

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M. SC.)

PAR
MAUDE ST-JEAN

VALIDATION D'UN MODÈLE DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES
OCCUPATIONS CHEZ LES ENFANTS

15 DÉCEMBRE 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Au moment de finaliser cet essai, je tiens à remercier sincèrement Noémi Cantin qui a été une directrice de projet de maîtrise idéale pour moi. Elle m'a structuré suffisamment pour que j'arrive à donner le meilleur de moi-même dans des délais raisonnables, tout en tolérant mes nombreux ajustements d'échéanciers! Elle a également su encourager et faire ressortir mon côté créatif qui m'a permis de trouver à ce projet un aspect concret et stimulant pour moi. J'ai réellement été enthousiasmé à travailler sur mon sujet de maîtrise, qui je l'espère, pourra un jour influencer la pratique des ergothérapeutes à l'enfance.

J'aimerais également remercier les membres de ma famille qui ont fait un suivi régulier de la progression de mon essai sans jamais remettre en question les nombreux moments où je mentionnais devoir travailler sur mon essai. Un énorme merci d'être une base inébranlable et une grande source de motivation pour moi. Je sais que vous êtes toujours là pour me soutenir dans les projets que j'entreprends. Je souhaite dire un merci tout spécial à ma maman qui a été mon illustratrice officielle grâce à ses talents artistiques!

Finalement, merci à Sarah-Anne, Laura Lee, Sabrina, Cynthia, Mélissa et Laurence, soit les six filles de mon groupe de séminaire. Elles ont réellement teinté l'ensemble de mon essai par leurs commentaires et leurs conseils très constructifs. Un énorme merci aussi à mes amis qui m'ont permis d'avoir l'impression de profiter de cet été de rédaction malgré les nombreuses heures passées à travailler. Vous m'avez permis de mettre mon cerveau sur pause suffisamment de fois pour reprendre d'une manière productive ensuite. Vive l'équilibre occupationnel!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
LISTES DES FIGURES.....	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VI
RÉSUMÉ.....	VII
1. INTRODUCTION.....	1
2. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1 L’ergothérapie à l’enfance au Canada.....	3
2.2 Une profession en évolution.....	4
2.3 Portrait de la pratique des ergothérapeutes à l’enfance : de la théorie vers la clinique.....	8
2.4 Des solutions proposées pour une pratique de l’ergothérapie à l’enfance centrée sur les occupations.....	10
2.5 Pertinence d’avoir un modèle sur le développement des occupations chez les enfants.....	11
3. CADRE CONCEPTUEL.....	13
3.1 Taxinomie de l’occupation.....	13
3.2 Modèle du processus de développement des occupations des enfants (PECO).....	15
3.2.1 « Pourquoi les enfants font-ils ce qu’ils font? ».....	16
3.2.1.1 Les possibilités (<i>opportunities</i>).....	16
3.2.1.2 Les ressources (<i>resources</i>).....	16
3.2.1.3 Les motivations (<i>motivations</i>).....	16
3.2.1.4 Les valeurs parentales (<i>parents views and values</i>).....	17
3.2.2 « Comment les enfants développent-ils des occupations signifiantes? ».....	17
3.2.2.1 Propension naturelle (<i>innate drive</i>).....	17
3.2.2.2 Exposition (<i>exposure</i>).....	17
3.2.2.3 Initiation (<i>initiation</i>).....	18
3.2.2.4 Poursuite (<i>continuation</i>).....	18
3.2.2.5 Cessation (<i>cessation</i>).....	19
3.2.2.6 Transformation (<i>transformation</i>).....	19
3.2.2.7 Résultats (<i>outcomes</i>).....	19
3.3 Objectif de la recherche.....	19
4. MÉTHODES.....	21
4.1 Devis de la recherche.....	21
4.2 Participants.....	22
4.2.1 Recrutement.....	22
4.3 Collecte des données.....	23

4.3.1	Peadiatric Activity Card Sort (PACS).....	23
4.3.2	Entrevue semi-structurée	24
4.4	Procédure	24
4.5	Analyse des données	25
5.	RÉSULTATS	28
5.1	Les influences du développement des occupations de l'enfant	28
5.1.1	Les caractéristiques de l'activité.....	28
5.1.2	Les caractéristiques de l'enfant	30
5.1.3	Les caractéristiques de l'environnement	31
5.1.3.1	Les caractéristiques de l'environnement familial	31
5.1.3.2	Les caractéristiques de l'environnement social	32
5.1.3.3	Les caractéristiques de l'environnement sociétal	33
5.1.3.4	Les caractéristiques de l'environnement physique	34
5.1.4	Les étapes du processus de développement des occupations	35
5.1.4.1	L'initiation	36
5.1.4.2	La poursuite (<i>continuation</i>).....	36
5.1.4.3	La transformation.....	37
5.1.4.4	La cessation.....	37
6.	DISCUSSION.....	39
6.1	La proposition d'un nouveau modèle	39
6.2	Le modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE).....	39
6.3	Les étapes du processus de développement des occupations.....	41
6.3.1	L'initiation	42
6.3.2	La poursuite	42
6.3.3	La transformation	43
6.3.4	La cessation	43
6.4	Les influences sur l'engagement occupationnel chez l'enfant	44
6.4.1	Les caractéristiques de l'activité (ou la bille).....	44
6.4.2	Les caractéristiques de l'enfant (ou le joueur).....	45
6.4.3	Les caractéristiques de l'environnement (ou les <i>bumpers</i> et le cadre du jeu de <i>pinball</i>) 48	48
6.4.3.1	Les caractéristiques de l'environnement familial	48
6.4.3.2	Les caractéristiques de l'environnement social	50
6.4.3.3	Les caractéristiques de l'environnement sociétal	51
6.4.3.4	Les caractéristiques de l'environnement physique	52
6.5	Les limites de l'étude	54
7.	CONCLUSION.....	56
8.	RÉFÉRENCES	57
	ANNEXE A AFFICHE DE RECCRUTEMENT	61

LISTES DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Taxinomie de l'occupation (adapté de Polatajko et coll., 2004)	14
<i>Figure 2.</i> A process for Establishing Children's Occupations (Wiseman et coll., 2005, p.33)	15
<i>Figure 3.</i> Modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE)	41

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACE Association canadienne des ergothérapeutes

CISSS Centre intégré de santé et de services sociaux

CLSC Centres Locaux de Services Communautaires

DI Déficience intellectuelle

MCRO Mesure canadienne du rendement occupationnel

PACS *Peadiatric Activity Card Sort*

PECO Process for Establishing Children's Occupation

TRO Taxinomie du rendement occupationnel

UQTR Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Problématique : Le modèle *A Process for Establishing Children's Occupations* (PECO) (Wiseman, Davis et Polatajko, 2005) est un modèle illustrant comment l'enfant développe son répertoire occupationnel et pourquoi l'enfant s'engage dans des occupations. Ces auteurs ont conduit un total de douze entrevues avec des jeunes filles âgées entre six et douze ans et un de leur parent pour initier une réflexion sur le développement occupationnel. Le PECO regroupe les thèmes qui ont émergé des entrevues et illustrent « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » et « Comment les enfants développent-ils des occupations significatives? » (Wiseman et coll., 2005, p. 29). **Objectif :** Depuis sa publication, le PECO n'a pas fait l'objet d'études. Ainsi, l'objectif de cette étude est de poursuivre la réflexion amorcée par Wiseman et ses collègues (2005) sur le développement occupationnel chez les enfants en repartant du PECO pour en explorer sa transférabilité. **Méthodes :** Au total, dix entrevues ont été conduites auprès d'enfant à développement typique entre six et douze ans (n=5) et leur parent (n=5). Une analyse qualitative descriptive inspirée de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) a été réalisée pour faire la synthèse de l'expérience des participants, en faire la comparaison entre les concepts du PECO afin d'explorer les relations entre les concepts. **Résultats :** De nouveaux concepts sont proposés et les liens entre les concepts du modèle PECO sont reconsidérés afin d'élargir la compréhension sur le processus de développement des occupations chez les enfants. **Discussion :** Les concepts extraits du verbatim des entrevues sont discutés en fonction du modèle PECO et des informations disponibles dans la littérature. Un nouveau modèle, le modèle de l'engagement occupationnel des enfants (MEOE) est proposé. **Conclusion :** Si l'occupation est le concept central de la profession de l'ergothérapie, alors comprendre le processus de développement occupationnel devrait être un sujet de recherche principal de ce domaine d'étude. Ainsi, cette étude offre aux ergothérapeutes l'occasion d'alimenter leur réflexion pour favoriser le développement occupationnel des enfants.

Mots-clés : enfant, occupation, activité, processus, ergothérapie

ABSTRACT

Background : The Process for Establishing Children's Occupations (PECO) model (Wiseman & al., 2005) is an occupational therapy model elaborated to illustrate how children's occupations develop over time. Wiseman and colleagues conducted a total of twelve interviews with girls aged 6 to 12 and their parents to initiate a reflection on occupational development. The PECO synthesizes themes that emerged from their data, illustrating "Why children do the things they do?" and "How occupations become established?" (Wiseman & al., 2005, p, 29). **Objective :** Since its publication, the PECO has not been further studied. Accordingly, the aim of this study was to pursue the initial authors' reflection on occupational development by revisiting the PECO and exploring its transferability. **Methods:** Ten in-depth interviews were conducted with typically developing children aged 6 to 12 (n = 5) and their parents (n = 5). A descriptive qualitative content analysis was used to synthesize participants' experiences, integrating the ongoing constant comparative analysis of grounded theory inspired from Paillé (1994) to explore relationships amongst concepts. **Results:** New concepts are proposed and the relationship linking pre-existing concepts is reconsidered to expand our understanding of children's occupational developmental process. **Discussion :** Concepts extrated from the interview, from the PECO and from the literature allow for the suggestion of a new model known as the *modèle de l'engagement occupationnel des enfants* (MEOE). **Conclusion :** If occupations ought to be our primary domain of concern, then understanding occupational development should be a primary area of research. This study offers occupational therapists food for thought as they reflect on how to enable occupational development in children.

Key words : children, occupation, activity, process, occupational therapy

1. INTRODUCTION

Les ergothérapeutes à l'enfance travaillent dans le but d'habiliter les enfants à s'engager pleinement dans leurs occupations (Case-Smith, 2010). Ceci reflète le changement de paradigme qu'a pris la profession dans les années 1990 afin de redonner une place centrale à l'occupation (Polatajko et coll., 2013b). Ainsi, les ergothérapeutes se doivent d'actualiser leur compétence d'expert en habilitation de l'occupation (Association canadienne des ergothérapeutes, 2012). Concrètement, le changement de paradigme signifie qu'une ergothérapeute¹ à l'enfance se centre sur l'engagement et le rendement occupationnel de l'enfant au lieu de se centrer sur son développement attendu en fonction de l'âge (Cantin et Polatajko, 2013; Coster, 1998). Ainsi, les défis occupationnels sélectionnés et le choix des méthodes d'évaluation et d'intervention doivent rester centrés sur les occupations.

Les informations disponibles sur la pratique des ergothérapeutes canadiennes qui travaillent à l'enfance n'illustrent pas que le changement de paradigme a complètement eu lieu chez les cliniciennes. Une incohérence entre les modèles théoriques, les évaluations et les méthodes d'interventions est ressortie (Brown, Rodger, Brown et Roever, 2007). Bien que depuis 2007, l'application de l'approche centrée sur les occupations a continué d'évoluer, les ergothérapeutes font face à de nombreux défis. Plusieurs auteurs soulignent la complexité de la mise en œuvre de la pratique centrée sur les occupations avec la clientèle à l'enfance (Coster, 1998; Price et Miner, 2007). Les difficultés vécues par les ergothérapeutes à l'enfance dans l'application de l'approche centrée sur les occupations ont amené les auteurs à se questionner. Le besoin de mieux comprendre comment et pourquoi un enfant s'engage dans une occupation a été nommé par plusieurs (Humphry, 2002; Lawlor, 2003; Segal et Hinojosa, 2006; Wiseman et coll., 2005). Cette préoccupation a mené Wiseman et ses collègues (2005) à élaborer le modèle *A Process for Establishing Children's Occupation* (PECO).

Le présent essai vise à faire la validation du modèle PECO et d'ainsi répondre aux questions « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » et « Comment les enfants développent-

¹ L'utilisation du genre féminin sera adoptée tout au long de cet essai pour désigner les ergothérapeutes afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

ils des occupations significantes? » (Wiseman et coll., 2005, p. 29). La section suivante permettra de bien cerner la problématique entourant le développement des occupations chez les enfants. La troisième et quatrième section présentera respectivement le cadre conceptuel, puis les méthodes de cette étude. La cinquième section présentera les résultats, qui seront ensuite discutés dans la sixième section afin de faire des liens entre les résultats de cette étude et les informations disponibles dans la littérature. Finalement, la septième section permettra de conclure cet essai.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1 L'ergothérapie à l'enfance au Canada

Selon l'Association canadienne des ergothérapeutes (2011), environ 23% de ses membres travaillent auprès de la clientèle à l'enfance. Brown et ses collègues (2007) ont réalisé une étude en 2002 afin de tracer le portrait de la réalité clinique de ces ergothérapeutes. En se référant aux membres enregistrés comme étant des cliniciennes à l'enfance dans la base de données de l'Association canadienne des ergothérapeutes (ACE), un sondage a été envoyé à 41,7% d'entre-elles. Suite à une sélection randomisée respectant les pourcentages d'ergothérapeutes par province, 1000 sondages ont été envoyés par la poste. Le questionnaire a été rempli par 272 ergothérapeutes, principalement des femmes (98,5%) entre 30 et 49 ans (72,1%) et ayant le baccalauréat en ergothérapie (89%) comme degré de formation. Un plus grand pourcentage d'ergothérapeute à l'enfance travaille avec les enfants entre cinq et dix ans (38,4%). Cette étude souligne que les principales raisons pour qu'un enfant soit vu en ergothérapie au Canada sont des difficultés d'apprentissage, des atteintes neurologiques, un retard de développement ou un besoin de réadaptation. Une étude menée en 2005 par Brown et collègues (2005) souligne que les ergothérapeutes canadiennes ont des milieux de pratique très variés. En effet, elles peuvent travailler dans un centre de réadaptation, dans un milieu communautaire, dans un hôpital ou dans une école.

Bien que le Profil de la pratique des ergothérapeutes au Canada reconnaisse que chaque milieu de pratique ait des réalités et des exigences particulières, la compétence principale de l'ergothérapeute reste celle d'expert en habilitation de l'occupation, et ce même à l'enfance (ACE, 2012). C'est par cette compétence que l'ergothérapeute se distingue des autres professions, soit par la pratique centrée sur les occupations. Cette compétence s'actualise tout au long du processus de pratique (ACE, 2012). À l'enfance, l'ergothérapie vise à habilitier l'enfant à s'engager pleinement dans ses occupations par des interventions basées sur l'analyse des comportements et de la participation des enfants dans le contexte où l'enfant s'engage dans ses occupations (Case-Smith, 2010). Cette idée d'habilitation à l'occupation et de pratique centrée sur les occupations n'a pas toujours été d'actualité dans la profession et reflète un changement de paradigme.

2.2 Une profession en évolution

Dans les cent dernières années, les écrits en ergothérapie illustrent un changement de paradigme. En effet, dans les années 1930, l'ergothérapeute avait comme objectif de fournir une occupation qui avait un potentiel thérapeutique et qui était vue comme un travail (Polatajko et coll, 2013b). L'objectif était alors d'occuper les patients en convalescence et de guérir par le travail. Les courants de pensées actuelles en ergothérapie sont bien loin de cette vision curative qui était teintée par le modèle biomédical de l'époque (Cantin et Polatjko, 2013).

Depuis les années 1990, on parle plutôt de l'habilitation à l'occupation. L'ergothérapeute se centre d'abord et avant tout à « habilitier les personnes à effectuer les occupations qui favorisent leur santé ainsi que leur bien-être » (Polatajko et coll., 2013b, p.31). D'ailleurs, suite au *Symposium on Measurement and Assessment : Directions for the Future in Occupational Therapy* de 1991 à Chicago, une série d'articles a été publiée avec des recommandations pour l'avenir de la profession (Coster, 1998). Ces articles appellent à la révision du processus d'évaluation afin de s'assurer que le processus de collecte d'information reflète bien la philosophie de l'occupation humaine à la base de la profession et que les interventions impliquent directement le client dans des éléments signifiants (Fisher et Short-DeGraff, 1993). Ces auteurs soulignent que malgré la reconnaissance des habiletés propres à l'ergothérapeute, ce professionnel n'a pas réussi à s'implanter solidement dans le système de santé par le développement d'évaluations fonctionnelles permettant de mesurer le changement.

À cette époque de remise en question sur les fondements de base de la profession, la distinction entre deux grandes approches est également au centre des discussions. Les approches plus traditionnelles ont alors été classées dans l'approche centrée sur le déficit ou *bottom-up* et une approche contemporaine est née, soit l'approche centrée sur les occupations ou *top-down* (Trombly, 1993).

Dans l'approche *bottom-up*, les évaluations et les interventions utilisées souhaitent traiter des composantes déficitaires telles que la force, l'amplitude de mouvement ou l'équilibre. Cette approche considère qu'en intervenant sur le déficit, le fonctionnement et le rendement

occupationnel pourront être améliorés (Trombly 1993). Au niveau de la pratique des ergothérapeutes à l'enfance, cette approche est en accord avec le modèle traditionnel du développement de l'enfant (Coster, 1998). Dans ce modèle, le développement de l'enfant est vu comme linéaire ou pyramidal et considère que certaines habiletés sont préalables au développement d'habiletés de niveaux supérieurs (Kramer et Hinojosa, 2010). Concrètement, une thérapeute utilisant l'approche *bottom -up* pourrait établir comme objectif d'atteindre certaines habiletés qui sont attendues pour un enfant de son âge en fonction des standards établis (Coster, 1998). Cette auteure souligne la confusion créée par l'utilisation de cette approche lorsque la relation qui existe entre les composantes déficitaires qui sont travaillées et le fonctionnement occupationnel n'est pas mise en évidence pour le client. Aussi, Coster (1998) souligne que cette approche ne permet pas de voir l'ensemble des caractéristiques de l'enfant qui contribuent directement aux difficultés vécues. Plusieurs auteurs encouragent les cliniciens à se tourner plutôt vers l'approche *top-down* et à chercher à comprendre le contexte particulier du client (Coster, 1998; Fisher et DeGraff, 1993; Lawlor, 2003; Trombly, 1993).

Dans l'approche *top-down*, le point de départ est de comprendre les rôles de son client et le sens qu'il leur donne afin de clarifier l'objectif de la thérapie (Trombly, 1993). Cette auteure poursuit en mentionnant que le rendement occupationnel passé, présent et souhaité pour le futur est déterminé au cours du processus d'évaluation. Ensuite, les différentes tâches qui définissent chacun des rôles à travailler sont déterminées. Le lien entre les composantes déficitaires et le rendement de la personne est alors clair pour le client. Un principe de base de *l'approche top-down* est d'utiliser l'occupation comme intervention dans le milieu naturel de l'enfant (Price et Miner, 2007). Au niveau de la pratique des ergothérapeutes à l'enfance, les théories sur le développement de l'enfant reconnaissent maintenant la personne comme un tout en considérant son environnement, ses rôles et ses occupations (Case-Smith, 2010). L'évaluation individualisée est nécessaire considérant que l'occupation est idiosyncrasique, ou propre à chaque enfant (ACE, 2012). Les influences externes à l'enfant sont maintenant prises en considération et l'enfant est vu comme un être se développant dans un contexte social et sociétal qui influence son implication dans ses activités (Humphry et Wakeford, 2006).

Malgré cette évolution dans la façon de concevoir le développement de l'enfant, l'approche *top-down* ne s'actualise pas si facilement. Coster (1998) souligne le défi supplémentaire avec la clientèle à l'enfance, d'abord parce que le client n'est pas seulement l'enfant, mais plutôt une famille. En effet, dans les deux dernières décennies, le rôle de la famille d'un enfant recevant des services a gagné en importance (Jaffe, Humphry et Case-Smith, 2010). Des services centrés sur la famille reconnaissent que celle-ci est la mieux placée pour connaître l'enfant et lui souhaiter le meilleur. Ils reconnaissent également que chaque famille est unique et que le fonctionnement optimal d'un enfant se réalise dans un contexte familial et communautaire soutenant (Jaffe et coll., 2010). Pour habiliter l'enfant à être le plus autonome possible dans son quotidien, les ergothérapeutes se doivent donc impliquer la famille, sans oublier de considérer ses propres désirs. Un autre défi de la pratique à l'enfance est dû au fait qu'il y a une certaine ambiguïté pour savoir à partir de quel âge il est pertinent de questionner directement l'enfant sur la perception de ses besoins et sur l'évaluation qu'il fait de son niveau de rendement, ce qui est essentiel dans l'approche *top-down*. Généralement, il est considéré que la capacité de l'enfant à identifier et à exprimer ses valeurs et le sens qu'il y accorde est limitée (Coster, 1998; Hinojosa et Kramer, 2010). Il est cependant clair que les pensées et les sentiments de ceux-ci doivent être pris en considération, et ce, même s'ils ne sont pas en mesure de les exprimer (Hinojosa et Kramer, 2010; Gagnon, Lanctôt et Julien, 2012). Dr Julien mentionne « Pour comprendre les autres problèmes de l'enfant, il faut se mettre à son niveau, en jouant avec lui et en interprétant ses paroles pour mieux comprendre ce qu'il veut dire. Il faut décoder » (Gagnon et coll., 2012, P. 65). Ces auteurs mentionnent à quel point c'est un élément clé pour avoir l'engagement optimal de l'enfant dans la thérapie, mais qu'un effort supplémentaire peut être nécessaire de la part du thérapeute pour y arriver.

Considérant que dans l'approche *top-down*, l'implication active de l'enfant et son engagement dans la thérapie soit importante (Hinojosa et Kramer, 2010), la théorie du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) est très intéressante pour les ergothérapeutes. Le *flow* y est décrit comme étant l'expérience optimale où les habiletés de la personne sont adéquates pour faire face aux défis et arriver à un objectif clair. Dans cette expérience, toute la concentration est nécessaire et l'attention ne peut être utilisée par d'autres distractions qui s'éloignent de l'objectif ou pour s'inquiéter de problèmes. La personne s'y sent valorisée et est motivée de s'y engager pour son

propre intérêt, même si c'est exigeant. Cet auteur décrit les conditions du *flow* comme étant des activités qui ont des critères précis d'habiletés à acquérir, qui établissent des objectifs et fournissent de la rétroaction tout en permettant un certain contrôle par la personne. Des exemples donnés sont la musique, l'escalade et la danse. Une autre condition est d'offrir un état d'esprit qui est hautement plaisant et qui permet de sortir des conditions « ordinaires » de la vie quotidienne. L'auteur mentionne d'ailleurs en exemple comment le fait de tourner en rond jusqu'à en être étourdie peut être amusant pour un enfant. En effet, toute activité qui transforme la manière de percevoir la réalité est généralement amusante.

Tous ces éléments à considérer dans l'application de l'approche centrée sur les occupations à l'enfance peuvent en partie expliquer pourquoi, son application en milieu clinique reste difficile (Coster, 1998 Humphry, 2002; Wiseman et coll., 2005). Pour tenter de pallier ce manque de données, Coster (1998) décrit comment pourrait s'actualiser la pratique centrée sur les occupations à l'enfance. D'abord, elle suggère que le processus d'évaluation cherche à comprendre dans quelle mesure l'enfant est capable de se construire un patron d'engagement occupationnel qui répond à ses besoins et à ses buts ainsi qu'aux exigences de la société. Elle suggère ensuite de se centrer sur les tâches spécifiques de l'occupation qui nuisent à l'engagement de l'enfant. Ensuite, elle suggère d'identifier des aspects spécifiques de la tâche qui limite le plus l'engagement de l'enfant. Par exemple, si le processus d'évaluation a identifié que l'enfant a une participation limitée sur la cour de récréation. Il faudra identifier précisément dans quelles activités l'engagement de l'enfant est le plus atteint et pour quelles raisons. La principale difficulté pourrait être concernant des habiletés limitées à initier et soutenir une interaction, mais elle pourrait aussi être liée à une difficulté à retenir les règles du jeu (Coster, 1998). Ces deux exemples de raisons nécessitent des interventions bien différentes pour atteindre le même objectif, qui est d'aider l'enfant à s'engager de manière satisfaisante sur la cour de récréation. L'important est de choisir des objectifs qui favoriseront l'engagement de l'enfant dans ses occupations signifiantes sans nécessairement chercher à combler tous les déficits de l'enfant par rapport à la moyenne.

Ce changement de paradigme est d'une grande actualité avec la clientèle à l'enfance où le développement est souvent au centre des thérapies à la place du rendement occupationnel

(Cantin et Polatajko, 2013). Ainsi, les approches d'intervention utilisées doivent permettre d'atteindre une finalité en lien avec l'engagement de l'enfant dans les occupations qui favorisent son bien-être.

2.3 Portrait de la pratique des ergothérapeutes à l'enfance : de la théorie vers la clinique

Le mandat des ergothérapeutes à l'enfance est assez clair d'un point de vue théorique, mais les écrits soulignent de nombreuses difficultés que peuvent rencontrer les ergothérapeutes qui souhaitent actualiser la pratique centrée sur les occupations avec leurs clients. Ainsi, regardons les informations disponibles sur la pratique clinique des ergothérapeutes travaillant avec la clientèle à l'enfance.

D'abord, Brown et collègues (2007), font ressortir des éléments très intéressants au niveau de la démarche clinique des ergothérapeutes canadiennes. Pour ce qui est du style de pratique, c'est la pratique centrée sur le client qui prédomine. Les modèles centrés sur les occupations sont moins utilisés. Au niveau des schèmes de références, c'est le schème de la modulation et du traitement de l'information sensorielle qui est ressorti comme étant le plus fréquemment utilisé avec les enfants présentant une déficience intellectuelle (DI), des difficultés d'apprentissage ou des problèmes neurologiques. La thérapie neuro-développementale prédomine avec la clientèle DI, ayant des problèmes neurologiques et ayant des besoins de réadaptation (Brown et coll., 2007). Les ergothérapeutes utilisent des schèmes de références dans leur pratique, mais ceux-ci se classent plutôt dans une approche *bottom-up*, visant des déficits précis.

Toujours selon l'étude de Brown et collaborateurs (2007), les outils d'évaluation les plus utilisés par les ergothérapeutes ont été identifiés. À l'exception de la Mesure canadienne du rendement occupationnel (MCRO) (Law et coll., 1991), l'ensemble des évaluations nommées mesurent des habiletés très précises de l'enfant tel que les habiletés visuomotrices, la motricité fine et globale ou la coordination bilatérale. Ces évaluations s'inscrivent dans l'approche *bottom-up* en raison de leur mesure des déficits. De plus, l'ensemble de ces évaluations se cote avec des standards précis établis en fonction de l'âge de l'enfant. La MCRO quant à elle, est une mesure

individualisée permettant d'évaluer les changements perçus en lien avec leur rendement occupationnel (Law et coll., 1991). Cette dernière évaluation s'inscrit donc dans la philosophie de l'approche *top-down*, mais doit être adaptée afin de s'adresser à la clientèle à l'enfance. Brown et collègues (2007) soulignent l'influence de la tradition et de la disponibilité des outils dans les milieux cliniques sur le choix des schèmes et des batteries d'évaluations utilisées par les ergothérapeutes.

Ensuite, Price et Miner (2007), se sont penchés sur le processus thérapeutique d'une ergothérapeute expérimentée à l'enfance et reconnue pour avoir une pratique centrée sur les occupations. En faisant une analyse narrative de sept sessions de cette ergothérapeute avec un enfant de trois ans ayant une hypothèse du syndrome d'Asperger, les auteurs font ressortir que la pratique centrée sur les occupations est une approche très complexe à mettre en pratique et qu'il est impossible de simplement se référer à une définition pour arriver à actualiser cette approche. En effet, les auteurs font ressortir que la signification donnée à l'occupation réalisée en thérapie s'est créée par l'interaction complexe entre le processus thérapeutique incluant de nombreuses stratégies, le souci de conserver une relation thérapeutique positive et le type d'intervention. Ceci a permis d'atteindre l'ultime but occupationnel d'aller à l'école et de devenir une amie. L'auteur souligne qu'il est intéressant de souligner que l'objectif n'a pas été travaillé dans le milieu naturel et que les thérapies n'ont pas seulement utilisé les activités préférées de l'enfant, ce qui peut parfois être interprété comme nécessaire dans l'approche *top-down*. L'ergothérapeute mentionne que les demandes sociales auraient été trop grandes et qu'elle n'aurait pas été en mesure d'impliquer l'enfant dans le jeu symbolique, un pré requis pour interagir avec les autres enfants de son âge.

Aussi, Cotelleso et ses collègues (2009) ont recensé les services offerts en ergothérapie au Québec par les ergothérapeutes travaillant à l'enfance dans les Centres Locaux de Services Communautaires (CLSC), alors que la fusion vers les Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) n'avait pas encore eu lieu. La pratique en milieu communautaire permet de pratiquer plus facilement dans le milieu naturel de l'enfant ce qui peut être avantageux dans une approche *top-down* (Coster, 1998; Fisher et DeGraff, 1993; Humphry et Wakeford, 2006). Le sondage envoyé aux 139 CLSC employant au moins une ergothérapeute a été rempli par 111

d'entre eux. Les résultats ont fait ressortir que seulement treize CLSC offraient plus d'une journée par semaine de services d'ergothérapie à l'enfance. La réalité du contexte de pratique des ergothérapeutes ayant plusieurs clientèles reflète une pratique à l'enfance beaucoup plus homogène et restreinte (Cotelleso et coll., 2009). En effet, ces ergothérapeutes à temps partiel à l'enfance mentionnent agir principalement en compensation avec des adaptations pour la toilette, sans identifier les besoins spécifiques à l'enfant et de la famille. Cette pratique illustre une approche plutôt utilisée avec les personnes âgées, où la compensation est plus souvent utilisée. Les évaluations réalisées se limitent bien souvent aux déplacements et aux soins personnels de l'enfant sans agir au niveau de la participation dans des activités de loisirs, de sport et de productivité. Ces façons de faire reflètent bien la réalité du contexte de pratique des ergothérapeutes, mais ne s'inscrivent pas dans la philosophie d'une approche *top-down*.

2.4 Des solutions proposées pour une pratique de l'ergothérapie à l'enfance centrée sur les occupations

Dans les deux dernières décennies, plusieurs auteurs se sont penchés sur des moyens à mettre en place afin de remettre au centre de la profession les occupations et l'engagement de l'enfant dans celles-ci. Pour y arriver, plusieurs mentionnent le besoin de mieux comprendre comment et pourquoi un enfant s'engage dans une occupation (Coster, 1998; Humphry, 2002; Lawlor, 2003; Segal et Hinojosa, 2006; Wiseman et coll., 2005). Certains ont élaboré des modèles visant à explorer le processus du développement des occupations chez les enfants pour mieux comprendre comment un enfant en vient à s'engager dans une occupation.

D'abord, Humphry (2002) s'est intéressée au processus de développement des occupations des enfants en analysant les recherches existantes dans une perspective dynamique des systèmes pour ensuite suggérer un modèle conceptuel. Cette perspective considère l'enfant comme ayant l'ensemble de ses sous-systèmes en constant changement (Case-Smith, 2010). Dans son étude, Humphry souhaite élucider 1) ce qui pousse un enfant à expérimenter et à se mettre en action; 2) par quel mécanisme un comportement occupationnel peut être généré; 3) par quel mécanisme un comportement se fait selon les exigences socioculturelles de l'enfant; et 4) comment le fait qu'un enfant s'engage dans une occupation l'amène à développer ses habiletés et à raffiner son rendement occupationnel? Le processus nommé est que l'enfant doit avoir une

intention d'action qui l'amène à organiser ses habiletés afin de répondre à une demande de son environnement. L'auteur mentionne tout de même que ce processus ne peut actuellement pas aider à guider les ergothérapeutes dans leur pratique et que d'autres recherches sont nécessaires. En effet, cette étude de Humphry permet de faire ressortir des concepts et théories pouvant aider à la réflexion sur le développement des occupations chez les enfants, mais ceux-ci ne font pas l'objet d'une mise en pratique pour valider ses hypothèses.

Ensuite, Wiseman et ses collègues (2005) font aussi partie des auteurs qui se sont intéressés au processus de développement des occupations des enfants. Pour ce faire, les auteurs ont utilisé une approche qualitative de théorisation ancrée. Une entrevue semi-structurée a été réalisée auprès de huit jeunes filles âgées entre six et douze ans et également auprès d'un de leur parent. L'analyse du verbatim des entrevues a permis de faire ressortir quatre facteurs influençant le développement occupationnel des enfants et d'élaborer un processus de développement en sept étapes. Le modèle développé, *A Process for Establishing Children's Occupations* (PECO), se veut être un premier jet dans la conceptualisation du processus de développement des occupations qui pourraient éventuellement aider les ergothérapeutes à habiliter les enfants à s'engager pleinement dans leurs occupations.

Il est clair que le manque de connaissances sur le processus de développement des occupations chez les enfants influence la pratique de l'ergothérapie à l'enfance qui fait face à de nombreux défis dans l'application de l'approche *top-down*. Comprendre davantage pourquoi et comment un enfant s'engage dans une occupation permettrait d'apporter une partie de solution à cette situation. Puisque l'approche centrée sur les occupations est un fondement de base de l'ergothérapie contemporaine, il est important de travailler à la rendre plus facilement utilisable avec la clientèle à l'enfance.

2.5 Pertinence d'avoir un modèle sur le développement des occupations chez les enfants

Ainsi, l'élaboration d'un modèle sur le développement des occupations chez les enfants apparaît comme un besoin urgent pour la pratique de l'ergothérapie à l'enfance. La validation d'un modèle existant apparaît comme étant une partie de la solution. Un modèle structure la

pratique, influence et contient les perceptions des ergothérapeutes et leur compréhension des défis occupationnels. Ultimement, il guide le raisonnement professionnel pendant le processus en ergothérapie (Cantin et Brousseau, 2015). Le modèle PECO étant le seul qui regroupe les influencent sur le développement occupationnel, mais également une conceptualisation intéressante du processus de développement des occupations à l'enfance. De plus, c'est un modèle qui a été élaboré suite à l'analyse descriptive d'expériences de familles, mais qui ne peut être généralisé pour le moment en raison de la petite taille de l'échantillon et de l'absence de recherche sur le sujet depuis. Considérant son potentiel intéressant pour la pratique des ergothérapeutes souhaitant rester ancrées dans une approche *top-down*, les éléments du modèle sont détaillés dans le cadre conceptuel qui suit.

3. CADRE CONCEPTUEL

Puisque le présent essai souhaite valider le modèle PECO discutant du processus de développement des occupations chez les enfants, il est impératif d'abord de distinguer les différents termes utilisés pour parler des activités des enfants. La première section du cadre conceptuel sera une taxinomie qui permettra de comprendre à quel moment ce qu'un enfant fait correspond à la définition du terme *occupation* et de décrire les différents niveaux qui sont inclus dans ce terme. Tout au long de l'essai, ces termes seront utilisés sur la base de ces définitions. Ensuite, il sera question du modèle PECO de Wiseman et collègues (2005) étant donné son potentiel intéressant pour la pratique de l'ergothérapie. Celui-ci servira de référence tout au long du processus de recherche qui permettra d'en faire la validation. Ainsi, une description de chacun des concepts du modèle PECO sera faite dans l'objectif de bien comprendre le sens donné aux différents concepts par les auteurs.

3.1 Taxinomie de l'occupation

La taxinomie du rendement occupationnelle (TRO) de Polatajko et ses collaborateurs (2004) sera utilisée pour expliquer les différents niveaux que le terme *occupation* inclus. Une taxinomie est un système de classification impliquant des niveaux différents de complexité (Polatajko et coll., 2013b). La hiérarchie des niveaux est interdépendante, car les concepts à la base d'une taxinomie sont inclus dans les niveaux supérieurs. Ainsi, dans la TRO, les niveaux inférieurs à l'occupation s'incluent dans la définition du terme de l'occupation (voir *Figure 1*). À la base de la TRO se trouve le processus mental, qui est décrit comme étant les mouvements simples et volontaires du corps ainsi que les activités cognitives, soit la mémoire, l'attention et la concentration. Au niveau suivant se trouve l'action, décrite comme étant une combinaison de différents mouvements volontaires ou de processus mentaux tels que le fait de marcher ou de se souvenir de la valeur des chiffres. Le troisième niveau est décrit par la tâche, soit une série d'actions ayant un résultat ou une intention prévue. Finalement, le dernier niveau s'incluant dans la définition de l'occupation est l'activité, étant décrit comme une série de tâches amenant des résultats plus importants que les tâches qui la constitue. Si l'on prend l'exemple d'un sport, le fait de jouer au soccer peut être l'activité si l'enfant ne s'y sent pas particulièrement engagé. La tâche pourrait être de pratiquer une situation de jeu, l'action pourrait être de faire une passe et un

mouvement volontaire serait la flexion du genou. Évidemment, on trouve plusieurs mouvements volontaires et processus mentaux dans une action, plusieurs actions dans une tâche et ainsi de suite.

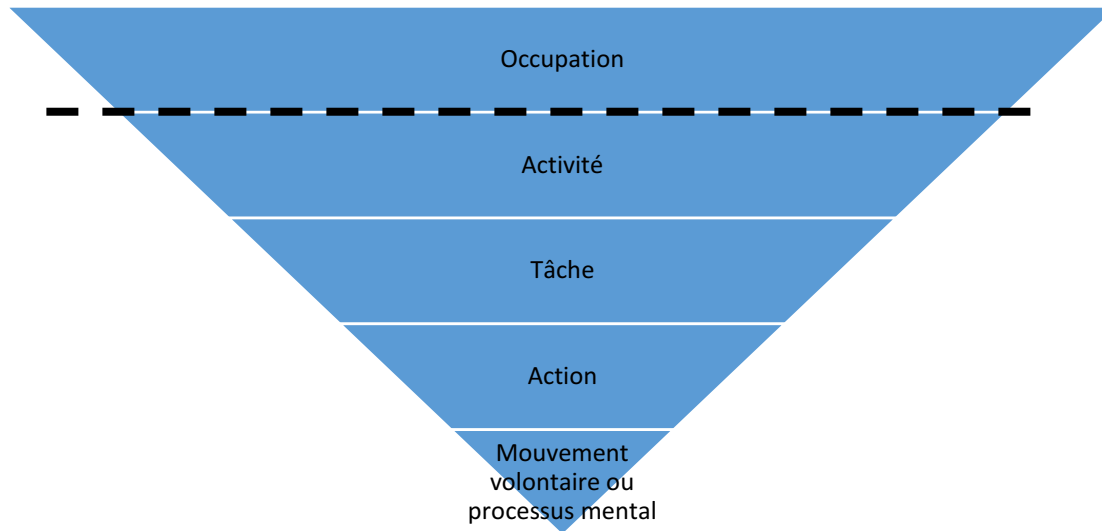


Figure 1. Taxinomie de l'occupation (adapté de Polatajko et coll., 2004)

Toujours selon cette taxinomie, l'occupation, qui se trouve au niveau supérieur, est décrite comme ayant un aspect de régularité et de structure du quotidien de l'individu qui y accorde une valeur et une signification. Puisqu'un niveau inclut les niveaux inférieurs, le nombre de possibilités augmente, c'est-à-dire que les mouvements volontaires sont en nombre plutôt restreint alors qu'il y a une possibilité presque infinie d'occupation. En effet, l'occupation est idiosyncrasique, c'est-à-dire qu'elle est unique à chaque personne et évolue au cours de sa vie (Polatajko et coll., 2013b). Coster (1998) mentionne que l'occupation apporte une satisfaction personnelle et est acceptable pour les adultes responsables des enfants dans le contexte sociétal.

Cet essai souhaitant valider un modèle illustrant le processus de développement des occupations chez les enfants, c'est le passage entre le niveau de l'activité et celui de l'occupation qui est particulièrement intéressant. En effet, les différentes influences qui font qu'un enfant

franchit le niveau de l'occupation et qu'il en vient à donner une signification particulière à une activité sont le sujet central de cet essai.

3.2 Modèle du processus de développement des occupations des enfants (PECO)

Le modèle PECO a été élaboré dans l'objectif de répondre au manque de littérature concernant le développement des occupations (Wiseman, Davis et Polatajko, 2005). Il fait ressortir les principaux facteurs qui sont en jeu dans le processus qui permet à un enfant de développer son répertoire occupationnel. Par l'utilisation d'entrevues semi-structurées, la perspective des parents et des enfants a permis d'identifier des éléments qui interviennent dans ce processus et de proposer une façon de le modéliser (voir *Figure 2*).

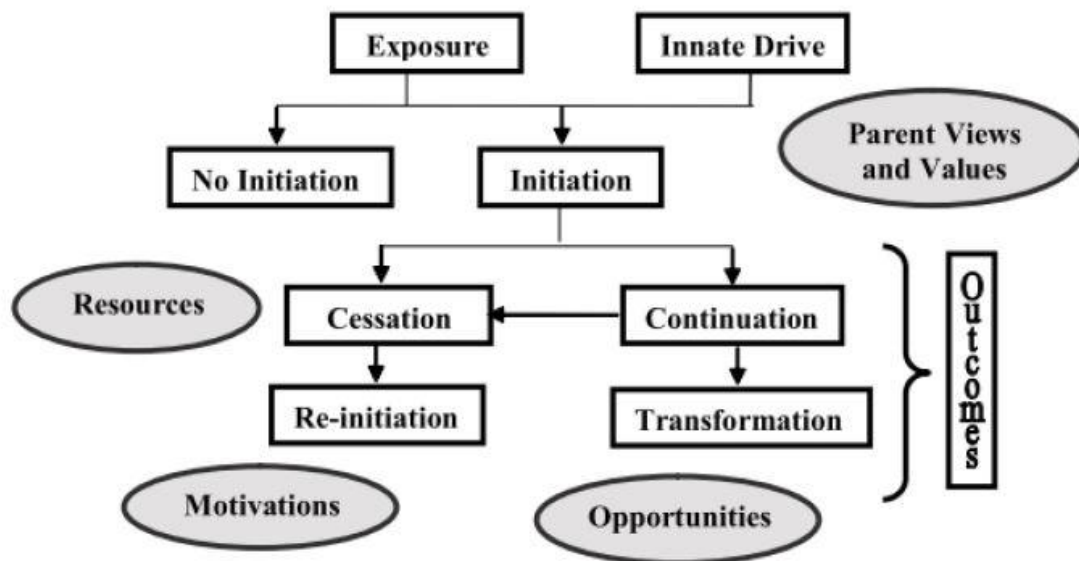


Figure 2. A process for Establishing Children's Occupations² (Wiseman et coll., 2005, p.33)

Ce modèle souhaite répondre à comment et pourquoi les occupations sont initiées, s'établissent et se modifient avec le temps? Le modèle PECO comprend quatre concepts identifiées comme étant des raisons amenant l'enfant à s'engager dans des occupations (les possibilités, les ressources, les motivations ainsi que les valeurs parentales) répondant à la question « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » (Wiseman et coll., 2005, p.29). Il

² Permission de reproduction reçue du *Journal Of Occupational Science*.

comprend également sept étapes traçant le processus que fait un enfant dans l'établissement de ses occupations (la propension naturelle, l'exposition, l'initiation, la poursuite, la cessation et la transformation) répondant à la question « Comment les enfants développent-ils des occupations significatives? » (Wiseman et coll., 2005, p.29).

3.2.1 « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? »

3.2.1.1 Les possibilités (*opportunities*)

Ce concept fait référence à ce qui est rendu disponible dans l'environnement de l'enfant. Certaines possibilités peuvent favoriser l'engagement, mais aussi faire obstacle à l'engagement de l'enfant dans des occupations lorsqu'il est question d'absence de possibilité. Selon les auteurs du PECO, le concept de possibilités comprend ce qui est offert par l'environnement naturel tel que la neige ou un lac. Il comprend aussi le programme scolaire et communautaire qui offre des chances de conférences, de cours, d'activités sportives et de différents comités à l'enfant. Les cadeaux sont également perçus par les auteurs comme faisant partie des possibilités offertes à l'enfant dans la poursuite de certaines occupations. Ils mentionnent l'exemple de patins à roues alignées reçus en cadeau ayant permis à l'enfant de s'engager dans cette activité.

3.2.1.2 Les ressources (*resources*)

Ce concept fait référence à ce qui est requis pour qu'un enfant s'engage dans une occupation. Les auteurs du PECO mentionnent comme ressources le temps, les moyens de déplacement, les revenus, le matériel disponible et les personnes. Les ressources doivent donc être suffisantes pour qu'un enfant s'engage dans une occupation. Dans la perspective des auteurs, une personne est considérée comme une ressource par exemple lorsqu'une grande sœur permet à un enfant de regarder comment faire son lunch et de le reproduire.

3.2.1.3 Les motivations (*motivations*)

Ce concept fait référence aux différentes motivations qui amènent un enfant à s'engager ou non dans une occupation. Les auteurs du PECO mentionnent le plaisir et le sentiment de bien-être ressenti par l'enfant comme une motivation centrale lorsqu'il s'engage dans une occupation.

D'autres motivations identifiées sont des finalités envisagées, telles que les compliments et les récompenses. La congruence entre les habiletés de l'enfant et les demandes d'une occupation, la curiosité ou le désir d'essayer une chose nouvelle ainsi que le fait de venir en aide ou de se trouver dans un contexte compétitif sont également des éléments ressortis par les auteurs.

3.2.1.4 Les valeurs parentales (*parents views and values*)

Ce concept fait référence aux valeurs qu'ont les parents sur les occupations que leur enfant fait et sur celles qu'il devrait faire. Les auteurs du PECO y incluent les règles que le parent exige pour que l'enfant puisse participer à certaines occupations. Wiseman et ses collègues y incluent aussi l'évaluation que le parent fait des intérêts et des capacités de son enfant et nécessairement de la manière dont il va faciliter ou non l'engagement de son enfant dans celle-ci. Les philosophies ou les croyances du parent sur la manière dont l'enfant utilise son temps, peut avoir du succès ou une vie heureuse et devrait contribuer aux tâches de la maison ont aussi été données en exemple. Finalement, les auteurs mentionnent également les objectifs qu'un parent peut avoir pour son enfant ou sa famille comme étant un élément à inclure dans le concept des valeurs parentales.

3.2.2 « Comment les enfants développent-ils des occupations significantes? »

3.2.2.1 Propension naturelle (*innate drive*)

Sans même avoir été exposé à une activité, un enfant peut être porté à s'engager davantage dans un type d'activité par rapport à d'autres choix qui s'offrent à lui. Les auteurs du PECO mentionnent l'exemple d'un enfant qui démontre un intérêt plus prononcé pour la peinture que pour les autres jouets et jeux mis à sa disposition. Cette même enfant a aussi utilisé le maquillage de sa mère pour en peindre son corps.

3.2.2.2 Exposition (*exposure*)

Dans la majorité des situations, un enfant doit être mis en contact avec une occupation ou du moins, qu'il connaisse les préalables à l'initiation de celle-ci. Les auteurs mentionnent qu'un enfant est exposé à une occupation lorsque d'autres enfants autour de lui s'engagent dans celle-

ci, lorsqu'un parent l'accompagne dans une nouvelle occupation ou lorsqu'elle est réalisée dans sa communauté. Un enfant qui regarde une publicité en lien avec une occupation ou encore qui le matériel nécessaire pour s'engager dans une occupation sont aussi mentionnée comme étant un moyen d'exposer l'enfant.

3.2.2.3 Initiation (*initiation*)

Les auteurs du PECO décrivent cette étape comme étant le moment où un enfant exposé à une occupation et qui reçoit les influences adéquates débute une occupation. Si les influences ne sont pas adéquates, il sera plutôt question d'une non-initiation, *no initiation* dans le PECO. L'étape de l'initiation d'une occupation peut être dirigée par un adulte. Les auteurs donnent en exemple un parent qui oblige son enfant de retourner nager malgré sa peur ou d'un parent qui voit que son enfant n'aime pas la danse et lui propose plutôt le karaté. L'étape de l'initiation d'une occupation peut aussi être dirigée par l'enfant avec une implication de l'adulte pour faciliter l'engagement ou être dirigée par l'enfant d'une manière complètement indépendante. Les auteurs mentionnent que l'initiation complètement dirigée par l'enfant nécessite des possibilités et des ressources adéquates. Elles soulignent également que plus l'enfant vieillit, plus il a un grand répertoire d'occupations qu'il initie complètement seul. Ceci étant dit, au cours de son développement, l'enfant est exposé à plusieurs occupations qu'il n'initiera probablement pas et d'autres dans lesquelles il ne s'engage que rarement.

3.2.2.4 Poursuite (*continuation*)

Cette étape est décrite dans le PECO comme le moment pendant lequel l'enfant continue de s'engager dans une occupation initiée. La poursuite peut durer que quelques minutes ou s'étendre jusqu'à plusieurs années. Les auteurs considèrent que la routine familiale est un facilitateur clé à la continuation de certaines occupations telles que les tâches de la maison et la réalisation des devoirs.

3.2.2.5 Cessation (*cessation*)

Les auteurs du PECO décrivent cette étape comme étant le moment où une occupation initiée est arrêtée par l'enfant. La principale raison identifiée par les auteurs menant l'enfant à cesser une occupation est que les éléments l'ayant amené à initier celle-ci ne sont plus présents. Par exemple, une occupation qui n'est plus plaisante, qui a un contexte de trop grande compétition ou une famille qui n'a plus les ressources nécessaires à l'occupation. Une ré-initiation, ou *re-initiation*, a parfois lieu si les intérêts changent ou que les ressources reviennent à nouveau disponibles.

3.2.2.6 Transformation (*transformation*)

Les auteurs du PECO soulignent qu'avec le temps, une activité qui est poursuivie peut se modifier. Les auteurs donnent l'exemple d'une jeune fille qui a tout d'abord commencé à jouer au badminton pour finalement amorcer la pratique du tennis. La forme originale de l'occupation (ici, le badminton) peut être poursuivie en parallèle avec la nouvelle occupation (ici, le tennis) qui demande des habiletés et des intérêts similaires. La forme originale de l'occupation peut aussi être complètement remplacée par l'occupation qui a passé par l'étape de la transformation. Ceci voudrait dire qu'ici la jeune fille a complètement remplacé le badminton par la pratique du tennis.

3.2.2.7 Résultats (*outcomes*)

Dans le PECO, le concept des résultats fait référence aux bénéfices et privilèges non attendus découlant de l'engagement de l'enfant dans une occupation. Les auteurs donnent en exemple le gain de confiance, la diminution de la gêne, les compliments ou les prix reçus.

3.3 Objectif de la recherche

Le modèle PECO s'avère un modèle intéressant, et jusqu'à présent, le seul permettant de mettre l'engagement d'un enfant dans ses occupations comme centre d'intérêt. Actuellement, son élaboration se base sur la vision des auteurs du modèle suite à l'analyse de l'expérience de huit jeunes filles et d'un de leur parent. Aucune autre étude n'a été réalisée depuis 2005 sur le sujet.

Un processus de validation de ce modèle se révèle donc comme étant nécessaire en augmentant la transférabilité. Pour ce faire, l'objectif de cet essai est de faire la validation d'un modèle du processus de développement des occupations chez les enfants, soit le PECO.

Par cet objectif, les questions « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » et « Comment les enfants développent-ils des occupations significatives? » (Wiseman et coll., 2005, p.29) souhaitent être éclaircies encore davantage. Ultimement, l'objectif est de favoriser l'application de l'approche *top-down* pour les ergothérapeutes travaillant à l'enfance. Le modèle PECO pouvant servir de base de réflexion pour les ergothérapeutes souhaitant favoriser l'engagement des enfants dans des occupations et pourrait aussi guider l'élaboration de certains outils d'évaluations centrés sur les occupations.

4. MÉTHODES

Dans cette section, il sera question des méthodes qui sont utilisées dans cet essai. Ainsi, le devis de recherche, le recrutement des participants, la méthode de collecte de donnée ainsi que la méthode d'analyse des données seront décrits. C'est également dans cette section qu'il sera possible de comprendre comment s'est passé le déroulement de l'étude pour en arriver à faire la validation du modèle PECO.

4.1 Devis de la recherche

La recherche souhaite valider le modèle PECO sur le développement des occupations chez les enfants. Pour ce faire, le devis choisi est de type qualitatif descriptif inspiré de la théorisation ancrée. Une recherche de type qualitative a l'avantage de permettre de confronter les perspectives théoriques du modèle, dans le cas présent le PECO, à la réalité spécifique des participants (Corbière et Larivière, 2014). La théorisation ancrée, par son approche inductive, a l'avantage de permettre d'arriver à une compréhension originale d'un phénomène, ce qui peut grandement contribuer à l'avancement des connaissances d'un sujet peu connu (Luckerhoff et Guillemette, 2012). D'ailleurs, l'étude de Wiseman, Davis et Polatajko (2005) qui a mené à l'élaboration du PECO utilise ce même devis. Ainsi, en reproduisant une étude semblable, la rigueur scientifique à la base du modèle proposé sera meilleure. En effet, la crédibilité, qui réfère à l'exactitude de la description d'un phénomène vécu sera améliorée par la triangulation des sources d'informations (Fortin, 2010). La transférabilité, c'est-à-dire la possibilité d'appliquer le modèle au contexte d'autres personnes que les participants de l'étude, sera aussi améliorée par une description plus complète de la réalité observée (Fortin, 2010). En refaisant une étude similaire à celle de Wiseman, Davis et Polatajko (2005), le critère de fiabilité pourra être testé. En effet, des résultats fiables devraient pouvoir être reproduits dans une étude similaire et produire le même genre de résultats. On parle alors de stabilité et constance des résultats (Fortin, 2010).

4.2 Participants

La population visée par cette étude est l'ensemble des enfants entre six et douze ans ayant un développement typique et un de leur parent. Au niveau de la sélection des participants, le critère d'inclusion est de comprendre et de s'exprimer en français. Le seul critère d'exclusion est d'être un enfant ayant un handicap ou un trouble diagnostiqué selon les propos du parent. Ce critère d'exclusion a été déterminé dans l'optique où le modèle qui ne serait pas centré sur l'effet d'un déficit chez l'enfant sur les différentes personnes de son environnement. Bien que les chercheurs soient parfois réfractaires à s'enquérir directement de la perception des enfants, leur participation est vue comme un élément clé dans cette étude. En effet, l'enfant est maintenant considéré comme un agent actif de son contexte et l'important est surtout d'utiliser des méthodes appropriées aux participants (Kirk, 2007). Pour assurer la triangulation (Fortin, 2010) des données recueillies, la perspective du parent a complété la perspective des enfants interrogés.

4.2.1 Recrutement

Suite à l'obtention du certificat éthique du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'UQTR (numéro CER-16-221-07.18), le recrutement a été amorcé. Des affiches (voir ANNEXE A) ont été apposées dans plusieurs organismes de la région travaillant auprès des enfants et des familles. L'affiche a également été partagée dans certains groupes *Facebook* et par courriel. Ainsi, la méthode d'échantillonnage non probabiliste s'est faite par réseau. Cette méthode permet de demander aux personnes initialement recrutées de suggérer d'autres personnes répondant aux critères (Fortin, 2010). Le recrutement s'est déroulé du 20 mars 2016 au 30 juin 2016, compte tenu des délais reliés au contexte de l'essai.

Les participants recrutés sont trois garçons et deux filles d'âge variées (voir Tableau 1). Ces enfants proviennent de familles différentes et seules des mères ont participé à l'étude. Pour illustrer le contexte socioéconomique de l'enfant, la formation académique et l'occupation principale des mères se trouvent dans le tableau 1. La première colonne des tableaux permet de comprendre la constitution des dyades, ainsi l'enfant un, Léonie est la fille du parent un, Sophie. Léonie et Sophie forment la dyade un et ainsi de suite.

Tableau1
Âge et sexe des enfants ainsi que la formation académique et l'occupation principale des mères.

	Enfants			Mères		
	Nom ³	Sexe	Âge	Nom ⁴	Formation académique	Occupation principale
1	Léonie	f	7	Sophie	Technique en comptabilité	Mère à la maison
2	Thomas	m	6	Adèle	Étude en lettre (en cours)	Étudiante
3	Édouard	m	9	Josée	Technicienne de laboratoire et maîtrise en pédagogie	Technicienne de laboratoire et poste de coordination
4	Laurie	f	12	Nathalie	Technique d'éducation à l'enfance	Éducatrice en milieu familial
5	Charles	m	12	Tania	Criminologue	Agente de programme correctionnel

4.3 Collecte des données

Pour arriver à recueillir les nouvelles données permettant de répondre à l'objectif de l'étude, deux outils de mesures ont été utilisés, soit le *Pediatric Activity Card Sort* (PACS) (Mandich, Polatajko, Miller et Baum, 2004) et une entrevue. Le PACS a été utilisé afin de guider les entrevues avec les enfants et un canevas d'entrevue semi-structurée a été utilisé afin de guider l'entrevue avec le parent.

4.3.1 *Pediatric Activity Card Sort* (PACS)

L'outil PACS (Mandich et coll., 2004) est un outil de mesure utilisé en ergothérapie pour établir des objectifs d'intervention avec un enfant. En effet, cet outil permet d'entrer en relation avec l'enfant afin qu'il donne sa perception de ce qu'il fait, ne fait pas et aimerait faire. L'outil comprend 75 cartes montrant en photo différentes activités de quatre catégories, soit les soins personnels, l'école/productivité, les loisirs/activités sociales ainsi que les sports. L'administration de la mesure dure entre 30 et 45 minutes. Bien que cet outil n'ait pas fait l'objet d'études concernant ses propriétés psychométriques, il est l'un des seuls permettant d'établir le profil occupationnel d'un enfant en utilisant sa propre perception (Tam, Teachman et Wright, 2008). De plus, c'est l'outil qui a été utilisé par Wiseman et ses collègues lors de l'élaboration du PECO.

³ Ces noms ont été modifiés pour conserver l'anonymat.

⁴ Idem.

4.3.2 Entrevue semi-structurée

Ce type d'entrevue est une méthode fréquemment utilisée lors d'une recherche qualitative. En effet, c'est une mesure qui permet de s'enquérir de la perception de la personne et de comprendre la signification qu'elle donne à un phénomène (Fortin, 2010). Une latitude suffisante est également permise pour permettre d'approfondir les thèmes qui émergent pendant la discussion. L'entrevue semi-structurée donne une occasion d'exprimer librement ses opinions (Fortin, 2010). Le canevas d'entrevue a été développé selon les éléments existants déjà dans le modèle PECO avec des questions ouvertes qui ne restreignent pas les réponses possibles.

4.4 Procédure

Les entrevues se sont déroulées entre le 24 mai et le 25 juin 2016. Le déroulement de l'étude a principalement été guidé par la méthode de collecte de données qui s'inspire de la théorisation ancrée. Ainsi, la collecte et l'analyse des données se sont faites en alternance.

Les entrevues se sont déroulées dans un local de l'UQTR ou au domicile des participants, selon leur préférence. Les enfants ont tous été vus avant leur parent, sauf un, afin de compléter avec leur mère l'information qu'ils avaient mentionnée. Lorsque c'était possible, le parent et l'enfant n'étaient pas dans la même pièce pendant qu'ils étaient questionnés pour s'assurer que chaque participant se sente libre de répondre selon sa perception. Après chaque entrevue, la transcription des enregistrements audio en verbatim a été réalisée. Cette transcription a permis de débiter l'analyse des données et d'ajuster les entrevues suivantes selon les thèmes et les commentaires ressortis.

Un journal de bord a été utilisé tout au long de la collecte et de l'analyse des données. Celui-ci permet de faire un suivi des réflexions et des commentaires qui émergent après les entrevues et pendant la transcription. Toutes les décisions prises lors de la codification ont été notées dans ce journal de bord. Fortin (2010) mentionne que les notes réflexives et le journal de bord sont un moyen d'augmenter la transférabilité des résultats de l'étude.

4.5 Analyse des données

La méthode d'analyse des données choisie s'inspire de la théorisation ancrée selon Paillé (1994). Cette approche est qualitative et inductive, c'est-à-dire qu'elle part de données empiriques pour en arriver à l'élaboration d'une théorie ou dans le cas présent, à un modèle. Cette méthode est mise de l'avant par Glaser et Strauss en 1967 dans une approche classique qui a ensuite été discutée par Strauss et Corbin en 1998 dans un paradigme post-positiviste et par Charmaz en 2000 dans une approche constructiviste (Corbière et Larivière, 2014).

Pour cet essai, la posture du chercheur s'inscrit dans un paradigme positiviste. En effet, le modèle PECO, tout comme les données probantes de la profession de l'ergothérapie, sont le point de base de la recherche et sont considérés comme une réalité. La perspective du chercheur est donc celle d'une étudiante en ergothérapie, ce qui vient influencer l'ensemble de la procédure de la recherche. Cette posture influence nécessairement la manière dont les données empiriques sont analysées. Pour respecter l'esprit de la théorisation ancrée détaillée par Corbière et Larivière (2014), la recherche s'est faite dans une volonté continue de questionnement pour laisser place aux différentes transformations des catégories et des thématiques selon les nouvelles données recueillies. La manière de réaliser les entrevues s'est également modifiée, c'est-à-dire que les questions étaient davantage dirigées vers des thèmes à vérifier ou en émergence dans les entrevues précédentes.

Le devis de recherche s'inspire de la méthode de la théorisation ancrée, car elle tente de valider un modèle qui permet d'illustrer et de mieux comprendre un phénomène complexe (Paillé, 1994). En alternant entre la cueillette des données et l'analyse de celles-ci, les réflexions ayant menées à la validation du modèle PECO ont été plus riches. Ainsi, un ajustement s'est fait entre chaque entrevue pour s'assurer de développer suffisamment chacune des thématiques et des hypothèses qui ont émergé. Paillé (1994) parle d'une comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence, ce qui mène à l'ajustement des outils de mesure, signe de progrès en théorisation ancrée.

En utilisant la méthode d'analyse de données inspirée de Paillé (1994), six étapes ont été réalisées, soit la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

D'abord, l'étape de la codification a permis de dégager du verbatim des entrevues les thèmes en lien avec le processus du développement des occupations des enfants interrogés. À cette étape, une lecture attentive a été faite dans l'objectif de dégager l'essentiel de ce que le parent ou l'enfant ont dit.

Ensuite, les mots et expressions ressortis lors de l'étape de la codification ont été relus à l'étape de la catégorisation. L'objectif est de chercher des thèmes plus englobants permettant de regrouper plusieurs codes de l'étape précédente et de mettre en contexte le phénomène. C'est à cette étape que des réflexions ont eu lieu sur le niveau conceptuel des mots afin de conserver les thèmes ayant un plus grand intérêt et une plus grande portée. À cette étape, certains termes du modèle PECO existant ont été utilisés et d'autres ont été ajoutés. L'ensemble des thématiques a été défini afin d'explicitier ce qui pouvait se retrouver dans chaque thème. Chacune des décisions prises concernant l'établissement d'une catégorie a été notée dans le journal de bord afin de s'y référer pour chacun des verbatim lors de l'étape de la catégorisation. Après la codification des entrevues des dyades un et deux, 32 codes avaient été ressortis. Ceux-ci ont ensuite été regroupés en dix catégories, pour finalement terminer la dernière dyade avec douze catégories. Aucun nouveau code n'est ressorti à partir de la deuxième dyade.

La troisième étape est nommée la mise en relation par Paillé (1994) où l'objectif est d'établir les liens qui ont commencé à émerger lors de l'élaboration des catégories et de s'assurer que chaque catégorie ne s'inclut pas dans aucune autre.

Ensuite, l'étape quatre a été amorcée, soit l'intégration afin de répondre concrètement aux questions de recherche posées. À cette étape, l'objectif était de trouver la meilleure façon d'expliquer le phénomène à l'étude, soit le processus de développement des occupations. Ainsi, les concepts et les liens ne se sont pas arrêtés à ceux du modèle PECO existant, mais sont plutôt ressortis de l'analyse des nouvelles données empiriques.

La cinquième étape, soit la modélisation, permet d'illustrer visuellement le processus à l'étude. À cette étape, un nouveau modèle sur le processus de développement des occupations a été suggéré.

La dernière étape identifiée par Paillé (1994) est la théorisation. Lors de cette étape, l'objectif est de vérifier les implications théoriques du nouveau modèle. Cette étape sera donc détaillée dans la section discussion.

Avant de passer à la discussion, les résultats bruts extraits directement du verbatim des entrevues seront présentés afin d'illustrer ce qui a mené à l'élaboration des différents concepts proposés.

5. RÉSULTATS

Dans cette section, les résultats du verbatim des entrevues suite à la codification, la catégorisation ainsi que la mise en relation seront présentés. Les résultats souhaitent répondre aux questions de recherches, soit : « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » et « Comment les enfants développent-ils des occupations significatives? » (Wiseman et coll., 2005, p.29).

5.1 Les influences du développement des occupations de l'enfant

Alors que le modèle PECO identifie quatre influences sur le processus de développement des occupations chez les enfants, soit les possibilités, les ressources, les motivations ainsi que les valeurs parentales, l'analyse des données recueillies a mené à suggérer trois concepts un peu plus englobants. Ces concepts sont les caractéristiques de l'activité, les caractéristiques de l'enfant et les caractéristiques de l'environnement. Bien qu'aucun de ses concepts n'existe seul et que l'interaction entre ceux-ci est difficile à mettre de côté, l'objectif de cette section est de les décrire de manière distincte pour bien en comprendre les tenants et aboutissants. L'interaction entre la personne, l'occupation et l'environnement est un processus bien connu en ergothérapie. Il est question ici de décrire comment cette interaction influence le processus de développement des occupations chez les enfants et comment elle peut mener à favoriser l'engagement de l'enfant. Chacun de ces concepts est décrit, puis au besoin, divisé en différents sous-concepts.

5.1.1 Les caractéristiques de l'activité

L'activité en elle-même a des demandes spécifiques et possède des caractéristiques qui imposent des habiletés à l'enfant. Elle influence également le contexte dans lequel elle se produit. Ces demandes influencent l'implication de l'enfant, selon les habiletés qu'il détient à ce moment précis. Les différentes caractéristiques extraites du verbatim des entrevues sont le niveau de complexité de l'activité, le caractère sécuritaire ou non et le fait d'être une activité extérieure. Ces éléments se sont retrouvés à plusieurs reprises dans le verbatim des entrevues. Pour en faire une illustration, un seul extrait a été choisi par souci de concision.

Voyons tout d'abord Charles, douze ans qui explique pourquoi il ne joue pas souvent au baseball. Il mentionne : « [le baseball], j'joue, mais beaucoup moins que toutes les sports. [À l'école], on joue moins avec le bâton... On se prend 2 buts, on se prend une mite pis une balle, pis là faut essayer de lancer dans le but de l'adversaire. ». Cet extrait de verbatim vient souligner que le baseball est un sport qui a des demandes assez spécifiques et un certain niveau de complexité. Lors des pauses à l'école primaire, il serait plus exigeant de sortir tout le matériel et de s'assurer que tout le monde connaisse bien les règlements avant de commencer une partie de baseball. À la place, Charles mentionne que lui et ses amis adaptent le jeu pour qu'il soit beaucoup plus simple d'y jouer et qu'ils font un mélange avec des règles du ballon chasseur. Le ballon chasseur étant un jeu beaucoup plus simple, mais répondant tout de même aux caractéristiques d'un sport d'équipe.

Ensuite, Laurie, douze ans, nous parle du fait que le caractère insécurisant d'une activité influence son engagement dans celle-ci. En parlant des scouts, elle mentionne qu'elle y fait parfois des activités qu'elle n'aurait pas faites d'elle-même. Elle dit : « on joue à un jeu de cache-cache là a mettons là [...] si y'a un arbre qui grimpe facilement, j'va monter dedans, mais jle fais pas vraiment par moi-même [...] J'aime pas être dans un arbre, genre j'ai peur que la branche à pette ». Cet extrait montre comment le niveau de sécurité de l'activité influence Laurie à s'y impliquer naturellement ou non.

Une autre caractéristique de l'activité identifiée comme étant recherchée par l'enfant dans le verbatim des entrevues est le fait d'être une activité extérieure. Par exemple, Adèle, la mère de Thomas, six ans, mentionne que « La télé, je dirais que ça l'a diminué de beaucoup, parce que justement il passe plus de temps à jouer dehors [...] Son aptitude, sa liberté de petit garçon, elle est plus à aller jouer dehors tout seul, pis à décider à savoir, ok, là je peux faire ça. ». Sans que la mère ait à lui demander, Thomas a donc un intérêt à se retrouver dans des activités extérieures, en plus qu'il s'y sent plus autonome. Dans cet extrait mettant en lumière comment une caractéristique de l'activité influence l'engagement de l'enfant, la personnalité de l'enfant se fait également sentir dans sa manière d'y réagir. Ces d'ailleurs ce concept qui sera maintenant détaillé.

5.1.2 Les caractéristiques de l'enfant

Un autre élément souvent nommé par les participants comme ayant une influence sur le développement des occupations de l'enfant ont été des caractéristiques de l'enfant lui-même. Le bagage génétique, le tempérament, les habiletés de l'enfant ainsi que son âge se retrouve donc dans ce concept-ci.

Une portion du verbatim de l'entrevue avec Josée, la mère d'Édouard, neuf ans, illustre bien comment la taille de son enfant, principalement déterminé par son bagage génétique, influence son implication dans certaines activités. Elle mentionne : « J'pense que ça ça commence à le complexer un petit peu le fait d'être petit, mais mon chum [...] il dit : j'étais tout le temps le plus petit [quand j'étais jeune]. ». Sa taille lui amène un désavantage pour faire certains sports. Par ailleurs, la réaction de l'enfant face à ce désavantage fait partie de son tempérament. Un enfant peut y voir une motivation à travailler plus fort pour performer, alors qu'un autre peut plutôt se sentir découragé et se tourner naturellement vers d'autres activités.

Les habiletés de l'enfant peuvent s'illustrer par exemple lorsque Thomas six ans dit : « pis je fais toujours du vélo » et répond avec fierté qu'il y a « Deux roues, pas de petites roues » sur son vélo. Cet extrait montre que c'est un enfant qui a les habiletés nécessaires à l'exercice du vélo. C'est d'ailleurs possiblement un élément qui favorise son envie de faire souvent cette activité.

Finalement, le dernier extrait de verbatim choisi pour illustrer le concept des caractéristiques de l'enfant en est un qui souligne comment l'âge de l'enfant peut influencer son répertoire occupationnel. Lorsque Édouard, 9 ans, voit la carte du gardiennage, il mentionne : « J'aurais aimé ça faire ça mais, j'suis pas assez grand. ». Ainsi, malgré son intérêt pour le gardiennage, il sait qu'il ne peut pas tout de suite s'engager dans cette activité en raison de son bas âge.

Il est important de souligner que les caractéristiques de l'enfant déterminent la motivation de celui-ci à s'engager dans ses occupations. En effet, Édouard dans le premier extrait n'a pas une grande motivation à s'engager dans les sports en raison de son certain désavantage physique,

mais il a la motivation de s'impliquer dans une activité de gardiennage, même s'il sait qu'il doit encore attendre quelques années.

5.1.3 Les caractéristiques de l'environnement

L'environnement est le dernier concept identifié dans le verbatim des entrevues comme étant une influence dans le processus du développement des occupations chez les enfants. Selon l'analyse du verbatim des entrevues, l'environnement comprend toutes les influences qui sont externes à l'enfant, mais qui font partie du contexte dans lequel il s'engage dans ses activités. Différents niveaux d'influences environnementales ont été identifiés et seront décrits de façon distincte, bien qu'encore une fois, il soit impossible de considérer que ces concepts existent de manière isolée. Les quatre types d'environnement suggérés sont l'environnement familial, social et sociétal, ainsi que l'environnement physique.

5.1.3.1 Les caractéristiques de l'environnement familial

Chaque enfant grandit dans un contexte qui inclut un à plusieurs adulte qui agit à titre de parent pour guider son développement et ses apprentissages. Typiquement, les parents sont donc la mère et le père biologique de l'enfant s'ils sont présents dans son quotidien. Dans d'autres contextes, il peut s'agir de parents adoptifs ou encore de beau-père et de belle-mère si les parents sont séparés. L'environnement familial inclut également les autres enfants qui sont à la charge de ces adultes. Ce noyau de personnes a différentes caractéristiques qui ont une influence sur le développement des occupations de l'enfant. L'étape de la catégorisation lors de l'analyse des données a mené au regroupement de différents exemples appartenant aux caractéristiques de l'environnement familial. Ainsi, les valeurs, les attentes envers l'enfant, le niveau de soutien apporté, le niveau d'autonomie attendu, la liberté de choix offerte, les intérêts, les croyances, les routines et les horaires ainsi que les rôles et activités actualisés par les parents et la fratrie sont inclus dans le concept des caractéristiques de l'environnement familial suggéré dans cet essai. Ces éléments ont une influence importante à considérer sur le développement des occupations de l'enfant.

Pour illustrer l'influence des caractéristiques de l'environnement familial sur le développement des occupations d'un enfant, voici un extrait de verbatim de la maman Sophie, qui mentionne que Léonie : « [Elle] arrive après deux jumeaux [premiers de famille] faque *spotlight* sur eux autre tout le temps. [...] On a bien pris soin, que ça fasse pas une problématique à l'école [...] de toujours vouloir tout virer à l'envers pour avoir l'attention là ». Cet extrait montre comment le fait d'être la cadette de deux jumeaux peut influencer les expériences et les réactions de l'enfant. En effet, en étant la troisième de la famille après deux jumeaux qui retiennent beaucoup l'attention de l'entourage, Léonie a développé un plaisir à obtenir l'attention. Sachant cela, la mère mentionne avoir ajusté son attitude et ses attentes en fonction de ce trait de caractère qu'elle observe chez sa fille. Elle a accompagnée sa fille afin qu'elle exprime adéquatement ses sentiments et ne développe pas de jalousie envers ses frères. Sophie reconnaît également avoir davantage autonomisé rapidement Léonie par rapport aux deux aînés. Les deux autres enfants étant présents, elle l'a beaucoup moins maternée. Le contexte familial influence donc l'approche qu'ont les parents avec leurs enfants et nécessairement la manière dont ils s'engagent dans leurs activités.

Un extrait de l'entrevue avec Nathalie, la mère de Laurie montre ici une autre manière qu'un parent influence son enfant. Elle explique pourquoi elle a inscrit initialement sa fille au cours de natation. Elle dit : « Pour être sauveteur et tout, oui, ee, qu'à fasse un peu comme son père, son père j'pense qui aurait aimé ça aussi, j'trouvais que c'est bien pour eux, tsé quand on a acheté la piscine, j'avais dans ma tête, vous aller suivre des cours de piscine si vous voulez embarquer dedans. [...] j'aurais aimé ça qu'à continue. Mais ses intérêts étaient ailleurs. [...] on avait des ambitions de parents, mais elle peut-être que c'est pas ça que ça y tentait là. ». Cet extrait illustre comment les valeurs et les intérêts du parent influencent l'enfant.

5.1.3.2 Les caractéristiques de l'environnement social

En plus des parents et de la fratrie, un enfant évolue dans un environnement qui inclut d'autres personnes. Ceux-ci ont également une influence sur le développement des occupations de l'enfant s'ils sont en contact avec lui. Il s'agit par exemple des amis, des professeurs ou des éducateurs, des entraîneurs, des voisins, des autres membres de la famille. Ces personnes

peuvent influencer la perception de l'enfant par rapport à différentes activités ou influencer l'expérience qu'il aura dans une activité.

Pour illustrer l'influence des caractéristiques de l'environnement social sur le développement des occupations d'un enfant, voici un extrait de verbatim de Laurie qui mentionne comment elle en est venue à décider de s'inscrire au scout : « ... c'est mon amie, elle a l'a commencé ça fait comme 5 ans qu'est dedans là, mais j'sais qu'à m'en parlait souvent [...]. A m'avait invité, pis là j'suis allée, pis j'ai aimé ça. » Dans cet exemple, son amie a eu une influence très favorable à ce qu'elle s'engage dans une activité. En effet, parmi tous les choix d'activité qui s'offraient à elle au moment où elle a eu la motivation de s'engager dans une nouvelle activité, c'est l'influence des pairs qui a dirigé son choix. Cette amie a été une source de motivation pour faire l'essai des scouts au lieu de n'importe quelle autre option. Dans une autre situation, un ami peut aussi avoir une influence défavorable sur l'engagement de l'enfant dans une activité.

5.1.3.3 Les caractéristiques de l'environnement sociétal

En considérant le développement des occupations de l'enfant dans un contexte encore plus large, les caractéristiques de l'environnement sociétal sont ressorties comme étant une influence lors de l'analyse du verbatim des entrevues. Ce concept inclus les valeurs sociétales, les lois et règlements de la vie en société, les différentes structures gouvernementales tels que l'assurance maladie, les commissions scolaires ou les normes environnementales.

Les caractéristiques de l'environnement sociétal sont considérées comme étant en partie responsables des caractéristiques des autres types d'environnements décrits dans cet essai. En effet, les idées véhiculées par la société dans laquelle une personne réalise ses occupations influencent la manière dont les choix collectifs seront faits et les éléments qui seront valorisés ou découragés. Par exemple, dans l'ensemble des entrevues, le besoin d'un certain contrôle parental concernant le temps passé devant un écran (tablette, télévision ou ordinateur) a été nommé. En effet, socialement il est davantage valorisé de faire d'autres types d'activités que celles passées devant les écrans.

Pour illustrer le concept de l'influence des caractéristiques de l'environnement sociétal sur le développement des occupations d'un enfant, voici un extrait de verbatim d'Adèle, la maman de Thomas qui explique que son garçon inversait certaines lettres à la maternelle. Elle mentionne que : « [Il a] vu un orthopédagogue, mais en même temps, c'est pas problématique, pour son âge. C'est vraiment pour y donner un petit plus parce qu'elle avait du temps. Pour les P, les Q, les P, les B. Il les écrivait à l'envers, en maternelle, trop cute! [La professeure] dit, j'minquiète pas trop, mais j'ai du temps avec l'orthopédagogue faque on va travailler ça ». Cet extrait montre comment le système scolaire a ici été la raison qui a permis à Thomas de diminuer certaines difficultés et possiblement favoriser ses apprentissages futurs. En effet, cet enfant a reçu une aide spécialisée pour travailler certaines habiletés pour lesquelles il n'aurait pas consulté si le service n'avait pas été offert dans le milieu scolaire.

Les autres éléments mentionnés et inclus dans le concept des caractéristiques de l'environnement sociétal ont été peu mentionnés dans le verbatim des entrevues. En effet, l'influence des lois et des valeurs de la société est souvent tellement naturelle qu'on en prend peu conscience.

5.1.3.4 Les caractéristiques de l'environnement physique

Le dernier concept en lien avec l'environnement de l'enfant qui a émergé de l'analyse du verbatim des entrevues est les caractéristiques de l'environnement physique comme étant une influence importante sur le développement des occupations de celui-ci. L'environnement physique construit, soit les immeubles, les produits manufacturés, la technologie et les aménagements de terrains ainsi que l'environnement physique naturel, soit ce qui se trouve autour de nous sans qu'il n'y ait eu d'intervention (Polatajko et coll., (2013a), sont inclus dans ce concept.

Par ailleurs, l'analyse des verbatim a régulièrement fait ressortir les ressources financières comme étant une influence sur le développement des occupations de l'enfant. Il est suggéré ici d'inclure les ressources financières disponibles à l'enfant comme faisant partie de son environnement physique construit considérant le lien direct sur l'équipement auxquels il a accès

ainsi que sur les endroits qu'il visite. Les interrelations entre chacun des concepts viennent rendre difficile la classification. Il est en effet impossible de nier que les ressources financières de la famille influencent aussi la manière dont l'ensemble des autres environnements décrit dans cet essai intervient dans le développement des occupations de l'enfant.

Pour illustrer le concept de l'influence des caractéristiques de l'environnement physique sur le développement des occupations d'un enfant, voici un extrait de verbatim de l'entrevue avec Léonie, 7 ans : « Oui [je fais du ski], surtout à Bromont [...]. Pis en plus nous c'est le fun, parce que quand on descend de notre chalet, on voit une pente faque là quand on faisait elle pis c'était l'heure d'arrêter, on pouvait arrêter, à la place de continuer... ». Cet extrait montre comment l'environnement physique a influencé l'engagement de l'enfant dans l'activité du ski. En effet, la famille a un chalet près d'une montagne facilitant la pratique du ski. Ces éléments ont influencé positivement l'enfant à pratiquer ce sport. Les ressources financières sont également en cause au niveau de l'accessibilité à un chalet à proximité d'une piste de ski.

Les différentes influences permettant de comprendre « Pourquoi les enfants font-ils ce qu'ils font? » (Wiseman et coll., 2006, p. 29) venant d'être décrites, passons maintenant aux extraits du verbatim des entrevues qui décrivent le processus d'un enfant permettant de comprendre « Comment il développe des occupations significantes? ».

5.1.4 Les étapes du processus de développement des occupations

Pour bien comprendre la manière dont le processus du développement des occupations chez les enfants se produit, quatre étapes seront décrites à l'aide d'extraits de verbatim. Les étapes de l'initiation, de la poursuite, de la transformation et de la cessation seront abordées. Ces étapes ne sont pas linéaires et n'ont pas nécessairement lieu pour l'ensemble des activités. L'ensemble de ces étapes sont reprises du modèle PECO, puis enrichie par les entrevues avec les participants de cette étude.

5.1.4.1 L'initiation

Cette étape est décisive, car c'est celle-ci qui détermine si une activité est débutée ou non. Si une activité passe à l'étape de la non-initiation, elle ne pourra faire aucune autre étape. Pour qu'un enfant initie une activité, il faut en effet qu'il aille les habiletés minimales ainsi que des influences de son environnement suffisamment favorables pour qu'il débute une activité.

Dans le verbatim des entrevues, lorsque Léonie est interrogée sur ses soins personnels, elle mentionne que : « [Se brosser les dents] je le fais moi-même! [S'habiller, même boutonner des petites choses] Oui! Toute seule. S'suis capable. [...] Même mes souliers avec des lacets ». Cet extrait montre que ce sont des activités qu'elle fait maintenant seul puisqu'elle en est capable, mais qu'auparavant, même si elle essayait, elle avait besoin d'aide et ne pouvait donc pas les initier sans que l'environnement familial intervienne.

5.1.4.2 La poursuite (*continuation*)

Cette étape débute dès que les influences de l'environnement en interaction avec la motivation de l'enfant permettent de poursuivre l'activité. C'est l'étape de la poursuite, car sans aucune implication de l'enfant ou de son environnement, l'activité cesse naturellement. Concrètement dans le processus de développement des occupations, cela signifie un enfant qui est motivé à poursuivre l'activité et qui maximise ses habiletés pour répondre aux demandes de celle-ci. Cette étape pourrait également avoir lieu si des éléments de l'environnement viennent prendre en charge une partie ou l'ensemble de la participation de l'enfant dans une activité.

D'ailleurs, l'extrait du verbatim de l'entrevue avec Charles, douze ans, illustre bien ce qui l'a poussé à poursuivre l'activité du football. Il explique : « j'aime le football, parce que [...] la première fois que j'ai lancé un ballon de football, premier j'tai pas mal bon, faque là ben ça m'a donnée l'goût de continuer. Là j'ai continué, j'ai continué, j'ai découvert des positions, pis là ya une position que j'aime plus que les autres là. J'reste là pis je m'améliore tout le temps, pis là j'fais des camps... ».

En se référant à la taxinomie de Polatajko et coll., 2004, il est clair ici que la poursuite de l'activité de football a ici mené Charles à en développer une occupation. Le football est rendu très significatif pour lui, structure son quotidien et lui fait ressentir de la satisfaction personnelle à s'y engager.

5.1.4.3 La transformation

Dans le processus de développement des occupations chez les enfants, cette étape représente une activité qui évolue vers une forme plus complexe, mais qui a des demandes semblables. Elle peut se produire par des influences de l'environnement, mais également suite à l'acquisition de nouvelles habiletés chez l'enfant.

Une portion du verbatim de l'entrevue avec Laurie, douze ans illustre bien cette étape de transformation entre l'activité de jouer de la flûte à bec, puis de la flûte traversière vers l'activité de jouer du piano. Elle mentionne qu'elle a demandé à sa mère de jouer du piano et qu'elle commencera en septembre avec un professeur. Elle explique d'ailleurs qu'elle aura une base puisque : « je connais toutes mes notes sur la flûte traversière là, parce que genre en 6^e année, ben au primaire on jouait de la flûte à bec. Rendu en 6^e année [...] j'avais eu une flûte traversière pour ma fête, pis ben là c'qui avait faite que j'avais pu être une flûte traversière, pis qu'on m'apprenne comment. ». Ainsi, son intérêt pour la musique a évolué vers un autre instrument, mais ses habiletés restent utiles pour l'apprentissage d'un nouvel instrument.

5.1.4.4 La cessation

Cette étape peut avoir lieu tout de suite après l'initiation d'une activité lorsque celle-ci ne passe pas à l'étape de la poursuite. Dans les autres cas, la cessation a lieu à n'importe quel moment où les éléments de l'environnement de l'enfant ne permettent plus de réaliser l'activité ou lorsque l'enfant n'a plus la motivation ou les capacités pour répondre au niveau de complexité de l'activité.

La réponse de Thomas, 6 ans, lorsqu'il est questionné sur le fait de faire de la corde à danser illustre bien une étape de cessation qui a lieu très rapidement après avoir été initiée, c'est-

à-dire tout de suite après avoir été essayé. Il mentionne : « Non, jamais parce que moi je ne suis pas capable, j'veux pas le faire. [...] j'ai déjà essayé et c'était difficile, la première fois j'ai pas réussi. ». Le niveau de motivation de Thomas est ici trop faible pour qu'il ait envie de poursuivre et a plutôt choisi de cesser cette activité. Il pourrait tout de même la reprendre à un si certaines influences viennent modifier son niveau de motivation.

L'ensemble des informations extraites des verbatim et présentées dans les résultats a mené à l'élaboration d'un nouveau modèle. Ce dernier sera présenté dans la prochaine section et mis en lien avec les informations disponibles dans la littérature afin de vérifier les implications théoriques. Cette étape correspond d'ailleurs à l'étape de la théorisation de Paillé (1994)

6. DISCUSSION

Dans la prochaine section, les informations extraites des données de cette étude seront mises en relation avec les éléments du PECO ainsi que les informations disponibles dans la littérature. Ainsi, la proposition du nouveau modèle sera détaillée puis discutée.

6.1 La proposition d'un nouveau modèle

L'objectif de cet essai étant la validation du modèle PECO. Il n'aurait pas été nécessaire de suggérer un modèle nouveau. Pourtant, l'analyse du verbatim des entrevues a permis de clarifier le processus à l'étude et de concevoir une façon différente de le modéliser. Cet aspect non planifié de la suggestion d'un nouveau modèle est en accord avec la méthode de la théorisation ancrée, qui rappelons-le, permet l'émergence de nouvelle manière de concevoir un processus.

Cette proposition de modèle est faite dans l'objectif de clarifier chacun des concepts influençant le processus de développement des occupations des enfants. Elle est également faite dans l'espoir de faciliter la compréhension du lien qui existe entre les différentes influences et les étapes du processus illustrées dans le PECO. Finalement, l'élément clé ayant mené à la proposition du nouveau modèle est le fait que le PECO ne permettait pas de souligner le rôle principal et actif que l'enfant a sur son propre développement occupationnel. Cet élément ayant pourtant été souvent nommé par les participants de cette étude.

Ultimement, ce modèle est proposé afin de permettre aux ergothérapeutes à l'enfance d'avoir un élément pouvant guider leurs réflexions dans la manière de favoriser l'engagement occupationnel de leurs clients.

6.2 Le modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE)

La proposition du nouveau modèle se nomme le modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE) et invite à imaginer le processus de développement des occupations chez les enfants comme si c'était un jeu de *pinball* (voir *Figure 3*). Le terme engagement a été choisi afin de souligner le rôle actif de l'enfant dans son processus.

Dans le jeu de *pinball*, lorsqu'une personne tire suffisamment fort sur le lance-bille, une bille entre dans le jeu. Sa trajectoire est constamment modifiée selon les *bumpers* ou obstacles qu'elle rencontre sur son chemin. La bille reste en jeu, tant et aussi longtemps que le joueur la relève en utilisant les deux leviers qu'il contrôle par des boutons. Le jeu se termine lorsque la bille tombe entre les deux leviers. En imaginant ce jeu comme étant le processus de développement des occupations des enfants, il faut voir la bille bleue comme étant les caractéristiques de l'activité, le joueur comme étant les caractéristiques de l'enfant et les *bumpers* ainsi que les bordures du jeu de pinball comme étant les caractéristiques de l'environnement. Les prochaines sections permettront d'expliquer plus en détail comment comprendre la modélisation proposée.

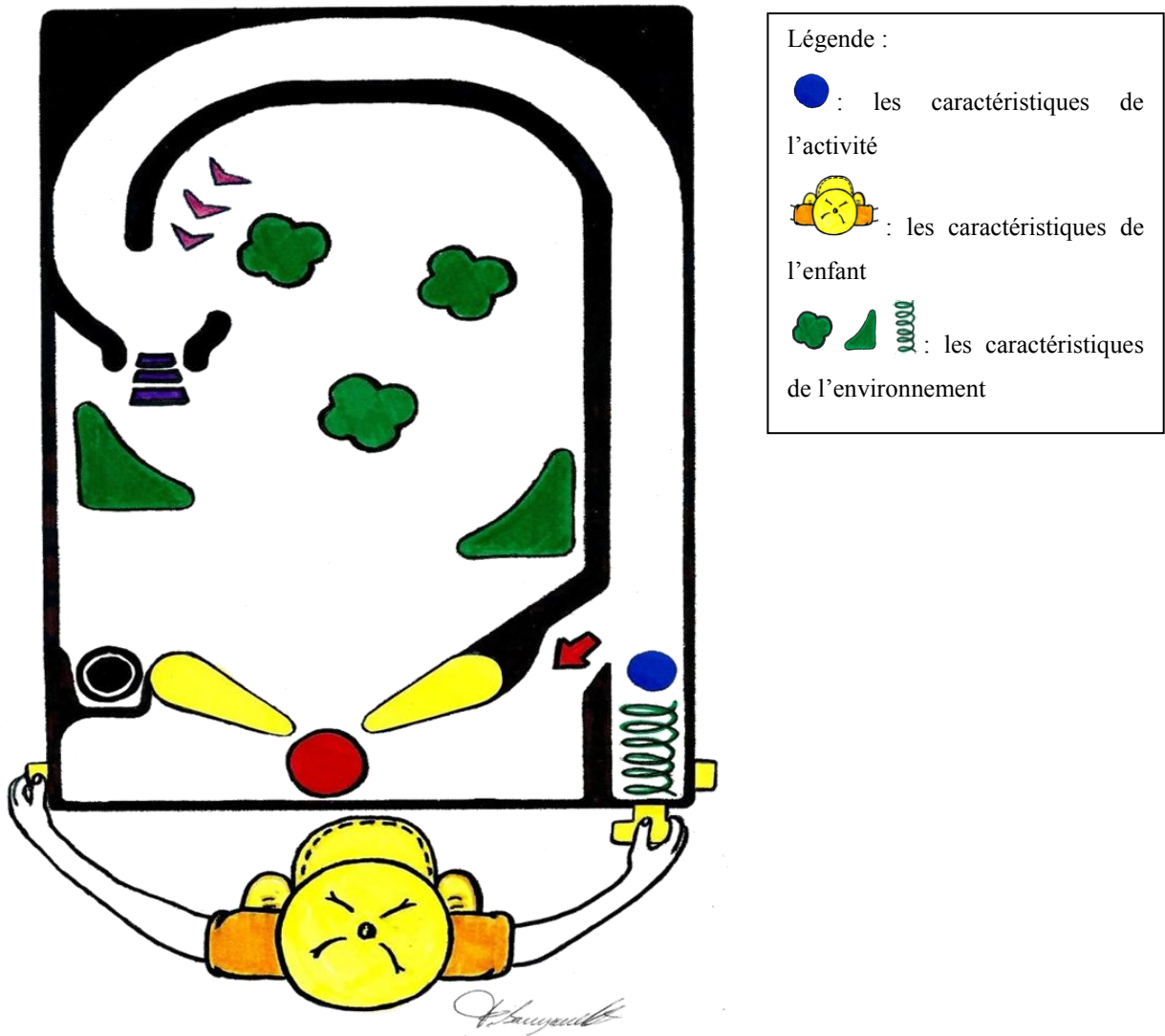


Figure 3. Modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE)

6.3 Les étapes du processus de développement des occupations

Les étapes illustrées dans la section des résultats ont été reprises du modèle PECO initial. Il est possible d'appliquer ces étapes du processus de développement des occupations chez l'enfant à différentes phases du jeu de pinball et voici comment.

6.3.1 L'initiation

Dans le jeu de pinball, cette étape est représentée par une bille qui passe par les trois lignes horizontales mauves. Pour qu'un enfant initie une activité, il faut qu'il aille les habiletés minimales ainsi que des influences de son environnement suffisamment favorables pour qu'il débute une activité. Si cette interaction n'est pas suffisante, la bille passera par la flèche rouge et on dira à ce moment que l'activité a été non-initiée.

Dans le modèle PECO, c'est la propension naturelle de l'enfant puis le niveau d'exposition qui permet ou non l'initiation d'une activité par l'enfant. La description de cette étape dans la perspective du MEOE souligne l'aspect d'interaction entre les éléments de l'environnement, soit le lance-bille et les habiletés ou intérêts de l'enfant, par la force avec laquelle il tire la poignée, comme étant nécessaire à l'initiation. L'enfant évalue les activités auxquelles il a accès en fonction de ses expériences antérieures et du contexte de l'environnement (Humphry et Wakeford, 2006). Ces auteurs soulignent eux aussi l'aspect intentionnel préalable à l'implication d'un enfant.

6.3.2 La poursuite

Dans le jeu de *pinball*, cette étape a lieu dès qu'un *bumpers* ou un levier donnent un rebond vers le haut à la bille. À ce moment, la bille reste en jeu et peut prendre encore toutes sortes de directions selon les éléments qu'elle rencontre dans sa trajectoire. Une bille qui demande un juste défi à relever pour le joueur serait une activité bien adaptée aux habiletés de l'enfant. Ziviani, Macdonald, Ward, Jenkins et Rodger (2006) mentionnent que la maîtrise d'une activité physique par l'enfant est une source de motivation à la poursuite de son implication.

Lorsqu'une activité devient signifiante pour l'enfant et qu'il s'y engage de tel qu'il structure son quotidien et ressent une satisfaction personnelle, elle devient une occupation. Sur le jeu de pinball, cette transition entre une bille qui représente une activité et une bille qui représente une occupation se voit en fonction du pointage. Une bille qui a amassé beaucoup de points et qui a maintenant un sens pour le joueur qui tient à la garder en jeu est une bille qui représente une occupation. À noter que ce ne sont pas toutes les activités qui sont poursuivies qui

deviennent des occupations, l'aspect de signifiante est préalable au passage de la bille activité vers la bille occupation.

6.3.3 La transformation

À force de rebondir, de changer de vitesse et de direction, la bille peut subir une transformation lorsqu'elle passe sur les trois flèches roses de la *Figure 3*. À ce moment, la bille peut devenir un peu plus complexe à maîtriser dû à la transformation, mais encore demander des habiletés semblables au joueur.

6.3.4 La cessation

Dans le jeu de *pinball*, la cessation a lieu lorsque la bille tombe entre les deux leviers dans la zone rouge de la *Figure 3*. La bille peut arriver dans un angle ou une vitesse possible à faire rebondir, mais si le joueur n'a plus la motivation suffisante, il peut choisir de ne pas activer les leviers et laisser tomber la bille. Certains rebonds peuvent aussi être difficiles à gérer si l'on veut garder la bille en jeu, tout comme la complexité d'une activité qui peut pousser un enfant à ne pas arriver à la maîtriser. La bille peut également tomber directement entre les deux leviers en raison d'un rebond impossible à contrer. À ce moment, cela représente un enfant qui serait impuissant face à un élément de son environnement qui l'empêche de poursuivre une activité.

Au lieu d'en arriver à la cessation, une bille peut être placée en réserve par l'enfant qui souhaite réaliser une autre activité, sans pour autant vouloir arrêter à long terme celle-ci. Dans le jeu de *pinball*, cette action peut se produire lorsque la bille est envoyée dans le trou situé à la gauche du levier de gauche. Une bille qui tombe dans ce trou pourra être initiée à nouveau à n'importe quel moment et revenir dans le jeu de pinball en reprenant le pointage où il avait été laissé lors de la mise en réserve, car l'enfant ne perd pas les habiletés qu'il avait acquises avec cette activité. Cette possibilité de mettre une activité en réserve est un ajout au modèle PECO qui ne mentionnait aucun élément à cet effet

6.4 Les influences sur l'engagement occupationnel chez l'enfant

Dans la prochaine section, les caractéristiques de l'activité seront décrites par le mouvement de la bille du jeu de pinball et discuté en fonction des éléments de la littérature. Il en sera de même avec les caractéristiques de l'enfant, soit le joueur de pinball et les caractéristiques de l'environnement, soit le cadre du jeu de pinball ainsi que le ressort su lance-bille et les différents *bumpers*. Les quatre concepts représentant les influences du modèle PECO, soit les possibilités, les ressources, les motivations et les valeurs parentales n'ont d'ailleurs pas été repris intégralement. La proposition faite est soutenue par Polatajko et ses collègues (2013a) qui décrivent le développement de compétences occupationnelles en fonction des habiletés, de la croissance et de la maturation de l'individu, des exigences en lien avec les compétences requises d'une activité ainsi que le niveau de soutien mis en place par l'environnement.

6.4.1 Les caractéristiques de l'activité (ou la bille)

Chaque bille dans le jeu représente une activité. Une bille en mouvement représente une activité que l'enfant fait en ce moment. Selon les rebonds rencontrés, la bille peut prendre de la vitesse, ralentir et changer d'angle, ce qui correspond à une activité qui serait plus ou moins complexe.

Le concept des caractéristiques de l'activité est un ajout au modèle PECO. En effet, le modèle ne met pas d'emphase sur les caractéristiques de l'activité de manière explicite. En analysant attentivement les exemples des auteurs, il est possible de faire ressortir quelques éléments qui sont propres à l'activité. Dans les concepts du modèle PECO, les motivations incluent le niveau de demandes et l'aspect de nouveauté ou de compétition d'une occupation. Le concept des ressources, quant à lui, comprend les déplacements qu'une activité peut exiger. L'ensemble de ces exemples s'inscrit dans la définition des caractéristiques de l'activité suggérée dans cet essai comme étant des influences sur l'engagement d'un enfant.

En effet, la présente suggestion est de considérer l'ensemble des caractéristiques d'une activité comme ayant une influence notable sur le processus de développement des occupations des enfants. La suggestion est également faite afin de regrouper des caractéristiques qui se

trouvent distribuées dans différents concepts du modèle PECO et qui ne permet pas de reconnaître l'importance des caractéristiques d'une activité sur l'engagement d'un enfant dans ses activités. En plus des exemples tirés du modèle PECO, le verbatim des entrevues a permis d'identifier d'autres exemples de caractéristiques de l'activité qui sont également discutés par d'autres auteurs.

L'influence des caractéristiques de l'activité sur les choix des enfants a déjà été discutée par Miller et Kuhaneck (2008). Ceux-ci décrivent des caractéristiques de l'activité influençant les choix de jeux, soit le niveau de défi de l'activité ou la quantité de mouvement fournie par l'activité qui influencent le plaisir qu'a l'enfant à s'y engager. Les dix enfants interrogés dans cette étude mentionnent qu'une activité qui offre un juste défi est souvent préférée. Cette caractéristique du juste défi comme étant un élément favorable à l'engagement de l'enfant fait écho au *flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990). C'est pourquoi l'enfant est naturellement plus intéressé vers les jeux qui correspondent à son niveau d'habileté (Ferland, 2014).

Ferland (2014) poursuit en mentionnant que le jeu est un contexte idéal pour que l'enfant ressente du plaisir et ait envie de s'engager. Elle propose donc que les apprentissages dans le jeu soient favorisés pour que l'enfant soit motivé et qu'il trouve l'activité agréable. Les activités extérieures seraient également un élément favorisant l'engagement de l'enfant puisqu'il peut courir, bouger et crier (Miller et Kuhaneck, 2008).

D'ailleurs, l'accessibilité, le niveau de sécurité, le niveau de demande de l'activité ainsi que son aspect amusant sont des éléments également identifiés comme influençant le choix d'activités physiques des enfants selon Macdonald, Rodger, Ziviani, Jenkins, Batch et Jones (2004). Il est évident que le plaisir ressenti dans une activité dépend de la perception de l'enfant. Les caractéristiques de l'enfant seront donc décrites plus en détail comme un concept influençant le processus de développement des occupations chez les enfants.

6.4.2 Les caractéristiques de l'enfant (ou le joueur)

Le joueur du MEOE représente les caractéristiques qui sont propres à l'enfant, soit ses éléments génétiques ainsi que ses habiletés. Ces caractéristiques vont l'amener à choisir de tirer

le lance-bille du jeu de *pinball* ou non, c'est-à-dire à choisir de s'impliquer dans une activité ou non. Les deux leviers du jeu de *pinball* représentent donc le niveau de motivation et d'habiletés de l'enfant par rapport à une activité (à la bille en jeu). Un enfant qui n'est pas motivé ne s'impliquera pas dans le processus nécessaire pour maximiser ses habiletés et répondre aux demandes d'une activité (Humphry, 2002).

Comme le mentionnent Polatajko et ses collègues (2013a), peu importe ses caractéristiques, l'être humain est de nature occupationnelle, ce qui le pousse à s'engager dans des occupations. La manière dont il s'engage est toutefois individuelle à chaque être humain. Ainsi, ses habiletés, ses talents ainsi que ses champs d'intérêt influencent l'engagement d'une personne (Polatajko et coll., 2013a). Les caractéristiques de l'enfant influencent son rythme de développement et ses préférences (Ferland, 2014).

Tous les enfants ont un bagage génétique unique qui leur donne un tempérament qui leur est propre et une propension naturelle qui les amène à avoir davantage d'intérêt pour certains types d'activités par rapport à d'autres. Le tempérament d'un enfant regroupe un ensemble de dispositions innées qui vont influencer la modulation de ses émotions, son degré d'activité, son niveau de sociabilité et sa réaction face à la nouveauté (Ferland, 2014; Stassen Berger, 2010). Le bagage génétique détermine aussi les composantes physiques de l'enfant telles que sa morphologie et sa taille. Les habiletés de l'enfant sont notamment influencées par la composante génétique.

D'abord, Ferland (2014) parle du tempérament de l'enfant comme étant l'élément qui forge sa personnalité et influence l'ensemble de son quotidien et de ses habiletés. Segal et Hinojosa (2006) ajoutent que la personnalité de l'enfant influence la nature de l'implication du parent. Ce dernier étant un acteur principal dans l'engagement occupationnel de son enfant, il est intéressant de soulever cette influence. En effet, les forces d'un enfant contribuent positivement à son intérêt pour une activité qui permet de les actualiser et qui permet ainsi de les améliorer encore davantage (Humphry et Wakeford, 2006).

Les caractéristiques de l'enfant est le concept qui fait référence à la propension naturelle qui se trouve dans le PECO, mais également à une partie du concept des motivations. En effet, dans le modèle PECO, les motivations incluent la curiosité de l'enfant ou son désir d'essayer de nouvelles choses, ce qui s'inscrit dans la description du tempérament d'un enfant selon Stassen Berger (2010) et Ferland (2014). Le concept des caractéristiques de l'enfant proposé souhaite ainsi regrouper l'ensemble des prédispositions génétiques inclus dans le concept de la propension naturelle du modèle PECO et intégrer également les intérêts ainsi que l'ensemble des habiletés de l'enfant.

Humphry (2002) mentionne à cet effet que les capacités intrinsèques de l'enfant influencent son engagement dans ses occupations. Selon le niveau de maturité de ses habiletés, l'enfant les organise de manière à maximiser son rendement pour répondre aux défis quotidiens. Des habiletés trop immatures limitent la participation et l'engagement de l'enfant dans ses occupations. C'est par l'organisation de ses habiletés que l'enfant arrive à raffiner son rendement et à généraliser ses habiletés à d'autres situations (Humphry, 2002).

Miller et Kuhaneck (2008) ainsi que Ziviani et collègues (2006) mentionnent une influence de l'âge tout comme il a été relevé dans le verbatim. En effet, plus l'enfant vieillit, plus les décisions en lien avec ses activités viennent de lui-même. Cet élément avait d'ailleurs été mentionné par les auteurs du modèle PECO à l'étape de l'initiation. En effet, il est mentionné que plus un enfant vieillit, plus il a un grand nombre d'occupations qu'il initie complètement seul. Ziviani et coll. (2006) mentionnent que le désir de gagner augmente avec l'âge. D'autres caractéristiques de l'enfant telles que le genre et le niveau d'habiletés sont à considérer (Miller et Kuhaneck, 2008). Ces facteurs auraient un rôle majeur à jouer sur le choix de jeux des enfants et sur la perception qu'ils ont de l'activité comme étant amusante ou non, ce qui influence directement la motivation de l'enfant à s'engager.

Finalement, Ferland (2014) mentionne que le développement d'habiletés plus complexes chez l'enfant est influencé par la maturation du système nerveux. Le système nerveux se développe d'ailleurs également en fonction des stimuli reçus (Mustard, 2015). Cet auteur mentionne que le milieu de l'enfant joue un rôle tout aussi important que le bagage génétique de

ce dernier sur son développement. L'influence de l'environnement sur le développement des occupations de l'enfant sera donc détaillée dans la section qui suit.

6.4.3 Les caractéristiques de l'environnement (ou les *bumpers* et le cadre du jeu de *pinball*)

L'environnement est représenté dans le MEOE par les *bumpers*, les bordures du jeu de *pinball* ainsi que le ressort du lance-bille. Il influence donc de manière continue la direction et la vitesse de la bille en lui faisant faire différents rebonds. Ainsi, selon les éléments de l'environnement de l'enfant, une activité peut être facilitée lorsque la bille est envoyée vers le haut du jeu de *pinball* ou ralenti. L'environnement peut également faire obstacle en faisant rebondir la bille vers le bas ou en accélérant la vitesse de celle-ci. Les éléments de l'environnement interviennent dès le moment d'initier une activité en fonction de la résistance du ressort du lance-bille. L'environnement intervient ensuite tout au long du processus en modifiant la direction et la vitesse de la bille. Polatajko et ses collègues (2013a) soutiennent d'ailleurs cette interaction en mentionnant que l'environnement influence le rendement occupationnel ainsi que sur les occasions d'occupation des personnes.

Pour faciliter la compréhension, les liens avec le PECO et la littérature seront faits dans une section distincte pour chaque sous-concept de l'environnement, soit familial, social, sociétal et physique, bien que ceux-ci ne soient pas illustrés séparément dans le MEOE.

6.4.3.1 Les caractéristiques de l'environnement familial

Le concept des caractéristiques de l'environnement familial n'a pas été inclus dans l'environnement social pour mettre l'emphase sur l'influence considérable de la famille sur l'enfant. Comme le suggère l'approche centrée sur la famille, l'enfant doit en effet être considéré dans sa routine familiale en impliquant les parents ainsi que la fratrie (Jaffe et coll., 2010). Pour l'ergothérapeute travaillant à l'enfance, son client est le noyau familial qui se centre sur l'enfant suivi en thérapie. Polatajko et collègues (2013a) décrivent trois niveaux d'environnement social, soit le micro, le méso et le macro. Le concept suggéré des caractéristiques de l'environnement

familial correspond principalement au niveau micro décrit par ces auteurs. Ainsi, il est question des personnes faisant partie du quotidien.

Segal et Hinijosa (2006) décrivent d'une façon intéressante la routine familiale. Ils mentionnent que c'est une façon d'opérationnaliser les valeurs d'une famille et de s'assurer que la famille a le temps nécessaire et l'espace pour participer aux tâches valorisées.

L'environnement familial de l'enfant influence le niveau de résilience de celui-ci, soit la manière dont il surmontera les épreuves (Ferland, 2014). Ainsi, en fonction de l'affection reçue de sa famille, l'enfant développe une façon de réagir face aux épreuves ou aux défis occupationnels quotidiens. Le style de relation qu'ont les parents influence la manière dont l'enfant s'engage dans ses relations interpersonnelles (Ferland, 2014). Cette auteure souligne également à quel point l'enfant est observateur et qu'il reproduit naturellement les actions de ses parents, encore plus que ce que son parent lui demande de manière orale. La théorie de l'attachement décrivant des styles de lien entre la figure parentale, généralement la mère, et son enfant ainsi que la théorie de l'activation décrivant le style de lien entre le père et son enfant décrivent précisément comment un parent influence les réactions et les comportements de son enfant, qui influencera sa participation dans l'ensemble de ses occupations (Ferland, 2014).

Ziviani et ses collègues (2006) mentionnent d'ailleurs qu'une des influences sur les décisions de l'enfant est par exemple d'avoir un parent qui est impliqué dans une activité considérant qu'il agit souvent par imitation des personnes de son environnement immédiat. Ils soulignent aussi que les parents croient généralement que l'engagement dans les activités physiques a des résultats positifs sur leur enfant comme le fait d'apprendre la coopération, la discipline et le développement d'habiletés (Ziviani et coll., 2006). Leur attitude encourageante envers les activités physiques motive l'enfant à s'engager dans ce type d'activité.

C'est par les interactions avec ses parents que l'enfant apprend à gérer ses émotions, développer sa personnalité et exprimer ses sentiments (Ferland, 2014). Ainsi, le concept des caractéristiques de l'environnement familial a une influence très directe sur le concept des caractéristiques de l'enfant. Le parent est aussi souvent responsable de la perception que se fait

l'enfant du jeu. Un parent qui ne valorise pas ce contexte ludique peut induire chez son enfant une perception que le jeu est plutôt une corvée et ainsi y limiter son engagement (Ferland, 2014). Pour bien accompagner l'enfant, le parent se doit de s'ajuster au tempérament, soit aux caractéristiques uniques de son enfant.

Pour devenir compétent dans une activité, c'est-à-dire développer les habiletés suffisantes en fonction de l'activité, l'enfant doit avoir une représentation précise de ce qu'il souhaite atteindre. Pour ce faire, il doit être exposé à l'occupation telle qu'elle pourrait être faite si l'enfant développe ses habiletés (Polatajko et coll., 2013a). L'environnement familial a un rôle majeur à y jouer. En effet, le parent exerce un certain contrôle sur les occupations auxquelles son enfant est exposé en bas âge. Ce phénomène fait donc référence au concept de l'exposition du modèle PECO qui prévoit que l'enfant doit être mis en contact avec une occupation pour en permettre l'initiation.

Le concept des caractéristiques de l'environnement familial s'apparente avec le concept des valeurs parentales du modèle PECO. La différence est que le concept des caractéristiques de l'environnement familial tel que suggéré inclut la fratrie comme faisant partie du noyau familial. Dans le modèle PECO, la fratrie est plutôt abordée dans le concept des ressources, où une grande sœur par exemple peut servir d'exemple dans une tâche

6.4.3.2 Les caractéristiques de l'environnement social

Le concept suggéré des caractéristiques de l'environnement social correspond principalement au niveau méso décrit par Polatajko et collègues (2013a). Ainsi, il est question des groupes sociaux et de la famille élargie. Ces auteurs soulignent d'ailleurs l'interaction bidirectionnelle entre l'environnement social et les occupations. En effet, l'environnement social modifie les caractéristiques de l'occupation et selon les occupations réalisées, celles-ci structurent l'environnement social de la personne. L'aspect social d'une activité est impliqué dans le développement de celle-ci (Humphry, 2005). L'expérience partagée dans une occupation par deux ou plusieurs personnes modifie la manière de s'y engager si l'enfant le faisait seul. Le

sens donné à l'occupation et la manière de s'y engager sont également nécessairement différents (Humphry, 2005).

Dans le contexte de l'environnement de l'enfant, les autres enfants influencent énormément ses réactions (Ferland, 2014). En effet, ils agissent comme des modèles et permettent à l'enfant d'ajuster ses comportements pour être accepté de ses pairs. En jouant près des autres enfants, le jeune a l'opportunité d'imiter et de pratiquer de nouvelles habiletés (Humphry et Wakeford, 2006). Les auteurs donnent l'exemple de l'activité des constructions de bloc où l'influence des pairs amène l'enfant à créer un nouveau scénario de jeu. C'est aussi une opportunité de prendre de l'assurance dans une activité avant d'ajouter les exigences sociales qu'implique le jeu en collaboration. D'ailleurs, les liens d'amitié gagnent en importance à l'âge scolaire et l'enfant développe une confiance réciproque envers ses amis (Ferland, 2014).

Les caractéristiques de l'environnement social tel que suggéré ici est tiré de différents concepts du modèle PECO. Tout d'abord, le concept des possibilités inclut les différents cours, activités sportives ou comités auxquels l'enfant a l'option de participer. Ces éléments sont regroupés ici dans le concept de l'environnement social, car les amis, les professeurs et les autres personnes de l'entourage de l'enfant influencent directement ces possibilités. Ensuite, le concept des ressources du modèle PECO considèrent les personnes comme une ressource devant être suffisante pour permettre l'engagement de l'enfant. Il est suggéré ici de les voir comme faisant partie de l'environnement social de l'enfant.

6.4.3.3 Les caractéristiques de l'environnement sociétal

En utilisant à nouveau la définition de Polatajko et coll. (2013a), le concept des caractéristiques de l'environnement sociétal suggéré correspond au niveau macro de l'environnement social que ces auteurs décrivent. Ainsi, la perception collective sur différents phénomènes sociaux s'inclut dans le présent concept. Cette perception influence les occupations dans lesquelles une personne devrait s'engager ou la manière de le faire. Le concept des caractéristiques de l'environnement sociétal regroupe également la description que ces auteurs font de l'environnement institutionnel, soit les politiques, le financement et les législations des

structures qui visent l'ordre social et l'organisation adéquate de la société. Les institutions d'une société reflètent ses valeurs, ses idéaux ainsi que la répartition du pouvoir. L'influence de ces structures sur l'occupation humaine est particulièrement profonde puisqu'elle est intégrée inconsciemment dans le quotidien des personnes (Polatajko et coll., 2013a).

D'autres auteurs soulignent eux aussi l'importance de considérer l'enfant dans son contexte sociétal. Ziviani et coll. (2006), mentionnent que l'enfant est influencé par ce qui est véhiculé dans la société concernant l'activité physique. Il sait que c'est un type d'activité qui est valorisé et qu'il y a des bienfaits sur la santé. Sachant cela, les enfants mentionnent être motivés à s'engager dans des activités physiques dans l'objectif d'avoir une vie équilibrée.

Les messages envoyés ainsi que les images projetées par la télévision et les publicités reflètent les idées véhiculées par la société. Un enfant en bas âge a de la difficulté à distinguer la fiction de la réalité (Ferland, 2014). Il est ainsi particulièrement influencé par ce qu'il voit à la télévision ou dans les publicités et tente souvent de reproduire ce qu'il y voit. D'ailleurs, le canal par lequel se rendent les différentes émissions ou publicités réfère à l'environnement physique de l'enfant. Ce concept sera détaillé dans la section suivante afin de souligner son influence sur le développement des occupations des enfants.

Les caractéristiques de l'environnement sociétal est un concept qui n'est pas clairement mis en évidence dans le modèle PECO. Le programme scolaire et communautaire est tout de même donné en exemple dans le concept des opportunités, mais peu d'explications sont données sur la manière dont ils influencent le processus de développement des occupations chez l'enfant. Pourtant, son influence est majeure et c'est pourquoi elle est mise de l'avant dans le MEOE.

6.4.3.4 Les caractéristiques de l'environnement physique

Polatajko et coll. (2013a) mentionnent que l'environnement physique peut favoriser ou limiter l'engagement occupationnel. Il influence le type d'occupation des personnes, le moment de les réaliser ainsi que la façon de s'y prendre pour atteindre un but occupationnel. En effet, les enfants mentionnaient lors des entrevues des éléments tels que les installations disponibles à proximité (parc, bibliothèque, piscine, trampoline), l'achalandage de la rue (quartier résidentiel

ou boulevard) ainsi que la température extérieure comme étant des éléments influençant les choix d'activités. En effet, la température par exemple, influence grandement les choix de jeu des enfants (Miller et Kuhaneck, 2008). L'étude de ces auteurs fait ressortir que majoritairement les enfants choisissent les jeux intérieurs que lorsque la température ne permet pas de jouer à l'extérieur.

L'environnement physique met à la disposition de l'enfant des possibilités de bouger, de manipuler, d'imaginer, de sociabiliser, de s'exprimer et de trouver des solutions (Ferland, 2014).

La présente étude n'a pas permis de souligner comment les ressources financières influencent concrètement le développement occupationnel de l'enfant. L'aspect de vulnérabilité lié à une famille ayant de faibles revenus devrait être poursuivi, mais pour le moment les ressources financières sont incluses dans le concept de l'environnement physique. Il est clair que c'est une vision très limitée de l'effet que peut avoir un manque de ressources financières sur la dynamique familiale.

Dans le modèle PECO, l'environnement tel que la neige ou un lac ainsi que les cadeaux reçus sont mentionnés dans le concept des possibilités. Ces éléments s'incluent ici dans le concept de l'environnement physique de l'enfant tel que suggéré dans cet essai. Le concept des ressources du modèle PECO contient quant à lui les revenus ainsi que le matériel disponible. Ces éléments s'incluent également dans le concept suggéré de l'environnement physique. Il devient plutôt difficile de bien distinguer la différence entre le matériel disponible dans l'environnement de l'enfant et les cadeaux reçus par ce dernier. Pour cette raison, il est suggéré de regrouper l'ensemble des éléments de l'environnement physique de l'enfant dans un seul et même concept. De cette façon, l'influence des caractéristiques de l'environnement physique naturel et construit de l'enfant est clairement soulignée.

Évidemment, l'ensemble de ces modifications n'a qu'un seul but, soit de poursuivre la compréhension du phénomène du processus de développement des occupations chez les enfants. Celles-ci seront tout de même mises en perspectives considérant certaines limites de cet essai.

6.5 Les limites de l'étude

La proposition est faite dans un contexte où la saturation des données a été obtenue, c'est-à-dire qu'à partir de l'analyse de la deuxième dyade mère-enfant, aucune catégorie nouvelle n'a été extraite du verbatim des entrevues. Cette saturation des données doit cependant être prise avec réserve considérant le petit échantillon de participant qui représente une des limites principales de cette étude. L'étudiante ayant réalisé les entrevues a également senti que le désir de performance des enfants qui ont participé a parfois pu influencer leurs réponses. En effet, à quelques reprises l'objectif de l'entrevue a été rappelé pour souligner que le niveau d'autonomie ou le nombre d'activités de l'enfant n'était pas évalué. Les images proposées sur les cartons du PACS ont possiblement influencé les réponses de l'enfant, qui par exemple comprenait que le jardinage inclut précisément le fait de racler les feuilles. Pour limiter cet effet confondant, des exemples ont fréquemment été donnés et les informations données par les parents ont également permis de venir compléter les informations données par l'enfant.

Il est important de souligner également que la méthode de recrutement des participants a nécessairement induit une présélection. En effet, les familles qui ont accepté de participer à cet essai étaient particulièrement intéressées par le développement de leur enfant. Pour choisir d'offrir de leur temps pour discuter de leur perception des raisons qui poussent les enfants à faire ce qu'ils font, il fallait nécessairement un intérêt plus haut que la moyenne des parents. Cet élément n'est cependant pas majeur, considérant que le modèle souhaite être généralisable à tous les enfants âgés entre six et douze ans.

Il est évident que cet essai devrait être poursuivi pour en tester la transférabilité à nouveau. En effet, les nombreuses modifications proposées par rapport au modèle de base sont un pas de plus vers une compréhension exhaustive du processus de développement des occupations chez les enfants. Le MEOE étant plutôt différent du PECO, il ne permet cependant pas encore de proposer un modèle fiable et généralisable considérant son petit échantillon.

Le fait de s'intéresser de plus en plus à l'engagement de l'enfant au centre de nos modèles sur le développement de l'enfant sera par contre certainement aidant pour les ergothérapeutes à

l'enfance qui souhaitent avoir une approche réflexive sur le moyen d'actualiser l'approche centrée sur les occupations avec leurs clients.

Dans une vision à long terme, il serait même possible d'espérer qu'un modèle tel que le MEOE pourrait permettre le développement de nouveaux outils d'évaluation centrée sur l'engagement de l'enfant dans ses occupations.

7. CONCLUSION

Finalement, il est clair que la pratique centrée sur les occupations à l'enfance comprend de nombreux défis dans la façon de la mettre en application (Coster, 1998; Humphry, 2002; Wiseman et coll., 2005). Une partie du problème venant du fait que le processus par lequel passe un enfant pour développer son répertoire occupationnel n'est pas clair (Humphry, 2002; Lawlor, 2003; Segal et Hinojosa, 2006). Dans l'objectif de répondre à ce besoin, la validation du modèle *A process for Establishing Children's Occupations* (PECO), un modèle s'intéressant au processus de développement des occupations chez les enfants, a été validé. En utilisant la méthode de théorisation ancrée, l'analyse des données du verbatim des entrevues a permis de compléter la manière de concevoir les influences et les étapes de ce processus. Ainsi, un nouveau modèle a été proposé, soit le modèle de l'engagement occupationnel chez l'enfant (MEOE) qui suggère de concevoir le processus de développement des occupations à l'enfance tel un jeu de *pinball*.

Considérant le petit échantillon de participant ayant mené à l'élaboration du MEOE, il serait intéressant de poursuivre l'étude. En effet, le besoin de fournir aux ergothérapeutes des outils concrets pour favoriser l'application de l'approche centrée sur les occupations est primordial. Il serait d'ailleurs intéressant de s'enquérir de l'opinion de quelques ergothérapeutes à l'enfance afin de recueillir leurs commentaires sur la manière dont un tel modèle pourrait soutenir leur pratique.

8. RÉFÉRENCES

- Association canadienne des ergothérapeutes, (2012). *Profil de la pratique de l'ergothérapie au Canada*. Ottawa : CAOT Publications ACE. Repéré à <https://www.caot.ca/pdfs/2012profil.pdf>
- Association canadienne des ergothérapeutes. (2011). Statistiques sur les membres. Ottawa, Ontario : CAOT Publications ACE.
- Brown, G., Rodger, S., Brown, A., & Roeveer, C. (2005). A comparison of Canadian and Australian paediatric occupational therapists. *Occupational Therapy International*, 12(3), 137-161.
- Brown, G., Rodger, S., Brown, A., & Roeveer, C. (2007). A profile of Canadian pediatric occupational therapy practice. *Occupational Therapy In Health Care*, 21(4), 39-69.
- Cantin, N et Brousseau, M. (2015). Canadian practice framework. Dans Vining Radomski, M et Trombly, A. , C. (Eds), *Occupational therapy and physical dysfunction* (7th Ed) Philadelphie. Williams & Wilkins.
- Cantin, N et Polatajko, H, J. (2013). Occupation-focused intervention approaches for children and youth. *Ergotherapeuten*, (6), 28-34.
- Case-Smith, J. (2010). Development of Childhood Occupations. Dans J. Case-Smith et J. C. O'Brien (Éds), *Occupational therapy for Children* (6e éd., pp. 56-83). Maryland Heights, Missouri. : Mosby/Elsevier
- Coster, W. (1998). Occupation-Centered Assessment of Children. *American Journal Of Occupational Therapy*, 52(5), 337-344.
- Cotelleso, A., Mazer, B., & Majnemer, A. (2009). Community-based occupational therapy services for children: a Quebec survey on service delivery. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 29(4), 426-444. doi:10.3109/01942630903222092.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York : Harper and Row.
- Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien : De 0 à 6 ans* (2^e éd.). Montréal Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Fisher, A. G., & Short-DeGraff, M. (1993). Improving Functional Assessment in Occupational Therapy: Recommendations and Philosophy for Change. *American Journal Of Occupational Therapy*, 47(3), 199-201.

- Fortin, M.F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Gagnon, M-J., Lanctôt, J. et Julien, G. (2012). *Dr Julien à hauteur d'enfant*. Montréal : Libre expression.
- Hinojosa, J., et Kramer, P. (2010). Frames of Reference in the Real World. Dans P. Kramer et J. Hinojosa (Éds), *Frames of reference for pediatric occupational therapy* (3e éd., pp. 571-581). Baltimore, Mar. : Lippincott Williams & Wilkins.
- Humphry, R. (2002). Young children's occupations : explicating the dynamics of developmental processes. *American Journal Of Occupational Therapy*, 56(2), 171-179.
- Humphry, R. (2005). Model of processes transforming occupations: exploring societal and social influences. *Journal Of Occupational Science*, 12(1), 36-44.
- Humphry, R., & Wakeford, L. (2006). An occupation-centered discussion of development and implications for practice. *American Journal Of Occupational Therapy*, 60(3), 258-267.
- Jacque, M-C., Hébert, M., Gallagher, F., et St-Cy Tribble, D. (2014). La théorisation ancrée : Une théorisation ancrée pour l'étude de la transcription des perceptions de l'état de santé. Dans M. Corbière et N. Larivière (Éds), *Méthodes qualitatives, qualitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 97-122). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Jaffe, L., Humphry, R. et Case-Smith, J. (2010). Working with Families. Dans J. Case-Smith et J. C. O'Brien (Éds), *Occupational therapy for Children* (6e éd., pp. 108-145). Maryland Heights, Missouri. : Mosby/Elsevier
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review. *International Journal Of Nursing Studies*, 44(7), 1250-1260.
- Kramer, P., et Hinojosa, J. (2010). Developmental Perspective : Fundamentals of Developmental Theory. Dans P. Kramer et J. Hinojosa (Éds), *Frames of reference for pediatric occupational therapy* (3e éd., pp. 23-30). Baltimore, Mar. : Lippincott Williams & Wilkins.
- Law, M., Baptiste, S., Carswell-Opzoomer, A., McColl, M., Polatajko, H et Pollock, N. (1991). *Canadian Occupational Performance Measure*, Toronto, ON: CAOT Publications ACE. Repéré à <https://www.caot.ca/copm/description.html>
- Lawlor, M. (2003). The significance of being occupied: the social construction of childhood occupations. *American Journal Of Occupational Therapy*, 57(4), 424-434.
- Luckerhoff, J. Et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mandich, A. D., Polatajko, H. J., Miller, L. T., et Baum, C. (2004). *Paediatric Activity Card Sort (PACS)*. Ottawa, ON : CAOT Publications ACE. Repéré à <https://www.caot.ca/store/detail.aspx?id=PUB-ML32>
- Miller, E., & Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: a qualitative study. *American Journal Of Occupational Therapy*, 62(4), 407-415.
- Mustard, J., F. (2010). Développement du cerveau dans la petite enfance et développement humain. Toronto, Canada : Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/75/developpement-du-cerveau-dans-la-petite-enfance-et-developpement-humain.pdf>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181. doi : 10.7202/1002253ar
- Polatajko, H., J., Backman, C., Baptiste, S., Davis, J., Eftekhar, P., Harvey, A., Jarman, J., Krupa, T., Lin, N., Pentland, W., Laliberté Rudman, D., Shaw, L., Amoroso, B., Connor-Schisler, A. (2013a). L'occupation humaine mise en context. Dans E. Townsend, H. J. Polatajko, et N. Cantin (Éds), *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2^e éd., pp. 45-74). Ottawa : CAOT Publications ACE.
- Polatajko, H. J., Davis, J. A., Hobson, S., Landry, J. E., Mandich, A. D., Steet, S. L. ... Yee, S. (2004). Assumer la responsabilité qui vient avec le privilège : introduction d'un code taxonomique pour comprendre l'occupation. *Revue canadienne d'ergothérapie*, 71(5), 261-264. doi: 10.1177/000841740407100504
- Polatajko, H., J., Davis, J., Stewart, D., Cantin, N., Amoroso, B., Purdie, L., Zimmerman, D. (2013b). Préciser le domaine primordial d'intérêt : l'occupation comme centralité. Dans E. Townsend, H. J. Polatajko, et N. Cantin (Éds), *Habiliter à l'occupation : faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2^e éd., pp. 15-44). Ottawa : CAOT Publications ACE.
- Price, P., & Miner, S. (2007). Occupation emerges in the process of therapy. *American Journal Of Occupational Therapy*, 61(4), 441-450.
- Price, P., & Stephenson, S. (2009). Learning to promote occupational development through co-occupation. *Journal Of Occupational Science*, 16(3), 180-186.
- Segal, R., & Hinojosa, J. (2006). The activity setting of homework: an analysis of three cases and implications for occupational therapy. *American Journal Of Occupational Therapy*, 60(1), 50-59.

- Stassen Berger, K., et Bureau, S. (2011). *Psychologie du développement* (2^e éd.). Montréal : Modulo
- Tam, C., Teachman, G., & Wright, V. (2008). Paediatric application of individualised client-centred outcome measures: a literature review. *British Journal Of Occupational Therapy*, 71(7), 286-296.
- Trombly, C. (1993). Anticipating the Future: Assessment of Occupational Function. *American Journal Of Occupational Therapy*, 47(3), 253-257.
- Wilcock, A., A. (2006). *An occupational perspective of health*. Thorofare, NJ : SLACK.
- Wiseman, J., Davis, J., & Polatajko, H. (2005). Occupational development: towards an understanding of children's doing. *Journal Of Occupational Science*, 12(1), 26-35.
- Ziviani, J., Macdonald, D., Ward, H., Jenkins, D., & Rodger, S. (2006). Physical activity and the occupations of children: perspectives of parents and children. *Journal Of Occupational Science*, 13(3), 180-187.

ANNEXE A AFFICHE DE RECCRUTEMENT



Pourquoi les enfants font ce qu'ils font?

Une recherche sur le processus de développement des activités de la vie quotidienne des enfants

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Qui ?

- Parents et enfants de 6 à 12 ans

Quoi ?

- Entrevue (45 minutes) au sujet des activités de votre enfant
- L'outil *Pediatric Activity Card Sort* (PACS) avec votre enfant (30 minutes)

Où ? Quand ?

- À l'UQTR ou à votre domicile et selon votre horaire

Contacteur :

Noémi Cantin, PhD
Département d'ergothérapie
Noemi.Cantin@uqtr.ca
819-376-5011 poste 3749

