L'ÉCHELLE D'AUTODÉTERMINATION DU LARIDI (version pour adolescent)

Guide d'Utilisation de l'Échelle d'Autodétermination pour Adultes du LARIDI

Michael Wehmeyer, Ph.D., Yves Lachapelle, Ph.D., Daniel, Boisvert, Ph.D., Danielle Leclerc, Ph.D., Robert, Morrissette, PS.ÉD.

Problématique

Au Québec et sur la scène internationale, les services offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle ont connu et connaissent actuellement de profondes modifications : intervention précoce, intégration dans toutes les sphères de l'activité humaine et accessibilité à un plus grand nombre. Une approche spécifique a été retenue pour la planification de ces services soit celle du plan de service individualisé (P.S.I .). Le P.S.I. consiste en un procédé qui devrait permettre à la personne de contribuer à la planification de ses services et à leur coordination, à sa manière, selon ses attentes et ses désirs (Lachapelle, Boisvert, Cloutier, McKinnon & Lévesque, 2000). En milieu scolaire, la démarche PSI se traduit généralement en plan d'intervention éducatif (P.I.E.) communément appelé plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire. Le P.I.E. est un outil de planification et de concertation pour mieux répondre aux besoins d'un élève en difficulté en facilitant la mise en place des services et des interventions requises (Goupil, 1991). Une étude récente (Goupil, Tassé, Mainguy, Horth Lévesque, Doré, Coallier et Labrie, 2000) démontre que, bien que la loi exige de rédiger des P.I.E. pour tous les élèves présentant des difficultés ou handicapés, les modalités d'implantation sont très diversifiées et la réalisation des P.I.E. s'avère souvent un processus laborieux et problématique. Par ailleurs, une pratique complémentaire au plan d'intervention éducatif est de plus en plus répandue aux États-Unis, le plan de transition. Par définition, le plan de transition est un outil qui doit inclure des buts dans les secteurs où l'élève évoluera tels que le travail, le choix du lieu de résidence après la scolarité et l'accès aux services communautaires et de loisirs (Goupil, Tassé, Doré & Labrie, 2000). Ces auteurs ajoutent que, malgré la popularité croissante du concept de plan de transition aux États–Unis, il s'agit d'un concept relativement nouveau au Québec. Les principaux résultats de cette étude exploratoire indiquent que parents et enseignants sont satisfaits d'une telle démarche mais que la personne concernée est souvent absente en raison de leur faible degré d'autodétermination. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs études

américaines rapportant que les adolescents présentant une déficience intellectuelle intégrés en milieu scolaire pour qui un plan d'intervention éducatif P.I.E. (ou plan de services en milieu scolaire ou plan de transition) est élaboré, participent peu ou pas à cette démarche. Par exemple, Gillespie et Turnbull, (1983), Van Reusen et Bos (1990) et Wehmeyer et Ward (1995) concluent que la réalité actuelle, pour ces personnes, fait en sorte qu'elles ne sont pas impliquées directement dans leur démarche et qu'elles ne participent pas ou peu au choix et à l'élaboration d'objectifs et de buts au regard de leur éducation et de leur avenir.

Selon Wehmeyer et Ward (1995), la problématique de la participation active de la personne dans sa démarche de P.S.I. ou de l'adolescent en milieu scolaire dans son P.I.E. est en grande partie redevable à des lacunes importantes au niveau de l'autodétermination. Ainsi, participer activement à sa démarche d'élaboration de plan d'intervention éducatif ou de transition requiert certaines aptitudes et habiletés généralement absentes ou peu développées chez ces personnes. Ces aptitudes et habiletés référent (a) à la capacité à faire des choix, (b) à prendre des décisions, (c) à résoudre des problèmes, (d) à se fixer des buts à atteindre, (e) à s'observer, à s'évaluer et à se valoriser, (f) à développer son lieu de contrôle interne, (g) à anticiper les conséquences à ses actions et (h) à se connaître et à se faire confiance. Ces caractéristiques référent à la capacité d'une personne à agir avec autodétermination, concept que Wehmeyer et Sands (1996) définissent comme étant les «habiletés et les attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus».

L'autodétermination : Une recension des écrits

Historiquement, le terme autodétermination référait au droit de toute nation à s'autogouverner. Les personnes présentant des incapacités et leurs personnes-ressources s'approprièrent ce terme pour référer au droit, de toute personne, à exercer un contrôle sur sa vie. Ceci donna naissance à une première conceptualisation de l'autodétermination malheureusement confondue avec l'empowerment. De fait, autodétermination et empowerment sont souvent utilisés en alternance. Wehmeyer et Sands (1996) indique que le terme empowerment réfère aux actions posées dans le but d'accroître le nombre de situations permettant à une personne d'exercer un contrôle sur sa vie.

Une seconde conceptualisation associe l'autodétermination au terme motivation, notamment dans les travaux de Deci et Ryan (1985) et de Vallerand (1993). Selon ces chercheurs, l'autodétermination réfère à un besoin interne d'une personne, besoin déterminant la motivation de celle-ci à poser une action. Selon cette approche, les humains sont actifs de manière inhérente et intrinsèquement motivés à s'engager dans des activités d'intérêts et à rechercher de nouveaux défis. Ainsi, Deci et Ryan (1985) définissent l'autodétermination comme étant la «capacité et la possibilité d'exercer des choix». L'autodétermination est non seulement une capacité mais également un besoin. Selon eux, une personne présente une tendance naturelle innée à l'autodétermination ce qui l'amène à s'engager dans des activités intéressantes. Cette conception est d'ailleurs confirmée par les travaux de Vallerand au Québec (1993).

Ces deux conceptions de l'autodétermination ont donné naissance à de nombreuses études sur l'autodétermination en tant qu'élément de motivation. Toutefois, l'emphase fut surtout de considérer l'autodétermination comme étant une résultante logique à trois facteurs à savoir (a) une nouvelle conception de la notion d'incapacité, (b) des modifications des rôles de l'éducation et de la réadaptation qui en découlent et (c) à l'accroissement du niveau d'«empowerment» des personnes présentant des incapacités à s'affirmer davantage. Ainsi, l'autodétermination est une résultante aux mouvements sociaux récents (désinstitutionnalisation, normalisation, V.R.S.). Malheureusement, aucun cadre conceptuel n'a émergé de ces mouvements. Selon Halloran, (1993), l'actualisation de la notion d'autodétermination nécessite un changement majeur dans les pratiques courantes d'éducation (parentale, scolaire) et de réadaptation auprès des personnes présentant des incapacités. Par conséquent, Wehmeyer et Sands (1996) suggèrent de concevoir l'autodétermination comme un objectif éducatif terminal. Bien que l'emphase sur l'autodétermination provienne des travaux effectués au regard de l'«empowerment» et de la motivation, ces auteurs constatent un vide entre ces conceptualisations et celle de l'autodétermination en tant qu'objectif éducationnel. Dans une perspective d'éducation, d'adaptation et de réadaptation, ils suggèrent de concevoir l'autodétermination (a) en relation avec les caractéristiques des comportements d'une personne, (b) en tant que résultante éducative et (c) en constante évolution tout au long de la vie d'une personne.

Les caractéristiques essentielles à l'autodétermination

Un comportement ou un événement est autodéterminé seulement si le comportement d'une personne présente les quatre caractéristiques suivantes: (a) la personne agit de manière autonome, (b) le comportement est autorégulé, (c) la personne agit avec «empowerment» psychologique et (d) la personne agit de manière auto-actualisée. Ces caractéristiques correspondent à un ensemble d'attitudes (empowerment et auto-actualisation) et d'aptitudes (autonomie béhaviorale et autorégulation) nécessaires pour qu'une personne agisse de manière autodéterminée.

A. Autonomie béhaviorale

Sigafoos, Feirnstern, Damon et Reiss (1988) indiquent que le développement humain implique une progression d'un état de dépendance auprès des autres à un état d'indépendance, la résultante étant un fonctionnement autonome. Wehmeyer et Sands (1996) rappellent que le mot autonomie provient des mots grecs *autos* (soi) et *nomos* (règles) ce qui réfère à la condition de vivre en fonction de ses règles. Un ouvrage québécois récent (Rocque, Langevin, Drouin & Faille, 1999), consacré au concept d'autonomie, définit celui-ci comme étant la «capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétions à autrui». Dans cette perspective, un comportement autodéterminé est un comportement autonome dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts, préférences et aptitudes, et de manière indépendante sans influence externe indue.

B. L'autorégulation.

L'autorégulation se définit comme étant un processus incluant des habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences. Ainsi, l'autorégulation implique des stratégies d'autogestion (l'auto-instruction, l'auto-évaluation et l'autorenforcement), les comportements visant l'atteinte de buts, les comportements visant la résolution de problèmes et les stratégies d'apprentissage par observation (modelage).

C. L'empowerment psychologique

L'empowerment psychologique est un terme référant aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs (efficacité) lieu de contrôle et motivation. Essentiellement, les personnes qui agissent avec empowerment psychologique le font sur la base

d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle.

D. L'autoréalisation

Enfin, l'autoréalisation est un processus où une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et faiblesses afin de maximiser son développement personnel. Cette connaissance de soi s'améliore et se complexifie tout au long de la vie de la personne. Wehmeyer et Sands (1996) identifient plusieurs éléments sous-jacents au développement des quatre caractéristiques de l'autodétermination décrites ci-haut. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une taxonomie exhaustive, les éléments suivants semblent particulièrement importants relativement à l'émergence de comportements autodéterminés :

- Faire des choix
- Prendre des décisions
- Résoudre des problèmes
- Se fixer des buts à atteindre
- S'auto-observer, s'auto-évaluer et s'autorenforcer
- Lieu de contrôle interne
- La capacité à anticiper des résultats
- La connaissance de soi
- La confiance en soi

Une revue de la littérature effectuée par Wehmeyer et Sands (1996) démontre (1) que les personnes présentant une déficience intellectuelle vivent très peu d'occasions leur permettant l'acquisition de ces éléments, (2) n'ont pas accès à des situations leur permettant d'utiliser ces habiletés, (3) les perceptions et attentes de la communauté envers ces personnes limitent considérablement de telles occasions et (4) lorsqu'elles ont la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique de telles habiletés, ces personnes réussissent.

L’Échelle d’Autodétermination du LARIDI

L'Échelle d'Autodétermination du LARIDI (version pour adolescents) est un instrument d’évaluation du degré d'autodétermination conçu pour des élèves présentant des difficultés d’apprentissage ou une déficience intellectuelle. Deux objectifs sont poursuivis:

- Fournir aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle ainsi qu'aux intervenants un moyen d'identifier leurs forces et leurs limites en ce qui concerne l'autodétermination;

- Fournir un instrument de recherche permettant l'analyse de la relation entre l'autodétermination et certains facteurs susceptibles de la favoriser ou de lui nuire.

L'échelle comprend 72 items et est divisée en quatre sections. Chaque section traite d'une dimension essentielle de l'autodétermination : Autonomie, Autorégulation, « Empowerment » psychologique et Autoréalisation. Chaque section présente des consignes spécifiques qu'il importe de lire avant de répondre aux items. La notation de l'échelle fournit un score total d'autodétermination ainsi que des scores pour chacune des dimensions essentielles. L'échelle **ne devrait être** utilisée que par des évaluateurs qui possèdent des connaissances suffisantes de l'autodétermination.

Administration

L'utilisation de l'échelle d'autodétermination du LARIDI et la compilation des données requièrent un minimum de préparation. L'utilisateur devrait être familier avec les énoncés de l'échelle, connaître les modalités d'utilisation et posséder une bonne connaissance des élèves évalués. Il est important que l'enseignant ou la personne utilisant l'échelle soit familier (a) avec les diverses sections de l'échelle et les énoncés, (b) les consignes relatives à chacune des sections et (c) la procédure de compilation des données. L'échelle a été élaborée, expérimentée et validée avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et autres incapacités. Spécifiquement, l'échelle a été conçue pour être utilisée avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle légère. Les résultats de l'expérimentation de l'échelle indiquent qu'elle peut également être utilisée auprès d'élèves présentant des incapacités physiques et émotionnelles. De fait, une partie de l'échantillon comportait des élèves ne présentant aucune incapacité et il appert que l'échelle peut également servir à évaluer le niveau d'autodétermination de ces personnes.

L'échelle peut être administrée de manière individuelle ou en groupe. Plusieurs facteurs doivent être pris en considération si l'on désire compléter l'évaluation. Les principaux facteurs

concernent les habiletés des élèves en lecture et en écriture. Elle peut être administrée oralement ou en activité de groupe, ce qui s'avère souvent la solution la plus souhaitable. Une lecture à voix haute peut aider l'élève à bien comprendre la requête. Dans la situation ou un élève manifeste de la difficulté ou une incapacité à écrire, il faudra prévoir une assistance (enseignante ou autre personne désignée) pour réaliser notamment la section 2 de l'échelle.

Conseils pour l'administration de l'échelle

Pour assurer un maximum de fidélité et de validité, il importe de respecter les consignes suivantes.

- Toute personne qui désire utiliser l'échelle d'autodétermination devrait se familiariser avec le contenu de l'échelle, ses diverses sections et les modalités d'utilisation relatives à chacune. L'évaluation devrait être planifiée de manière à nuire le moins possible à la routine de l'école.

- Il est possible d'évaluer un groupe classe (jusqu'à 15 élèves à la fois) dans la mesure où les capacités de lecture des élèves le permettent et que du soutien de la part d'autres adultes soit disponible. En activité de groupe, les élèves peuvent compléter l'échelle à leur rythme tout en recourant, au besoin, aux soutiens d'un adulte. Toutefois, il peut s'avérer inadéquat, pour certains élèves présentant une déficience intellectuelle, de réaliser l'évaluation en activité de groupe. Il faudrait alors prévoir une activité en suivi individuel.

- L'évaluation devrait être réalisée en une rencontre. Au besoin, l'évaluation pourra être complétée lors d'une seconde rencontre. L'évaluateur doit prévoir une période de 60 à 90 minutes pour compléter l'échelle.

- Il peut s'avérer nécessaire, pour les élèves présentant des difficultés plus importantes, qu'une personne-ressource lise les questions et aménage l'environnement pour faciliter la tâche. Par exemple, il faudrait prévoir une période plus longue pour s'assurer de laisser suffisamment de temps aux élèves de compléter l'échelle en une période.

- L'échelle peut être complétée de manière orale ou écrite. Lors du processus de normalisation de l'échelle, l'évaluateur a lu les énoncés pendant que les élèves suivaient à l'aide de la version écrite. Cette façon de procéder permet de compenser, en partie, les différences importantes, en ce qui concerne la compréhension du vocabulaire et des capacités de lecture, chez les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage ou une déficience intellectuelle. Afin d'éviter de la frustration chez les jeunes qui possèdent de bonnes capacités de lecture, l'évaluateur doit leur expliquer pourquoi il procède ainsi et leur permettre de compléter le questionnaire à leur propre rythme une fois les consignes administrées.

- Pendant l'administration orale de l'échelle, l'élève peut manifester le besoin qu'on lui rappelle les consignes spécifiques à l'une ou l'autre des sous-échelles.

- Les élèves doivent être dispersés dans la classe de manière à éviter qu'ils ne puissent reproduire les réponses de leurs pairs. Autrement, la validité des données recueillies en serait grandement diminuée.

- Chaque élève devrait avoir un exemplaire de l'échelle, deux crayons adéquatement aiguisés et une gomme à effacer. Les réponses doivent être inscrites directement sur l'échelle. Il importe de retirer les objets de l'environnement qui pourraient distraire les élèves.

- Avant de compléter l'échelle, les élèves doivent être informés du but poursuivi, du type d'analyse des résultats prévus et de l'importance d'inscrire des réponses honnêtes. Il est essentiel de fournir ces informations de manière à éviter de l'anxiété chez les répondants. Il importe de leur rappeler que cet exercice les aidera à atteindre, en collaboration avec leur enseignant ou intervenant, leurs objectifs inscrits sur le plan d'intervention éducatif (P.I.E.). L'enseignant devrait rappeler à l'élève l'importance de travailler en équipe afin qu'il apprenne à exercer davantage de contrôle sur son processus de transition.

- Les consignes doivent être lues à voix haute. Chaque énoncé, choix de réponses et autres informations ne devraient être lus par l'évaluateur qu'une seule fois à moins que certains élèves n'en fassent expressément la demande. Dans la mesure où certains ou tous les élèves répondent de manière autonome aux énoncés de l'échelle, il faut s'assurer qu'ils comprennent bien les consignes relatives à chacune des sous-échelles.

- Au besoin, l'évaluateur devra répéter, reformuler voire définir les consignes, certains mots ou certaines expressions qui posent problème. Il importe que l'évaluateur ne se montre pas directif lorsqu'il explique les différentes options de réponses. Il doit simplement et objectivement aider l'élève.

- Dans la mesure ou l'élève n'arrive pas à saisir le sens d'un mot ou d'une expression, l'évaluateur doit lui fournir une brève définition. Ce faisant, il est impératif de ne pas insister sur l'une ou l'autre des options ou réponses possibles afin de ne pas influencer le répondant.

- Aux sections 3 et 4, les élèves doivent faire des choix parmi deux options (oui/non, accord/désaccord) qui décrivent leurs sentiments envers soi. Il peut arriver que des étudiants considèrent que certains énoncés ne les concernent pas. L'évaluateur doit leur indiquer qu'il s'agit d'une situation fréquemment rencontrée et que, lorsque cela se produit, il suffit de choisir les réponses qui leur semblent refléter le mieux ce qu'ils pensent ou croient.

- Il est très important que l'**élève réponde de façon honnête et fidèle** en fonction de ses croyances et non de ce qu'il perçoit comme étant les réponses les plus socialement acceptables ou valorisées. Il importe de rappeler qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, qu'il faut indiquer les réponses qu'ils jugent adéquates et que les résultats seront traités de manière à respecter la confidentialité des répondants.

Compilation et Interprétation de l'échelle d'autodétermination

La compilation des résultats à l'échelle d'autodétermination implique le calcul de scores bruts pour chacune des sous-échelles, le calcul d'un score total et la conversion de ces scores en fonction des tables de conversions prévues à cette fin. La dernière page de l'échelle contient une grille permettant le calcul des résultats bruts et convertis. De plus, les scores percentiles peuvent y être reproduits sur un graphique permettant de comparer les progrès individuels aux résultats normalisés.

Section 1 : Autonomie

Les énoncés de la section Autonomie requièrent une réponse sur une échelle de type Lykert. L'élève doit, pour chacun des énoncés, choisir parmi un ensemble de quatre réponses possibles:

Jamais, même quand j'en ai l'occasion.
Quelquefois, quand j'en ai l'occasion.
Souvent, quand j'en ai l'occasion.
Toujours, quand j'en ai l'occasion.

Il importe de ne faire qu'un seul choix par énoncé. Chaque énoncé reçoit un score variant de 0 à 3 points:

Jamais, même quand j'en ai l'occasion.	**0 point**
Quelquefois, quand j'en ai l'occasion.	**1 point**
Souvent, quand j'en ai l'occasion.	**2 points**
Toujours, quand j'en ai l'occasion.	**3 points**

Des espaces sont prévues à même l'échelle afin d'inscrire les scores pour chacune des sous-sections relatives à la dimension Autonomie. Enfin, lorsque les scores pour chacune des sous-sections sont inscrits, il faut les additionner et reporter le total à la ligne Autonomie : total…

Un maximum de 96 points peut être obtenu à cette section. Un faible score indique un faible niveau d'autonomie alors qu'un score élevé réfère à un haut niveau d'autonomie.

Section 2 : Autorégulation

La section Autorégulation comprend deux sous-sections qui demandent à l'élève d'écrire ou de dicter ses réponses. La première sous-section présente de courtes histoires où l'élève doit indiquer ce qu'il considère être la meilleure solution pour résoudre un problème. Les réponses sont évaluées et cotées sur une échelle de 0 à 2 points en fonction de l'efficacité «potentielle» de la solution formulée pour résoudre le problème. Un score de "0" point indique l'absence de réponse ou une solution qui, de toute évidence, ne permettrait pas de résoudre le problème. Un score de 1 point indique une réponse correcte qui permettrait peut-être de résoudre le problème. Enfin, un score de 2 points est une réponse acceptable qui très probablement, permettrait de résoudre adéquatement le problème. Considérant la nature subjective de ce processus, les évaluateurs doivent faire preuve de discernement et de jugement au regard du niveau de justesse des réponses de l'élève, en ce qui concerne notamment, des différences possibles (situations géographiques, culturelles et socio-économiques) qui peuvent influencer les réponses. Ainsi, un score de «2» ne représente pas une réponse optimale mais simplement une réponse qui pourrait permettre de résoudre le problème.

La section suivante décrit chacune des questions relatives au domaine de la résolution de problèmes interpersonnels (questions 33 à 38). Pour ce faire, les questions sont analysées individuellement et des suggestions et des exemples de réponses obtenues lors de la normalisation de l'échelle sont présentés. Il ne s'agit pas des réponses à anticiper de la part de l'élève mais simplement des exemples pour aider l'évaluateur dans l'attribution d'un score.

Question 33:

Début – Tu es assis à une réunion (Plan d'Intervention) en compagnie de tes parents et tes professeurs. Tu veux participer à un cours qui te permettrait d'apprendre à devenir un caissier dans un magasin. Tes parents veulent qui tu participes à un cours pour garder des enfants. Tu peux seulement prendre un cours.

Fin – L'histoire se termine alors que tu vas assister à un cours qui te permettra d'apprendre à devenir un caissier.

Éléments à rechercher ou à considérer lors de l'évaluation:

0 point – L'élève n'identifie pas correctement le problème ou n'indique aucune solution qui permettrait de résoudre le problème.

1 point – La réponse indique une action de la part de l'élève, mais ne suggère pas une résolution du problème. Par exemple, l'élève dit "Je vais prendre le cours que je veux".

2 points – La réponse tient compte du problème à résoudre et propose un compromis ou de la négociation, identifie des actions de part et d'autres.

Exemples de réponses:

0 point:

"Je ferais ce qu'il faut pour apprendre davantage."

"Tu dois prendre un cours où tu peux apprendre à travailler comme caissier."

"Je me fâcherais."

"J'aime mon professeur, mon livre et les mathématiques."

"Je veux prendre un cours sur la famille et les soins des enfants."

"Je veux prendre un cours sur les arts."

"Je vais aimer travailler comme caissier dans un magasin parce que mes résultats à l'école sont bons."

"Mes parents veulent que je prenne un cours sur les soins des enfants. Je veux être un caissier dans un magasin."

"Parce que tu désirs le meilleur de la vie, tu dois trouver un bon emploi et faire quelque chose de toi."

1 point:

"Euh, tu dis à tes parents que tu tiens vraiment beaucoup à prendre ce cours."

"Il faut faire un compromis avec eux en leur disant que tu peux prendre ce cours une prochaine année."

"Mon père et ma mère sont «cool», je leur demande et il seront d'accord."

"Faire mes propres choix."

"Mes parents me laisse prendre mes propres décisions."

"Je dis à mes parents que je veux prendre ce cours."

"Je fais ce que je veux faire."

"Je n’aime pas les enfants – Je dirais au professeur que je quitterais l’école."

"Je demanderais au professeur de m’inscrire au cours pour l’an prochain."

2 points:

"J’ai dit à mes parents que je préfèrerais faire quelque chose que j’apprécie. Et puis je leur ai demandé si je pouvais «*Est-ce que je peux prendre le cours de caissier s’il vous plaît ?*»

"Je dirais à mes parents que je préfère prendre ce cours parce qu’il m’intéresse."

"Parler avec eux. Essayer de les convaincre."

"Je leur dirais que j’ai besoin de prendre ce cours. Je les convaincrais."

"Eh bien!!! Je prends le cours que je veux en premier et j’apprends à devenir un caissier. Après je prendrai l’autre cours."

Tu exprimes ton désir de prendre le cours de caissier et explique à tes parents que c’est ce que tu veux et que tu veux qu’ils respectent ta décision et te considère assez mature

"Mon professeur et moi avons discuté de cela et de ce qu’il faudrait faire pour que je prenne le cours de caissier."

"Je dirais à mes parents que je veux prendre le cours de caissier en premier parce que c’est ce que j’ai toujours voulu faire. Je prendrai peut-être l’autre cours plus tard."

Question 34:

Début – Tu entends un ami parler d’un nouvel emploi disponible à la bibliothèque de ton quartier. Tu aimes beaucoup les livres aimerais avoir cet emploi. Tu décides que tu veux cet emploi.

Fin – L’histoire se termine alors qu tu es engagé à la bibliothèque.

Éléments à rechercher lors de la correction:

0 points – L’étudiant n’indique aucun moyen pour obtenir l’emploi. Par exemple, il reformule ou répète l’information donnée.

1 point – La réponse indique une action à sens unique (seulement de la part d’une des deux parties).

2 points – La réponse indique des actions de part et d’autre pour obtenir l’emploi.

Exemples de réponses:

0 points:

"Je laisserais mon ami essayer d’abord."

"Je vais aimer travailler à la bibliothèque parce que c’est un très bel emploi."

"Dans quelques jours, je travaillerai à la bibliothèque."

"J’aime lire des livres et écrire des histoires. J’aimerais être un auteur."

"Je suis allé avec mon ami."

"Je veux un formulaire d’application, je ne vais pas le remplir et leur remettre parce que je ne veux pas qu’ils m’appellent."

"J’ai eu l’emploi."

"J’aime travailler dans une bibliothèque. Mon ami ouvre une bibliothèque."

"Je vais les conduire à la bibliothèque."

"Je veux empiler des livres et travailler à la bibliothèque."

1 point:

"Je vais obtenir de l’information sur cet emploi et je vais travailler fort pour l’obtenir."

"Je vais leur demander combien il paie et quelles seront les heures de travaille et combien de jours par semaine je devrai travailler."

"Tu fonces et demandes pour l’emploi."

"Je me rends à la bibliothèque et demande un formulaire d’application."

"J’applique."

"Je prends des informations de mon ami et applique pour le travail."

"J’ai décidé de m’informer sur ce travail et je l’ai eu."

"Vérifier si tu connais les livres et sais quoi faire."

"Tu irais à la bibliothèque. Ensuite, tu leur demanderais pour travailler là."

"Demander à ton ami où est ce travaille et appliquer pour l’obtenir."

2 points:

"Tu as appliqué, ils ont accepté et maintenant tu travailles et aimes ce que tu fais."

"Un de mes amis travaille à cet endroit. Je lui ai demandé de m’obtenir un emploi. Il a demandé à son patron si un de ses amis pouvait travailler avec eux. Le patron a dit oui. Dis à ton ami qu’il vienne demain nous allons lui offrir un emploi pour une semaine pour voir s’il est capable. Mon ami m’a appelé et m’a dit : «tu as un emploi, tu as un emploi…»

"Je suis allé à la bibliothèque avec mon ami pour une entrevue. Une semaine plus tard, j’ai reçu un appel pour m’informer d’un nouvel emploi."

"Tu te rends à la bibliothèque, remplis un formulaire, parles au patron, passes une entrevue, fais une bonne impression en étant bien soigné et le patron t'engage."

"J'ai dû signer quelques papiers et passer quelques tests et ensuite j'ai demandé au patron. Voici comment j'ai obtenu l'emploi."

"J'ai appelé et je me suis présenté à une entrevue pour l'emploi et le bibliothèque m'a engagé et ensuite j'ai commencé à travailler."

"Je me présente, remplis un formulaire et parle avec le patron qui m'engage!"

"Apprendre à faire le travail, dire au patron que tu veux l'emploi, il dit d'accord."

"Je suis allé à la bibliothèque chercher un formulaire et l'ai rempli et j'ai parlé avec le patron de la bibliothèque et il m'a engagé."

"J'applique et le patron m'engage."

Question 35:

Début Tes amis sont en colère contre toi. Cette situation te met vraiment mal à l'aise.
Fin L'histoire se termine alors que tes amis et toi êtes réconciliés.

Éléments à rechercher lors de la correction.

0 points – L'étudiant reformule ou répète l'information donnée.
1 point – Tente peu d'amorcer des contacts avec ses amis ou avec le conseiller.
2 points – L'étudiant amorce une discussion ou un dialogue en traitant de quelques aspects de résolution de problèmes avec ses amis.

Exemples de réponses :

0 points:

" Mes amis sont fâchés après moi parce que j'ai mangé tout le pop-corn au caramel et que je leur ai dit que cela était très bon."

" Je ne leur parlerai plus jusqu'à ce qu'ils m'adressent la parole."

" Je ne ferai rien."

" Peut-être que tes amis étaient juste de mauvaise humeur."

" Et bien, j'aimerais les amener au cinéma."

" Parce qu'ils sont fâchés après moi. "

" Je ne dirai plus qu'ils sont mes amis. "

" Parce que je ne sais pas ce que j'ai fait de mal. "

" Des amis comme les miens ne se fâchent pas."

" J'en serai heureux."

1 point:

" Nous nous sommes serrés la main et réconciliés. "

" Je leur demande pour quelles raisons ils ne me parlent plus. "

" Je leur parlerais de ce problème. "

" Je leur dirais que je suis désolé."

" Essayer de leur parler."

" J'ai ignoré cette situation et cela a mal tourné."

" D'abord leur demander pourquoi ils sont fâchés après moi."

"'Parler avec mon professeur."

" Eh bien, je ferais semblant de rien en attendant que l'un de mes amis vienne me parler."

2 points:

" Pourquoi agissez-vous comme si vous êtes fâchés après moi ? Nous ne sommes pas fâchés après toi. Nous pensions que tu étais fâché après nous. Non, je ne suis pas fâché ! Réglons ceci d'accord ?"

" Je leur parlerais afin de voir s'il y a un problème. Ensuite, nous pourrions essayer de le régler. "

" Je demanderais ce qui s'est passé. Ensuite, je travaillerais avec eux pour régler le problème. "

" Je leur parlerais et réglerais cela avec eux."

" Mes amis et moi sommes allés voir un conseiller."

" Tes amis et toi avez discuté de cette situation."

" Je dirais «Me pardonner vous ?» et il me dirait «Nous sommes tes amis». "

" Je voulais juste leur parler et lorsqu'ils l'ont réalisé, ils se sont excusés."

" Tu demandes à tes amis pourquoi ils sont fâchés, écoutes ce qu'ils ont à dire et tu les respectes. Ensuite, tu expliques ta version des faits raisonnablement."

Question 36:

Début -- Tu arrives à ton cours de français un matin et tu te rends compte que ton livre de français n'est pas dans ton sac d'école. Tu es fâché parce que tu as besoin de ce livre pour faire tes leçons.

Fin -- L'histoire se termine alors que tu utilises un livre pour faire tes devoirs.

Éléments à rechercher lors de la correction.

0 points - L'étudiant reformule ou répète l'information donnée. Il ne pense même pas à emprunter un livre.

1 point - L'étudiant indique des endroits possibles où il a pu oublier son livre, sans plus. Il indique des conséquences possibles.

2 points - Trouver, emprunter ou tout autre moyen d'obtenir un livre pouvant être utilisé pour cette fois.

Exemples de réponses :

0 points:

" Tu es fâché parce que tu as besoin de ce livre pour faire tes devoirs."

" J'ai reçu un F."

" Se fâcher."

" Je n'aime pas faire des devoirs"

" Je pense que le professeur va se fâcher après moi et le dire à mes parents."

" Tu aurais dû faire tes devoirs à la maison et non pas à l'école."

" J'en ai eu un."

" Écouter attentivement en classe, prendre des notes."

" Je n'avais pas mon livre de français un matin. J'étais fâché. J'ai regardé dans mon sac à dos."

" Je dis à l'un d'entre eux ou je m'en vais."

1 point:

" Je vais parler avec mon professeur."

" J'ai reçu une permission pour le chercher."

" Je me rends aux objets perdus pour vérifier s'il s'y trouve."

"'Je me rends à la dernière place où je l'ai vu pour vérifier s'il s'y trouve.

" Le recherche."

" Le dit au professeur et lui demande ce que je peux faire."

" Je vais regarder encore plus et réfléchir à l'endroit où j'ai pu le laisser."

" Vérifier dans mon casier. Me rendre aux objets perdus."

" Je vérifie dans mon casier. Sinon je vérifie dans le casier de mon ami.."

" Il semble que je me sois trompé de livre. Je ne le trouve pas. Je pense qu'il est dans mon casier.

2 points:

" Je demanderais à mon professeur s'il ou elle peut me prêter un livre pour faire mes devoirs. "

" Je le dirais à mon professeur et lui demanderais ce que je dois faire. J'espère qu'elle me laissera emprunter un livre pour faire mes devoirs."

" Je l'ai trouvé dans une pochette secrète de mon sac à dos. Je l'avais mis à cet endroit pour ne pas l'oublier."

" Tu demandes à ton professeur pour te rendre à ton casier. Dans ton casier tu trouves ton livre et reviens avec dans la classe."

" Eh bien, tu partages un livre avec un ami et récupère ton livre à la maison plus tard."" Tu te rends aux objets perdus pour vérifier si quelqu'un a rapporté ton livre. Sinon, tu demandes à ton professeur le prix du livre afin de le rembourser."

" Je me rends aux objets perdus et il n'y est pas donc je me rends à mon casier et je le trouve."

" Quelqu'un a pris le livre. Quelqu'un d'autre me laisse emprunter son livre."

" Tu l'as probablement laissé à la maison - tu ne le trouves pas. Tu le dis à ton professeur qui te prête un autre livre."

" Je demande à ma sœur si je peux utiliser le sien. Elle dit OK."

Question 37:

Début -- Ton enseignant(e) dit au groupe qu'il faut trouver une personne pour représenter ta classe. Tu aimerais beaucoup la représenter.

Fin -- L'histoire se termine alors que tu es élu représentant de la classe.

Éléments à rechercher pour la correction

0 points - L'étudiant reformule ou répète l'information donnée, aucune action n'est indiquée quant à sa mise en candidature pour le poste de représentant.

1 point - Les réponses de l'étudiant indiquent son désir que l'un de ses pairs le propose comme représentant.

2 points - Les réponses de l'étudiant indiquent son intention et les actions que devront prendre ses pairs pour le choisir.

Exemples de réponses :

0 points:

" Je serais riche et célèbre."

" Parler au président des États-Unis"

" Je suis gêné d’être représentant de classe parce que je ne sais pas comment parler devant un groupe"

" La plupart des étudiants de la classe sont mes amis."

" Travaille pour atteindre tes buts et tu auras une bonne qualité de vie."

" Pour montrer à tous que je peux être un bon représentant."

" J'espérais être le prochain représentant."

" Ce que je ferais c’est d’obtenir ce que j'obtiendrais. Je ne vais pas m'imposer."

" J'élirais tout le monde si je le pouvais."

" Je ne savais pas cela"

1 point:

" Je vais me proposer comme représentant."

" Leur dire que tu veux être représentant."

" Ils ont voté 9 contre 5 et j'ai gagné."

" Je vais les soudoyer"

" J'ai gagné les élections et suis devenu le représentant."

" Je vais voter pour celui que je veux avoir comme représentant."

" Travailler très fort pour y arriver."

" Je leur ai dit que je serai un bon représentant."

" Tenter de devenir représentant."

" Je vais me présenter à cette personne et lui dire que je veux devenir le représentant immédiatement."

" Je vais signer et débuter ma campagne électorale."

2 points:

" Tu annonces ton intention de devenir le représentant à tous. Tu colles des affiches et demandes aux membres de voter pour toi en leur expliquant tes intentions. Ils votent pour toi et tu gagnes. "

" J'ai mis mon nom dans une boîte, deux garçons et une fille l'ont fait aussi, alors les élèves ont voté pour moi. "

" Il faut persuader les membres que tu es la meilleure personne pour accomplir la tâche et que tu as les qualités requises. "

" Tu crois que tu devrais te présenter comme représentant du club. Ils votent pour toi."

" Tu demandes à tes amis de faire ta nomination et leur demande de te supporter. "

" Je ferai plusieurs discours et dessinerai des affiches. Je vais l'emporter sur n'importe qui dans la classe. "

" Tu demandes aux personnes de voter pour toi et ils le font."

" Travailler très fort pour y arriver. Les élèves voteront pour celui qu'ils veulent. "

" Travailler pour atteindre tes objectifs et voter. Si ces élèves votent, tu gagnes. [13]

Question 38:

Début -- Tu arrives dans une nouvelle école où tu ne connais personne. Tu aimerais beaucoup te faire de nouveaux amis.

Fin. -- L'histoire se termine alors que tu as beaucoup de nouveaux amis à l'école.

Éléments à rechercher lors de la correction.

0 points:

L'étudiant reformule ou répète l'information donnée. Il indique pourquoi il veut des amis mais n'indique aucun moyen d'y parvenir, des activités n'indiquant aucune interaction.

1 point

La réponse indique une action par amorce ou réponse avec d'autres élèves.

2 points

La réponse indique une action par l'étudiant qui amorce alors que d'autres élèves répondent.

Exemples de réponses :

0 points:

" C'est plaisant d'avoir des amis, pas ceux qui brisent ou volent des objets dans ta maison."

" J'étais dans une nouvelle école et ne connaissais personne."

" J'ai 1000 amis."

" Je ne connais personne. Je veux avoir des amis."

" Tu dois te faire de nouveaux amis à ta nouvelle école."

" Prendre cela un jour à la fois."

" Ne pas être égoïste."

" J'ai regardé autour."

" Je ne sais pas."

1 point:

" je vais demander si quelqu'un peut me faire visiter la nouvelle école."

" Parler aux personnes lors du dîner, de la récréation, ou de la période de classes."

" Je vais faire le tour et dire à chacun comment je m'appelle."

" Participer à mes cours et être moi-même."

" Je vais leur parler et flirter avec eux, j'aime flirter."

" Tu peux parler au professeur et leur demander d'être tes amis"

" Le conseiller te présente aux autres personnes."

" Il te demande si tu es nouveau et quel est ton nom ?."

" Je parle aux personnes et les invitent à la maison."

" Soit toi-même, à tout moment, et fais-toi des amis."

2 points:

" Me rendre au bureau la première journée, trouver le conseiller, il te présente à des étudiants qui te présentent à d'autres étudiants."

" Je me suis dirigé vers eux, me suis présenté, et ils sont devenus mes amis."

" Je vais parler à quelques filles qui me présentent à leur amis et ainsi de suite jusqu'à ce que j'aie beaucoup d'amis."

" Tu t'es inscrit à des clubs, t'impliques dans les sports, et autres activités parascolaires. "

" Tu invites des personnes à la maison ou à faire quelque chose avec toi et ils le font."

" Tu essaies de trouver quelqu'un qui a les mêmes intérêts que toi et vous faites des activités ensemble."

" Je cherche des personnes avec qui je me sens bien et nous parlons."

" Je leur ai parlé à la récréation et ils m'ont demandé de m'asseoir avec eux lors du dîner."

" Je lui ai demandé où est ma classe et il m'a fait visiter les alentour."

" Eh bien, au dîner, tu t’assieds à côté d'une fille seule, vous discutez et vous devenez des amis."

" Au dîner, vous rencontrez des amis et vous vivez heureux jusqu'à la fin de vos jours."

" Tu te joins à l'équipe et es la meilleure joueuse et toutes les filles veulent sortir avec toi."

Ces exemples ne doivent pas être considérés comme des normes ou des critères préétablis, il s'agit simplement d'exemples à utiliser pour prendre des décisions. L'évaluateur devra prendre en

considération les caractéristiques individuelles de l'étudiant et décider si la réponse indiquée permet ou non d'atteindre l'objectif. Après chaque question, il y a une espace pour indiquer la cote de l'évaluateur. À la fin de la section, ces sous-totaux peuvent être additionnés pour obtenir le total de la section. Cette première portion de la section «Autorégulation» peut atteindre un total de 12 points, où un score élevé représente un bon indice de la capacité de résolution de problèmes interpersonnels de l'étudiant. La deuxième portion de la section «Autorégulation» demande d'identifier des buts concernant plusieurs aspects de la vie et d'identifier les étapes requises afin d'atteindre ces buts. Les points sont distribués en fonction de la présence de buts et du nombre d'étapes identifiées pour atteindre ces buts. Lorsque l'étudiant répond « Je n'ai pas encore pensé à cela », l'évaluateur ne lui accorde aucun point(0). Si l'étudiant identifie le but, mais n'identifie aucune étape pour atteindre ce but, l'évaluateur lui accorde 1 point. Lorsqu'il identifie un but et propose une ou deux étapes pour atteindre ce but, l'évaluateur accorde 2 points alors que l'étudiant qui identifie un but et propose trois ou quatre étapes pour atteindre ce but reçoit 3 points. Les buts ne sont pas jugés sur la probabilité que l'étudiant les atteignent, mais simplement en fonction de leur présence ou absence. Toutefois, les étapes proposées pour atteindre les buts, sont jugées en fonction de la probabilité qu'elles permettent d'atteindre les buts identifiés. Tout comme dans la section précédente, cette section présente des éléments clés à rechercher lors de la correction.

Question 39:

Où aimerais-tu vivre une fois l'école terminée ?

Éléments clés à rechercher lors de la correction :

0 point
Aucune idée ou le but n'indique en rien où l'étudiant aimerait vivre après l'école.
1 point
L'étudiant propose un but viable, mais n'indique aucune étape pour l'atteindre.
2 points
L'étudiant indique un but, plus une ou deux étapes qui permettraient d'atteindre ce but.
3 points
L'étudiant indique un but, plus trois ou quatre étapes qui permettraient d'atteindre ce but.

Exemples de réponses :

0 points:

" Je n'ai pas encore pensé à cela"

" Je ne suis pas certain."

" Ils vécurent heureux par la suite."

1 point:

" Dans ma maison"

" Dans (nom de la ville ou de la province)."

" Avec mes parents, amis, ou autres membres de la famille."

" Maison, en appartement, sur le campus, à l'hôpital, dans une résidence."

2 (But plus 1-2 étapes) ou 3 (But plus 3 - 4 étapes) points

" Travailler" ou "Trouver un emploi"

"Trouver un appartement"

" Devenir un gérant"

" Finir l'école" ou " Faire mes devoirs"

" Devenir habile"

" Se tenir loin des problèmes"

" Me procurer des meubles"

" Me procurer une maison"

" Aider aux diverses tâches"

" Payer mon loyer"

" Empaqueter des vêtements"

" Graduer"

" Acheter une auto"

" Tenir à jour mes comptes"

" Rencontrer de nouveaux amis" ou " Me trouver un co-locataire"

" Épargner de l'argent"

" Apprendre à cuisiner"

Question 40:

Où aimerais-tu travailler après l'école ?

Éléments clés à rechercher lors de la correction :

0 points
Aucune idée ou le but n'indique en rien où l'étudiant aimerait travailler après l'école.
1 point
Un but relié à la formation continue ou au travail sans étape pour atteindre ce but.
2 points
Un but est indiqué, plus une ou deux étapes qui permettraient probablement d'atteindre ce but.
3 points
Un but est indiqué, plus 3 ou 4 étapes qui permettraient probablement d'atteindre le but.

Exemples de réponses :

0 points:

" Je n'ai pas encore pensé à cela"

" Je vivrais avec mon chèque"

" Je ne suis pas certain"

1 point:

" Dans un magasin"

" Mon bureau, ma compagnie"

" À titre de (une profession ou un emploi)"

" Dans un magasin de disques" ou tout autre endroit de ce genre.

" Enseigner aux enfants" "ou tout autre travail".

2 (But plus 1-2 étapes) ou 3 (But plus 3 - 4 étapes) points

" Me procurer des formulaires d'application"

" Finir l'école"

" Prendre l'autobus"

" Connaître mon numéro d'assurance sociale"

" Apprendre dans une école de cuisine"

" Parler au gérant"

" Apprendre à lire et à écrire"

" Prendre des cours au collège"

" M'entraîner"

" Avoir mon bureau"

Question 41:

Quels moyens de transport penses-tu utiliser après l'école ?

Éléments clés à rechercher lors de la correction:
0 points
Aucune idée ou le but n'indique en rien quels moyens de transport l'étudiant prévoit utiliser après l'école.
1 point
Un but relié aux moyens de transport sans étape pour atteindre ce but.
2 points
Un but est indiqué, plus une ou deux étapes qui permettraient probablement d'atteindre ce but.
3 points
Un but est indiqué, plus 3 ou 4 étapes qui permettraient probablement d'atteindre le but.

Exemples de réponses :

0 points:

"Je n'ai pas encore pensé à cela"

" Sortir de la ville"

1 point:

" Auto/camion/motocyclette/limousine ou autres types de véhicules"

" Utiliser l'auto de mes parents, d'un ami ou d'un autre membre de ma famille"

"BMW/Toyota/Ford ou autres marques de véhicules"

" Prendre l'autobus/le métro, etc."

" Demander à d'autres personnes de m'y conduire"

2 (But plus 1-2 étapes) ou 3 (But plus 3 - 4 étapes) points

" Travailler" ou " Trouver un emploi"

" Obtenir un permis de conduire" ou " Apprendre dans un livre de conduite automobile"

" Acheter de l'essence/des assurances, etc."

" Épargner de l'argent"

" Payer pour une auto/un camion, etc."

" Acheter un laissez-passer pour l'autobus"

" Apprendre à connaître les routes"

" Acheter une auto"

Tout comme pour la section précédente, ces exemples ne doivent pas être considérés comme des normes ou des critères préétablis. Il s'agit simplement d'exemples à utiliser pour prendre des décisions. L'évaluateur devra prendre en considération les caractéristiques individuelles de l'étudiant et décider si la réponse indiquée permettra d'atteindre l'objectif. À la fin de la section, ces sous-totaux peuvent être additionnés pour obtenir le total de la section. Cette deuxième portion de la section «Autorégulation» peut atteindre un total de 9 points en tout, où un score élevé représente un bon indice de la capacité à se fixer des buts et à les atteindre.

Empowerment Psychologique

Cette section comprend 16 questions demandant à l'étudiant de choisir les énoncés qui le décrivent le mieux. Les réponses qui reflètent de l'empowerment psychologique (i.e., croyance en ses aptitudes, perceptions de contrôle, et anticipation du succès) reçoivent 1 point. Les réponses concernant des croyances ou des attitudes ne reflétant pas de l'empowerment psychologique ne reçoivent aucun point (0). Le nombre total de points disponibles est de 16 où un résultat élevé indique que l'étudiant agit davantage avec empowerment psychologique. Les exemples suivants présentent une grille d'évaluation:

42.	**0 point:**	D'habitude, je fais ce que mes amis veulent faire... ou
	1 point:	Je le dis à mes amis, s'ils font quelque chose que je ne veux pas faire.
43.	**1 point:**	J'exprime mes idées et opinions lorsqu'elles sont différentes… ou
	0 point:	Je suis habituellement d'accord avec les idées et opinions des autres.
44.	**0 point:**	Je suis habituellement d'accord quand on me dit que je ne peux pas faire quelque chose ou...
	1 point:	Je leur dis que je suis capable quand je pense en être capable.
45.	**1 point:**	J'informe les personnes lorsqu'elles me font de la peine... ou
	0 point:	J'ai peur de dire aux autres qu'ils me font de la peine.
46.	**1 point:**	Je peux prendre les décisions qui me concernent... ou
	0 point:	D'autres personnes prennent les décisions pour moi.

47. **0 point:** Travailler fort à l'école ne m'aide pas beaucoup... ou
1 point: Travailler fort à l'école va m'aider à me trouver un bon emploi.

48. **1 point:** Je peux obtenir ce que je veux en travaillant fort... ou
0 point: J'ai besoin de chance pour obtenir ce que je veux.

49. **0 point:** Ça ne vaut pas la peine de persévérer et ça ne changera rien... ou
1 point: Je continue d'essayer même quand je n'ai pas réussi.

50. **1 point:** J'ai les aptitudes pour faire le travail que je veux faire... ou
0 point: Je ne possède pas les aptitudes pour réaliser le travail que je souhaite faire.

51. **0 point:** Je ne sais pas comment me faire des amis... ou
1 point: Je sais comment me faire des amis.

52. **1 point:** Je suis capable de travailler avec d'autres personnes... ou
0 point: Je ne travaille pas bien quand je suis avec d'autres personnes.

53. **0 point:** Je ne fais pas de bons choix... ou
1 point: Je peux faire de bons choix.

54. **1 point:** Si j'ai les aptitudes, je trouverai l'emploi que je veux faire... ou
0 point: Je ne trouverai pas l'emploi que je veux même si j'ai les aptitudes.

55. **0 point:** Je vais avoir de la difficulté à me trouver de nouveaux amis... ou
1 point: Je serai capable de me faire des amis dans de nouvelles situations.

56. **1 point:** Je pourrais travailler avec d'autres personnes si nécessaire... ou
0 point: Je ne pourrais pas travailler avec d'autres personnes si je dois le faire.

57. **0 point:** Mes choix ne seront pas respectés... ou
1 point: Je serai capable de faire respecter mes choix.

Autoréalisation

La dernière section de l'échelle d'autodétermination mesure les niveaux de connaissance de soi et de conscience de soi. Tout comme pour la section précédente, les réponses obtiennent un score de 0 ou 1 point en fonction de la direction de la réponse choisie. Il y a 15 énoncés (questions 58 à 72) ce qui signifie que le score total possible pour cette section est de 15 points. Un résultat élevé signifie un haut niveau d'autoréalisation. Le tableau suivant indique comment procéder pour la correction.

Grille de correction de la section auto-actualisation

Questions	D'accord	Désaccord
58. Je n'ai pas honte des sentiments que je ressens	1	0
59. Je me sens libre d'être parfois en colère envers ceux que j'aime	1	0
60. Je peux exprimer mes sentiments même en présence d'autres personnes	1	0
61. Je peux apprécier les personnes avec qui je suis en désaccord	1	0
62. J'ai peur de ne pas bien faire les choses	0	1
63. Il vaut mieux être soi-même que d'être une personne populaire	1	0
64. Je suis aimé parce que j'aime les autres	1	0
65. Je connais ce que je fais de mieux	1	0
66. Je n'accepte pas mes limites	0	1
67. Je sens que je ne peux pas accomplir plusieurs choses	0	1
68. J'aime ma personne	1	0
69. Je ne suis pas une personne importante	0	1
70. Je sais comment compenser pour mes limites	1	0

71. Les autres personnes m’aiment	1	0
72. J'ai confiance en mes aptitudes (capacités à faire quelque chose)	1	0

Compilation des scores bruts : Étape 1 et 2

La grille de compilation des résultats (dernière page du questionnaire) inclut des sections pour y inscrire des scores bruts et convertis. Une fois complétée, les scores obtenus pour chacune des sections et sous-sections devront être reportées à la section intitulée **Calcul Étape 1.** Le score obtenu pour les différentes sections devra être additionné et le résultat reporté dans l’étape correspondante intitulé **Calcul Étape 2.**

Conversion des scores bruts : Calcul Étape 3

Une fois les scores bruts inscrits dans les espaces appropriées, il importe de les convertir en scores percentiles pour fin de comparaison avec la distribution normale et de déterminer le pourcentage de réponses positives. Pour ce faire, il convient d'utiliser les tableaux présentés dans la section **Tables de conversion** à la fin du présent document. Chacune des tables de conversion présente les informations nécessaires pour effectuer la conversion des scores obtenus. Les scores ainsi obtenus devront être reportés à la section intitulée **Calcul Étape 3.**

Interprétation des scores : Calcul Étapes 4 et 5

Il est rarement justifié d'interpréter des résultats en fonction de scores bruts. Il y a plusieurs raisons pour cela. Par exemple, comparer les totaux bruts de sous-échelles différentes (12 points vs 18 points) correspondrait, par analogie, à comparer des pommes à des oranges. De plus, certaines dimensions sont beaucoup plus complexes que d’autres où un faible score brut peut s’avérer plus représentatif de la réalité qu’un score élevé. Les résultats à l’échelle d’autodétermination doivent être interprétés en recourant aux scores convertis en percentiles (incluant un score normalisé et un score individuel de réponses positives).

Afin de faciliter l'interprétation des résultats, **les étapes de calcul 4 et 5** pourvoient des graphiques sur lesquels peuvent être reportés les résultats bruts. Les graphiques permettent facilement de visualiser les progrès de l'étudiant. Une fois que les scores bruts sont convertis et

que le calcul de l'étape 3 est complété, l'enseignant et l'étudiant devraient compléter les graphiques. Par exemple, si le score converti pour la section 1A *(Autonomie, Indépendance:* Routines de soins personnels et fonctions familiales**)** est de 70, ce niveau devrait être identifié à l'étape de calcul 4 sous la colonne 1A en remplissant la colonne jusqu'à la marque de 70 %.

Ces pourcentages permettent de connaître les scores inférieurs et supérieurs au score obtenu. Ainsi, un score de 70 indique que 70 % des scores obtenus par l'ensemble des étudiants sont identiques ou inférieurs au score de l'étudiant. Le pourcentage de scores positifs obtenus par l'étudiant indique, pour chacune des sections, le pourcentage de réponses positives pour chacune. Le nombre total de points pouvant être obtenu à la section *Autonomie* est de 96. Un étudiant qui obtient un score de 72 obtient donc 75 % de réponses positives alors que le score converti de 96 indique 100 % de réponses positives.

Comment utiliser les scores obtenus à l'échelle d'autodétermination

Le chapitre d'introduction décrit l'utilisation appropriée et inappropriée de l'échelle. Une fois les résultats convertis et reportés sur le graphique, l'enseignant et l'étudiant peuvent étudier les courbes afin d'identifier les forces et les limites de l'étudiant, et de comparer les résultats aux évaluations antérieures afin de déterminer les progrès et les nouveaux buts et objectifs à atteindre.

La plus grande utilité de cette échelle consistera à mesurer le niveau d'autodétermination des étudiants et à déterminer l'efficacité relative des différents programmes d'intervention devant contribuer au développement du niveau d'autodétermination de ceux-ci. L'échelle devrait également permettre d'identifier les caractéristiques individuelles et les facteurs environnementaux influençant le développement de l'autodétermination.

Qualités métrologiques de l’échelle d’autodétermination

L’échelle d’autodétermination fut soumise au procédé de validation transculturelle d’un outil de mesure en sept étapes (Vallerand, 1989). Les trois premières étapes ont trait à la traduction de l’instrument original et à sa pré-expérimentation. Les quatre étapes subséquentes consistent à vérifier la fidélité et la validité de l’instrument.

Traduction et pré-expérimentation

La première consiste à préparer une version française préliminaire. Pour ce faire, un chercheur bilingue a traduit l'échelle de l'anglais au français. Ensuite, un second chercheur bilingue ne connaissant pas la version originale a traduit la version française en anglais. La deuxième étape à permis d'évaluer et de modifier la version française préliminaire en comité d'experts. Pour ce faire, les différentes versions de l'échelle furent analysées par un comité de 3 chercheurs. La version préliminaire fut ensuite pré-expérimentée auprès de 20 participants en utilisant la méthode du sondage aléatoire. Les participants ont d'abord répondu aux items de l'échelle puis se sont entretenus avec l'intervieweur afin d'identifier des items ambigus.

Fidélité

Au niveau de la fidélité, des analyses de consistance interne furent calculées pour le score total d'autodétermination ainsi que pour chaque sous-échelle. Le tableau 1 indique les coefficients alpha de Cronbach. Les résultats mettent en évidence des coefficients alpha très satisfaisants et similaires à ceux obtenus avec la version originale de l'échelle. Compte tenu de la nature même de la section Autorégulation et de la subjectivité des réponses obtenues, l'analyse de consistance interne ne convient pas.

Le tableau 2 présente des corrélations items-total corrigées. Au niveau de l'Autonomie, l'étendue des corrélations varie de 0,18 à 0,62 et toutes les corrélations s'avèrent significatives au seuil de 0,01. Seul l'énoncé 13 *Je m'implique dans les activités scolaires* n'atteint pas une valeur supérieure à 0,30. Cette donnée rejoint les constats de l'étude originale où la valeur de l'énoncé 13 est la plus faible avec une valeur de 0,28. Au niveau de l'Autorégulation, les corrélations obtenues s'avèrent toutes significatives et varient de 0,47 à 0,62. Tous les énoncés de la section Empowerment psychologique obtiennent une valeur significative > à 0,30 avec une étendue variant de 0,32 à 0,58. Il en va de même pour la section Autoréalisation où les énoncés obtiennent des valeurs significatives variant de 0,31 à 0,56. Ces résultats distinguent bien les quatre domaines liés à l'autodétermination.

Tableau 1.
Coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) des dimensions de l'autodétermination.

Dimensions	Coefficients alpha	Nombre d'items
Autonomie	0,90	32
AUTORÉGULATION	NA*	09
Empowerment psychologique	0,75	16
AUTORÉALISATION	0,64	15

* Compte tenu de la nature subjective des réponses évaluées à cette dimension, il ne convient pas l'analyse de consistance interne n'est pas recommandée.

Validité

La validité de l'échelle est d'abord évaluée par des analyses corrélationnelles inter-domaines. Les résultats indiqués au tableau 3 démontrent des corrélations significatives ($p < ,01$) toutes supérieures à 0,30 pour tous les domaines.

De plus, la validité de construit est évaluée à l'aide d'analyses factorielles. Au niveau de la structure factorielle, les chercheurs recourent aux conditions utilisées par Wehmeyer et Kelchner (1995) soit une analyse à composante principale avec une rotation varimax. Les facteurs qui présentent une racine propre ≥ à 1.0 sont retenus. Les items présentant une saturation ≥ à 0,30 seront gardés. Jusqu'à maintenant, les analyses factorielles préliminaires rejoignent bien les solutions factorielles issues de la validation anglaise initiale.

Conclusion

De façon générale, les résultats démontrent que la version française de l'échelle est un instrument fort adéquat pour mesurer l'autodétermination auprès des populations francophones. Les utilisations à venir de l'instrument à plus grandes échelles permettront non seulement de mesurer le niveau d'autodétermination des personnes présentant des incapacités, mais aussi elles contribueront à orienter les différentes actions à préconiser dans les plans de services individualisés. Quoi qu'il en soit, cette étape satisfait notre mandat premier qui était d'offrir aux intervenants un instrument de mesure francophone leur permettant d'évaluer l'autonomie, l'autorégulation, l'empowerment psychologique et l'autoréalisation de leur clientèle.

Tableau 2.
Analyse d'items des dimensions de l'autodétermination.

Autonomie		Empowerment Psychologique		Autoréalisation	
Énoncés	Corrélation Item-total	Énoncés	Corrélation Item-total	Énoncés	Corrélation Item-total
01	0,50	42	0,32	58	0,42
02	0,37	43	0,55	59	0,32
03	0,43	44	0,43	60	0,43
04	0,41	45	0,45	61	0,48
05	0,49	46	0,51	62	0,55
06	0,51	47	0,48	63	0,47
07	0,46	48	0,39	64	0,31
08	0,54	49	0,35	65	0,36
09	0,57	50	0,58	66	0,34
10	0,55	51	0,51	67	0,42
11	0,58	52	0,50	68	0,48
12	0,56	53	0,49	69	0,56
13	0,18	54	0,44	70	0,31
14	0,61	55	0,58	71	0,33
15	0,57	56	0,47	72	0,40
16	0,46	57	0,48		
17	0,53				
18	0,49				
19	0,61				
20	0,46				
21	0,34				
22	0,49				
23	0,40				
24	0,49				
25	0,52				
26	0,36				
27	0,61				
28	0,47				
29	0,58				
30	0,62				
31	0,56				
32	0,61				

Corrélations significatives ($p < 0,000$)

Tableau 3.
Coefficients de corrélation de Pearson inter-domaines.

Domaines	Coefficients Pearson				
	Autonomie	Autorégulation	Emp.Psy	Autoréal.	Total
Autonomie	--				
Autorégulation	,443*	--			
Emp. Psy.	,420*	,456*	--		
Auto-actualisation	,396*	,330*	,581*	--	
TOTAL	,952*	,639*	,604*	,552*	--

* Corrélations significatives (p < 0,000)

Références

Bambara, L.-M., Cole, C.-L., & Koger, F. (1998). Translating Self-Determination Concepts Into Support for Adult with Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23*, 27-37.

Lachapelle, Y., & Boisvert, D. (1999). Développer l'autodétermination des adolescents en milieu scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation. 28,* (2). 23-29.

Vallerand, R.-J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne, 30,* 662-680.

Wehmeyer, M.-L., & Metzler, C.-A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation ,* 111-119.

Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The ARC's Self-Determination Scale.* Arlington, TX: The ARC National Headquarters.

Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1996). *Self-Determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., & Sands, D. J. (1998). *Making it happen: Student Involvement in Education Planning, Decision Making and Instruction*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Conversion Tables

Table 1

Autonomy: Independence: Routine Personal Care and Family Oriented Functions								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	0	6	7	9	39	13	61	72
2	0	11	8	14	44	14	71	78
3	1	17	9	19	50	15	80	83
4	2	22	10	29	56	16	89	89
5	3	28	11	39	61	17	95	94
6	5	33	12	50	67	18	100	100

Table 2

Autonomy: Independence: Interaction with the Environment								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	3	8	5	35	42	9	85	75
2	6	17	6	49	50	10	93	83
3	12	25	7	63	58	11	96	91
4	24	33	8	75	66	12	100	100

Table 3

Autonomy: Acting on the Basis of Preferences, Beliefs, Interests and Abilities: Recreation and Leisure Time								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	6	7	8	39	13	56	72
2	1	11	8	13	44	14	68	78
3	2	17	9	18	50	15	79	83
4	2	22	10	25	56	16	88	89
5	4	28	11	25	61	17	93	94
6	5	33	12	44	67	18	100	100

Table 4

Autonomy: Acting on the Basis of Preferences, Beliefs, Interests and Abilities: Community Involvement and Interaction								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	7	6	23	40	11	76	73
2	2	13	7	33	47	12	82	80
3	6	20	8	44	53	13	88	87
4	9	27	9	56	60	14	93	93
5	16	33	10	67	67	15	100	100

Table 5

Autonomy: Acting on the Basis of Preferences, Beliefs, Interests and Abilities: Post-School Directions								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	6	7	29	39	13	78	72
2	2	11	8	39	44	14	82	78
3	6	17	9	48	50	15	88	83
4	9	22	10	54	56	16	91	89
5	14	28	11	63	61	17	95	94
6	21	33	12	71	67	18	100	100

Table 6

Autonomy: Acting on the Basis of Preferences, Beliefs, Interests and Abilities: Personal Expression								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	7	6	9	40	11	32	73
2	2	13	7	13	47	12	41	80
3	2	20	8	16	53	13	51	87
4	3	27	9	20	60	14	64	93
5	6	33	10	26	67	15	100	100

Table 7

Autonomy Domain Total Score								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	1	33	3	34	65	55	68
2	1	2	34	4	35	66	57	69
3	1	3	35	4	36	67	60	70
4	1	4	36	5	38	68	63	71
5	1	5	37	5	39	69	65	72
6	1	6	38	5	40	70	68	73
7	1	7	39	6	41	71	71	74
8	1	8	40	7	42	72	72	75
9	1	9	41	7	43	73	75	76
10	1	10	42	8	44	74	76	77
11	1	11	43	9	45	75	79	78
12	2	12	44	11	46	76	80	79
13	2	14	45	13	47	77	82	80
14	2	15	46	14	48	78	85	81
15	2	16	47	16	49	79	87	82
16	2	17	48	18	50	80	89	83
17	2	18	49	19	51	81	90	84
18	2	19	50	21	52	82	91	85
19	2	20	51	22	53	83	92	86
20	2	21	52	24	54	84	93	87
21	2	22	53	26	55	85	94	88
22	2	23	54	28	56	86	95	90
23	3	24	55	30	57	87	95	91
24	3	25	56	32	58	88	96	92
25	3	26	57	34	59	89	96	93
26	3	27	58	36	60	90	97	94
27	3	28	59	39	61	91	97	95
28	3	29	60	40	62	92	98	96
29	3	30	61	43	63	93	98	97
30	3	31	62	46	64	94	99	98
31	3	32	63	50	66	95	99	99
32	3	33	64	53	67	96	100	100

Table 8

Self-Regulation: Interpersonal Cognitive Problem Solving		
Percentile Scores	Percentile Scores	Percentile Scores

Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	18	8	5	49	42	9	92	75
2	22	17	6	68	50	10	95	83
3	29	25	7	79	58	11	98	91
4	36	33	8	87	66	12	100	100

Table 9

Self-Regulation: Goal Setting and Task Performance								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	24	11	4	58	44	7	86	78
2	34	22	5	68	56	8	92	89
3	45	33	6	79	67	9	100	100

Table 10

Self-Regulation Domain Score								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	10	5	8	45	38	15	90	71
2	13	10	9	54	43	16	92	76
3	16	14	10	60	48	17	95	81
4	19	19	11	67	52	18	96	86
5	23	24	12	74	57	19	98	90
6	31	29	13	80	62	20	99	95
7	37	33	14	85	67	21	100	100

Table 11

Psychological Empowerment Domain Score								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	0	6	7	4	44	12	30	75

2	0	12	8	8	50	13	44	81
3	0	19	9	11	56	14	59	88
4	0	25	10	17	62	15	79	94
5	1	31	11	23	69	16	100	100
6	2	38						

Table 12

Self-Realization Domain Score								
	Percentile Scores			**Percentile Scores**			**Percentile Scores**	
Raw Score	**Norm Sample**	**Positive Scores**	**Raw Score**	**Norm Sample**	**Positive Scores**	**Raw Score**	**Norm Sample**	**Positive Scores**
1	0	7	6	5	40	11	55	73
2	0	13	7	8	47	12	73	80
3	0	20	8	14	53	13	88	87
4	1	27	9	24	60	14	96	93
5	3	33	10	37	67	15	100	100

Table 13

Total Self-Determination Score								
	Percentile Scores			Percentile Scores			Percentile Scores	
Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores	Raw Score	Norm Sample	Positive Scores
1	1	1	50	3	34	99	48	67
2	1	1	51	3	34	100	50	68
3	1	2	52	3	35	101	53	68
4	1	3	53	3	36	102	55	69
5	1	3	54	3	36	103	57	70
6	1	4	55	3	37	104	60	70
7	1	5	56	3	38	105	63	71
8	1	5	57	3	39	106	65	72
9	1	6	58	3	39	107	67	72
10	1	7	59	3	40	108	69	73
11	1	7	60	4	41	109	70	74
12	1	8	61	4	41	110	73	74
13	1	9	62	5	42	111	75	75
14	1	9	63	5	43	112	77	76
15	1	10	64	5	43	113	79	76
16	1	11	65	6	44	114	82	77
17	1	11	66	7	45	115	83	78
18	1	12	67	7	45	116	84	78
19	1	13	68	8	46	117	85	79
20	1	14	69	8	47	118	88	80
21	1	14	70	9	47	119	89	80
22	1	15	71	9	48	120	90	81
23	1	16	72	11	49	121	91	82
24	1	16	73	12	49	122	92	82
25	1	17	74	12	50	123	94	83
26	1	18	75	13	51	124	94	84
27	1	18	76	13	51	125	95	84
28	1	19	77	14	52	126	96	85
29	1	20	78	16	53	127	96	86
30	1	20	79	17	53	128	96	86
31	1	21	80	17	54	129	97	87
32	1	22	81	18	55	130	98	88
33	1	22	82	19	55	131	98	89
34	1	23	83	20	56	132	98	89
35	1	24	84	21	57	133	98	90
36	1	24	85	22	57	134	99	91
37	1	25	86	24	58	135	99	91
38	2	26	87	26	59	136	99	92
39	2	26	88	27	59	137	99	93
40	2	27	89	29	60	138	99	93
41	2	28	90	31	61	139	99	94
42	2	28	91	33	61	140	99	95
43	2	29	92	35	62	141	99	95
44	2	30	93	37	63	142	99	96
45	2	30	94	39	64	143	99	97
46	2	31	95	40	64	144	99	97
47	2	32	96	42	65	145	99	98
48	2	32	97	44	66	146	99	99
49	2	33	98	45	66	147	99	99
						148	100	100