

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves(EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants**

### **Chercheur principal**

**Michelle Dumont, Université du Québec à Trois-Rivières**

### **Co-chercheur(s)**

France Beaumier, Université du Québec à Trois-Rivières

Danielle Leclerc, Université du Québec à Trois-Rivières

Line Massé, Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières

### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Trois-Rivières

### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130863

### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## IDENTIFICATION

- 1- Nom du chercheur principal et de son établissement  
Michelle Dumont, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières,  
département de psychologie
- 2- Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s),  
collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s)
  - a. Nadia Rousseau, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières,  
département des sciences de l'éducation
  - b. Danielle Leclerc, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières,  
département de psychoéducation
  - c. Line Massé Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières,  
département de psychoéducation
  - d. France Beaumier, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières,  
département des sciences de l'éducation
- 3- Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet
  - a. Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy, Pavillon de  
la Salle – Trois-Rivières
  - b. Centre Multiservice des SAMARES - Éducation des adultes -  
Pavillon Joliette - Joliette
  - c. CÉA de Nicolet - Commission scolaire de la Riveraine - Nicolet
  - d. Centre de formation générale de la Croisée de Repentigny  
(Commission scolaire des Affluents) - Repentigny
  - e. Centre d'éducation des adultes des Bateliers - St-Romuald
  - f. CÉA de Terrebonne, centre l'Avenir - Terrebonne
  - g. CÉA l'Escale - Thedford Mines
  - h. CÉA Marius-Ouellet - Disraeli
  - i. CÉA de Victoriaville (Monseigneur-Côté) - Victoriaville
  - j. Centre de Formation générale des Adultes d'Alma, Pavillon  
Damase-Boulanger - Alma
  - k. Centre L'Envol de Roberval, Le Retour de St-Félicien et Le  
Parcours de Dolbeau-Mistassini - Roberval
  - l. Centre L'Accord – Châteauguay

- m. Centre l'Arrimage, Commission scolaire des Portages de l'Outaouais – Gatineau
  - n. Centre La Génération, Commission scolaire des Portages de l'Outaouais – Gatineau
  - o. Centre Nouvel-Horizon – Gatineau
  - p. Centre La Pêche, Commission scolaire des Portages de l'Outaouais – Gatineau
  - q. Centre la croisée – Donnacona
  - r. Centre d'éducation des adultes des 16-18 ans - Saint-Hubert
  - s. École Forestière de La Tuque - La Tuque
  - t. Centre Le Moyne d'Iberville – Longueuil
  - u. Centre d'éducation aux adultes Nouvel-Envol –Salaberry-de-Valleyfield
  - v. Centre Louis-Jolliet – Québec
  - w. Centre d'éducation aux adultes André-Morissette - Plessisville
  - x. CÉA du St-Maurice – Shawinigan
  - y. Centre d'éducation aux adultes l'Arrimage - Aylmer
  - z. CÉA de Lévis – Lévis
- 4- Établissement gestionnaire de la subvention  
Université du Québec à Trois-Rivières
- 5- Titre du projet de recherche  
Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes EHDAA fréquentant un centre de formation aux adultes : Points de vue des élèves et des enseignants
- 6- Numéro du projet de recherche  
Dossier 2009-PE-130863
- 7- Titre de l'action concertée  
FQRSC - programme d'action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire
- 8- Partenaires de l'action concertée  
MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec)

## Rapport scientifique intégral

### PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

#### 1. Problématique

À l'aube des années 2000, et à l'ère de la mondialisation, la situation de certains jeunes Québécois âgés de moins de 25 ans est très préoccupante. Alors que l'acquisition d'un diplôme d'études secondaires est presque une nécessité pour s'assurer un emploi stable et bien rémunéré, un nombre important de jeunes doivent se tourner vers la formation générale aux adultes pour tenter d'en obtenir un. En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007) souligne que 17 % des jeunes de moins de 20 ans quittent l'école secondaire afin de fréquenter les CÉA (Centre d'éducation aux adultes) sans interrompre leurs études. Plus récemment, le Conseil supérieur en éducation (CSÉ, 2008) constate une importante croissance de l'effectif de l'éducation aux adultes — ce dernier étant passé de 128 200 en 1999-2000 à 158 793 en 2005-2006, soit une augmentation de près de 10 % en 10 ans. L'avis publié en 2008 par le CSÉ rapporte aussi que les jeunes de 19 ans ou moins représentent près de 44 % de la population fréquentant les centres d'éducation aux adultes.

Quant à la diplomation de ces jeunes, le CSÉ (2008) constate que 39 % des diplômes obtenus à la formation générale aux adultes le sont par les jeunes âgés de 19 ans ou moins. Par ailleurs, Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan (2007) mentionnent que parmi les jeunes âgés de 16 à 18 ans qui fréquentent les CÉA, plus de 60 % d'entre eux ont été identifiés élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). On peut se demander si la programmation offerte à la formation générale aux adultes répond aux besoins spécifiques de ces jeunes aux multiples cheminements de vie personnelle et scolaire.

Précisons que selon le régime pédagogique appliqué à la formation générale des adultes, trois services d'enseignement sont étroitement liés au deuxième cycle du secondaire à savoir la voie qui donne accès au DES, la préparation à la formation professionnelle et celle aux études postsecondaires. En dix ans, ce sont les services menant au DES qui ont connu la plus forte croissance. Or, les jeunes qui optent pour la FGA présentent des caractéristiques variées. En effet, une étude réalisée par Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) auprès de 386 jeunes conclut que le quart des jeunes de 16 à 24 ans qui fréquentent la FGA présentent des besoins particuliers nécessitant des interventions adaptées. Marcotte, Ringuette, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2009) reconnaissent la période de 17 à 25 ans comme « une période critique pour les jeunes engagés dans une trajectoire à risque d'inadaptation, notamment sur le plan de la qualification scolaire » (p. 188). Pour sa part, d'Ortun (2009) met en évidence la présence plus importante de certains obstacles de nature dispositionnelle chez les 16 à 24 ans, comparativement aux 25 à 55 ans. Ces obstacles « sont reliés aux dispositions ou aux attributs personnels susceptibles d'agir sur la persévérance scolaire dont le style et le rythme d'apprentissage, l'attitude, la motivation intrinsèque et les incapacités de toutes natures » (p. 91). Une autre étude révèle que seulement 25 % des jeunes de 16 ans qui font le passage du secteur des jeunes pour celui des adultes disent ne présenter aucune difficulté particulière à leur entrée au CÉA (Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). Quant aux autres, ils affirment présenter des difficultés d'apprentissage (36 %); des difficultés d'ordre comportemental (16 %); des difficultés d'apprentissage en plus des difficultés comportementales (14 %), et enfin, d'autres types de difficultés par rapport aux relations amicales ou familiales ou à la consommation de drogues (9 %). Ces résultats mettent donc en évidence une importante majorité de difficultés associées à l'école plutôt qu'à la famille. On peut ainsi penser que la formation des futurs enseignants n'est pas tout à fait au point pour répondre aux besoins spécifiques de certains jeunes.

En conséquence, l'augmentation de la fréquentation des jeunes de moins de 20 ans à la FGA de même que l'importante proportion de jeunes manifestants des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation nous incitent à une réflexion tant sur les besoins de formation manifestés par les enseignants des CÉA que sur les besoins identifiés par les jeunes eux-mêmes, et ce, dans un contexte où la documentation offre peu d'écrits sur ces thématiques. En effet, une importante recension d'écrits sur les besoins de formation des enseignants à la FGA révèle qu'il s'agit là d'un domaine encore peu exploré. Cette situation peut certes s'expliquer par cette nouvelle réalité du contexte d'enseignement à la FGA où de plus en plus de jeunes adultes se joignent aux utilisateurs plus âgés en quête d'un premier diplôme de niveau secondaire ou de préalables nécessaires à l'entrée dans d'autres programmes de formation (d'Ortun, 2009; Rousseau, Théberge, Bergevin, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2010), une réalité également partagée par les formateurs d'adultes étasuniens (Zachry, 2010). Or, les écrits recensés abordent principalement l'importance et les modes de développement professionnel chez les formateurs d'adultes, sans pour autant aborder leurs besoins spécifiques de formation pour mieux répondre à leur nouvelle réalité de praticiens (voir par exemple Ebert et Ziegler, 2005; Marceau, 2003; Smith, 2010).

## **2. Principales questions de recherche ou hypothèses**

À notre connaissance, aucune étude québécoise ne semble s'être attardée systématiquement sur une description des *profils et des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques* de jeunes au cheminement scolaire atypique. Le but de la présente recherche est de répondre à l'interrogation suivante : comment soutenir adéquatement les jeunes au parcours scolaire difficile qui fréquentent la formation générale aux adultes si on connaît, peu ou mal, leur profil personnel et la nature de leurs besoins? De telles connaissances permettraient aux enseignants et différents acteurs du changement dans ces milieux scolaires de modifier leurs pratiques

pour ainsi mieux répondre aux demandes des jeunes et prioriser les dimensions sur lesquelles intervenir. Nous pensons qu'une intervention adéquate et ciblée, basée sur des données de recherche, permettrait aux apprenants de se sentir mieux dans leur peau, de persévérer afin d'obtenir leur diplôme de fin de secondaire et, ainsi, d'augmenter leur chance d'acquérir et de maintenir un emploi stable et satisfaisant plus tard. Or, cette interrogation prend assise sur un questionnement sous-jacent : *que savons-nous de cette clientèle qui s'oriente vers cette avenue de formation? Qui sont-ils? Quels sont leurs besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques? Quels sont les besoins de formation des enseignants oeuvrant dans les CEA pour mieux répondre aux besoins spécifiques des jeunes?*

### **3. Objectifs poursuivis**

Afin de répondre aux questions préalablement mentionnées et pour améliorer les connaissances lacunaires qui entourent la spécificité de cette jeune clientèle, ce projet de recherche vise quatre objectifs complémentaires.

**Premier objectif** — Identification des *profils* psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes EHDAA âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation aux adultes.

**Deuxième objectif** — Identification des *besoins* psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes EHDAA âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation aux adultes.

**Troisième objectif** — Exploration des *besoins de formation* des enseignants pour mieux répondre aux besoins de cette jeune clientèle.

**Quatrième objectif** — Analyse des *différences et similarités de perception entre les jeunes et les enseignants* dans l'identification des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des élèves.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX**

### **1. À quels types d'auditoire s'adressent vos travaux?**

Parmi l'auditoire visé notons les décideurs, les gestionnaires, les intervenants psychosociaux, les enseignants, le personnel des services de soutien pédagogique et psychologique œuvrant dans les Centres d'éducation aux adultes. Soulignons également les universités francophones offrant un programme de formation initiale en enseignement ou de formation continue afin de mieux répondre aux besoins identifiés par les enseignants et de les sensibiliser aux besoins spécifiques de jeunes en difficultés scolaires.

### **2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants?**

Des jeunes âgés de 16 à 24 ans ainsi que des enseignants ont exprimé, à travers des questionnaires et des groupes de discussion (gd), la nécessité de satisfaire à *neuf demandes d'accompagnement*.

#### **Pour aider les jeunes avec difficultés d'apprentissage ou d'adaptation**

❶ *Développement personnel et autodétermination*. Le tiers des 16-24 ans souhaitent recevoir des ateliers afin de favoriser leur développement personnel (estime de soi, bonnes décisions, compétences sociales) alors que la moitié des 19-24 ans souhaitent améliorer leur gestion du stress. Des données obtenues auprès des 16-18 ans (gd) confirment le besoin de mieux se connaître et de favoriser leur autonomie à une période de la vie où les questions identitaires sont importantes (introspection personnelle et professionnelle, vie courante: budget, bail, etc.).

❷ *Sentiment d'appartenance à l'école*. De 10% à 16%, des 16-24 ans, associent la dimension scolaire au bonheur (relation maître-élève, résultats



scolaires, climat de l'école, etc.) comparativement à environ 30% pour la dimension individuelle (argent, travail, possessions matérielles, etc.) et 50% pour le volet relationnel (attachement). Or, pour favoriser le sentiment d'appartenance, des élèves âgés de 16 à 18 ans (gd) suggèrent de réduire le ratio enseignant/intervenant-élèves, d'augmenter les activités parascolaires, d'encourager la diversité des pratiques éducatives et le travail d'équipe.

③ *Soutien socioaffectif des personnels.* Les résultats de cette étude soulignent le besoin de renforcer la relation maître/élève et le sentiment de compétence du jeune. Des données obtenues auprès des 16-18 ans (gd) soulignent l'importance de se sentir reconnu (forces, efforts, réussites, compétences actuelles et non-difficultés passées), d'être entendu (écouté, aidé, s'intéresse et croit en l'élève) et traité comme une entité individuelle sans être comparé aux autres jeunes.

④ *Développement des apprentissages.* Plus du tiers des 16-24 ans mentionne le besoin de suivre des ateliers pour mieux travailler, s'organiser, étudier et celui d'apprendre à travers une communauté d'apprentissage avec d'autres jeunes. Des résultats obtenus auprès des 16-18 ans (gd) renforcent la nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques, de favoriser l'enseignement individualisé et de reconnaître les styles d'apprentissage de chacun.

### **Pour aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des jeunes**

- ⑤ *Collaboration entre enseignant et autres intervenants* dans l'école.
- ⑥ Développement des *habilités en gestion de classe* (théories et techniques), notamment en situation de crise et pour encourager une gestion de classe proactive.
- ⑦ Accentuation de la *planification de l'enseignement* à la différenciation, au développement des compétences disciplinaires et à la conception de matériel pédagogique.
- ⑧ Développement de la motivation des jeunes à aller à l'école.

⑨ *Compréhension des comportements et des styles d'apprentissage des élèves en difficulté socioaffectives et ayant des troubles d'apprentissage.*

**3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturels ou technologiques?**

Cette étude a permis de mieux connaître les profils et les besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de la clientèle jeune qui fréquente les CÉA (Dumont et coll., soumis). Plusieurs besoins d'accompagnement ont été exprimés : connaissance de soi, sentiment d'appartenance, soutien socioaffectif, méthodes pour apprendre. L'identification par les jeunes de leurs besoins spécifiques est susceptible de contribuer à l'adaptation et à la bonification d'offres d'activités visant à maximiser le mieux-être, les apprentissages scolaires et la diplomation. Plusieurs besoins en formation ont également été manifestés par les enseignants (Rousseau et coll., soumis). Ces besoins peuvent avoir une incidence importante en matière de politique éducative, d'organisation des services et de design de programme de formation initiale et continue en enseignement.

**4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats?**

Au total, 26 CÉA répartis dans 8 régions administratives (Saguenay, Capitale-Nationale, Mauricie, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Montérégie, Centre-du-Québec) rendent possible la généralisation des résultats au Québec. Soulignons toutefois l'absence de la région montréalaise où la diversité culturelle au Québec n'a pu être représentée dans cette étude.

**5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés?**

- ❶ Viser la diplomation des jeunes est un objectif louable, mais s'occuper de leur bien-être et de leur développement personnel semble plus gagnant dans la mesure où le sentiment de bien-être contribue à l'apprentissage
- ❷ Renforcer la formation continue s'avère nécessaire, mais l'orienter vers la réalité du milieu des CÉA, plutôt qu'à des moments de perfectionnement sans réinvestissement appert être une demande criante des milieux.

## **6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoires visés?**

Pour obtenir des précisions, se référer au chapitre de Dumont et coll. (soumis) ainsi que celui de Rousseau et coll. (soumis). Précisons que nous vous informerons de la sortie de ces deux chapitres dès qu'ils seront disponibles.

### **Objectifs I, II et IV – Profil et besoins des jeunes âgés de 16 à 24 ans**

Que l'on soit élèves ou enseignants, tous s'entendent sur la même identification des principaux besoins à satisfaire chez les jeunes : soutien socioaffectif, sentiment de compétence, communauté d'apprentissage avec d'autres élèves, utilité des apprentissages en lien avec l'insertion socioprofessionnelle et besoin de recourir à l'orientation scolaire.

❶ *Appréhender l'apprenant dans sa globalité et dans sa singularité.* Besoin que l'on tienne compte de leur histoire personnelle souvent difficile, de souligner leurs forces et de renforcer leur sentiment de compétence.

❷ *Développer une relation de qualité avec les apprenants.* Besoin d'établir un lien socioaffectif de soutien ce qui constitue un facteur de réussite à la persévérance scolaire (Rousseau et coll. 2010).

③ *Encourager le sentiment de maîtrise et de connaissance de soi.* Besoin de mieux se connaître pour prendre de meilleures décisions et mieux gérer son stress.

④ *Mettre en place une communauté d'apprentissage entre les apprenants.* Besoin d'échanger avec les autres élèves afin de maintenir la motivation.

⑤ *Lier les apprentissages avec les objectifs d'insertion socioprofessionnelle.* Souligner l'utilité des apprentissages en lien avec le projet de formation et le marché du travail.

### **Objectif III – Besoins de formation des enseignants**

① *Avoir un projet de formation continue qui répond aux réalités des milieux.* Besoin d'une formation spécifique en fonction des réalités de chaque CÉA ainsi que d'un accompagnement longitudinal qui gagnerait à se poursuivre grâce à la présence d'accompagnateurs à même le CÉA.

② *Favoriser les échanges entre pairs des divers CÉA.* Besoin de mieux comprendre ce qui se vit ailleurs et de puiser certaines stratégies à réinvestir dans leur milieu respectif. Selon Marceau (2003), ces échanges permettent de bonifier le répertoire de stratégies d'enseignement des enseignants en plus d'encourager la résolution de problèmes.

## **PARTIE C – MÉTHODOLOGIE**

### **1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée**

Cette étude repose sur une approche méthodologique mixte impliquant la complémentarité d'informations dans le recueil de données quantitatives et qualitatives. Les objectifs ont été abordés selon quatre regards disciplinaires issus de la composition même de l'équipe (psychologique, psychoéducatif, psychopédagogique, pédagogique). Afin de mieux décrire cette clientèle méconnue, il nous est apparu nécessaire : 1) de décrire et de comparer les profils et les besoins des 16-18 ans avec les 19-24 ans inscrits à la formation aux adultes, 2) d'identifier les besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes selon deux sources d'information : les élèves et les enseignants, 3) de cerner les besoins de formation des enseignants dans un CÉA afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des jeunes.

### **2. Description et justification des méthodes de cueillette de données**

Les données qualitatives ont été triangulées avec les résultats quantitatifs. Notre choix méthodologique repose sur l'idée que la méthode d'entretien (voir annexe), comparativement aux questionnaires (voir annexe), est la plus appropriée pour explorer les perceptions des participants (Daunais, 1992).

### **3. Corpus ou échantillon**

Au total, 26 CÉA issus de huit régions administratives du Québec ont participé à cette étude. L'échantillon comprend 610 jeunes, dont 49,3 % de filles. Les deux tiers des participants sont âgés de 16 à 18 ans (62,1 %), le tiers restant entre 19 et 24 ans. 109 enseignants ont également participé à ce projet. Tous les participants ont rempli des questionnaires alors qu'un sous-ensemble a participé à des groupes de discussion (voir annexe).

### **4. Stratégies et techniques d'analyse**

Les analyses des profils et des besoins des jeunes ont été réalisées à partir d'analyses de variance pour vérifier les effets d'interaction (SPSS). L'analyse des données qualitatives a été menée à partir des transcriptions des entretiens en groupe de discussion en utilisant le codage par réseau tel que détaillé par Cohen et coll. (2000), et ce, grâce au logiciel ATLAS ti (2004).

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

### **1. Quels sont les principaux résultats obtenus?**

Des analyses de variance univariée avec effets d'interaction ont été réalisées pour l'identification des profils et des besoins selon le genre et le groupe d'âge (16-18 ans, 19-24 ans). Pour l'ensemble des variables à l'étude, l'analyse des résultats ne révèle aucun effet d'interaction significatif (genre X âges). Toutefois, nous avons obtenu des effets principaux liés au genre et au groupe d'âge (voir annexe, Tableaux 1 et 2). Compte tenu du nombre de comparaisons effectuées, seuls les résultats présentant un seuil de signification égal ou supérieur à ,001 seront abordés dans le texte qui suit. Toutefois, ce choix laisse sans explications des différences liées au genre et au groupe d'âge ( $p < ,05$ ;  $p < ,01$ ) qui pourraient être intéressantes (se référer à Dumont et coll. soumis).

#### **1.1. Les profils psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques d'une clientèle atypique**

*Effet du groupe d'âge pour les profils psychologiques et psychopédagogiques.*

Les résultats indiquent que le groupe des 19-24 ans s'avère plus avantageux au plan adaptatif que les 16-18 ans. En effet, ils utilisent davantage de stratégies d'adaptation productives pour résoudre leurs difficultés (p.ex., travailler fort pour réussir), présentent une plus grande capacité à résoudre rationnellement les problèmes (score global), à savoir définir et formuler un problème (p.ex., analyser la situation et identifier quels sont les obstacles qui m'empêchent d'obtenir ce que je veux), générer des solutions alternatives (p.ex., essayer d'être créatif et de penser à des solutions originales ou peu conventionnelles), prendre des décisions (p.ex., tenir compte à la fois des conséquences immédiates et à long terme de chaque plan d'action possible). Ils expriment également un sentiment d'auto-efficacité plus élevé (p.ex., j'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort) et montrent

davantage d'optimisme dispositionnel (p.ex., je prends toujours les choses du bon côté).

*Effet du genre pour les profils psychologiques et psychopédagogiques.* Du point de vue du profil psychologique, les filles, comparativement aux garçons, adoptent davantage de stratégies adaptatives en référence aux autres (p.ex., demander conseil à une personne qualifiée) et se disent plus stressées face au futur (p. ex., je ne sais pas vraiment quelle profession me convient le mieux). Quant au profil psychopédagogique, les garçons montrent un meilleur sentiment de compétence (score global) tout en se disant plus confiants en eux-mêmes (p.ex., j'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort?) et plus habiles au plan scolaire (p.ex., lorsque vous remettez un devoir important tel qu'un travail écrit, à quelle fréquence ressentez-vous que vous avez fait un excellent travail?).

*Profil cognitif des 16-18 ans.* Les résultats obtenus au test de l'EVAC suggèrent que les élèves ayant fréquenté les classes d'adaptation scolaire au cours de leur cheminement, et ce, comparativement aux autres jeunes des classes ordinaires, ont des scores significativement plus faibles pour les épreuves suivantes : l'échelle simultanée et celle des compétences linguistiques tant expressives que réceptives. Seuls les résultats qu'ils ont obtenus à l'échelle séquentielle sont comparables à ceux des élèves ayant toujours fréquenté les classes ordinaires (voir annexe, Tableau 3).

## **1.2. Les besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques d'une clientèle atypique**

Les 19-24 ans, comparativement aux plus jeunes, expriment un plus grand besoin de recevoir du soutien socioaffectif de l'enseignant, de participer à une communauté d'apprentissage avec d'autres élèves, de cerner les liens entre les apprentissages et l'insertion socioprofessionnelle et d'avoir recours à une ressource en orientation scolaire (besoins psychopédagogiques). Quant aux besoins pédagogiques, les plus vieux, en comparaison des 16-18 ans,

expriment la nécessité d'avoir du soutien pédagogique (explication et consigne), de l'enseignement en groupe ainsi qu'un suivi et un encadrement individuels. Contrairement aux garçons, les filles expriment plus de besoins psychopédagogiques en matière de soutien socioaffectif (p.ex., se préoccuper de moi; porter attention à mon bien-être; être intéressé à ce que j'apprenne dans son cours), de valorisation de leur sentiment de compétence (p.ex., valoriser mes forces ou les reconnaître ainsi que mes compétences actuelles et non mes difficultés passées), d'établir des liens entre les apprentissages et l'intégration socioprofessionnelle (p.ex., savoir que mes études serviront à réaliser mes projets futurs), d'avoir recours à des services d'orientation professionnelle ou scolaire. De plus, les filles, comparativement aux garçons, souhaitent plus de soutien pédagogique ainsi qu'un suivi et un encadrement individuels. En revanche, les garçons souhaitent faire davantage des apprentissages dans l'action (voir annexe, Tableau 2).

### **1.3. Groupes de discussion entre des élèves âgés de 16-18 ans**

La transcription des données issues des groupes de discussion des 16-18 ans a été réalisée à partir d'un codage par réseau nécessitant le développement d'un système élaboré de catégories (Rousseau et coll. soumis). Cinq éléments de la dimension affective de l'apprentissage ainsi que trois issus de la dimension cognitive des apprentissages retiennent l'attention du discours des jeunes.

#### *Dimension affective de l'apprentissage*

*Le soutien de l'entourage.* Le soutien des pairs est identifié (20 US<sup>1</sup>), mais c'est celui prodigué par les enseignants et le personnel scolaire qui retient l'attention (80 US). Par soutien, on entend l'encadrement accru, l'allocation de temps individuel avec l'enseignant, la distribution d'encouragements et l'accès aux services orthopédagogiques et d'orientation professionnelle. *Le*

---

<sup>1</sup> US = unité de sens dans le discours.



*sentiment d'appartenance au CEA* serait favorisé par certaines attitudes des enseignants. L'enseignant « qui met en confiance », qui est « patient », « intéressé » et « aidant » répond au sentiment d'appartenance et de soutien (59 US). Il en va de même pour un ratio moins élevé enseignant-élèves ou intervenant-élèves ainsi que la tenue d'activités parascolaires (25 US). *Les attitudes et caractéristiques personnelles des enseignants* (35 US). Les jeunes souhaitent côtoyer des enseignants « heureux d'être à l'école », « enjoués » et « connaisseurs de la matière enseignée ». Le calme, les comportements soucieux et humains des enseignants sont également valorisés (29 US). Pour faciliter l'apprentissage, les élèves estiment aussi profitables certaines *approches d'enseignement* (47 US) où il perçoit l'enseignant comme « un guide » et « ouvert au compromis ». En ce sens, les jeunes réclament des enseignants passionnés (21 US). *Les exigences et le sentiment de compétence*. Ils réclament « des attentes élevées » à leur égard (44 US; p.ex., « qu'ils nous poussent au bout de nos forces »). Les élèves sont conscients que leur perception de soi est altérée par les difficultés vécues (19 US). Ils affirment manquer de confiance en eux et craindre les comparaisons avec les autres élèves. Ils suggèrent aussi la mise en place d'activités mettant à profit leurs forces au moment des pauses (p.ex., activités associées à l'ordinateur) (24 US). *Le développement de la connaissance de soi* (86 US). Ils estiment important de mieux se connaître. Ils proposent la réalisation de projets personnels, l'expérience de stages dans des secteurs d'intérêt, la prise de tests d'aptitudes et l'exposition à une série de cours sur des activités quotidiennes (p.ex., cuisine, mécanique, couture, jardinage). Enfin, le soutien des enseignants dans leurs nouveaux rôles d'adultes contribue au développement de leur connaissance de soi.

#### *Dimension cognitive de l'apprentissage*

L'analyse des propos émis dans les groupes de discussion met clairement en évidence l'importance accrue d'opter pour *la diversité des pratiques* plutôt que pour la variété des regroupements pédagogiques (100 US; p.ex., sujets d'écriture variés, modèles et exemples explicites, recours à la pratique

guidée). En fait, les jeunes manifestent le besoin de voir les apprentissages de différentes façons et à plusieurs reprises. L'enseignement individualisé est clairement apprécié par les élèves. Ils ont également besoin d'enseignants qui prennent le temps de « bien expliquer et ne pas se dépêcher pour passer à l'autre élève ». Précisons que la dimension visuelle comme soutien à l'apprentissage est souvent mise en évidence. Le temps et le rythme d'apprentissage ramènent toutes deux au besoin de travailler dans un contexte où il y a absence ou présence limitée de pression relativement au calendrier de réalisation. Plusieurs propos des élèves ramènent à *la différenciation en matière d'apprentissage* (70 US). La révision, la relecture, la transcription et l'organisation des notes de cours sont fréquemment identifiées. Le contexte individuel ou en petit groupe traduit aussi leur préférence. Ainsi, demander de l'aide à un ami, à voix basse, semble apprécié par plusieurs. *La préparation aux évaluations* constitue un autre besoin en matière d'apprentissage qui se décline en trois volets. 1) Avoir besoin de préparation, de temps et d'information pour bien vivre la période d'examen (42 US; p.ex., vouloir « des pratiques encore et encore », « des aide-mémoire »). 2) Avoir besoin de soutien durant la préparation à l'examen et à la suite de sa correction (22 US; p.ex., recevoir une « explication à chacune des questions »; « le droit de poser des questions à l'enseignant » durant l'examen). 3) Avoir de la tranquillité en situation d'apprentissage et d'examen pour favoriser la concentration et réduire les bruits ambiants (p. ex., « le silence ou l'aide d'un MP3 »).

#### **1.4. Les besoins exprimés par les enseignants**

Les enseignants en CEA placent la *collaboration avec les professionnels* au premier plan (voir annexe, Tableau 4). Ainsi, ils souhaitent à peu près tous être mieux formés, à savoir comment avoir accès à des ressources d'appoint pour répondre à des besoins individuels (99,1 %), bonifier la communication élève-enseignant (98,1 %) et plus globalement, travailler à la communication avec une variété d'intervenants (98,1 %). En second lieu, ils souhaitent

recevoir de la *formation sur la gestion de classe proactive* (« prévenir au lieu de guérir ») (91,4 %) et la *gestion de crise* (83,0 %). En troisième lieu, on retrouve des items liés à la *planification de l'enseignement*, dont principalement celle du développement des compétences disciplinaires (89,1 %), mais également celle de la différenciation (85,3 %). En quatrième lieu s'inscrit un besoin de *formation en gestion de comportement*, à savoir comment motiver les élèves (88,9 %). Enfin, en cinquième lieu, ce sont les besoins de *formation concernant les élèves ayant des troubles d'apprentissage* qui retiennent l'attention (88 %).

L'analyse des données qualitatives issues des groupes de discussion permet d'aller plus loin que les résultats issus du questionnaire. Trois thèmes retiennent l'attention : 1) le sentiment de compétence des enseignants : forces et doutes; 2) les besoins de formation des enseignants en réponse à leur sentiment de compétence; 3) les mesures de soutien nécessaires en contexte de FGA.

*Forces reliées au sentiment de compétence des enseignants.* D'entrée de jeu, la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève constitue la compétence la plus fréquemment identifiée par les enseignants (104 US; p.ex., « l'accueil de l'élève »; « le lien privilégié »; « l'écoute de leur réalité »; etc.). La dimension pédagogique de leur travail ressort comme une force dont plusieurs disposent (80 US). À cet égard, le sentiment de compétence est fortement associé à la capacité d'animer un cours, à créer une ambiance de travail agréable et à utiliser plusieurs façons d'expliquer pour être compris de tous. Chose certaine, la dimension individualisée de l'enseignement à la FGA ressort comme une condition facilitant la mise en pratique de ces compétences. Les enseignants se disent aussi compétents dans la matière enseignée (49 US). Enfin, la capacité d'être tolérants, de s'adapter et de s'ajuster à une variété de situations ressort également (44 US).

*Doutes liés au sentiment de compétence des enseignants.* La transformation des caractéristiques de la clientèle (p.ex., immigrants, adultes, jeunes, décrocheurs, jeunes en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation) qui fait le choix d'étudier à la FGA traduit une très grande inquiétude chez les enseignants. Ainsi, l'hétérogénéité des classes et les difficultés variées auxquelles sont confrontés les jeunes altèrent le sentiment de compétence des enseignants (309 US). Les enseignants se sentent « démunis » dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique à la FGA, nouveau qui vise, entre autres, la formation de base commune (35 US). Certains enseignants estiment que ce ne sera pas réalisable puisque les élèves ne sont jamais au même niveau en même temps. Les enseignants mettent également en doute leurs compétences lorsque les jeunes ont des attentes ou des projets qu'ils qualifient d'irréalistes (34 US; p.ex., « quoi faire avec les élèves qui ne voient pas leurs limites »). Enfin, les enseignants estiment que le nombre élevé d'élèves par classe complexifie leur tâche (32 US). Avec les groupes de 28-29 par classe, c'est très difficile d'accorder autant d'attention à chacun.

*Besoins de formation des enseignants en réponse à leur sentiment de compétence.* Les enseignants souhaitent recevoir de la formation « pratique », « sur demande » et « sur mesure » qui réponde à « des besoins immédiats » en fonction des situations vécues dans les différents milieux (38 US). En fait, la réalité d'un milieu diffère de la réalité d'un autre. L'idée d'un intervenant qui se déplace au CÉA pour offrir cette formation est une voie proposée. La rencontre d'adultes « ayant réussi dans la vie » malgré un trouble d'apprentissage, un trouble envahissant du développement ou de l'hyperactivité, représente une autre perspective de formation. La compréhension d'une problématique donnée, en s'appuyant sur certaines expertises qui relèvent de la psychologie ou de l'orthopédagogie, traduit les besoins des participants.

*Mesures de soutien nécessaires en contexte de FGA.* Certaines mesures de soutien aux enseignants sont perçues de façon très positive. C'est le cas,

entre autres, de la concertation avec les spécialistes suivants : technicien en éducation spécialisée, travailleur social, orthopédagogue, conseiller en orientation (80 US). Les enseignants apprécient le soutien entre collègues, « travail en collégialité », au sein du CÉA (40 US). Ils souhaitent un nombre accru d'orthopédagogues, de psychologues, de travailleurs sociaux et « d'autres spécialistes ». Plusieurs estiment avoir besoin de plus de temps pour accompagner les élèves qui vivent des situations problématiques alors que certains jugent que le temps consacré aux « dysorthographiques, dyslexiques... ou autres problèmes d'apprentissage », « pénalise tous les autres [sans difficulté] » (45 US). Enfin, la concertation retient également l'attention (43 US). Premièrement, il traduit le désir « de rencontrer des gens qui font la même chose que moi ailleurs, pis de discuter des problèmes qu'ils vivent, de voir qu'est-ce qu'ils font pour régler ces problèmes-là ». Deuxièmement, il traduit la nécessité de revoir les modes de concertation et de partage d'information entre le secteur des jeunes et celui des adultes.

### **1.5 Similarités et différences** de perception enseignants-élèves dans les besoins manifestés par les jeunes

Si la vision entre enseignants et élèves est similaire quant aux besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes, les résultats indiquent que les enseignants leurs accordent une plus grande importance pour onze des douze besoins identifiés : méthode de travail, développement personnel (facteurs psychologiques), soutien socioaffectif de l'enseignant, sentiment de compétence, communauté d'apprentissage avec d'autres élèves, utilité des apprentissages en insertion socioprofessionnelle, orientation scolaire (facteurs psychopédagogiques), explication et consigne, enseignement en groupe, suivi individuel et encadrement (facteurs pédagogiques). En revanche, ce sont les jeunes, plus que les enseignants, qui considèrent que l'apprentissage dans l'action est plus important. Les étudiants et les enseignants accordent une importance similaire aux besoins en évaluation et aux aides technologiques et humaines

## **2. À la lumière de vos résultats, quelles sont vos conclusions et pistes de solution?**

Cette étude permet de constater une cohérence entre les besoins de formation des enseignants et les besoins en matière d'apprentissage des élèves. De plus, les jeunes âgés de 16 à 24 ans ressentent le besoin de mieux se connaître, d'améliorer leur gestion du stress et d'être plus autonome. Des ateliers portant sur ces thèmes seraient fortement utiles en complémentarité à leurs apprentissages scolaires. Leur besoin d'accroître le sentiment d'appartenance à l'école passe possiblement par davantage d'activités parascolaires, par la diversité des pratiques éducatives et la valorisation du travail d'équipe. Leur besoin d'entretenir un plus grand lien de confiance avec l'enseignant suggère l'importance d'avoir une meilleure connaissance et compréhension du vécu socioaffectif et scolaire du jeune ce qui passe aussi par des activités favorisant le développement de cette relation. L'étude permet également de dresser les balises d'un mode de formation continue et spécifique à la réalité du milieu.

## **3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances**

- ❶ Meilleure connaissance des profils et besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques chez des jeunes âgés de 16 à 24 ans ayant des difficultés scolaires ou d'adaptation inscrits dans un CÉA.
- ❷ Identification des balises d'un mode de formation universitaire qui répond aux besoins spécifiques manifestés chez les enseignants des CÉA.
- ❸ Création d'un questionnaire portant sur les besoins des jeunes (voir référence).
- ❹ Rédaction *en cours* d'un livre intitulé : « Les 16-24 ans à l'éducation des adultes – besoins et pistes d'intervention, » par Michelle Dumont, Nadia Rousseau, Danielle Leclerc, Line Massé et France Beaumier.

## **PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE**

### **1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux?**

La présente étude, qui avait comme principal objectif l'identification des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes inscrits au CÉA, a permis de dresser un portrait exhaustif des besoins manifestés par ces derniers en matière de réussite et de persévérance scolaires, de même que ceux perçus par leurs enseignants, rapportant des besoins différenciés selon l'âge (16-18 versus 19-24) et le genre. Ces besoins renvoient à la nécessité de réfléchir sur les services complémentaires actuels ou alors de les mettre en place pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes, de même que sur d'autres services, notamment certains services en partenariat avec des organismes communautaires, susceptibles de contribuer à la persévérance et réussite des jeunes. Quant aux enseignants qui œuvrent dans les CÉA, les besoins de formation identifiés renvoient à des modalités de formation soutenues qui outrepassent la tenue d'activités de perfectionnement sans réinvestissement. Ainsi, la question qui se pose : quelle modalité de formation est la plus susceptible de répondre aux besoins des enseignants? Comment cette modalité peut-elle être mise en œuvre de façon à rejoindre le plus grand nombre possible d'enseignants désireux d'en bénéficier?

### **2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?**

La réflexion sur les services complémentaires actuels ou celle voulant les mettre en place pour mieux répondre aux besoins spécifiques des jeunes, renvoie au déploiement d'une nouvelle recherche qui s'inscrit dans la lignée de celle qui fait l'objet de ce rapport. Quant à l'articulation de modalités de formation qui répond aux besoins des enseignants, un programme de formation professionnelle de type recherche-action s'avère une piste envisageable à court terme bien que peu de milieux peuvent en profiter en même temps.

## **PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE PARTIELLE**

- Bergevin, S., Tessier, M., Dumont, M., Rousseau, N., Massé, I., Leclerc, D., & Beaumier, F. (2009). *Questionnaire des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes. Version – perception des enseignants. Version - perception des élèves. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.*
- Beaumier, F., Rousseau, N., Dumont, M., Massé, L., & Leclerc, D. (2013). Les caractéristiques des apprenants de 16 à 18 ans fréquentant un centre de formation des adultes : Mieux les soutenir dans la réalisation de leurs objectifs de formation. Dans S. Ouellet (Éd.), *Soutenir le goût de l'école* (pp. 67-85.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes.* Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 77-100). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique.* Montréal, QC : McGraw Hill.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massée, L., Beaumier, F, & McKinnon, S. (soumis). Description des besoins et des profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation aux adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement.* Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Ebert, O., & M. Ziegler, M. (2005). Stuck in the System? Lack of Progress in Adult Basic Education. *MPAEA Journal of Adult Education, XXXIV(2), 20-33.*
- Marceau, G. (2003). Professional Development in Adult Basic Education. *New Directions for Adult and Continuing Education, (98), 67-74.*



- Marcotte, J., Cloutier, R & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche.
- Marcotte, J., Ringuette, D., Fortin, F., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2009). Quel "genre" de vie adulte émergente? L'ajustement psychosocial des filles et des garçons ayant présenté des problèmes extériorisés en milieu scolaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 177-196). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Leclerc, D., Massée, L., Beaumier, F, Bergevin, S., & McKinnon, S. (soumis). Les besoins de formation des enseignants qui œuvrent à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes ! Dans N. Rousseau (Éd.) *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 7-28). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Samson, G., Dumont, M. & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16-18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie ! » *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76-94.

## ANNEXES

## Table des matières pour l'annexe

### Contenu

Aucune entrée de table des matières n'a été trouvée.

Section I - Méthode.....	37
1. Participants.....	37
2. Instruments de mesure.....	37
2.1. Profil psychologique.....	38
2.2. Profil psychopédagogique.....	40
2.3. Profil pédagogique.....	41
2.4. Besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques.....	42
2.5. Besoins de formation des enseignants.....	43
2.6. Groupes de discussion – entre enseignants – entre élèves.....	43
Section II – Résultats.....	46
Tableau 1 - Résultats Anova (genre X groupes d'âge) pour les profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes fréquentant un CÉA.....	46
Tableau 2 - Résultats Anova (genre X groupes d'âge) pour les besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes fréquentant un CÉA.....	48
Tableau 3 - Style cognitif des 16-18 ans selon leur placement en classe spéciale au cours de leur cheminement scolaire.....	49
Tableau 4 - Répartition de l'importance accordée par les participants aux besoins de formation dans les CÉA.....	50
Tableau 5 - Similarité dans les perceptions enseignant-jeunes quant aux besoins des étudiants en CÉA.....	51
Autres considérations dans l'analyse des résultats.....	52
Références complètes.....	54

## Section I - Méthode

### 1. Participants

Au total, 26 CÉA issus de huit régions administratives du Québec ont participé à cette étude : la Capitale nationale, le Centre du Québec, la région de Chaudière-Appalaches, Lanaudière, la Mauricie, la Montérégie et l'Outaouais. L'échantillon comprend 610 jeunes avec difficultés scolaires dont la moitié est composée de filles (49,3% filles). Les deux tiers des participants sont âgés entre 16 et 18 ans (62,1%) et le tiers restant entre 19 et 24 ans. Lors de leur parcours scolaire au secondaire, les jeunes rapportent avoir vécu un ou plusieurs troubles : 35,5% des problèmes de comportements, 33,3% des problèmes d'apprentissage, 35,8% de l'absentéisme scolaire et 23,8% des problèmes de toxicomanie. Un cinquième d'entre eux (22,0%) rapporte ne pas avoir vécu de troubles particuliers. À l'exception d'un jeune sur 10 (14,8%), la très grande majorité aurait expérimenté un retard scolaire : dans une matière (18,4%), deux matières (18,7%), une année complète (19,2%) ou deux années complètes (29,0%). Environ un élève sur deux révèle avoir fréquenté une classe spéciale (45,5%), et les deux tiers ont fait appel à un service professionnel (59,2%).

En plus des questionnaires standardisés à remplir auprès des 610 jeunes, un sous échantillon de 94 participants (âge moyen de 18 ans) a complété une épreuve verbale d'aptitudes cognitives (ÉVAC, Flessas, & Lussier, 2003). De plus, 109 enseignants ont rempli deux questionnaires et, pour certains, participé à l'un des 20 groupes de discussion. Chez les élèves âgés de 16 à 18 ans, on compte 20 groupes de discussion comprenant de 4 à 9 élèves répartis dans 16 CÉA.

### 2. Instruments de mesure

La collecte des données s'est déroulée sur deux années consécutives où des jeunes et des enseignants ont rempli des questionnaires standardisés (format de réponses de type Likert) et un questionnaire maison des renseignements généraux destiné aux jeunes.

*Le questionnaire des renseignements généraux pour les élèves* (Bergevin, Tessier, Dumont, Rousseau, Massé, Leclerc, Beaumier, 2009) est composé de quatre sections : identité personnelle, questions portant sur la mère, questions portant sur le père, questions portant sur les croyances religieuses et spirituelles du jeune.

### 2.1. Profil psychologique

Le profil psychologique des jeunes a été évalué à partir de sept questionnaires standardisés.

1) *Stratégies d'adaptation des adolescents* (*Adolescent Coping Scale*; Frydenberg & Lewis, 1993). Cet inventaire de stratégies adaptatives (79 items et une question ouverte) mesure la façon dont un adolescent réagit habituellement aux problèmes. Il comprend trois styles dominants : productif (20 items), non productif (35 items), référence aux autres (18 items). Dans la présente étude, les alphas de Cronbach varient entre 0,82 (style productif), 0,85 (style centré sur autrui) et 0,92 (style non productif). Les données de l'échantillon québécois de l'étude de validation menée par Leclerc, Pronovost et Dumont (2009) permettent de reproduire les solutions factorielles originales de la recherche australienne.

2) *Inventaire de résolution de problèmes sociaux* (*Social Problem-Solving Inventory-Revised*; D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 1996). Aux fins de cette étude, nous avons utilisé l'échelle associée à la résolution rationnelle de problèmes (20 items) extraite de la version longue (52 items). Les alphas de Cronbach varient entre 0,74 (définition et formulation; génération de

solutions alternatives; prise de décision), 0,79 (application et vérification), et 0,92 pour le score total.

3) *Questionnaire d'optimisme dispositionnel (Life Orientation Test-Revised; Scheier & Carver, 1985)*. Les 12 items de cet auto questionnaire évaluent la disposition à l'optimisme ou au pessimisme d'une personne à partir d'une échelle Likert (1 = pas du tout d'accord; 5 = entièrement d'accord) ( $\alpha = 0,82$ ). Des 12 items, quatre doivent être recodés alors que quatre autres ne figurent pas dans le score final. Un haut score au LOT indique une tendance à l'optimisme. L'article de Scheier et Carver met en évidence une bonne consistance interne et une stabilité test-retest relativement stable, sans toutefois en rapporter les détails statistiques.

4) *Problèmes dans divers secteurs de vie - stress (Problem Questionnaire – PQ; Seiffge-Krenke, 2005)*. Ce questionnaire permet de dégager le degré de stress ressenti aux 64 sources de stress proposées issues de sept domaines de vie ( $\alpha = 0,96$  échelle globale). Il implique une échelle de réponses de type Likert (1 = pas du tout stressant à 5 = énormément stressant).

5) *Échelle de satisfaction de vie (The Satisfaction With Life Scale; Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985)*. Il s'agit de cinq questions qui évaluent le degré de satisfaction dans sa vie ( $\alpha = 0,82$ ). Il implique une échelle de réponses de type Likert (1 = fortement en désaccord; 7 = fortement en accord).

6) *Une échelle des stratégies d'adaptation spirituelles (Baldacchino, 2003, 2000;)*. Un total de 20 stratégies d'adaptation spirituelles ont été évaluées à partir d'une échelle de type Likert (0 = jamais utilisée; 3 = souvent utilisée). Les alphas de Cronbach sont 0,87 pour l'échelle religieuse d'adaptation spirituelle, 0,82 pour l'échelle non religieuse d'adaptation spirituelle et 0,85 pour l'échelle totale d'adaptation spirituelle.

7) *Échelle de bien-être spirituel* (Spiritual Well-Being Scale; Ellison, 1983;). Un total de 20 énoncés ont été proposés pour vérifier trois dimensions du bien-être spirituel : la relation satisfaisante avec Dieu ( $\alpha = 0,90$ ), l'insatisfaction existentielle ( $\alpha = 0,73$ ), la relation insatisfaisante avec Dieu ( $\alpha = 0,76$ ). Une échelle de type Likert a été proposée aux élèves afin de vérifier leur degré d'accord ou de désaccord à ces différents énoncés (1 = fortement en accord; 6 = fortement en désaccord).

## 2.2. Profil psychopédagogique

Le profil psychopédagogique des jeunes a été évalué à partir de trois questionnaires standardisés.

1) *Sentiment d'autoefficacité générale* (*The General Self Efficacy Scale*; Schwarzer, 1993). Ce questionnaire évalue le sentiment d'autoefficacité dans l'atteinte des objectifs personnels ( $\alpha = 0,84$ ). Il implique une échelle de réponses de type Likert (1 = pas du tout vrai; 4 = totalement vrai).

2) *Échelle d'estime de soi* (*Self-Esteem Scale*; Rosenberg, 1965). Cette échelle mesure le degré d'autosatisfaction ou le sentiment global de valeur personnelle à partir de 10 items ( $\alpha = 0,85$ ). Cet instrument possède des indices de fidélité et de validité très acceptables (Vallières & Vallerand, 1990). Construit originellement selon une approche Guttman, ce questionnaire a démontré un coefficient de reproduction de 0,90 permettant d'inférer ainsi l'unidimensionnalité de l'instrument (Rosenberg, 1965). Il implique une échelle de réponses de type Likert (1 = tout à fait d'accord; 4 = pas du tout d'accord).

3) *Échelle de perception de soi pour de jeunes adultes* (*Feeling of Inadequacy Scale*; Fleming & Courtney, 1984). Ce questionnaire mesure cinq dimensions inhérentes à la perception de soi. L'alpha de Cronbach de l'échelle globale de perception de soi s'élève à 0,93. Ceux des sous-échelles sont 0,65 pour la

perception de soi; 0,79 pour la confiance en soi; 0,82 pour les habiletés scolaires; 0,54 pour l'apparence physique; 0,80 pour les habiletés manuelles.

### 2.3. Profil pédagogique

Le profil pédagogique des jeunes a été évalué à partir d'un questionnaire standardisé étiqueté l'ÉVAC permettant l'évaluation clinique du style cognitif de l'élève.

La complexité de cet outil qui mesure de multiples facettes a nécessité de la part de l'équipe de recherche une formation d'une journée portant sur sa passation auprès de jeunes en difficulté et sa correction afin d'en extraire un profil individuel clinique. Ensuite, une formation supplémentaire d'une demi-journée a été nécessaire à l'équipe de recherche pour approfondir l'interprétation des résultats obtenus.

L'ÉVAC (Flessas & Lussier, 2003) évalue, entre autres, la qualité des opérations mentales verbales des jeunes (au primaire et au début du secondaire). Malgré l'âge de nos participants, cette mesure s'avère pertinente selon les auteures compte tenu de leur situation scolaire. Le questionnaire comprend trois échelles (simultanée, séquentielle et compétences linguistiques). L'*échelle simultanée* est composée des sous-échelles suivantes : discrimination droite-gauche (DG), symboles mathématiques (SM), représentation de rapports spatiaux (RS) et images mentales (IM). Pour sa part, l'*échelle séquentielle* comprend quatre sous-échelles: alphabet oral (AO), alphabet écrit (AE), jeu d'écoute – syllabes (SYL) et question de temps (QT). Finalement, l'*échelle des compétences linguistiques* se divise en deux catégories : les compétences réceptives et les compétences expressives. Les compétences linguistiques réceptives regroupent les sous-échelles suivantes: devinettes (DEV), mots manquants (MM), expressions (EXP). En complément, les compétences linguistiques



expressives sont mesurées par les sous-échelles : mots de liaison (ML) et connaissances lexicales (CL).

#### 2.4. *Besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques*

Le questionnaire des besoins des jeunes a été développé par les membres de l'équipe de recherche (Tessier, Bergevin, Dumont, Rousseau, Massé, Leclerc, & Beaumier, 2009). Ce dernier comprend 114 questions fermées de type Likert (0 = pas du tout, 1 = un peu, 2 = moyennement, 3 = beaucoup) et 12 autres questions ouvertes (« Autres en plus des deux questions 104 et 105 ») réparties comme ceci : 3 dans le domaine pédagogique, 6 dans le domaine psychopédagogique et 3 dans le domaine psychologique. Une version a été soumise aux enseignants et une autre aux jeunes. Le questionnaire comprend, au total, 126 questions (ouvertes et fermées), réparties dans trois domaines complémentaires : besoins psychologiques (9 items + 3 questions ouvertes), besoins psychopédagogiques (38 items + 6 questions ouvertes), besoins pédagogiques (65 items + 3 questions ouvertes). Des analyses factorielles ont été réalisées à partir des questionnaires remplis par les élèves. Des 9 items proposés, 8 ont servi à définir les besoins psychologiques. Deux facteurs ont été extraits : en méthode de travail ( $\alpha = 0,77$ ) et en développement personnel ( $\alpha = 0,81$ ). L'item rejeté ne satisfait pas le critère d'association avec un facteur extrait à plus de 0,30. Parmi les 38 items liés aux besoins psychopédagogiques, 36 ont permis de faire ressortir cinq facteurs dont les alphas de Cronbach varient entre 0,68 et 0,90 qui sont soutien socioaffectif de l'enseignant ( $\alpha = 0,89$ ), renforcement du sentiment de compétence ( $\alpha = 0,90$ ), communauté d'apprentissage avec d'autres élèves ( $\alpha = 0,83$ ), utilité des apprentissages en lien avec l'insertion socioprofessionnelle ( $\alpha = 0,70$ ), recours à l'orientation scolaire ( $\alpha = 0,68$ ). Les deux items rejetés ne satisfaisaient pas le critère d'association avec un facteur extrait à plus de 0,30. Quant aux besoins pédagogiques manifestés par les jeunes, 56 items sur les 65 ont été retenus pour définir cinq facteurs : en explication et consigne (soutien pédagogique)

( $\alpha = 0,85$ ), en enseignement en groupe (verbal / groupe) ( $\alpha = 0,81$ ), en suivi individuel et encadrement (écrit/ individuel) ( $\alpha = 0,81$ ), en évaluation et aide technologique (assistance technologique et humaine) ( $\alpha = 0,71$ ) et en apprentissage dans l'action ( $\alpha = 0,72$ ). Les neuf items rejetés ne rencontraient pas le critère d'association avec un facteur extrait supérieur à 0,30.

### *2.5. Besoins de formation des enseignants*

Le questionnaire abordant les besoins de formation des enseignants œuvrant dans des Centres d'éducation aux adultes – version 2010 résulte d'une adaptation du Sondage sur l'éducation inclusive de McDonald, Sobsey, MacPherson-Court, & Rousseau (1996; version française de Rousseau, McDonald, & MacPherson-Court, 2004) qui visait l'identification des besoins de formation d'enseignants du primaire et du secondaire en contexte de classe inclusive (clientèle hétérogène en classe ordinaire). Ce questionnaire permet de prioriser les besoins de formation perçus par les enseignants pour mieux répondre à ceux exprimés par leurs élèves. Le questionnaire comprend 51 items, répartis dans sept domaines de formation : l'évaluation individualisée, la planification de l'enseignement, l'enseignement à des groupes d'élèves hétérogènes, la gestion de classe, la gestion de comportement, la compréhension à l'égard des élèves ayant des difficultés et la collaboration avec les professionnels. Des espaces « autres » permettent également aux répondants de spécifier des besoins non énumérés dans le questionnaire. Une cote de 1 signifie, dans tous les cas, que l'item est jugé prioritaire ou si l'on préfère très important.

### *2.6. Groupes de discussion – entre enseignants – entre élèves*

Les entrevues de groupes entre jeunes âgés de 16 à 18 ans et entre enseignants permettent d'approfondir les résultats obtenus au questionnaire des besoins jeunes et à celui évaluant des besoins de formation des

enseignants. Ce choix méthodologique d'approche mixte repose sur l'idée que la méthode d'entretien est la plus appropriée lorsqu'on se propose d'explorer les perceptions et les croyances des participants (Daunais, 1992).

*Discussion de groupe – entre jeunes âgés de 16 à 18 ans – exploration des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques.* Le protocole de discussion pour les groupes de discussion avec les élèves comprend 16 questions ouvertes portant sur les pratiques les plus aidantes depuis qu'ils sont à l'éducation des adultes (par exemple, *que trouvez-vous de plus aidant pour votre réussite scolaire au niveau des enseignements ? Qu'est-ce que vous trouvez le plus aidant pour votre réussite scolaire au niveau de l'organisation de l'école ?*) de même que les pratiques qui nuisent à leur réussite scolaire (par exemple, *selon vous, qu'est-ce qui nuit à votre réussite scolaire à la formation aux adultes au niveau des enseignements ? Selon vous, qu'est-ce qui nuit à votre réussite scolaire à la formation aux adultes au niveau de l'organisation de l'école ?*). Outre les enseignements et l'organisation de l'école, les élèves sont invités à se prononcer sur le climat de la classe et de l'école, le matériel utilisé, le bien-être et les inquiétudes en général. Des questions « autres » permettent aux élèves de s'exprimer librement sur d'autres besoins en matière d'apprentissage.

*Discussion de groupe – entre enseignants – exploration des besoins de formation.* Pour ce qui est des groupes de discussion, le protocole comprend cinq questions ouvertes portant sur les domaines de compétences et ceux nécessitant de la formation. 1) « *En tant qu'enseignants au CEA, dans quels domaines vous sentez-vous le plus compétent?* » 2) « *Y a-t-il des domaines où vous vous sentez plus démunis dans le cadre de votre pratique?* » Si oui, lesquels? 3) « *Au niveau des formations qui vous sont offertes, quel type et dans quel contexte préféreriez-vous que ces dernières aient lieu?* » 4. « *En ce qui a trait à votre formation universitaire, considérez-vous qu'elle vous prépare suffisamment à travailler avec la clientèle des jeunes adultes 16-18*

*ans? Sinon pourquoi?» 5) «Comment définiriez-vous le soutien qui vous est offert dans votre milieu?*

## Section II - Résultats

Tableau 1

Résultats Anova (genre X groupes d'âge) pour les profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes fréquentant un CÉA

Profil psychologique  (N = 610)	Moyennes				Valeur F - Test univarié		
	Genre		Groupes âge		Genre	Âges	Genre X Âges
	Filles	Gar- çons	16-18 ans	19-24 ans			
Stratégies adaptatives							
• Style productif	3,70	3,71	3,64	3,81	0,16	16,00 <sup>a</sup>	0,79
• Style non productif	2,73	2,60	2,70	2,60	4,80 <sup>c</sup>	3,50	2,00
• Style centré sur les autres	3,04	2,80	2,87	3,00	21,86 <sup>a</sup>	6,91 <sup>b</sup>	0,00
Résolution rationnelle des problèmes							
• Définition et formulation	11,66	12,15	11,37	12,79	2,73	17,32 <sup>a</sup>	1,92
• Production de solutions alternatives	11,77	12,43	11,48	13,14	3,77	24,52 <sup>a</sup>	0,28
• Prise de décision	11,89	12,21	11,63	12,74	1,75	10,74 <sup>a</sup>	3,67
• Application et vérification	11,36	11,81	11,19	12,24	1,76	8,34 <sup>b</sup>	0,41
• Score global	46,70	48,62	45,69	50,91	3,21	18,98 <sup>a</sup>	1,63
Nature du stress							
• École	2,34	2,19	2,30	2,21	3,27	1,08	0,14
• Futur	3,01	2,62	2,79	2,85	21,18 <sup>a</sup>	0,73	0,26
• Famille	2,43	2,22	2,40	2,19	4,59 <sup>c</sup>	5,10 <sup>c</sup>	0,16
• Autres	2,01	1,91	1,92	2,03	2,02	1,66	0,26
• Temps libre	2,21	2,21	2,22	2,20	0,00	0,05	0,18
• Relation avec l'autre sexe	2,13	2,13	2,10	2,18	0,00	0,92	0,02
• Personnel	2,49	2,23	2,36	2,36	9,03 <sup>b</sup>	0,03	0,02
• Score global	2,35	2,20	2,28	2,26	5,29 <sup>c</sup>	0,01	0,01
Satisfaction dans la vie	24,39	23,99	24,03	24,43	0,82	0,63	0,44

<sup>a</sup> P < 0,001; <sup>b</sup> p < 0,01; <sup>c</sup> p < 0,05.

Tableau 1 (suite)

Résultats Anova (genre X groupes d'âge) pour les profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes fréquentant un CÉA

Profil psychopédagogique  (N = 610)	Moyennes				Valeur F - Test univarié		
	Genre		Groupes âge		Genre	Âges	Genre X Âges
	Filles	Gar- çons	16-18 ans	19-24 ans			
Sentiment d'auto- efficacité	3,10	3,20	3,10	3,23	5,20 <sup>c</sup>	10,26 <sup>a</sup>	0,11
Estime de soi	28,88	29,93	28,93	30,20	2,84	6,40 <sup>c</sup>	1,81
Optimisme dispositionnel	26,87	27,06	26,39	27,92	0,01	11,30 <sup>a</sup>	0,88
Sentiment de compétence							
• Perception de soi	3,30	3,41	3,34	3,39	3,79 <sup>c</sup>	0,84	0,02
• Confiance en soi	3,05	3,36	3,20	3,21	27,33 <sup>a</sup>	0,01	0,14
• Habiletés scolaires	3,10	3,42	3,21	3,35	19,62 <sup>a</sup>	3,16	0,09
• Apparence physique	3,25	3,39	3,29	3,37	5,23 <sup>c</sup>	1,70	0,01
• Habiletés manuelles	3,09	3,31	3,17	3,24	6,69 <sup>b</sup>	0,83	1,42
• Score global	3,14	3,38	3,23	3,30	17,63 <sup>a</sup>	1,07	0,06

<sup>a</sup> P < 0,001; <sup>b</sup> p < 0,01; <sup>c</sup> p < 0,05.

Tableau 2

Résultats Anova (genre X groupes d'âge) pour les besoins psychologiques et psychopédagogiques de jeunes fréquentant un CÉA

Besoins des jeunes (N = 610)	Moyennes				Valeur F - Test univarié		
	Genre		Groupes âge		Genre	Âges	Genre X Âges
	Filles	Gar- çons	16- 18 ans	19- 24 ans			
<b>Psychologiques</b>							
• Méthode de travail	1,78	1,57	1,60	1,79	9,30 <sup>b</sup>	8,97 <sup>b</sup>	1,00
• Développement personnel	1,95	1,89	1,86	2,02	0,92	4,08 <sup>c</sup>	0,75
<b>Psychopédagogiques</b>							
• Soutien socioaffectif de l'enseignant	2,37	2,08	2,16	2,32	36,32 <sup>a</sup>	12,96 <sup>a</sup>	0,00
• Renforcement du sentiment de compétence	2,61	2,34	2,42	2,57	27,62 <sup>a</sup>	10,07 <sup>b</sup>	0,19
• Communauté d'apprentissage avec les autres élèves	2,20	2,16	2,11	2,29	1,10	12,30 <sup>a</sup>	0,17
• Utilité apprentissages pour l'insertion socioprofessionnelle	2,77	2,50	2,59	2,71	59,54 <sup>a</sup>	14,58 <sup>a</sup>	2,09
• Orientation scolaire	2,33	2,12	2,15	2,34	16,89 <sup>a</sup>	12,97 <sup>a</sup>	0,13
<b>Pédagogiques</b>							
• Soutien pédagogique	2,24	2,04	2,09	2,22	25,95 <sup>a</sup>	11,20 <sup>a</sup>	0,78
• Enseignement en groupe	1,60	1,69	1,57	1,76	2,44	14,86 <sup>a</sup>	0,23
• Suivi et encadrement individuels	2,47	2,19	2,28	2,42	66,13 <sup>a</sup>	19,22 <sup>a</sup>	0,88
• Évaluation et aide technologique	1,77	1,83	1,81	1,79	1,24	0,08	0,60
• Apprentissage dans l'action	1,87	2,13	1,97	2,05	14,24 <sup>a</sup>	1,52	0,44

<sup>a</sup> P < 0,001; <sup>b</sup> p < 0,01; <sup>c</sup> p < 0,05.

Tableau 3

Style cognitif des 16-18 ans selon leur placement en classe spéciale  
au cours de leur cheminement scolaire

Échelles	Classe spéciale ( <i>n</i> = 42)		Classe régulière ( <i>n</i> = 52)		<i>t</i>
	Moyenne	é-t	Moyenne	é-t	
Simultanée	24,40	4,01	27,27	3,26	3,83**
Séquentiel	34,83	4,79	36,77	4,95	1,91
Compétences 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*

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .



Tableau 4

Répartition de l'importance accordée par les participants  
aux besoins de formation dans les CÉA

	Niveaux d'importance	
	Moins important (4 et +)	Très important (1, 2, 3)
<u>Collaboration avec les professionnels</u>		
Ressources d'appoint pour répondre aux besoins individuels	0,9% (n = 1)	99,1% (n = 106)
Communication élève-enseignant	1,9% (n = 2)	98,1% (n = 106)
Communication enseignant et autres intervenants	1,9% (n = 2)	98,1% (n = 106)
<u>Gestion de classe</u>		
Gestion de classe proactive	8,6% (n = 9)	91,4% (n = 96)
Gestion de crise	17% (n = 18)	83% (n = 88)
<u>Planification des enseignements</u>		
Planification du développement des compétences disciplinaires	10,9% (n = 11)	89,1% (n = 90)
Planification de la différenciation	14,7% (n = 15)	85,3% (n = 87)
<u>Gestion du comportement</u>		
Motivation des élèves	11,1% (n = 12)	88,9% (n = 96)
<u>Compréhension à l'égard des élèves en difficulté</u>		
Élèves ayant des troubles d'apprentissage	12,0% (n = 13)	88% (n = 95)

Tableau 5  
 Similarité dans les perceptions enseignant-jeunes  
 quant aux besoins des étudiants en CÉA

Dimensions des besoins	Étudiants		Enseignants		t
	moyenne	écart type	moyenne	écart type	
<b>Psychologiques</b>					
• Méthode de travail	1,67	0,77	2,23	0,48	-7,343 <sup>a</sup>
• Développement personnel	1,92	0,90	2,64	0,52	-7,953 <sup>a</sup>
<b>Psychopédagogiques</b>					
• Soutien socioaffectif de l'enseignant	2,22	0,60	2,71	0,32	-8,263 <sup>a</sup>
• Renforcement du sentiment de compétence	2,47	0,64	2,85	0,25	-6,098 <sup>a</sup>
• Communauté d'apprentissage avec les autres élèves	2,18	0,62	2,46	0,42	-4,362 <sup>a</sup>
• Utilité apprentissages pour l'insertion socioprofessionnelle	2,63	0,45	2,79	0,28	-3,546 <sup>a</sup>
• Orientation scolaire	2,22	0,67	2,61	0,40	-5,729 <sup>a</sup>
<b>Pédagogiques</b>					
• Soutien pédagogique	2,13	0,51	2,30	0,36	-3,283 <sup>a</sup>
• Enseignement en groupe	1,64	0,55	1,86	0,51	-4,010 <sup>a</sup>
• Suivi et encadrement individuels	2,33	0,45	2,58	0,31	-5,748 <sup>a</sup>
• Évaluation et aide technologique	<b>1,81</b>	<b>0,60</b>	<b>1,81</b>	<b>0,54</b>	<b>-,117</b>
• Apprentissage dans l'action	2,01	0,76	1,77	0,74	2,863 <sup>b</sup>

<sup>a</sup>  $p < 0,001$ ; <sup>b</sup>  $p < 0,01$ .

Étudiants = 610 participants; Enseignants = 109 participants

## **Autres considérations dans l'analyse des résultats**

Le choix de présenter que les résultats présentant un seuil de signification égal ou supérieur à ,001 laisse sans explications des différences liées au genre et aux groupes d'âge qui pourraient être intéressantes. Cependant, c'est avec une interprétation prudente que nous voulons souligner que les élèves du groupe des 19-24 ans expriment un besoin plus important que les plus jeunes en ce qui a trait à recevoir des renforcements positifs de manière à fortifier leur sentiment de compétence. La piste de solution « appréhender l'apprenant dans sa globalité et dans sa singularité » prend ici encore plus de sens. De plus, il importe de souligner que les filles auraient avantage, pour leur mieux-être général, à diminuer leurs stratégies adaptatives non productives, à renforcer leurs sentiments d'autoefficacité et de compétence au plan personnel, au niveau de leur apparence physique et de leur habileté manuelle. En revanche, les plus jeunes âgés de 16 à 18 ans pourraient bénéficier, au plan personnel, du soutien social que procure l'utilisation plus fréquente de stratégies centrées sur les autres, s'ils amélioreraient leur estime de soi ou s'ils apprenaient à appliquer et à vérifier plus rationnellement leurs solutions pour résoudre des problèmes. Notons aussi que le stress vécu au plan familial s'avère plus problématique pour les filles peu importe l'âge et, en général, pour les jeunes âgés de 16 à 18 ans. De plus, les filles rapportent plus de stress vécu au plan personnel et de façon générale. Quant aux plus vieux (19-24 ans), tout comme les garçons d'ailleurs, ils souhaitent recevoir des cours sur les méthodes de travail. De plus, les 19-24 ans souhaitent suivre des cours sur le développement personnel. En somme, que l'on soit jeune ou vieux, fille ou garçon, les élèves qui fréquentent les CÉA gagneraient sur les plans des apprentissages et du mieux-être à participer à des groupes de gestion du stress, de méthodes de travail et de connaissance de soi comme le souligne la piste de solution intitulée « favoriser le développement personnel des jeunes adultes et le développement d'un répertoire de stratégies de réussite ».

Contrairement aux attentes, soulignons qu'aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les filles et les garçons pour l'estime de soi, l'optimisme et plusieurs domaines liés au stress : école, autres problèmes, temps libres, relation avec le sexe opposé. L'inventaire de résolution de problèmes indique également l'absence de différence entre les filles et les garçons quant à la capacité à définir et à formuler le problème à résoudre, à trouver des solutions alternatives, à prendre des décisions, à appliquer et à vérifier les solutions et au score global de résolution rationnelle des problèmes. De plus, aucune différence d'âge statistiquement significative n'a été observée pour les stratégies d'adaptation non productives. Il n'y aurait pas davantage de différence d'âge quant aux variables associées au sentiment de compétence : perception de soi, confiance sociale, habiletés scolaires, apparence physique, habiletés manuelles. De plus, le niveau de stress ne semble pas se distinguer selon l'âge de l'élève : école, futur, autres problèmes, temps libres, relation avec le sexe opposé, stress personnel. Peu importe le genre ou l'âge, les élèves présentent un degré de satisfaction dans la vie comparable.

## Références et bibliographie complète

- Bergevin, S., Tessier, M., Dumont, M., Rousseau, N., Massé, I., Leclerc, D., & Beaumier, F. (2009). *Questionnaire des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques des jeunes. Version – perception des enseignants. Version - perception des élèves. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.*
- Beaumier, F., Rousseau, N., Dumont, M., Massé, L., & Leclerc, D. (2013). Les caractéristiques des apprenants de 16 à 18 ans fréquentant un centre de formation des adultes : Mieux les soutenir dans la réalisation de leurs objectifs de formation. Dans S. Ouellet (Éd.), *Soutenir le goût de l'école* (pp. 67-85.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2000). *Research Methods in Education*, (5<sup>e</sup> éd), New York, NY: Routledge Falmer.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes.* Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 77-100). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique.* Montréal, QC : McGraw Hill.
- Dumont, M., Rousseau, N., Leclerc, D., Massée, L., Beaumier, F, & McKinnon, S. (soumis). Description des besoins et des profils psychologiques et psychopédagogiques de jeunes âgés de 16 à 24 ans inscrits à la formation aux adultes. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement.* Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Ebert, O., & M. Ziegler, M. (2005). Stuck in the System? Lack of Progress in Adult Basic Education. *MPAEA Journal of Adult Education*, XXXIV(2), 20-33.

- Marceau, G. (2003). Professional Development in Adult Basic Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (98), 67-74.
- Marcotte, J., Cloutier, R & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche.
- Marcotte, J., Ringuette, D., Fortin, F., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2009). Quel "genre" de vie adulte émergente? L'ajustement psychosocial des filles et des garçons ayant présenté des problèmes extériorisés en milieu scolaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 177-196). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Leclerc, D., Massée, L., Beaumier, F, Bergevin, S., & McKinnon, S. (soumis). Les besoins de formation des enseignants qui œuvrent à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Dans C. Villemagne & J. Myre-Bisaillon (Éds.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G., & Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes ! Dans N. Rousseau (Éd.) *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (pp. 7-28). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Samson, G., Dumont, M. & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16-18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie ! » *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76-94.

Smith, C., & Hofer, J. (2003). *The characteristics and concerns of adult basic education teachers, NCSALL Reports N° 26*, Cambridge, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard Graduate School of Education.

Zachry, E. (2010). Who Needs a Second Chance? The Challenge of Documenting K-12 Dropout and Why Adult Educators Should be Concerned. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 4(2), 75-85.