

# LE RÉALISME DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS L'ÉVALUATION DE LEURS HABILITÉS PROFESSIONNELLES<sup>1</sup>

---

**Marcelle GINGRAS, Pierrette DUPONT, Denis MARCEAU et Marilyse FAVREAU**

Secteur Orientation professionnelle, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Québec •

*Cet article présente les résultats obtenus auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage inscrits au Programme des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle. L'analyse des réponses fournies à la Batterie générale de tests d'aptitudes et au Questionnaire d'évaluation de soi nous a permis d'évaluer leurs habiletés professionnelles, d'identifier la perception qu'ils en avaient et de vérifier le réalisme de ces élèves dans l'évaluation qu'ils ont fait de ces habiletés. Les données démontrent des auto-évaluations beaucoup plus élevées que les évaluations proprement dites révélant ainsi un manque de réalisme chez ces jeunes. Quelques hypothèses de travail sont finalement formulées.*

## PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Tant le besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée que le haut taux de chômage chez les jeunes de 15 à 24 ans se situent au coeur des grands discours des dernières décennies. Plusieurs organismes comme l'Organisation de coopération et de développement économiques, la Communauté européenne, le Conseil de l'Europe ainsi que les gouvernements de différents pays dont le Canada font état de ces préoccupations majeures et notent que les jeunes n'ont pas une préparation suffisante pour répondre aux exigences de nos sociétés occidentales qui doivent faire face à la globalisation des marchés, à la compétitivité internationale et à la demande croissante de productivité.

Il est donc important, pour le monde de l'éducation et le monde du travail, de réagir à cette situation problématique en développant de nouvelles stratégies visant à assurer une meilleure insertion professionnelle des jeunes. C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place en 1989 le *Programme des cheminements particuliers de formation continue en vue de l'insertion sociale et professionnelle* pour les élèves de 16-18 ans qui vivent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ces élèves ne peuvent intégrer les voies régulières de formation générale et professionnelle et risquent, de ce fait, d'abandonner l'école sans préparation adéquate à la vie active. Dans ce programme, l'enseignement par alternance école-travail est dispensé de façon à créer des liens constants entre les apprentissages réalisés

à l'école et ceux effectués en milieu de travail. Un accent particulier est mis sur la formation pratique et il se traduit par l'accomplissement de fonctions simples de travail permettant au jeune de développer des habiletés transférables et spécifiques afin qu'il devienne un adulte autonome et un travailleur responsable.

Toutefois, comme le souligne le Conseil Supérieur de l'Éducation (1990), il devient prioritaire pour répondre aux exigences particulières de ce type de programme et pour en assurer le succès, de reconnaître les caractéristiques personnelles des élèves concernés tant sur le plan individuel que collectif. Conformément à cette visée, il devient aussi nécessaire pour tous les éducateurs impliqués d'avoir une bonne connaissance des besoins d'apprentissage et des capacités de chacun des élèves afin de définir des stratégies d'intervention susceptibles de les aider à prendre conscience de leurs habiletés et à les développer. Si tous les programmes d'études du secondaire contiennent des objectifs liés à la formation de base des élèves, les objectifs du *Programme d'insertion sociale et professionnelle* sont davantage axés sur la maîtrise de diverses habiletés professionnelles.

De nombreux théoriciens du développement de carrière (Ginzberg, 1972; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, 1951; Super, 1957; Super, Starishevsky, Matlin et Jordaan, 1963) ont d'ailleurs souligné à maintes reprises l'importance de ces caractéristiques personnelles que sont les habiletés professionnelles dans la préparation et l'intégration au travail des individus. Dès 1957, Super avait même précisé leur rôle essentiel en soulignant que les habiletés «[...] sont jusqu'à un certain point les facteurs conditionnant l'entrée dans une occupation ou la réussite dans l'apprentissage y donnant accès» (Bujold, 1989, p. 160). Toujours selon Super (1963), il importe aussi pour la personne de se connaître afin d'exercer un meilleur contrôle sur sa carrière et de se fixer des buts bien précis. Mais pour parvenir à cette connaissance, la personne doit développer un concept de soi réaliste, c'est-à-dire une image d'elle-même correspondant à ce qu'elle est vraiment, permettant ainsi une transposition plus adéquate de cette image de soi en termes professionnels.

Parmi les études menées dans ce domaine d'investigation, mentionnons d'abord celles de Bruininks (1978), Cooley et Ayres (1988), Kershner (1990), Rogers et Saklofoke (1985), Ross (1976) ainsi que Watts et Cushion (1982) qui ont démontré que les jeunes en difficulté d'apprentissage ont une plus faible estime d'eux-mêmes que ceux qui ne présentent pas de telles difficultés. Selon ces auteurs, ces jeunes n'éprouvent pas suffisamment leur potentiel et se désintéressent de leur développement de carrière faute de connaître avec réalisme leurs capacités professionnelles. D'autres recherches (Hamdani, 1977; Herr, 1979; Super et Harris-

Bowlsbey, 1979) révèlent cependant que des programmes d'éducation à la carrière et des activités d'exploration professionnelle structurées peuvent contribuer à augmenter la connaissance qu'ont les jeunes de leurs habiletés et améliorer, par le fait même, leur concept de soi, ce qui devrait éventuellement favoriser leur développement de carrière.

Par conséquent, ne serait-il pas pertinent que l'enseignant en insertion sociale et professionnelle élabore pour ses élèves des activités d'exploration de leurs habiletés professionnelles non seulement en vue de mieux les identifier et de découvrir l'image qu'ils en ont mais également afin de bien préparer ces élèves à intégrer le monde du travail? En outre, ne serait-il pas opportun de faire participer les élèves à l'évaluation de leurs propres habiletés professionnelles afin d'augmenter leurs connaissances d'eux-mêmes? C'est en grande partie pour tenter de répondre à ces questions que nous avons entrepris une étude auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Plus spécifiquement, nos objectifs de recherche étaient les suivants:

- 1) Évaluer les habiletés professionnelles de perception spatiale, de perception des formes, de coordination visuo-motrice, de dextérité digitale et de dextérité manuelle des élèves de 16-18 ans inscrits au *Programme d'insertion sociale et professionnelle* en considérant les variables sexe et difficulté d'apprentissage.
- 2) Évaluer les perceptions de ces élèves quant à leurs habiletés professionnelles générale à apprendre, verbale, numérique, perception spatiale, perception des formes, perception des écritures, coordination visuo-motrice, dextérité digitale et dextérité manuelle en considérant les variables sexe et difficulté d'apprentissage.
- 3) Analyser le réalisme de ces élèves dans l'évaluation qu'ils font de leurs habiletés professionnelles de perception spatiale, de perception des formes, de coordination visuo-motrice, de dextérité digitale et de dextérité manuelle en considérant les variables sexe et difficulté d'apprentissage.

## **Description de l'expérience**

Afin de rencontrer ces objectifs, nous avons administré consécutivement le *Questionnaire d'évaluation de soi (QES)* et des sous-tests de la *Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)* aux élèves de l'insertion sociale et professionnelle de l'Estrie, entre le 28 mars et le 28 mai 1990. Le *Questionnaire d'évaluation de soi* (Dupont, 1985) fut d'abord retenu pour permettre aux 194 sujets d'auto-évaluer leurs habiletés professionnelles suivantes: générale à apprendre, verbale, numérique, perception spatiale, perception des formes, perception des écritures, coordination visuo-motrice, dextérité digitale et dextérité manuelle. Pour ce faire, les élèves devaient répondre individuellement à chacune des 105 questions proposées en indiquant, sur une échelle

à 6 niveaux, dans quelle mesure ils pensaient posséder les habiletés décrites à l'aide d'exemples concrets tirés de la vie courante.

Bien que les qualités métriques du *Questionnaire d'évaluation de soi (QES)* avaient déjà été établies au cours de recherches antérieures (Dupont, 1985; Gauthier, 1985) nous avons quand même vérifié la fidélité du *QES* avec ce type d'élèves à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Les valeurs calculées en fonction de chaque échelle (habileté) s'échelonnent de 0,76 à 0,94 pour tous les élèves (n=194), de 0,76 à 0,95 pour les filles (n=56), de 0,77 à 0,93 pour les garçons (n=138), de 0,78 à 0,95 pour les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage plus grandes (n=58) et de 0,74 à 0,93 pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage moins grandes (n=136). Ces coefficients sont assez élevés et nous assurent de la pertinence d'utilisation du *QES* auprès de cette clientèle.

Par la suite, nous avons administré à 171 élèves certains sous-tests de la *Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)* dont la valeur est largement reconnue afin d'obtenir une évaluation de leurs habiletés professionnelles de perception spatiale, de perception des formes, de coordination visuo-motrice, de dextérité digitale et de dextérité manuelle. À cette occasion, les directives contenues dans le manuel d'usage de cette batterie traduite en français et adaptée par Chevrier (1987) ont été suivies à la lettre. Malgré le fait que la *BGTA* contient exactement les 9 facteurs d'aptitudes spécifiés dans le *QES*, nous avons volontairement choisi ces 5 habiletés non seulement en raison de la capacité de lecture limitée de notre clientèle mais surtout parce qu'elles étaient directement liées aux activités réalisées dans leur programme d'études. L'écart entre le nombre d'élèves dans les deux groupes, soit 194 élèves pour le *QES* et 171 pour la *BGTA*, s'explique par le fait que les deux instruments n'ont pas été administrés au même moment; certains événements justifiaient l'absence de quelques élèves: maladie, stage, emploi, abandon du programme.

## **Analyse et interprétation des résultats**

### **Les habiletés professionnelles évaluées par la *Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)***

Notre premier objectif consistait à évaluer à l'aide de la *BGTA* les habiletés professionnelles de perception spatiale, de perception des formes, de coordination visuo-motrice, de dextérité

digitale et de dextérité manuelle des élèves de 16-18 ans inscrits dans le *Programme d'insertion sociale et professionnelle* en considérant leur sexe et leur niveau de difficulté d'apprentissage.

Comme le démontre le tableau 1 présenté ci-après, les résultats obtenus à ce test par ces élèves se situent en deçà de la moyenne de la population active (M=100). Quoiqu'il semble exister une certaine hétérogénéité entre les sujets d'après les écarts-types, nous pouvons toutefois remarquer que leurs scores d'aptitudes sont généralement plus élevés aux habiletés professionnelles de perception des formes (M = 94,16) et de perception spatiale (M = 93,91), un peu moindre lorsqu'il est question des habiletés de dextérité digitale (M = 86,88) et de dextérité manuelle (M = 86,34), et encore plus faibles quand on considère uniquement l'habileté de coordination visuo-motrice (M = 81,01). Le même genre de conclusion se dégage également d'autres études effectuées auprès de clientèles similaires à la nôtre (Droege, 1968; Gordon-Booth et Laurin-Dumas, 1983; Watkins, 1980).

**Tableau 1**

**Moyennes (M) et écarts-types (E.T.) des scores obtenus  
par les 171 élèves aux cinq habiletés mesurées  
par la Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA)**

| Habiletés                      | M     | E.T.  |
|--------------------------------|-------|-------|
| Perception spatiale (S)        | 93,91 | 20,11 |
| Perception des formes (P)      | 94,16 | 18,41 |
| Coordination visuo-motrice (K) | 81,01 | 18,87 |
| Dextérité digitale (F)         | 86,88 | 23,38 |
| Dextérité manuelle (M)         | 86,34 | 25,81 |

Pour sa part, le tableau 2 présente les résultats obtenus à ces habiletés par les 171 élèves selon leur sexe et leur niveau de difficulté d'apprentissage. Concernant la variable sexe, une seule différence significative peut être remarquée à l'habileté de perception spatiale, les moyennes des garçons et des filles s'établissant respectivement à 97,08 et à 86,24. Les élèves masculins sembleraient donc, à l'encontre de leurs consœurs, avoir plus de facilité à imaginer des formes géométriques, à se représenter des volumes à partir de dessins et à saisir la relation fonctionnelle des objets dans l'espace. Cette différence assez marquée qui avait déjà été observée par d'autres auteurs (Droege, 1967; Kettner, 1976; Synk, 1983) peut être la résultante de l'éducation reçue au foyer et à l'école où les garçons sont souvent stimulés par des

expériences qui font davantage appel à des habiletés de perception spatiale.

En ce qui a trait à la variable difficulté d'apprentissage, le tableau 2 indique, pour toutes les habiletés mentionnées, des différences significatives entre les scores des élèves ayant de grandes difficultés par rapport à ceux qui éprouvent de moins grandes difficultés, les résultats supérieurs se situant sans exception chez les élèves de ce dernier groupe. Nul doute que ceci révèle une fois de plus le lien si fréquemment mis en évidence entre la capacité d'apprentissage et la performance de l'élève.

**Tableau 2**

**Moyennes (M), écarts-types (E.T.) et tests de différences de moyennes (t) obtenus par les 171 élèves aux habiletés de la BGTA selon les variables sexe et difficulté d'apprentissage**

| Habiletés                          |      | Garçons<br>(N=121) | Filles<br>(N=50) | Difficultés<br>plus grandes<br>(N=45) | Difficultés<br>moins grandes<br>(N=126) |
|------------------------------------|------|--------------------|------------------|---------------------------------------|---|
| Perception spatiale (S)            | M    | 97,08              | 86,24            | 88,07                                 | 96,00                                   |
|                                    | E.T. | 20,40              | 17,30            | 20,75                                 | 19,55                                   |
|                                    | t    |                    | 3,53***          |                                       | -2,24*                                  |
| Perception des formes (P)          | M    | 94,29              | 93,84            | 88,98                                 | 96,81                                   |
|                                    | E.T. | 18,89              | 17,36            | 18,86                                 | 17,96                                   |
|                                    | t    |                    | 0,15             |                                       | -2,17*                                  |
| Coordination visuo-<br>motrice (K) | M    | 79,52              | 84,62            | 70,93                                 | 84,61                                   |
|                                    | E.T. | 19,11              | 17,94            | 17,85                                 | 17,95                                   |
|                                    | t    |                    | 1,66             |                                       | -4,41***                                |
| Dextérité digitale (F)             | M    | 85,88              | 89,32            | 78,18                                 | 89,99                                   |
|                                    | E.T. | 22,30              | 25,90            | 24,94                                 | 22,08                                   |
|                                    | t    |                    | -0,82            |                                       | -2,81**                                 |
| Dextérité manuelle (M)             | M    | 87,56              | 83,34            | 77,71                                 | 89,42                                   |
|                                    | E.T. | 24,17              | 29,45            | 25,17                                 | 25,42                                   |
|                                    | t    |                    | 0,90             |                                       | -2,67**                                 |

\*\*\* p < 0,001

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05

**Les habiletés professionnelles auto-évaluées par le *Questionnaire d'évaluation de soi (QES)***

Notre deuxième objectif consistait à évaluer à l'aide du *QES* les perceptions des élèves concernant leurs habiletés professionnelles suivantes: générale à apprendre, verbale, numérique, perception spatiale, perception des formes, perception des écritures, coordination visuo-motrice, dextérité digitale et dextérité manuelle en considérant les variables sexe et difficulté d'apprentissage.

Le tableau 3 montre que l'ensemble des élèves se sont généralement évalués très positivement sur toutes les habiletés du *QES* compte tenu des scores possibles. Les moyennes les plus faibles se trouvent aux habiletés qui réfèrent plus souvent qu'autrement à la réussite académique comme l'habileté numérique ( $M=38,70$ ), l'habileté générale à apprendre ( $M=40,06$ ) et l'habileté verbale ( $M=41,88$ ). Par ailleurs, ces élèves prétendent que leurs habiletés de coordination visuo-motrice ( $M=66,06$ ) sont les plus élevées, ce qui va à l'encontre des résultats obtenus à la *BGTA*. N'est-ce pas révélateur du fait que ces jeunes ont du mal à reconnaître leurs capacités réelles?, qu'ils n'ont pas suffisamment conscience de leurs habiletés?, qu'ils manquent de connaissance d'eux-mêmes? Quant aux autres auto-évaluations plutôt élevées, elles s'établissent dans l'ordre suivant: dextérité manuelle ( $M=57,18$ ), dextérité digitale ( $M=56,95$ ), perception des écritures ( $M=53,93$ ), perception spatiale ( $M=50,96$ ) et perception des formes ( $M=50,21$ ).

D'après ces données et conformément aux résultats d'autres études (Bruininks, 1978; Cooley et Ayres, 1988; Kershner, 1990; Ross, 1976; Watts et Cushion, 1982; Winne, Woodlans et Wong, 1982), nous pouvons conclure que les habiletés pour lesquelles les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ont une plus haute estime concernent des activités concrètes tandis que celles avec lesquelles ils croient avoir davantage de problèmes réfèrent plutôt aux apprentissages académiques.

Afin d'apprécier des différences possibles dans les auto-évaluations des élèves, nous avons calculé des tests-t en tenant compte des variables sexe et difficulté d'apprentissage. Le tableau 4 indique les résultats obtenus par l'application de cette technique. Des différences significatives peuvent être facilement notées entre les garçons et les filles relativement aux habiletés numériques, de coordination visuo-motrice, de dextérité digitale et de dextérité manuelle, les garçons ayant invariablement les plus hautes auto-évaluations. Puisque nous n'avons pas observé de telles différences entre les sexes lorsque ces mêmes habiletés avaient été mesurées

à l'aide de la *BGTA*, nous nous demandons si les perceptions des élèves, et en particulier celles des garçons, sont justes et si elles n'ont pas été influencées par l'éducation reçue et par leurs expériences professionnelles?

**Tableau 3**

**Moyennes (M) et écarts-types (E.T.) des résultats obtenus par les 194 élèves aux 9 habiletés auto-évaluées par le Questionnaire d'évaluation de soi (QES)**

| Habilités                      | Score          | Score          | M     | E.T   |
|--------------------------------|----------------|----------------|-------|-------|
|                                | <b>minimal</b> | <b>maximal</b> |       |       |
| Générale à apprendre (G)       | 10             | 60             | 40,06 | 6,17  |
| Verbale (V)                    | 11             | 66             | 41,88 | 8,41  |
| Numérique (N)                  | 10             | 60             | 38,70 | 9,53  |
| Perception spatiale (S)        | 13             | 78             | 50,96 | 12,36 |
| Perception des formes (P)      | 12             | 72             | 50,21 | 10,29 |
| Perception des écritures (Q)   | 12             | 72             | 53,93 | 10,06 |
| Coordination visuo-motrice (K) | 14             | 84             | 66,06 | 11,79 |
| Dextérité digitale (F)         | 12             | 72             | 56,95 | 10,12 |
| Dextérité manuelle (M)         | 11             | 66             | 57,18 | 8,17  |

D'autres différences significatives dans l'auto-évaluation des groupes d'élèves formés d'après leur niveau de difficulté d'apprentissage peuvent être remarquées aux habiletés générales à apprendre, numériques et de perception des écritures, les élèves qui éprouvent de plus grandes difficultés d'apprentissage ayant tendance à s'évaluer plus faiblement sur ces habiletés. Auraient-ils une plus faible estime d'eux-mêmes? Ces résultats s'apparentent à ceux de Cooley et Ayres (1988) et Kershner (1990).

Tableau 4

Moyennes (M), écarts-types (E.T.) et tests de différences de moyennes (t) obtenus aux habiletés du QES par les 194 élèves selon les variables sexe et difficulté d'apprentissage

| Habiletés                      |      | Garçons | Filles  | Difficultés plus grandes | Difficultés moins grandes |
|--------------------------------|------|---------|---------|--------------------------|---------------------------|
|                                |      | (N=121) | (N=50)  | (N=45)                   | (N=126)                   |
| Générale à apprendre (G)       | M    | 39,00   | 40,49   | 38,09                    | 40,90                     |
|                                | E.T. | 5,99    | 6,21    | 6,70                     | 5,75                      |
|                                | t    |         | 1,56    |                          | -2,80**                   |
| Verbale (V)                    | M    | 42,02   | 41,82   | 40,74                    | 42,36                     |
|                                | E.T. | 9,27    | 8,07    | 8,19                     | 8,48                      |
|                                | t    |         | -0,14   |                          | -1,25                     |
| Numérique (N)                  | M    | 35,14   | 40,14   | 36,48                    | 39,64                     |
|                                | E.T. | 10,14   | 8,92    | 10,91                    | 8,76                      |
|                                | t    |         | 3,22**  |                          | -1,95*                    |
| Perception spatiale (S)        | M    | 48,71   | 51,87   | 49,42                    | 51,60                     |
|                                | E.T. | 13,56   | 11,77   | 14,11                    | 11,52                     |
|                                | t    |         | 1,52    |                          | -1,01                     |
| Perception des formes (P)      | M    | 49,36   | 50,56   | 49,31                    | 50,60                     |
|                                | E.T. | 11,20   | 9,93    | 11,77                    | 9,62                      |
|                                | t    |         | 0,70    |                          | -0,73                     |
| Perception des écritures (Q)   | M    | 54,02   | 53,89   | 50,81                    | 55,26                     |
|                                | E.T. | 10,26   | 10,02   | 11,37                    | 9,18                      |
|                                | t    |         | -0,08   |                          | -2,64**                   |
| Coordination visuo-motrice (K) | M    | 61,05   | 68,10   | 65,03                    | 66,50                     |
|                                | E.T. | 12,75   | 10,78   | 14,11                    | 10,68                     |
|                                | t    |         | 3,64*** |                          | -0,71                     |
| Dextérité digitale (F)         | M    | 53,11   | 58,51   | 55,88                    | 57,40                     |
|                                | E.T. | 11,16   | 9,27    | 12,21                    | 9,10                      |
|                                | t    |         | 3,20*** |                          | -0,86                     |
| Dextérité manuelle (M)         | M    | 52,66   | 59,01   | 55,59                    | 57,85                     |
|                                | E.T. | 9,94    | 6,53    | 10,29                    | 7,00                      |
|                                | t    |         | 4,41*** |                          | -1,53                     |

\*\*\* p < 0,001

\*\* p < 0,01

\* p < 0,05

## Le réalisme des élèves au point de vue de leurs habiletés professionnelles

Pour atteindre notre troisième objectif qui était d'analyser le réalisme des élèves dans l'évaluation qu'ils font de leurs habiletés professionnelles de perception spatiale, de perception des formes, de coordination visuo-motrice, de dextérité digitale et de dextérité manuelle, nous avons calculé des coefficients de corrélation ( $r$  de Pearson) entre les scores fournis aux deux instruments de mesure (*BGTA* et *QES*) par l'ensemble des élèves et selon les variables sexe et difficulté d'apprentissage.

Tels que reproduits au tableau 5, les coefficients varient de 0,09 à 0,55 et aucun d'entre eux n'est significatif aux seuils habituels de probabilité. Plus particulièrement, les valeurs obtenues s'échelonnent de 0,24 à 0,33 pour les filles, de 0,14 à 0,55 pour les garçons, de 0,09 à 0,39 pour les élèves ayant de grandes difficultés d'apprentissage et de 0,16 à 0,39 pour ceux qui vivent de moins grandes difficultés. L'absence de relation entre les résultats des deux tests nous porte à croire que ces jeunes manquent de réalisme dans la connaissance d'eux-mêmes. Nos observations soutiennent les conclusions de recherches antérieures (voir Kershner, 1990) qui démontrent que les jeunes et notamment ceux qui rencontrent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ne connaissent pas bien leurs habiletés professionnelles.

Puisque la plupart des élèves inscrits au *Programme d'insertion sociale et professionnelle* semblent incapables d'auto-évaluer justement leurs habiletés professionnelles nécessaires pour l'exécution de tâches précises à l'intérieur de leur programme d'études, ne serait-il pas important que les enseignants disposent de meilleurs outils comme des tests, des questionnaires, des grilles d'évaluation pour déterminer jusqu'à quel point ces jeunes maîtrisent chacune des habiletés impliquées dans leurs activités pédagogiques, pour leur donner des rétroactions sur le travail effectué et pour chercher à développer au maximum leur potentiel? De plus, ces pratiques d'auto-évaluation et d'évaluation ne pourraient-elles pas constituer pour l'élève une méthode originale d'exploration de ses habiletés professionnelles qui lui permettrait de corriger les difficultés d'apprentissage auxquelles il se bute, d'améliorer sa performance en classe, en atelier et en stage et d'acquérir, par le fait même, une meilleure connaissance des savoirs pratiques et de lui-même?

Tableau 5

**Corrélation (r de Pearson) entre les scores obtenus à la  
Batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA) et  
au Questionnaire d'évaluation de soi (QES)**

| Habilités                      | Tous<br>(N=167) | Filles<br>(N=49) | Garçons<br>(N=118) | Difficultés<br>plus grandes<br>(N=43) | Difficultés<br>moins grandes<br>(N=124) |
|--------------------------------|-----------------|------------------|--------------------|---------------------------------------|---|
| Perception spatiale (S)        | 0,39            | 0,33             | 0,55               | 0,39                                  | 0,39                                    |
| Perception des formes (P)      | 0,27            | 0,29             | 0,26               | 0,28                                  | 0,28                                    |
| Coordination visuo-motrice (K) | 0,15            | 0,26             | 0,14               | 0,09                                  | 0,16                                    |
| Dextérité digitale (F)         | 0,21            | 0,24             | 0,19               | 0,14                                  | 0,23                                    |
| Dextérité manuelle (M)         | 0,25            | 0,24             | 0,25               | 0,10                                  | 0,31                                    |

*Aucun coefficient n'est significatif*

## CONCLUSION

Notre étude avait pour objectif d'évaluer au moyen de la *Batterie générale de tests d'aptitudes* les habiletés professionnelles d'élèves inscrits au *Programme d'insertion sociale et professionnelle*, d'identifier à l'aide du *Questionnaire d'évaluation de soi* la perception qu'ils ont de ces habiletés et de comparer ensuite les résultats obtenus aux deux tests afin d'apprécier leur degré de réalisme dans la connaissance d'eux-mêmes.

Par rapport au premier objectif qui traitait de l'évaluation proprement dite des habiletés professionnelles, les résultats indiquent que les 171 élèves qui ont répondu aux sous-tests correspondant aux cinq habiletés retenues, obtiennent des scores assez variables mais légèrement inférieurs à ceux de la population active en général. Des différences significatives ont été particulièrement observées à l'habileté de perception spatiale entre les filles et les garçons et sur toutes les habiletés professionnelles lorsque nous avons tenu compte de leur niveau de difficulté d'apprentissage. Ces données fournissent d'ailleurs un indice de validité supplémentaire de la *BGTA*.

Par rapport au deuxième objectif où les élèves devaient auto-évaluer leurs habiletés professionnelles à l'aide du *QES*, nous avons remarqué que ces jeunes effectuaient des estimations très positives de toutes leurs habiletés et notamment lorsqu'ils considéraient leur

habileté de coordination visuo-motrice. Ces résultats comme ceux associés au calcul des différences de moyennes entre les groupes nous ont permis de douter de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette observation est toutefois devenue plus évidente lorsque nous avons, dans le cadre du troisième objectif, déterminé pour l'ensemble des élèves et en fonction des variables sexe et difficulté d'apprentissage, l'absence de relations entre les scores obtenus aux deux instruments de mesure.

À partir de ces données, nous pouvons aisément dégager quelques éléments de conclusion et certaines implications. D'abord, puisque selon les résultats fournis par la *BGTA* il existe une certaine hétérogénéité entre ces élèves au point de vue de leurs habiletés professionnelles, il faudrait nécessairement distinguer dans leur classement et leur cheminement les difficultés d'apprentissage et de comportement, d'une part, et les problèmes de motivation et de manque d'habiletés, d'autre part. Cette façon de procéder éviterait sûrement des pertes de temps et de potentiel humain et pourrait certainement contribuer à réduire leur démotivation et leur taux d'abandon scolaire. Ces distinctions majeures devraient être particulièrement prises en compte dans le *Programme d'insertion sociale et professionnelle* lors de l'élaboration et de l'application des activités pédagogiques ainsi que dans les fonctions de travail choisies et effectuées par les élèves.

Ensuite, puisque les auto-évaluations que font ces élèves de leurs habiletés professionnelles au *QES* sont élevées et nettement différentes des résultats qu'ils obtiennent à la *BGTA*, il faudrait concevoir de nouvelles stratégies éducatives qui leur permettraient d'éprouver leurs habiletés, de les développer davantage et d'en prendre conscience afin qu'ils aient une image plus réaliste d'eux-mêmes et qu'ils puissent, par conséquent, mieux planifier leur carrière. Enfin, puisque les démarches d'évaluation que nous avons appliquées peuvent être envisagées en tant qu'activités d'exploration des habiletés professionnelles, d'autres recherches pourraient être poursuivies dans ce domaine d'étude dans le but de bonifier nos résultats et de fournir aux éducateurs des pistes de réflexion et d'action pour qu'ils puissent aider les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à bien se connaître pour mieux s'actualiser.

**Marcelle Gingras** est professeure au Secteur Orientation professionnelle à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Courriel : [gingrasm@courrier.usherb.ca](mailto:gingrasm@courrier.usherb.ca)

**Pierrette Dupont** est professeure au Secteur Orientation professionnelle à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Courriel : [pdupont@courrier.usherb.ca](mailto:pdupont@courrier.usherb.ca)

**Denis Marceau** est vice-recteur à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke. Courriel : [vre@usherbrooke.ca](mailto:vre@usherbrooke.ca)

**NOTES**

<sup>1</sup> Ce texte est paru dans *Carrièreologie*, vol. 5, no. 4, 1994.

**RÉFÉRENCES**

- Bruininks, V. L. (1978). Actual and Perceived Peer Status of Learning Disabled Students in Mainstream Programs. *Journal of Special Education*, vol. 12, no. 1, p. 51-58.
- Bujold, C. (1989). *Choix professionnel et développement de carrière: théories et recherche*. Boucherville, Québec: Gaétan Morin.
- Chevrier, J.M. (1987). *Manuel BGTA Batterie Générale de Tests d'Aptitudes B-1002*. Montréal: Institut de recherches psychologiques inc.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1990). *Les cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cooley, E.J. et Ayres, R. R. (1988). Self-Concept and Success-Failure Attributions of Nonhandicapped Students and Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 21, no. 3, p. 174-178.
- Droege, R.C. (1967). Sex Differences in Aptitude Maturation during High School. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 14, no. 5, p. 407-411.
- Droege, R.C. (1968). Occupational Aptitudes of High School Dropouts. *Vocational Guidance Quarterly*, vol. 16, no. 3, p. 185-187.
- Dupont, P. (1985). Une mesure d'auto-évaluation des aptitudes professionnelles chez l'adolescent. *L'orientation professionnelle*, vol. 21, no. 1, p. 47-63.
- Gauthier, L. (1985). *Les effets d'une méthode d'exploration professionnelle sur le réalisme des élèves du secondaire III dans la connaissance de leurs aptitudes*. Mémoire de maîtrise non publié. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: a Restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, vol. 20, p. 169-176.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. et Herma, J.C. (1951). *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.
- Gordon-Booth, J.A. et Laurin-Dumas, M. S. (1983). Comparaison entre l'auto-évaluation et la mesure des intérêts et des aptitudes en counselling d'emploi. *Connat*, 5, 219-231.
- Hamdani, A. (1977). Facilitating Vocational Development Among Disadvantaged Inner-City Adolescents. *Vocational Guidance Quarterly*, vol. 26, no. 1, p. 60-67.

- Herr, E. L. (1979). *Guidance and Counseling in the Schools: the Past, Present and Future*. Falls Church, Va: American Personnel and Guidance Association.
- Kershner, J. R. (1990). Self-Concept and IQ as Predictors of Remedial Success in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, no. 6, p. 368-374.
- Kettner, N. (1976). *Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB, form 5): Comparison with GATB and DAT Tests*. Final Report May 1975 - October 1976. Texas: Air Force Human Resources Laboratory, Brooks AFB.
- Rogers, H. et Saklofok, D.H. (1985). Self-Concepts. Locus of Control and Performance Expectations of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 18, no.5, p. 273-278.
- Ross, O. (1976). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. New York: McGraw-Hill.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Brothers.
- Super, D. E. (1963). Self Concepts in Vocational Development. In D.E. Super, R. Starshevsky, N. Matlin et J.P. Jordaan, *Career Development: Self-Concept Theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.
- SUPER, D.E. et HARRIS-BOWLSBEY, J.A. (1979). *Guided Career Exploration*. New York: Psychological Corporation.
- SUPER, D. E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N. ET JORDAAN, J.-P. (1963). *Career Development: Self-Concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- SYNK, D. J. (1983). *The Effect of Sex on General Aptitude Test Battery Validity and Test Scores*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Reports, Research/Technical.
- WATKINS, N. W. (1980). Intellectual and Special Aptitudes of Tenth Grade EMH Students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 15, no.2, p. 139-147.
- WATTS, W.J. et CUSHION, M.B. (1982). Enhancing Self-Concept of LD Adolescents: One Approach. *Academic Therapy*, vol. 18, no. 1, p. 95-101.
- WINNE, P.H., WOODLANS, M.J. et WONG, B. Y. L. (1982). Comparability of Self-Concept Among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 15, no. 8, p. 470-475.