

Horaire de la journée

| | |
|---------------|---|
| 8h30 à 9h00 | Accueil et café |
| 9h00 à 9h15 | Mot de bienvenu de l'Équipe QISAQ (Nadia Rousseau) |
| 9h15 à 12h00 | Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE suivi d'échanges et discussions portant sur le thème (Nadia Rousseau, Ghislain Samson et Sylvie Ouellet) |
| 12h00 à 13h00 | Dîner |
| 13h00 à 15h30 | Les 3 P de la réussite en formation générale aux adultes : Psychologie, Psychopédagogie et Pédagogie suivi d'échanges et discussions portant sur le thème (Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Danielle Leclerc, Line Massé et France Beaumier) |

- * Le dîner vous est offert gracieusement sur place.
- * Les frais de stationnement sont assumés par le QISAQ.

Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois.

Cette équipe est subventionnée par les Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Le QISAQ est un **regroupement de chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université de Sherbrooke ainsi que d'étudiants de premier, deuxième et troisième cycle**. Tous ces gens ont la même préoccupation : la qualification et l'insertion des jeunes adultes québécois.

L'équipe QISAQ a pour objectif principal de développer les connaissances nécessaires au développement, à l'implantation et à l'évaluation de meilleures pratiques pédagogiques et organisationnelles favorisant l'obtention d'un premier diplôme de formation professionnelle (secteur jeunes et adultes) chez les élèves québécois identifiés EHDAA au secteur jeunes, condition quasi essentielle à l'insertion socioprofessionnelle. Dans un contexte où l'élève, les différents acteurs de l'éducation et les milieux entrepreneuriaux sont partie prenante de la formation, les chercheurs du QISAQ misent sur le partage et l'appropriation des connaissances générées auprès des principaux acteurs de la formation professionnelle ainsi qu'auprès de nombreux partenaires impliqués de près ou de loin dans les activités de formation qualifiante, d'orientation et d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Axe 1 La concordance entre les approches pédagogiques et organisationnelles et les besoins pédagogiques et psychopédagogiques des élèves de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes;

Axe 2 L'incidence des partenariats entreprise-centre de formation (localisation, type d'entreprise, etc.) sur la réussite scolaire des élèves (diplomation, développement de compétences professionnelles, motivation au travail, insertion socioprofessionnelle, etc);

Axe 3 Les conséquences de la non-diplomation.



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

4^e Séminaire QISAQ

Étude longitudinale portant sur les
pratiques efficaces en matière de mise
en œuvre du PFAE

Nadia Rousseau, Ghislain Samson et Sylvie Ouellet

25 octobre 2011

Université du Québec à Trois-Rivières



Chaire de recherche
Normand-Maurice

ASSISTANTS DE RECHERCHE

1^{er} cycle

- × Pierre-Luc Fillion
- × Violaine Fugère

2^e cycle

- × Julie Charbonneau

3^e cycle

- × France Joyal
- × Mathieu Point
- × Nancy Théberge
- × Karine Messier Newman

Professionnelle de recherche

- × Marie-France Babin

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

2

PLAN DE LA PRÉSENTATION

- ❖ Problématique
- ❖ Objectifs de recherche
- ❖ Repères méthodologiques
- ❖ Quelques résultats
- ❖ Regard sur les trajectoires
- ❖ Regard sur l'efficacité des pratiques
- ❖ Regard sur les besoins de formation
- ❖ En conclusion

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

3

PROBLÉMATIQUE

- ✘ Étude de cohortes: taux d'obtention d'un premier diplôme très faible chez les jeunes EHDA, de 9,96 % à 37,95 % (17-18 ans à 25-26 ans) (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2006; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007)
- ✘ Baisse importante de l'accessibilité des emplois pour les jeunes sans diplôme d'études secondaires (Vultur, 2003; Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur, 2004)
- ✘ L'accès au marché du travail a une incidence positive sur la qualité de vie et le sentiment de bien-être (Wrzensniewski et Dutton, 2001; Wrzensniewski, McCauley, Rozin et Wchwartz, 1997)
- ✘ Le non-emploi conduit à l'ostracisme social (Williams et Zadro, 2001; Twenge, Catanese et Baumeister, 2002)

PROBLÉMATIQUE

- ✘ Urgence d'agir en matière de qualification pour les élèves ayant des défis scolaires importants!
 - ✘ Qualification qui se traduit par l'obtention d'un diplôme reconnu

OBJECTIFS DE RECHERCHE

7

OBJECTIF 1

Identifier et analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du PFAE dans huit écoles qui présentent des caractéristiques régionales différentes.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

8

SOUS-OBJECTIFS DE L'OBJECTIF 1

Pratiques efficaces en lien à :

- a) *la différenciation pédagogique* (formation générale)
- b) *l'exploitation des services complémentaires* (ex. service d'orientation)
- c) *la coordination des actions dans les milieux scolaire et entrepreneurial* (structuration des stages et la formation des chargés de supervision de l'entreprise)
- d) *l'exploitation du plan d'intervention* (participation des parents et des jeunes dans sa construction, besoins scolaires et vocationnels)
- e) *l'innovation dans l'organisation des enseignements* (innovation dans les pratiques de concertation entre les acteurs de la formation pratique et générale, des services complémentaires, des chargés de supervision en entreprise et de la famille)

OBJECTIF 2

Analyser les trajectoires des élèves à l'intérieur du PFAE, notamment le taux de diplomation, le recours aux passerelles et l'entrée en emploi.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

9

L'analyse comprend le recours aux passerelles (de la FPT à la FMS, de FMS au DEP) et l'entrée en emploi (avant ou après l'obtention du diplôme et quel type de diplôme).

OBJECTIF 3

Analyser les besoins de formation perçus des enseignants et des chargés de supervision en entreprise pour favoriser la mise en œuvre du PFAE, et ce, tant dans les programmes de la formation générale que dans ceux de la formation pratique.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

10

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

11

PARTICIPANTS

7 écoles secondaires (+1 école DI) / 6 régions administratives

- × 186 élèves (104 FMS et 82 FPT)
 - + H = 134
 - + F = 52
- × 39 parents
- × 30 enseignants, 8 intervenants et 6 directions d'école
- × 58 superviseurs d'entreprises

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

12

Les participants de l'école qui reçoit les élèves ayant une déficience intellectuelle ne sont pas comptabilisés ici.

OUTILS DE COLLECTE : ÉLÈVES

Entrevue semi-dirigée en petits groupes (6 à 8 élèves)

- Exploitation des ressources complémentaires
- Élaboration du plan d'intervention
- Nature de l'expérience scolaire

Questionnaires

- La différenciation pédagogique dans le PFAE (Rousseau, Samson, Ouellet, Desmarais, Théberge et Phillion, 2010)
- Échelle de mesure du soutien social en contexte de transition école-travail (Ruiller, 2008, adapté par Théberge, 2010)

OUTILS DE COLLECTE : PERSONNEL

Entrevue individuelle semi-dirigée (directions d'école, intervenants, enseignants)

- × Différenciation pédagogique
- × Exploitation des ressources complémentaires
- × Élaboration du plan d'intervention
- × Pratiques de concertation et organisation de l'enseignement

Questionnaires

- × Questionnaire portant sur l'implantation du Parcours de formation axée sur l'emploi (Rousseau, Samson et Ouellet, 2009)
- × Questionnaire portant sur les besoins de formation des enseignants et des intervenants du PFAE (McDonald, Sobsey, MacPherson-Court et Rousseau, 1996; version fr. de Rousseau, McDonald, MacPherson-Court, 2004; adapté par Rousseau, Théberge, Samson et Ouellet, 2009)

OUTILS DE COLLECTE : AUTRES

Pour les chargés de
supervision de
l'entreprise

Pour les parents

Entrevue téléphonique
semi-dirigée

Entrevue téléphonique
semi-dirigée

Pratiques de
concertation entre le
milieu scolaire et
l'entreprise

Élaboration du plan
d'intervention

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

15

QUELQUES RÉSULTATS

CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES INSCRITS AU
PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

16

INTENTION DE FORMATION SELON LE PROGRAMME DE L'ÉLÈVE (FPT / FMS)

| Intention des élèves inscrits au PFAE (n=174) | | |
|---|--------------------|--------------------|
| | FPT n=77 (100%) | FMS N=97 (100%) |
| Certificat PFAE | 34 46,6% | 21 23,9% |
| Centre d'éducation des adultes | 19 26,0% | 19 21,5% |
| • pour DES | 10 13,7% | 15 17,0% |
| • pour préalables | 9 12,3% | 4 4,5% |
| Passerelle DEP | 5 6,8% | 28 31,8% |
| Ne sait pas | 14 19,2% | 10 11,4% |
| Autre | 1 1,4% | 10 11,4% |
| * 13 élèves n'ont pas répondu | | |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

17

La case « Autre » comprend les réponses suivantes : pré-DEP (5); finir mon secondaire (2); rester à l'école (2); finir mes études et aller au cégep ou à l'université (1); musique (1).

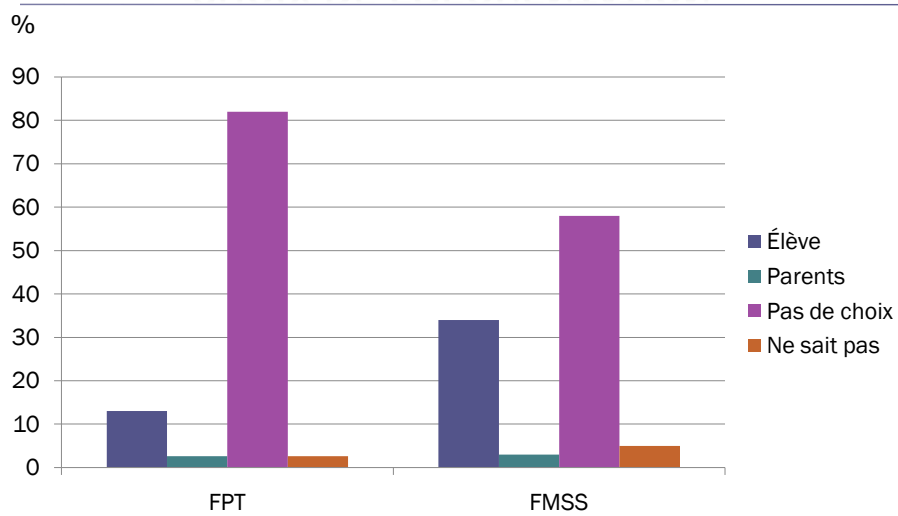
INTENTION DE FORMATION SELON LA PROVENANCE DE L'ÉLÈVE

| Intention des élèves inscrits au PFAE (n=174) | | | |
|---|----------------------|------------------------------|--------------------|
| | Classe de provenance | | |
| | Régulière n= 39 | Adaptation scolaire n=112 | Pas certain n=9 |
| Certificat PFAE | 6 15,4% | 46 41,1% | 2 22,2% |
| Centre d'éducation des adultes | 6 15,4% | 31 27,7% | 1 11,1% |
| • pour DES | 5 12,8% | 20 17,9% | 0 0% |
| • pour préalable | 1 2,6% | 11 9,8% | 1 11,1% |
| Passerelle DEP | 16 41,0% | 13 11,6% | 4 44,4% |
| Ne sait pas | 5 12,8% | 17 15,2% | 2 22,2% |
| Autre | 6 15,4% | 5 4,5% | 0 0% |
| * 14 élèves n'ont pas répondu | | | |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

18

CHOIX DE FRÉQUENTATION



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

19

QUELQUES RÉSULTATS

QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'IMPLANTATION DU
PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI

20

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

- × **80,4 %** affirment avoir une **bonne ou une excellente** connaissance du PFAE
- × **18,5 %** affirment avoir une connaissance **faible ou nulle**
- × **Fonction des répondants (n= 98) :**
 - + 61,5 % enseignants en adaptation scolaire
 - + 13,2 % enseignants au régulier
 - + 11,0 % directions d'école
 - + 6,6 % éducateurs spécialisés
 - + 5,5 % non spécifié
 - + 2,2 % psychoéducateurs

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

21

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

| Énoncés | Accord | Désaccord |
|---|--------|-----------|
| Le PFAE répond à un besoin de formation chez les jeunes ayant des difficultés scolaires. | 89,1 % | 10,9 % |
| Le PFAE répond à un besoin des jeunes ayant une déficience intellectuelle ou un handicap. | 55,4 % | 40,2 % |
| Le plan d'intervention est un élément important pour la réussite de chacun des jeunes inscrits au PFAE. | 79,6 % | 20,4 % |
| Il est important, au PFAE, que les parents s'impliquent activement dans la démarche de plan d'intervention. | 93,8 % | 6,2 % |
| La démarche de plan d'intervention doit être utilisée pour faciliter l'insertion socio-professionnelle des jeunes inscrits au PFAE. | 89,8 % | 10,2 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

22

Accord = totalement en accord et en accord
 Désaccord = totalement en désaccord et en désaccord

QUESTIONNAIRE D'IMPLANTATION DU PFAE

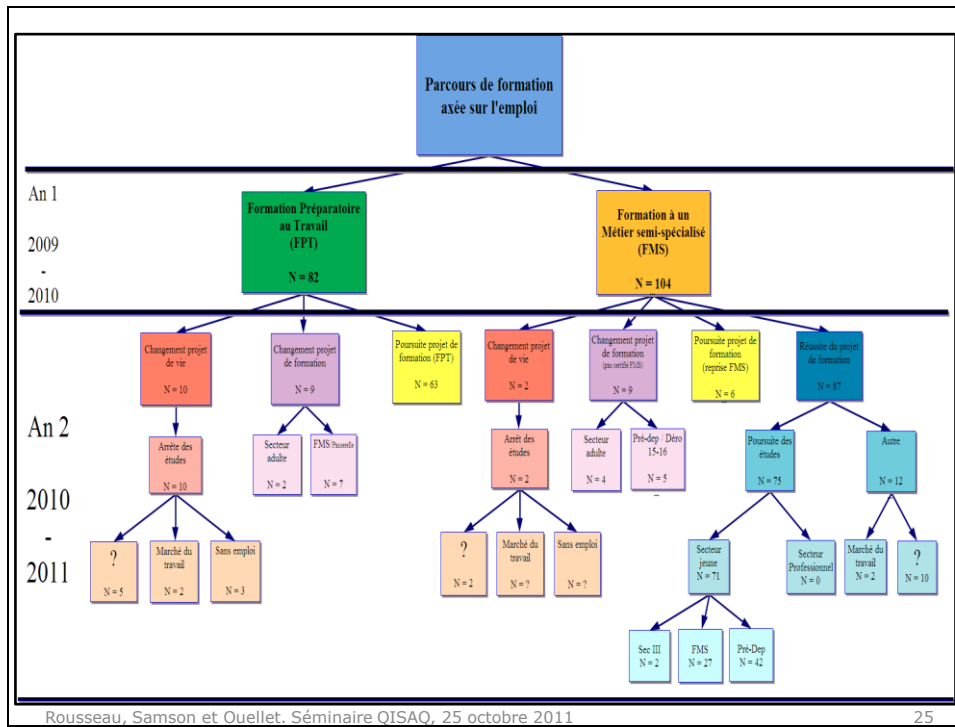
| Énoncés | Accord | Désaccord |
|--|--------|-----------|
| Les milieux de stage pour la FPT sont faciles à recruter. | 42,4 % | 46,7 % |
| Les milieux de stage pour la FMS sont faciles à recruter. | 43,4 % | 45,6 % |
| L'âge des élèves représente <u>un défi</u> dans le recrutement des milieux de stage. | 67,4 % | 27,1 % |
| L'encadrement des jeunes en milieu de travail s'effectue <u>facilement</u> par le chargé de supervision de l'entreprise (formateur). | 68,4 % | 23,5 % |
| L'encadrement des jeunes en milieu de travail s'effectue <u>facilement</u> par le superviseur du milieu scolaire. | 80,6 % | 13,3 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

23

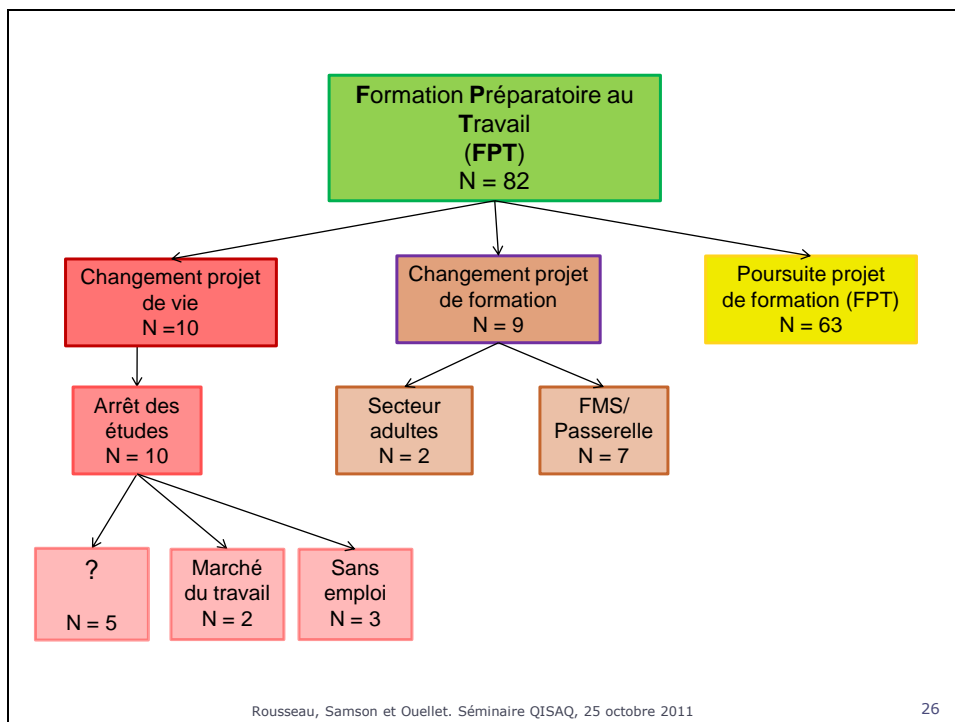
**EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 2 :
REGARD SUR LES TRAJECTOIRES À
L'INTÉRIEUR DU PFAE**

24



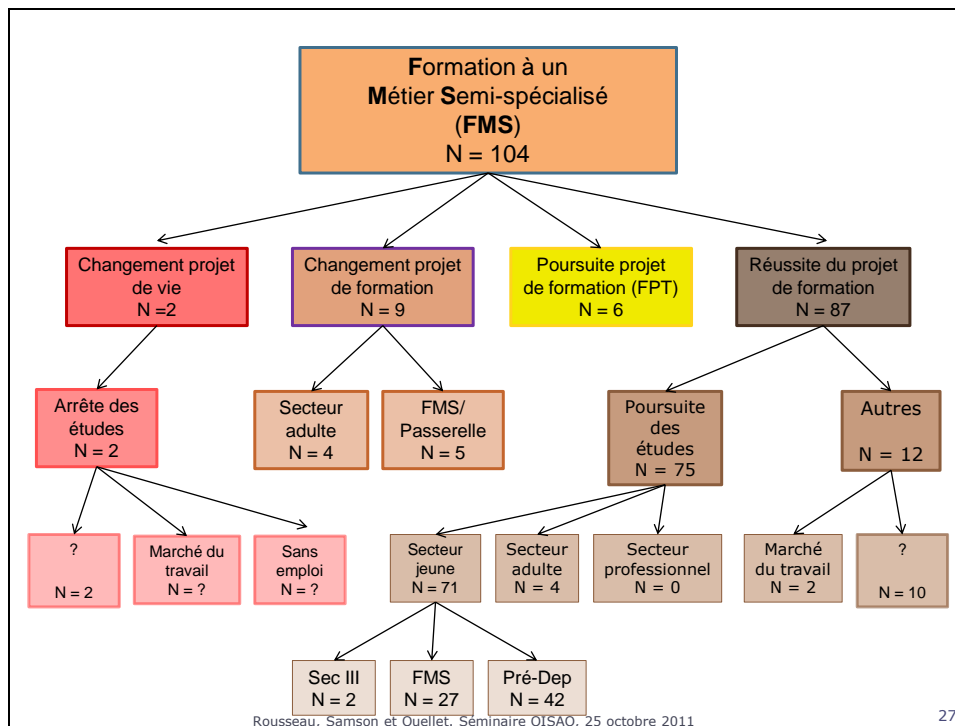
Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

25



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

26



27

EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 1 : REGARD SUR L'EFFICACITÉ DES PRATIQUES

28

FORCES ET DÉFIS IDENTIFIÉS PAR LES ACTEURS DE L'ÉCOLE

29

FORCES ET DÉFIS

| Milieux | Forces | Défis |
|---------------------------------------|--|---|
| École 1 (3 enseignants / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Organisation des enseignements | <ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention |
| École 2 (5 enseignants / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Concertation | <ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Plan d'intervention |
| École 3 (2 enseignants / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Organisation des enseignements | <ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention |
| École 4 (5 enseignants) | <ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique | <ul style="list-style-type: none"> •Plan d'intervention |
| École 5 (3 enseignants / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Concertation •Plan d'intervention | <ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique |
| École 6 (5 enseignants / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique •Concertation | <ul style="list-style-type: none"> •Exploitation des services complémentaires |
| École 7 (1 enseignant / 1 direction) | <ul style="list-style-type: none"> •Exploitation des services complémentaires | <ul style="list-style-type: none"> •Différenciation pédagogique |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

30

Les cinq volets étudiés : différenciation pédagogique, exploitation des services complémentaires, plan d'intervention, pratiques de concertation, organisation des enseignements.

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Plan
d'intervention



Différenciation



Services
complémentaires



Supervision des
stages

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Plan
d'intervention

PLAN D'INTERVENTION: PARTICIPANTS CLASSE HÉTÉROGÈNE (n=101)

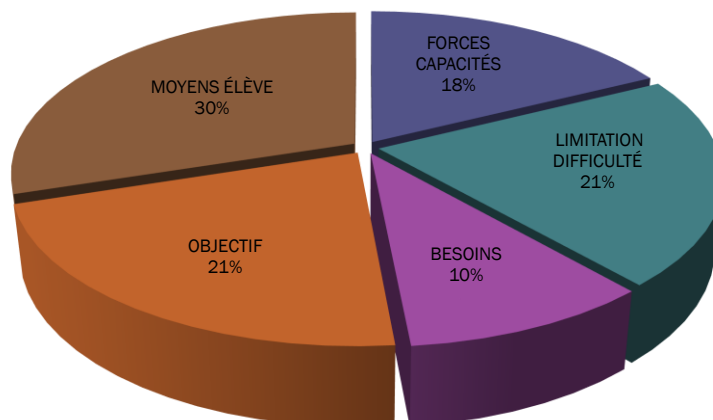
| Présence | Fréquence | % |
|--------------|-----------|--------|
| Élèves | 99 | 96,1 % |
| Parents | 75 | 72,8 % |
| Enseignants | 70 | 68,0 % |
| Intervenants | 61 | 59,2 % |
| Directions | 51 | 49,5 % |

Il est à noter que 186 élèves ont participé à notre étude. De ce nombre, 101 PI ont été analysés. Parmi les PI non analysés, 28 élèves ont refusé de nous transmettre leur PI et 57 n'ont pas été envoyé à l'équipe de recherche.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

33

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

34

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)

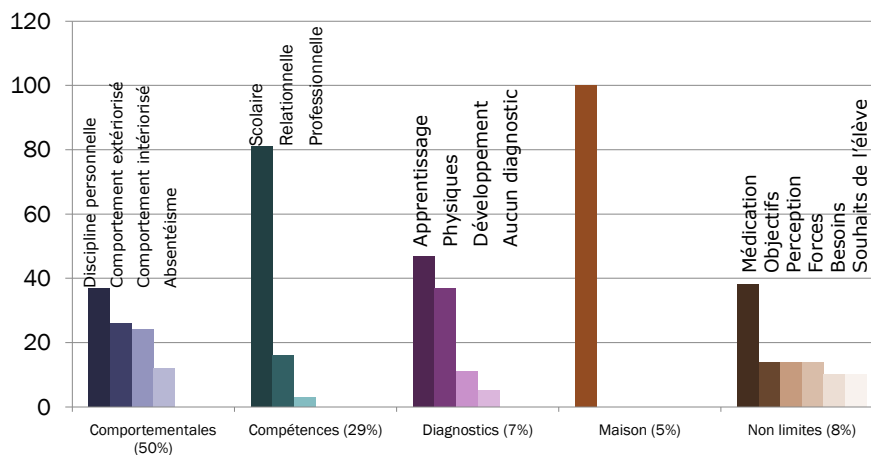
| Forces (87 %) | | | Non Forces (13 %) | | |
|-----------------------|------|---|-------------------|------|--|
| Qualités personnelles | 41% | <i>Elle est très travaillante.</i> | Description | 64% | <i>Il est en deuxième année de FPT.</i> |
| Intérêt | 27% | <i>Veut devenir mécanicien.</i> | Médication | 23% | <i>Il prend sa médication.</i> |
| Niveau compétence | 12% | <i>Il réussit bien dans ses stages.</i> | Besoins | 7% | <i>Il a besoin de mesure d'adaptation.</i> |
| Habilitété | 6% | <i>Habilitété au plan manuel.</i> | Souhait parents | 3% | <i>Les parents souhaitent une évolution.</i> |
| Encadrement | 5% | <i>Les parents sont très impliqués et très préoccupés par la réussite de l'élève.</i> | Moyens | 3% | <i>Il faut donner des consignes écrites.</i> |
| Emploi | 3% | <i>Il fait la tonte de gazon l'été.</i> | | | |
| Autres* | 6% | | | | |
| Total | 100% | | Total | 100% | |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

35

* Compétence relationnelle (2%), Discipline personnelle (2%), Implication scolaire (2%)

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES: LES LIMITES



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

36

Clinique : signifie que l'élève a un diagnostic (TED, non voyant, TDAH...).

Niveau de compétence : regroupe les compétences académiques, professionnelles, sociales, personnelles.

Comportement : regroupe les comportements extériorisés et intériorisés, absentéisme et la discipline personnelle.

Maison : regroupe tous les énoncés référents à la vie privée de l'élève et ses activités à la maison. Ex.: *Il se couche tard, il ne fait pas ses devoirs, son père est absent.*

Comportementales

Absentéisme : 1-Absentéisme. 2-Il s'absente à l'occasion. 3-Absence.

Comportement extériorisé : 1-A eu un comportement de harcèlement envers un autre élève. 2- Il consomme de la drogue. 3-Il est impulsif (agressif).

Comportement intériorisé : 1-Stress lors des examens. 2-Mauvaise estime de soi. 3- Elle fait de l'anxiété scolaire.

Discipline personnelle : Regroupe ce qui est plus personnel à l'élève : 1-Manque d'implication dans l'apprentissage. 2-Ne fait pas ses devoirs.

Compétences

Académique : 1- x éprouve des difficultés importances en français et en mathématique.

Professionnelle : 1-Problème au niveau de son stage.

Relationnelle : 1-Déficiência relationnelle. 2-Parfois il se fait achaler par les autres élèves.

Diagnostics

Apprentissage : 1-... dû à sa dysphasie sévère. 2- Elle voit partiellement de l'œil gauche et ne voit pas de l'œil droit.

Développement : 1- possibilité du trouble envahissant du développement 2- Retard intellectuel léger

Physique : 1-problème d'audition à l'oreille gauche.

Non Limites

Souhait de l'élève : Elle souhaite retrouver ses amis.

Perception : Elle pourrait travailler plus.

Médication : Il a déjà pris une médication pour son déficit de l'attention mais ne la prend plus.

Objectif : Développer son plein potentiel

Force : Elle veut s'avancer. 2- Réussite dans 3 matières.

PLAN D'INTERVENTION: LES DIFFÉRENTS ÉLÉMENTS DES PI (CLASSE HÉTÉROGÈNE)

| Besoins (49 %) | | Non Besoins (51 %) | |
|-----------------------------|------|---------------------|------|
| Apprentissage scolaire | 35% | Absence information | 45% |
| Adaptation | 12% | Objectif | 25% |
| Encadrement | 11% | Moyen | 19% |
| Apprentissage professionnel | 11% | Limite | 11% |
| Motivation | 8% | | |
| Services complémentaires | 8% | | |
| Apprentissage fonctionnel | 6% | | |
| Concentration | 5% | | |
| Compétences sociales | 4% | | |
| Total | 100% | Total | 100% |

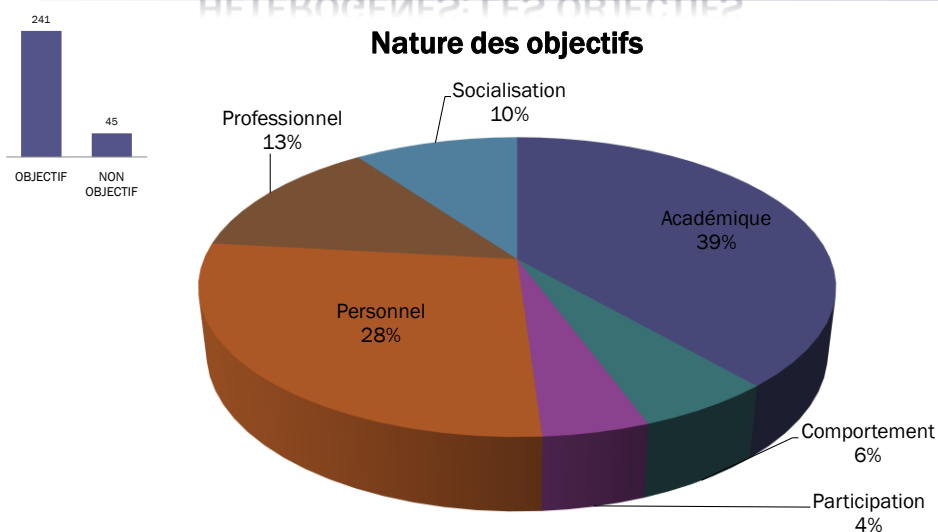
Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

37

Une variété d'énoncés désigne les besoins au plan d'intervention :

- Fréquenter l'école
- Améliorer les compétences/résultats disciplinaires
- Améliorer le rythme d'apprentissage
- Terminer son secondaire
- Dysphasie, autisme, difficultés d'apprentissage, braille
- Confiance, encouragement, encadrement, affirmation, anxiété
- Contrôle de soi, toxicomanie
- Parcours de formation axée sur l'emploi

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES: LES OBJECTIFS



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

38

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES - COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

Limites → Besoins

Partielle : 23
Cohérence : 19
Incohérence : 153

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

39

Plusieurs plans d'intervention ne comportaient pas de sections Besoins.

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES - COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

Besoins → Objectifs

Partielle : 22
Cohérence : 20
Incohérence : 153

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

40

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES COHÉRENCE ENTRE LES PARTIES

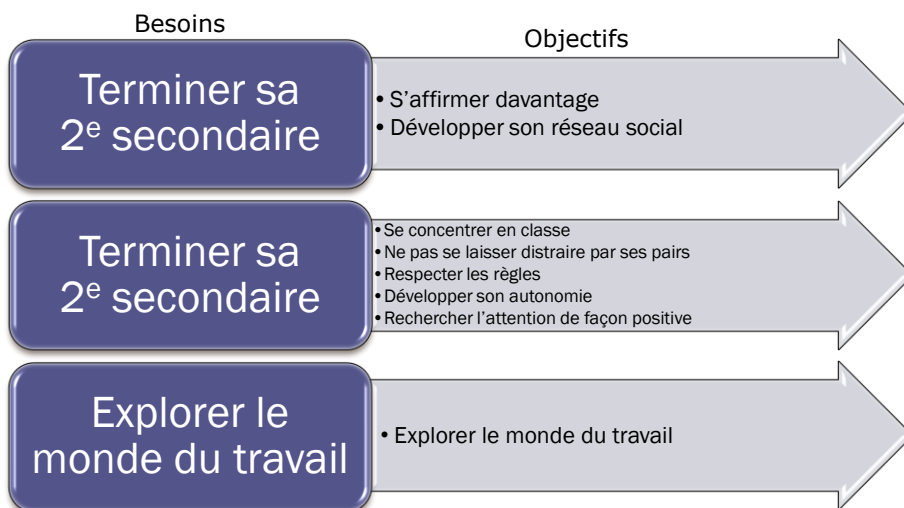
Objectifs → Moyens

Partielle : 71
Cohérence : 53
Incohérence : 71

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

41

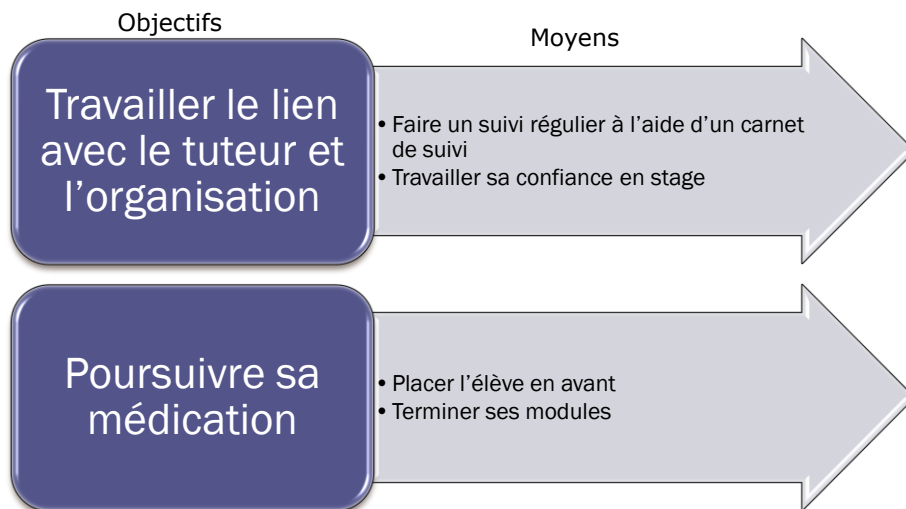
PLAN D'INTERVENTION: LES BESOINS ET OBJECTIFS



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

42

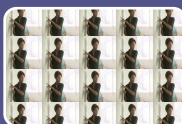
PLAN D'INTERVENTION: OBJECTIFS ET MOYENS



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

43

PLAN D'INTERVENTION : RESPONSABLE DES MOYENS (1^{ERE} ANALYSE)



L'enseignante (78 énoncés)

- Adapter la matière à son niveau
- Adapter l'approche pédagogique
- Questionner l'élève
- Lui donner plus de temps



L'élève (258 énoncés)

- Travailler à la maison, faire ses devoirs, lire les textes
- Accepter de se faire encadrer, de recommencer son travail
- Avoir son matériel, un vocabulaire approprié, terminer sa tâche
- Avoir un comportement impeccable, arrêter de parler, demeurer à sa place, subir les conséquences
- Ne pas dessiner, perdre son temps, tomber dans la lune
- Se donner un rôle, poser une question, se servir de ses outils
- Terminer son secondaire, son module, voir le travail à faire, se trouver un intérêt



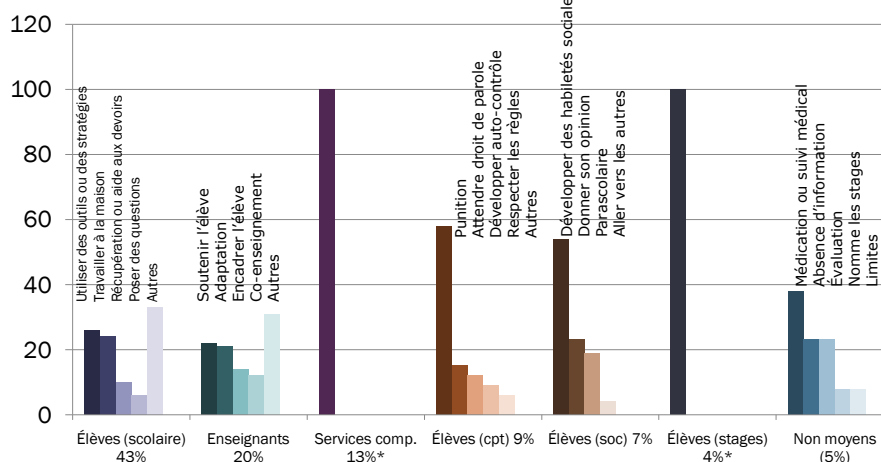
Les services complémentaires (49 énoncés)

- Agente de réadaptation, infirmière, TES, psychoéducatrice, orthophoniste, pédopsychiatre, intervenant en toxicomanie, orthopédagogue (5), conseiller en orientation (8)

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

44

PLAN D'INTERVENTION DES CLASSES HÉTÉROGÈNES: LES MOYENS



Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

45

Enseignants :

Dans la majorité des cas, le nom du code est écrit textuellement dans les plans d'intervention analysés. Sinon nous y lisons des synonymes.

*** AUTRES : ATELIER D'ESTIME DE SOI, DÉVELOPPER L'AUTONOMIE, ÉVITER LE STRESS, POSER DES QUESTIONS...

Élèves (scolaire) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

*** **Utilisation des outils ou des stratégies:** regroupe des stratégies de lecture, des stratégies de résolution de problèmes mathématiques, l'utilisation de l'agenda.

***AUTRES : CONCENTRATION, FAIRE DES EFFORTS, PARTICIPER, PERSÉVÉRER, PLACE DANS LA CLASSE...

Élèves (cpt) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

**** **Punition:** Regroupe les *ne pas...* ex.: 1- *moins répliquer*, 2- *ne pas dessiner en classe*.

***AUTRES : IGNORER LES AUTRES, UTILISER UN BON LANGAGE

Élèves (soc) :

Idem que pour les moyens se rapportant aux enseignants.

EFFICACITÉ DES PRATIQUES




Différenciation

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011




46

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les activités les plus souvent proposées par l'enseignant sont :

| Activités proposées | Pourcentage |
|-----------------------|---|
| Le travail individuel |  97,8 % |
| Le travail d'équipe | 82,5 % |
| Les projets | 62,7 % |

Les activités qui aident le plus à apprendre sont :

| Activités proposées | Pourcentage |
|-----------------------|---|
| Le travail d'équipe |  54,7 % |
| Les projets |  31,4 % |
| Être aidé par un pair |  24,1 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

47




Les activités moins proposées sont le jeu, la manipulation, être aidé par un pair, les ateliers.

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les ressources les plus souvent utilisées par l'enseignant :

| Ressources utilisées | Pourcentage |
|---|-------------|
| Les journaux | 65,7 % |
| Les émissions ou enregistrements vidéo | 60,6 % |
| Les présentations multimédia (PowerPoint) | 56,9 % |

Les ressources les plus motivantes :

| Ressources utilisées | Pourcentage |
|---|---|
| Les émissions ou enregistrements vidéo |  38,7 % |
| Les présentations multimédia (PowerPoint) |  32,8 % |
| Les images |  29,2 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011


48

Les autres ressources utilisées : schémas (53,3 %), images (51,9 %), musique ou enregistrements audio (31,3 %), jeux (22,6 %), TBI (5,1 %)




Autres ressources motivantes : journaux (27,7 %), musique et enregistrements audio (20,4 %), jeux (18,2 %), TBI (10,2 %)

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

✕ Les modes d'évaluation les plus utilisés par l'enseignant :

| Modes d'évaluation | Pourcentage |
|----------------------------------|---|
| Les questions à réponses longues |  83,2 % |
| Les questions à choix multiples | 70,1 % |
| Les questions à réponses courtes | 62,8 % |

✕ Les modes d'évaluation qui conviennent le plus aux élèves :

| Modes d'évaluation | Pourcentage |
|----------------------------------|---|
| Les questions à choix multiples |  23,4 % |
| Les questions à réponses courtes |  18,2 % |
| L'évaluation informatisée |  16,8 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

49

Conviennent à moins de 10 % des élèves : Questions orales, réponses orales, coévaluation (élève-enseignant), autoévaluation, évaluations par les pairs, laboratoire, coévaluation (élève-pair).

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

× Depuis le début de l'année, tes enseignants...

| Énoncés | Souvent ou très souvent |
|---|-------------------------|
| t'encouragent à poursuivre lorsque tu rencontres un défi | 59,1 % |
| te soulignent les éléments positifs de ton travail | 49,6 % |
| te soulignent tes progrès | 47,5 % |
| t'encouragent à relever des défis adaptés à tes compétences | 43,1 % |
| t'encouragent à être original et créatif | 37,2 % |
| t'aident à gérer ton stress | 13,9 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

50

QUESTIONNAIRE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

× Depuis le début de l'année, les activités proposées par tes enseignants...

| Énoncés | Souvent ou très souvent |
|--|-------------------------|
| te permettent d'utiliser tes forces et tes talents | 38,7 % |
| sont adaptées à tes besoins d'apprentissage | 33,6 % |
| contribuent à te donner confiance en toi | 27,0 % |
| piquent ta curiosité | 22,6 % |
| sont adaptées à tes besoins affectifs | 22,6 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

51

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE DES CLASSES HÉTÉROGÈNES

Implique deux éléments indissociables :

- × PROFIL DE L'ÉLÈVE (ou du groupe)
- × ACTES DIFFÉRENCIÉS

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

52

| THÈMES ET CATÉGORIES DE LA GRILLE D'ANALYSE POUR L'IDENTIFICATION DES PRATIQUES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | | |
|---|--|------------|
| PROFIL DE L'ÉLÈVE | ACTES DIFFÉRENCIÉS | |
| 1.0 CROYANCES ET PERCEPTIONS | | |
| 1.1 PERCEPTIONS DES ÉLÈVES | 1.2 PERCEPTIONS DES INTERVENANTS | 1.3 AUTRES |
| 2.0 PROFIL DE L'ÉLÈVE | | |
| 2.1 TALENTS ET FORCES | 2.5 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS | |
| 2.2 INTÉRÊTS ET GOÛTS | 2.6 PROFILS D'APPRENTISSAGE | |
| 2.3 COMPÉTENCES, CONNAISSANCES ET HABILITÉS | 2.7 AUTRES | |
| 2.4 SANTÉ ET CULTURE | | |
| 3.0 PROFIL DU GROUPE | | |
| 3.1 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE | 3.4 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT MORAL | |
| 3.2 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL | 3.5 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF | |
| 3.3 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL | 3.6 AUTRES | |
| 4.0 ASSISES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION | | |
| 4.1 UN CONTEXTE ASSOCIÉ À UNE PROBLÉMATIQUE | | |
| 4.2 PLANIFICATION DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE, DES SAVOIRS ESSENTIELS, DES CONCEPTS CLÉS, DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER | | |
| 4.3 ÉTABLISSEMENT DES ATTENTES ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE | | |
| 4.4 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | | |
| 4.5 AUTRES | | |
| 5.0 DÉROULEMENT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION | | |
| 5.1 PHASE DE PRÉPARATION | 5.4 ACTIVITÉ-BILAN SUR LA SAÉ | |
| 5.2 PHASE DE RÉALISATION | 5.5 AUTRES | |
| 5.3 PHASE D'INTÉGRATION | | |
| 6.0 ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE | | |
| 6.1 RESSOURCES ET MATÉRIEL | 6.5 RESSOURCES HUMAINES | |
| 6.2 GESTION DU TEMPS | 6.6 COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE | |
| 6.3 LOCAUX ET ENVIRONNEMENT | 6.7 AUTRES | |
| 6.4 GESTION DE LA CLASSE ET DES COMPORTEMENTS | | |
| 7.0 RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES | | |
| 7.1 BILAN DES APPRENTISSAGES ET NIVEAUX DE COMPÉTENCES | 7.3 ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, RECOURS AUX PASSERELLES | |
| 7.2 QUALIFICATION | 7.4 AUTRES | |

Les sections en rose représentent les caractéristiques établies dans la grille d'analyse pour établir le profil de l'élève;

Les sections en vert représentent les actes différenciés établis dans la grille d'analyse pour identifier les pratiques en lien avec la différenciation pédagogique.

La section 7 est en rose et vert car elle peut représenter à la fois des caractéristiques de l'élève et des actes différenciés.

PROFIL DE L'ÉLÈVE

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE

Les principales références des sections de la grille portant sur le PROFIL DE L'ÉLÈVE sont :

De La Garanderie, A. (1989). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Le Centurion.

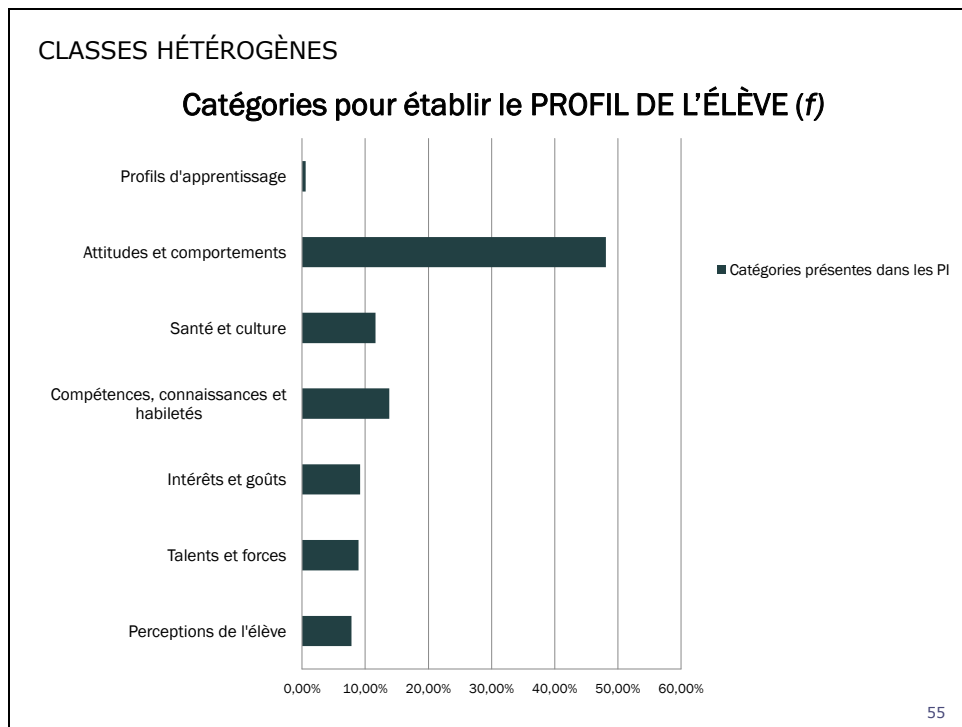
Dunn, R. et Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles : Practical approaches for grades 7-12*. Needham (Maine) : Allyn & Bacon.

Gardner, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.

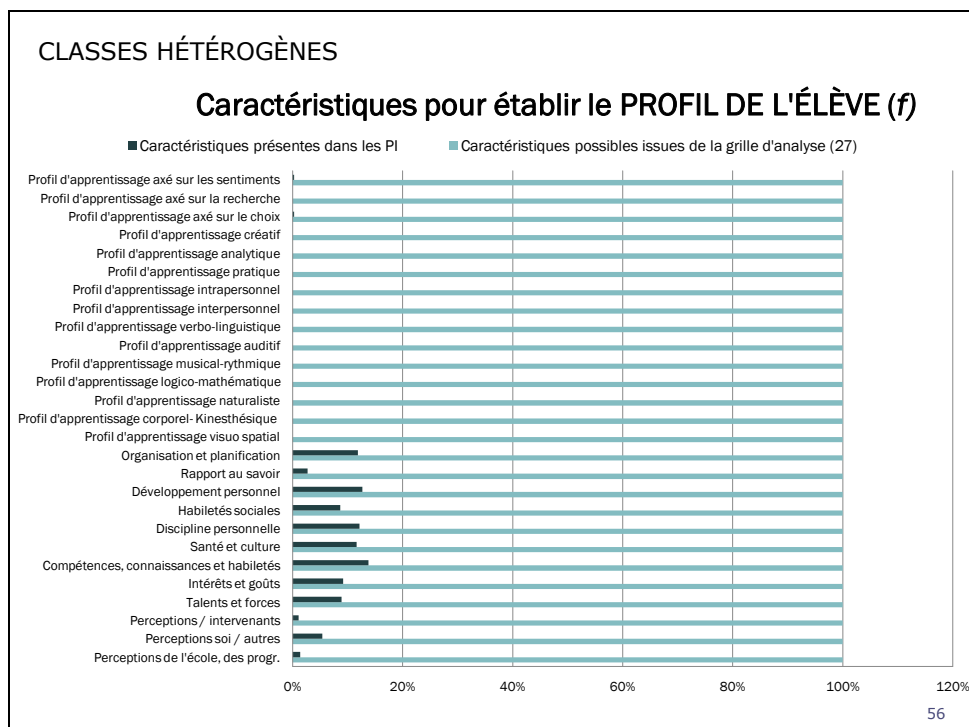
Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.

Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Sternberg, R. (2006). *Recognizing neglected strengths*, *Educational Leadership*, vol. 64, no 1, p. 30-35.



La principale catégorie retrouvée dans les PI porte sur les attitudes et les comportements. On note très peu d'éléments portant sur les autres catégories, surtout dans les profils d'apprentissage qui représentent seulement 0,54 %.



Les principales caractéristiques servant à établir le profil de l'élève dans les PI sont :

- Compétences, connaissances et habiletés
- **Santé et culture** (bagage culturel, peurs, statut socioéconomique, facteur social, milieu de vie, maladies/troubles, médication)
- **Discipline personnelle** (ponctualité, gestion des émotions, hygiène personnelle, honnêteté, assiduité)
- **Habiletés sociales** (relations interpersonnelles, attitude et comportement en travail d'équipe, politesse, respect des autres, attitude envers l'autorité)
- **Développement personnel** (réflexions, introspections, désir d'apprendre, motivation, endurance, persévérance, autonomie, initiative, sens de l'effort)
- **Organisation et planification** (vigilance, gestion et organisation du matériel, souplesse, collaboration, sens des responsabilités, rigueur)

ACTES DIFFÉRENCIÉS

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

Les principales références des sections de la grille portant sur les ACTES DIFFÉRENCIÉS sont :

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, PUF.

Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*, Paris, De Boeck Université.

Gregorc, A. (1982). *Inside styles: Beyond the basics*, Columbia (Connecticut) Gregorc Associates.

Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Marzano, R. Pickering, D. et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*, Virginie : Alexandria. ASCD.

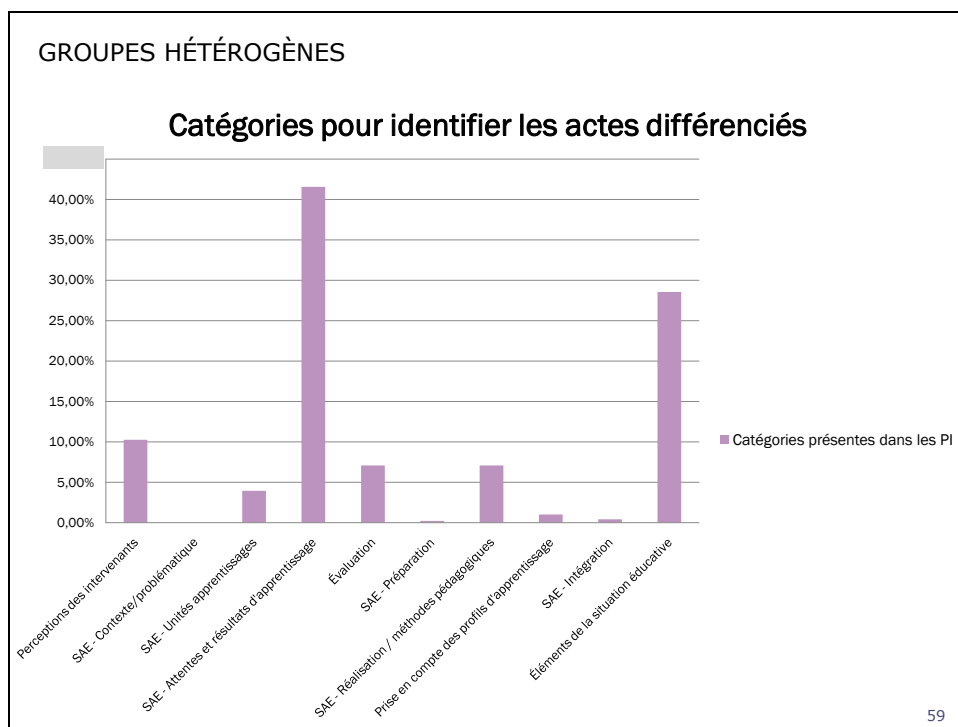
Sousa, David A. (2006). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.

| THÈMES ET CATÉGORIES DE LA GRILLE POUR L'IDENTIFICATION DES PRATIQUES EN LIEN AVEC LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE | |
|---|--|
| PROFIL DE L'ÉLÈVE | ACTES DIFFÉRENCIÉS |
| 1.0 CROYANCES ET PERCEPTIONS | |
| 1.1 PERCEPTIONS DES ÉLÈVES | 1.2 PERCEPTIONS DES INTERVENANTS |
| | 1.3 AUTRES |
| 2.0 PROFIL DE L'ÉLÈVE | |
| 2.1 TALENTS ET FORCES | 2.5 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS |
| 2.2 INTÉRÊTS ET GOÛTS | 2.6 PROFILS D'APPRENTISSAGE |
| 2.3 COMPÉTENCES, CONNAISSANCES ET HABILITÉS | 2.7 AUTRES |
| 2.4 SANTÉ ET CULTURE | |
| 3.0 PROFIL DU GROUPE | |
| 3.1 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE | 3.4 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT MORAL |
| 3.2 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL | 3.5 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT COGNITIF |
| 3.3 BESOINS AU PLAN DU DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL | 3.6 AUTRES |
| 4.0 ASSISES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION | |
| 4.1 UN CONTEXTE ASSOCIÉ À UNE PROBLÉMATIQUE | |
| 4.2 PLANIFICATION DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE, DES SAVOIRS ESSENTIELS, DES CONCEPTS CLÉS, DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER | |
| 4.3 ÉTABLISSEMENT DES ATTENTES ET DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE | |
| 4.4 PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | |
| 4.5 AUTRES | |
| 5.0 DÉROULEMENT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION | |
| 5.1 PHASE DE PRÉPARATION | 5.4 ACTIVITÉ-BILAN SUR LA SAÉ |
| 5.2 PHASE DE RÉALISATION | 5.5 AUTRES |
| 5.3 PHASE D'INTÉGRATION | |
| 6.0 ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE | |
| 6.1 RESSOURCES ET MATÉRIEL | 6.5 RESSOURCES HUMAINES |
| 6.2 GESTION DU TEMPS | 6.6 COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE |
| 6.3 LOCAUX ET ENVIRONNEMENT | 6.7 AUTRES |
| 6.4 GESTION DE LA CLASSE ET DES COMPORTEMENTS | |
| 7.0 RECONNAISSANCE DES APPRENTISSAGES | |
| 7.1 BILAN DES APPRENTISSAGES ET NIVEAUX DE COMPÉTENCES | 7.3 ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, RECOURS AUX PASSERELLES |
| 7.2 QUALIFICATION | 7.4 AUTRES |
| | 58 |

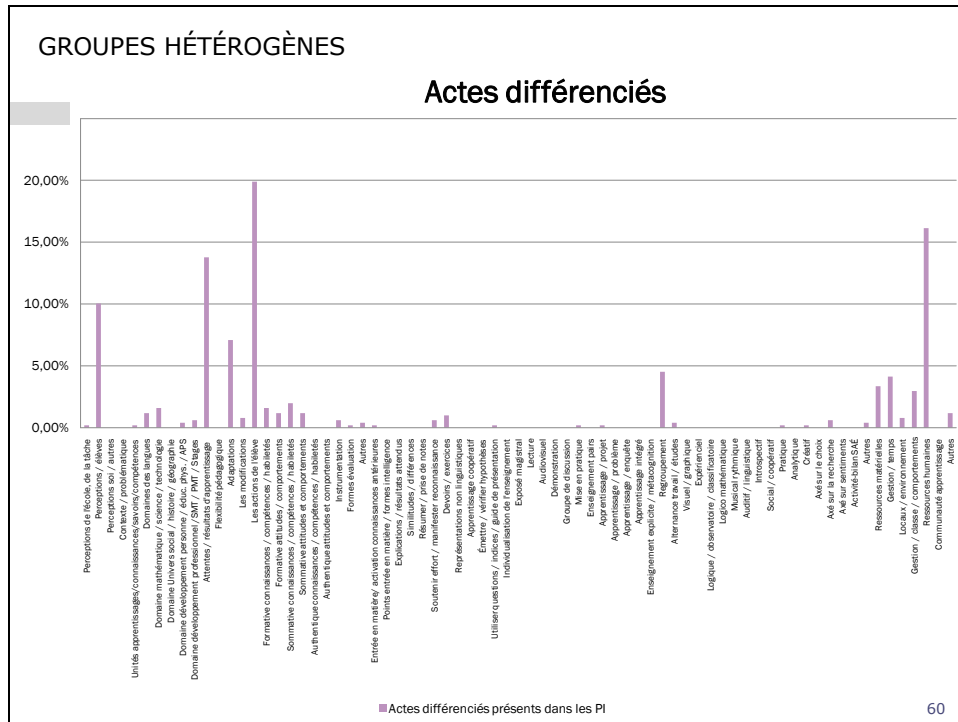
Les sections en rose représentent les caractéristiques établies dans la grille d'analyse pour établir le profil de l'élève;

Les sections en vert représentent les actes différenciés établis dans la grille d'analyse pour identifier les pratiques en lien avec la différenciation pédagogique.

La section 7 est en rose et vert car elle peut représenter à la fois des caractéristiques de l'élève et des actes différenciés.



ÉLÉMENTS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE représentent la gestion et les mesures de soutien (ressources matérielles, gestion du temps, locaux, environnement, gestion de classe et des comportements, ressources humaines, communauté apprentissage).



Les principaux actes différenciés se situent :

- Dans les actions de l'élève lui-même (19,88%)
- Dans les ressources humaines comme mesures de soutien (16,14%)
- Dans l'établissement des attentes et des résultats d'apprentissage (13,78%)
- Dans les perceptions des intervenants face à l'élève (10,04%)

Différenciation pédagogique

GRILLE D'ANALYSE DÉTAILLÉE

61

BIBLIOGRAPHIE

- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- De La Garanderie, A. (1989). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaire*. Paris : Le Centurion.
- Dunn, R. et Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles : Practical approaches for grades 7-12*. Needham (MN) : Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris : De Boeck Université.
- Gregorc, A. (1982). *Inside styles: Beyond the basics*. Columbia : Gregorc Associates.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire. La réussite scolaire pour tous*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Marzano, R., Pickering, D. et Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria (VA): ASCD.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Sousa, D.A. (2006). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Sternberg, R. (2006). Recognizing neglected strength. *Educational Leadership*, vol. 64, no 1, p. 30-35.

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Services complémentaires

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

L'utilisation des services éducatifs complémentaires dans l'élaboration des plans d'intervention : des exemples...

Psychologie :

- Suivi avec l'élève afin de le conseiller
- Développement de stratégies d'autocontrôle
- Développement de trucs pour aller vers les autres

Éducation spécialisée

- Suivi pour le comportement de l'élève
- Aider l'élève à contrôler son impulsivité
- Soutenir l'apprentissage du braille
- Adapter le matériel pédagogique
- Rencontrer l'élève au besoin

Psychoéducation :

- Travailler sur le comportement social de l'élève
- Suivi sur le développement de l'estime de soi de l'élève
- S'assurer de la participation active de l'élève en classe

Information et orientation :

- Atelier sur l'orientation
- Rencontre avec l'élève
- Visite d'un CFER avec l'élève
- Aider à trouver les goûts et les intérêts de l'élève

Orthopédagogie :

- Soutenir l'élève en lecture
- Aide en français
- Actualiser des mesures d'adaptation
- Faire une évaluation en orthopédagogie

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

69

Orthophonie :

- Une évaluation en orthophonie a été demandée afin d'identifier le trouble d'apprentissage possible de l'élève.

Droits et responsabilités :

- Augmenter son implication dans l'école (membre d'un comité)
- Montrer qu'il peut apporter ses idées dans un comité
- Participer aux projets parascolaires et s'impliquer dans les activités pédagogiques, sportives, etc.
- Intégrer l'élève dans le projet Coopérative des jeunes

Animation sportive, culturelle et sociale :

- Participer aux projets parascolaires et s'impliquer dans les activités pédagogiques, sportives, etc.
- Participer à des activités parascolaires;
- Organiser l'horaire pour jouer au football afin de favoriser la persévérance scolaire.

Santé et services sociaux :

- Infirmière : Aider au niveau de l'hygiène personnelle
- Rééducateur : Suivi avec l'élève 32h/cycle
- Intervenante en toxicomanie : Suivi en toxicomanie, diminuer la consommation
- Intervenante en toxicomanie : Rencontrer l'élève
- Revoir le médecin pour le déficit d'attention

Participation à la vie éducative :

- Aller en récupération (mathématiques, français, 2 jours/cycle)

Utilisation des ressources documentaires :

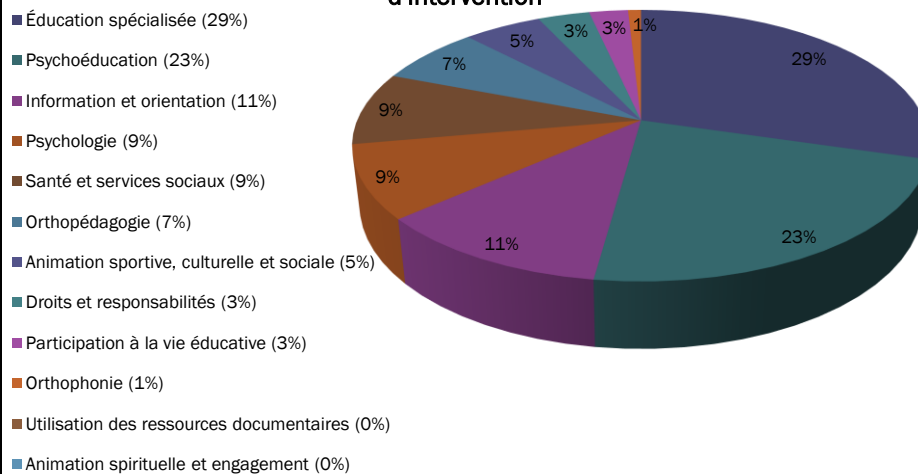
- Aucune référence à ce service dans les plans d'intervention

Animation spirituelle et engagement :

- Aucune référence à ce service dans les plans d'intervention

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Répartition de l'utilisation des services complémentaires dans les plans d'intervention



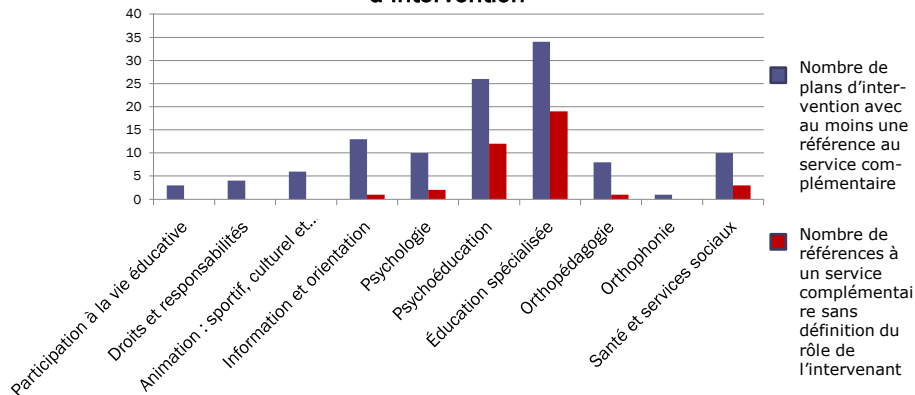
Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

70

Les services d'éducation spécialisée (29%) et de psychoéducation (22%) représentent un peu plus de la moitié des services complémentaires utilisés dans les plans d'intervention (51%). Par contre, le rôle des intervenants n'est pas toujours défini... (Voir la page suivante)

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Nombre de références aux services complémentaires dans les plans d'intervention



- Peu de références aux services complémentaires
- Plusieurs références restent sans fondement

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

71

Une référence représente toute mention du service dans le plan d'intervention. Par exemple :

- Suivi avec l'élève pour le respect des consignes
- Rencontre prévue avec l'élève
- Aide à la gestion de l'attitude
- Service d'appui ponctuel
- Développement de stratégies d'autocontrôle

Une référence sans fondement est une référence qui ne définit par le rôle de l'intervenant. Par exemple :

- Mention de l'intervenant sans aucune précision
- Présence de l'intervenant à l'élaboration du plan d'intervention sans aucune autre précision

La référence à un service complémentaire n'implique pas que son rôle est bien défini. Pour le service d'éducation spécialisée, c'est plus de la moitié (56%) des références qui ne présentent pas de précision quant au rôle de l'intervenant.

De plus, les services complémentaires sont en général très peu utilisés dans les plans d'intervention (voir page suivante).

LES SERVICES ÉDUCATIFS COMPLÉMENTAIRES DANS LES PLANS D'INTERVENTION

Glissement de responsabilités

- × La définition qu'apporte le MELS des services complémentaires peut laisser croire que tous les intervenants du milieu scolaire peuvent agir dans tous les services complémentaires. Est-ce possible de croire qu'un psychologue certifié n'est pas nécessairement celui qui offrira le service de psychologie à l'élève?

+ Observation d'un glissement de responsabilités et de peu de précisions

- × Des éducateurs spécialisés sont parfois utilisés en psychologie ou encore en orientation.
- × Un éducateur spécialisé (éducation spécialisée) qui doit aider l'élève à trouver un champ d'intérêt (orientation).
- × Un intervenant en psychologie (sans plus de détail) doit aider l'élève à contrôler son impulsivité.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

72

EFFICACITÉ DES PRATIQUES



Rôles des formateurs en entreprise et des superviseurs de stage

Julie Charbonneau, étudiante à la maîtrise,
supervisée par Ghislain Samson

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

73

TABLEAU SYNTHÈSE RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

| | Formateurs en entreprise n = 58 | Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9 |
|-----------------------------|---|--|
| Rôles | Communicateur (99 u.s.) Évaluateur (55 u.s.) Soutien (48 u.s.) Encadrement (34 u.s.) | Communicateur (45 u.s.) <i>Concertation externe</i> (20 u.s.) <i>Concertation interne</i> (25 u.s.) Soutien (43 u.s.) Encadrement (33 u.s.) Évaluateur (29 u.s.) |
| Éléments de contexte | Documentation (132 u.s.) Objectifs <i>Professionnel</i> (52 u.s.) <i>Comportementaux</i> (41 u.s.) <i>Personnel</i> (31 u.s.) Limites (30 u.s.) Condition favorable (11 u.s.) | Limites (49 u.s.) Conditions favorables (47 u.s.) Objectifs <i>Professionnel</i> (23 u.s.) <i>Comportementaux</i> (23 u.s.) <i>Personnel</i> (17 u.s.) Documentation (16 u.s.) |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

74

Communicateur : Échange d'information avec les autres acteurs entourant le stagiaire.

Évaluateur : Le superviseur mentionne qu'il procède à l'évaluation du stagiaire alors que le formateur évalue le stagiaire.

Documentation : Le participant reçoit et utilise de la documentation.

Limites : Les limites rencontrées par le superviseur/formateur concernant le partenariat, la réussite du stagiaire ou le programme de formation.

STAGE: LE RÔLE DES FORMATEURS ET DES SUPERVISEURS

| Objectifs travaillés par les formateurs en entreprise afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle | N | Pourcentage |
|--|----|-------------|
| Professionnels | 23 | 40 % |
| Comportementaux | 5 | 9 % |
| Personnels | 2 | 4 % |
| Professionnels et comportementaux | 6 | 11 % |
| Personnels et professionnels | 3 | 5 % |
| Personnels et comportementaux | 2 | 4 % |
| Personnels, professionnels et comportementaux | 16 | 28 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

75

IDENTIFICATION DU PROGRAMME

- × Près de la moitié des formateurs affirment ne pas connaître le nom du programme PFAE.

Constat

Il faut promouvoir davantage le PFAE pour permettre une reconnaissance explicite du *Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (FMS)* ainsi que du *Certificat de formation préparatoire au travail (FPT)*.

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

76

PRÉSENTATION DU STAGIAIRE

- ✗ Plus de la moitié des superviseurs de l'école prennent en charge la présentation du stagiaire auprès des entreprises.

Constat

Le développement de l'autonomie du jeune n'est donc pas ou peu favorisé!

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

77

SUPERVISEURS DE STAGE DE L'ÉCOLE

Objectifs professionnels

| Objectifs professionnels travaillés par les superviseurs de stage | N | Pourcentage |
|---|---|-------------|
| Compétences professionnelles relatives aux métiers semi-spécialisés | 8 | 100 % ★ |
| Réalisation d'un CV | 2 | 20 % |
| Approches téléphoniques auprès des entreprises | 1 | 10 % |
| Techniques d'entrevue d'emploi | 1 | 10 % |
| Règles en entreprise | 1 | 10 % |
| Connaissance du milieu de travail | 1 | 10 % |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

78

SUPERVISEURS DE STAGE DE L'ÉCOLE

Objectifs comportementaux

| Éléments d'employabilité jugés importants par les employeurs (Joyal et Samson, 2009) | Objectifs comportementaux travaillés par les superviseurs de stage (Charbonneau, 2011) | N |
|--|--|---|
| 1- Honnêteté | 1- Ponctualité | 7 |
| 2- Motivation | 2- Assiduité | 6 |
| 3- Qualité du travail | 3- Motivation | 3 |
| 4- Souci des clients | 4- Honnêteté | 1 |
| 5- Assiduité | 5- Souci des clients | 1 |
| 6- Ponctualité | 6- Qualité du travail | 0 |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

79

EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 3 : REGARD SUR LES BESOINS DE FORMATION

80

SUITE À LA MISE EN ŒUVRE DU PFAE, AVEZ-VOUS REÇU OU RECEVREZ-VOUS PROCHAINEMENT DE LA FORMATION?

| DOMAINES | AUCUNE FORMATION REÇUE | FORMATION REÇUE | FORMATION À VENIR |
|---|------------------------|-----------------|-------------------|
| Évaluation individualisée (*2) | 52 % | 32 % | 8 % |
| Planification des enseignements (*2) | 56 % | 28 % | 8 % |
| Enseignement à un groupe d'élèves hétérogène | 72 % | 20 % | 8 % |
| Gestion de classe | 64 % | 36 % | 0 % |
| Gestion du comportement (*1) | 48 % | 48 % | 0 % |
| Compréhension à l'égard des élèves en difficulté | 60 % | 36 % | 4 % |
| Collaboration avec les familles et les professionnels | 84 % | 16 % | 0 % |

*n = valeur manquante

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

81

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

| DOMAINE : Évaluation individualisée | |
|-------------------------------------|--|
| Premier rang | Adaptation des évaluations aux particularités intrinsèques des individus |
| Deuxième rang | Évaluation des compétences disciplinaires |
| | Évaluation des compétences pratiques |

| DOMAINE : Planification des enseignants | |
|---|---|
| Premier rang | Planification de la différenciation |
| | Conception de matériel pédagogique |
| Deuxième rang | Planification de la différenciation |
| | Planification du développement des compétences disciplinaires |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

82

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

| DOMAINE : Enseignement à un groupe d'élève hétérogène | |
|---|---|
| Premier rang | Enseignement à des groupes diversifiés |
| | Apprentissage par alternance travail-étude |
| Deuxième rang | Enseignement à des groupes diversifiés |
| | Stratégies cognitives et styles d'apprentissage |
| DOMAINE : Gestion de classe | |
| Premier rang | Gestion de classe proactive |
| | Gestion de crise |
| Deuxième rang | Gestion des transitions entre l'école et le marché du travail |
| | Théories et techniques de gestion de classe |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

83

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

| DOMAINE : Gestion du comportement | |
|--|---|
| Premier rang | Motivation des élèves |
| Deuxième rang | Savoir quand demander de l'aide |
| | Conflits et maîtrise de la colère |
| | Système de contrat de comportement |
| DOMAINE : Compréhension à l'égard des élèves en difficulté | |
| Premier rang | Élève ayant des déficiences intellectuelles |
| | Élève ayant des troubles d'apprentissage |
| | Élève ayant une hyperactivité avec déficit de l'attention |
| Deuxième rang | Élève ayant des troubles d'apprentissage |
| | Élève ayant une hyperactivité avec déficit de l'attention |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

84

BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION

DOMAINE : Collaboration avec les familles et les professionnels

| | |
|---------------|---|
| Premier rang | Participation parentale |
| Deuxième rang | Communication élève-enseignant |
| | Communication enseignant et milieu de stage |

Rousseau, Samson et Ouellet. Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

85

EN CONCLUSION

86

CONCLUSION

Qualification: primordiale

- Travail **important** autour du plan d'intervention
- Travail **explicite** avec les services complémentaires
- Travail **important** autour de la différenciation
- Accompagnement par les acteurs et soutien explicite des jeunes

Insertion socio- professionnelle

- Attribution d'une place **explicite** dans le plan d'intervention
- Travail **explicite** avec les orienteurs scolaires
- Prise en compte des intérêts vocationnels des jeunes
- Reconnaissance sociale de la formation reçue

MERCI AU FQRSC ET AU MELS
POUR LEUR SOUTIEN FINANCIER



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

www.uqtr.ca/qisAQ



QUALIFICATION ET INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES
JEUNES ADULTES QUÉBÉCOIS

4^e Séminaire QISAQ

Les 3 **P** de la réussite en formation
générale aux adultes :

Pychologie

Psythropédagogie

Pédagogie

Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Danielle Leclerc, Line Massé et
France Beaumier

Avec la collaboration de Suzie McKinnon, Stéphanie Bergevin et
Karen Tétreault

25 octobre 2011

Université du Québec à Trois-Rivières



Chaire de recherche
Normand-Maurice

Plan du séminaire

- ▶ Objectifs spécifiques
- ▶ Participants
- ▶ Résultats quantitatifs
 - Profils **p**psychologiques, **p**psychopédagogiques et **p**pédagogiques des 16–18 ans versus 19–24 ans
- ▶ Résultats qualitatifs : étude des besoins des jeunes
 - **P**psychologiques
 - **P**psychopédagogiques
 - **P**pédagogiques
- ▶ Résultats ÉVAC
- ▶ Résumé et pistes d'actions (réflexion)
- ▶ Résultats à venir

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

2

Équipe de chercheures

- 😊 Michelle Dumont, Département de psychologie
- 😊 Nadia Rousseau, Département des sciences de l'éducation
- 😊 Danielle Leclerc, Département de psychoéducation
- 😊 Line Massé, Département de psychoéducation
- 😊 France Beaumier, Département des sciences de l'éducation

3

Assistants étudiants ayant collaboré à l'une ou l'autre des étapes de réalisation de cette recherche :

Département de psychologie

Valérie Berger, 3e cycle (ans I et II)

David Tétreault, 3e cycle (an II)

Chantale Marcotte, 1er cycle (ans I et II)

Joseph-Anaël Lemieux, 1er cycle, (ans I et II)

Nathalie Bernard, 1er cycle (an I)

Département de psychoéducation

Mélanie Tessier, PS éd., professionnelle de recherche (an I)

Département des sciences de l'éducation

Caroline Vézina, M.A. en éducation, professionnelle de recherche (an I)

Marie-France Babin, B. en sc. de l'éducation, professionnelle de recherche (an II)

Nancy Théberge, 3e cycle (ans I et II)

Julie Charbonneau, 2e cycle (ans II et III)

Patricia Beaudoin, 1er cycle (ans I et II)

Violaine Fugère, 1er cycle (ans I et II)

Alexandre Godin-Laverdière, 1er cycle (ans I et II)

Marie-Ève Dupont-Plamondon, 1er cycle (ans I et II)

Anick Baribeau, 3e cycle (an II)

Pierre-Luc Fillion, 1er cycle (an II)

Léna Bergeron, 2e cycle (an I)

Marie-Élaine Desmarais, 1er cycle (an I)

Jessica Nadon, 1er cycle (an I)

Briac Tourenne, 1er cycle (an I)

The slide features a white background with a blue and black decorative wave at the bottom. In the top left corner, there are two logos: QISAO (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) and UQTR (Université du Québec en Trois-Rivières) with the motto 'Savoir. Surprendre.' The main title 'Objectifs de la recherche' is centered in a large, bold, blue font. At the bottom left, the text 'Séminaire QISAO, 25 octobre 2011' is visible, and a small number '4' is in the bottom right corner.

Objectifs spécifiques

1

Décrire les profils *psychologiques*, *psycho-pédagogiques* et *pédagogiques* de cette jeune clientèle.

2

Comparer les profils *psychologiques*, *psychopédagogiques* et *pédagogiques* des jeunes de *16-18 ans* à ceux des *19-24 ans*.

3

Explorer les *besoins de formation des enseignants*.

4

Cerner les *similarités et les différences* dans les *besoins* manifestés par les jeunes et ceux perçus par leurs *enseignants*.

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

5

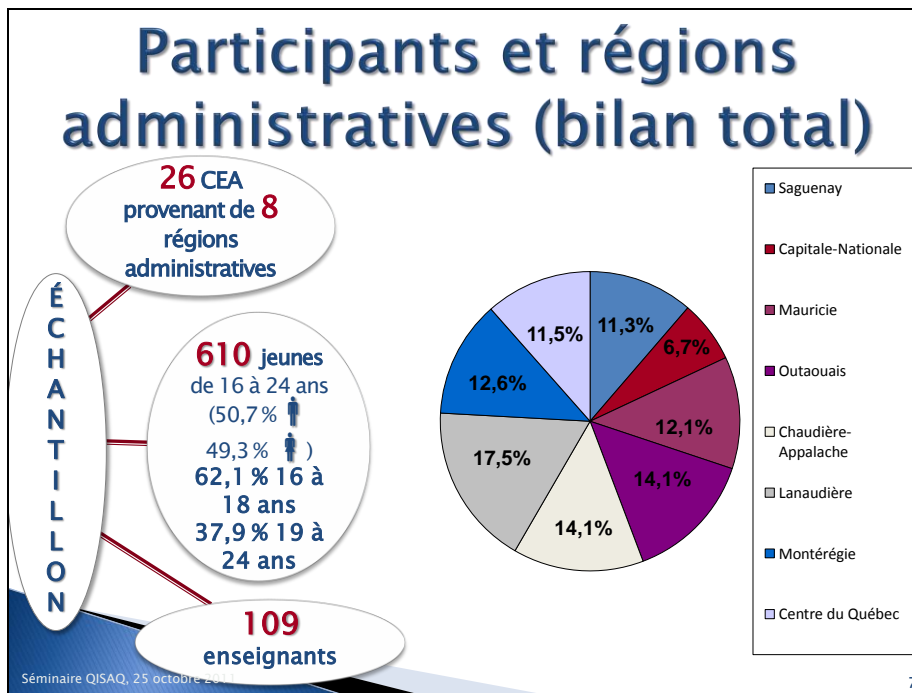
Cette présentation aborde les deux premiers objectifs mettant en évidence les besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes.



Participants

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

6



Au total, 26 CEA issus de plusieurs régions administratives du Québec ont participé à cette vaste étude, bien que 85 centres furent contactés, mais sans retour d'appels. L'échantillon final comprend 610 jeunes, dont la moitié sont des filles et les deux tiers sont âgés de 16 à 18 ans.

Outils de collecte de données

Séminaire QISAO, 25 octobre 2011 8

Voici les questionnaires standardisés que nous avons utilisés pour décrire le profil des jeunes. Nous avons également développé un questionnaire des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques (perception des jeunes ; perception des enseignants). Un protocole d'animation de groupes de discussion fut également créé pour aborder la question des besoins des jeunes.

Questionnaires standardisés: profil **p**psychologique (1)



☐ Stratégie d'adaptation des adolescents – *Coping*

(Adolescent Coping Scale: Frydenberg et Lewis, 1993; traduction Pronovost, Morin et Dumont, 1997) (alpha = variant entre **0,812** et **0,918** pour les trois styles dominants)



☐ Inventaire de résolution de problèmes sociaux – Version réduite (échelle résolution rationnelle)

(Social Problem-Solving Inventory-Revised: D'Zurilla, Nezu et Maydeu-Olivares, 1996; validation canadienne-française par Gosselin, Dugas et Ladouceur, 1999) (alpha = variant entre **0,737** et **0,916**)

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

9

1. **Définition des stratégies adaptatives.** Une fois qu'une personne a été soumise à une source de stress, elle est appelée à réagir. Les stratégies adaptatives ou *coping* ont été définies par Lazarus et al., (1984) comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux qui permettent de maîtriser, de tolérer, d'éviter ou de minimiser l'effet du stress sur la santé mentale et physique.

Relations positives entre de mauvaises stratégies adaptatives et...

- ✓ **de faibles performances scolaires, un stress plus élevé, la consommation de substances, les idéations suicidaires** (Lewis et al., 2004)
 - ✓ **des ressources personnelles et sociales déficitaires** (McKenzie et al., 2004)
 - ✓ **des troubles intériorisés ou extériorisés** (Dumont et al., 2000; Dumont et al., 2004)
 - ✓ **le risque suicidaire** (Pronovost, Leclerc et Dumont, 2003)
 - ✓ **de l'anxiété de performance plus élevée** (Dumont, Massé, Leclerc, Potvin, Rousseau et McKinnon, 2011)
2. **Définition de la résolution de problèmes.** Meichenbaum (1985) propose une technique de résolution de problèmes en plusieurs étapes : description précise du problème à résoudre, identification de solutions acceptables, sélection de la meilleure solution, application de la solution retenue, évaluation de son degré d'efficacité, proposition d'une solution de rechange si la première s'est avérée inefficace ou a généré une conséquence négative, puis application de la nouvelle solution et auto-renforcement positif.

Relations positives entre la capacité de résolution de problèmes et...

- ✓ **le bien-être personnel** et la qualité de vie familiale (Siu et Shek, 2005)
- ✓ **une anxiété de performance moindre** (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009)

Questionnaires standardisés: profil **p**psychologique (2)

Questionnaire d'optimisme dispositionnel



(Life Orientation Test-Revised: Scheier et Carver, 1985; traduction Alain et Bérubé, 1996) (alpha = 0,694)

Problèmes dans divers secteurs de vie – stress



(Seiffge-Krenke, 2005; adaptation française Dumont, Massé, Leclerc et Potvin, 2006) (alpha = 0,961)

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

10

1. **Définition de l'optimisme.** L'optimisme désigne un état d'esprit par lequel on perçoit et interprète le monde de manière positive. Une personne optimiste a tendance à voir « le bon côté des choses », à penser du bien des gens, et considère que des événements, même difficiles, prendront finalement une tournure heureuse.

Relations positives entre l'optimisme et...

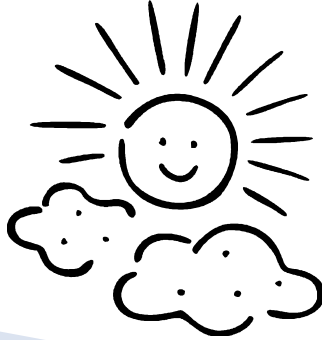
- ✓ **une estime de soi plus élevée** et une détresse psychologique moins importante (Creed et al., 2002)
 - ✓ **davantage de joie**, de bien-être subjectif (Ben-Zur, 2003) et de satisfaction dans la vie plus élevée (Chang, 1998)
 - ✓ **une anxiété de performance moindre** (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009)
 - ✓ **un stress scolaire inférieur** (Huan et al., 2006)
2. **Définition du stress psychologique.** Le mot « stress » provient de l'anglais et signifie « tension et oppression ». Une personne se sent stressée si elle a l'impression d'être en danger, c'est-à-dire un état d'anxiété quand les événements et les responsabilités excèdent les capacités d'y faire face ou si, au contraire, elle se sent stimulée et poussée à se dépasser.

Relations positives entre le stress et...

- ✓ **la peur des examens et les troubles intériorisés**, alors qu'il serait négativement relié à la performance scolaire, à l'estime de soi et au sentiment d'auto-efficacité (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003; Dumont et Leclerc, 2007)
- ✓ **l'insatisfaction dans la vie** (Extremera et al., 2007)
- ✓ **le doute** que l'on entretient par rapport à ses habiletés scolaires (Michie et al., 2001)
- ✓ **l'anxiété de performance** (Dumont, Massé, Leclerc, Potvin, Rousseau et McKinnon, 2011)
- ✓ **la conciliation travail-études** (Dumont, 2005)

Questionnaires standardisés: profil **p**psychologique (3)

- ❑ **Échelle de satisfaction de vie** (The Satisfaction With Life Scale: Diener, Emmons, Larson et Griffin, 1985; traduction et validation canadienne-française Blais, Vallerand, Pelletier et Brière, 1989 (alpha = 0,819))



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

11

Définition de la satisfaction dans la vie. Le concept de bien-être subjectif est utilisé de façon interchangeable avec celui d'« happiness » (Deci et Ryan, 2008). Pour eux, il se définit par un affect positif élevé, un affect négatif faible et un haut niveau de satisfaction dans la vie.

Relations positives entre un haut niveau de satisfaction dans la vie (« happiness ») et...

- ✓ **l'affect positif élevé et l'affect négatif faible** (Ben-Zur, 2003; Deci et Ryan, 2008)
- ✓ **l'optimisme** (Extremera et al., 2007)
- ✓ **des scores scolaires plus élevés**, davantage de relations sociales positives, **moins de détresse** comme l'anxiété et la dépression, **d'avantage d'espoir et un plus grand sentiment de contrôle** (Gilman et Huebner, 2006)

Questionnaires standardisés: profils psychologiques et psychopédagogiques (1)

Sentiment d'autoefficacité générale



(The General Self Efficacy Scale: Schwarzer, 1993; validation canadienne-française Dumont, Schwarzer et Jerusalem, 2000) (alpha = 0,837)

Échelle d'estime de soi (Self-Esteem Scale:



Rosenberg, 1965; traduction Lussier, version pour adolescent, Marcotte) (alpha = 0,850)



1. **Définition du sentiment d'autoefficacité.** Pour Bandura (1997), avoir un sentiment positif d'efficacité (i.e., avoir confiance dans sa capacité à faire face à des situations exigeantes ou nouvelles) contribue au bien-être psychologique et aux performances individuelles. Les personnes qui croient qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur les dangers potentiels en sont moins affectées, alors que celles qui ont une croyance contraire verraient leur niveau d'anxiété augmenter (Bandura, 1992).

Relations positives entre le sentiment d'autoefficacité et...

- ✓ une détresse psychologique ou physique moindre et un **niveau d'accomplissement scolaire plus élevé** (Close et Solberg, 2008), **des aspirations scolaires plus grandes**, davantage de temps accordé à faire les devoirs et un sentiment d'efficacité plus élevé dans la gestion de leurs activités scolaires (Bassiet al., 2007)
 - ✓ **une anxiété de performance moindre** (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009)
2. **Définition de l'estime de soi.** Depuis les cent dernières années, le domaine de l'estime de soi a connu une évolution conceptuelle importante, notamment à travers les théories de James (1892), de Cooley (1902), de Rosenberg (1965, 1985) et de Harter (1985, 1999), pour ne nommer que ceux-ci. De nos jours, l'estime de soi correspond à une autoévaluation exprimant une autosatisfaction d'approbation/désapprobation de sa valeur personnelle quant à ses caractéristiques propres. L'estime de soi découle du ratio entre les compétences réelles et les aspirations. Autrement dit, l'estime de soi se détermine par l'écart plus ou moins grand entre l'image idéale et l'image réelle.

Relations positives entre une faible estime de soi et...

- ✓ **des résultats scolaires inférieurs et des troubles intériorisés et extériorisés** (DuBois et al., 1998)
- ✓ **un stress scolaire plus élevé** (Esparbès-Pistre et al., 2008) et des événements de vie plus élevés (Baldwin et al., 2002)
- ✓ **une anxiété de performance plus élevée** (Dumont, Leclerc, Massé, Potvin et McKinnon, 2009)

Questionnaires standardisés: profils psychologiques et psychopédagogiques (2)

- ☐ **Échelle de perception de soi pour des jeunes adultes** (Feeling of Inadequacy Scale : Fleming et Courtney, 1984; traduction Tétreault, 2009) (alpha = 0,931)



Précisons que la perception de soi entretenue par les jeunes influence ce qu'ils ressentiront par rapport à eux-mêmes en tant qu'adultes.

Relations entre la perception de soi et...

- ✓ **le rendement scolaire** (Gans et al., 2004). Une perception positive de soi influence positivement le rendement scolaire, et ce, malgré les difficultés rencontrées.
- ✓ **l'estime de soi**. Chez les élèves ayant des difficultés scolaires, la perception de soi et l'estime de soi sont significativement plus basses que chez les élèves sans difficulté (Rayner, 2001).
- ✓ **La perception de soi des élèves ayant des difficultés scolaires se traduit par le sentiment de ne pas être à la hauteur, d'être inférieur aux pairs, d'être bête et stupide ou d'être différent** (Rousseau, 2005)

Profil pédagogique

❑ Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives

(EVAC) (Flessas et Lussier, 2003). La consistance interne des échelles simultanée et séquentielle sont toutes deux de 0,80. La consistance interne de chaque sous-échelle varie entre 0,40 et 0,80 (selon les auteurs; la faible consistance est due à peu d'items servant à définir une échelle).



Relations entre le style d'apprentissage ou le style cognitif et...

- ✓ l'aisance avec laquelle l'apprenant **utilise certaines stratégies** et les difficultés à en intégrer certaines autres (Flessas, 1997)
- ✓ la manière de l'apprenant **de recevoir, d'adapter et d'assimiler une nouvelle information** (Flessas, 1997)

Les enfants en difficulté d'apprentissage présentent un **déficit important dans un mode de traitement de l'information**, ce qui compromet l'accès à certaines informations (Flessas et Lussier, 2003)

| Échelle | Sous-échelle |
|----------------------------------|---|
| Simultanée | <ul style="list-style-type: none">• Discrimination droite-gauche (DG)• Symboles mathématiques (SM)• Représentation de rapports spatiaux (RS)• Images mentales (IM) |
| COMPÉTENCES LINGUISTIQUES | |
| Réceptives | <ul style="list-style-type: none">• Devinettes (DEV)• Mots manquants (MM)• Expressions (EXP) |
| Expressives | <ul style="list-style-type: none">• Mots de liaison (ML)• Connaissances lexicales (CL) |

Les examinateurs et correcteurs ont reçu deux séances de formation ; une première qui leur expliquait les fondements de l'ÉVAC ainsi que les rudiments de la passation, et une seconde qui était axée sur l'interprétation des résultats.

Comme l'illustre le tableau ci-haut, l'ÉVAC évalue les dimensions simultanées et séquentielles du traitement de l'information, de même que les compétences linguistiques tant réceptives qu'expressives.

Questionnaires des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes

Questionnaires développés par l'équipe

- ❑ **Perception des étudiants** (Tessier, Bergevin, Dumont, Rousseau, Massé, Leclerc et Beaumier, 2009)
- ❑ **Perception des enseignants** (Bergevin, Tessier, Dumont, Rousseau, Massé, Leclerc et Beaumier, 2009)
- ❑ **Questionnaire des renseignements généraux** (Bergevin, Tessier, Dumont, Rousseau, Massé, Leclerc et Beaumier, 2009)

Protocole d'animation d'un groupe de discussion sur les besoins des élèves

Échantillon

- ❑ **Besoins – perception des étudiants**
 - ✓ 16-18 ans (de 4 à 9 jeunes par groupe)
 - ✓ N = 20 *focus groups* dans 16 CEA impliquant 8 régions

Analyse des données

- ▶ Analyse quantitative
 - Descriptive
 - Corrélacionnelle
- ▶ Analyse qualitative
 - Analyse inductive
 - Validation continue
 - Proportion du discours à titre indicatif seulement

Analyse qualitative réalisée avec le logiciel Atlas-Ti (Muhr, 2004)

Analyse à thématisation continue ou démarche inductive. La démarche d'attribution de codes est ininterrompue et la construction de l'arbre thématique se fait simultanément.

Validation continue pour favoriser la validité de l'analyse.

Chaque réponse des participants a pu être associée à plus d'un code, car parfois leurs réponses contenaient plusieurs idées. Toutefois, un même code ne se retrouve pas plus d'une fois par réponse du participant.

Un thème correspond au concept central du discours et implique différentes catégories (regroupement de codes qui aborde une question sous différents angles).

Les pointes de tarte correspondent à la **proportion du discours que prend chaque catégorie pour ce thème.**

Quelques précisions :

1) Un **code** est un ensemble de mots qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos.

2) Une **unité de sens** (ou de signification) exprime une phrase ou un ensemble de phrases liées à une même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même code.

The slide features two logos in the top left corner: QISAO (Qualification et insertion socio-professionnelle des jeunes adultes québécois) and UQTR (Université du Québec en Trois-Rivières) with the motto 'Savoir. Surprendre.' The main title is 'Résultats quantitatifs : profils psychologique, psychopédagogique et pédagogique', where the first 'p' in 'psychologique', 'psychopédagogique', and 'pédagogique' is highlighted in red. The slide has a blue and black gradient background at the bottom.

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

17

Différence groupes d'âge 16-18 ans vs 19-24 ans

JEUNES FRÉQUENTANT UN CEA Profil **psychologique**

❑ Stratégies adaptatives

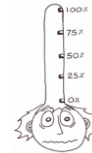
- Coping productif*** (+V)
- Coping non productif (+J)
- Coping vers autrui* (+V)

❑ Optimisme*** (+V)



❑ Problèmes-stress (score global) (ns)

- École (ns)
- Futur (ns)
- Maison-parents* (+J)
- Temps libres (ns)
- Autres élèves (ns)
- Sexe opposé (ns)
- Avec soi-même (ns)



*p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001 (Test -T)
*ns : différence non significative; T : tendance; J : jeunes; V : vieux

18

En comparaison avec le groupe plus jeune, les résultats indiquent que les étudiants âgés entre 19 et 24 ans optent davantage pour des stratégies adaptatives productives et impliquant aussi le soutien des autres. Les plus vieux se montrent également plus optimistes que les plus jeunes. Ces derniers quant à eux tendent à utiliser davantage de stratégies non productives et à expérimenter plus de situations stressantes avec leurs parents que ceux âgés entre les 19 et 24 ans.

Différence groupes d'âge 16-18 ans vs 19-24 ans

JEUNES FRÉQUENTANT UN CEA Profil **psychologique**

❑ Résolution de problèmes (version réduite)

- Échelle de résolution rationnelle des problèmes*** (+V)
- Définition et formulation problème*** (+V)
- Génération de solutions alternatives*** (+V)
- Prise de décisions*** (+V)
- Application et vérification** (+V)



❑ Satisfaction dans la vie (global) (ns)



*p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001 (Test -T)
*ns : différence non significative; T : tendance; J : jeunes; V : vieux

19

En comparaison avec les plus jeunes, les résultats montrent que le groupe d'âge 19-24 ans utilisent davantage leurs capacités de résolution rationnelle face à les problèmes (définition et formulation du problème, génération de solutions alternatives, prise de décision, application et vérification de l'application des solutions). Par contre, le questionnaire évaluant le degré de satisfaction dans la vie ne montre pas de différence entre les scores obtenus des 16-18 ans et des 19-24 ans.

Différence groupes d'âge 16–18 ans vs 19–24 ans

JEUNES FRÉQUENTANT UN CEA Profil **p**sychologique et **p**sychopédagogique

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❑ Perception de soi (score global) (<i>ns</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Perception de soi (<i>ns</i>) • Confiance sociale (<i>ns</i>) • Habilités scolaires^T (+V) • Apparence physique (<i>ns</i>) • Habilités manuelles (<i>ns</i>) | <ul style="list-style-type: none"> ❑ Estime de soi globale* (+V) ❑ Autoefficacité globale*** (+V) |
|---|---|



*p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001 (Test –T)
 *ns : différence non significative; T : tendance; J : jeunes; V : vieux

20

Comparativement aux jeunes étudiants, les plus vieux se perçoivent davantage d'habiletés scolaires, ont une meilleure estime d'eux-mêmes et montrent un sentiment d'autoefficacité plus élevé.

En résumé : différence d'âge Profils **p**sychologique et **p**sychopédagogique

16–18 ans

19–24 ans

FACTEURS DE RISQUE

Tendance à opter pour des stratégies adaptatives non productives

+ de stress familial vécu avec les parents

FACTEURS DE PROTECTION

- + de stratégies adaptatives productives
- + de stratégies adaptatives impliquant autrui
- + d'optimisme
- + de capacités à résoudre rationnellement les problèmes : définition du problème, génération de solutions alternatives, prise de décisions, application et vérification de la solution
- + d'estime de soi globale
- + de sentiment d'autoefficacité

Tendance à se percevoir plus d'habiletés scolaires

Note. Différences de groupes d'âge statistiquement significatives (test–T).

En résumé, les jeunes adultes âgés entre 19 à 24 ans présentent davantage de ressources aidantes personnelles comparativement au groupe plus jeune : stratégies adaptatives, capacité de résolution de problèmes, meilleure estime de soi et sentiment d'autoefficacité plus élevé. Par conséquent, selon ces instruments de mesure, on peut penser que les plus jeunes sont plus démunis au niveau de leurs facteurs de protection personnels. De plus, ces derniers optent davantage pour de mauvaises stratégies adaptatives et semblent présenter plus de stress familial.

En résumé : différence d'âge

Profils **p**sychologique et **p**sychopédagogique



Les plus jeunes ainsi que les plus vieux présentent un profil similaire au niveau du stress psychologique ressenti (stress - score global, école, futur, temps libres, autres élèves, sexe opposé, avec soi-même) de leur perception de soi (perception de soi - score global, perception de soi, confiance sociale, apparence physique, habiletés manuelles) et en ce qui a trait à leur satisfaction dans la vie.

QISAO
Qualification et insertion
occupational des
jeunes adultes québécois

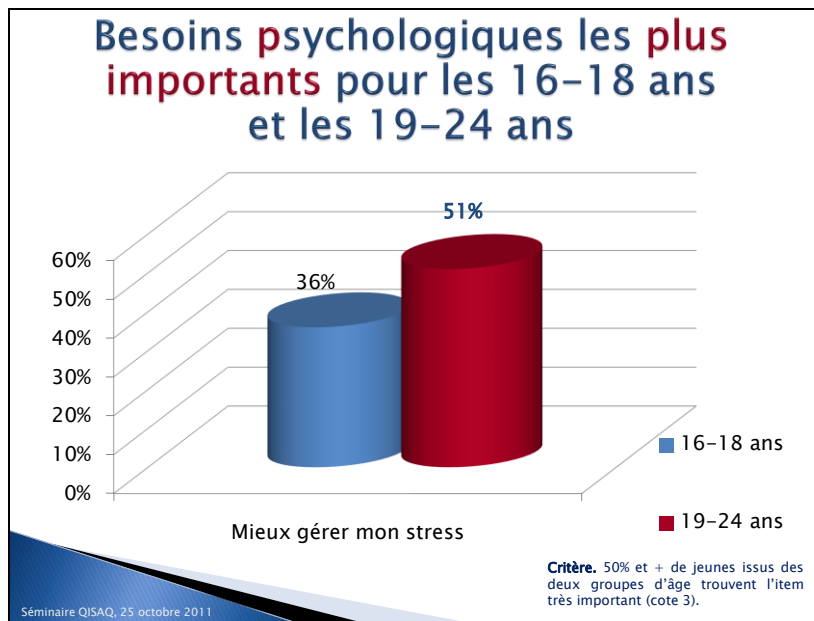
UQTR
Savoir.
Surprendre.

Résultats qualitatifs

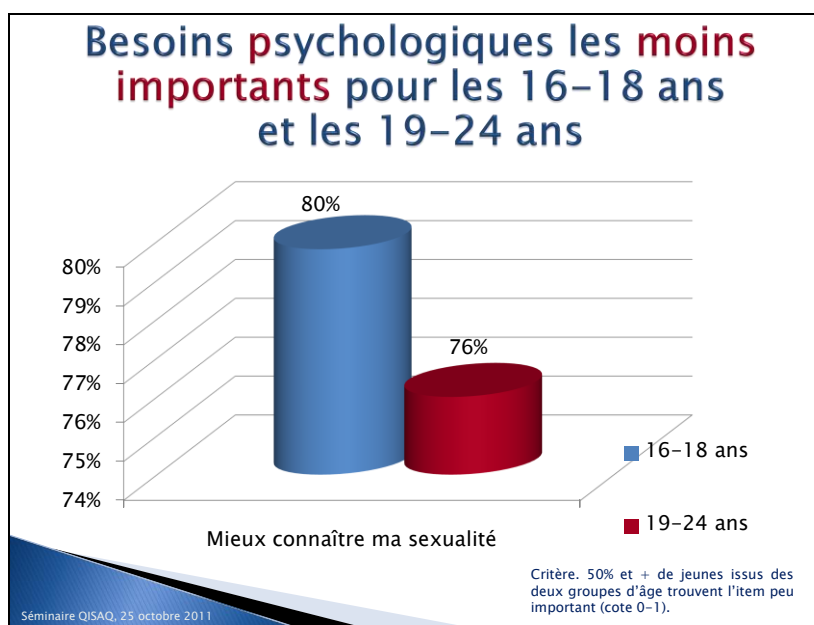
Besoins **p**sychologiques

Séminaire QISAO, 25 octobre 2011

23



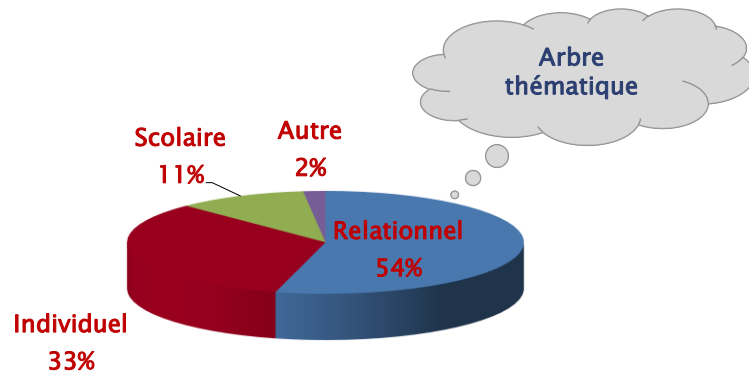
Parmi les cours proposés (i.e., améliorer mon estime de moi, prendre de bonnes décisions, mieux gérer mon stress en général, mieux me connaître, développer mes compétences sociales afin d'avoir de bonnes relations avec mes amis, être un bon leader et être apprécié des adultes, mieux comprendre ma sexualité, apprendre à mieux travailler à l'école - méthodes de travail, apprendre à mieux m'organiser, apprendre à étudier), seul *mieux gérer mon stress* s'avère important pour les jeunes de 19-24 ans. Cependant, d'autres résultats indiquent que 48 % des filles de 16-18 ans souhaitent *mieux gérer leur stress*, que 52 % d'entre elles souhaitent *prendre de meilleures décisions* et que 42 % de ce jeune échantillon aimeraient aussi *mieux se connaître*.



Parmi les cours suivants (améliorer mon estime de moi, prendre de bonnes décisions, mieux gérer mon stress en général, mieux me connaître, développer mes compétences sociales afin d'avoir de bonnes relation avec mes amis, être un bon leader et être apprécié des adultes, mieux comprendre ma sexualité, apprendre à mieux travailler à l'école - méthodes de travail, apprendre à mieux m'organiser, apprendre à étudier), seul *mieux connaître ma sexualité* est jugé sans importance, et ce, tant pour les plus jeunes que pour les plus vieux.

Actuellement, qu'est-ce qui te rend heureux dans la vie de tous les jours?

16-18 ans



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

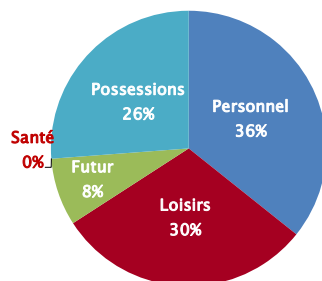
26

La moitié du discours des jeunes âgés de 16 à 18 ans révèle que la dimension relationnelle de leur vie constitue la principale source de bonheur (soutien affectif, partenaire d'attachement, affection). En revanche, à peine 10 % du discours identifie la dimension scolaire comme source de bonheur. Enfin, le tiers du discours des jeunes associe le bonheur aux aspects individuels de leur vie : possessions, santé, futur, loisirs et personnel.

Actuellement, qu'est-ce qui te rend heureux dans la vie de tous les jours?

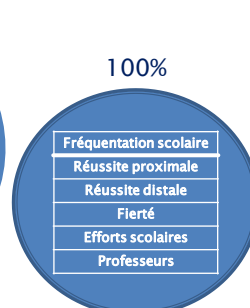
F16-18

Individuel



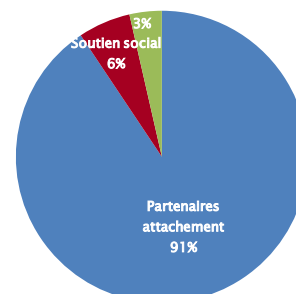
F16-18

Scolaire



16-18

Relationnel



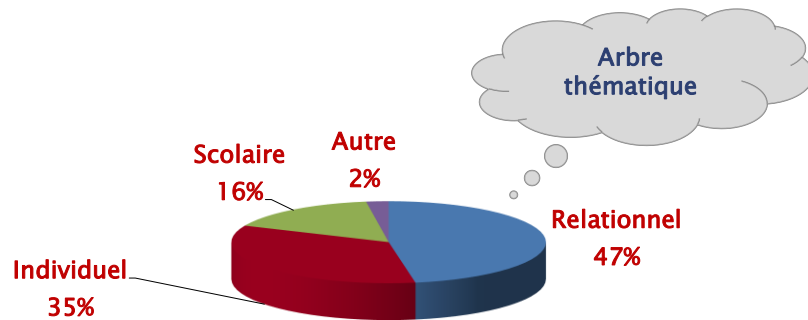
Légende. Il s'agit ici de catégories pour les thèmes individuel et relationnel et de codes pour la thématique scolaire.

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

27

Actuellement, qu'est-ce qui te rend heureux dans la vie de tous les jours?

19-24 ans



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

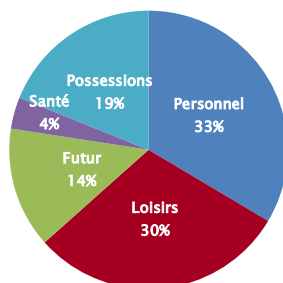
28

Les sources de bonheur sont relativement similaires entre les plus jeunes et les plus vieux. La moitié du discours des jeunes de 19 à 24 ans identifie la dimension relationnelle de leur vie comme étant la principale source de bonheur (soutien affectif, partenaire d'attachement, affection). Par contre, c'est 16 % du discours qui associe la dimension scolaire au bonheur (proportion légèrement plus élevée que chez les 16-18 ans). Enfin, le tiers de ce discours associe le bonheur aux aspects individuels de leur vie (possessions, santé, futur, loisirs, personnel).

Actuellement, qu'est-ce qui te rend heureux dans la vie de tous les jours?

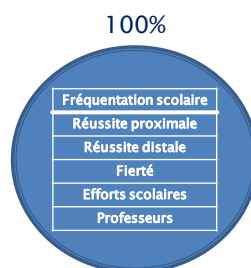
19-24

Individuel



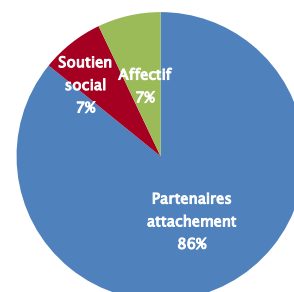
F19-24

Scolaire



19-24

Relationnel



Légende. Il s'agit ici de catégories pour les thèmes individuel et relationnel et des codes pour la thématique scolaire.

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

29



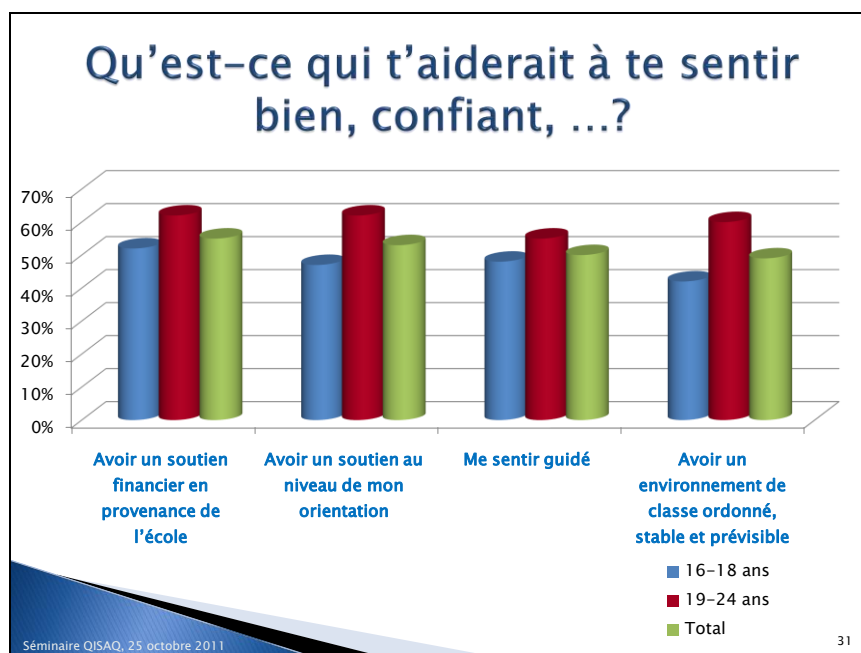


Résultats

Besoins psychopédagogiques

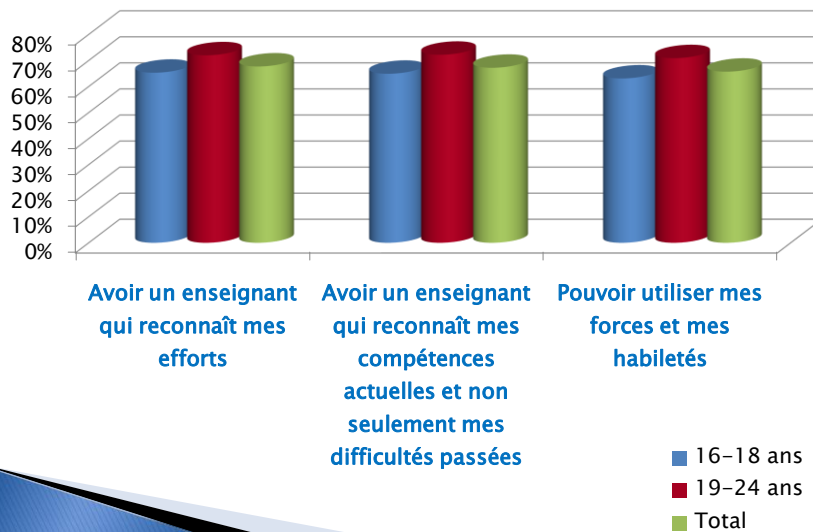
Séminaire QISAO, 25 octobre 2011 30

Les élèves devaient coter sur une échelle de 0 (pas important) à 3 (très important) l'importance de différents besoins. Nous vous présentons ici les besoins considérés comme très importants par plus de 50 % de l'un ou l'autre des groupes (16-18 ans versus 19-24 ans). Pour chacune des sections, nous présentons les besoins par ordre décroissant pour l'ensemble de l'échantillon. Aucun besoin psychopédagogique n'est jugé comme peu ou pas important par une majorité d'élèves.



Pour l'ensemble des participants, les deux besoins les plus importants sont le soutien financier en provenance de l'école et le soutien au niveau de l'orientation professionnelle ou scolaire. Comparativement au groupe des 16-18 ans, les élèves du groupe 19-24 ans semblent avoir davantage besoin d'avoir un soutien sur le plan financier et sur le plan de l'orientation professionnelle ou scolaire, de même qu'avoir un environnement de classe ordonné, stable et prévisible.

Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir à ta place au CEA? (1...2)

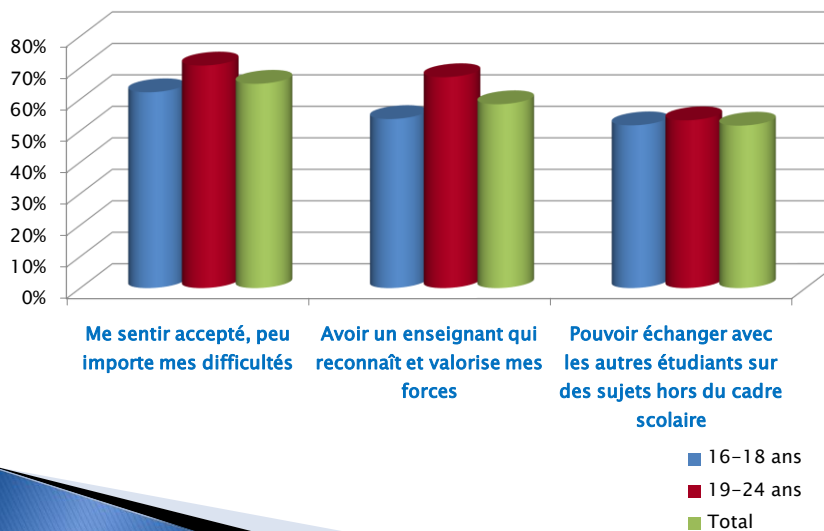


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

32

Par rapport à ce qui les aiderait à se sentir à leur place au CEA, les deux groupes d'âge jugent comme très important sensiblement les mêmes besoins.

Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir à ta place au CEA? (2...2)

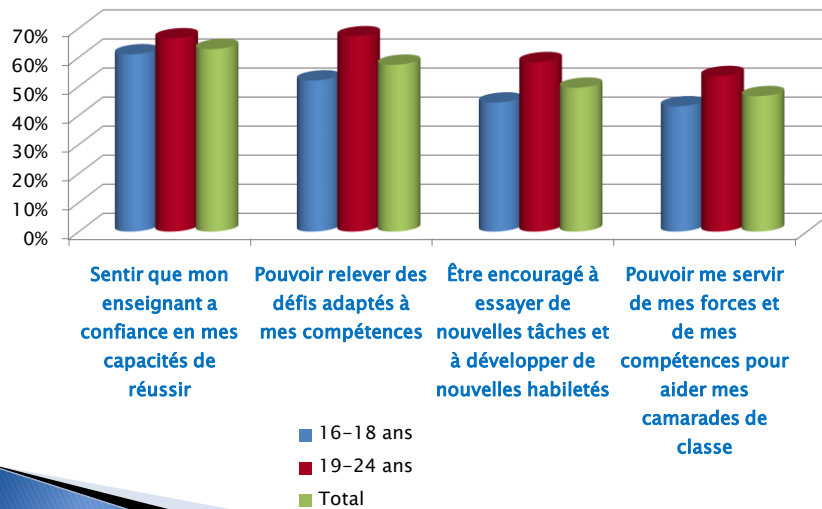


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

33

Pour se sentir à leur place au CEA, le groupe des 19-24 ans semble avoir davantage besoin d'un enseignant qui reconnaît et valorise leurs forces.

Qu'est-ce qui t'aiderait à te sentir compétent, « capable » de réussir?

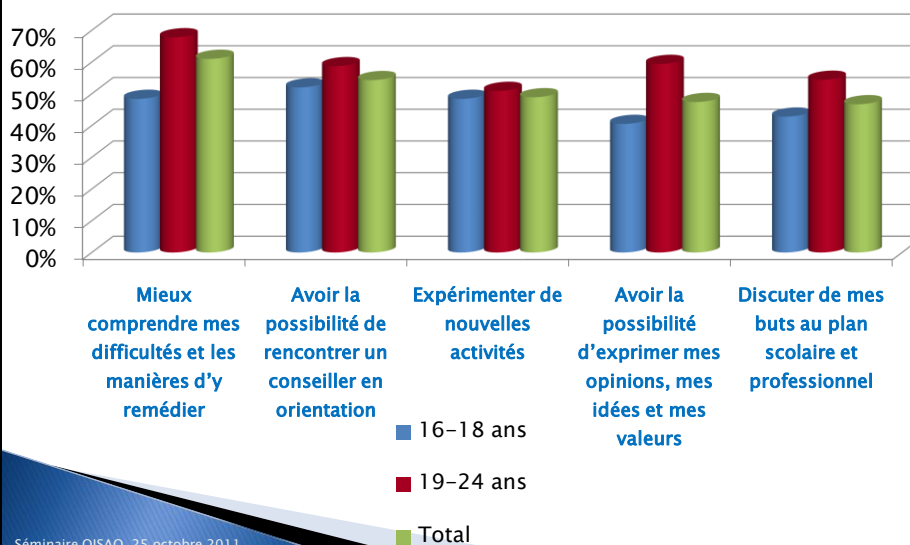


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

34

Pour le groupe des plus vieux, il semble que ce soit plus important, pour se sentir compétent et capable de réussir, de pouvoir relever des défis adaptés à leurs compétences, d'être encouragés à essayer de nouvelles tâches et à développer de nouvelles habiletés, et de pouvoir se servir de ses forces et de ses compétences pour aider ses camarades de classe.

Qu'est-ce qui t'aiderait à mieux connaître tes forces et tes limites?

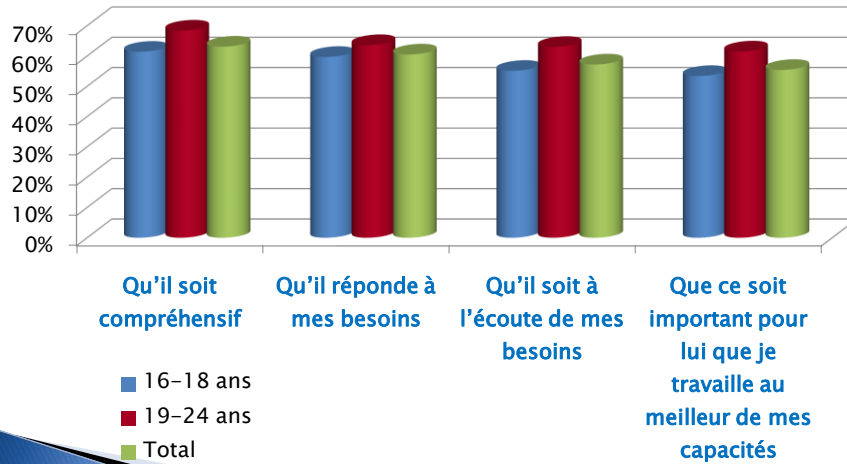


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

35

De façon générale, les plus vieux jugent comme plus important de mieux connaître leurs forces et leurs limites, en particulier de mieux comprendre leurs difficultés et les manières d'y remédier, d'avoir la possibilité d'exprimer leurs opinions, leurs idées et leurs valeurs, ainsi que de discuter de leurs buts sur le plan scolaire et professionnel.

Quelles attitudes de ton enseignant attends-tu pour te sentir bien et favoriser ta réussite scolaire? (1...2)

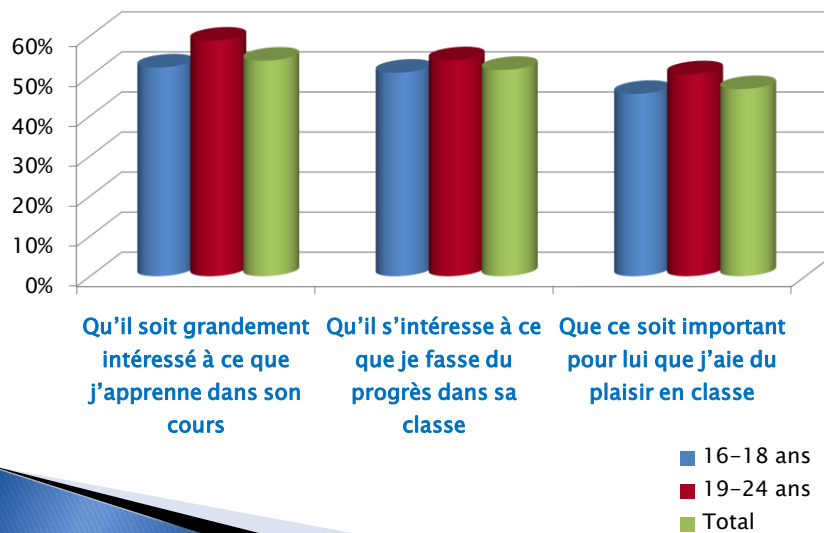


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

36

La compréhension de l'enseignant est jugée par plus de 63 % de l'échantillon comme très important pour se sentir bien et favoriser leur réussite scolaire.

Quelles attitudes de ton enseignant attends-tu pour te sentir bien et favoriser ta réussite scolaire? (2...2)

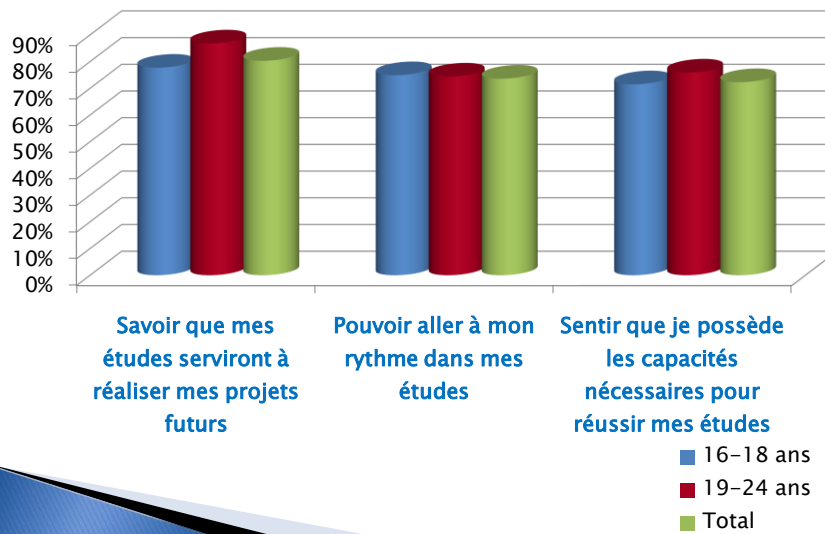


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

37

Pour ces différents besoins jugés très importants par une majorité d'élèves, il ne semble pas y avoir de différences importantes entre les deux groupes d'âge.

Qu'est-ce qui te permettrait d'être motivé à poursuivre tes études? (1...2)

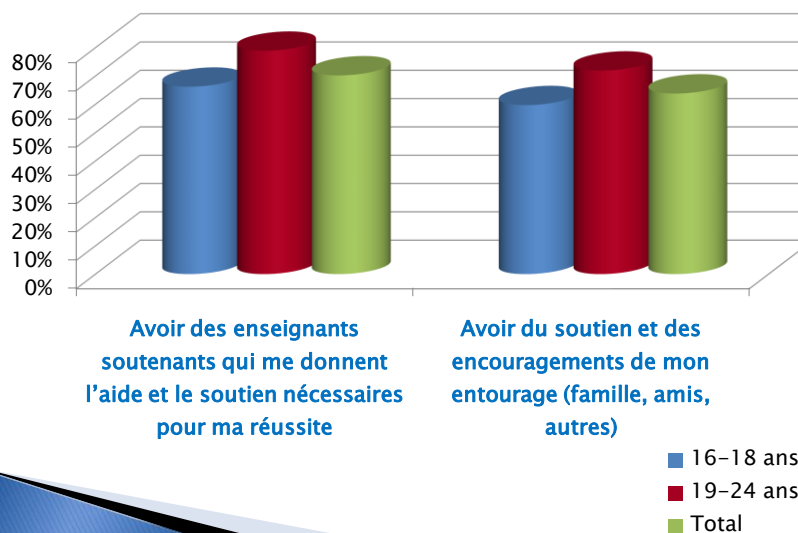


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

38

Une plus grande proportion d'élèves plus vieux jugent comme très important de savoir que leur études serviront à réaliser leurs projets futurs.

Qu'est-ce qui te permettrait d'être motivé à poursuivre tes études? (2...2)



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

39

Une plus grande proportion du groupe de 19-24 ans juge comme très important d'avoir le soutien des enseignants et de leur entourage pour être motivés à poursuivre leurs études.

Les 5 besoins psychopédagogiques les plus importants

16–18 ans

1. Savoir que mes études serviront à mes projets futurs (78 %)
2. Pouvoir aller à mon rythme... (75 %)
3. Sentir que je possède les capacités nécessaires pour réussir (72 %)
4. Avoir des enseignants soutenant (66 %)
5. **Avoir un enseignant qui reconnaît mes efforts (65 %)**

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

19–24 ans

1. Savoir que mes études serviront à mes projets futurs (87 %)
2. Avoir des enseignants soutenant (79 %)
3. Sentir que je possède les capacités nécessaires pour réussir (76 %)
4. Pouvoir aller à mon rythme... (74 %)
5. **Avoir un enseignant qui reconnaît mes compétences actuelles et non seulement mes difficultés passées (72 %)**

40

Les besoins jugés comme plus importants sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes, mais les élèves plus vieux sont généralement plus nombreux à les juger comme très importants.

Le bien-être dans le discours des jeunes...

Le soutien (43 % du discours)

Pairs
Non spécifié
(20 % du discours)

Enseignants et personnel scolaire
(80 % du discours)

L'organisation scolaire (37 % du discours)

Structure de soutien aux étudiants parents
Aide financière aux études
Gestion des absences et des horaires d'examen

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

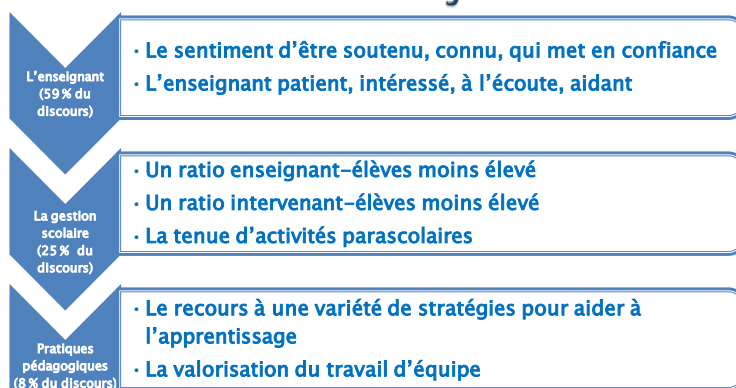
41

Par soutien des pairs, on réfère aux collègues de classe, aux amis et parfois même aux parents. Le soutien non spécifié réfère à la gestion de situation de stress.

Par soutien des enseignants et du personnel scolaire, on entend l'encadrement accru, la correction des examens en présence des étudiants, l'allocation de temps individuel avec l'enseignant, la distribution d'encouragement, et l'accès aux services orthopédagogiques et d'orientation professionnelle.

L'organisation scolaire réfère aux structures mises en place pour soutenir les étudiants dans une variété de situations que vivent les étudiants (par exemple, la charge d'une famille, l'absence de ressources financières, la gestion des absences perçue comme ne prenant pas en compte les situations individuelles et la passation d'examens parfois précipitée).

Le sentiment d'appartenance dans le discours des jeunes...

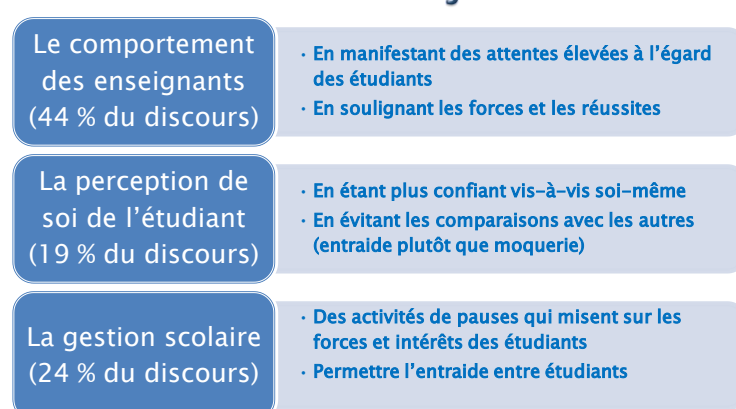


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

42

Le sentiment d'appartenance au CEA serait favorisé par certains gestes et attitudes de l'enseignant. L'accès à des services variés au sein même de l'école est aussi associé au sentiment d'appartenance. Certains souhaiteraient même la tenue d'activités parascolaires.

Le sentiment de compétence dans le discours des jeunes...

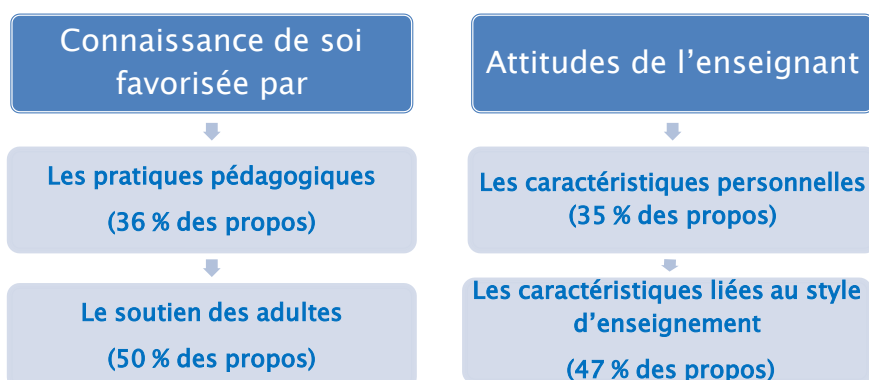


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

43

Tout à fait en lien avec la littérature dans le domaine, le sentiment de compétence passe entre autres par la manifestation d'attentes élevées par les enseignants à l'égard des étudiants, même en situation de difficultés scolaires: « nous pousser au bout de nos forces »; « ne pas me rendre tout trop facile »; « me mettre au défi » etc. Qui plus est, les étudiants sont tout à fait conscients que leur perception de soi est altérée par les difficultés vécues. Ainsi, ils disent manquer de confiance en eux et donc, de devoir se faire plus confiance et de craindre les comparaisons avec les autres étudiants. Ces derniers désirent que les enseignants « donnent mes forces, pour montrer que je n'ai pas seulement des faiblesses dans une matière... m'aider à me donner un boost ». D'ailleurs, des activités mettant à profit les forces au moment des pauses sont suggérées (par exemple, activités associées à l'ordinateur).

Soi et l'enseignant ... dans le discours des jeunes...



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

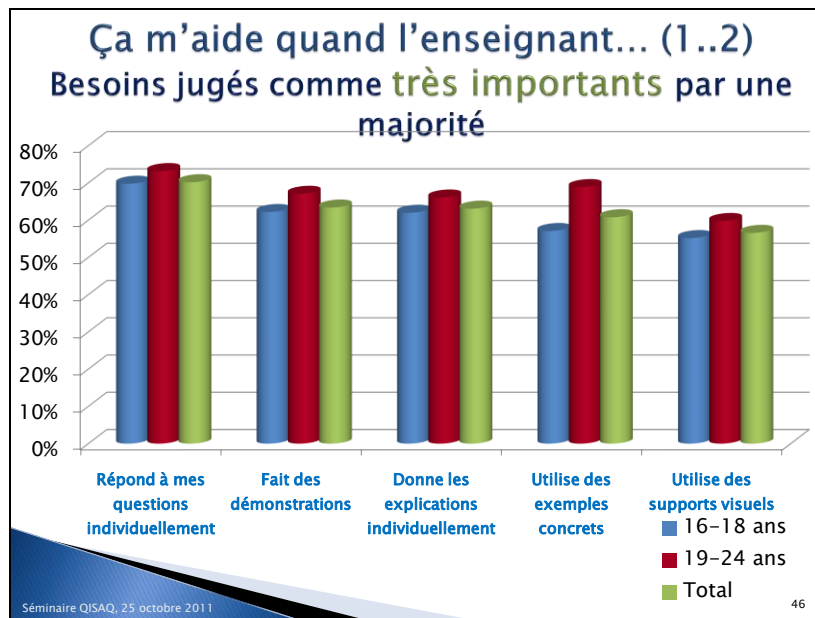
44

Le développement de la connaissance de soi est présent dans le discours des participants. Ces derniers estiment que son développement est favorisé par la réalisation d'un projet personnel, par les stages dans des secteurs d'intérêt, par la prise de tests d'aptitudes et l'exposition à une série de cours sur une série d'activités quotidiennes dont la cuisine, la mécanique, la couture, les bases en matière de santé, le jardinage, etc. Le soutien des adultes vient aussi contribuer au développement de la connaissance de soi en encourageant la prise de décisions : « faire mes choix »; le partage d'avis et de conseils; un accès plus sérieux aux conseillers en orientation et autres services professionnels qui offrent un reflet sur soi (professionnel, personnalité, aptitudes).

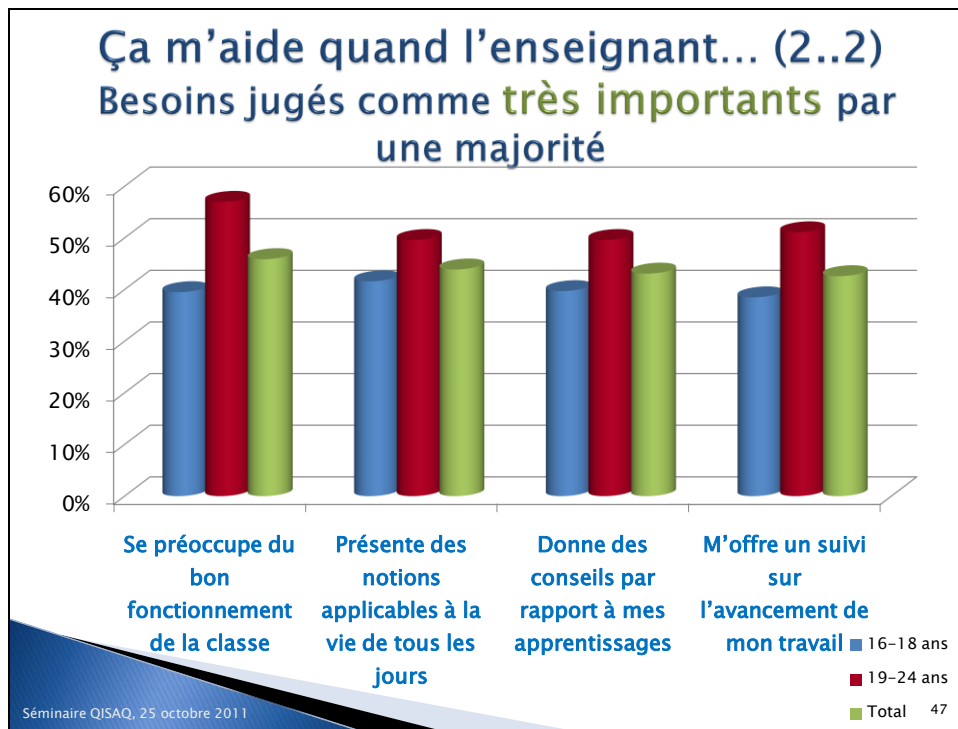
Les étudiants abordent également la connaissance de soi des enseignants en abordant les attitudes sous deux angles. Tout d'abord, au plan des caractéristiques personnelles, les étudiants souhaitent côtoyer des enseignants « heureux d'être à l'école », « enjoués » et « connaisseurs de la matière enseignée ». Ceci dit, les étudiants sont conscients qu'ils ne doivent pas « abuser de l'enseignant... il n'est pas ton meilleur ami ». Ensuite, au plan des caractéristiques liées au style d'enseignement, les qualificatifs « un guide », « expérimenté », « ouvert au compromis » sont de mise. Attention, les étudiants ne veulent pas « d'une mère » ou de quelqu'un qui se préoccupe trop des difficultés personnelles vécues par l'étudiant.

Résultats Besoins pédagogiques

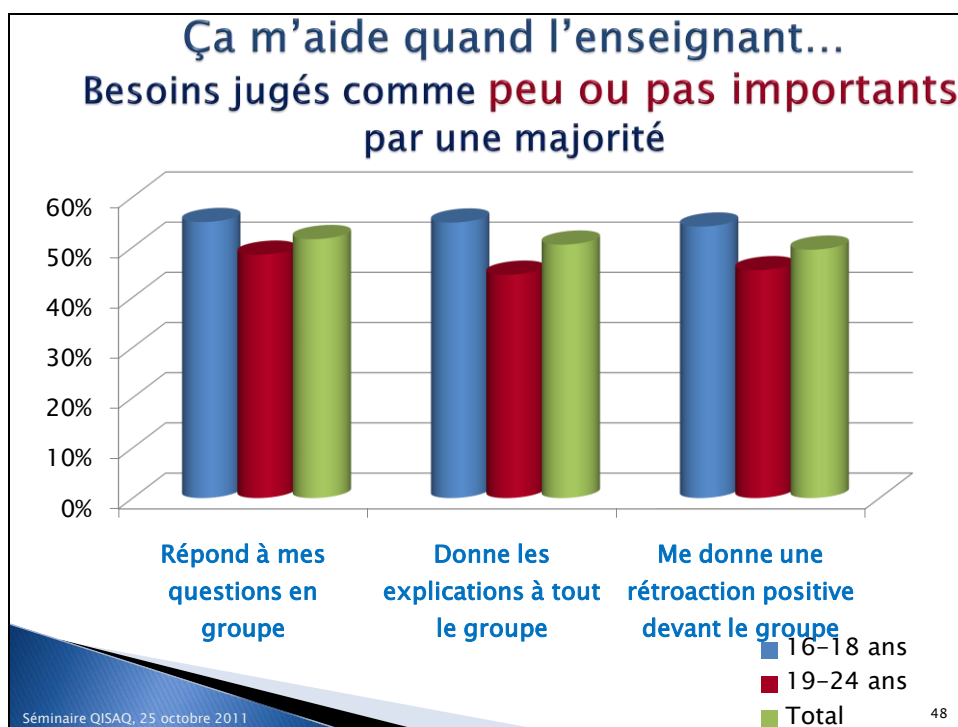
Les élèves devaient coter sur une échelle de 0 (pas important) à 3 (très important) l'importance de différents besoins. Nous vous présentons ici les besoins considérés comme très importants par plus de 50 % de l'un ou l'autre des groupes (16-18 ans versus 19-24 ans) ainsi que les besoins considérés comme pas ou peu importants par plus de 50 % de ces groupes d'élèves. Pour chacune des sections, nous présentons les besoins par ordre décroissant pour l'ensemble de l'échantillon.



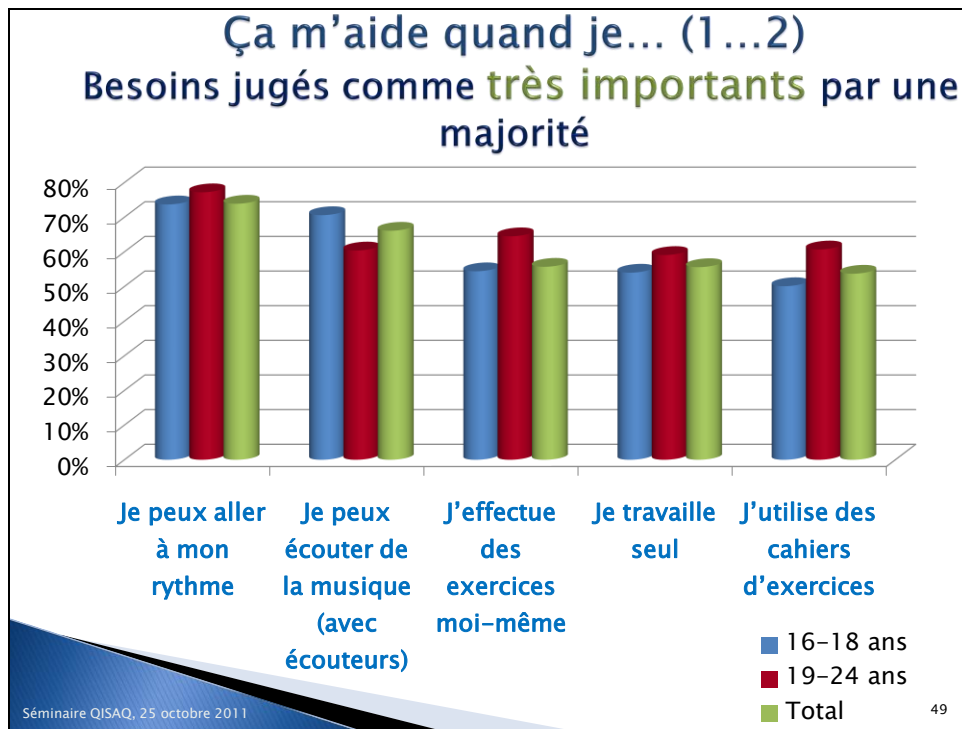
Sur le plan pédagogique, plus de 65 % des élèves des deux groupes jugent comme très important que l'enseignant réponde à leurs questions individuellement, fasse des démonstrations et utilise des exemples concrets. Comparativement aux élèves plus jeunes, un plus grand nombre d'élèves plus vieux jugent l'utilisation d'exemples concrets comme très important.



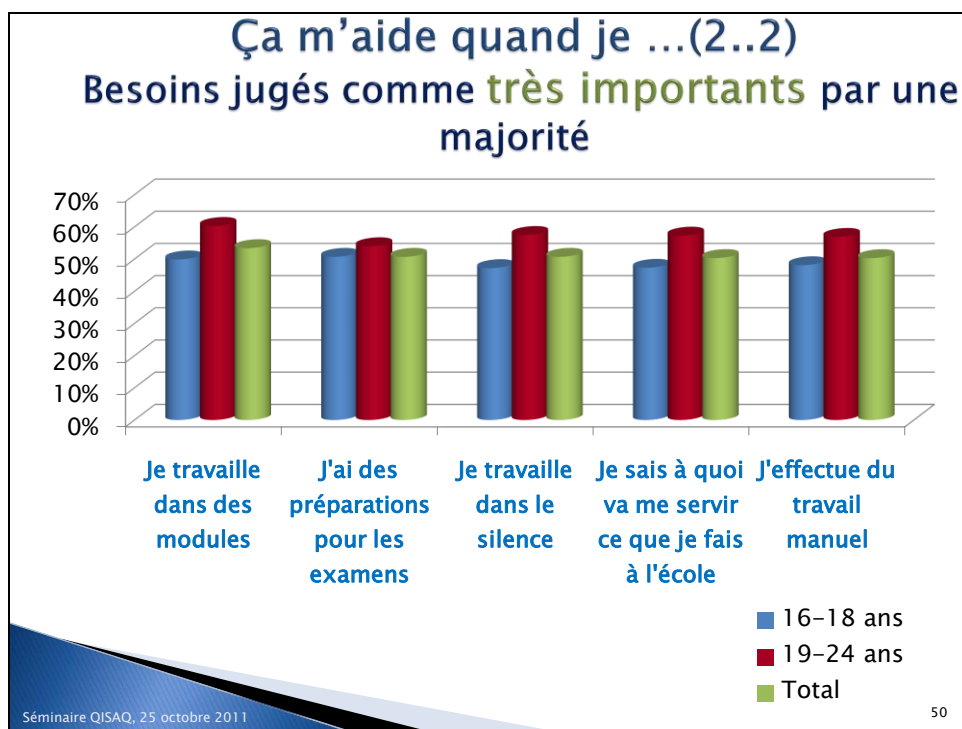
Beaucoup d'élèves plus vieux jugent comme très important que l'enseignant se préoccupe du bon fonctionnement de la classe, qu'il présente des notions applicables à la vie de tous les jours, donne des conseils par rapport à leurs apprentissages ou offre un suivi sur l'avancement de leur travail.



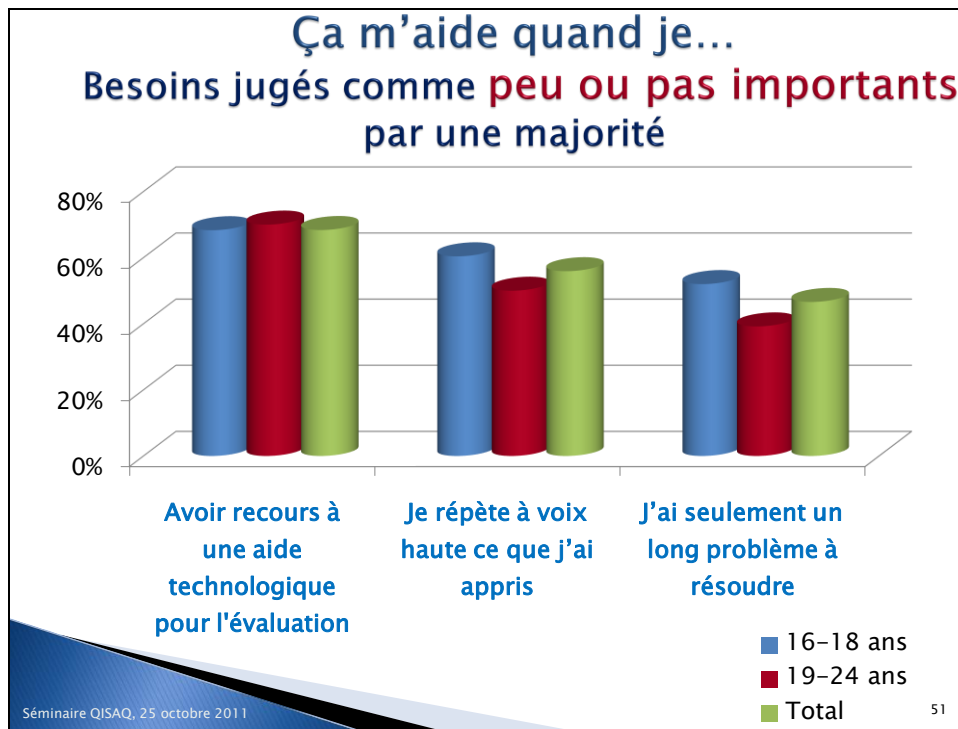
Un plus grand nombre d'élèves plus jeunes jugent comme peu ou pas important que l'enseignant réponde aux questions en groupe, donne des explications à tout le groupe ou donne une rétroaction devant le groupe. De façon générale, les interventions devant tout le groupe sont jugées moins importantes que les interventions individuelles.



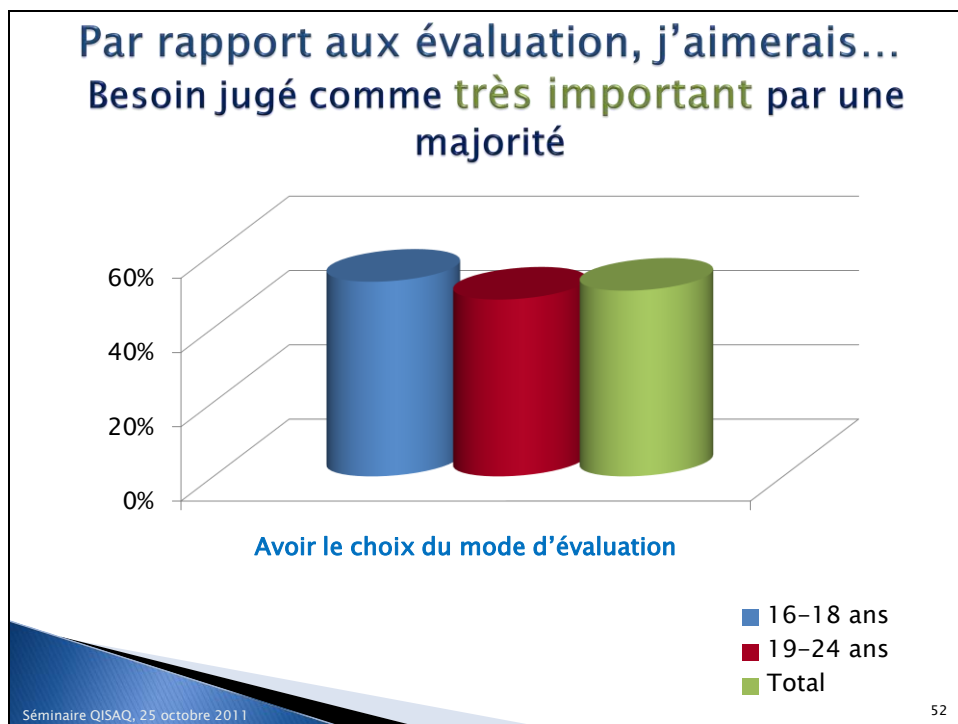
Le besoin jugé comme très important par le plus grand nombre d'élèves est celui d'aller à son propre rythme, et ce, quel que soit le groupe d'âge. Alors qu'une plus grande proportion d'élèves plus jeunes jugent comme très important de pouvoir écouter de la musique avec des écouteurs, une plus grande proportion d'élèves plus vieux jugent comme très important de faire des exercices par eux-mêmes ou d'utiliser des cahiers d'exercices.



Une plus grande proportion d'élèves plus vieux jugent comme très important de travailler dans des modules, de travailler dans le silence, de savoir à quoi va leur servir ce qu'ils font à l'école, ou d'effectuer du travail manuel.



Près de 70 % des participants jugent comme peu ou pas important d'avoir recours à une aide technologique pour l'évaluation. Étant donné la faible utilisation de ces aides dans le milieu scolaire actuellement, peut-être que les élèves ne sont pas conscients de leur utilité. Une plus grande proportion d'élèves plus jeunes jugent comme moins pertinent de répéter à voix haute ce qu'ils ont appris, ou d'avoir seulement un long problème à résoudre.



Dans cette catégorie, un seul besoin est jugé comme très important par une majorité d'élèves : avoir le choix du mode d'évaluation.

Les 5 besoins pédagogiques les plus importants

16–18 ans

1. Aller à mon rythme (74 %)
2. **Écouter de la musique avec des écouteurs (71 %)**
3. Réponses individuelles à mes questions (70 %)
4. Démonstrations (62 %)
5. Explications individuelles (62 %)

19–24 ans

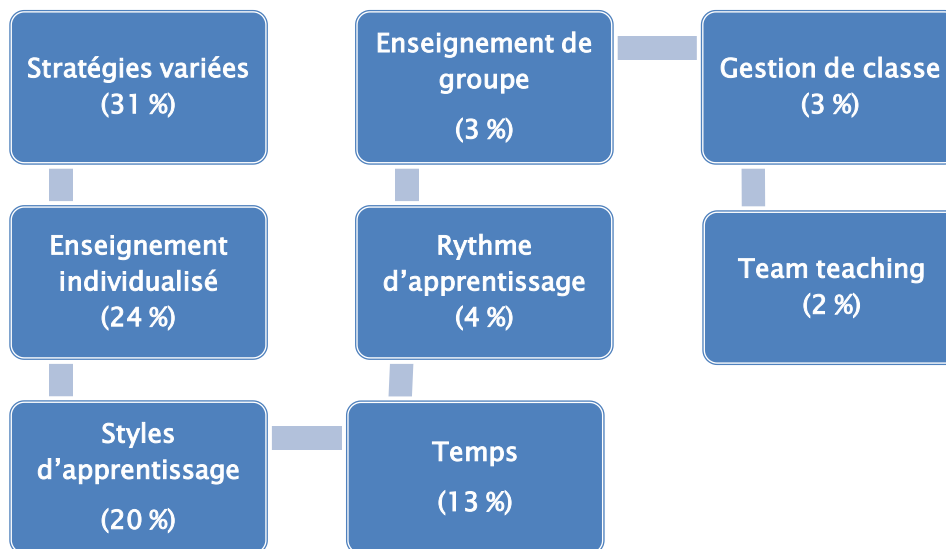
1. Aller à mon rythme (77 %)
2. Réponses individuelles à mes questions (74 %)
3. **Exemples concrets (69 %)**
4. Démonstrations (67 %)
5. Explications individuelles (66 %)

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

53

Les besoins jugés comme plus importants sont sensiblement les mêmes dans les deux groupes: une très grande majorité juge comme très important l'individualisation des apprentissages (aller à son propre rythme, être répondu à leurs questions individuellement ou avoir des explications individuelles). Alors que les élèves plus jeunes sont plus nombreux à juger le fait d'écouter de la musique avec des écouteurs comme très important, les élèves plus vieux sont plus nombreux à juger comme très important le fait que l'enseignant utilise des exemples concrets.

Pratiques pédagogiques aidantes dans le discours des jeunes...



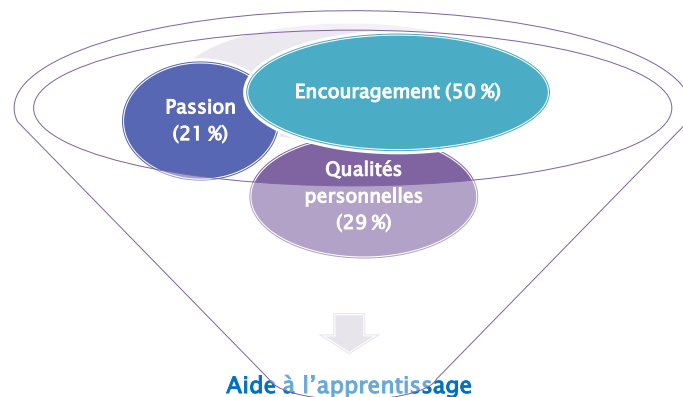
Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

54

Les étudiants associent une série de stratégies pédagogiques contribuant à l'apprentissage. L'analyse de leurs propos met clairement en évidence l'importance accrue d'opter pour la diversité des pratiques plutôt que pour la variété des regroupements pédagogiques.

Ainsi, les stratégies variées comprennent des sujets d'écriture variés, la présentation de modèles et d'exemples explicites, le recours à la remédiation et à la pratique. Les explications variées et riches de détails sont aussi valorisées. En fait, les étudiants manifestent le besoin de voir les apprentissages de différentes façons et à plusieurs reprises pour bien comprendre. L'enseignement individualisé est clairement apprécié par les étudiants (m'encadrer, m'expliquer individuellement, faire des exercices avec moi, etc.). Les étudiants apprécient les enseignants qui prennent le temps de « bien expliquer et ne pas se dépêcher pour passer à l'autre élève ». Les préférences individuelles en matière d'apprentissage sont aussi explicitées (visuel, démonstratif, individuel, but et objectif, pertinence concrète, etc.). La dimension visuelle comme soutien à l'apprentissage est souvent mise en évidence (visuel, image, dessin, exemple sur papier, etc.). Le temps et le rythme d'apprentissage ramènent tous deux au besoin de travailler dans un contexte où il y a absence ou présence limitée de pression relativement au calendrier de réalisation. L'enseignement de groupe, la gestion de classe et le team teaching ne représentent qu'une très mince proportion des propos. Ils traduisent la préférence pour certains de pouvoir échanger ici et là au sein du groupe plutôt qu'individuellement avec l'enseignant, et ce, dans le respect des différences individuelles.

L'énergie positive de l'enseignant dans le discours des jeunes...

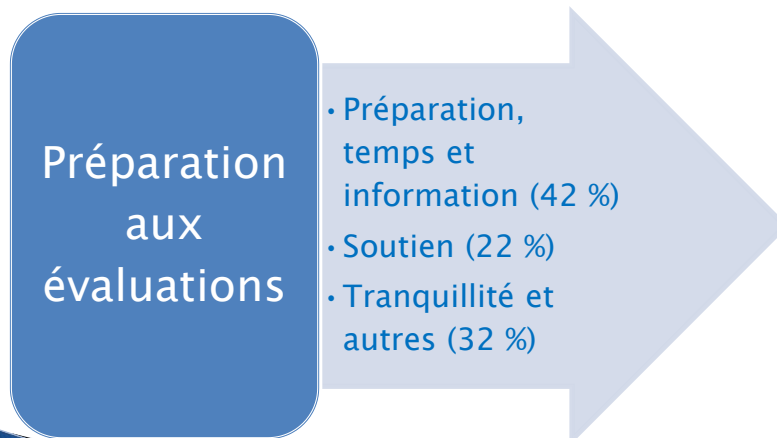


Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

55

Aux yeux des jeunes adultes, l'énergie positive des enseignants est capitale! En somme, « c'est motivant lorsque les enseignants veulent que l'on réussisse! »; « enseigne une matière qui le passionne ». Le calme, la patience, les comportements soucieux et humains des enseignants sont grandement valorisés.

L'évaluation et la motivation... dans le discours des étudiants



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

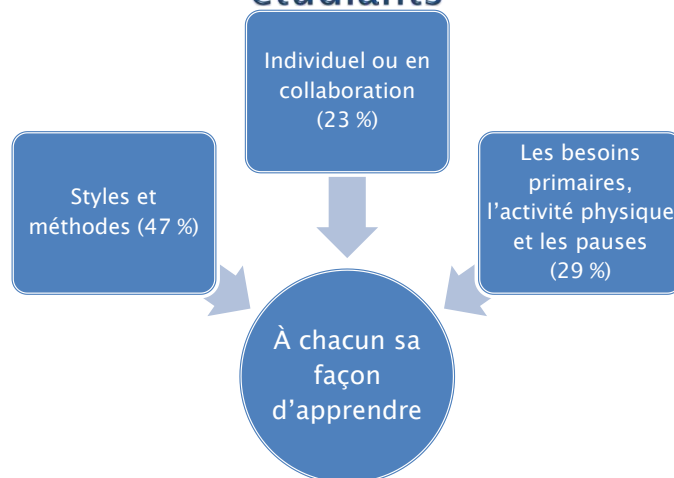
56

« Des pratiques encore et encore », « des aide-mémoire », « des questions réelles de la vie au quotidien », du temps « pour pratiquer », des examens « sans limite de temps ».... Voilà ce qui répondrait au besoin des jeunes qui fréquentent les CEA.

Du soutien durant la préparation à l'examen et suite à sa correction est fréquemment identifié comme besoin par les étudiants: « explication à chacune des questions »; « explication à l'orale »; « le droit de poser des questions à l'enseignant »; etc.

« Le silence ou l'aide d'un MP3 » en situation d'apprentissage et d'examen, une stratégie fort appréciée par les étudiants. Ceci dit, attention aux bruits de corridors qui viennent nuire à la concentration.

Les préférences individuelles pour apprendre... dans le discours des étudiants



Séminaire QISAO, 25 octobre 2011

57

Sans le savoir peut-être, les propos des étudiants ramènent à la différenciation en matière d'apprentissage. Une variété de stratégies et de préférences en matière d'apprentissage et d'actions individuelles sont précisées. La révision, la relecture, la transcription et l'organisation des notes de cours sont fréquemment identifiées. Le contexte individuel ou en petit groupe (avec un ou deux camarades de classe) traduit aussi une préférence chez les étudiants. Ainsi, demander de l'aide à un ami, à voix basse, semble apprécié par plusieurs. Ces préférences comprennent aussi la dimension de liberté dans l'exercice des besoins primaires (le temps d'une collation, d'une cigarette ou d'une pause « salle de bain »).

QISAO
Qualification et Insertion
Socio-professionnelle des
jeunes diplômés québécois

UQTR
Savoir.
Surprendre.

Résultats ÉVAC

Séminaire QISAO, 25 octobre 2011

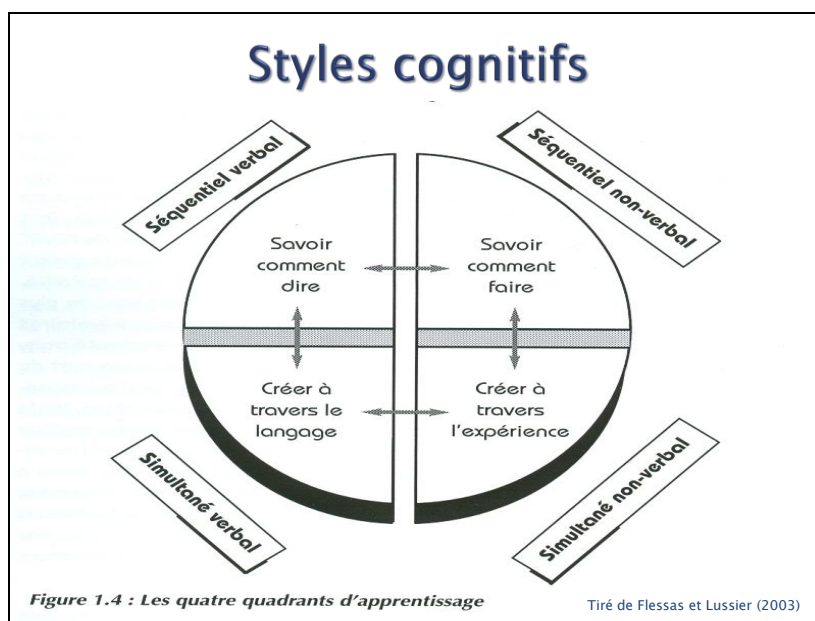
58

Épreuve verbale d'aptitudes cognitives (ÉVAC, Flessas et Lussier, 2003)

Cet outil détermine à la fois le style cognitif préférentiel de l'apprenant ainsi que le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement des jeunes (primaire et début du secondaire).

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

Malgré l'âge de nos participants, cette mesure s'avère pertinente selon les auteures compte tenu de la situation scolaire des participants.



Les styles cognitifs simultané et séquentiel représentent la manière dont l'individu traite l'information; tandis que les aspects verbal et non verbal ramènent à la manière dont l'individu se représente la réalité.

Ainsi, le séquentiel verbal sera méthodique et organisé (étape par étape) et il apprendra beaucoup par des répétitions systématiques. Le séquentiel non verbal apprendra en suivant une méthode point par point.

Le simultané verbal devra connaître le pourquoi des informations qu'on veut lui transmettre, alors que le simultané non verbal voudra plutôt faire l'expérience pour tirer ses conclusions. Ceux qui traitent l'information simultanément ne préfèrent connaître que les objectifs globaux des tâches à exécuter afin de pouvoir créer soit à travers le langage, soit à travers l'expérience la démarche à adopter pour atteindre les objectifs.

Participants

- ❑ 94 participants (42,6 %, femmes et 57,4 %, hommes) âgés entre 16 et 18 ans inscrits dans des Centres d'éducation des adultes au Québec
- ❑ Certaines difficultés scolaires et psychosociales ont été identifiées chez ces jeunes qui ont du mal à s'adapter aux exigences scolaires :
 - 37,2 % disent avoir une difficulté comportementale
 - 33 % disent avoir une difficulté d'apprentissage
 - 44,7 % ont fréquenté une classe spéciale au cours de leur cheminement scolaire
 - 37,2 % s'absentent régulièrement de l'école
 - 28,7 % identifient des problèmes de consommation de substances psychoactives (toxicomanie)
 - 20,2 % ne notent aucune difficulté liée au contexte scolaire
 - 23,4 % n'accusent pas de retard scolaire

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

Étant donné que l'ÉVAC implique une passation d'une durée de 1h30 à 2h et que sa correction oblige à porter un regard sur 149 items répartis en 13 thèmes, le nombre de participants a été réduit à 94.

Seuls les élèves de 16 et 18 ans étaient ciblés par cet outil. L'utilisation de l'ÉVAC auprès des 16-18 ans inscrits dans les Centres de formation générale aux adultes (FGA) est une première au Québec.

Résultats placement en classe spéciale au cours de leur cheminement scolaire

| Échelle | Classe spéciale (n=42) | | Classe régulière (n=52) | | t |
|---------------------|------------------------|------|-------------------------|------|---------|
| | Moyenne | é-t | Moyenne | é-t | |
| Simultanée | 24,40 | 4,01 | 27,27 | 3,26 | 3,83*** |
| Séquentielle | 34,83 | 4,79 | 36,77 | 4,95 | 1,91 |
| Comp. linguistiques | 35,19 | 8,06 | 41,44 | 7,38 | 3,92*** |
| Réceptives | 19,67 | 4,40 | 22,87 | 3,30 | 3,91*** |
| Expressives | 15,52 | 4,20 | 18,58 | 5,00 | 3,16** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

Nous avons cru au départ pouvoir ressortir un style d'apprentissage dominant chez les jeunes de 16-18 ans qui poursuivent leurs études au FGA. Il en fût autrement, en ce sens que les seules différences significatives que notre recherche a mises en évidence est le fait que les apprenants qui avaient fréquenté la classe d'adaptation scolaire cotaient significativement plus bas à toutes les échelles, sauf à l'échelle séquentielle pour laquelle les différences de résultats n'étaient pas significatives.

Ainsi, on ne dénote aucune différence significative quant aux styles cognitifs entre les élèves ayant des difficultés et ceux qui n'en ont pas, et entre les élèves ayant des retards scolaires marqués et ceux sans retard.

CONCLUSION – ÉVAC



Ces résultats laissent croire que ces jeunes ont développé au cours des années une certaine rigidité dans l'utilisation des styles cognitifs, faisant du **style séquentiel leur principal préférence cognitive en matière d'apprentissage**. Le développement de cette préférence ne résulte pas des difficultés scolaires de l'élève, mais plutôt de l'environnement scolaire.

(La classe d'adaptation scolaire préfère souvent l'exploitation de stratégies d'apprentissage séquentielles, voire l'utilisation récurrente du travail individuel dans des modules d'apprentissage.)

- **Précisons que la préférence identifiée au style séquentiel ne cause pas de problème en soi (tous les styles ont leurs côtés positifs), c'est plutôt l'utilisation exclusive d'un seul style qui peut nuire à l'apprentissage dans une variété de contexte.**

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

Apport des styles d'apprentissage à l'enseignement

- Offrir une formation aux enseignants sur les façons d'apprendre des élèves permettrait :
 - d'appréhender des concepts psychopédagogiques d'une manière plus concrète;
 - de les aider à prendre conscience de leurs propres manières d'apprendre et de l'influence de celles-ci sur leur manière d'enseigner (Théberge, Chevrier, Fortin et Leblanc, 2000);
 - de les mettre en garde contre l'abus qui consiste à catégoriser ou encore étiqueter un apprenant (Lussier et Flessas, 2005);
 - de leur fournir des listes de caractéristiques spécifiques et utiles dans la perspective de développer une pédagogie différenciée.

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

64

La connaissance des styles d'apprentissage ou des styles cognitifs par les enseignants offre l'occasion à ces derniers d'exploiter consciemment certains principes psychopédagogiques dans les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, l'enseignant sensible aux différentes manières d'apprendre de ses élèves voudra développer une panoplie de stratégies d'enseignement afin de favoriser l'apprentissage de chaque élève, peu importe le style qu'il priorise.

Résumé et pistes d'actions (réflexion)

Résumé et piste d'actions (1)

Profils psychologique et psycho- pédagogique

Constat. Les jeunes de 16-18 ans montrent un déficit au niveau de leurs facteurs de protection individuels. De plus, presque une fille sur deux souhaite prendre de bonnes décisions, mieux se connaître et améliorer leur gestion du stress. Il en va de même pour les jeunes de 19-24 ans en ce qui concerne leur gestion du stress.

Piste d'actions. Offrir des cours sur le développement de la personne, dont la gestion du stress pour les plus vieux et les filles plus jeunes. De plus, proposer des cours pour mieux se connaître et prendre de meilleures décisions pour filles plus jeunes.

Constat. Les sources de bonheur, notamment en regard de la dimension relationnelle de leur vie, sont relativement similaires entre les 16-18 ans et les 19-24 ans.

Piste d'actions. Renforcer le pôle scolaire qui est peu associé au bonheur (10% du discours chez les plus jeunes et 16% chez les plus vieux).

Résumé et piste d'actions (2)

Profil pédagogique

Constat. Les jeunes expriment l'importance d'attentes élevées à leurs égards dans la mesure où ils sont accompagnés, encouragés et bien encadrés par les enseignants. Les attitudes positives des enseignants sont importantes. Le recours à une variété de stratégies pour enseigner et apprendre est tout aussi important.

Piste d'actions.
Manifester des attentes élevées dans un contexte qui respecte les différences individuelles. Démontrer son plaisir d'enseigner et de contribuer aux apprentissages des jeunes. Manifester de l'ouverture vis-à-vis la collaboration entre pairs.

Constat. L'accès à des ressources et services spécialisés est explicitement nommé par les jeunes (conseiller d'orientation, psychologue, etc.). Ces services visent également le développement de la connaissance de soi et d'activités quotidiennes variées.

Piste d'actions.
Reconnaître les forces. Offrir des ateliers variés sur la vie courante. Offrir des activités d'introspection professionnelle et personnelle.

Séminaire QISAO, 25 octobre 2011



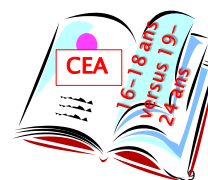
Résultats à venir

Séminaire QISAO, 25 octobre 2011

68

Résultats à venir

- ❑ Analyser les objectifs 3 et 4
- ❑ Présenter les résultats portant sur la spiritualité (Stéphanie Bergevin, doctorante)
 - Stratégie d'adaptation spirituelle globale (*coping*) : *coping* religieux et *coping* non religieux
 - Bien-être spirituel : relation satisfaisante avec Dieu, insatisfaction existentielle, relation insatisfaisante avec Dieu
- ❑ Transfert de connaissances en 2013
- ❑ Guide vulgarisé pour les CEA
 - Proposer des pistes de solutions et des moyens d'actions aux décideurs et aux différents acteurs de l'éducation visant à favoriser le mieux-être, les apprentissages et l'obtention d'un diplôme chez ces jeunes.



Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011



Qualifications et Insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes québécois



Remerciements

- ❑ FQRSC–MELS, Action concertée
 - FQRSC – Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
 - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Fonds de recherche
Société et culture
Québec

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

Séminaire QISAQ, 25 octobre 2011

70

