

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉVALUATION DU PROGRAMME «LE SAC À DOS» AUPRÈS
D'UNE CLIENTÈLE SPÉCIFIQUE

PAR
ANNIE DROLET

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN
PSYCHOÉDUCATION EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAÎTRISE ÈS SCIENCES (M.Sc) EN PSYCHOÉDUCATION

Mai 2009



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉVALUATION DU PROGRAMME «LE SAC À DOS» AUPRÈS
D'UNE CLIENTÈLE SPÉCIFIQUE

PAR
ANNIE DROLET

A ÉTÉ ÉVALUÉ PAR UN JURY COMPOSÉ DES PERSONNES SUIVANTES :

DENISE CÔTÉ, DIRECTRICE DE RECHERCHE, UQAT

ALEXANDRE BEAULIEU, MEMBRE DU JURY, UQAT

SYLVIE L'HEUREUX, MEMBRE DU JURY, UQAT

SOMMAIRE

Cette étude évalue les effets du programme d'intervention «Le sac à dos» visant à améliorer l'estime de soi et la motivation chez les adolescents(es) fréquentant le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda. Ce Centre est un établissement scolaire alternatif accueillant des adolescents âgés entre 16 et 18 ans présentant de graves difficultés d'adaptation. L'étudiante a tenté de vérifier si la participation au programme d'intervention «Le sac à dos» a eu des effets positifs sur l'estime de soi et de la motivation des élèves. Les relations entre l'estime de soi, la motivation et les apprentissages sont de plus en plus documentées auprès des enfants et des adolescents ayant un cheminement scolaire régulier (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000). Toutefois, ces effets n'ont pas été mesurés auprès d'une clientèle particulière, ce qui pourrait contribuer à améliorer les services offerts dans le réseau scolaire alternatif. Pour ce faire, trois instruments de mesure ont été administrés à trois reprises au cours de l'année scolaire (octobre 2007, janvier et juin 2008). Ces instruments ont permis de mesurer le niveau d'estime de soi et le type de régulation motivationnelle des élèves pour ensuite vérifier les effets du programme d'intervention sur les élèves. Les résultats obtenus se situent sur les plans de l'amélioration de la motivation scolaire et de l'estime de soi (post-test I) à la lumière des comportements généraux des sujets dans leur milieu scolaire, de leur implication à l'intérieur du programme d'intervention et de progrès au niveau des apprentissages scolaires et socioprofessionnels.

Mots clés: programme d'intervention, estime de soi, motivation, autodétermination, adolescents.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	12
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	14
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS	18
2.1 L'estime de soi	19
2.1.1 L'estime de soi selon Duclos, Laporte et Ross	20
2.1.2 L'estime de soi vue par Lemétayer et Kraemer	21
2.1.3 Les autres études sur l'estime de soi	22
2.2 L'autodétermination	23
2.2.1 La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci	23
2.2.2 L'autodétermination et l'auto-efficacité selon Bandura	24
2.3. La motivation	25
2.3.1 La motivation selon le modèle de Ryan et Deci	25
2.3.2 La motivation selon Gilman et Anderman	28

CHAPITRE III

PROJET DE RECHERCHE	30
3.1 La réalité des adolescents en difficultés graves d'adaptation	31
3.1.1 L'adolescence	31
3.1.2 La définition des difficultés graves d'adaptation	32
3.1.3 Les difficultés scolaires	34
3.1.4 Les facteurs de risque et de protection des difficultés graves d'adaptation	35
3.1.5 L'implantation d'un programme dans un milieu CFER – JDA	36
3.2 Le programme «Le sac à dos» et ses objectifs	38
3.2.1 L'historique du programme	38
3.2.2 L'évaluation du programme	39
3.2.3 Les résultats de l'étude d'impact	39
3.2.4 La description du programme	41
3.2.5 Les objectifs de base du programme	42
3.2.6 Le choix du programme « <i>Le sac à dos</i> » dans le cadre du milieu CFER	43
3.3 Les objectifs d'évaluation	45

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE	46
4.1 Les sujets	47
4.2 Les instruments de mesure	48
4.3 Le déroulement de l'expérimentation	49
4.4 Le traitement des données	51
4.5 Les considérations éthiques	52

CHAPITRE V	
RÉSULTATS	54
5.1 La description des sujets à l'aide du questionnaire sociodémographique	55
5.2 Le portrait des sujets au prétest à l'aide des instruments de mesure	56
5.3 L'évaluation des effets du programme «Le sac à dos»	58
5.4 L'atteinte des objectifs du programme d'intervention « <i>Le sac à dos</i> » à partir des rapports de leçons	61
CHAPITRE VI	
DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS	65
6.1 Le portrait sociodémographique de la clientèle	66
6.2 L'évaluation du programme «Le sac à dos»	67
6.3 Les facteurs liés au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda	73
6.4 Les recommandations au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda	74
CONCLUSION	76
RÉFÉRENCES	78
APPENDICE A	
LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION ASSOCIÉS À L'ADAPTATION SOCIALE DES ADOLESCENTS	84
APPENDICE B	
LE CONTENU DU PROGRAMME « <i>LE SAC À DOS</i> »	90
APPENDICE C	
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	102

Liste des tableaux

Tableau 1	Les problèmes externalisés et internalisés	36
Tableau 2	L'évolution de la population du CFER 2007-2008 participant à la recherche	47
Tableau 3	Les résultats prétest aux trois instruments de mesure	57
Tableau 4	Les résultats obtenus à l'inventaire de l'estime de soi	59
Tableau 5	Les résultats obtenus à l'échelle de motivation en éducation	60
Tableau 6	Les résultats obtenus à l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de la vie	61

Liste des figures

Figure 1	Les styles de régulation de la motivation de Ryan et Deci (2000)	26
Figure 2	Les objectifs du programme « <i>Le sac à dos</i> » de Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher (2000)	42
Figure 3	Les ajouts aux objectifs du programme « <i>Le sac à dos</i> ».....	44
Figure 4	La correspondance des leçons avec les objectifs du programme ajustés	63

REMERCIEMENTS

Ce projet de maîtrise n'aurait pu voir le jour sans l'aide précieuse de plusieurs personnes.

Je tiens, premièrement à remercier sincèrement ma directrice, madame Denise Côté, sans qui l'aboutissement de cette étude n'aurait pas été possible. Tout au long de ces trois années de travail acharné, vous avez fait en sorte, non seulement de m'aider à venir à bout de mon projet mais aussi de me supporter et m'encourager lorsque je vivais des moments plus difficiles, que j'étais démotivée.

Un merci spécial aussi à tous mes professeurs tant du baccalauréat que de la maîtrise en psychoéducation. Vous avez tous et toutes contribué à mon cheminement scolaire, professionnel et personnel. Merci beaucoup.

Je tiens également à remercier du fond du cœur ma fille Ann-Rébecca, et mon conjoint, Denis, qui ont su démontrer de la patience, de la tolérance et, à leur façon, ont su m'encourager à persévérer durant ces trois années.

En terminant, je remercie les élèves et le personnel du CFER La Renaissance pour m'avoir permis de réaliser cette étude dans leur milieu.

INTRODUCTION

Cette étude évalue les effets du programme d'intervention «Le sac à dos» implanté au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda auprès d'adolescents âgés entre 16 et 18 ans présentant de graves difficultés d'adaptation. L'objectif visé par le programme d'intervention «Le sac à dos» consiste à améliorer l'estime de soi, la motivation et le sentiment d'autodétermination chez les élèves. Les relations entre l'estime de soi, la motivation et le sentiment d'autodétermination sur les apprentissages sont de plus en plus documentées auprès des enfants et des adolescents ayant un cheminement scolaire régulier (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000), mais ces effets n'ont pas été mesurés auprès d'une clientèle particulière, ce qui pourrait contribuer à améliorer les services offerts dans le réseau scolaire. Pour ce faire, trois instruments de mesure ont été administrés, et ce, à trois reprises au cours de l'année scolaire (septembre 2007, janvier 2008 et juin 2008). Ces instruments ont permis de mesurer le niveau d'estime de soi, le type de régulation motivationnelle et le sentiment d'autodétermination des élèves pour ensuite vérifier les effets du programme. Les résultats obtenus ne sont pas concluants étant donné la faible étendue de l'échantillon et les divers facteurs externes ayant joués en défaveur de la présente étude. Les résultats démontrent certains effets par les instruments de mesure qu'il est impossible de qualifier de significatifs sur les effets réels du programme. Cependant, des données recueillies par le biais des rapports de leçons indiquent certains éléments importants à retenir sur le choix et l'évaluation d'un programme avec une clientèle spécifique comme le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda.

PROBLÉMATIQUE

L'intérêt pour cette étude provient du fait que le milieu scolaire est un endroit privilégié où les adolescents vivent des expériences de vie significatives, l'école constitue, avec la famille, l'un des principaux milieux de développement de l'enfant. Les difficultés d'adaptation au plan académique et social ont un impact direct sur l'intégration sociale et la réussite scolaire des adolescents ce qui devient une préoccupation pour les différents chercheurs et intervenants (Royer et al., 1997).

Certains auteurs, Royer, Morand et Gendron (2005), soulignent que plus de «80% de la clientèle adolescente en difficulté se retrouve sans diplôme secondaire, par conséquent sans emploi ou avec un salaire moindre, qu'ils risquent de développer des problèmes sociaux et de dépendre des services gouvernementaux» (p. 9). L'estime de soi, la motivation scolaire et le sentiment d'autodétermination sont alors amoindris ou absents chez ces adolescents possédant peu de ressources. Plusieurs auteurs (Harter, 1999; Lalonde, Aubut et Grunberg, 1999; Claes, 2003; Ong et Van Dulmen, 2006; Cloutier, 2008) ont étudié ces problématiques en considérant l'estime de soi et la motivation. Toutes les études confirment que l'estime de soi est un élément essentiel durant la période de l'adolescence, puisqu'elle sera déterminante pour l'individu lui-même et dans sa façon de percevoir son environnement (Claes, 2003). Les relations sociales et l'engagement scolaire de l'adolescent seront également établis en fonction du niveau d'estime de soi de l'élève (Ong et Van Dulmen, 2006). En ce sens :

L'adolescent doit avoir une estime positive de lui-même pour établir des relations avec les autres et y participer activement. [...] c'est à partir de la confiance que procure l'estime de soi que le jeune s'autorise à aller vers les autres, à exprimer ses besoins, à prendre la place sociale qui lui revient en tant que personne à part entière (Cloutier, 2008, p. 205).

Harter (1999) évoque le fait que le niveau d'estime de soi d'un adolescent est un facteur prédictif de succès ou d'échec et de la personnalité à l'âge adulte. Des études ont été effectuées par la Chaire de recherche en Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières sur les CFER; la professeure Nadia Rousseau s'est penchée sur la motivation scolaire, l'estime de soi, les alternatives pédagogiques et l'implication des

parents en lien avec l'aspect pédagogique (académique) concernant la réussite scolaire. Cependant, aucune de ses recherches n'avait pour centration les styles de régulation de la motivation tels que décrits par Ryan et Deci (2000). Chaque individu ayant ses propres mécanismes d'apprentissage et de fonctionnement, le style de régulation de motivation qu'il utilisera pour s'activer aura un impact différent dans sa façon de réaliser des tâches et aussi d'apprendre. Il importe également de tenir compte de l'environnement de la personne, puisque la motivation peut être externe ou interne, ce qui implique des interventions distinctes (Ryan et Deci, 2000). Comme par exemple, l'amotivation est perçue comme étant une absence de motivation, à l'opposé, la motivation intrinsèque, quant à elle, se définit comme servant à satisfaire les besoins psychologiques de l'individu, lesquels sont nécessaires au sentiment de compétence et à l'autodétermination, et ce, en lien avec l'autodétermination. Une bonne motivation intrinsèque serait en lien direct avec l'intérêt, le plaisir, le sentiment de compétence et la présence de stratégies d'adaptation productives (Ryan et Connell, 1989; Ryan et Deci, 2000).

Ayant à cœur l'intégration et l'adaptation des individus à risque, Le CFER est un établissement d'enseignement alternatif qui est devenu un modèle en matière d'insertion professionnelle pour les adolescents présentant des difficultés graves d'adaptation (16 à 18 ans). Cet établissement est également la dernière ressource disponible permettant à cette clientèle de vivre une intégration scolaire et une insertion socioprofessionnelle adaptée à leurs besoins (Martineau et Presseau, 2004; Baby, 2005; Samson et Rousseau, 2006). Ces adolescents étant souvent considérés comme socialement incompetents et faibles sur le plan académique ne peuvent être intégrés à un cheminement scolaire régulier, d'où l'importance de s'intéresser à cette clientèle (Gresham, 1982 : cité dans Royer, Morand et Gendron, 2005). Le conseil supérieur de l'éducation (2004) reconnaît dans le CFER un cheminement scolaire stimulant pour les jeunes en difficulté.

Ces centres sont non traditionnels et innovateurs, en raison de leur philosophie et de leurs pratiques pédagogiques qui ont pour but:

- 1) La reconnaissance et l'acceptation des limites et des forces de chaque apprenant en rapport avec son expérience scolaire conventionnelle, l'intégration sociale, l'autonomie et la participation active, les stratégies

d'apprentissage et la motivation; 2) la reconnaissance et la perception personnelle de chaque apprenant en rapport avec l'utilisation de ses forces pour promouvoir le développement global, l'usage de choix réfléchis, les valeurs de ses traditions culturelles, la reconnaissance et l'expression de ses besoins, la participation individuelle et la réflexion sur les valeurs personnelles (Arsenault et al., 2000, p. 46).

Le programme «Le sac à dos» (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000) s'insère directement dans la philosophie et les pratiques pédagogiques des CFER. Ce programme d'intervention vise à améliorer prioritairement l'estime de soi comportant des éléments motivationnels, ainsi qu'à développer des habiletés de résolution de problèmes afin de faciliter l'adaptation à un nouvel environnement chez les adolescents.

Selon Rousseau (2003), en contexte CFER, l'utilisation d'un programme de façon systématique pour développer leur potentiel tant sur le plan personnel, social que professionnel est recommandé et semble déterminant pour la transformation de la perception de soi (estime de soi) et la capacité à résoudre des problèmes sans avoir recours à des comportements inappropriés (ex. gestes agressifs). Martinot (2001) soulève l'importance pour les élèves de s'attribuer leurs réussites et de se responsabiliser en reconnaissant également leurs échecs. Ainsi, ils seront en mesure de tirer profit de leurs propres erreurs. Selon Kaplan, Peck et Kaplan (1994), les élèves faibles aux plans social et académique (clientèle CFER) se comparent davantage à des pairs semblables afin de préserver leur estime de soi, «lorsque l'échec affecte trop durement l'estime de soi des élèves, ceux-ci peuvent être conduits à développer des attitudes défensives, comme être démotivés, indifférents, voire s'opposer franchement aux normes scolaires en vigueur» (cité dans Martinot, 2001, p. 497). Il spécifie également qu'il est primordial de favoriser le développement d'une bonne estime de soi d'où la pertinence d'implanter et d'évaluer les effets du programme «Le sac à dos» auprès des adolescents présentant des difficultés graves d'adaptation.

RECENSION DES ÉCRITS

L'adolescence est un point culminant non seulement sur le plan des apprentissages, mais aussi dans le développement de l'estime de soi, de la motivation et du sentiment d'autodétermination. Comme le rapportent plusieurs auteurs (Cloutier, 1996; Lalonde, Aubut et Grunberg, 1999; Claes, 2003; Ong et Van Dulmen, 2006), l'adolescence est une période transitoire remplie de bouleversements, de remises en question et surtout de multiples changements: biologique, physique, psychologique, cognitif, social, comportemental, moral et sexuel.

À l'intérieur de cette étude portant sur le développement de l'estime de soi, de la motivation et du sentiment d'autodétermination auprès d'adolescents présentant des difficultés graves d'adaptation, certains concepts seront définis et précisés, en lien avec la vision des auteurs du programme «Le sac à dos».

2.1. L'estime de soi

L'estime de soi est particulièrement importante et déterminante à l'adolescence, période où les individus sont appelés à se définir en tant que personne distincte et unique (Heinonen, Räikkönen et Keltikangas-Järvinen, 2005; Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett et Bean, 2006). Heinonen, Räikkönen et Keltikangas-Järvinen (2005) spécifient que l'adolescence est reconnue comme «une période critique en ce qui a trait au développement de l'estime de soi, car il s'agit d'une période remplie de nombreux défis, de changements et d'évènements multiples dans le développement» (p. 512).

La définition de l'estime de soi utilisée à l'intérieur de ce mémoire est celle de Lemétayer et Kraemer (2005): « l'estime de soi est classiquement définie comme l'ensemble des attitudes et des sentiments plus ou moins favorables que l'individu éprouve à l'égard de lui-même et qui l'orientent dans ses réactions comme dans ses conduites organisées » (p.58).

L'estime de soi est avant tout une question d'identité. Ainsi, afin de bâtir son estime de soi, un adolescent doit prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses, en fonction de son passé, de son vécu, de ses valeurs et de sa motivation (Cloutier, 2008). De ce fait, la perception que l'adolescent a de lui-même ainsi que les regards portés par autrui envers lui sont d'une grande importance dans l'émergence d'une bonne estime de soi.

Selon Guillon et Crocq (2004), « une haute estime de soi est liée à une bonne intégration sociale, scolaire ou professionnelle » (p.31). Ils affirment, également, que « ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes sont affectés par l'échec, tandis que ceux qui ont une haute estime d'eux-mêmes tentent de dévaloriser la dimension sur laquelle ils ont échoué » (p.31). « L'estime de soi détermine donc la capacité que nous avons de croire en notre réussite, en nos compétences, et à nous adapter à de nouvelles situations, en facilitant ou en inhibant notre engagement dans certaines stratégies » (Guillon et Crocq, 2004, p. 31).

2.1.1 L'estime de soi selon Duclos, Laporte et Ross

Dans leur livre *L'estime de soi des adolescents*, Duclos, Laporte et Ross (2002) se sont également attardés au phénomène de l'estime de soi chez une clientèle adolescente où ils évoquent l'estime de soi comme dynamique, donc influencée par l'environnement, par des facteurs internes et externes :

Il s'agit d'une perception de soi, une image interne autoprojetée par les individus, présente dans toutes les aspects de la vie : « physique (apparence, habiletés, endurance); intellectuelle (capacités, mémoire, raisonnement); sociale (capacité de se faire des amis, charisme, sympathie); amour, travail, créativité [...] qu'une personne ayant une bonne image d'elle-même dans la majorité de ces aspects aura une bonne estime de soi générale et que l'inverse est également vrai [...] une personne ne peut s'aimer elle-même sans s'estimer, c'est-à-dire sans s'attribuer une valeur personnelle (qualités, forces, façon d'être, identité unique) [...] Chez un adolescent, l'autocritique et l'auto-jugement sont fort présents tant positivement que négativement. Il est facilement en mesure de s'auto-apprécier ou, au contraire, de s'auto-déprécier par le biais de la qualité de ses pensées, de ses monologues intérieurs qu'il alimente [...] L'adolescent est très influencé non seulement par ses propres évaluations sur ces compétences ou ses caractéristiques personnelles, mais aussi par celles des personnes significatives à ses yeux (p. 9-10).

L'entourage immédiat (parents, grands-parents, fratrie, amis, etc.) prend une importance capitale dans la formation de l'estime de soi de l'enfant et celle-ci se perpétue à l'adolescence selon les expériences vécues au cours de l'enfance. « En fait, tout au long de sa vie, un individu verra son niveau d'estime de soi descendre, monter et descendre selon les évènements auxquels il aura à faire face et selon les regards que les gens poseront sur

lui » (Duclos, Laporte et Ross, 2002). L'adolescent doit être en mesure de se définir en tant qu'individu par le biais de ses relations amicales, sociales et amoureuses, il doit aussi apprendre à se détacher de son noyau familial (parents) afin de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure. « L'individu doit apprendre à se connaître (ses qualités, ses forces, ses difficultés, ses vulnérabilités) avant de se reconnaître (estime de soi) » (Duclos, Laporte et Ross, 2002, p. 10).

La thématique de l'estime de soi est d'autant plus importante à travailler chez une clientèle à risque telle que les adolescents en graves difficultés d'adaptation et d'apprentissage pour de nombreux motifs : il s'agit d'élèves présentant des problématiques multiples et diversifiées ; ils ont tendance à se déprécier ; à être déprimés ; et à développer une faible affirmation de soi. Duclos, Laporte et Ross (2002) soutiennent que l'affirmation de soi est la forme concrète de l'estime de soi. Il est plus facile à l'adolescent conscient de sa valeur personnelle (estime de soi) de s'affirmer en exprimant ses idées, ses opinions, ses besoins et désirs. L'adolescent est capable de faire des choix personnels (autodétermination).

Donc, en développant leur affirmation de soi, les élèves en difficulté pourraient tirer de nombreux bénéfices tant sur le plan individuel que social, et ce, tout au long de leur existence. Pour se faire, ils doivent tout d'abord « trouver leur place dans leur milieu scolaire et dans leur groupe d'amis et en venir à participer à la vie scolaire » (Duclos, Laporte et Ross, 2002, p. 56).

2.1.2 L'estime de soi vue par Lemétayer et Kraemer

À la suite de nombreuses études sur le phénomène de l'estime de soi en lien avec les apprentissages scolaires des adolescents, Lemétayer et Kraemer (2005) ont opté pour une approche comparative afin de déterminer si les élèves non déficients fréquentant une classe régulière avaient une meilleure estime d'eux-mêmes et une satisfaction de soi plus élevée que les élèves déficients intellectuels fréquentant une classe spécialisée, et ce, sur cinq domaines de l'estime de soi. Un échantillonnage de 60 adolescents, 30 déficients intellectuels et 30 non déficients a été sélectionné et un instrument de mesure, *l'Échelle Toulousaine d'estime de Soi (ETES)* a été administré aux sujets. Les résultats démontrent

que les élèves déficients intellectuels provenant d'une classe spécialisée ont obtenu des scores supérieurs aux élèves non déficients sur le plan de l'estime de soi et de la satisfaction de soi. Cependant, le soi émotionnel, le soi social et le soi projectif des deux groupes ne témoignent pas de différences significatives, ce qui pourrait être explicable, selon les chercheurs, par le fait que peu importe le niveau intellectuel des participants, les adolescents passent par le même cheminement émotionnel durant cette période de vie et que la sociabilité est tout aussi importante pour tous ces élèves (Lemétayer et Kraemer, 2005). En ce qui a trait à la comparaison des sexes, les résultats obtenus n'ont pu, de manière évidente, permettre d'affirmer que les garçons avaient une meilleure estime de soi que les filles sur l'aspect global, mais le soi physique est favorable aux garçons non déficients et le soi émotionnel, supérieur chez les garçons déficients. En conclusion, il semble que les classes spécialisées présentent des avantages pour la clientèle adolescente déficiente intellectuelle sur plusieurs aspects. Compte tenu des données amassées, Lemétayer et Kraemer (2005) énoncent l'importance d'analyser en profondeur l'estime de soi de chacun des domaines, plus spécifiquement les impacts d'une faible estime de soi « pour minimiser les risques de « surgénération » de ce constat d'échec, sur l'ensemble de l'estime de soi » (p.69).

2.1.3 Les autres études sur l'estime de soi

Bandura, Barbaranelli, Vittorio-Caprara et Pastorelli (2001) soulignent le fait que l'estime de soi est un facteur déterminant dans le style de régulation de la motivation menant à poursuivre ou à abandonner des études supérieures. Ils ajoutent que le sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination des adolescents sont des éléments essentiels dans le choix d'une profession et des aspirations professionnelles. L'estime de soi hausse la motivation, le niveau des buts et les efforts mis à l'atteinte des buts supérieurs (Heinonen, Rääkkönen et Keltikangas-Järvinen, 2005). Dans la même lignée, Martinot (2001) s'intéresse à l'aspect multidimensionnel du concept de soi, plus spécifiquement la connaissance de soi et l'estime de soi relatifs à la réussite scolaire chez les adolescents. Selon les études, plus un élève a une bonne estime de lui-même, plus il est apte à poursuivre ses études et à être compétent non seulement en société mais au plan professionnel (Saint-Louis et Vigneault, 1984;

Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992). « Il arrivera ainsi progressivement à un concept de lui-même plus stable et cohérent qui lui donnera un sentiment d'unité et de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu » (Saint-Louis et Vigneault, 1984, p.27). Dans la même lignée, Shahar, Henrich, Blatt, Ryan et Little (2003) soulignent que la conception de soi ou « *self-definition* » est « essentielle à l'établissement d'une cohérence, d'une différenciation, une stabilité et une conscience de soi (« *sense of self*») positive et réaliste » (p.470).

2.2 L'autodétermination

2.2.1 La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci

La théorie de l'autodétermination s'appuie sur la croyance que tous les êtres humains possèdent en eux la volonté d'apprendre dans un contexte stimulant, et ce, depuis leur naissance, mais que ce désir est soit encouragé ou découragé par l'environnement (Deci et Ryan, 2000 cités dans : Fairchild, Horst, Finney et Barron, 2005 ; Ryan, 1995). Cette théorie permet d'intégrer les effets du contexte et propose l'existence de différents types de motivation ayant des répercussions importantes sur le développement de la personne, la satisfaction de ses besoins étant précurseur d'une motivation intrinsèque. Selon cette théorie, trois besoins sont à la base de la motivation humaine :

- (1) **le besoin d'autonomie** qui consiste à se sentir à l'origine de ses propres comportements (le contrôle externe est l'opposé de l'autonomie). L'autonomie correspond au sentiment d'être libre de pression et d'avoir la possibilité de faire des choix parmi plusieurs actions ;
- (2) **le besoin de compétence**, c'est-à-dire se sentir efficace (sentiment d'auto-efficacité) dans ses interactions avec les autres ou exprimer et démontrer ses capacités. Plus un individu se sent compétent, plus il s'intéressera à l'activité (Ryan et Deci, 2000). Le sentiment d'auto-efficacité est lié au niveau de défi que procure l'activité et se manifeste par la confiance de pouvoir réussir, de mener à bien la tâche et d'être influent sur son environnement ;

le besoin d'appartenance sociale comme se sentir accepté, reconnu et apprécié des autres individus. Il s'agit d'une qualité relationnelle reposant sur le sentiment de sécurité et sur l'empathie réciproque entre les individus (Ryan et Deci, 2002).

Donc, l'autodétermination qui contribue au développement de la motivation se définit comme étant « une participation ou implication totale de soi, une expérience de l'endossement ou de l'approbation personnelle et le choix » (Switzky, 2004, p. 8). En d'autres mots, l'autodétermination symbolise le fait de prendre en charge sa propre vie, ses propres décisions, d'en assumer les choix, de faire preuve d'autonomie et d'autorégulation. Switzky (2004) affirme que la théorie de l'autodétermination se penche sur le fait que lorsque des comportements sont autodéterminés, les individus fonctionnent plus adéquatement en société et dans leurs différents milieux de vie.

Pour plusieurs auteurs (Ryan et Deci, 2000 ; Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006), des liens existent entre la motivation et l'autodétermination. Ils exposent leur théorie non seulement dans l'optique de mieux cerner les différents types de motivation, mais aussi de comprendre les effets que ces derniers peuvent avoir sur l'autodétermination et l'auto-efficacité d'un individu.

2.2.2 L'autodétermination et l'auto-efficacité selon Bandura

«L'auto-efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités» (Bandura, 2007, p.12). Cette définition de l'auto-efficacité dite « perçue » joue un rôle primordial dans le sentiment de compétence, dans la façon de percevoir le monde extérieur, de se développer efficacement. En conséquence un individu se doit, pour se déployer de façon optimale, de croire en lui et de développer des aptitudes en ce sens. Il importe de bien comprendre que l'efficacité perçue n'est pas un ensemble d'aptitudes, mais bien une croyance en notre capacité à faire face à diverses situations, peut importe les dispositions. Dans le même ordre d'idée, Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher (2000) affirment que plus le sentiment d'auto-efficacité est présent chez un individu, plus celui-ci sera en mesure de « décoder l'information, à l'évaluer correctement,

à faire des jugements rapides et confiants, à être souple et à être sensible aux stimuli et aux informations reliées à ce domaine » (p. 15).

Bandura (2007) différencie le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi de façon très distincte, le premier fait référence aux « évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles » tandis que le second se définit comme étant « les évaluations de sa valeur personnelle » (p.24). Ainsi, un individu peut se considérer comme inefficace dans une activité mais efficace dans une autre et son estime de soi n'en sera pas nécessairement atteinte pour autant.

Ce qui signifie que le sentiment d'auto-efficacité dépend de plusieurs facteurs : « les domaines d'activités; les niveaux de difficulté dans un même domaine et les circonstances » (Bandura, 2007, p. 24). Selon Bandura (2007) les buts fixés par les individus et leurs performances (motivation et autodétermination) se rattachent directement à l'auto-efficacité tandis que ces éléments ne sont pas affectés par l'estime de soi.

Bandura (2007) abonde dans le même sens en ajoutant que « des programmes sociocognitifs qui cultivent les compétences permettant de contrôler les habitudes de santé suscitent un sentiment d'efficacité personnelle plus fort et des intentions plus fermes d'adopter des pratiques préventives [...] » (p.454). Par ailleurs, un individu voulant modifier des comportements négatifs doit non seulement y mettre l'énergie et les ardeurs nécessaires en se fixant des objectifs et des sous-objectifs réalistes, mais en se gratifiant pour le travail intense qui est fourni. Il est prouvé qu'une personne qui s'engage activement dans son processus, s'encourage (s'applaudir, se complimenter) et qu'elle retire de la satisfaction dans l'atteinte des buts qu'elle s'est fixée aura davantage de chance de réussir que celle qui ne trouve pas ses propres sources de motivation.

2.3. La motivation

2.3.1 La motivation selon le modèle de Ryan et Deci

Le troisième concept à considérer à l'intérieur de cette étude selon les objectifs du programme «Le sac à dos», est la motivation des adolescents à s'engager ou à persévérer dans une activité afin d'atteindre un but et un sentiment d'accomplissement de soi.

La définition retenue dans le cadre de cette étude est celle de Ryan et Deci (2000) : « la motivation est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions» (p.55). Ryan et Deci (2000), abordent la motivation intrinsèque et extrinsèque à travers les définitions classiques, mais y ajoutent de nouvelles directions par l'élaboration d'une taxonomie de la motivation humaine. Ils présentent un schéma explicatif en lien avec la théorie de l'autodétermination (*Self-Determination Theory-SDT*) qui se divise en trois styles de régulation, soit l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Les différences entre ces trois catégories se situent au niveau des motifs ou la valeur qui poussent l'individu à se mettre en action. Les auteurs décrivent différents types de motivation classés de manière à déterminer divers degrés d'autonomie ou d'autodétermination (*figure 1*) se divisant en plusieurs styles de régulation. Selon ces auteurs, la motivation «régule le fonctionnement de l'individu en interaction avec son milieu» (p. 56):

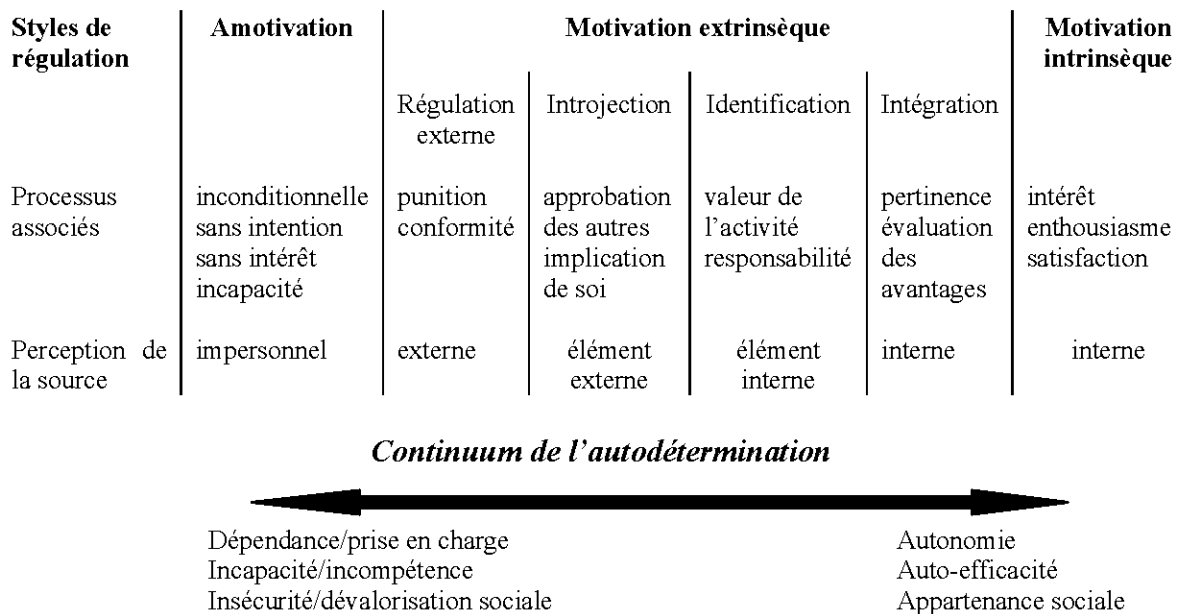


Figure 1. Les styles de régulation de la motivation de Ryan et Deci (2000).

- (1) *l'amotivation* est perçue comme étant une absence de motivation (le sujet n'a aucune motivation, ni aucun but pour susciter une mise en action, il y a présence d'indifférence), c'est-à-dire que l'individu est dans l'incapacité de percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme geste ou la réalisation d'une activité et les bénéfices concrets qu'il en retirera ;
- (2) *la motivation extrinsèque* est subdivisée en quatre types de régulation: *la régulation externe* (comportements liés aux expériences externes comme les récompenses, au contrôle externe comme des punitions), *la régulation introjectée* (l'individu ressent une pression et agit afin d'éviter l'anxiété, l'atteinte à son égo et/ou à sa fierté), *la régulation identifiée* (identification de valeurs personnelles dans le but à atteindre, prend conscience de l'intérêt qu'il porte à l'activité) et *la régulation intégrée* (conscientisation intégrée des aspects essentiels par l'individu lui-même sans soutien externe). Les études ont démontré que les régulations identifiée ou intégrée sont directement liées à l'autodétermination (Skinner, 1953; Seligman, 1975; Deci, 1975; Ryan, 1982; Nicholls, 1984; Bandura, 1986; Chandler et Connell, 1987 ; Forest, 2009) ;
- (3) *la motivation intrinsèque* est définie comme servant à satisfaire les besoins psychologiques de l'individu, lesquels sont nécessaires au sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination. Une motivation intrinsèque est le plus haut niveau de motivation autodéterminée qui renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure (Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation est donc en lien direct avec l'intérêt, le plaisir, le sentiment d'auto-efficacité et la présence de stratégies d'adaptation productives (Ryan et Connell, 1989 ; Forest, 2009).

La motivation permettrait à l'individu de se fixer un but par rapport à un standard personnel (estime de soi, sentiment d'auto-efficacité), ainsi que selon ses valeurs personnelles et culturelles.

2.3.2 La motivation selon Gilman et Anderman

Une étude de Gilman et Anderman (2006) tentent d'expliquer les construits de la motivation par deux types de buts se rattachant à la motivation, soit les buts supérieurs ou dominants et les buts visant essentiellement la performance de l'individu. Selon ces auteurs, ces buts sont basés sur différents construits de motivation tels que : la motivation intrinsèque, le sentiment d'auto-efficacité et la sensation de contrôle personnel (autodétermination). Ils croient que la nature des buts a une influence sur le degré de motivation, celle-ci étant définie comme un moteur amenant l'élève à développer un fonctionnement adaptatif individuel et social. Bandura (2007) considère que : « l'auto-efficacité est une capacité protectrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (p. 63).

Les résultats démontrent que les buts dominants sont en étroite relation avec un haut niveau de motivation ainsi qu'un bon fonctionnement individuel, diminue les difficultés liées à la dépression et au stress social, de même que l'apparition de troubles de comportement. L'étude a été menée auprès de 654 étudiants classés en trois groupes expérimentaux selon leur motivation (basse, moyenne et élevée). Les résultats obtenus indiquent que les étudiants plus âgés, appartenant au groupe ayant un haut niveau de motivation, ont une meilleure estime d'eux-mêmes, sont plus satisfaits de leur vie en général, fréquentent l'école sur une plus longue période et leur famille démontre de la satisfaction à leur égard. Les individus classés dans le groupe ayant une motivation moyenne démontrent peu de différence (différences non significatives) avec le premier groupe ayant une motivation élevée. Cependant, ces groupes ont un faible niveau de dépression, d'anxiété et de stress social, comparativement au dernier groupe qui démontre peu de motivation. Concernant ce groupe (faible motivation), il semblerait que la relation de confiance qu'ils entretiennent avec le professeur soit significativement liée avec leur réussite scolaire puisque des différences sont notables quant aux relations sociales qu'ils entretiennent avec leur entourage (Gilman et Anderman, 2006).

Gilman et Anderman (2006) concluent en expliquant que les réformes scolaires sont essentiellement axées sur le plan académique et que certains éléments sont mis de côté (affectif, comportemental). Il serait donc intéressant pour les chercheurs de miser sur une clientèle spécifique ayant des besoins particuliers, en tenant compte des facteurs psychologiques et psychosociaux de ces adolescents à risque de vivre des situations d'échecs scolaires.

PROJET DE RECHERCHE

3.1 La réalité des adolescents en difficultés graves d'adaptation

3.1.1 L'adolescence

L'adolescence est une période importante puisque de nombreux changements surviennent sur plusieurs aspects, soit biologique, physique, psychologique, cognitif et social. C'est également à cet âge que l'individu est appelé à se forger une identité propre à lui en dehors du noyau familial, ce que Saint-Louis et Vigneault (1984) nomment « la reformulation et la différenciation de soi » (p.27). De ce fait, certains d'entre eux vont réussir adéquatement cette quête d'identité et s'intégreront sans problème majeur à la société. Cependant, il demeure qu'une minorité d'adolescents aura davantage de difficulté à faire partie intégrante de cette même société et développera, dès la tendre enfance pour certains d'entre eux, de graves difficultés d'adaptation. Selon Cloutier (2008), la socialisation est un point culminant dans la vie d'une personne puisqu'elle lui sera nécessaire tout au long de sa vie pour bien s'adapter dans les différents aspects de son quotidien. Un des principaux facteurs de risque à l'inadaptation sociale est l'isolement social ou l'incapacité de se faire des amis. Cette situation serait stable dans le temps. Il arrive que l'enfant ou l'adolescent soit étiqueté dès son jeune âge ce qui ferait en sorte qu'il développerait des difficultés d'adaptation.

Selon St-Jacques, Drapeau et Cloutier (2000 : dans Vitaro et Gagnon, 2000), au cours de sa vie, un individu sera appelé à vivre divers changements et transitions qui nécessiteront une adaptation de sa part pour bien fonctionner. Ces étapes font partie intégrante de ses apprentissages et de son évolution. Elles sont nommées « transitions développementales ou transitions normatives ». Ces transitions auront une durée et une intensité différentes pour chaque individu selon sa capacité de bien s'adapter ou non. Par contre, il arrive également qu'une personne soit appelée à vivre d'autres types de changement ou transition dites « non normatives » puisqu'elles ne font pas partie, de prime abord des événements normaux de la vie, comme par exemple; une séparation, un décès, un accident, etc. L'individu devra alors faire preuve d'une bonne adaptation pour surmonter ces épreuves, s'il ne réussit pas à fonctionner adéquatement, il sera alors en déséquilibre et surviendra des difficultés d'adaptation.

3.1.2 La définition des difficultés graves d'adaptation

Lapointe et Legault (2004) définissent un individu adapté psychosocialement comme « celui qui possède des caractéristiques qui le prédisposent à bénéficier de ce que la communauté éducative peut lui offrir » (p. 245). Ils ressortent trois composantes importantes du concept d'adaptation psychosociale selon plusieurs auteurs :

- (1) L'estime de soi étant une caractéristique de la personnalité se construisant très tôt à partir des rétroactions de l'entourage (Harter, 1989 : citée dans Lapointe et Legault, 2004);
- (2) La compétence sociale étant définie par la perception de sa propre capacité à se lier facilement aux autres (les adolescents se sentant compétents socialement ont plus de facilité à obtenir l'aide de leurs pairs lorsque le besoin se présente) (Ryan et Pintrich, 1997 : cités dans Lapointe et Legault, 2004);
- (3) Le sentiment d'appartenance se traduisant par le degré auquel l'adolescent se sent personnellement accepté, respecté, intégré et soutenu par ses pairs. Cette attitude entre les élèves doit être fortement favorisée et soutenue par l'enseignant (Goodenow, 1993 : cité dans Lapointe et Legault, 2004).

Pour leur part, Ratelle, Vallerand, Chantal et Provencher (2004) soulignent le fait qu'au départ, un problème adaptatif est lié à un événement menaçant, c'est-à-dire que pour favoriser son adaptation un individu doit s'engager à travers un processus d'ajustements afin de répondre aux exigences de l'environnement.

Selon les auteurs, l'optimisme, le sentiment de contrôle et une perception de soi positive mènent vers une meilleure adaptation sociale et cognitive et une bonne santé mentale, tandis qu'inversement, des distorsions cognitives négatives sont étroitement liées à un sentiment de contrôle faible, une plus grande discordance entre l'auto-évaluation de l'individu et ses attributs personnels, de même qu'une absence de vision positive de l'avenir. Plus précisément, lorsqu'il y a des conséquences négatives, le type de motivation sera davantage orienté vers la régulation externe et l'amotivation. À l'opposé, lorsqu'il y a un sentiment de compétence, de persévérance, un haut niveau de performance et d'efforts, le

type de motivation sera davantage orienté vers l'autodétermination qui relève directement de la motivation intrinsèque. « Ces éléments interagiront sur les relations interpersonnelles, les sports et activités, le travail et les études » (Ratelle, Vallerand, Chantal et Provencher, 2004, pp.462-463).

Il est parfois difficile de distinguer les troubles de l'adaptation et les difficultés d'adaptation. En se basant sur le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV)*, Lalonde, Aubut, Grunberg et coll. (1999) ont défini le trouble de l'adaptation de la façon suivante :

Les troubles de l'adaptation se traduisent par des symptômes cliniques caractérisés par des perturbations des conduites ou, surtout, par des troubles émotionnels, se manifestant en réponse à un facteur de stress identifiable. Les troubles de l'adaptation sont fréquents, mais le plus souvent leur évolution est rapide et leur pronostic, bon. C'est sans doute ce qui explique que de nombreux sujets aux prises avec un trouble de l'adaptation ne requièrent pas de soins psychiatriques prolongés (p.398).

Selon Kanfer et Goldstein (1986), les difficultés d'adaptation se définissent comme étant :

Des difficultés dans les relations personnelles, dans les perceptions du monde envers lui-même ou dans les attitudes vis-à-vis lui-même. De plus, ces problèmes sont caractérisés par le sentiment (feeling) d'anxiété ou de tension d'une personne, l'insatisfaction de ses propres comportements l'attention excessive portée sur un problème, la non atteinte de ses buts ou l'incapacité de fonctionner efficacement en société (p. 7).

Ces auteurs identifient également chez la grande majorité des personnes vivant des difficultés d'adaptation, quatre points de repère observables :

- (1) L'individu souffre d'un inconfort persistant et provenant de difficultés encrées depuis longtemps (processus automatiques);
- (2) L'individu démontre une déficience comportementale qui interfère avec un fonctionnement adéquat attendu par lui-même ou par autrui;

- (3) L'individu se met en action par le biais d'activités inacceptables pour son entourage et qui entraînent des conséquences négatives pour lui-même ou pour autrui;
- (4) L'individu démontre des comportements déviants qui entraînent des sanctions sociales sévères dans son environnement immédiat.

3.1.3 Les difficultés scolaires

De nombreuses études confirment que les élèves en situation d'échec scolaire et présentant des troubles du comportement affichent entre autres une faible estime de soi globale qui influencera plusieurs aspects de la personne, puisqu'elle démontrera une forte tendance à la dévalorisation de soi générale et à la surgénéralisation (surreprésentation défavorable de leurs capacités réelles, de leur incompetence générale et physique). Il est à noter que cette mésestime de soi est davantage présente chez les filles que chez les garçons (Maïano, Ninot, Bilard et Albernhe, 2003). L'estime de soi globale est un élément essentiel à l'autodétermination, principalement chez une clientèle en difficultés. Lorsque ceux-ci ont une mauvaise estime globale d'eux-mêmes, ils sont plus enclins à adopter des attitudes négatives telles que : « (1) intolérance à la frustration et à l'échec; (2) impulsivité et agressivité; (3) contrôle de soi faible» (p.330). Si ces conduites persistent dans le temps, elles auront pour conséquence l'amplitude des troubles de base et un désintérêt pour le monde scolaire en général. Ces élèves démontrent très peu d'intérêt pour les activités récréatives et sportives offertes dans leur milieu scolaire.

Le décrochage scolaire est une problématique se situant à 27,8 % chez les élèves de niveau secondaire au Québec : filles 20,5 %; garçons 35,1 % pour l'année 2004-2005 (Potvin, 2008, p.3). Pour la grande région de Montréal, le décrochage scolaire se chiffre à 31,5% (N= 12 477) et pour l'ensemble de la Commission scolaire de Montréal, à 38,1% (Potvin, 2008, p.3). La grande majorité des personnes (82%) se retrouvant sur l'aide sociale n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires (MÉQ, 2002). D'ailleurs, selon plusieurs recherches, la présence de troubles de comportement externalisés en sixième année du primaire seraient l'un des meilleur prédicteur du décrochage scolaire à l'adolescence à un

taux de 85 % (Blackorby, Edgar et Kortering, 1991; Jimerson, Egeland, Srouke et Carlson, 2000 : dans Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). De plus, l'absentéisme et le redoublement (Vickers, 1994 : dans Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004) sont fréquemment associés aux troubles de comportement. Les résultats de ces recherches ont également démontré que les élèves à risque de décrocher présentent des facteurs de risque du décrochage scolaire : la présence d'éléments dépressifs chez l'adolescent (troubles de comportement internalisés); l'organisation familiale (habiletés parentales et conflits familiaux); l'organisation de la classe influençant directement la motivation et l'engagement scolaire (structure cohérente et sécurisante). Selon ces auteurs, l'implantation de programmes d'intervention et d'autres études plus approfondies seraient intéressantes pour mesurer la stabilité des facteurs prédictifs du décrochage scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004).

3.1.4 Les facteurs de risque et de protection des difficultés graves d'adaptation

De multiples facteurs de risque sont à l'origine des difficultés d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Plusieurs auteurs ont fait ressortir des facteurs de risque (éléments amenant l'individu à être à risque de développer des difficultés personnelles) et de protection (éléments favorables à l'individu lui permettant de contrer ses difficultés personnelles), tant sur le plan personnel, familial, environnemental que scolaire (Saint-Louis, Vigneault, 1984; Cloutier, 1996; Tarabulsky et Tessier, 1996; Dumoulin, 1997; Habimana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999; Lalonde, Aubut, Grunberg et coll, 1999; Saint-Jacques, McKinnon et Potvin, 1999; Saint-Jacques, Drapeau et Cloutier, 2000 : dans Vitaro et Gagnon, 2000; Martinot, 2001; Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2002; Claes, 2003; Fallu et Janosz, 2003; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Lapointe et Legault, 2004; Birndorf, Ryan, Auinger et Aten, 2005; Lemétayer et Kraemer, 2005; Ong et Dulmen, 2006; Tarrant, MacKenzie et Hewitt, 2006; Bandura, 2007; Potvin, 2008; Beaulieu, 2009). Il est clair que tous les facteurs énumérés à l'appendice A sont une liste exhaustive provenant d'un ensemble de recherches. Donc, les adolescents ne possèdent pas toutes ces caractéristiques, mais il est utile de se référer à ce type de relevé afin d'identifier certains indicateurs.

En ce qui a trait aux types de problèmes de comportement, le tableau 1 expose selon deux catégories reconnues les comportements externalisés ou internalisés. Les comportements externalisés sont des troubles plus stables au fil du temps (persistance, ancrage) comparativement aux comportements internalisés (Saint-Jacques, McKinnon et Potvin, 1999).

Tableau 1

Les problèmes externalisés et internalisés

Problèmes de comportement	
Externalisés	Internalisés
Hyperactivité Déficit de l'attention Impulsivité Abus de substance et toxicomanie Comportements antisociaux Agirs délinquants Fugue, itinérance Absentéisme et abandon scolaire Comportements sexuels non appropriés	Retrait Dépression Anxiété Suicide (idéations suicidaires) Troubles de l'alimentation Plaintes somatiques

Source : Saint-Jacques, McKinnon et Potvin, 1999, p. 5.

3.1.5. L'implantation d'un programme dans un milieu CFER – JDA

Selon Baby (2005), les adolescents vivant des difficultés graves d'adaptation ont, pour la majorité, un parcours impressionnant de situations d'échecs, de problèmes familiaux, sociaux et académiques. De plus, ces lacunes sont présentes et observables depuis leur tout jeune âge. De ce fait, ils sont souvent étiquetés et rejetés par le système scolaire régulier puisqu'ils démontrent des signes d'inadaptation au monde scolaire. Ces problématiques s'aggravent lorsqu'ils entrent à l'école secondaire, car ils doivent non seulement s'adapter à plusieurs changements (une plus grande école, se diriger vers plusieurs locaux-classes et enseignants différents, etc.), mais aussi être suffisamment autonomes et responsables pour fonctionner minimalement. Le nombre d'élèves présents dans l'école fait également en sorte d'augmenter l'anxiété de ces adolescents à risque. Ces individus ont des besoins

spécifiques qu'une trop grande institutionnalisation ne peut combler. Baby (2005) croit que « la clé de l'insertion sociale et professionnelle serait alors l'insertion scolaire » (p. 182). Ce raisonnement est logique mais ne peut se rapporter à tous les élèves, surtout lorsqu'ils présentent de graves difficultés d'adaptation. L'insertion sociale est d'autant plus ardue puisqu'une grande majorité de ces adolescents sont rejetés par les pairs ou s'associent à des individus vivant des problématiques semblables et adhèrent à des valeurs antisociales. Cette situation se répète souvent dans le cas des leaders négatifs en milieu scolaire et des adolescents délinquants (Malewska-Peyre, 1990; Bourcet, 1997; Martinot, 2001). Martinot (2001) souligne l'importance de s'adapter à la réalité de ses jeunes afin d'éviter de nombreux échecs ou décrochages de leur part face à l'école. L'une des difficultés majeures pour ces élèves est d'organiser avec efficacité tout le concept de soi nécessaire à la réussite. Cette conception de soi n'est pas développée ou activée au moment et au temps opportun, donc peu susceptible d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité.

Le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) est un programme mis sur pied dans la région de Victoriaville depuis 1990 (Baby, 2005). Les initiateurs de ce projet, Maurice, Arsenault et Gosselin, avaient constaté que l'intégration des adolescents en difficulté dans les classes régulières n'était pas toujours possible. Suite à des recherches et des analyses de besoins, ils ont fondé les écoles alternatives CFER (20 écoles) réparties dans l'ensemble des régions du Québec.

L'objectif des CFER est la réinsertion sociale et professionnelle des adolescents présentant de graves difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Selon Baby (2005), le CFER est en fait «une variante du cheminement particulier continu dit d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)» (p. 47). L'approche privilégiée est l'enseignement collectif (coopération). Dans ces établissements scolaires, l'enseignement est divisé en deux volets: volet académique (pédagogique) et volet entreprise (travaux manuels en école-entreprise) où les élèves apprivoisent le marché du travail. Concernant le volet académique, il importe de préciser que l'enseignement est adapté aux besoins et aux capacités de la clientèle. De ce fait, les matières scolaires telles le français, les mathématiques, les sciences et les autres sont basées sur des aspects concrets de la vie quotidienne (ex. à l'intérieur de

leur programme de français, les élèves apprennent à dresser une liste d'épicerie, en mathématiques à calculer un budget mensuel, à simuler des paiements de factures, etc.). Pour ce qui est du volet entreprise, chaque participant est assigné à un poste de travail (plateau de travail) et chacun a des tâches bien définies à exécuter, le tout se déroulant dans un atelier organisé comme dans une véritable entreprise.

La pertinence d'implanter un programme dans un milieu CFER – JDA provient, d'une part, du fait que ce type d'outil pédagogique est directement lié à la philosophie du réseau CFER :

La reconnaissance et l'acceptation des limites et des forces de chaque apprenant en rapport avec son expérience scolaire conventionnelle, l'intégration sociale, l'autonomie et la participation active, les stratégies d'apprentissage et la motivation; 2) la reconnaissance et la perception personnelle de chaque apprenant en rapport avec l'utilisation de ses forces pour promouvoir le développement global, l'usage de choix réfléchis, les valeurs de ses traditions culturelles, la reconnaissance et l'expression de ses besoins, la participation individuelle et la réflexion sur les valeurs personnelles (Arsenault et al., 2000, p. 46).

D'autre part, les liens établis entre la motivation, l'estime de soi et l'auto-efficacité par rapport aux difficultés d'adaptation et au décrochage scolaire ont menés à tenter une expérimentation auprès de la clientèle du CFER. L'expérimentation du programme « *Le sac à dos* » avait comme objectif principal d'optimiser le développement de l'estime de soi et l'autodétermination des jeunes en difficulté graves d'adaptation.

3.2 Le programme «Le sac à dos» et ses objectifs

3.2.1 L'historique du programme

Le programme « *Le sac à dos* » est inspiré de deux programmes traduits et expérimentés. Le *Program Mile End High School* – Commission scolaire English-Montréal est un programme d'intervention scolaire portant sur l'estime de soi des élèves de niveau primaire qui fut traduit, expérimenté et évalué en 1992-1993 par un groupe de recherche universitaire. Le *Options II High School* – Commission scolaire English-Montréal est un second programme comparable qui fut expérimenté et évalué au cours de la même période auprès d'élèves de niveau secondaire effectuant un retour en milieu scolaire (2^e cycle du

secondaire). De cela est ressorti de nombreux éléments positifs en vue de la création d'un tout nouveau programme basé sur les concepts de ceux expérimentés précédemment, mais en version améliorée en fonction des besoins de la clientèle visée, soit les enseignants et les élèves de première secondaire régulier. Le programme « *Le sac à dos* » d'Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher (2000) est le fruit d'une recension des écrits, de nombreuses consultations auprès d'enseignants et d'autres professionnels.

3.2.2 L'évaluation du programme

Dans le but de réaliser une validation du programme « *Le sac à dos* », trois études ont été menées dans des écoles secondaires de la région de Montréal (deux études pilotes et une étude d'impact). Les toutes premières écoles à bénéficier de l'expérimentation du programme (étude pilote I) furent deux écoles secondaires de Montréal-Centre au cours de l'année scolaire 1994-1995 (École secondaire Louis-Riel – Commission scolaire de Montréal), les élèves ciblés furent deux groupes de première secondaire régulier. La deuxième étude pilote s'est déroulée dans une école secondaire protestante de Montréal au cours de l'année 1995-1996. Il est à préciser que tout au long de ces deux études, les chercheurs ont bonifié le programme afin qu'il soit adapté non seulement aux besoins des enseignants mais également des élèves (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000, p. 5). L'étude d'impact fut effectuée auprès de plusieurs élèves de niveau première secondaire régulier qui ont pu ainsi bénéficier des effets du programme [5 écoles : groupe expérimental (N=611) et 4 écoles : le groupe témoin (N=285)].

3.2.3 Les résultats de l'étude d'impact

Les résultats obtenus sont probants concernant les effets bénéfiques engendrés par le programme. Ces impacts se révèlent tant sur le plan de l'adaptation psychologique que sociale (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000).

Les résultats démontrent une amélioration de l'estime de soi dans une grande proportion des sujets, c'est-à-dire, une modification positive de la perception de leurs habiletés, leur plaisir et leur intérêt sous différents aspects. D'ailleurs, chez les sujets, les troubles de l'attention et les comportements de retrait social ont légèrement diminués. Il est aussi

intéressant de soulever d'autres effets positifs qui sont ressortis de ce programme tels qu'une amélioration dans une matière scolaire bien spécifique (mathématiques) ainsi que sur d'autres aspects non prévu, à la base, dans les principaux objectifs du « *Sac à dos* ». Les chercheurs ont, en effet, constaté une étendue plus large quant aux bienfaits de leur programme puisqu'il a eu aussi des impacts sur le milieu familial et social (amélioration de la relation avec les parents; amélioration des habiletés physiques : sports et activités physiques).

Un évènement marquant (la maladie d'un de leurs parents) a été vécu par certains des élèves participants (10%), cet évènement a eu une interaction avec l'effet du programme. Les chercheurs ont observé chez ces élèves « une baisse du concept de soi académique général, de même qu'une hausse des troubles d'attention et de retrait social » (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000, p. 6).

D'ailleurs, des facteurs similaires regroupaient ce groupe d'individus :

- environnement familial perturbé;
- moins nombreux à habiter avec leurs deux parents et plus nombreux à rapporter les évènements difficiles durant l'expérimentation (décès de leur père ou de leur mère, ne pas voir leur mère assez souvent, disputes fréquentes de leurs parents, placement en famille d'accueil ou en centre jeunesse, plus de vulnérabilité);
- limitation ou absence de leurs capacités psychologiques à entreprendre des changements personnels d'attitudes et de comportements.

Malgré tout, ce programme a eu pour effet que ces adolescents ont pris conscience de leurs limites actuelles, probablement davantage attribuables aux incapacités individuelles qu'aux évènements négatifs, auxquels ils ont à faire face au cours de leur vie.

« Aucun effet n'a été enregistré sur le plan du soutien des pairs et de la résolution de problèmes. Ce résultat s'explique du fait que plusieurs enseignants n'ont pas eu suffisamment de temps pour aborder et appliquer quotidiennement les leçons de ces chapitres » (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000, p. 7).

Les chercheurs croient à une sous-estimation des effets bénéfiques du programme face aux résultats obtenus puisque plus des trois quarts des enseignants n'ont pas appliqué entièrement le programme par manque de temps et manque d'expertise, puisqu'ils en étaient à leur toute première année d'expérimentation de ce programme. Il est probable qu'au fil des années d'utilisation du programme, leurs habiletés se développeront et ils pourront ainsi approfondir les attitudes et comportements visés par «*Le sac à dos*». En terminant, les auteurs précisent que ce programme a également ses limites étant donné qu'il s'agit d'un outil de base pour les enseignants. Ces derniers devraient probablement compléter la documentation sur les différents concepts, car il peut s'avérer nécessaire d'approfondir certaines notions. Une adaptation est possible par le personnel enseignant selon le type de clientèle ciblé et selon les «*différents types d'apprentissage de leurs élèves*» (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000, p. 12).

3.2.4 La description du programme

Le programme d'intervention «*Le sac à dos*» (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000) s'adresse à des élèves de première et deuxième secondaire et peut également s'adapter à une clientèle présentant certaines difficultés telles que des problèmes d'adaptation, de l'insécurité psychologique, incapacité dans la résolution de problèmes, troubles affectifs et autres. Les concepteurs de ce programme précisent que le temps alloué à l'application du programme est variable selon les besoins des élèves. Il s'agit d'activités de groupe sur des thèmes précis se rattachant à l'estime de soi, à la motivation et à l'habileté de résolution de problème, nécessitant un retour après chacune d'entre elles. Le contenu du programme comprend 19 leçons réparties selon 5 objectifs spécifiques.

L'objectif premier de cette étude est d'évaluer les effets du programme «*Le sac à dos*» visant de développement de l'estime de soi, de la motivation scolaire et du sentiment d'autodétermination, et ce dans le but d'insérer ce programme de façon permanente au programme d'enseignement du CFER. .

3.2.5 Les objectifs de base du programme

Ce programme vise trois objectifs principaux, soit l'estime de soi et les stratégies adaptatives productives (soutien social et résolution de problèmes) afin d'améliorer les capacités d'adaptation des élèves du niveau de première secondaire à leur nouvel environnement scolaire et leur intérêts aux différents apprentissages (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000, p.3).

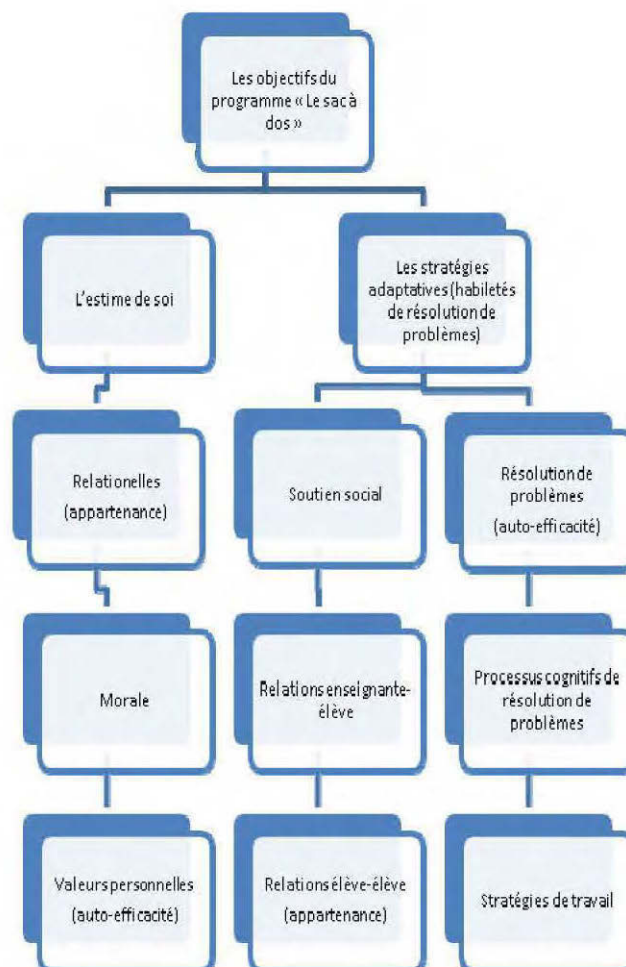


Figure 2. Les objectifs du programme « *Le sac à dos* » de Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher (2000).

Ces objectifs sont intégrés à 5 thèmes majeurs abordés tout au long du programme (Appendice B) :

- (1) le développement du sentiment de sécurité psychologique (3 leçons);
- (2) le développement du sentiment de pouvoir (3 leçons);
- (3) le développement du sentiment de soutien scolaire et social (3 leçons);
- (4) le développement de la poursuite de buts personnels significatifs (2 leçons);
- (5) l'amélioration de la capacité de résoudre les problèmes scolaires et sociaux (8 leçons) (Voir Appendice B).

Il est intéressant de noter que la forme du programme ne se limite pas exclusivement aux ateliers, mais bien en continuité à travers le travail scolaire ou professionnel. L'enseignante se réfère quotidiennement aux acquis réalisés à l'intérieur des ateliers et amène les élèves à transférer ses mêmes acquis dans diverses situations.

3.2.6 Le choix du programme « *Le sac à dos* » dans le cadre du milieu CFER

Dans la présente recherche, le programme « *Le sac à dos* » a été choisi pour faire l'objet d'une expérimentation auprès d'une clientèle particulière et ayant des besoins spécifiques au CFER pendant l'année 2007-2008. Le programme «Le sac à dos» correspond aux objectifs et s'intègre tant dans la philosophie que dans l'organisation pédagogique des CFER concernant les apprentissages personnel et social qui doivent être réalisés pendant la scolarisation. La clientèle spécifique du CFER répondant habituellement bien aux innovations dans un cadre alternatif, ce programme pourrait faciliter leur cheminement. Cependant, étant donné que le programme s'adressait, à la base à des élèves de cheminement régulier, de 1^{ière} secondaire, cette étude a nécessité certaines adaptations au programme afin de répondre aux besoins spécifiques des enseignants et des élèves. Ainsi, le concept de la motivation a été ajouté aux objectifs du programme initial puisqu'il est étroitement lié à l'estime de soi comme l'ont affirmé les différents chercheurs (Kanfer et Gaelick, 1986; Cloutier, 1996; Bandura, Barbaranelli, Vittorio-Caprara et Pastorelli, 2001; Martinot, 2001; Duclos, Laporte et Ross, 2002; Guillon et Crocq, 2004; Lemétayer et Kraemer, 2005; Gilman et Anderman, 2006). La figure 3 de la page suivante présente les objectifs du programme suite aux ajouts réalisés pour les besoins de cette étude. Par

ailleurs, certaines des activités proposées ont été modifiées ou ajoutées en cours d'expérimentation.

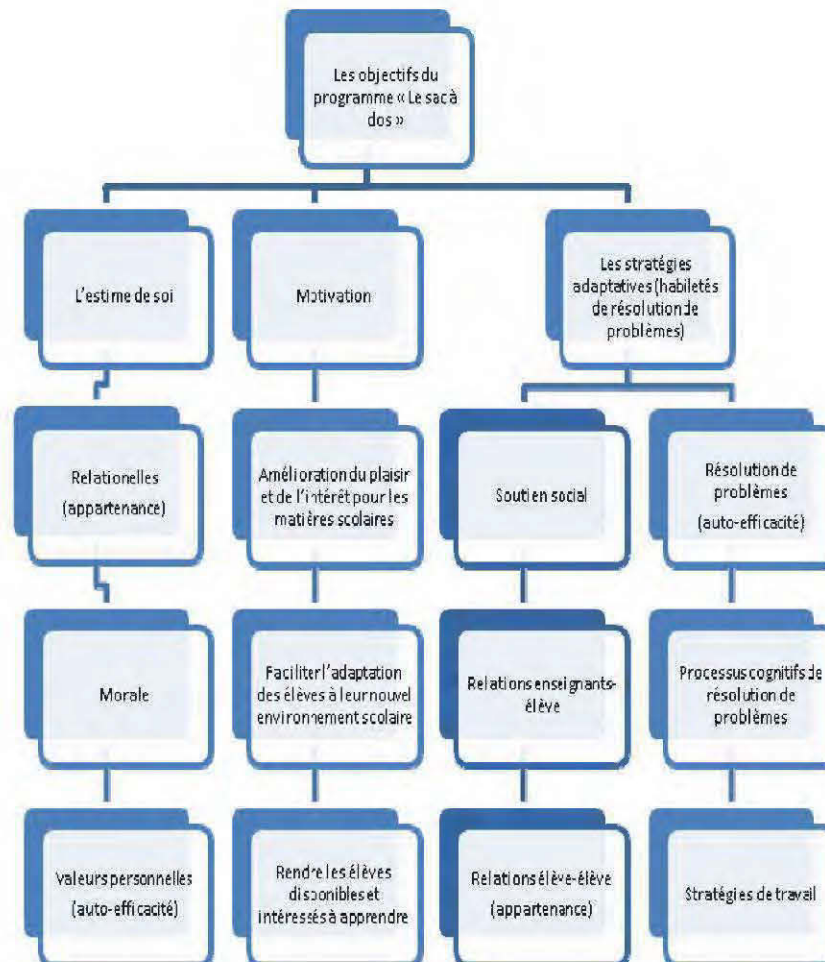


Figure 3. Les ajouts aux objectifs du programme « *Le sac à dos* ».

3.3 Les objectifs d'évaluation

L'objectif premier de cette étude est d'évaluer les effets du programme «Le sac à dos» visant le développement de l'estime de soi, de la motivation scolaire et du sentiment d'autodétermination, et ce, dans le but d'insérer ce programme de façon permanente au programme d'enseignement du CFER.

Les objectifs de cette étude sont d'évaluer à trois intervalles de temps:

- (1) dresser le portrait sociodémographique des participants;
- (2) le niveau d'estime de soi des participants dans le but de vérifier l'amélioration de l'estime de soi globale tout au long de leur participation au programme;
- (3) les types de régulation motivationnelle utilisés par les participants dans le but de montrer un changement des types de régulation pendant leur participation au programme;
- (4) le sentiment d'autodétermination des participants afin de vérifier l'augmentation de leur sentiment de contrôle sur leur cheminement scolaire suite à leur participation au programme;
- (5) mesurer l'opérationnalisation des objectifs du programme à l'aide des rapports de leçon (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos. et Provencher, 2000).

MÉTHODOLOGIE

4.1 Les sujets

Cette étude repose sur un échantillonnage restreint étant donné que seulement 9 élèves ont fréquenté le CFER pour l'année 2007-2008. Donc, il n'y a eu aucun échantillonnage mais bien une population regroupant les adolescents présentant de graves difficultés d'adaptation et fréquentant le CFER La Renaissance de Rouyn-Noranda. Au cours de l'année scolaire, des élèves ont été intégrés et d'autres ont été retirés de l'école pour de multiples raisons (expulsions, départ, déménagements, etc.). Les participants à la recherche ont été recrutés en collaboration avec le coordonnateur du CFER La Renaissance de Rouyn-Noranda. Les critères de sélection ont été l'âge (entre 16 et 18 ans) et la présence de difficultés graves d'adaptation (tableau 2).

Tableau 2

L'évolution de la population du CFER 2007-2008 participant à la recherche

	Septembre 2007	Janvier 2008	Juin 2008
Nombre de participants	N = 5 Filles = 2 Garçons = 3	N = 5 Filles = 2 Garçons = 3	N = 2 Filles = 0 Garçons = 2
Raisons du départ	Ø	Expulsion	Déménagement Grossesses Expulsion Départ volontaire
Type de problématiques	Somatisation Trouble de comportement Agressivité Déficience intellectuelle légère	Somatisation Trouble de comportement Agressivité Déficience intellectuelle légère	Agressivité Trouble de comportement Déficience intellectuelle légère
Hébergés en famille d'accueil	N = 5 Filles = 1 Garçons = 2	N = 5 Filles = 1 Garçons = 1	N = 2 Filles = 0 Garçons = 1

Pour solliciter la participation des élèves à la recherche, une rencontre a été organisée avec la chercheuse, le coordonnateur de l'établissement, l'enseignante, les parents et les élèves, la première semaine de septembre, afin de fournir des explications claires sur l'étude et sur la participation volontaire (consentement libre et éclairé). Devant la difficulté à déplacer les parents pour une rencontre d'information, ceux-ci ont été contactés par téléphone afin de répondre à leurs interrogations. L'aspect évaluatif de la recherche consistait pour les élèves à compléter (à trois reprises) trois instruments de mesure.

Pendant l'année 2007-2008, 5 élèves ont accepté de participer à la recherche (3 garçons, 2 filles). Il importe également de préciser qu'au moment de débiter le programme (septembre 2007), trois participants étaient hébergés en famille d'accueil et deux participants vivaient avec leurs parents biologiques. En tenant compte des arrivées et des départs, à la fin de l'année (mai 2008), le CFER ne comptait plus que quatre élèves, dont deux élèves participaient toujours à la recherche.

4.2 Les instruments de mesure

- *L'Inventaire d'estime de soi* – Forme scolaire (Coopersmith, 1984) comprenant 58 items regroupés en quatre sous-échelles: scolaire ou professionnelle, sociale, familiale et générale. Le score global correspond à la somme des sous-échelles pour une somme maximale de 50 points. Ce test a été traduit et validé (fidélité/validité Spearman-Brown, $r = 0,90$) par le Centre de psychologie appliquée (Paris, p. 13).
- *L'Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie* (Blais et Vallerand, 1991) comprenant 16 items regroupés en quatre sous-échelles: vie générale, académique, relations interpersonnelles et loisirs. Le score global correspond à la somme des sous-échelles, pour une somme maximale de 112 points.
- *L'Échelle de motivation en éducation* (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) basée sur la théorie de l'autodétermination, comprenant 28 items subdivisés en 3 catégories: amotivation (4 items), motivation extrinsèque (12 items) et motivation intrinsèque (12 items). L'échelle a fait l'objet d'une analyse factorielle et d'une

validation concluantes (alpha de Cronbach entre 0.74 et 0.91). Cette échelle permet d'identifier les différents types de régulation motivationnelle.

- *Le rapport de leçon* portant sur le contenu des ateliers d'apprentissage pendant les leçons du programme «Le sac à dos» a été élaboré par Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher (2000). Il s'agit en fait d'exercices écrits qui sont remis à l'enseignante pour des fins d'évaluation (atteinte des objectifs).

4.3 Le déroulement de l'expérimentation

Le déroulement expose les différentes étapes de l'expérimentation qui ont été réalisées au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda pendant l'année scolaire 2007-2008.

Étape 1 Une rencontre a eu lieu entre la chercheure, le coordonnateur, l'enseignante, et les élèves du CFER afin de leur expliquer la recherche. Les parents ont été contactés par téléphone par la chercheure afin répondre à leurs interrogations et prendre les mesures pour le retour des formulaires de consentement (envoi postal ou rapporter par l'élève).

Étape 2 L'enseignante madame Céline Talbot a assumé le rôle d'animatrice de groupe et a appliqué le programme afin d'éviter un biais de recherche. La chercheure a agité à titre d'observatrice lors des rencontres de groupe (observation systématique à l'aide du rapport de leçon). Une première rencontre a eu lieu à l'automne 2007 entre l'animatrice de groupe et l'observatrice dans le but de planifier et organiser le déroulement du programme et le calendrier des activités. Une seconde rencontre a eu lieu afin de voir à la planification du fonctionnement de groupe dans le cadre du programme, à l'observation du groupe, à l'intégration du contenu et à la familiarisation avec le matériel. Il y a également eu une troisième rencontre dans le but de finaliser la mise en place avant l'application du programme.

Étape 3 Simultanément, la passation des questionnaires réalisée par la chercheure s'est étalée sur deux rencontres individuelles : 1^{ière} l'Inventaire de l'estime de soi, forme scolaire; 2^{ième} l'Échelle de motivation en éducation et l'Échelle de perception d'autodétermination.

Prétest

- (1) Obtenir le niveau d'estime de soi des sujets (*Coopersmith, 1984*);
- (2) Identifier les types de régulation motivationnelle des sujets (*Vallerand, 1991*);
- (3) Obtenir le niveau de la perception d'autonomie (*Blais et Vallerand, 1991*).

Étape 4 L'animation du programme d'intervention «Le sac à dos» fut implanté à l'intérieur du programme d'enseignement pour l'année 2007-2008. L'application du programme s'est déroulée en 19 rencontres de groupe, mais celle-ci a été modifiée par des activités complémentaires dans l'optique de faciliter l'intégration des divers thèmes abordés et d'en permettre l'approfondissement chez la clientèle. Donc, un total de 27 activités furent animées par l'enseignante au cours de l'année scolaire 2007-2008. La chercheure a observé des éléments bien précis tout au long de ces activités à l'aide du rapport de leçon construit par la chercheure et l'enseignante. La rédaction des rapports de leçon a été effectuée après chaque leçon du programme d'intervention suite à une discussion entre la chercheure et l'enseignante sur le déroulement de l'activité et l'atteinte des objectifs fixés.

Étape 5 Les questionnaires ont été administrés à nouveau selon un intervalle prédéterminé :

Post-test I/suite à une intervention de 3 mois (15 janvier 2008)

- (1) Obtenir le niveau d'estime de soi des sujets (*Coopersmith, 1984*);
- (2) Identifier les types de régulation motivationnelle des sujets

(Vallerand, 1991);

(3) Obtenir le niveau de la perception d'autonomie *(Blais et Vallerand, 1991);*

(4) Mesurer l'opérationnalisation des objectifs du programme *(Rapport de leçon de (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000);*

Post-test II/suite à une intervention de 8 mois (10 juin 2008)

(1) Obtenir le niveau d'estime de soi des sujets *(Coopersmith, 1984);*

(2) Identifier les types de régulation motivationnelle des sujets *(Vallerand, 1991);*

(3) Obtenir le niveau de la perception d'autonomie *(Blais et Vallerand, 1991);*

(4) Mesurer l'opérationnalisation des objectifs du programme *(Rapport de leçon de (Ayotte, Djandji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000).*

Étape 6 Compilation et analyse des données. Rédaction du mémoire

4.4 Le traitement des données

Cette étude est quantitative de type non expérimentale en série temporelle, c'est-à-dire qu'il y a un seul groupe expérimental (aucun groupe témoin) et que ce groupe a été évalué à trois reprises : une évaluation prétest, une évaluation à un premier intervalle de trois mois (post-test I) et un second intervalle de cinq mois (post-test II). Cette étude comporte également une partie qualitative reposant sur la rédaction de rapports d'activités par la chercheure et l'enseignante, par les exercices réalisés par les participants et par un rapport de leçon complété par la chercheure lors des activités.

Les variables mesurées sont les suivantes:

- L'estime de soi (l'ensemble des attitudes et des sentiments plus ou moins favorables que l'individu éprouve à l'égard de lui-même);

- Les types de régulation motivationnelle (amotivation, motivations extrinsèques et motivation intrinsèque);
- L'autodétermination (autonomie personnelle, capacité de prendre ses propres décisions et d'en assumer les responsabilités).

Les données recueillies ont été informatisées et compilées de façon à mettre en relation les différentes variables: le niveau d'estime de soi, de motivation et d'autonomie. Les analyses statistiques quantitatives de comparaison de moyenne entre les différentes variables ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS 12.

4.5 Les considérations éthiques

D'une part, les inconvénients et les risques de participer à la recherche sont clairement expliqués dans le formulaire de consentement (Appendice C), c'est-à-dire que certaines questions peuvent parfois gêner les participants puisqu'elles demandent une authenticité de la part du sujet concernant l'estime de soi, la motivation et l'autodétermination. Par contre, la chercheure précise et insiste sur la confidentialité des renseignements fournis par le sujet grâce à une passation individuelle des instruments de mesure.

D'autre part, le bénéfice direct lié à ce projet est sans aucun doute la participation au programme « Le sac à dos ». Le développement de l'estime de soi et de la motivation sera bénéfique à tous les élèves et ce, tout au long de leur vie. Le bénéfice indirect est que le sujet contribue par sa détermination chez les adolescents présentant de graves difficultés d'adaptation (clientèle spécifique). De plus, cette étude permettra de mettre en place un programme d'intervention auprès de cette clientèle, de soutenir davantage les professionnels dans leurs interventions et de reconnaître un programme correspondant aux objectifs et à la philosophie des CFER.

La participation à la recherche ne comporte aucun coût ni aucune rémunération étant donné que le programme est inséré à l'intérieur du programme d'enseignement régulier du CFER La Renaissance de Rouyn-Noranda. La chercheure, le coordonnateur de l'établissement et l'enseignante rencontrent les parents (ou titulaires de l'autorité parentale) et les élèves pour expliquer clairement le but du programme et de son évaluation. Les parents et les

participants sont entièrement libres d'accepter ou de refuser leur participation à la recherche et les adolescents pourront se retirer à tout moment. Le formulaire de consentement sera expliqué en détails afin de recueillir un consentement libre et éclairé des parents et des élèves.

Lors de la compilation des données et de leur analyse, la confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code informatique. Les données recueillies au cours du projet seront utilisées dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de maîtrise. L'anonymat des participants sera respecté en tout temps. Suivant la règle 5.7 de la *Politique d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains* de l'UQAT et étant donné que la chercheuse est une étudiante à la maîtrise, le Comité d'Éthique à la Recherche de l'UQAT recevra un avis à la fin de l'expérimentation.

RÉSULTATS

La présentation des résultats est divisée en quatre parties afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Premièrement, les sujets sont décrits selon différentes informations sociodémographiques. Deuxièmement, un portrait des sujets est exposé à partir des résultats obtenus aux instruments de mesure selon les trois dimensions prédéterminées pour réaliser l'évaluation des effets du programme «Le sac à dos».

Il est important de souligner la faible représentativité de l'échantillon pour ce projet, le nombre de sujets étant limité aux admissions au CFER pour l'année 2007-2008. Donc, le lecteur devra considérer les résultats en tenant compte de la taille de l'échantillon.

5.1 La description des sujets à l'aide du questionnaire sociodémographique

Les sujets sont au nombre de deux filles et trois garçons pour l'ensemble de l'année 2007-2008, excluant les arrivées et les départs. Ils étaient âgés entre 15 et 17 ans lors du début du programme. Sur ce nombre, trois élèves habitaient avec leurs parents biologiques; un élève était placé chez sa grand-mère maternelle et deux élèves étaient hébergés en famille d'accueil. Le niveau de scolarité des sujets varie de la 2^e année à la 5^e année du primaire, selon les matières scolaires, un seul sujet possède une 6^e année primaire complétée.

Les sujets démontrent différentes forces, telles que: des capacités de communication et de critique constructive, des capacités d'attention lorsqu'ils sont en mesure de demeurer calmes. Certains sujets ont également un niveau de connaissances générales et un vocabulaire varié, ainsi qu'une lecture fluide. Selon leurs propres perceptions, les filles se disent fidèles, souriantes et gentilles, tandis que les garçons se disent performants aux jeux vidéo, gentils et aimables. Les sujets préfèrent les activités axées «sur le plaisir», ils sont impatientes et ils se découragent rapidement.

Des différenciations de genre sont observées quant aux activités de loisirs et aux projets d'avenir. En effet, chez les garçons les activités comportent une dimension physique ou de divertissement : sports, jeux vidéo, bicyclette, musique. Tandis que chez les filles, les activités sont davantage liées au domaine affectif (ex. être avec leur copain). Les projets d'avenir des filles sont plus réalistes (mère de famille, coiffeuse), que ceux des garçons (cascadeur, « rappeur »).

Les problématiques retrouvées chez les sujets sont multidimensionnelles et variées:

- (1) une déficience intellectuelle légère pouvant être accompagnée de difficultés graves de l'expression verbale et d'un déficit de l'attention avec hyperactivité. Ces types de difficultés requièrent un soutien constant et un environnement calme pour permettre aux élèves de fonctionner adéquatement (2 sujets);
- (2) la présence d'un manque de jugement et d'une centration sur soi menant à une faible capacité d'introspection (5 sujets);
- (3) la présence de certains comportements agressifs, d'impulsivité ou une difficulté dans la gestion des émotions (4 sujets).

5.2 Le portrait des sujets au prétest à l'aide des instruments de mesure

Au prétest, les trois dimensions visées par cette étude ont été évaluées au moyen de différents instruments de mesure. Ces dimensions servaient spécifiquement à évaluer les effets du programme «Le sac à dos» (tableau 3). Les résultats obtenus à *l'Inventaire de l'estime de soi* de Coopersmith (1984) indiquent chez les sujets une estime de soi totale plus faible ($M = 29,00$; $ET = 8,06$) que la population générale, soit au 30^e percentile, c'est-à-dire que 70 % des individus obtiennent un résultat supérieur à l'échantillon évalué. Les résultats aux sous-échelles montrent que, l'estime de soi globale ($M = 15,00$; $ET = 4,47$) et l'estime de soi scolaire ($M = 3,20$; $ET = 1,64$) ont un score plus faible que l'estime de soi sociale ($M = 5,40$; $ET = 1,14$) et familiale ($M = 5,40$; $ET = 2,60$).

Concernant, *l'Échelle de Motivation en Éducation* (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989), les résultats font ressortir deux styles de régulation davantage utilisés par les sujets, soit : la motivation liée à l'accomplissement de soi ($M = 14,60$; $ET = 3,50$) et la régulation externe ($M = 16,00$; $ET = 3,39$). D'ailleurs, les auteurs de l'échelle expliquent une grande partie de la variance de la motivation par quatre styles de régulation dominants chez les individus: la régulation identifiée, introjectée, externe et l'amotivation.

Tableau 3

Les résultats prétest aux trois instruments de mesure (N=5)

<i>Inventaire de Coopersmith – Forme scolaire</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Estime globale (0 à 26)	15,00	4,47	9	20
Estime sociale (0 à 8)	5,40	1,14	4	7
Estime familiale (0 à 8)	5,40	2,60	1	7
Estime scolaire (0 à 8)	3,20	1,64	1	5
Estime totale (0 à 50)	29,00	8,06	16	37
<i>Échelle de motivation en éducation (ÉME-S 28)</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Motivation intrinsèque				
Connaissance (0 à 20)	13,60	5,37	7	19
Accomplissement (0 à 20)	14,60	3,50	10	19
Stimulation (0 à 20)	11,40	4,21	4	14
Motivation extrinsèque				
Identifiée (0 à 20)	14,00	6,48	6	20
Introjectée (0 à 20)	14,00	5,78	6	20
Externe (0 à 20)	16,00	3,39	12	20
Amotivation (0 à 20)	10,40	4,39	6	17
<i>Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Vie générale (0 à 28)	18,80	8,40	4	24
Vie académique (0 à 28)	13,20	5,97	6	20
Relations interpersonnelles (0 à 28)	19,00	4,06	13	23
Activités de loisir (0 à 28)	22,40	7,4	10	28

Finalement, les résultats obtenus à l'*Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie* (Blais et Vallerand, 1991) révèlent que les sujets se perçoivent comme plus autonome dans le domaine des activités de loisirs ($M = 22,40$; $ET = 7,04$) et dans leurs relations interpersonnelles ($M = 19,00$; $ET = 4,06$). Des résultats plus faibles apparaissent concernant l'autonomie perçue dans le domaine académique ($M = 13,20$; $ET = 45,97$) et dans la vie en général ($M = 18,80$; $ET = 8,40$).

5.3 L'évaluation des effets du programme «Le sac à dos»

Les résultats attendus par l'évaluation des effets du programme sont évidemment que, suite à la participation des sujets au programme d'intervention «Le sac à dos», les instruments de mesure indiqueront des changements progressifs (prétest, post-test I et post-test II) chez les élèves tels que: l'utilisation de différents styles de régulation (amotivation ou motivation extrinsèque, vers une motivation plus intrinsèque et autodéterminée); une augmentation de l'estime de soi; et une perception de l'autonomie personnelle plus positive. Il est important de noter que les résultats obtenus aux différents instruments de mesure au post-test II ne seront pas analysés parce que l'échantillon n'était composé que de deux sujets. Donc, les analyses porteront sur la première partie du programme «Le sac à dos» sur la période de octobre 2007 à janvier 2008 (prétest / post-test I).

Ainsi, à l'*Inventaire de l'estime de soi* de Coopersmith (1984) les résultats démontrent au post-test I une amélioration globale à toutes les sous-échelles s'approchant des moyennes de la population générale (tableau 5), à l'exception de la sous-échelle d'estime de soi familiale ($M = 3,50$; $ET = 2,0$). Ces résultats soutiennent le premier objectif d'évaluation soit l'augmentation de l'estime de soi chez les sujets suite à leur participation au programme, tout en tenant compte que cet échantillon n'est pas représentatif. Conséquemment, aucun test statistique de comparaison de fréquence ou de comparaison de moyenne n'a été réalisé, les résultats sont interprétés en fonction des normes de l'*Inventaire de l'estime de soi* de Coopersmith (1984).

Tableau 4

Les résultats obtenus à l'inventaire de l'estime de soi (Coopersmith, 1984)

Sous-échelles	PRÉ-TEST		POST-TEST I	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Estime globale	15,00	4,47	17,50	5,24
Estime sociale	5,40	1,14	5,50	2,1
Estime familiale	5,40	2,60	3,50	2,0
Estime scolaire	3,20	1,64	4,17	0,98
Estime totale	29,00	8,06	31,33	7,55

À l'Échelle de motivation en éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989), les résultats font ressortir des données intéressantes selon le type de motivation. Cependant, il est impossible, étant donnée la taille de l'échantillon, de vérifier la signification statistique des résultats.

Le tableau 6 montre une légère hausse de la régulation liée à connaissance ($M = 14,00$; $ET = 5,69$), des améliorations concernant la régulation identifiée ($M = 14,83$; $ET = 3,60$) et introjectée ($M = 14,50$, $ET = 5,12$), tandis que des baisses sont remarquées au niveau de l'accomplissement ($M = 14,60$; $ET = 4,29$) et de la stimulation ($M = 9,50$; $ET = 5,64$). L'amotivation des adolescents a diminuée ($M = 10,17$; $ET = 3,12$) et ils ont encore recours à une régulation externalisée déresponsabilisante ($M = 16,67$; $ET = 3,20$).

Tableau 5

Les résultats obtenus à l'échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)

Échelles	PRÉ-TEST		POST-TEST I	
	M	ET	M	ET
Motivation intrinsèque				
Connaissance	13,60	5,37	14,00	5,69
Accomplissement	14,60	3,50	14,00	4,29
Stimulation	11,40	4,21	9,50	5,64
Motivation extrinsèque				
Identifiée	14,00	6,48	14,83	3,60
Introjectée	14,00	5,78	14,50	5,12
Externe	16,00	3,39	16,67	3,20
Amotivation	10,40	4,39	10,17	3,12

À l'Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie de Vallerand (1991), les résultats indiquent une augmentation des cotes dans les quatre domaines de vie suite à leur participation au programme «Le sac à dos». Les sujets se sentent davantage autodéterminés dans les sphères suivantes : la vie académique ($M = 17,83$; $ET = 5,67$) et les relations interpersonnelles ($M = 21,33$; $ET = 4,32$). Malgré l'amélioration notée pour les sous-échelles vie générale ($M = 19,17$; $ET = 9,68$) et les activités de loisirs ($M = 23,33$; $ET = 6,31$), les sujets perçoivent encore un certain contrôle externe de la part de leur environnement selon leurs réponses aux items correspondants.

Tableau 6

Les résultats obtenus à l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de la vie (Blais et Vallerand, 1991)

Échelles	PRÉ-TEST		POST-TEST I	
	M	ET	M	ET
Vie générale	18,80	8,40	19,17	9,68
Académique	13,20	5,97	17,83	5,67
Relations interpersonnelles	19,00	4,06	21,33	4,32
Activités de loisir	22,40	7,4	23,33	6,31

5.4 L'atteinte des objectifs du programme d'intervention « *Le sac à dos* » à partir des rapports de leçons

L'évaluation du programme a tenté également d'estimer l'intégration du contenu du programme et de jauger les effets de ces acquisitions sur les apprentissages des élèves tout au long de l'année, c'est-à-dire observer et constater des changements au plan des apprentissages (académiques, habiletés adaptatives et insertion professionnelle) à l'intérieur du milieu scolaire, par le biais de rapports de leçon et des observations (améliorations dans les méthodes de travail, les stratégies d'adaptation, la résolution de conflits, le travail d'équipe et dans la communication) suite à l'application du programme d'intervention (Figure 4).

Les leçons ont été classées selon les différents objectifs et thèmes du programme (Appendice B). Selon cette classification, il est évident que le contenu de ce programme répond davantage à des besoins académiques comparativement à des objectifs plus personnels comme l'estime de soi et la motivation.

Dans un premier temps, il est important de souligner une participation des sujets stable et continue jusqu'en janvier 2008. Les sept dernières rencontres cependant n'ont compté que deux sujets. Les sujets ont échangé sur plusieurs thématiques et le climat des rencontres

était calme et respectueux. Les différents thèmes ont été abordés sous forme d'activités pour une meilleure intégration, étant donné les difficultés des sujets : différents soutiens écrits ou visuels. La durée des activités avait également une importance considérable pour la clientèle, les leçons ont varié de cinq minutes (rappel) à deux heures trente.

Au début, les sujets ont éprouvé des difficultés face à des thèmes plus personnels, un malaise palpable s'est installé pendant deux rencontres consécutives. Les réactions des sujets ont variées entre la surexcitation, le dénigrement, le manque de respect jusqu'au débordement vers des thèmes plus légers. Malgré cela, les sujets ont fait preuve d'une bonne adaptation et leurs échanges ont été fructueux et constructifs par la suite.

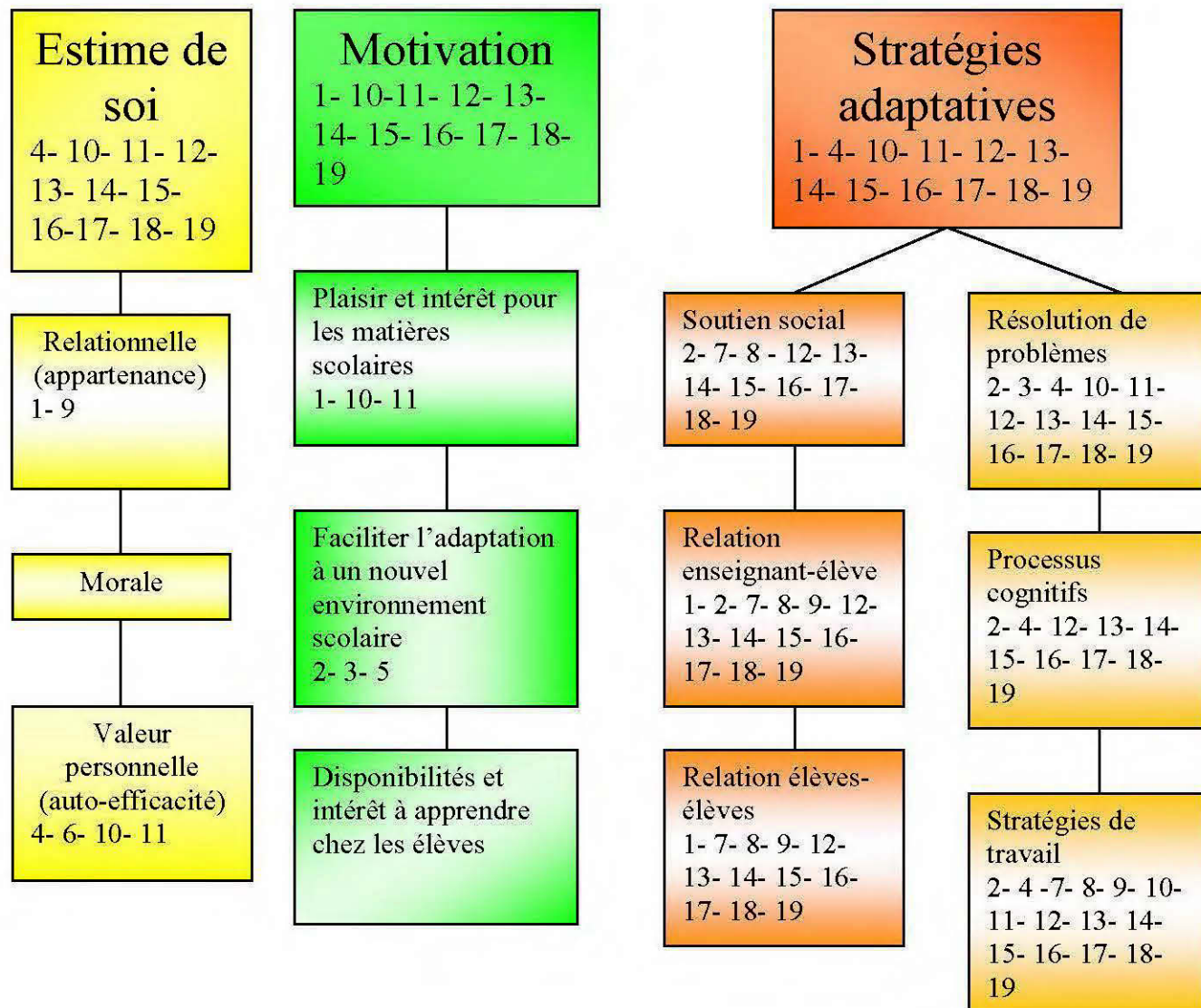


Figure 4. La correspondance des leçons avec les objectifs du programme ajustés

Ils ont été en mesure d'identifier leurs comportements nuisibles comparativement à leurs comportements adéquats et ils sont conscients de leurs difficultés à gérer le changement dans leur routine. Certains thèmes exigeant une plus grande compréhension n'ont pas été bien intégrés (ex. processus de résolution de problème, définir ce qu'ils recherchent chez leurs amis, connaissance de soi et leurs capacités minimales, capacité à se projeter dans l'avenir, etc.). Certaines peurs sont également ressorties telles que : le jugement des autres, l'expression des émotions, d'être ridiculisé, etc.

Chez la majorité des sujets, les améliorations sont légères, mais présentes. Il s'agit de progrès touchant l'expression de soi à autrui, le développement d'attitudes plus respectueuses envers les membres du groupe et une meilleure utilisation de la résolution de problème.

DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

Le programme « Le sac à dos » permet une ouverture par l'ajout d'activités parallèles et renferme des thèmes clairs et complets. L'estime de soi, l'autodétermination ainsi que la résolution de problèmes sont des thèmes bien représentés et les leçons amènent des discussions intéressantes entre les élèves et les intervenants.

Toutefois, ce programme ne convient pas à une clientèle particulière comme celle visée par cette étude. Tout au long de l'expérimentation, les activités ont dû subir des modifications pour répondre aux besoins spécifiques de ces adolescents. Étant donné leurs difficultés comportementale, cognitive et académique, plusieurs notions ont été incompréhensibles pour eux, ce qui a diminué considérablement leur motivation et leur intérêt dans certaines rencontres. Un programme présentant davantage de soutiens visuel ou moteur aurait certainement eu plus d'impact chez cette clientèle. Par ailleurs, le programme « Le sac à dos » demande une certaine stabilité qui n'a pu être possible dans le milieu scolaire ciblé.

6.1 Le portrait sociodémographique de la clientèle

La description sociodémographique de la clientèle laisse apparaître de façon évidente des adolescents aux prises avec de graves difficultés d'adaptation. Il s'agit de personnes présentant plusieurs facteurs de risque tant au plan personnel, familial, environnemental que scolaire, c'est-à-dire que les facteurs de risque sont beaucoup plus nombreux que les facteurs de protection (de même que leurs forces par rapport à leurs difficultés). Ces facteurs de risque peuvent nuire considérablement à l'adaptation scolaire des individus (Ayotte, Djangji, Asselin, Sylvestre, Hénault, Duclos et Provencher, 2000).

D'ailleurs, Baby (2005) affirme que les adolescents vivant des difficultés graves d'adaptation ont, pour la majorité, un parcours impressionnant de situations d'échecs, de problèmes familiaux, sociaux et académiques. Ils sont souvent étiquetés et rejetés par le système scolaire régulier puisqu'ils démontrent des signes d'inadaptation persistants dans le monde scolaire. Le parcours scolaire des adolescents du CFER démontre effectivement un cheminement scolaire peu orthodoxe, puisqu'ils se situent entre la 2^e et la 5^e année du primaire et qu'ils sont âgés entre 16 et 18 ans. Ce qui dénote des retards académiques importants. Certains d'entre eux sont hébergés en famille d'accueil et vivent des conflits familiaux importants. Les troubles de comportements (agressivité, compulsivité, TDAH) et

la déficience intellectuelle sont aussi fortement présents chez cette clientèle. La présence d'un ou de plusieurs de ces facteurs chez les élèves en font précisément une clientèle spécifique. Cette clientèle qui ne peut répondre au système scolaire régulier exige un enseignement adapté à leurs besoins pour maintenir non seulement leur motivation, mais un encadrement rigoureux dans le but : de développer une organisation personnelle, augmenter la capacité de résolution de problème; de développer une autonomie fonctionnelle permettant une autodétermination. Tout cela créera un climat scolaire permettant de développer une estime de soi, c'est pourquoi le programme « Le sac à dos » était apparu comme un outil approprié à intégrer dans un enseignement de type alternatif tel que le CFER.

6.2 L'évaluation du programme «Le sac à dos»

Dans un premier temps, les auteurs du programme ne donnent aucune indication sur la procédure d'évaluation du programme le « Sac à dos » ainsi que sur les instruments de mesure à privilégier comme il est précisé dans d'autres programmes.

Suite à une recherches exhaustive sur l'éventail de programmes disponibles, le programme « Le sac à dos » a été remarqué et retenu pour l'ensemble de sa structure et de ses thèmes. De plus, ce programme était déjà pensé pour un milieu scolaire, plus particulièrement pour les élèves de première secondaire. Considérant les retards présentés par la clientèle CFER, il était possible de l'utiliser tout en adaptant certaines activités ou modalités au milieu scolaire ciblé.

Les auteurs ne fournissent aucune contre-indication dans l'utilisation du programme avec une clientèle particulière, outre la mention qu'il s'agit d'un outil de base devant être accompagné d'autres documentations approfondies sur les différents thèmes abordés.

Les résultats de cette évaluation ont permis de constater de légères améliorations chez les élèves, mais ces résultats doivent être interprétés avec prudence étant donné certaines difficultés liées aux conditions de recherche : échantillon limité, réorganisation des services CFER, instabilité des élèves. Toutefois, l'évaluation n'a pas confirmé l'efficacité de ce type de programme auprès d'une clientèle présentant des difficultés graves d'adaptation et ainsi

de justifier le maintien de ce type de programme, c'est-à-dire, que les résultats ne reflètent pas clairement l'atteinte des objectifs du programme auprès d'une clientèle spécifique tout en respectant la philosophie du CFER.

Le premier objectif de l'évaluation de programme portait sur le développement de l'estime de soi. Au départ, l'évaluation a fait ressortir la situation réelle des sujets, c'est-à-dire une estime de soi nettement inférieure à la population générale. De nombreuses études dont celle de Maïano, Ninot, Bilard et Albernhe (2003) confirment que les élèves en situation d'échec scolaire et présentant des troubles du comportement développent une faible estime de soi globale qui influencent plusieurs aspects de leur vie (dévalorisation de soi, surgénéralisation de leurs capacités réelles, incompetence générale, etc.). L'estime de soi globale est un élément essentiel à l'autodétermination, et ce, principalement chez une clientèle en difficultés. Selon ces auteurs, lorsque les élèves ont une mauvaise estime de soi, ils sont plus enclins à adopter des attitudes négatives telles que : « (1) intolérance à la frustration et à l'échec; (2) impulsivité et agressivité; (3) faible contrôle de soi » (p. 330). Si ces conduites persistent dans le temps, elles auront pour conséquence d'amplifier les troubles de base et un désintérêt pour le monde scolaire en général. Ces élèves ne démontrent pas davantage d'intérêt pour les activités récréatives ou sportives offertes et encouragées dans le milieu scolaire. Effectivement, les résultats obtenus à l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith corroborent ces propos : les élèves ont, pour la plupart, un contrôle faible, une intolérance à la frustration et à l'échec, ils sont impulsifs et agressifs, ils démontrent un désintérêt pour l'école et les activités parascolaires.

Malgré tout, suite à leur participation au programme « Le sac à dos » à l'évaluation post-test (janvier 2008), l'estime de soi des élèves a légèrement augmentée, tant sur le plan de l'estime de soi globale que de l'estime de soi sociale ou scolaire. Seule l'estime de soi familiale a diminuée, dimension sur laquelle le milieu scolaire n'a aucune influence directe. Il est intéressant de noter que l'augmentation de l'estime de soi se rapproche de la population générale, ce qui laisse croire que les élèves commençaient peut-être, comme le souligne Cloutier (2008), à se « bâtir » une estime de soi. L'estime de soi est avant tout une question d'identité, ainsi afin de « bâtir » son estime de soi, un adolescent doit prendre

conscience de ses forces, de ses faiblesses, en fonction de son passé, de son vécu, de ses valeurs et de sa motivation (Cloutier, 2008). De ce fait, la perception que l'adolescent a de lui-même ainsi que les regards portés par autrui envers lui sont d'une grande importance dans l'émergence d'une bonne estime de soi.

Effectivement, les rapports témoignent que les élèves se sentaient probablement plus appréciés dans leur groupe au fil des rencontres, commençaient à prendre leur place et ressentaient un plus grand sentiment de compétence dans leurs apprentissages et leurs expériences scolaires. Donc, il serait effectivement envisageable, tout en considérant les nombreux facteurs de risque vécus par la clientèle, de créer un climat favorable au développement de l'estime de soi. Les auteurs sont clairs sur l'importance de l'estime de soi, spécifiquement à l'adolescence où, à cet âge, ils sont en quête de leur identité et où ils seront appelés à faire des choix, à devenir de futurs adultes autonomes et responsables (Bandura, Barbaranelli, Vittorio-Caprara et Pastorelli, 2001; Martinot, 2001; Lapointe et Legault, 2004; Heinonen, Räikkönen et Keltikangas-Järvinen, 2005; Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett et Bean, 2006).

Le second objectif de l'évaluation de programme concernait les types de régulation motivationnelle de l'élève. L'échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) a révélé au départ que les élèves avaient recours à deux types de régulation principales soit : l'accomplissement (intrinsèque) et la régulation externe (extrinsèque). L'accomplissement est l'une des régulations de la motivation intrinsèque, elle est définie comme servant à satisfaire les besoins psychologiques de l'individu, lesquels sont nécessaires au sentiment d'auto-efficacité et d'autodétermination. Une motivation intrinsèque est le plus haut niveau de motivation autodéterminée et le plus efficace qui renvoie à la pratique volontaire d'une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même et en l'absence de récompense extérieure (Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation est donc en lien direct avec l'intérêt, le plaisir, le sentiment d'auto-efficacité et la présence de stratégies d'adaptation productives (Ryan et Connell, 1989). Il est tout à fait souhaitable que les élèves aient recours à ce type de motivation, cependant, ils utilisent plus fréquemment la régulation externe qui fait partie intégrante de la motivation extrinsèque.

La régulation externe est liée aux comportements et aux expériences externes tels que : les récompenses, les bénéfices, les punitions, les conséquences, etc. Compte tenu de la réalité des élèves du CFER, il n'est pas étonnant que leur motivation première repose sur une régulation externe, et ce, surtout au plan académique. De plus, il est à noter que la motivation de beaucoup d'adolescents est associée pour une bonne part à la socialisation et au sentiment d'appartenance et non au plaisir retiré par l'activité d'apprendre. La motivation étant en lien avec l'estime de soi et l'autodétermination, plus ces dernières seront élevées et plus le style de régulation utilisé sera orienté vers une motivation autodéterminée ou intrinsèque (Heinonen, Räikkönen et Keltikangas-Järvinen, 2005). Donc, plus les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes, plus ils sont motivés, ce qui était précisément l'un des objectifs principaux du programme « Le sac à dos » qui n'a malheureusement pas été atteint. Cependant, il faut noter que, suite à leur participation au programme, la dimension connaissance, étant l'une des constituantes de la motivation intrinsèque portant précisément sur l'intérêt des élèves envers l'apprentissage. Malheureusement, les régulations extrinsèques dominent largement et augmentent encore pendant l'année scolaire.

Ces résultats vont à l'encontre des conclusions de plusieurs chercheurs, c'est-à-dire que même si l'estime de soi et le sentiment d'autodétermination ont augmentés chez les élèves, ces derniers n'utilisent pas davantage des régulations intrinsèques. Considérant les résultats obtenus (voir tableau 6, p.61), ces conclusions ne s'appliquent pas nécessairement auprès d'une clientèle spécifique, c'est-à-dire que cela s'applique peut-être exclusivement à une clientèle ayant un parcours scolaire régulier et n'ayant pas un nombre de facteurs de risque aussi important. Cependant, il faut relativiser les résultats étant donné la petitesse de l'échantillon.

Finalement, un objectif portait également sur le sentiment d'autodétermination. La théorie de l'autodétermination s'appuie sur la croyance que tous les êtres humains possèdent en eux la volonté d'apprendre dans un contexte stimulant, et ce, depuis leur naissance, mais que ce désir est soit encouragé ou découragé par l'environnement (Deci et Ryan, 2000 cités dans : Fairchild, Horst, Finney et Barron, 2005 ; Ryan, 1995). Cette théorie permet

d'intégrer les effets du contexte et propose l'existence de différents types de motivation ayant des répercussions importantes sur le développement de la personne, la satisfaction de ses besoins étant précurseur d'une motivation intrinsèque.

Il est encourageant de constater une augmentation de toutes les sous-échelles de l'autodétermination (vie générale, académique, relations interpersonnelles et loisir). Les résultats obtenus à l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (Blais et Vallerand, 1991) correspondent aux résultats l'échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989), c'est-à-dire que, les élèves utilisent davantage les types de régulation identifiée et introjectée qu'auparavant, ainsi que la régulation de la connaissance. Ces types de motivation engendrent l'identification de valeurs personnelles dans le but à atteindre et prendre conscience de l'intérêt porté à l'activité (régulation identifiée); le sentiment d'une pression et l'agissement en fonction d'éviter l'anxiété, l'atteinte à son égo/ou à sa fierté (régulation introjectée); le plaisir et la satisfaction ressentis par l'individu lors d'apprentissages ou d'explorations (régulation de la connaissance). Ce qui indique qu'effectivement, malgré des résultats modestes, ces changements chez les élèves provoquent des effets à tous les niveaux : l'estime de soi, la motivation et l'autodétermination. Ces résultats reflètent la motivation des élèves, leur bonne participation et le climat de plus en plus positif à l'intérieur des rencontres observés par le biais du rapport d'activité.

Malgré tout, il n'est pas étonnant de reconnaître simplement que les adolescents sont axés sur le plaisir et qu'ils ont peu d'intérêt pour le domaine scolaire, surtout chez les adolescents en difficultés graves d'adaptation. Le fait qu'ils aient davantage recours à la régulation externe ne favorise pas le développement de leur autodétermination. En effet, afin d'être considéré comme étant «autodéterminé», un individu doit être en mesure de combler trois besoins importants, soit : le besoin d'autonomie; le besoin de compétence, ainsi que le besoin d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000). Au post test, l'augmentation constatée dans les quatre sphères de vie suggère que suite à leur participation au programme «Le sac à dos», les élèves se sentiraient plus compétents et plus autonomes qu'au début de l'année scolaire. Néanmoins, plusieurs facteurs qui n'ont pas été

évalués à l'intérieur de cette étude pourraient contribuer à ces résultats, par exemple, leur attachement particulier à leur enseignante qui représente non seulement une figure d'autorité, mais également une figure sécurisante et stable pour ces élèves en recherche de lien affectif, de soutien et d'attention. Une autre avenue concerne le réalisme du groupe restreint pouvant créer un effet d'intimité et d'appartenance où ils se sentent plus aptes à s'affirmer, à exprimer librement leurs opinions ou leurs sentiments et à s'engager dans les activités proposées par le programme.

En ce qui concerne la construction des instruments de mesure, il importe de souligner que l'échelle de motivation en éducation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) et l'échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (Blais et Vallerand, 1991) ne comportent aucune norme ou standardisation, ce qui fait en sorte qu'il est très difficile d'établir où se situent les sujets comparativement à la population générale. Néanmoins, il y a une amélioration.

6.3 Les facteurs liés au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda

Le programme « Le sac à dos » n'a donc pas eu les effets escomptés sur la clientèle ciblée, soit les élèves du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda. Toutefois, à la décharge des élèves et du programme, la présence de facteurs liés à l'environnement ont grandement influencé l'application du programme. Dans un premier temps, les nombreux changements dans le groupe cours ont perturbé les élèves à de multiples occasions, ce type de programme n'a pas été conçu dans un contexte de «groupe ouvert», c'est-à-dire des départs et des arrivées continues. Le groupe ouvert doit s'appliquer par le biais de thèmes discontinus, sans lien entre les uns et avec les autres, et il est préférable de considérer ce type de fonctionnement avec des adultes. Ces arrivées et départs ont eu pour effet d'insécuriser et de déstabiliser les adolescents qui sont demeurés à l'intérieur du groupe pendant toute l'année. De ce fait, vers la fin de l'année (mai et juin 2008), seulement deux élèves participaient toujours à l'évaluation du programme, ce qui est nettement insuffisant.

Il est important de rapporter également que les bouleversements administratifs vécus à l'intérieur du CFER pendant l'année scolaire 2007-2008 n'ont en rien facilité l'application du programme. Ces bouleversements ont entraîné des tensions tant chez les intervenants et les enseignants que chez les élèves. L'horaire des rencontres prévues pour le programme «Le sac à dos» été modifié constamment tout au long de l'année scolaire pour des raisons multiples (p. ex., intempéries, rendez-vous d'élèves, test de conduite, caravanes CFER, etc.). Il était évident que l'application du programme «Le sac à dos» n'était plus une priorité pour la direction. Ces conditions sont reconnues comme étant grandement défavorables à l'établissement de nouvelles pratiques qui exigent un soutien important de la part des décideurs du milieu.

6.4 Les recommandations au Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda

À la lueur de tous ces éléments, le l'évaluation et des observations, les recommandations sont formulées comme suit :

- (1) un nouveau programme devrait être crée et mis en place spécifiquement pour la clientèle CFER en respectant la philosophie de l'organisme. Un programme mieux adapté aux élèves, à leur situation réelle et à leurs besoins aurait davantage d'impacts et serait en mesure de prendre en considérations les difficultés présentes chez cette clientèle;
- (2) le besoin d'un soutien constant chez ces élèves requiert un programme bâti de façon à ce qu'ils se sentent encadrés et sécurisés. Les concepts de l'estime de soi, de la motivation scolaire, de l'autodétermination, de même que la résolution de problèmes devraient être conservés étant donné qu'ils englobent les éléments nécessaires à développer chez les adolescents en difficultés graves d'adaptation;
- (3) suivant la perspective de la création d'un nouveau programme, la collaboration enseignants-chercheurs pourrait apporter des éléments essentiels dans la démarche liée à l'élaboration de programme : la théorisation du problème, la construction d'objectifs et d'ateliers correspondants aux besoins de la clientèle ciblée, le respect

- de la philosophie du CFER, l'identification d'outils ou d'instruments de mesure spécifiques à l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation de programme;
- (4) l'élaboration et l'application d'un nouveau programme devra bénéficier d'une stabilité et d'un appui de la part des dirigeants, des intervenants et des enseignants;
 - (5) le climat dans lequel évoluent les adolescents est d'autant plus important puisqu'ils ressentent beaucoup d'anxiété lors de tensions entre les adultes. Il s'agit d'individus ayant vécu, pour la plupart, dans des milieux familiaux dysfonctionnels, qui sont à la recherche d'une stabilité et d'un climat sécurisant pour bien évoluer. Dans ce contexte, la combinaison entre un programme adapté et des rencontres individuelles serait bénéfiques pour cette clientèle considérant le nombre restreint d'élèves fréquentant le CFER.

CONCLUSION

Cette étude a permis de confirmer les liens entre le développement de l'estime de soi et de la motivation vers une autodétermination présent chez tous les individus, et ce, malgré le fait que l'échantillon ne pouvait engendrer des résultats représentatifs de façon significative chez la clientèle ciblée. Ce travail témoigne également de l'importance de l'engagement de tous les acteurs du milieu afin de favoriser le développement et le mieux-être des élèves.

Ce projet a démontré que le programme «Le sac à dos» ne correspond pas aux besoins de la clientèle fréquentant le Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) La Renaissance de Rouyn-Noranda. Cependant, les résultats présentent des améliorations indiquant la pertinence de ce type de programme pour une clientèle éprouvant des difficultés graves d'adaptation. La philosophie du CFER priorisant le développement tant personnel que professionnel des élèves s'avère être un milieu propice à la création d'un programme sur mesure pour leurs besoins.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2002). *S'occuper de l'estime de soi et compétences des jeunes. Renforcer les fondements de l'adaptation*. Montréal : Éditions de la Direction de la santé publique. Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Montréal.
- Arsenault et al. (2000). *Guide pédagogique – Reconnaître ses limites pour mieux se concevoir*. Victoriaville : Réseau québécois des CFER.
- Ayotte, V., Djandji, H., Asselin, H., Sylvestre, R., Hénault, B., Duclos, G. et Provencher, G. (2000). *Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?* Montréal : Éditions de la Direction de la santé publique. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.
- Baby, A. (2005). *La pédagogie des poqués*. Éditions des presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewooe Cliffs, NJ : Prentice-Hall Editions.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G. et Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), pp. 187-206.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Revue of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Éditions De Boeck et Larcier, s.a.
- Beaulieu, A. (2009, février). *Les gangs de rues*. Conférence présentée à l'école Rivière-des-Quinze de Notre-Dame-du-Nord, Québec, Canada.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J. et Bean, J. A. (2006). Self-Esteem in Adolescent Females. *Journal of Adolescent Health*, 39, pp. 501-507.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P. et Aten, M. (2005). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends, sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37, pp. 194-201.
- Blais, M. R. et Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (EPADV-16)*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 315-333.
- Chandler, C. L. et Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation : A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp.357-365.

- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R. (2008). *Psychologie de l'adolescence, 3^e Édition*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, Québec : avis au Ministère de l'Éducation.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Éditions W. H. Freeman and Company.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire de l'estime de soi*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal : Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant).
- Dumoulin, É. (1997). *Description de l'estime de soi des élèves orientés vers le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J. Et Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 331-358.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32, (1), pp.7-29.
- Forest, J. (2009, mars). *La théorie de l'autodétermination : un cadre utile et efficace pour mieux comprendre et stimuler la motivation au travail*. Conférence présentée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Québec, Canada.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), pp. 219-231.
- Gilman, R. et Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, pp. 375-391.
- Guillon, M.-S. et Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 52, pp. 30-36.
- Habimana, E., Éthier, L. S., Petot, D. et Tousignant, M. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Approche intégrative*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self : a Developmental Perspective*. New York: Éditions The Guilford Press.

- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S. S. Feldman et G. R. Elliot (dir.), *At the threshold : The developing adolescent* (p. 352-387), Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Heinonen, K., Räikkönen, K. et Keltikangas-Järvinen, L. (2005). Self-esteem in early and late adolescence predicts dispositional optimism-pessimism in adulthood : A 21-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 39, pp. 511-521.
- Kanfer, F. H. et A. P. Goldstein (1980). *Helping People Change, a Textbook of Methods*. Second Edition, Pergamon General Psychology Series, volume 52. New York : Pergamon Press Inc.
- Kanfer et Gaelick (1986). *Helping People Change, a Textbook of Methods. Chapter 8, Self-Management Methods*. Third Edition, Pergamon General Psychology Series, volume 52. Pergamon General Psychology Series, volume 52. New York : Pergamon Press Inc.
- Kanfer, F. H. et A. P. Goldstein (1986). *Helping People Change, a Textbook of Methods*. Third Edition, Pergamon General Psychology Series, volume 52. New York : Pergamon Press Inc.
- Kaplan, D. S., Peck, B. M. et Kaplan, H. B. (1994). Structural model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure. *Journal of Educational Research*, 87 (3), pp. 166-173.
- Lalonde, Aubut et Grunberg (1999). *Psychiatrie clinique. Une approche bio-psycho-sociale, tome I, Introduction et syndromes cliniques. Chapitre 15, Troubles de l'adaptation*. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), pp. 244-254.
- Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). Why do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), pp. 567-582.
- Lemétayer, F. et Kraemer, D. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de psychoéducation*, 34 (1), pp. 57-70.
- Maïano, C., Ninot, G. Bilard, J. et Albernhe, T. (2003). Effet de la scolarisation dans une classe spécialisée ou dans un institut de rééducation sur l'estime globale de soi et les compétences physiques perçues de garçons et de filles en échec scolaire et présentant des troubles du comportement. *Revue de psychoéducation*, 32 (2), pp. 327-347.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans Camillieri, C. (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 111-141). Paris : Presses universitaires de France.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2004). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), pp. 631-646.

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), pp. 483-502.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation : conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychology Review*, 91, pp. 328-346.
- Ong, A. et Van Dulmen, M. H. M. (2006). New methodological directions for the study of adolescent competence and adaptation. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 851-856.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom* (pp. 149-184). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Potvin, P., Fortin, L. et Girard, F. (2008). *Élèves à risque de décrochage : comment les trouver et les classer*. Communication au Colloque sur la réussite éducative CTREQ.
- Potvin, P. (2008). *Quelques constats sur le décrochage scolaire*. Communication à l'Assemblée des membres de CRTEQ.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J. Chantal, Y. et Provencher, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health : A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34, pp. 459-476.
- Rousseau, N. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sous la direction de Nadia Rousseau et Lyne Langlois. Sainte-Foy : Éditions des Presses de l'Université Laval.
- Royer, É., Morand, C. et Gendron, M. (2005). *Guide d'introduction au programme PEC. Pratiquons ensemble nos compétences*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Royer, É., Moisan, S., Maltais, N., Gagnon, M. et Desbiens, N. (1997). Effet d'un programme individualisé d'entraînement aux habiletés sociales sur les comportements et les habiletés sociales d'adolescents en difficulté au secondaire. *Science et comportement*, 26, pp. 1-16.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory : An organismic dialectical perspective. *Handbook of self determination research*. Rochester, NY: the University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, pp. 68-78.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, pp. 397-427.
- Ryan R. M. et Connell J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, pp. 749-761.

- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, pp. 450-461.
- Saint-Louis, S. et Vigneault, M. (1984). Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. *Santé mentale au Québec*. 4 (2), pp. 26-36.
- Saint-Jacques, M.-C., McKinnon, S., Potvin, P. (1999). *Les problèmes de comportement chez les jeunes. Comprendre et agir efficacement*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Samson, G. et Rousseau, N. (2006). Le CFER : Un modèle avant-gardiste? Réforme du curriculum et compétences transversales. *Vie pédagogique, Site internet*, 138, pp. 1-6.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness : On depression, development, and death*. San Francisco : W. H. Freeman Editions.
- Shahar, G., S. J., Henrich, Blatt, S. J., C. C., Ryan, R. et Little, T. D. (2003). Interpersonal Relatedness, Self-Definition, and Their Motivational Orientation During Adolescence : A Theoretical and Empirical Integration. *Developmental Psychology*, 39 (3), pp. 470-483.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York : Macmillan.
- Switzky, H. N. (2004). *Personality and Motivational Systems in Mental Retardation. International Review of Research in Mental Retardation*. Californie : Éditions Elsevier Academic Press.
- Tarrant, M., MacKenzie, L. Et Hewitt, L. A. (2006). Frindship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 627-640.
- Tarabulsy, G. M. et Tessier, R. (1996). *Enfance et famille. Contextes et développement*. Sainte-Foy : Éditions des Presses de l'Université du Québec.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, pp. 323-349.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S 28). Adaptation de l'ÉMÉ-C-28 – Études collégiales (CEGEP). *Revue des sciences du comportement*, 21, p. 3.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, tome I, les problèmes internalisés*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Zweig, D. et Webster, J. (2004). Validation of a Multidimensional Measure of Goal Orientation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (3), pp. 232-243.

APPENDICE A
LES FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION ASSOCIÉS
À L'ADAPTATION SOCIALE DES ADOLESCENTS

LES FACTEURS DE RISQUE ASSOCIÉS À L'ADAPTATION SOCIALE DES ADOLESCENTS

FACTEURS PERSONNELS

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Genre masculin (garçon) - Tempérament et humeurs difficiles - Fonctionnement intellectuel déficient (rigidité cognitive) - Faible fonctionnement global - Anamnèse : complications à la naissance, lésions cérébrales, troubles du système nerveux central, dysfonctionnement hormonal, etc. - Trouble d'attention et/ou d'hyperactivité - Retards développementaux (retards langagier, moteur, cognitif) - Troubles du comportement (troubles de conduite, agressivité) - Présence de maladie mentale - État anxiété (nature, intensité et durée du stressor) - Difficulté à fonctionner adéquatement en société (délinquance, comportements antisociaux, isolement social, retrait, excès de timidité) | <ul style="list-style-type: none"> - Faible estime de soi - Sentiment d'incompétence Biais de perception sur soi et sur le monde (ex. centration excessive sur un problème, insécurité omniprésente) - Non atteinte de ses buts (écart entre la réalité et les rêves) - Pessimisme et passivité - Mode d'attachement insécure (évitant / ambivalent) - Stratégies adaptatives inefficaces - Immaturité affective, sociale et professionnelle - Grossesse précoce (adolescente) - Relations amoureuses inadéquates (contrôle, violence, manipulation) - Homosexualité à l'adolescence (peur du rejet, confusion, etc.) - Alcoolisme, toxicomanie |
|--|--|

FACTEURS FAMILIAUX

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Facteurs héréditaires (historique de problèmes de santé mentale ou physique) - Conséquences d'une maladie physique du parent - Lacunes dans les habiletés parentales (manque de supervision, pratiques éducatives inadéquates, peu de soutien affectif, etc.) - Surprotection, autoritarisme des parents - Lien d'attachement désorganisé avec la mère - Faible seuil de sensibilité maternelle | <ul style="list-style-type: none"> - Absence de modèles parentaux - Placements en famille d'accueil ou en centre jeunesse - Situations de maltraitance - Faible satisfaction ou instabilité conjugale des parents - Nombre d'enfants (familles nombreuses) et rang dans la famille - Conflits générationnels - Horaires de travail des parents (travail de nuit, longues heures de travail, travail à l'extérieur de la ville) |
|--|---|

<ul style="list-style-type: none"> - Faible estime de soi du parent - Sous-scolarisation du parent - Monoparentalité, faible revenu - Situations de stress psychologique (décès d'un parent, séparation, divorce, accident) - Stress dans le rôle parental (nature, intensité et durée du stressueur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valeurs marginales des parents - Styles de choix de vie non conventionnels (consommation, comportements déviants) - Peu d'attente et d'engagement des parents face à la réussite scolaire de l'enfant (activités scolaire, aide aux devoirs, etc.)
FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	
<ul style="list-style-type: none"> - Qualité de l'environnement familial inadéquat (conditions de vie) - Milieu défavorisé (facteurs géographiques) - Stress environnemental (nature, intensité et durée du stressueur) - Relations difficiles avec les voisins - Jugements verbaux et non-verbaux négatifs des gens de l'entourage - Peu de ressources communautaires - Quartier violent et peu sécuritaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaises conditions du logement - Modèles négatifs dans l'environnement - Milieu ethnique - Appauvrissement culturel - Changements socioculturels et bouleversements culturels - Dépressions économiques - Conflits militaires - Changements politiques - Valeurs transmises et grande accessibilité aux médias: journaux, livres, disques, télévision, pornographie, jeux vidéos, sites internet, etc. (surstimulation technologique)
FACTEURS SCOLAIRES	
<ul style="list-style-type: none"> - Échecs scolaires et/ou difficultés d'apprentissage - Redoublement ou changement de degré scolaire sans les acquis nécessaires - Faible niveau d'attention et de concentration - Faible performance scolaire et comparaisons entre les pairs (compétition), baisse des aspirations personnelles - Manque d'initiative et manque d'implication dans les activités scolaires et parascolaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de modèles positifs parmi ses enseignants - Surpopulation des classes - Étiquetage négatif de la part du personnel scolaire (effet Pygmalion) - Relation négative enseignante-élève (centration sur les règles et la discipline) - Insensibilité à l'individu dans le milieu scolaire - Milieu scolaire inadéquat (incompétence, problèmes

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Incohérence entre les besoins et les buts professionnels- Difficulté à se projeter dans l'avenir et à le planifier- Indiscipline, marginalité- Mauvaises fréquentations (amis déviants, délinquants, amis consommateurs et faisant partie d'un gang violent)- Rejet ou conflits avec les pairs et les enseignants- Jugements verbaux et non-verbaux négatifs des pairs et des enseignants- Absentéisme ou suspensions scolaires- Expériences et attitudes régressives face au monde scolaire et démotivation importante | <ul style="list-style-type: none">psychologiques ou pathologiques de l'enseignant)- Emplacement de l'école (quartier pauvre et violent, clientèle à haut risque de comportements déviants et d'échecs scolaires, peu de ressources humaines, financières, matérielles)- Manque de formation technique- Difficulté d'insertion professionnelle |
|--|--|

LES FACTEURS DE PROTECTION ASSOCIÉS À L'ADAPTATION SOCIALE DES ADOLESCENTS

FACTEURS PERSONNELS

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Genre féminin - Tempérament facile (sociabilité, bonne humeur, optimisme) - Habiletés intellectuelles (structure de pensée plus complexe) - Sentiment de contrôle - Bonne santé physique et psychologique - Avoir une identité propre (continuité interne) - Bonne estime de soi (perception positive ses compétences et satisfaction de son apparence physique) - Respect de soi (considération de soi) - Fierté personnelle | <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies adaptatives efficaces - Débrouillardise (autonomie, responsabilités) - Capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes - Mode d'attachement sécure - Sentiment de compétence sociale et appartenance à un groupe (participation et adhésion au groupe) - Bonne densité du réseau social (famille, famille élargie, pairs) - Popularité parmi les pairs - Communication verbale et non verbale positives et constructives - Relations amoureuses saines |
|---|--|

FACTEURS FAMILIAUX

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Habiletés parentales minimales (qualité de la relation parent-enfant: chaleur, proximité, coopération) - Relations fraternelles positives - Bonne santé physique et psychologique des parents - Bonne estime de soi - Chronologie et succession normales des événements de la vie | <ul style="list-style-type: none"> - Lien d'attachement sécurisant avec la mère - Contacts favorables avec la famille élargie (ex. présence et soutien des grands-parents) - Spiritualité, croyances - Aspirations professionnelles des parents envers l'adolescent - Encouragement et soutien des parents dans la démarche scolaire et professionnelle de l'adolescent |
|---|--|

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX

- Quartier et environnement sécuritaires (violence faible)
- Bonnes relations avec le voisinage
- Modèles positifs et significatifs parmi les adultes de l'entourage (parents d'amis, responsables de groupes sociaux)
- Mobilisation sociale, solidarité des réseaux
- Présence de ressources communautaires (entraide sociale)
- Présence des lois municipales, provinciales et fédérales
- Programmes gouvernementaux
- Disponibilité des activités de loisirs dans la municipalité

FACTEURS SCOLAIRES

- Sentiment d'appartenance à l'école et au groupe de référence (participation et adhésion au groupe)
- Bon réseau social (amis adéquats)
- Intérêt et motivation face aux études (persistance et attention soutenue)
- Démarche d'orientation scolaire et professionnelle (concrétisation de ses besoins, plan d'action, réalisation de ses buts)
- Objectifs réalisables (désirs en lien avec les capacités)
- Maturité professionnelle (perception de soi et de son environnement, comportement proactif, utilisation efficace des stratégies d'adaptation)
- Sentiment d'être apprécié de l'enseignante
- Sentiment de confort à l'école
- Engagement actif dans les activités de l'école
- Bonnes pratiques et stratégies pédagogiques
- Attention et soutien de l'enseignante
- Organisation de la classe
- Bonnes pratiques disciplinaires et encadrement personnalisé à l'école
- Évaluation / renforcement / rétroactions positives
- Valorisation des études, accent mis sur la réussite éducative (attentes réalistes / réussites)
- Orientation vers la tâche
- Programmes de subventions (aide financière pour le matériel scolaire, les repas et collations)
- Programmes d'intervention adaptés

Source : *Facteurs de risque et de protection des difficultés graves d'adaptation*. Saint-Louis, Vigneault, 1984; Cloutier, 1996; Tarabulsy et Tessier, 1996; Dumoulin, 1997; Habimana, Éthier, Petot et Tousignant, 1999; Lalonde, Aubut, Grunberg et coll., 1999; Saint-Jacques, McKinnon et Potvin, 1999; Saint-Jacques, Drapeau et Cloutier, 2000 : dans Vitaro et Gagnon, 2000; Martinot, 2001; Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2002; Claes, 2003; Fallu et Janosz, 2003; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Lapointe et Legault, 2004; Birndorf, Ryan, Auinger et Aten, 2005; Lemétayer et Kraemer, 2005; Ong, Dulmen, 2006; Tarrant, MacKenzie et Hewitt, 2006; Bandura, 2007; Potvin, 2008; Beaulieu, 2009.

APPENDICE B
LE CONTENU DU PROGRAMME « *LE SAC À DOS* »

LE CONTENU DU PROGRAMME « LE SAC À DOS »

DATE	CHAPITRE 1	LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ PSYCHOLOGIQUE	OBSERVATIONS LORS DE L'ANIMATION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME
	Objectif général	Développer un sentiment de sécurité psychologique	
	Objectifs terminaux	- Percevoir positivement le travail académique à réaliser au cours de l'année; - Vivre des relations de confiance avec son enseignant et ses camarades de classe.	
	Leçon 1	L'assurance d'être soutenu	
	Activité	1 : On fait connaissance...	Activité 1 :
	Objectifs intermédiaires	- Comprendre l'utilité du programme, son déroulement et son mode d'évaluation; - Énumérer les sources de soutien disponibles en cas de difficultés; - Comprendre le bien-fondé des valeurs privilégiées par son enseignant pour les attitudes et les comportements en classe; - Faire connaissance avec les autres élèves de sa classe.	Feuille courte à remplir. Thèmes intéressants. Possibilité d'échanges. Difficultés à écrire leurs réponses en silence. Activité un peu longue, temps d'attente trop long, car certains individus ont de la difficulté à définir ce qu'est un loisir et une qualité. Support nécessaire auprès de certains élèves. Durée de l'activité : 95 minutes Nombre de sujets présents : 5
	Leçon 2	La gestion des événements de vie négatifs	
	Activités	2 : Des comportements nuisibles	Activité 2 :
	Objectifs intermédiaires	- Chercher du soutien auprès de son enseignant ou d'un autre adulte significatif lorsqu'il vit un événement de vie négatif; - Adapter ses objectifs scolaires lorsque nécessaire, avec le soutien de son enseignant.	Feuille courte à remplir. Permet l'expression et l'échange. Non verbal des élèves très présent. Bonne participation, mais facilement désorganisé lors d'un changement dans routine. Insécurité face aux comportements inhabituels de la coordonnatrice. Climat de confiance bien établi entre intervenants-élèves. Capacité de cibler des comportements nuisibles; bonne différenciation entre comportements nuisibles et adéquats. Durée de l'activité : 70 minutes Nombre de sujets présents : 5
	Leçon 3	L'assurance d'être respecté	

	<p>Activités</p> <p>2 : Des comportements nuisibles</p> <p>3 : Des solutions à tous les problèmes</p> <p>Objectifs intermédiaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'utilité d'un code de comportement pour la classe; - Collaborer à l'élaboration du code de comportement; - Comprendre la signification des conséquences liées au non-respect du code de comportement; - Suggérer des conséquences logiques au non-respect du code de comportement. 	<p>Retour sur l'activité de la dernière rencontre.</p> <p>Ajout d'une activité (2A) pour ce thème :</p> <p>Beaucoup d'idées ressorties. Très conscients des comportements nuisibles. Bonne participation. Les élèves émettent le souhait d'une entente entre les intervenants (règles cohérentes/constantes).</p> <p>Durée de l'activité : 50 minutes Nombre de sujets présents : 5</p> <hr/> <p>Ajout d'une activité (2B) pour ce thème (<i>Situations émotives</i>) :</p> <p>Malaise chez les garçons. Beaucoup de thématiques et d'exemples ressortis par les élèves. Lourd comme thématique. Difficultés rencontrées : irrespect de la part de certains individus envers autrui. Débordements des sous-thèmes, manque de sérieux, dénigrement. Difficulté à imposer le silence lorsqu'une personne s'exprime. Disposition du local-classe et proximité défavorable à cette activité.</p> <p>Durée de l'activité : 50 minutes Nombre de sujets présents : 5</p> <hr/> <p>Activité 3 :</p> <p>Bonne participation. Soulèvement d'éléments importants. Timidité et malaise devant certains problèmes abordés : questions intimidantes pour certaines personnes. Difficultés rencontrées : agitation, rire et paroles fortes, comportements désagréables, manque de travail sérieux. Feuilles un peu longues à remplir.</p> <p>Durée de l'activité : 60 minutes Nombre de sujets présents : 5</p>
	CHAPITRE 2	LE SENTIMENT DE POUVOIR
	Objectif général	Croire fermement en ses capacités d'influencer sa réussite scolaire.
	Objectifs terminaux	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des pensées et des stratégies constructives pour la réalisation du travail scolaire; - Évaluer ses réalisations en fonction d'objectifs personnels d'apprentissage; - Identifier les facteurs sur lesquels il a une influence pour améliorer ses habiletés.
	Leçon 4	La confiance en son potentiel

<p>Activités</p> <p>Objectifs intermédiaires</p>	<p>3 : Des solutions à tous les problèmes</p> <p>4 : La bosse des mathématiques !?!</p> <p>5 : Nos critères d'évaluation</p> <p>- S'engager à respecter le code de comportement de la classe;</p> <p>- Résoudre différents problèmes pouvant se présenter au cours de l'année scolaire;</p> <p>- Identifier ses croyances néfastes concernant ses capacités à réussir;</p> <p>- Comprendre les effets de ses croyances sur ses attitudes et ses comportements;</p> <p>- Comprendre que tous les élèves ont la capacité de s'améliorer;</p> <p>- Comprendre la nécessité d'évaluer ses réalisations en fonction de ses progrès personnels.</p>	<p>Ajout d'une activité (3A) pour ce thème (<i>Film Le méchant trip</i>) :</p> <p>Appréciation générale. Expression des sentiments de la part des élèves (réactions). Ambiance calme. Les élèves étaient attentifs. Film intéressant et propice aux échanges. Opportunité d'aller rechercher leurs émotions.</p> <p>Durée de l'activité : 140 minutes Nombre de sujets présents : 4</p> <hr/> <p>Activité 4 :</p> <p>Appréciation générale. Bonne participation pour certains individus. Ambiance calme. Les élèves étaient attentionnés. Pertinence des propos ressortis durant l'échange. Possibilité d'échange; thématiques en lien direct avec leur vécu. Difficultés rencontrées : jugements des autres, personnalisation.</p> <p>Durée de l'activité : 50 minutes Nombre de sujets présents : 5</p> <hr/> <p>Ajout d'une activité (4A) pour ce thème (<i>Film Le ring intérieur</i>) :</p> <p>Appréciation générale. Sentiment de colère et de déception face à certaines situations du film. Expression des émotions lors de l'échange en groupe; les élèves étaient près de leurs émotions. Ils ont été touchés par les propos du film. Film propice à l'expression des émotions, permet de faire ressortir la colère qui les habite.</p> <p>Durée de l'activité : 140 minutes Nombre de sujets présents : 5</p> <hr/> <p>Activité 5 :</p> <p>Activité de courte durée : peu d'écriture exigée. Appréciation générale. Ambiance calme, peu d'élèves.</p> <p>Durée de l'activité : 5 minutes Nombre de sujets présents : 2</p> <hr/> <p>Ajout d'une activité (5A) pour ce thème (<i>Les cinq couleurs</i>) :</p> <p>Émotions ressorties par les couleurs (en lien avec les émotions actuelles). Étonnement devant les résultats obtenus. Ambiance calme, activité de détente. Participation positive.</p> <p>Durée de l'activité : 60 minutes Nombre de sujets présents : 3</p>
--	---	---

			<p>Ajout d'une activité (5B) pour ce thème (<i>Interprétation de dessins</i>) :</p> <p>Activité échouée pour plusieurs facteurs : interventions multiples, peu d'échanges concluants et pertinents, participation négative, comportements désagréables, immaturité et irrespect de soi et des autres, ambiance survoltée, surexcitée, manque de sérieux, difficulté à imposer le silence.</p> <p>Durée de l'activité : 50 minutes Nombre de sujets présents : 3</p>
	Leçon 5	La reconnaissance des facteurs sur lesquels on a du pouvoir	
	Activités	<p>6 : Le pouvoir de s'améliorer</p> <p>7 : Apprendre de ses erreurs</p> <p>8 : Mon langage intérieur</p>	<p>Activité 6 :</p> <p>Appréciation générale. Activité de courte durée. Bonne participation. Ambiance calme, peu d'élèves. Échange d'idées.</p> <p>Durée de l'activité : 20 minutes</p> <p>Nombre de sujets présents : 2</p>
	Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les notions de succès et d'échec en utilisant des critères basés sur l'atteinte d'objectifs personnels; - Reconnaître les facteurs personnels à l'origine des succès et des échecs; - Reconnaître l'influence qu'il a sur sa réussite. 	<p>Activité 7 : annulée</p>
	Leçon 6	L'apprentissage de stratégies de travail	
	Activités	<p>8 : Mon langage intérieur</p> <p>9 : Les étapes d'une stratégie efficace</p>	<p>Activité 8 :</p> <p>Activité positive. Échange en groupe : opportunité de s'exprimer. Activité calme, propice à l'échange et à l'expression des émotions. Manque de temps pour aller davantage en profondeur. Élèves – difficultés à ressortir leurs émotions (support nécessaire). Timidité de certains pour exprimer leurs émotions.</p> <p>Durée de l'activité : 95 minutes Nombre de sujets présents : 3</p>
	Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Se donner un langage interne positif en ce qui a trait à ses capacités; - Reconnaître les étapes d'une stratégie utile pour réaliser ses travaux scolaires; - Expérimenter cette stratégie. 	
	CHAPITRE 3	LE SENTIMENT DE SOUTIEN SCOLAIRE ET SOCIAL	
	Objectif général	Développer le sentiment d'être soutenu dans les domaines scolaire et social.	
	Objectifs terminaux	<ul style="list-style-type: none"> - Participer activement aux équipes de travail scolaire; - Participer activement aux rencontres de son groupe de base. 	
	Leçon 7	Les comportements sociaux indispensables au travail d'équipe	

	<p>Activités</p> <p>9 : Les étapes d'une stratégie efficace 10 : Liste des phrases significatives à découper 11 : Les qualités des personnes avec qui j'aime travailler 12 : Le travail d'équipe 13 : Ma participation au travail d'équipe</p> <p>Objectifs intermédiaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une tâche en équipe; - Comprendre les attitudes et les comportements essentiels au bon fonctionnement d'une équipe de travail; - Définir les qualités des personnes avec qui il aimerait travailler; - Reconnaître les avantages du travail d'équipe. 	<p>Activité 9 : Affichage dans la classe des étapes d'une stratégie efficace et explication de la part de l'animatrice.</p> <hr/> <p>Activité 10 :</p> <p>Intérêt des élèves. Bonne participation, mais agitation, surexcitation et inattention (deux élèves). Activité favorisant le travail d'équipe : collaboration, coopération, entraide, communication. Difficulté rencontrée : phrases difficiles à comprendre pour certains élèves (dernière phrase plus particulièrement). Support nécessaire.</p> <p>Durée de l'activité : 55 minutes Nombre de sujets présents : 3</p> <hr/> <p>Activité 11 :</p> <p>Activité de courte durée. Bonne participation. Ambiance calme, intérêt des élèves pour cette activité. Feuille courte à remplir (cocher seulement).</p> <p>Durée de l'activité : 5 minutes Nombre de sujets présents : 5</p> <hr/> <p>Activité 12 :</p> <p>Activité de courte durée. Appréciation générale. Ambiance calme, peu d'élèves. Permet une connaissance des sentiments des participants. Difficultés rencontrées : jugement des autres, personnalisation.</p> <p>Durée de l'activité : 5 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
Leçon 8	L'équipe de travail et le groupe d'amis	
	<p>Activités</p> <p>13 : Ma participation au travail d'équipe 14 : Des amis(e) s, c'est quoi au juste? 15 : Des ami(e) s, c'est fait pour ça!</p>	<p>Activité 13 :</p> <p>Activité de courte durée. Appréciation générale. Ambiance calme. Permet la connaissance de leur niveau de satisfaction face au travail d'équipe.</p> <p>Durée de l'activité : 5 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>

	Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer sa participation au travail de son équipe; - Se donner des objectifs pour améliorer sa participation au travail d'équipe; - Identifier les qualités d'un(e) ami(e); - Différencier les caractéristiques d'une équipe de travail et d'un groupe d'ami(e)s. 	<p>Activité 14 :</p> <p>Activité de courte durée. Appréciation générale. Échange d'idées. Permet la connaissance de leurs critères pour l'ami idéal.</p> <p>Durée de l'activité : 10 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
	Leçon 9	Le soutien affectif	
	Activités	<p>15 : Des ami(e) s, c'est fait pour ça!</p> <p>16 : Les qualités des membres de mon groupe de base</p> <p>17 : À la poursuite de mon avenir</p>	<p>Activité 15 :</p> <p>Activité de courte durée. Appréciation générale. Permet la vérification de leur niveau de connaissance de soi. Difficulté rencontrée : difficultés pour les élèves à cerner ce qu'ils recherchent chez un ami (ce qu'il peut leur apporter) (méconnaissance de soi ???). Support nécessaire.</p> <p>Durée de l'activité : 10 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
	Objectifs intermédiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Vivre une expérience de partage et de soutien avec les membres de son groupe de base; - Dégager les habiletés relationnelles nécessaires au fonctionnement du groupe de base; - Comprendre l'importance d'appartenir à un groupe de base. 	<p>Activité 16 :</p> <p>Appréciation générale. Ambiance calme. Échange en équipe : sélection des qualités (discussion, négociation). Favorise la connaissance de soi par le choix des qualités. Difficulté rencontrée : difficulté à bien sélectionner les qualités. Support nécessaire.</p> <p>Durée de l'activité : 30 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
	CHAPITRE 4	LA POURSUITE DES BUTS PERSONNELS SIGNIFICATIFS	
	Objectif général	Développer des buts personnels significatifs.	
	Objectifs terminaux	<ul style="list-style-type: none"> - Se fixer des objectifs d'apprentissage scolaire et personnels réalistes; - Se donner les moyens d'atteindre ses buts; - Évaluer l'atteinte de ses buts. 	
	Leçon 10	La nécessité de planifier son avenir	

	<p>Activités</p> <p>17 : À la poursuite de mon avenir...</p> <p>18 : Mises en situation</p> <p>19 : Je mesure mon engagement</p> <p>Objectifs intermédiaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apporter du soutien aux membres de son groupe de base; - Se projeter dans le futur; - Comprendre la nécessité de planifier dès maintenant l'atteinte de ses idéaux; - Comprendre la nécessité d'évaluer les conséquences de ses actions sur l'atteinte de ses idéaux. 	<p>Activité 17 :</p> <p>Appréciation. Plans précis chez les élèves. Aucune difficulté à se projeter dans l'avenir. Touche au domaine de la connaissance de soi et des autres par la projection dans l'avenir.</p> <p>Durée de l'activité : 20 minutes Nombre de sujets présents : 2</p> <p>Ajout d'une activité (17A) pour ce thème (<i>Dessin de leur projection dans l'avenir</i>) :</p> <p>Appréciation d'un élève : présentation du dessin de sa projection dans l'avenir. Favorise la connaissance de soi et des autres par la projection dans l'avenir. Difficulté rencontrée : un élève refuse de collaborer et de participer à l'activité.</p> <p>Durée de l'activité : 20 minutes Nombre de sujets présents : 2</p> <p>Activité 18 :</p> <p>Appréciation générale. Idées intéressantes et pertinentes ressorties. Permet la discussion l'échange d'idées. Amène les élèves à se connaître davantage et à prendre position.</p> <p>Durée de l'activité : 60 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
	Leçon 11	La recherche de buts personnels stimulants
	<p>Activités</p> <p>19 : Je mesure mon engagement</p> <p>20 : Mes objectifs hebdomadaires</p> <p>Objectifs intermédiaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apporter du soutien aux membres de son groupe de base; - Se donner des objectifs scolaires à long terme et à court terme; - Se donner des objectifs comportementaux à court terme; - Planifier l'atteinte de ses objectifs. 	<p>Activité 19 : Activité vécue sous forme d'évaluation personnelle. Aucune expression de l'appréciation nécessaire.</p>
	CHAPITRE 5	LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES SCOLAIRES ET SOCIAUX
	Objectif général	Développer un sentiment de compétence dans la résolution de ses problèmes

		scolaires et sociaux.	
	Objectifs terminaux	- Résoudre ses problèmes scolaires et sociaux en appliquant le processus de résolution de problèmes.	
	Leçon 12	La nécessité de se calmer avant d'agir	
	Activités	20 : Mes objectifs hebdomadaires 21 : Thermomètre du stress 22 : Situations stressantes	Activité 21 et 22 : Appréciation générale. Bonne participation. Échange : bonne capacité à trouver des solutions de gestion de colère. Rappel de situations où ils étaient en colère, où ils ont perdu le contrôle. Favorise la connaissance de soi et des autres par la façon d'agir lorsqu'en colère. Possibilité de trouver des solutions de rechange.
	Objectifs intermédiaires	- Comprendre l'utilité du processus de résolution de problèmes; - Comprendre les avantages de s'arrêter et de se calmer avant d'agir; - Identifier des moyens pour se calmer; - Appliquer une technique de relaxation dans les situations problématiques.	Durée de l'activité : 20 minutes Nombre de sujets présents : 2
	Leçon 13	La prise de conscience de ce qu'on ressent	
	Activités	20 : Mes objectifs hebdomadaires 23 : Comment te sentirais-tu si...? 24 : Situations, sentiments et émotions	Activité 23 : Activité vécue sous forme d'évaluation personnelle. Aucune expression de l'appréciation nécessaire.
	Objectifs intermédiaires	- Définir la notion de sentiment - Nommer différents sentiments - Identifier ses sentiments lors de situations problématiques - Comprendre l'importance de reconnaître ses sentiments.	Activité 24 : Activité de courte durée. Appréciation générale. Permet d'identifier des sentiments, de trouver des explications et solutions : Les élèves ont trouvé rapidement les sentiments ressentis, les explications et les solutions possibles. Durée de l'activité : 10 minutes Nombre de sujets présents : 2
	Leçon 14	L'expression du problème	

	Activités Objectifs intermédiaires	20 : Mes objectifs hebdomadaires 25 : Les situations difficiles 26 : Pourquoi dire le problème et comment on se sent? - Définir ce qu'est un problème - Identifier des problèmes importants pour les élèves de son âge; - Comprendre l'importance d'identifier le problème.	Activités annulées
	Leçon 15	Le choix d'un but positif	
	Activités Objectifs intermédiaires	20 : Mes objectifs hebdomadaires - Définir ce qu'est un but positif - Comprendre l'importance de se donner un but positif; - Identifier des buts positifs dans des situations problématiques; - Appliquer le processus de résolution de problèmes.	Activités annulées
	Leçon 16	L'énumération de plusieurs solutions	
	Activités Objectifs intermédiaires	20 : Mes objectifs hebdomadaires - Définir ce qu'est une solution; - Différencier une solution d'un but; - Comprendre les avantages de trouver plusieurs solutions; - Trouver plusieurs solutions pour un problème.	
	Leçon 17	Les conséquences de chaque solution	

	Activités Objectifs intermédiaires	20 : Mes objectifs hebdomadaires 27 : Les solutions et leurs conséquences - Définir ce qu'est une conséquence; - Comprendre les avantages d'évaluer les conséquences d'une solution; - Prédire les conséquences de solutions (à court et à long terme); - Analyser les conséquences positives et négatives d'une solution pour les autres (conséquences interpersonnelles).	Activités annulées
	Leçon 18	Le choix d'une solution et son expérimentation	
	Activités Objectifs intermédiaires	20 : Mes objectifs hebdomadaires 28 : Ça n'a pas fonctionné 29 : Planifier l'application d'une solution - Comprendre les avantages de planifier la réalisation d'une solution; - Comprendre pourquoi une solution peut ne pas fonctionner; - Définir ce qu'est un plan d'action - Reconnaître les éléments importants d'un plan d'action.	Activités annulées
	Leçon 19	Le plan d'action	

	<p>Activités</p> <p>Objectifs intermédiaires</p>	<p>20 : Mes objectifs hebdomadaires</p> <p>25 : Les situations difficiles</p> <p>30 : Planifier = Être maître de ses actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les éléments d'un plan d'action; - Définir le contenu de trois éléments importants d'un plan d'action : le moment, le style et la préparation; - Reconnaître que le ton de voix, le choix des mots et le langage corporel peuvent être hostiles, passifs ou coopératifs; - Comprendre les avantages et les désavantages de chacun des styles d'approche interpersonnelle; - Faire l'analyse critique d'un plan d'action pour une solution qui n'a pas fonctionné. 	<p>Activité 30 :</p> <p>Appréciation générale. Intérêt des élèves pour l'activité. Ils ont su répondre aux questions sans difficultés. Participation active tout au long de l'activité et échange.</p> <p>Durée de l'activité : 30 minutes Nombre de sujets présents : 2</p>
--	--	--	---

Ayotte, V., Djandji, H., Asselin, H., Sylvestre, R., Hénault, B., Duclos, G. et Provencher, G. (2000). *Le sac à dos. Faire face aux défis scolaires avec confiance... Oui, mais comment?* Montréal : Éditions de la Direction de la santé publique. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

APPENDICE C
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(Appendice à la [Politique d'éthique de la recherche impliquant des être humains de l'UQAT](#))

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Les effets d'un programme d'intervention portant sur l'estime de soi et la motivation auprès d'une clientèle CFER.

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : Annie Drolet – étudiante à la maîtrise en psychoéducation UQAT, sous la direction de madame Denise Côté, professeure au département des sciences du comportement humain et social.

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : aucun

DURÉE DU PROJET : De septembre 2007 à juin 2008.

BUT DE LA RECHERCHE:

Nous voulons évaluer les effets du programme «Le sac à dos» dont vous bénéficierez cette année dans le cadre du programme d'enseignement du CFER de Rouyn-Noranda. Ce programme vise à développer différentes habiletés pratiques dans plusieurs aspects de votre vie quotidienne (résolution de problème, soutien social, autonomie personnelle, motivation, etc.). Pour connaître l'efficacité de ce programme et savoir ainsi si son implantation permanente sera avantageuse pour vous, nous avons besoin de votre collaboration. Pour ce faire, nous vous demanderons de répondre à quelques questionnaires au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire.

Vous êtes invité(e) à participer à cette évaluation parce que vous êtes un adolescent âgé entre 16 à 18 ans et que vous fréquentez l'établissement scolaire CFER La Renaissance de Rouyn-Noranda. Étant donné que vous êtes âgés de moins de 18 ans, le formulaire de consentement libre et éclairé doit également être signé par vos parents ou par un titulaire de l'autorité parentale ou un tuteur légal.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION A LA RECHERCHE:

Six rencontres individuelles de 30 minutes chacune sont prévues pour la passation de trois questionnaires (les rencontres sont réparties à trois moments durant l'année scolaire: septembre 2007; février 2008; juin 2008) visant à recueillir des informations sur l'estime de soi, la motivation et l'autonomie personnelle. En même temps, vous participerez au programme «Le sac à dos» qui comporte 19 activités de groupe d'une durée d'une heure tout au long de votre année scolaire et intégrées à votre programme d'enseignement.

DESCRIPTION DES INCONVÉNIENTS ET DE LA GÊNE A PARTICIPER A LA RECHERCHE:

Certaines questions personnelles demandées à travers les questionnaires pourraient vous amener à vous sentir parfois mal à l'aise. Cependant, la rencontre individuelle vise précisément à diminuer ce sentiment de malaise et la confidentialité est assurée.

DESCRIPTION DES AVANTAGES A PARTICIPER A LA RECHERCHE:

Votre participation permettra à l'équipe du CFER de connaître les effets réels de ce programme et à savoir s'il correspond à vos besoins à l'intérieur de l'établissement. Votre participation au programme «Le sac à dos» vous sera sans aucun doute bénéfique et vous aidera à affronter certaines difficultés tout au long de votre vie. Votre participation ou votre refus de participer à l'évaluation du programme n'aura aucune incidence sur votre relation présente et future avec toute l'équipe du CFER.

DESCRIPTION DES MESURES ET DES ENGAGEMENTS À LA CONFIDENTIALITÉ:

Lors de la compilation des données et de leur analyse, la confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code informatisé. Tous les questionnaires seront gardés à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le bureau de madame Denise Côté, professeure.

COÛTS ET RÉMUNÉRATION:

Votre participation à la recherche ne comporte aucun coût ni rémunération étant donné que celle-ci s'effectuera dans le cadre de votre programme scolaire au CFER La Renaissance de Rouyn-Noranda.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET/OU CONFLITS D'INTÉRÊTS:

Les résultats de la présente recherche ne seront pas commercialisés. Le chercheur n'est pas en conflit d'intérêts d'aucune façon que ce soit.

DIFFUSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE:

Les données recueillies au cours de la recherche seront utilisées dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation. L'anonymat des participants sera respecté en tout temps selon les règles éthiques en recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Advenant la publication ou la présentation des résultats, en aucun temps votre identité ne sera dévoilée étant donné qu'il s'agit de résultats globaux et chiffrés statistiquement.

LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire et vous pouvez vous retirer à tout moment sans craindre de sanction ou de réprimande. Vous êtes encouragé à poser toutes les questions que vous désirez concernant cette recherche et ses procédures, et ainsi vous assurer que vous avez toutes les informations nécessaires afin de décider si vous participez ou non à la recherche.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au:

Comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains, UQAT
Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche
445, boul. de l'Université, Bureau B-309
Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4
Téléphone : (819) 762-0971 # 2252
danielle.champagne@uqat.ca

**J'AI PRIS CONNAISSANCE DES IMPLICATIONS DE MA PARTICIPATION À LA RECHERCHE ET J'Y
CONSENS DE FAÇON LIBRE ET ÉCLAIRÉE.**

SIGNATURES

Nom du parent, du titulaire de l'autorité parentale ou tuteur légal (lettres moulées)

Signature

Date

Nom de l'adolescent (lettres moulées)

Signature

Date

Ce consentement a été obtenu par:

Annie Drolet

Chercheure-étudiante

Denise Côté

Directrice de recherche

Signature

Signature

Date

Date

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette évaluation, vous pouvez me rejoindre :

Chercheur, nom, numéro de téléphone : Annie Drolet, annie.drolet@uqat.ca

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

