe témoin (<i>n</i> = 13)	Valeurs <i>p</i>
Variables contrôles	Genre	Homme	9 (28,1 %)	1 (7,7 %)	0,135 ¹
		Femme	23 (71,9 %)	12 (92,3 %)	
	Nombre de langues parlées	Français	12 (37,5 %)	6 (46,2 %)	0,735 ¹
		Français + une	15 (46,8 %)	4 (30,7 %)	
		Français + deux	3 (9,5 %)	2 (15,4 %)	
		Français + 3 ou plus	2 (6,2 %)	1 (7,7 %)	
	Âge	60-64	3 (9,4 %)	3 (23,1 %)	0,67 ¹
		65-69	15 (46,9 %)	5 (38,4 %)	
		70-74	10 (31,2 %)	3 (23,1 %)	
		75-79	4 (12,5 %)	2 (15,4 %)	
	Scolarité	Secondaire	1 (3,125 %)	1 (7,7 %)	0,702 ¹
		DEP	1 (3,125 %)	1 (7,7 %)	
		Collégial	2 (6,25 %)	0 (0 %)	
		Baccalauréat	20 (62,5 %)	8 (61,5 %)	
		Cycles supérieurs	8 (25 %)	3 (23,1 %)	
Variables dépendantes	Actualisation de soi		3,7062 (écart type)	3,7407	0,846 ²
	Sentiment d'efficacité personnelle		3,3433 (écart type)	3,4154	0,523 ²

1- Test de Fischer

2- Test *t* de Student pour groupes indépendants

6.1.2 Évaluation de l'implantation

Le taux de participation des aînés au programme et le niveau de réalisation des activités de celui-ci ont été établis en considérant le relevé des présences et les annotations du journal de bord de la professeure. Les résultats concernent les deux groupes ayant suivi le programme, soit à l'automne et à l'hiver. Le programme comportait 12 rencontres de deux heures chacune.

Comme le Tableau 4 le montre, 100 % des participants ont suivi au moins 8 rencontres sur 12 du programme. Sur les 30 participants, 53,3 % ont suivi l'ensemble des 12 rencontres prévues au programme. Néanmoins, les deux tiers du groupe ont suivi au moins 9 sessions sur 12.

Par rapport aux activités didactiques, le programme a été composé de 84 activités obligatoires et 144 optionnelles. Le groupe qui a suivi le programme entre septembre et décembre 2016 a réalisé 77 activités obligatoires (91,6 %) et l'autre groupe, participant de février à avril 2017, a accompli 84 de ces activités (100 %). Il faut ajouter que dans chaque rencontre, de 1 à 4 activités optionnelles ont été réalisées. Ce plus grand taux de réalisation des activités du deuxième groupe de participants peut être lié au fait que ce groupe comportait seulement 13 participants au début et 11 à la fin du programme alors que l'autre groupe a commencé avec 20 participants et a terminé avec 19.

Tableau 4

Synthèse du niveau de participation au programme (n = 30)

Nombre total de rencontres suivies	Participants présents
12	16 (53,3 %)
11	18 (60 %)
10	19 (63,3 %)
9	20 (66,6 %)
8	30 (100 %)

6.1.3 Évaluation des effets du programme

Dans cette section, les effets de la participation du programme seront décrits : les résultats quantitatifs pour les deux variables dépendantes, soit l'actualisation de soi des aînés et leur sentiment d'efficacité seront présentés.

6.1.3.1 Résultats quantitatifs. La comparaison des moyennes des groupes expérimental et témoin met en lumière des effets du programme sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité.

Pour débiter, des analyses avec un test *t* de Student pour groupes appariés ont été réalisées pour comparer les résultats au temps de mesure avant et après la participation au programme pour le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. Les résultats montrent une augmentation significative pour le groupe expérimental, tant pour

l'actualisation de soi ($p \leq 0,01$) que pour le sentiment d'efficacité ($p \leq 0,01$) alors qu'aucune différence n'a été notée pour le groupe témoin pour ces deux variables. En effet, comme le montre le Tableau 5, la signification bilatérale pour le groupe expérimental par rapport à l'actualisation de soi est de 0,000, ce qui est plus petit que 0,01, donc elle est significative. En revanche, la signification pour le groupe témoin est de 0,795. Le même effet est observé pour le sentiment d'efficacité, c'est-à-dire que le groupe expérimental a une signification de 0,000 et le groupe témoin de 0,753.

Des analyses pour mesures répétées ont ensuite été complétées afin de comparer les différences entre les temps 0 et 1 pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin. L'augmentation de valeur pour le sentiment d'actualisation pour le groupe expérimental est significativement plus grande pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin avec un degré de liberté 1, un F de 4743,285 et une signification de 0,013. De même, l'augmentation de valeur pour le sentiment d'efficacité pour le groupe expérimental est significativement plus grande que celle du groupe témoin avec un degré de liberté 1, un F de 9208,554 et une signification de 0,015. Le Tableau 6 présente ces résultats.

Tableau 5

Comparaison des moyennes d'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité selon les groupes expérimental et témoin

Variables	Groupes	Moyenne (écart type)		<i>p</i>
		Temps 0	Temps 1	
Actualisation de soi	Groupe expérimental (<i>n</i> = 30)	3,70 (± 0,31)	3,94 (± 0,33)	0,000*
	Groupe témoin (<i>n</i> = 13)	3,74 (± 0,37)	3,76 (± 0,46)	0,795
Sentiment d'efficacité	Groupe expérimental (<i>n</i> = 30)	3,34 (± 0,29)	3,64 (± 0,19)	0,000*
	Groupe témoin (<i>n</i> = 13)	3,41 (± 0,33)	3,43 (± 0,32)	0,753

Note. * Augmentation significative $p \leq 0,01$ Test *t* de Student pour groupes appariés.

Tableau 6

Résultats des mesures répétées

Variables	Groupes	Moyenne (écart type)		Différence moyenne	Différence intergroupe Facteur groupe temps
		Temps 0	Temps 1	t1 – t0	Δ moyenne t1-t0
Actualisation de soi	Groupe expérimental (<i>n</i> = 30)	3,70 (± 0,31)	3,94 (± 0,33)	0,234	$p = 0,013$
	Groupe témoin (<i>n</i> = 13)	3,74 (± 0,37)	3,76 (± 0,46)	0,019	
Sentiment d'efficacité	Groupe expérimental (<i>n</i> = 30)	3,34 (± 0,29)	3,64 (± 0,19)	0,300	$p = 0,015$
	Groupe témoin (<i>n</i> = 13)	3,41 (± 0,33)	3,43 (± 0,32)	0,020	

Finalement, à partir du calcul des moyennes marginales observées qui fournissent des estimations des valeurs moyennes estimées pour les cellules dans le modèle, et des tracés de profil (tracés d'interaction) de ces moyennes, il est possible de visualiser les effets de la participation au programme sur l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des sujets. Les Figures 4 et 5 illustrent ces résultats.

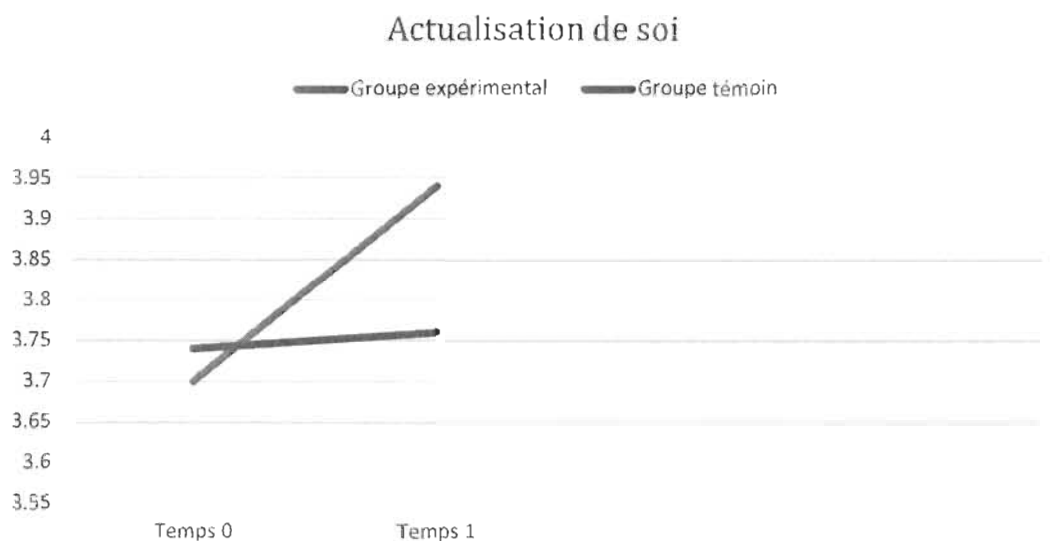


Figure 4. Moyennes marginales estimées de l'actualisation de soi.

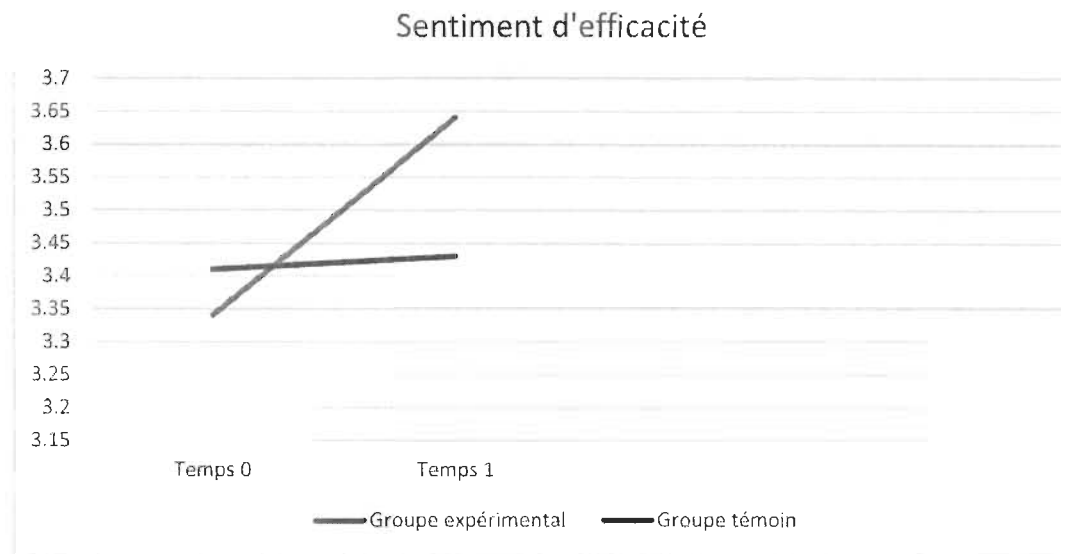


Figure 5. Moyennes marginales estimées du sentiment d'efficacité personnelle.

6.1.4 Évaluation des processus du programme

Les processus du programme ont été évalués de façon quantitative et qualitative. La collecte de données quantitatives a été réalisée à partir de la passation du questionnaire d'évaluation du programme. Les moyennes des réponses des participants aux variables intermédiaires (plaisir ressenti, perception du temps, aspects cognitifs et motivation) ont été calculées. Les données qualitatives sont issues de l'analyse du contenu de quatre entrevues semi-dirigées. Cette démarche a permis d'identifier des éléments qui ont influencé le parcours des participants au programme. Les sections suivantes présentent de façon plus approfondie l'ensemble de ces résultats.

Tableau 7

Moyennes d'évaluation du programme

Variables	Moyenne	Écart type
Plaisir ressenti	9,19	$\pm 1,16$
Perception du temps	9,24	$\pm 1,10$
Aspects cognitifs	9,20	$\pm 1,17$
Motivation	8,47	$\pm 2,60$
Totalité du programme	9,13	$\pm 1,19$

6.1.4.1 Résultats quantitatifs. Tel qu'indiqué au Tableau 7, les résultats des questionnaires sur l'évaluation du programme ont été positifs. Les résultats montrent que globalement, les participants ont attribué une note moyenne de 8,82 sur 10 avec un écart type de 1,4 par rapport à la totalité du programme. Par rapport au plaisir ressenti lors de la réalisation des activités du programme, les sujets de cette recherche ont vécu des expériences plaisantes dans le contexte du programme, tel que démontré par la moyenne qu'ils ont attribuée (9,19 sur 10 avec un écart type de 1,16). Il faut noter que la perception du temps a des attributs très positifs aussi. La moyenne de 9,24 (écart type 1,10) indique que les participants ont senti qu'ils ont bien profité de leur temps en s'amusant. Outre le caractère plaisant du programme, la moyenne de 9,20 (écart type 1,17) attribuée à la variable des aspects cognitifs indique que les participants se sont sentis vivants du point de vue intellectuel lors de leur participation au programme. Finalement, leur motivation à

participer au programme est aussi élevée, ce qui se traduit par la moyenne de 8,47 attribuée par les aînés de cette étude, avec un écart type beaucoup plus grand, soit de 2,60.

6.1.4.2 Résultats qualitatifs. Par rapport à l'analyse qualitative réalisée, comme mentionnée précédemment, la question qui a guidé cette étude est la suivante : Selon les participants, quels éléments ont influencé leur parcours dans le programme? Après avoir analysé les entrevues, ces éléments appartiennent aux ordres suivants : la perception de l'offre du programme; leur implication au programme; l'attrait pour apprendre l'italien et pour l'Italie; les activités du programme et leur intérêt de maintenir la vivacité cognitive et le contexte du programme, y compris le groupe de participants. Regardons ensuite les résultats. Notez que des noms fictifs ont été donnés aux diverses participantes afin de préserver leur anonymat.

6.1.4.2.1 La perception de l'offre. La perception du participant de l'offre du programme est un élément essentiel pour comprendre la participation face au programme. Ceci constitue comme la porte d'entrée à la posture assumée par le participant pendant le déroulement du programme.

Ainsi, la participante Hélène trouve l'offre comme une « *vraie opportunité* » dans sa vie. De la même façon, Line révèle sa réaction à la suite de l'offre, elle dit : « *tout de suite, j'ai dit, je vais embarquer là-dessus.* » Dans le même contexte positif de contentement face à l'offre du programme, Danielle raconte que, au départ, elle a accepté l'offre par

curiosité lors du lancement de l'appel sur Internet, et aussi parce que le projet l'intéressait. Selon elle, participer au programme « *c'était un grand privilège.* » Elle avoue qu'elle était vraiment contente d'être choisie parmi les personnes intéressées qui se sont présentées lors de la séance de recrutement. En ce sens, les mots de Danielle sont significatifs : « [l'offre du programme] *c'est un beau cadeau de la vie à ce moment ici* ».

Cependant, la participante Josée souligne que c'est en premier la gratuité du programme qui l'a attirée à venir participer à cette recherche. Soulignons que Josée fait partie des participants ayant le moins bien performé au programme.

6.1.4.2.2 L'implication des participants dans le programme. Un autre thème qui émerge est le niveau de l'implication dans le programme, c'est-à-dire les efforts mis par les participants pour suivre celui-ci en ayant des responsabilités par rapport à leur participation.

Des quatre participants interviewés, Danielle et Line se sont beaucoup impliquées au programme en faisant les activités demandées, en se préparant pour venir aux cours et même en faisant plus que ce qui était sollicité. Ce sont aussi les deux ayant le mieux performé selon les résultats quantitatifs. Cependant, la participante Josée souligne qu'elle a eu de sérieux problèmes de santé et que pour cette raison, aujourd'hui, apprendre l'italien n'est pas le centre de sa vie :

Mes projets maintenir et retrouver la santé. J'ai eu des problèmes de santé, donc reprendre la santé, de reprends, parce que je m'entraînais ici au CAPS, j'avais arrêté. Peut-être ne pas reprends tout de suite, reprends tranquillement l'exercice physique.

De plus, les données qualitatives révèlent que la présence d'autres projets dans sa vie peut nuire à l'engagement dans le programme PPSVL. Les deux participantes ayant le moins performé étaient engagées dans d'autres projets importants au moment de la réalisation du programme. Une de ces participantes (Josée) explique :

Je t'ai dit, on planifiait d'aller à Vienne au début de décembre, quand ça c'était concrétisé, on organisait notre voyage nous-mêmes, on était un groupe de six personnes, mes recherches sur Internet et tout ça, c'est comme si mon intérêt s'était déplacé, le travail que j'avais à faire, c'était de me renseigner sur Vienne, réserver des billets, voir ce qu'il y avait comme possibilité de visites, etc. C'est comme si j'avais délaissé un peu le travail sur l'italien pour aller plutôt sur Vienne.

Dans le même sens, Hélène était occupée par deux grands projets : aller au Mexique et vendre sa maison. Avec ses propres mots : « Le premier projet c'est que ma maison est à vendre. Je voudrais la vendre pour rester dans une petite maison. Et aussi, je vais aller au Mexique au mois de février. C'est aussi déjà cédulé ».

Il faut aussi préciser que Hélène justifie sa basse performance parce qu'elle a « rempli trop vite » les questionnaires de la recherche en expliquant que parce que « les autres avaient fini, pas moi, j'ai rempli comme ça. ». Cette vitesse dans la réponse aux tests peut aussi démontrer un manque d'implication au programme.

6.1.4.2.3 L'attrait pour apprendre l'italien et l'Italie. L'attrait par l'Italie et sa culture s'est montré comme étant une pierre angulaire pour les participants. Dans ce sens, il faut se souvenir que le programme a débuté avec 20 participants. L'un d'entre eux, à la semaine suivant le début du programme, a mis fin à sa participation en disant qu'elle n'avait pas d'intérêt pour l'Italie et l'italien. Ainsi, Danielle, Line et Hélène ont continué leur programme d'italien dans le cadre d'un cours régulier offert par l'UTA avec l'enseignante chercheuse. Parmi les quatre interviewées, Josée est la seule qui n'a pas continué ses études d'italien.

Dans ce contexte, Danielle, Line et Hélène sont attirées par l'italien et par l'Italie.

Lors de son entrevue, Line parle de ses souvenirs sur ce pays :

Je suis allée par-là, j'aimerai, j'ai des souvenirs en plus, bah oui, il y avait un texte, je ne me souviens pas bien, mais il y avait des villes au nord d'Italie, le long de la mer Adriatique, il parlait, il me rendait de souvenirs, bah oui, bah oui. Ça faisait quelques années... J'ai trouvé l'Italie, j'aime ce pays-là, leur cuisine, la pizza qu'on mange, ce n'est pas ça, pas de tout, leur vraie cuisine là, c'est vrai, leur café, moi j'aime le café, leur café là, au, au, au, l'expresso était bon, en France, était bon, mais en Italie, ça fait revenir dans ma mémoire, ça me rappelait des bons souvenirs attachés à ça.

Danielle affirme que l'italien est une langue qui l'intéresse. Elle pense aller visiter la Petite Italie à Montréal pour satisfaire sa nécessité de proximité avec la langue et avec la culture italienne. Bien qu'elle ait moins performé, il ressort des données que Hélène, qui a moins performé au test d'actualisation de soi, aime aussi l'Italie comme le montre cet extrait « la culture, c'est sûr, le tourisme, l'histoire de l'art, la culture, la langue, connaître le monde, les personnes italiennes, la façon de vivre, faire de voyages culturels

et aussi des voyages de plaisir. » Elle aimerait pratiquer son italien sur place : « Pratiquer l'italien là-bas, et pouvoir me communiquer plus facilement, c'est ça. »

Par contre, comme mentionné précédemment, c'est Josée, qui a la moins performé au test du sentiment d'efficacité, l'unique participante qui avoue ne pas être attirée par l'Italie et sa langue et ne projetant pas la visite du pays prochainement. Avec ses mots :

J'aurais préféré l'allemand parce que personnellement il m'aurait servi davantage... J'aimerais perfectionner mon anglais, en voyage l'anglais ça sert beaucoup, donc j'avais donné mon nom pour, je sais qu'à la commission scolaire La Rivière pour un cours intensif d'anglais [...] ils m'ont classée intermédiaire plus. Il n'a pas assez des personnes pour former le groupe, les gens sont débutants, intermédiaires, ils me disent plusieurs fois, il n'a pas assez de personnes dans votre groupe, donc j'espère que ça va fonctionner en janvier. J'aimerai bien ça, par moi-même à ce moment-là, c'est apprendre l'allemand.

6.1.4.2.4 Les activités du programme. Un autre thème choisi pour analyser les entrevues réalisées est lié à la perception des participants du programme par rapport aux activités didactiques développées. De façon générale, les participantes ont apprécié les activités du programme. Danielle les classifie comme des « *activités marquantes* » dans le cadre d'une « *très belle expérience* ». De son côté, Line apprécie les chansons et la possibilité d'organiser une danse en ligne avec ses compagnons, tandis que Hélène a bien apprécié les activités du programme.

Contrairement à ce qui précède, les activités du programme ne satisfaisaient pas les attentes de Josée. Elle a dit lors de son entrevue :

J'ai trouvé qu'on n'a montré pas assez de dialogue de la vie courante, de tous les jours, n'était pas accès là-dessous. [...] suivre un cours de langue, j'aimerais que soit davantage des dialogues, des sujets précis, réserver à l'hôtel, au restaurant, qu'on parle en groupe ou en équipe plus d'oral, plus de discussion, de dialogues concrets, pratiques, des choses toutes prêtes pour pouvoir utiliser immédiatement, quand on est en voyage.

6.1.4.2.5 Leur intérêt de maintenir la vivacité cognitive. Les activités du programme étaient composées par des éléments qui faisaient appel à la vivacité cognitive des participants. Ces activités ont été appréciées de façon unanime par les participants, compte tenu de la préoccupation des aînés de cette étude face à la possibilité d'avoir des troubles neurocognitifs.

Pour cette raison, les quatre personnes interviewées, chacune avec ses propres mots, manifestent leur besoin de maintenir leur cerveau en activité. Regardons quelques extraits des entrevues.

Josée affirme qu'elle a su, lors de la séance d'information, que « *le projet semblait intéressant pour faire travailler notre cerveau différemment.* » Dans la même direction, Hélène a eu l'envie de maintenir sa tête en activité : « *[le programme] te fais travailler, pas d'assoir et assister la télévision, non, non, non, ça te fait travailler, et en même temps t'excite l'intérêt pour le pays* ». Line dit clairement qu'elle veut se maintenir active mentalement :

Quand ils ont dit qu'avec les études on pouvait maintenir le niveau. L'actualisation, cognitive, à notre âge [...] parce que je ne veux pas vieillir dans une maison d'Alzheimer (rires) on essaie ça c'est bien relatif, c'est ça, c'est ça.

Et, finalement, c'est Danielle qui affirme que le fait d'avoir discuté d'avoir un projet dans la vie lors du programme l'a fait réfléchir sur ses capacités cognitives :

On avait toujours un message, une étude à faire des études neurologiques, et tout ça, puis quand venait le facteur projet, c'est là que je me suis sentie plus comme fébrile, pas comme inquiète, je n'étais pas sûre de moi, il me semble que je n'avais pas assez de projets.

6.1.4.2.6 Le contexte du programme. Les entrevues ont aussi été analysées par rapport aux informations de nos sujets en référence au contexte social où le programme s'est développé. À partir des entrevues réalisées, c'était constater que l'humour était présent pendant le déroulement du programme, condition très appréciée par les participants : « *C'était le fun* » (Line); « *C'était amusant* » (Hélène); et encore avec les mots de Danielle : « *Il y avait beaucoup d'humour, oui, c'est bon parce, ça aussi c'est un autre point que je trouve, parfois, il y a des personnes* ».

En outre, toutes les participantes de ces entrevues mentionnent l'importance de la socialisation comme élément facilitateur du programme. Ainsi, Josée apprécie le côté social du programme. Hélène souligne l'importance des fêtes réalisées pendant le programme et les sorties qu'elle a réalisées avec ses amis du programme en question. Lisons les mots de Danielle qui sont significatifs : « *Juste un petit détail que [nom de l'enseignante] ne sait pas, peut-être, avec quelques-uns, on était 8 ou 10, nous avons trouvé finalement un restaurant* ».

Dans ce contexte d'apprentissage, le groupe de participants a été considéré comme un élément favorable à l'engagement personnel au programme. L'ensemble des participants a été bien apprécié par Josée, Danielle, Hélène et Line qui qualifiaient le groupe comme étant « *intéressant* » (Josée); « *diversifié* » (Line), « *agréable* » (Hélène) et « *ouvert et diversifié* » (Danielle). Regardons cet extrait significatif de l'entrevue de Line.

Je pense que la sociabilité est aussi joue un rôle dans ça, je pense, parce que t'as des contacts avec d'autres personnes, d'autres idées, il y avait même un prêtre qui était dans notre groupe. [...] ça fait la diversité.

Line apprécie aussi le groupe et le temps passé ensemble. Elle affirme que :

Le groupe, le groupe était bien, c'était bien agréable, diversifié, autant d'hommes que femmes, était bien, oué. On s'est connu pas mal, pas mal de temps, depuis septembre jusqu'à décembre, j'ai trouvé ça très bien.

C'est important aussi de souligner les propos de Danielle par rapport à l'assiduité du groupe :

Peu de gens se sont absentés, ça m'a beaucoup impressionnée, par exemple, c'était nouveau, cette année, les gens ne s'absentaient pas, ça je trouve que c'est un bon signe aussi, prendre au sérieux l'engagement qu'on fait.

Le respect dans le groupe est mentionné par madame Danielle. Elle avoue que :

De gens qui avaient appris d'autres langues, quelques personnes, pas suffisamment pour dire, si tout le monde savait parler l'italien, sauf moi, là, de nager contre le courant, mais là, tout le monde sur le même pied, personne ne qui semblait avoir plus de facilité.

Dans le même sens, Hélène affirme que « *tout le monde est gentil* ». Et, finalement, les mots de Danielle expriment aussi le climat respectueux dans le groupe :

Quand on commence à lire des phrases, on rit, mais il n'a pas personne que va rire de moi, on va rire de la situation, comment on a bâti nos phrases. Tout le monde a le même intérêt, mais nous fait juste sourire. De fois, on écoute. Là on dit, je n'ai pas compris ta phrase.

En somme, les entrevues ont permis de mettre en lumière quelques éléments pour répondre aux objectifs de cette recherche. Celles-ci ont signalé des pistes pour comprendre le rôle des variables intermédiaires dans le cadre des processus liés à ce programme : le plaisir, la perception du temps, la motivation et la mise en marche des fonctions cognitives.

Discussion

Les malheurs nous vieillissent plus que les années.
Cécile Fée

Cette étude visait à évaluer le programme ludique d'apprentissage d'italien, *Pian, piano si va lontano*, auprès des aînés dans un contexte de loisirs. Ainsi celui-ci n'a pas été conçu pour être implanté dans le cadre de l'éducation formelle réglementée qui implique une intention délibérée et systématique d'apprentissage et d'enseignement, incorporée dans un programme officiel avec l'évaluation de contenu qui vise un diplôme à la préparation au monde du travail. Cette étude voulait plutôt comprendre comment une participation sociale, un des piliers du vieillissement actif (OMS, 2002), visant l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte des loisirs, à 65 ans ou plus, pouvait constituer un projet personnel propice à contribuer au rehaussement de l'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité des aînés. Pour répondre aux objectifs de cette recherche, une approche ludique d'enseignement de la langue italienne a été développée puis une évaluation sommative de son taux d'implantation (Chen, 2005) a été réalisée pour vérifier le taux de réalisation du programme; les effets de la participation à une telle activité sur l'actualisation de soi des aînés et leur sentiment d'efficacité ont été évalués, et une évaluation des processus a été menée pour tenter de comprendre comment les activités proposées étaient pertinentes.

Il est important de souligner que la méthodologie suivie pour réaliser cette étude avec une évaluation sommative d'implantation, une évaluation des effets et une évaluation des processus (Chen, 2005) en utilisant un devis pré-expérimental est une force de ce projet de recherche. De même, la présence d'un groupe témoin est sans équivoque un atout important pour conforter la démonstration des effets du programme.

De plus, une autre des forces de cette étude est certes la pertinence du contenu du programme PPSVL qui a été développé dans le cadre d'un stage de deux mois en Italie avec le soutien de professeurs compétents dans le domaine. Non moins important est le fait que les fondements théoriques mobilisés dans cette étude sont le fruit des années d'études et de pratique de l'étudiante chercheuse qui détient un doctorat en éducation du Brésil.

Ainsi, cette étude a permis le développement du contenu du programme d'apprentissage ludique de l'italien PPSVL. Le contenu de celui-ci a été basé sur un cadre conceptuel qui a permis d'en articuler les fondements. La théorie d'action et la théorie conceptuelle de ce programme ont été conçue selon l'approche de développement d'un programme basé sur la théorie de Chen (2005); ce qui en renforce la pertinence. Les variables choisies pour composer ce modèle ont aussi été mobilisées dans l'évaluation des processus du programme.

Les résultats de l'évaluation sommative de l'implantation (Chen, 2005) ont montré globalement un bon engagement dans le programme, seulement 3 personnes sur 30 ayant abandonné. De même, le taux de participation a été relativement élevé avec 66 % des participants qui ont suivi au moins les trois quarts des rencontres. De plus, les données ont montré que plus de 90 % des activités obligatoires du programme ont été réalisées. Ces résultats confirment que le programme a bel et bien été réalisé selon les plans et que les participants en ont reçu le contenu d'une façon suffisante (IRSC, 2017).

Par rapport aux effets du programme, selon les données quantitatives, il y a eu une augmentation significative de l'actualisation de soi chez les participants au groupe expérimental comparativement à ceux du groupe témoin, ce qui démontre clairement l'impact du programme. L'augmentation de l'actualisation observée dans le cadre de la participation au PPSVL est cohérente avec les résultats de l'étude de Dubé et al. (2003) qui affirment que les nouvelles opportunités offertes par la vie, comme c'est le cas avec la participation au PPSVL, optimisent les forces des aînés étant donné que celles-ci sont propices à la construction de buts personnels. De même, les activités du programme ont défié les participants en se constituant comme une excellente opportunité au rehaussement de l'actualisation de soi dans le même sens que les travaux de Stebbins (1992, 2015). Lee et al. (2012) suivent le même ordre d'idées quand ils affirment que les loisirs sérieux, comme le PPSVL, promeuvent l'enrichissement personnel, la réalisation de soi, le plaisir et l'épanouissement personnel. En d'autres mots, le PPSVL a favorisé ces sentiments positifs en stimulant les processus cognitifs de ses participants tel que signalé par Simone

et Cesena (2010) et, ainsi, ce programme pourrait faire partie de la liste de loisirs sérieux annoncée par Yang (2014).

Le rehaussement du sentiment d'efficacité a été un autre effet du programme PPSVL de la même façon que d'autres études sur les bénéfices des activités de loisirs ont démontré (Kwang-Uk et al., 2014; McAuley, 1993; Perkins et al., 2008; Purdie & McCrindle, 2010; Ra et al., 2013). De plus, le sentiment de réussite éprouvé par les participants lors du programme peut se transposer à d'autres domaines de leur vie et ainsi avoir augmenté leur sentiment d'efficacité (Bandura, 1993). Ainsi, en ayant vécu une réussite dans ce domaine, ces personnes pourront avoir des aspirations plus élevées dans d'autres contextes de leur vie en se concentrant davantage sur leurs potentiels que sur leurs faiblesses. Ainsi, la participation au PPSVL a pu augmenter le sentiment d'efficacité des participants et ainsi contribuer à la qualité du fonctionnement humain de façon générale, tel qu'annoncé par Bandura (1993.). Bref, c'était dans ce processus de maîtrise d'une nouvelle langue de façon ludique dans un contexte de loisirs que l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité de chaque participant a pu se développer tel que démontré par les études de Cirillo (2011) et Kim et Kim (2015).

Par ailleurs, le programme PPSVL a été la place par excellence du jeu et, dans le cadre de cette recherche, c'est dans l'espace transitionnel créé par ce programme que les participants ont eu l'envie de communiquer dans une langue étrangère. C'est dans cet espace de jeu que l'ainé apprenant s'est actualisé et a augmenté son sentiment d'efficacité

personnelle. Le programme PPSVL a ainsi pu être perçu comme un objet transitionnel (Winnicott, 1975) pour les aînés à cette étude. Les aînés se sont impliqués avec cet objet culturel spécifique : la langue et la culture italienne. Au début, en symbiose avec celui-ci, pour éventuellement se séparer de cet objet et aller en chercher un autre. Le moment de la symbiose a été le moment de l'enchantement total des participants par l'offre du programme d'apprentissage de l'italien : ils étaient émerveillés par la possibilité d'apprendre une nouvelle langue et ils s'y sont investis dans l'activité. Dans la mesure où l'objet transitionnel fait le pont entre le monde intérieur et l'extérieur, et ainsi appartient à ces deux mondes, c'est par ce chemin parcouru par l'objet que les participants de ce programme se sont amusés et ont joué. Le programme était une réalité extérieure aux participants au même temps qu'il devenait constitutif de l'intériorité de ces sujets : PPSVL et la langue italienne était la langue de l'autre, un programme fait par d'autres (extérieur aux participants) qui, peu à peu, devenait des connaissances intériorisées. Bref, le PPSVL, l'objet transitionnel, a été « trouvé/ créé » par le sujet; à mi-chemin entre le monde interne et externe; ce qui a établi un espace transitionnel. Ce dernier a dégagé d'innombrables processus transitionnels basés sur la possibilité de jouer, jouer avec la langue de l'autre qui a commencé à appartenir aux participants de cette étude.

Par rapport à l'évaluation des processus du programme, il est possible de dégager des liens entre ceux-ci et les variables intermédiaires retenues dans le cadre opératoire de cette étude, soit la motivation, le rapport avec le temps, le plaisir et la cognition.

La moyenne de 8,47 sur 10 obtenue pour la dimension motivation du questionnaire d'évaluation du programme indique que les aînés avaient une forte motivation pour y participer. De même, la perception de l'offre du programme exprimée par les participants lors des entrevues réalisées indique qu'ils étaient motivés à participer au PPSVL. Les aînés démontraient qu'ils étaient attirés par l'Italie, sa langue et sa culture. Ainsi, la passion par une pratique de loisirs, tel qu'indiqué par les recherches faites par Kleiber (2013), motivait les participants en renforçant leur sentiment de compétence, d'appartenance et d'identité. De même, il est possible que la possibilité d'actualisation de soi offerte par ce programme est aussi été un des motivateurs à un tel apprentissage (Kim & Kim, 2015).

De plus, les participants étaient assidus et engagés au programme en valorisant le « temps » destiné à cette activité comme cela a été démontré par le taux de participation au programme. De même, le questionnaire d'évaluation du programme a mesuré une moyenne de 9,24 sur 10 par rapport à cette variable. Aussi, ces résultats quantitatifs et les entrevues semi-dirigées ont offert des pistes pour comprendre l'implication des participants lors du programme, ce qui indique une possible sensation de *flow* (Csikszentmihályi, 1996; Heo et al., 2010) ressentie par les aînés pendant la participation aux activités du programme.

Ensuite, par rapport au plaisir ressenti pendant la participation au PPSVL, à partir des résultats du questionnaire d'évaluation du programme, les participants ont attribué une note moyenne de 9,19 sur 10. De même, comme il est possible de remarquer dans les

données qualitatives, les participants ont exprimé que le plaisir ressenti était lié à la capacité d'apprendre une nouvelle langue et de mettre en marche leurs fonctions cognitives pour y arriver tout en maintenant leur vivacité cognitive, élément très important à ces participants. Les résultats qualitatifs de cette recherche ont indiqué que l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des aînés étaient fortement basés sur leur perception de leur fonctionnement cognitif et leur bien-être cognitif tel qu'indiqué dans les recherches de Litwin et Kimberly (2016), Litwin, Schwartz et Damri (2017) et Purdie et McCrindle (2010).

Encore sur le plaisir ressenti lors de la réalisation de ce programme, les entrevues réalisées indiquent que le contexte agréable (bonne humeur) qui a été développé a été considéré par les participants comme un facteur positif. En outre, les résultats obtenus avec le questionnaire d'évaluation du programme ont indiqué que le facteur « être en groupe » fut d'une importance fondamentale pour les participants. En effet, apprendre une langue en groupe, en plus de lier des amitiés, réaliser des sorties (restaurants, cafés, cinéma, fêtes entre autres) promouvaient la formation de liens sociaux tout en les renforçant. Ainsi, il est clair que le programme implanté a incité à la participation sociale, élément constitutif du vieillissement actif (Raymond et al., 2012). Effectivement, les personnes interviewées ont qualifié leur groupe du programme comme engagé et encourageant. À cet égard, Linden et Juillerat (2014) ont tout à fait raison en affirmant qu'être partie prenante dans la société est un chemin possible aux aînés par les loisirs. Bref, maintenir la vivacité cognitive, être impliqué au programme et la possibilité d'être

en groupe sont des facteurs qui ont composé le plaisir ressenti par les participants lors de la réalisation de ce programme.

De plus, selon le questionnaire d'évaluation du programme, une moyenne de 9,20 sur 10 a été obtenue au fait de sentir le développement cognitif lors de la participation au programme. Ce fait indique que les aînés sentaient que le programme faisait appel à leurs capacités, à leurs habilités et à leurs forces cognitives et ainsi, maintenait leur vivacité cognitive, d'où la raison de s'impliquer dans ce programme et d'en profiter. Les données qualitatives renforcent cette démonstration.

Dans cet ordre d'idées, les résultats ont suggéré que participer à ce programme peut être défini comme avoir fait partie d'une forme de loisirs actifs (Schellenberg & Turcotte, 2007) et sérieux (Stebbins, 1992). De ce fait, les participants du PPSVL ont été persévérants lors des difficultés de l'apprentissage de l'italien. Ils ont révélé leur envie de continuer à étudier cette langue, ils ont fait des efforts pour développer leurs connaissances au cours du programme, ils ont eu des avantages sociaux et émotionnels dans un monde spécifique : le monde italophone. Bref, ils s'y sont adonnés de plein gré afin de développer leur formation personnelle par une participation sociale volontaire en utilisant leurs capacités créatrices, telles qu'annoncées dans les définitions de jeu et ludicité par Huizinga (1989).

En outre, quand une langue est étudiée, ce n'est pas seulement ses signes et ses sons qui sont appris, c'est aussi l'identité que porte cette langue. Donc, l'intégration entre l'identité déjà existante et celle de la nouvelle langue construit et reconstruit d'autres identités (Peterson & Pagliarini, 2007). Dans le cas de cette étude, ce processus a été la construction d'une narration sur leurs histoires qui les ont mis en contact avec un passé qui les ont attirés à appartenir à cette « nouvelle » histoire. C'était un sentiment de participation aux événements communs de l'Italie par les francophones qui peuvent par exemple; connaître les mêmes villes, savoir chanter des chansons, boire les mêmes vins, faire la même recette, connaître le même opéra. Cet ensemble a fini par unir toutes ces personnes qui auparavant n'avaient rien en commun (Anderson, 2008). Bref, apprendre les notions de cette nouvelle langue a impliqué l'apprentissage du mode de vie de l'autre et d'autres communautés. Pour cette raison, le regard d'admiration porté à la communauté italienne a eu une influence sur les résultats de l'actualisation de soi et du sentiment d'efficacité. Selon Williams et Burden (1999), l'apprentissage d'une langue étrangère c'est bien plus qu'apprendre quelques habilités, c'est un changement de l'autoimage ou même la formation d'une nouvelle identité. Cela correspond à ce que Serrani-Infant (2001) préconise : à savoir le jeu du « non-un » qui demande une concentration totale afin d'entrer dans le rôle d'être un autre.

Par ailleurs, à partir de la réalisation de cette étude, il est possible affirmer que la glottodidactique ludique (Caon, 2006) a pu être un chemin adéquat pour l'enseignement des notions d'une langue étrangère aux aînés dans un contexte de loisirs. Celle-ci, basée

sur le jeu qui implique les élèves/ participants de façon multisensorielle, a promu leurs amusements en même temps qu'il leur a demandé de l'effort cognitif et psychophysique.

Enfin, tel qu'annoncé précédemment, la participation à ce programme de loisirs a pu contribuer à la construction du vieillissement actif par ses participants. Ceux-ci ont eu l'occasion d'accroître leur qualité de vie, leur bien-être personnel pour bâtir une vie en santé tel que démontré antérieurement par d'autres études (Adams, 1988; Adams et al., 2011; Brajsa-Zganec et al., 2011; Everard, 1999; Leitner & Leitner, 2012; Litwin & Shiovitz-Ezra, 2006; Michalos & Zumbo, 2003; Newman et al., 2014; Novek-Menec et al., 2013). De même, la stimulation mentale provoquée par le programme PPSVL aux participants de cette étude par la participation sociale dans un contexte de loisirs a pu être catégorisée comme une des formes de loisirs propices au vieillissement réussi (Simone & Haas, 2009). Bref, le programme PPSVL apparaît avoir le potentiel de représenter un outil valable pour la promotion du vieillissement réussi, qui est un des aspects forts de cette étude. De cette façon, le titre du programme, *Pian, piano si va lontano*, a été approprié et, dans ce contexte, très significatif. *Pian, piano si va lontano* est la forme abrégée du proverbe italien *Chi va piano, va sano e va lontano* (Qui va doucement et sainement, sûrement va loin).

À ce moment de ce mémoire, il importe aussi de préciser les limites de la présente étude. Par rapport à sa validité interne (Bouchard & Cyr, 2005), la technique d'échantillonnage a aussi pu influencer les résultats. Le recours à un échantillonnage

accidentel (ou par convenance) fait à partir du recrutement auprès des élèves de l'Université du troisième âge (UTA) a peut-être eu l'effet d'accroître la relation entre la variable indépendante de cette étude et les variables dépendantes étant donné que les élèves de l'UTA peuvent être des personnes plus motivées et engagées dans les activités qui rehaussent l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité. De même, par rapport à l'évaluation des processus liés à la participation au programme d'apprentissage d'italien, il faut remarquer que les résultats quantitatifs provenaient d'un questionnaire d'évaluation du programme que l'étudiante chercheuse a elle-même fait passer aux participants. Ainsi, il est possible que ces résultats aient pu être biaisés par l'effet de désirabilité sociale. Par rapport à la validité externe de cette recherche (Bouchard & Cyr, 2005), l'étude n'a pas eu la capacité de généraliser les résultats obtenus avec l'échantillon composé à la population des aînés globalement. Le recours à un échantillonnage accidentel (ou par convenance) fait en sorte que les participants pourraient ne pas être représentatifs de la population en générale. En effet, du fait qu'ils fréquentent l'UTA, les participants de ce groupe avaient probablement un intérêt plus marqué pour les activités d'apprentissage et une expérience plus grande de ce type d'activités. Il serait intéressant de reprendre cette étude dans un contexte plus rigoureux avec une méthode d'échantillonnage aléatoire entre le groupe témoin et expérimental et qui comprendrait un plan d'analyse plus détaillé. De telles analyses apporteraient possiblement de nouvelles pistes sur les composantes de cette étude. Malgré ces limites, les résultats obtenus seront grandement profitables pour permettre un transfert didactique dans d'autres contextes d'enseignements de langues étrangères d'éducation informelle et aussi dans le cadre des loisirs plus actifs.

Par rapport au devis de cette recherche, la méthode mixte a été adoptée pour confirmer et compléter les données quantitatives par les données qualitatives avec une perspective constructiviste et compréhensive pour ce qui est de l'évaluation des processus (Bosisio & Santiago-Delefosse, 2014). Celle-ci, qui aurait pu constituer une autre force de cette recherche, n'a pas eu le temps de se constituer en tant que tel. Ce choix était ambitieux dans les limites de temps pour une recherche au niveau de la maîtrise. En conséquence, seulement quatre entrevues semi-dirigées ont été faites et elles n'ont pas conduit à un niveau de saturation satisfaisant pour arriver à des résultats valables. Celles-ci ont néanmoins offert des pistes de réflexion par rapport à l'évaluation des processus. De plus, en ce qui concerne les stratégies d'analyse, cette recherche n'a pas trouvé l'harmonie entre les logiques quantitatives et qualitatives, à débiter par le guide d'entrevue qui n'a pas permis de couvrir pleinement les dimensions évaluées dans le questionnaire quantitatif à savoir les éléments de plaisir, temps, mise en marche des fonctions cognitives et motivation. Ainsi, la faible triangulation de données atteinte constitue une des limites de cette étude.

De plus, la décision d'ajouter un groupe témoin a été prise en cours du processus de recrutement devant l'engouement suscité par ce programme. Il y a donc eu un délai de quelques semaines entre les collectes au temps 0 pour le groupe témoin, le temps d'obtenir l'autorisation du comité d'éthique pour cet ajout. Néanmoins, nos résultats ont gagné de la force sur les effets du programme en comparant le groupe expérimental et le groupe témoin malgré le décalage dans les temps de mesure.

Il aurait été intéressant aussi d'analyser les résultats à l'actualisation de soi et au sentiment de compétence en regard de certaines variables telles le genre, âge, nombre de langues parlées et scolarité des participants. Cela n'a pu être fait compte tenu de la charge de travail que cela aurait demandée et qui aurait grandement dépassé le cadre requis pour des études à la maîtrise. De même, il aurait été intéressant de faire des analyses en fonction des sous-dimensions du questionnaire d'actualisation de soi (Leclerc et al., 2003) mais encore là, le temps a manqué. Voilà donc tout autant de pistes à développer pour d'autres études.

Il reste à ajouter qu'il est clair que notre société doit apprendre à vivre avec la longévité humaine (Lefrançois, 2005). Si les aînés doivent continuer d'apprendre pour être à mesure de fonctionner et de ne pas être exclus de la société des technologies, la société, elle aussi doit apprendre à fonctionner avec des aînés dont l'espérance de vie ne cesse d'augmenter. Ainsi, les stéréotypes formés dans un contexte social gérontophobe, où la personne âgée est vue comme une charge pour la société (Van Gorp, 2013), peuvent être combattus avec des programmes de loisirs qui ont les mêmes caractéristiques que le PPSVL. Freire (1970) a raison lorsqu'il affirme que l'éducation est permanente parce que les êtres humains sont inachevés. Ainsi, de nos jours, les aînés composent le groupe de la population qui a le plus de temps libre, étant donné qu'ils n'appartiennent pas au monde professionnel. Ils ont du temps pour apprendre, pour réfléchir, pour étudier, pour s'actualiser et pour rehausser leur sentiment d'efficacité. Et ainsi, dans le cadre de cette étude, « le mot "école" a repris son sens originel, issu du mot grec *skholê* qui veut dire

loisir », et encore plus « les aînés ont le goût d'apprendre parce que l'activité intellectuelle est une "drogue" qui contribue à maintenir la passion de vivre. » (Deriaz, 2006, p. 11).

Par ailleurs, les résultats obtenus à partir de cette étude font face aux stéréotypes concernant le déclin « inévitable » des fonctions mnésiques qui déclenchent encore des craintes chez bien des adultes et des aînés. De nos jours, il est reconnu que l'exercice régulier des fonctions cognitives est le garant du maintien des capacités d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances, favorisant ainsi la recherche de solutions concrètes aux problèmes de la vie courante. Et, en plus, selon les dernières recherches dans le domaine de la neuroscience sur le bilinguisme, apprendre une nouvelle langue favoriserait le maintien des fonctions cognitives et aurait un effet protecteur pour la maladie d'Alzheimer (Bialystok, Binns, Craik, & Osher, 2014; Bialystok, Craik, & Freedman, 2007; Bialystok, Craik, Klein, & Viswanatham, 2004). Autrement dit, le bilinguisme est associé à un retard important dans l'apparition des symptômes des troubles cognitifs, et donc, à la conservation des fonctions cognitives exécutives, de la mémoire et de l'attention des personnes. Ainsi, les résultats de cette recherche s'insèrent dans le cadre du développement du bilinguisme à 60 ans et plus qui favorise la formation de la réserve cognitive en se protégeant du déclin cognitif (Bier & Belleville, 2010) tout en maintenant la vivacité ou la santé cognitive (Belley et al., 2013; Litwin & Stoeckel, 2016).

Les résultats de cette étude démontrent que Lemieux (1992, 2000, 2001) a vu juste lorsqu'il propose un nouveau domaine pour connaître et comprendre l'apprenant aîné,

différent de la gérontologie sociale ou de la gérontologie éducative. Il propose un domaine d'étude relié à celui de l'éducation (et non pas à celui de la gérontologie) : la gérontagogie. Celle-ci s'inscrit dans la suite logique de la pédagogie (formation initiale) et de l'andragogie (éducation des adultes). Selon cet auteur, la gérontagogie devrait être le centre des attentions de la formation des personnes préoccupées par leur avenir après la retraite ainsi que de la formation aux nouveaux rôles sociaux de la personne retraitée. Ainsi, les résultats de cette recherche sont en rupture totale avec celui du paradigme du déclin pour qui la vieillesse est faite de déficits et de pertes irréversibles (Deriaz, 2006).

En somme, si cette étude a permis de mieux comprendre le rôle du ludique pour un vieillissement actif, ses limites appellent à poursuivre les recherches pour davantage valider les fondements d'une telle approche. Il serait ainsi utile de reprendre cette étude avec un devis expérimental et ouvrir des perspectives sur d'autres éléments qui n'ont pas été étudiés dans le cadre de cette étude, par exemple, les effets protecteurs du bilinguisme sur le fonctionnement cognitif des aînés et le rôle d'une approche ludique d'enseignement comme un potentialisateur de ses effets protecteurs dans une perspective de la gérontagogie éducative.

Conclusion

Tout plaisir est, de par sa nature même, un bien, mais tout plaisir ne doit pas être recherché; pareillement toute douleur est un mal, mais toute douleur ne doit pas être évitée à tout prix.
Épicure

Étant donné le vieillissement de la population, promouvoir et maintenir un vieillissement actif (OMS, 2002) sont des incontournables. Conséquemment, les recherches qui se basent sur les trois piliers du vieillissement actif (santé, participation sociale et sécurité) et qui visent à connaître les chemins pour arriver à une société en santé cognitive, comme celle-ci, constituent une priorité et répondent à des nécessités non seulement de l'ordre de la santé publique, mais aussi d'ordre économique. Ainsi, cette étude a ouvert une porte sur l'importance de la dimension ludique dans un contexte d'apprentissage qui peut servir d'inspiration à d'autres recherches dans le futur. De plus, les retombées sociales des résultats obtenus de cette étude sont pertinentes dans le cadre des interventions en santé, éducation et services sociaux parce qu'elles indiquent que l'aspect ludique utilisé ici pourrait augmenter l'implication des aînés, leur motivation et leurs émotions positives. En plus, la démarche de cette étude a apporté concrètement une connaissance en regard du loisir comme forme de participation sociale dans une perspective de vieillissement actif. Bref, c'est dans ce contexte que mieux comprendre l'importance du rôle du ludique dans le maintien des fonctions cognitives constitue une avenue aux futures recherches dans le domaine du vieillissement actif.

Ainsi, dans la lignée humaine, nous avons connu l'*Homo habilis*, qui maîtrisait parfaitement la bipédie; l'*Homo erectus*, qui a découvert le feu et a construit des outils pour répondre aux besoins humains; l'*Homo de Neandertal*, doté de capacités de traditions culturelles, qui a créé la technique de taille des silex; l'*Homo sapiens*, qui a organisé sa vie sociale autour du village. Aujourd'hui, une sous-classe de l'*Homo sapiens* est en train de se faire connaître. Ainsi, comme mentionné au long de ce mémoire, il y a l'*Homo ludens* (Huizinga, 1989), l'*Homo senectus* (Lefrançois, 2004) et, enfin, le spectacle de la naissance de l'*Homo longevus* (Terrés-Speziale, 2005) qui peut être observé par les hommes et les femmes de nos jours. Celui-ci est conscient de sa longévité et, pour cette raison, il est en train de bâtir une nouvelle organisation sociétale, inédite et différente de celle des hommes et des femmes d'un passé récent. Ainsi, c'est à partir de cette prise de conscience que l'*Homo longevus* a comme obligation morale de faire du vieillissement une phase de la vie humaine qui n'est pas synonyme de décrépitude. Pour y arriver, il doit donner un sens à sa longévité. Dans ce processus, il peut être représenté par Janus, le dieu romain du passage, avec une face tournée vers le passé, l'autre sur l'avenir. L'*Homo longevus* doit être un modèle de résilience aux générations qui le suivent, tout en ayant comme obligation de prendre soin des personnes plus âgées et d'organiser sa vie en fonction de son potentiel de longévité.

L'*Homo longevus* garantit l'actualisation de soi et son sentiment d'efficacité aussi par le loisir. Pour y arriver, les aînés s'organisent au niveau de l'espace, de l'esprit, de l'âme et de l'éducation à partir de projets personnels. Celui-ci organise des activités ludiques à

lui-même et aux personnes âgées. En effet, ce nouvel homme et cette nouvelle femme choisissent de participer aux jeux du langage. Ils et elles aiment les jeux du langage aussi en langue étrangère comme proposés par le programme PPSVL.

Dans cette perspective, le loisir n'est pas vu comme superflu. Il devient une urgente nécessité en raison du plaisir qu'il procure, du sens qu'il peut donner à la vie, tout en étant une source d'évasion de la vie réelle. Ainsi, le plaisir possible d'être trouvé dans les activités de loisirs, tel que celui sur lequel s'est basé le PPSVL, doit être compris à partir de deux perspectives : l'hédoniste et l'eudémoniste. D'une vue hédoniste, le plaisir ressenti est une composante émotionnelle, consistant en la présence d'émotions positives et en l'absence d'émotions négatives, une composante cognitive, et est un jugement personnel sur la satisfaction de sa vie dans son ensemble (Fave, Massimini, & Bassi, 2010). Et, en complémentarité, pour la perspective eudémoniste, le plaisir se constitue par un bien-être subjectif, en ayant le bonheur en tant que processus dans le temps, en insistant sur l'importance des objectifs personnels et des liens entre le plaisir et la jouissance dans l'accomplissement de sa vie (Fave et al., 2010).

En conclusion, les loisirs sérieux, tel que s'est constitué le programme PPSVL, apportent une situation propice à la participation sociale avec tous ses bénéfices au niveau de la santé physique et mentale. Dans ce sens, l'*Homo longevus*, dont les participants de cette étude sont des exemples, cherche à avoir et à promouvoir sa force, sa ténacité, son intelligence et ses habiletés dans un contexte de plaisir. En d'autres mots, ce nouvel

homme est en train de s'actualiser et d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle en construisant des pratiques de loisirs, tel que démontré par cette étude. Celui-ci construit le vieillissement actif.

Références

- Adams, K. B., Leibbrandt, S., & Moon, H. (2011). A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life. *Ageing & Society*, 31(4), 683-712.
- Adams, R. G. (1988). Which comes first: Poor psychological well-being or decreased friendship activity? *Activities, Adaptation, & Aging*, 12(1/2), 27-42.
- Amauger-Lattes, M. (2007). La discrimination fondée sur l'âge : une notion circonstancielle sous haute surveillance. *Retraite et société*, 51(2), 27-41. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-retraite-et-societe-2007-2-page-27.htm>
- Anderson, B. (2008). *Comunidades Imaginadas: reflexões Sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Italia : Bonacci.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Italia: UTET Libreria.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Repéré à http://wsoi.wvu.edu/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83. Repéré à http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Bandura-1993-TSC_des_buts.pdf
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : DeBroek.
- Beauchamp, J. (2012). *Les comportements participatifs des aînés à des activités organisées de loisir et le rôle de l'éducation au loisir et des principes du marketing des services sur leur participation* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Belley, A.-M., Parisien, M., Nour, K., Bier, N., Ferland, G., Guay, D., ... Laforest, S. (2013). Perspective écologique sur les déterminants de la vitalité cognitive des aînés. *Canadian Journal on Aging /La Revue canadienne du vieillissement*, 32(3), 240-249.
- Bialystok, E., Binns, M., Craik, F. I. M., & Osher, L. (2014). Effects of bilingualism on the age of onset and progression of MCI and AD: Evidence from executive function tests. *American Psychological Association*, 28(2), 290-304.
- Bialystok, E., Craik, F., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychology*, 45(2), 459-464.
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., & Viswanatham, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.
- Bier, B., & Belleville, S. (2010). Optimiser le fonctionnement cognitif au cours du vieillissement : facteurs de réserve, stimulation cognitive et plasticité cérébrale. *Neuropsychologia Latinoamerica*, 2(3), 37-47. Repéré à http://www.neuropsycholatina.org/index.php/Neuropsychologia_Latinoamericana/article/view/52
- Bosisio, F., & Santiago-Delefosse, M. (2014). Intérêts et limites de l'utilisation d'une méthodologie mixte : à propos d'une recherche en psychologie de la santé. *Pratiques psychologiques*, 20(1), 39-53.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bour, C., & Hoyet, C. (2012). *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire?* (Mémoire de maîtrise inédite). Université Montpellier II, Montpellier, France.
- Bouffard, L. (2008). Pour un vieillissement réussi. *Psychologie Québec*, 25(1), 18-21.
- Bour, C., & Hoyet, C. (2012). *En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Montpellier II. Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815424>

- Brajsa-Zganec, A., Merkas, M., & Sverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research*, 102, 81-91.
- Caon, F. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia, Italia : Guerra Edizioni.
- Caon, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Perugia, Italia : Guerra Edizioni.
- Caon, F., & Rutka, S. (2004). *La glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi*. Laboratorio ITALS-Dipartimento de Scienze del linguaggio. Università Ca' Foscari. Venezia. Repéré à <http://www.dinitonline.it/pdf/init19.pdf>
- Carbonneau, H. (2012, octobre). *Portrait des pratiques en loisir des personnes de 50 ans et plus au Québec*. Communication présentée au Congrès de l'Association québécoise du loisir municipal. Montréal, QC.
- Carroll, A., McGuire, F. A., & Voelkl, J. (2008). The link between successful aging and serious leisure. *International Journal of Aging & Human Development*, 66(1), 73-95.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cirillo, S. V. (2011). *L'apprentissage des langues étrangères après 50 ans : enquête auprès d'apprenants d'anglais et d'italien à Grenoble*. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611639/document>
- Conseil des aînés du Québec. (2007). *Mémoire présenté à la consultation publique sur les conditions de vie des personnes âgées*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport_consultation_aines.pdf
- Conseil des aînés du Québec. (2010). *Avis sur l'âgisme envers les aînés : état de la situation*. Repéré à https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/aisbl-generations/documents/DocPart_Etud_AgismeQuebec.pdf
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper.
- Demers, N. (2000). *Actualisation de soi et participation à des activités de danse moderne chez des étudiantes de niveau collégial* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.

- Deriaz, M. (2006). *À propos des apprenants aînés : une contribution pour défaire les mythes qui entourent la vieillesse*. Repéré à <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Deriaz%20P9.pdf>
- Dubé, M., Lapierre, S., Bouffard, L., & Alain, M. (2003). Actualisation du potentiel, but personnel et bien-être psychologique chez les jeunes retraités. *Interactions*, 7(2), 71-88.
- Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *Autoefficacité généralisée*. Repéré à <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- Everard, K. M. (1999). The relationship between reasons for activity and older adult well-being. *The Journal of Applied Gerontology*, 18(3), 325-340.
- Fave, A. D., Massimini, F., & Bassi, M. (2010). Hedonism and eudaimonism in positive psychology. Dans *Psychological selection and optimal experience across cultures. Cross-cultural advancements in positive psychology* (Vol. 2, pp. 3-18). New York, NY: Springer.
- Forget, D. (2011/2012). *Le bilinguisme c'est for... me... dable! Parler plusieurs langues, c'est bon pour la santé! Les personnes bilingues seraient notamment mieux protégées contre la maladie d'Alzheimer, révèlent de récentes recherches*. Réperé à <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesees/2.pdf>
- Fox, W. (1999). *Statistique sociales*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra.
- Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Heo, J., Stebbins, R. A., Kim, J., & Lee, I. (2012). Serious leisure, life satisfaction, and health of older adults. *Leisure Sciences*, 35(1), 16-32.
- Heo, J., Youngkhill, L., Pedersen, P., & McCormick, M. (2010). Flow experience in the daily lives of older adults: An analysis of the interaction between flow, individual differences, serious leisure, location and, social context. *Canadian Journal on Aging*, 29(3), 411-423.
- Huizinga, J. (1989). *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu* (2^e éd., traduit par C. Seresia) Paris, France : Gallimard.

- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Le bilan démographique du Québec*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/population-demographie/bilan2015.pdf#page=17>
- Institut de recherche en santé du Canada. (IRSC, 2017). *Guide d'évaluation dans le domaine de la recherche en santé*. Repéré à <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/45336.html>
- Jopp, D., & Hertzog, C. (2010). Assessing adult leisure activities: An extension of a self-report activity questionnaire. *Psychological Assessment*, 1, 108-120.
- Kim, J., Heo, J., Lee, I. K., & Kim, J. (2014). Predicting personal growth and happiness by using serious leisure model. *Social Indicators Research*, 122, 147-157.
- Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120-135.
- Kleiber, D. A. (2013). Redeeming leisure in later life. Dans T. Freire (Éd.), *Positive leisure sciences* (pp. 21-38). Suisse: Springer International Publishing AG.
- Kleiber, D. A., McGuire, F. A., Aybar-Damali, B., & Norman, W. (2008). Having more by doing less: The paradox of leisure constraints in later life. *Journal of Leisure Research*, 40(3), 343-359.
- Kwang-Uk, L., Hong-Rok, K., & Eun-Surk, Y. J. (2014). The effect of push factors in the leisure sports participation of the retired elderly on re-socialization recovery resilience. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 10(2), 92-99.
- Ladouceur, R., & Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherches en sciences appliquées et fondamentales*. Québec, QC : Edisen.
- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., & Hébert, R. (2003). Un instrument de mesure de l'actualisation de la personne à l'usage des praticiens. *Interactions*, 7, 21-46. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_7_no_2/V7N2_LECLERC_LEFRANCOIS_D_UBE_HEBERT_p21-46.pdf
- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R., & Gaulin, P. (2002). *Manuel d'utilisation de la mesure d'actualisation du potentiel* (3^e éd) (Sherbrooke, QC, 2002).
- Leclerc, G., Lefrançois, R., & Poulin, N. (1992a). *Vieillesse actualisée et santé*. Rapport de recherche, Groupe de recherche sur l'actualisation de soi des personnes âgées, Université de Sherbrooke.

- Leclerc, G., Lefrançois, R., & Poulin, N. (1992b). *Santé subjective et santé objective des personnes âgées : étude de fidélité du MFAQ*. Dans Association québécoise de gérontologie (Éd.), *Aider ses parents vieillissants* (pp. 55-65). Outremont, Québec : AQG.
- Lee, H., Junhyoung, K., & Stebbins, R. (2012). Understanding the relationships among central characteristics of serious leisure: An empirical study of older adults in competitive sports. *Journal of Leisure Research*, 44(4), 450-462.
- Lee, H., & Payne, L. (2015). Exploring the relationship between different types of serious leisure and successful aging. *Activities, Adaptation and Aging*, 39(1), 1-18.
- Lefrançois, R. (2004). *Les nouvelles frontières de l'âge*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lefrançois, R. (2005, mai). *Une nouvelle Figure historique : L'Homo senectus*. Communication présentée au 73^e Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Québec.
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2012). *Leisure in later life*. Urbana, IL: Sagamore Publishing.
- Lemieux, A. (1992). *Enseignement et recherche dans les universités du 3^e âge*. Laval, Québec : Éditions Agence d'Arc.
- Lemieux, A. (2000). Gerontagogy beyond words: A reality. *Educational Gerontology*, 26, 475-498.
- Lemieux, A. (2001). *La gérontagogie : une nouvelle réalité*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Le Rouzo, M.-L. (2008). *La personne âgée - Psychologie du vieillissement*. Lyon : Breal.
- Levasseur, M., Richard, L., Gauvin, L., & Raymond, É. (2010). Inventory and analysis of definitions of social participation found in the aging literature: Proposed taxonomy of social activities. *Social Science Medicine*, 71(12), 2141-2149.
- Linden, M. Van der, & Juillerat, A.-C. (2014). *Penser autrement le vieillissement*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- Litwin, H., Schwartz, E., & Damri, N. (2017). Cognitively stimulating leisure activity and subsequent cognitive function: A SHARE-based analysis. *Gerontologist*, 5, 940-948.

- Litwin, H., & Shiovitz-Ezra, S. (2006). The association between activity and wellbeing in later life: What really matters? *Ageing and Society*, 26(2), 225-243.
- Litwin, H., & Stoeckel, K. J. (2016). Social network, activity participation, and cognition. *Research on Aging*, 38(1), 76-97.
- Marangon, S. (2008/2009). *La glottodidattica ludica nell'insegnamento dell'italiano* (Mémoire de maitrise inédite). Università Ca' Foscari di Venezia, Venise, Italia.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McAuley, E. (1993). Self-efficacy, physical activity, and aging. Dans J. R. Kelly (Éd), *Activity and aging: Staying involved in later life* (pp. 187-205). Newbury Park, CA: Sage.
- Michalos, A.C., & Zumbo, B. D. (2003). Leisure activities, health and the quality of life. Dans A. C. Michalos (Éd), *Essays on the quality of life* (pp. 217-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Newman, D. B, Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 555-578.
- Novek, S., Menec, V., Tran, T., & Bell, S. (2013). *Exploring the impacts of senior centres on older adults*. Winnipeg, MB: Centre on Aging.
- Organisation mondiale de la santé. (OMS, 2002). *Vieillir en restant actif : cadre d'orientation*. Repéré à http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8_fre.pdf?ua=1
- Organisation mondiale de la santé. (OMS, 2015). *Vieillir en bonne santé : stratégie et plan d'action de l'OMS de 2016 à 2030*. Repéré à <http://www.who.int/ageing/global-strategy/fr/>
- Orellana-Gélain, B. (2006). *Le concept de projet de vie en institution gériatrique* (Mémoire de maitrise inédite), Université Paris-Sud 11, Paris, France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Perkins, J. M., Multhaup, K. S., Perkins, W., & Barton, C. (2008). Self-efficacy and participation in physical and social activity among older adults in Spain and the United States. *The Gerontologist*, 48(1), 51-58.

- Peterson, A. A., & Pagliarini, M. I. (2007). *Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal*. São Paulo, SP: Calidoscópio.
- Poulin, N., & Leclerc, G. (1986). Le profil de l'actualisation de soi des personnes âgées « participants ». Le fonctionnement individuel et social de la personne âgée. *Les cahiers scientifiques de l'Association québécoise de gérontologie, Montréal*, 46, 135-179.
- Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2010). *The learning needs of older adults*. *Educational Gerontology*, 29(2), 129-149. doi: 10.1080/713844281
- Purdie, N., & McCrindle, A. (2010). Self-regulation, self-efficacy and health behavior in older adults. *Educational Gerontology*, 28(5), 379-400.
- Ra, J., Soonok, A., & Rhee, K. J. (2013). The relationship between psychosocial effects and life satisfaction of the Korean elderly: Moderating and mediating effects of leisure activity. *Journal of Arts & Humanities*, 2(11), 21-35. Repéré à <http://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/229/196>
- Raymond, É., Gagné, D., Sévigny, A., & Tourigny, A. (2008). *La participation sociale des aînés dans une perspective de vieillissement en santé. Réflexion critique appuyée sur une analyse documentaire*. Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, Institut national de santé publique du Québec, Centre d'excellence sur le vieillissement de Québec et Institut sur le vieillissement et la participation sociale des aînés de l'Université Laval, 111 pages.
- Raymond, É., Sévigny, A., & Tourigny, A. (2011). La participation sociale : bonne pour la santé des aînés, mais non exempte d'inégalités. *La santé de l'homme*, 411, 25-60. Repéré à <http://www.inpes.sante.fr/SLH/pdf/sante-homme-411.pdf>
- Raymond, É., Sévigny, A., & Tourigny, A. (2012). *Participation sociale des aînés : la parole aux aînés et aux intervenants*. Institut national de santé publique du Québec, Institut sur le vieillissement et la participation sociale des aînés de l'Université Laval, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale et Centre d'excellence sur le vieillissement de Québec du Centre hospitalier affilié universitaire de Québec. Repéré à http://www.aqg-quebec.org/docs/PartiSocialeAines_ParolesAinesIntervenants.pdf
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London, UK: Constable.

- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston, US: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1965). *Psychotérapie et relations humaines*. Montréal : Institut de recherches en psychologie. Louvain, France : Publication universitaires de Louvain.
- Rousseau, F. L., & Vallerand, R. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 197-212.
- Ruph, F. (1997). *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte. Question de synthèse n°1*. Repéré à <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/15229.pdf>
- Salthouse, T. A., Berish, D. E., & Miles, J. D. (2002). The role of cognitive stimulation on the relation between age and cognitive functioning. *Psychology and Aging*, 17, 548-557.
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. Berkely, US: University of California Press.
- Schellenberg, G., & Turcotte, M. (2007). Un portrait des aînés au Canada. *Statistique Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-519-x/89-519-x2006001-fra.htm>
- Schneider, M. N. (2010). Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, 5(1). Repéré à <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601#3>
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Éds), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2013). *General self-efficacy scale (GSE)*. *Measurement Instrument Database for the Social Science*. Repéré à <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- Serrani-Infante, S. (2001). Identidade e segundas línguas: as indentificações no discurso. Dans I. Signorini (Éd.), *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. France : Cle international.
- Simone, P., & Cesena, J. (2010). Student demographics, satisfaction and cognitive demand in two lifelong learning programs. *Educational Gerontology*, 36(5), 425-434.
- Simone, P., & Haas, A. (2009). Cognition and leisure time activities of older adults. *LLI Review*, 4, 22-28.
- Small, B. J., Hughes, T. F., Hultsch, D. D., & Dixon, R. A. (2007). Lifestyle activities and late-life changes in cognitive performance. Dans Y. Stern (Éd.), *Cognitive reserve. Theory and applications* (pp. 173-186). New York, NY: Taylor et Francis.
- Statistique Canada. (2016). *Profil du recensement. Recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada. (2017). *Produits analytiques. Recensement de 2016. Perspective géographique. Recensement de 2016*. Produit no 98-404-X201600. Ottawa, Ontario: Catalogue de Statistique Canada.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. A. (2015). *Leisure and positive psychology: Linking activities with positiveness*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stevens-Ratchford, R. (2014). Serious leisure: A case study of model railroading in relation to successful aging. *Activities, Adaptation & Aging*, 38(2), 113-137.
- Terra, M. R. (2004). Língua materna (LM) : um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43(1), 97-113.
- Terrés-Speziale, A. M. (2005). Homo longevus: The paradigm of healthier longevity. *Rev Latinoamer Patol Clin.*, 52(1), 27-39.
- Timmer, E., & Aartsen, M. (2003). Mastery beliefs and productive leisure activities in the third age. *Social Behavior and Personality*, 31(7), 643-656.
- Toepoel, V. (2013). *Ageing, Leisure, and Social Connectedness: How could Leisure Help Reduce Social Isolation of Older People? Social Indicators Research*, 113(1), 355-372.

- Van Gorp, B. (2013). *Penser plus tôt à plus tard : dialogue intergénérationnel autour du second projet de vie. La vieillesse, antichambre de l'ennui ou âge d'or? Représentations sociales et communication autour du vieillissement.* Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin. Repéré à www.kbs-frb.be
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage.* Paris, France : La Dispute.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). *Psicologia para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo.* Cambridge, UK: Cambridge Language Library.
- Wilson, R. S., Barnes, L. L., & Benett, D. A. (2007). Assessment of lifetime participation in cognitively stimulation activities. Dans Y. Stern (Éd.), *Cognitive Reserve. Theory and Applications* (pp. 100-115). New York, NY: Taylor and Francis.
- Wilson, R. S., Mendes de Leon, C. F., Barnes, L., Schenneide, J. A., Bienias, J. L., Evans, D. A., & Bennett, D. A. (2002). Participation in cognitively stimulations activities and risk of incident of Alzheimer disease. *Archives of Neurology*, 57(12), 1718-1723.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité.* Traduction française par Claude Monod et J.-B. Pontalis. Paris, France : Éditions Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus.* Traduction anglaise par Frank P. Ramsey and Charles Kay Ogde. London, UK: Taylor & Francis.
- Yang, C. (2014). *Reason and characteristics of Shanghai elderly sport participation* (Thèse de doctorat inédite). University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finlande.
- Zimmer, Z., Hickey, T., & Searle, M. (1995). Activity participation and well-being among older people with arthritis. *The Gerontologist*, 35, 463-471.

Appendice A
Résumé du programme PPSVL

Résumé du programme PPSVL

Pian, piano si va lontano (PPSVL) est un guide pour l'apprentissage de l'italien de façon ludique. Il a pour but, en présentant les notions de base de la langue italienne, de promouvoir la participation sociale et le maintien des fonctions cognitives d'une façon ludique. Dans ce contexte, la langue est considérée comme un jeu en soi. L'apprentissage de l'italien est l'imbrication étroite du cognitif et du social dans un contexte de loisirs. Ce programme a été développé en considérant des instructions explicites (méthode « plus traditionnelle ») et des présupposés de l'apprentissage implicite (méthode de la « réalisation de tâches ») avec l'esprit pédagogique de proportionner des apprentissages significatifs ancrés sur le plaisir d'apprendre. Donc, ce matériel est partisan de la théorie humaniste qui s'occupe des aspects affectifs et relationnels des apprenants, de leurs caractéristiques personnelles, de leur autoréalisation, de leur sentiment d'efficacité et de leur motivation. Avoir du plaisir est posé comme un élément central à considérer pour la stimulation cognitive et le renforcement d'un désir de participation. En effet, l'envie de faire des expériences inédites, de soutenir des défis (pas seulement, contre les autres, mais plutôt contre soi-même et ses propres limites), de systématiser ses connaissances en les transformant en compétences personnelles, d'établir des connexions entre les nouvelles idées acquises en classe et celles déjà prises dans le parcours de vie de la personne composent l'ensemble des intentions de cet ouvrage pratique.

Le manuel *Pian, Piano si va lontano* est composé d'activités didactiques diversifiées qui permettent aux différents styles cognitifs et d'apprentissage d'être valorisés en se servant des deux formes de procédés des connaissances linguistiques : une est plus liée à l'apprentissage des règles explicites et l'autre, à l'utilisation plus automatisée de la langue.

Soit avec des activités d'instructions plus explicites ou dans des contextes d'apprentissage implicites, ce livre va à la rencontre du plaisir de l'élève, sa vraie motivation : le plaisir d'apprendre, de maîtriser une langue, d'être capable de réaliser les activités didactiques dans cette langue; de profiter des erreurs pour continuer à apprendre, d'avoir un groupe d'amis qui partagent la même passion par l'italien. Bref, le plaisir de comprendre le mécanisme d'une langue, tel que Caon (2006) le souligne, dans un climat où l'enseignant a les capacités d'empathie et de médiation linguistico-culturelle pour expliciter ou de rendre les apprenants conscients des différences en mettant en évidence leur intérêt pour l'altérité, donc leur propre identité, du point de vue cognitif, affectif et émotif.

La démarche méthodologique d'enseignement proposée ici est la glottodidactique ludique (Caon, 2004; Caon & Rutka, 2004; Marangon, 2008, 2009) qui fait de n'importe quelle activité en salle de cours - de la grammaire à la phonétique -, un moment de plaisir, de joie où les élèves sont des

sujets actifs de leur apprentissage. Toutes les activités pédagogiques sont conçues comme des jeux, jeux de langue (Wittgenstein, 1922) et le jeu du « non-un » (Serrani-Infante, 2001). C'est une approche inspirée de l'École vénitienne (Balboni, 1994, 2002) qui est caractérisée par l'attention accordée, non seulement à la langue et à la culture qui sont l'objet de l'apprentissage, mais aussi à la personne qui apprend.

Dans ce contexte ludique (Huizinga, 1989; Winnicott, 1975), nous ne pouvons pas oublier les aspects culturels. Dans le cadre de cette recherche, les sujets apprenant l'italien ont envie de faire un voyage en Italie. Cette volition aide beaucoup parce qu'elle leur sera utile. À partir de ceci, nous pouvons aborder des faits historiques et culturels italiens en jouant, par l'énonciation des différents thèmes qu'il expose, représentés par certaines villes-clés de tourisme, marques et produits italiens.

Dans cette approche, il y a une évaluation de l'apprentissage des élèves qui est faite constamment et qui n'est pas en relation avec le mot punition. Donc, la façon de concevoir « l'erreur » dans ce contexte est très importante et surtout dans les jeux de communications. La correction serait faite uniquement si l'erreur altérait la compréhension ou avec le but réel de faire progresser l'élève dans son apprentissage. En ce sens, l'approche accorde une place à l'erreur qui doit être dédramatisée et exploitée en vue de favoriser l'apprentissage dans une perspective positive.

Le cours d'italien ici proposé a 12 sessions de deux heures chacune. Dans chaque rencontre, une unité du manuel doit être travaillée. Regardons ensuite la structure de chacune des unités didactiques de notre programme.

Chaque unité de *Piano, Piano si va lontano* est divisée selon les composantes listées dans le Tableau A ci-dessous. Parmi ces diverses composantes, les activités a, b, c, q, r et s sont obligatoires alors que les autres sont choisies par l'enseignant selon le profil des participants. À chaque composante, l'enseignant aura comme but de faire apprendre soit des habiletés réceptives (comprendre le langage parlé et écrit), soit des habiletés expressives (parler et écrire) dans les domaines suivants : le lexique, la syntaxe, la phonologie et la pragmatique.

Il faut souligner que, non moins important, c'est le profil de l'enseignant dans cette méthode : il doit enthousiasmer les élèves à prendre part au cours tout en acceptant leurs suggestions, sans jamais oublier que les plus simples dictées, est une activité ludique dans le sens ici exposé. Finalement, nous souhaitons que ce matériel soit utile à ceux et celles qui désirent diffuser la langue de Dante et qu'il puisse inspirer d'autres enseignants de cette langue.

Tableau A
Composantes des unités didactiques

a- Image d'un petit tambour	Début d'une expérience autotélique avec un jeu de sons
a- Proverbe italien	Appel à la qualité magique des proverbes
b- Je participe : mon cerveau travaille	Petits textes en français qui suscitent la métacognition en conduisant la pensée de l'élève à sa propre façon de fonctionner au niveau cognitif avec l'importance de la participation sociale
c- La règle du jour	Une des règles de la langue italienne est montrée de façon claire et explicite
d- Je répète	Exposition à la règle du jour
e- Je parle; g- J'entends; h- Je lis; i- J'écris	Activités multiples (jeux de tables, défis, lectures de textes, vidéos, traduction pédagogique, pattern-drills, chansons, etc.) pour développer les quatre habiletés
j- Je m'amuse	Activités culturelles
l- Mots-cachés	Vocabulaire de base
m- Jeu de mots	Amusement avec les mots
n- Vivre en italien	Activité quotidienne
o- Jeux de tables	Renforcement de l'apprentissage
p- Détour	Accueil des suggestions des participants
q- À la maison	Devoirs à faire
r- L'image du petit tambour	Fin de l'activité (jeux de sons)

Appendice B
Fiche descriptive, QAS, QSE, QEP

Fiche de variables contrôles

Nom fictif.....

Sexe.....

Âge.....

Scolarité.....

Nombre de langues parlées.....

Questionnaire sur l'actualisation de soi ou actualisation du potentiel

COMMENT RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire comprend une liste d'énoncés avec plusieurs choix de réponses. Nous vous demandons de choisir la réponse qui correspond le mieux à ce que vous pensez présentement.

- Indiquez seulement une réponse par question.
- Notez qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Procédure à suivre :

- Chaque énoncé se complète à l'aide des choix de réponses placés en dessous.
- Lisez attentivement chaque énoncé.
- Identifiez la réponse qui vous décrit le mieux.
- Faites un crochet sur la réponse qui correspond le mieux à votre situation.

Voici un exemple :

La vie me semble _____ intéressante.				
1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

Dans cet exemple, la personne disait qu'elle trouvait souvent la vie intéressante.

Notez bien...

- Il est préférable d'utiliser un crayon à mine.
- Répondez comme si vous vous parliez à vous-même.
- Les réponses spontanées sont les meilleures.
- Évitez de revenir en arrière pour changer vos réponses.

Cochez votre réponse dans la case appropriée.

01. Je suis une personne qui s'estime _____.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

02. En toute circonstance, je peux _____ exprimer mes émotions.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

03. Je suis _____ capable de prévoir mes réactions.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

04. Je crois _____ que la vie est bonne pour moi.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez fortement	Fortement	Très fortement

05. Je m'adapte _____ au changement.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

06. Pour connaître ma valeur, je me base _____ sur ce que pensent les autres.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

07. Quoiqu'il m'arrive, je fais _____ confiance à ce que je ressens.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

08. J'ai l'impression d'être _____ responsable de ma vie.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez fortement	Fortement	Très fortement

09. Pour moi, le moment présent compte _____.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

10. Je connais _____ mes forces et mes limites.

1	2	3	4	5
Très mal	Mal	Assez bien	Bien	Très bien

11. Je suis _____ porté(e) à suivre l'exemple des autres.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

12. J'écoute _____ mes émotions.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

13. J'essaie _____ de me mettre dans la peau de quelqu'un pour le comprendre.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

14. Je crois _____ que les gens sont fondamentalement bons.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

15. Je peux _____ agir spontanément sans perdre le contrôle.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

16. Je tiens _____ à prendre moi-même mes décisions.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

17. Je partage _____ mes joies et mes peines avec un(e) confident(e).

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

18. En réfléchissant sur ma vie passée, il m'arrive _____ de comprendre tout à coup pourquoi certaines choses se sont produites.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

19. Par ma façon de voir, je donne _____ un sens à ma vie.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

20. Habituellement, je passe _____ à travers les échecs importants.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

21. Les critiques m'empêchent _____ de réaliser ce que j'ai le goût de faire.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

22. Avec les autres, je me montre _____ comme je suis.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

23. Je suis porté(e) à m'engager dans des causes importantes.

1	2	3	4	5
Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément

24. J'arrive _____ à donner un sens à la vie.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

25. Dans les situations difficiles, je reste _____ fidèle à moi-même.

1	2	3	4	5
Très rarement	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

26. J'exprime _____ mes opinions.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

27. Je peux _____ m'intéresser aux problèmes des autres sans penser aux miens.

1	2	3	4	5
Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement

Questionnaire sur le sentiment d'autoefficacité

COMMENT RÉPONDRE À CE QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire comprend une liste d'énoncés avec plusieurs choix de réponses. Nous vous demandons de choisir la réponse qui correspond le mieux à ce que vous pensez présentement.

- Indiquez seulement une réponse par question.
- Notez qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.

Procédure à suivre :

- Chaque énoncé se complète à l'aide des choix de réponses placés en dessous.
- Lisez attentivement chaque énoncé.
- Identifiez la réponse qui vous décrit le mieux.
- Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Exemple de question :

1. Je peux arriver toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.			
1	2	3	④
pas du tout vrai	à peine vrai	moyennement vrai	totalement vrai

(Dans cet exemple, la personne qui répond dit qu'elle arrive toujours à résoudre ses difficultés lors qu'elle essaye fort.)

Notez bien...

- Il est préférable d'utiliser un crayon à mine.
- Répondez comme si vous vous parliez à vous-même.
- Les réponses spontanées sont les meilleures.
- Évitez de revenir en arrière pour changer vos réponses.

Encerchez le chiffre approprié :

1. Je peux arriver toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

2. Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

3. C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

4. J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

5. Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

6. Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

7. Je peux rester calme lorsque je suis confronté(e) à des difficultés, car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

8. Lorsque je suis confronté(e) à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

9. Si je suis « coincé(e) », je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

10. Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement.

1	2	3	4
Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai

Questionnaire d'évaluation du programme

Pour répondre à ce questionnaire, vous devez encrer, sur l'échelle de 0 à 10, le niveau correspondant à votre évaluation des rencontres du cours d'italien que vous avez suivi dans le cadre de ce projet.

1- J'ai eu du plaisir à participer aux cours d'italien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

2- Je me suis ennuyé(e) en participant aux rencontres.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

3- Quand j'étais dans une des rencontres pour apprendre l'italien, je ne voyais pas le temps passer.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

4- J'ai eu beaucoup de plaisir en réalisant les activités du guide d'apprentissage de l'italien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

5- Suivre le programme *Pian, Piano si va lontano* a été une très bonne manière de passer mon temps libre.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

6- Participer à ces cours d'italien m'a permis de faire « travailler » mes méninges.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

7- J'ai gaspillé mon temps en participant aux cours d'italien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

8- J'ai appris les notions de base de la langue italienne.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

9- Je voudrais continuer à apprendre l'italien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

10- Si je pouvais revenir six mois en arrière, je n'accepterais pas de participer à ce programme d'apprentissage de l'italien.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout

Tout à fait

Appendice C
Guide d'entrevue

Guide d'entrevue

- Comment en êtes-vous venu à étudier l'italien?
- Parlez-moi de ce qui vous attire dans l'Italie.
- Parlez-moi de ce qui vous attire dans la vie.
- Avez-vous voyagé en Italie? Parlez-moi de ce voyage (ou de ces voyages).
- Pensez-vous faire ou refaire un voyage en Italie? J'aimerais vous entendre sur ce projet.
- Avez-vous d'autres projets dans la vie? Parlez-moi de vos plans.
- Avez-vous des difficultés lors vos études d'italien? Comment vous les surmonter?
- Et dans la vie de tous les jours?
- Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter et qui me permettrait de mieux comprendre votre intérêt pour l'Italie?

Appendice D
Certificat d'éthique

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : L'actualisation de soi des aînés québécois et leur sentiment d'efficacité dans un contexte ludique d'apprentissage d'une langue étrangère

Chercheur(s) : Nilsa Da Silva
Département d'études en loisir, culture et tourisme

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-16-224-07.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 15 août 2016 au 15 août 2017

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Maude Hébert
Présidente du comité

Fanny Langpré
Secrétaires du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 15 août 2016

Appendice E
Lettre d'information



Université du Québec
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

LETTRE D'INFORMATION

*Projet de recherche : L'actualisation de soi des aînés québécois et leur sentiment
d'efficacité dans un contexte ludique d'apprentissage d'une langue étrangère*

Nom du chercheur principal :	Nilce Da Silva, étudiante à la maîtrise Département d'études en loisir, culture et tourisme Programme d'études : Maitrise en loisir, culture et tourisme
Directrice de recherche :	Hélène Carboneau, Ph.D. en gérontologie, professeure au Département de loisir, culture et tourisme de l'UQTR
Codirectrice de recherche :	Anouchka Hamelin, Ph.D. en psychologie, chargée de cours au Département de psychologie de l'UQTR

Votre participation à la recherche, qui vise à valider le programme *Pian, Piano di va lontano* (PPSVL) en tant qu'outil capable de promouvoir l'actualisation de soi des aînés et leur sentiment d'efficacité allié au maintien de leurs fonctions cognitives, serait grandement appréciée.

Objectifs de la recherche

- a- explorer et vérifier la relation entre participer au PPSVL et l'actualisation de soi et le sentiment d'efficacité des participants et
- b- évaluer le contenu du PPSVL.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- participer à 12 cours de langue italienne;
- participer à une entrevue enregistrée d'une demi-heure sur votre intérêt sur l'Italie. Cette entrevue sera enregistrée;
- remplir un questionnaire sur l'actualisation de soi avant le début du programme et après la réalisation du programme;
- remplir un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle avant le début du programme et un autre après la réalisation du programme;
- remplir une fiche avec des informations personnelles (âge, sexe, scolarité, nombre de langues parlées);
- évaluer le programme en remplissant un questionnaire à la fin du programme.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ trois heures par semaine pendant 12 semaines, le temps pour répondre aux questionnaires et à l'entrevue ainsi que le déplacement sont les inconvénients liés à votre participation.

Bénéfices

La contribution à l'avancement du sujet de cette recherche et l'occasion d'apprendre des notions d'italien gratuitement sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un nom fictif lors de l'entrevue. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, mémoire, communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé avec Nilce Da Silva. Les seules personnes qui y auront accès seront les professeurs de l'UQTR : Hélène Carbonneau, et Anouchka Hamelin. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les enregistrements seront effacés et les documents papiers seront remis au Département de loisir, culture et tourisme pour être déchiquetés via le système en place à l'UQTR.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vos données accumulées seront retirées de ce processus.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Nilce Da Silva, (819) 374-4191.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Nilce Da Silva, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet _____. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

P.S. Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le mois de juillet 2017. Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.