l'enseignement des attitudes

guide de formation

pour les programmes développés selon l'approche par compétences

Sylvie Grisé
Daniel Trottier

l'enseignement des attitudes

guide de formation
pour les programmes
développés selon
l'approche par
compétences

l'enseignement des attitudes

guide de formation

pour les programmes développés selon l'approche par compétences

Sylvie Grisé
Daniel Trottier
Collège de Rimouski

Regroupement des collèges Performa

Cet ouvrage a été réalisé grâce à une subvention de la délégation collégiale du Regroupement des Collèges Performa.

Des exemplaires supplémentaires sont disponibles auprès du répondant local Performa ou de l'Association coopérative étudiante du cegep de Rimouski.

Maquette de la page couverture et mise en page : Daniel Trottier

Illustration : Claude Monet, *À travers la prairie*, 1879.

Dépôt légal - Premier trimestre 1997
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-921214-35-0

« Si vous n'êtes pas certain de l'endroit où vous désirez vous rendre, vous risquez de vous retrouver ailleurs. »

Robert F. Magher
Preparing instructional objectives, (1935)

Remerciements

Nous tenons à remercier pour leur appui et leur grande collaboration tout au long de nos recherches :

Tous les professeurs des Cegeps de Rimouski, Sherbrooke et St-Jérôme qui ont participé à l'implantation du modèle d'enseignement des habiletés d'ordre socioaffectif,

Tous les enseignants qui ont suivi nos formations et qui nous ont permis d'améliorer nos outils d'enseignement,

Nos consultants :

Monsieur François Desjardins, professeur au département de Philosophie du Cegep de Rimouski,
Madame Diane Dionne, professeure au département d'Administration du Cegep de Rimouski,
Monsieur Hermann Guy, conseiller pédagogique au Cegep de Rimouski,
Monsieur Jacques Larivée, professeur au département d'Informatique du Cegep de Rimouski,
Monsieur Romain Rousseau, professeur au département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Rimouski,
Et tout particulièrement Monsieur Daniel Roy, professeur au département de Philosophie du Cegep de Rimouski,

Ainsi que le personnel du Service de Recherche et Perfectionnement du Cegep de Rimouski.

Table des matières

Introduction

Le Guide de formation que nous vous proposons repose sur les travaux que nous avons réalisés dans le cadre d'une recherche subventionnée par PAREA. Un regard rétrospectif sur nos préoccupations à ce moment permettra de comprendre l'orientation très pratique que nous avons donnée au présent ouvrage.

Au départ, à titre de chercheurs, nous avions comme but d'atteindre les objectifs fixés dans le cadre de notre projet. Mais rapidement, parce que nous sommes aussi des enseignants, d'autres interrogations se sont imposées à nous...

Comment expliquer que les formatrices et les formateurs soient pour la plupart aussi démunis face à la formation dans le domaine affectif? Que tout soit si compliqué? Qu'on aie tellement l'impression de ne pas pouvoir se "sortir du bois..."? Les enseignantes et enseignants ne font-ils pas actuellement beaucoup plus de curatif que de formatif dans le domaine affectif? N'essaie-t-on pas finalement de régler les cas problèmes quand ils sont devenus difficiles à ignorer...

Nous sommes donc revenus à nos premières initiatives pour aborder le domaine affectif en classe. Tout était loin d'être clair, les interventions se faisant à la pièce et sans grande cohérence... Ne nous sommes-nous pas dit à un certain moment qu'il suffisait de trouver un moyen pour éliminer les élèves qui "ne l'avaient pas"... (un problème réglant l'autre!).

Il est donc devenu évident pour nous qu'il manquait un fil conducteur qui permettrait aux formateurs de comprendre "comment ça marche...", de saisir assez facilement l'articulation des processus impliqués, les étapes de formation, les moyens utilisables: il fallait que la démarche se tienne du début à la fin, d'une manière cohérente et applicable, d'abord pour être comprise et ensuite pour mener à une véritable formation des élèves. Il fallait aussi que ces derniers s'y retrouvent parce que la formation ne saurait se faire sans une prise en charge responsable de leur part.

Cette préoccupation était devenue notre second but, tout aussi important que l'atteinte des objectifs de la recherche. L'appropriation conviviale de la démarche de formation nous est apparue être aussi importante que la qualité et la représentativité de la démarche proposée. Par ailleurs, la complexité du sujet ne nous permettait pas de nous limiter à quelques attitudes, quelques stratégies, quelques activités et une formule d'évaluation, le tout bien ficelé dans la taxonomie classique de Krathwohl. Nous avons donc dû toucher à beaucoup de choses, ouvrir plusieurs portes et fouiller en profondeur pour que notre travail soit représentatif de la réalité.

Les nombreuses sessions de formation que nous avons données aux enseignantes et enseignants de collège nous ont amenés à développer un matériel de présentation résolument graphique: schémas et tableaux nous ont aidés à présenter clairement les choses, sans verser dans la simplification facile. Nous avons inclus une partie de ces éléments dans le présent guide.
Enfin, les documents qui encadrent plusieurs étapes de la formation à l'enseignement des attitudes ont été expérimentés par de nombreux enseignantes et enseignants. Leurs commentaires nous ont permis des améliorations significatives. Tout ceci explique l'importance de la partie réservée aux annexes...

Nous croyons qu'une démarche de formation progressive et intégrée de l'élève aux habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif va de pair avec l'élaboration des programmes par compétences. L'acquisition de connaissances et la maîtrise conjuguée d'habiletés techniques et d'habiletés socioprofessionnelles devraient contribuer à accroître la compétence globale de l'élève face aux exigences requises par le marché du travail.

C'est pour appuyer cette conviction que ce guide de formation se veut un solide outil de compréhension et de planification pratique des activités d'enseignement et d'apprentissage du domaine socioaffectif.

Les auteurs.

1 Enseigner des contenus d'ordre socioaffectif au collégial ?

Objectif du chapitre :

Susciter une réflexion sur l'enseignement des habiletés d'ordre socioaffectif au collégial

Contenus:

1.1 L'état de la question
1.2 Hésitations et questionnements
1.3 Une piste possible: Les habiletés d'ordre socioaffectif
1.4 Activité pratique: Clarifier et exprimer ses perceptions et ses convictions personnelles concernant l'enseignement des habiletés du domaine socioaffectif en fonction des buts de la formation

Tâches :

- Réfléchir sur la formation d'ordre socioaffectif au collégial
- Se familiariser avec la notion d'habileté socioaffective
- Comprendre la relation entre habileté d'ordre socioaffectif et attitude
- Établir le lien entre l'habileté d'ordre socioaffectif et la compétence

Bibliographie

1.1

L'état de la question

La formation d'ordre socioaffectif au collégial

Tous les programmes de formation comprennent des objectifs visant l'acquisition et la maîtrise des connaissances spécifiques à la profession : c'est le domaine cognitif, pour lequel existent des taxonomies (Bloom, 1956 ; Guilford, 1967 ; Gagné, 1965 ; Palkiewicz, 1986).

Des auteurs identifient également une autre dimension de la formation : il s'agit du domaine affectif (Krathwohl, 1964 ; Khan et Weiss, 1973 ; Bujold, 1982 ; D'Hainault, 1983 ; Morissette et Gingras, 1989). Martin et Briggs (1986) précisent l'ensemble des composantes du domaine affectif : ce sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution. Bien que cet aspect de la formation soit présenté comme tout aussi essentiel à de nombreux programmes (Lessard, 1984, Techniques infirmières ; Paré, 1984, Informatique ; Pauzé, 1989, Techniques policières ; Lafortune, 1990, Mathématiques) le nombre et la nature des variables associées à ce domaine rendent difficiles la conception, l'opérationnalisation et l'évaluation d'une démarche systématique de formation d'ordre affectif (Krathwohl, Bloom, Masia, 1964 ; DeLandsheere, V. et G., 1976 ; Beane, 1986). Reigelhuth (1983), cité par Martin et Briggs (1986) affirme que la difficulté de conceptualiser et d'évaluer les comportements affectifs est à l'origine du peu de modèles d'enseignement faisant intervenir ces dimensions, malgré l'intérêt grandissant pour ce domaine.

Sauf rares exceptions (Soins infirmiers, Apprentissages en milieu clinique), les objectifs d'ordre affectif de nombreux programmes sont généralement implicites ou disséminés ici et là parmi les objectifs de quelques cours ou de stages ; ils ne sont généralement pas définis ni structurés clairement et ne font pas l'objet de validation. De plus, il n'existe pas présentement d'usages ni de stratégies d'intervention reconnues, non plus que de pratiques d'évaluation définies et cohérentes pour mesurer l'atteinte des objectifs d'ordre affectif à l'ordre collégial. En conséquence, l'évaluation du volet affectif pose de nombreux problèmes, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprécier les attitudes de l'élève, notamment en stage.

Le milieu collégial en période de transition

La période de changement que vit actuellement le milieu collégial n'a pas empêché l'élaboration d'un consensus actuel sur l'importance de la formation affective dans les programmes .

Dans "Définir les objectifs de l'éducation" (1976, p.120), V. et G. DeLandsheere affirment:

> "Quoi qu'elle fasse, et en raison même de l'impossibilité de dissocier l'affectif du cognitif, l'école façonne l'affectivité. Elle doit le faire aussi explicitement que possible et en accord avec les parties."

Dans la même veine, le Conseil supérieur de l'éducation, réfléchissant sur la formation du XXIe siècle, affirme que:

> "... les interventions visant à favoriser la réussite scolaire devraient ... être axées non seulement sur des objectifs scolaires, mais aussi sur les dimensions sociales et affectives..."
> (1992, Recommandation #42, p. 146).

Dans un autre avis sur le développement intégré en formation professionnelle (1992), le Conseil, parlant de la nature de la formation fondamentale dans ce secteur, identifie les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration sociale dynamique: ce sont les concepts, les habiletés et les attitudes, qui permettent ainsi de dépasser la pure fonctionnalité ou le seul exercice d'une fonction de travail.

Paul Inchauspé (1992) précise cette orientation en l'insérant dans le cadre de la nouvelle culture scolaire en formation technique, fruit de la collaboration avec le milieu du travail:

> "Les programmes élaborés par les seuls milieux scolaires donnent de l'importance aux connaissances; les programmes élaborés en collaboration avec l'entreprise donneront de l'importance au développement d'attitudes."

Le Service de développement des programmes (1990) affirme pour sa part que l'acquisition d'attitudes essentielles au succès professionnel fait partie des buts généraux de la formation et que cette acquisition est un des éléments du développement des compétences qui

permettra à l'individu d'assumer pleinement son rôle sur le marché du travail.

La majorité des professeurs rencontrés en entrevue (Grisé, Trottier, 1994) juge nécessaire la formation d'ordre socioaffectif car ils considèrent que les élèves doivent développer durant leur apprentissage au collégial des attitudes pertinentes à l'exercice d'une tâche. Ils ont trop souvent observé chez certains de leurs élèves des attitudes inadéquates qui ne venaient en rien modifier le résultat final centré avant tout sur l'évaluation des connaissances.

Par contre, plusieurs d'entre eux se sentent démunis face à l'enseignement d'ordre socioaffectif à cause souvent d'un manque de précision des contenus et à une absence de modèle d'enseignement.

Ces quelques citations et références reflètent une partie du large consensus sur l'importance de la formation affective dans les programmes au collégial et illustrent la pertinence d'intervenir sur le développement des attitudes chez les élèves.

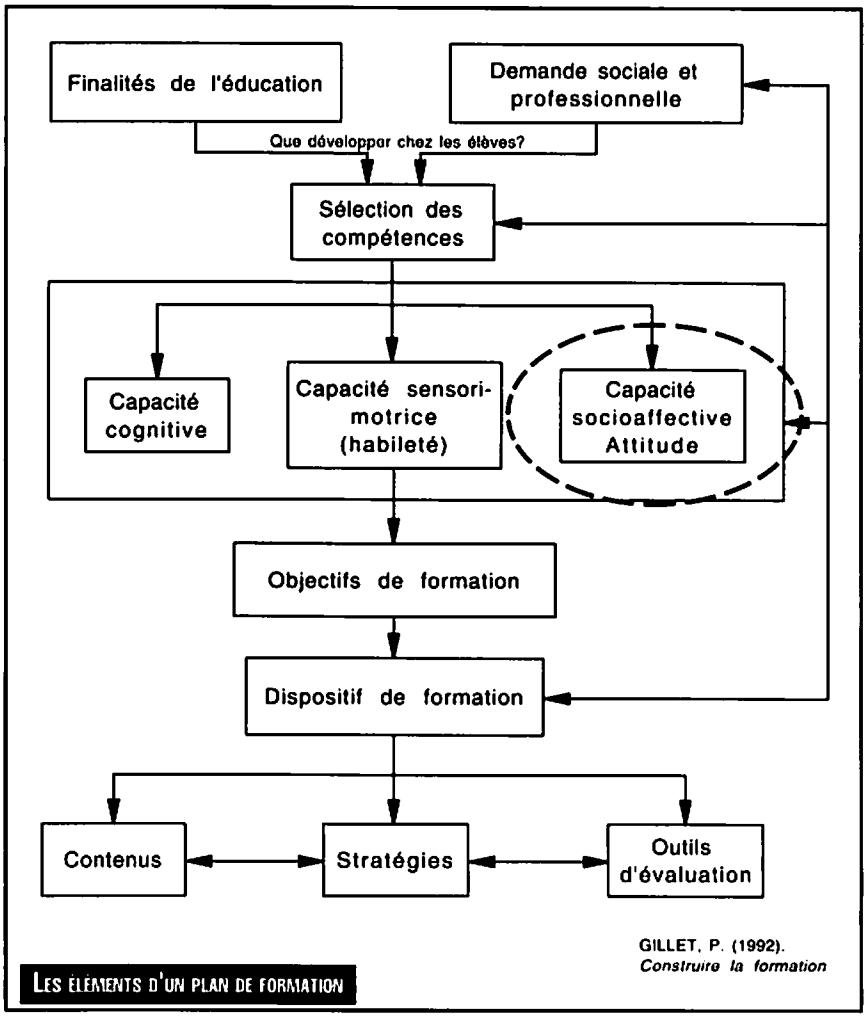
Un plan de formation pour le collégial

Dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, un plan de formation s'établit à la suite d'une démarche qui précise le choix des situations, l'identification des problèmes, la définition des compétences à acquérir et la spécification des capacités à développer chez les élèves (voir ci-contre).

Ces capacités sont de trois ordres: des capacités cognitives, sensorimotrices et socioaffectives (attitudes). C'est à cette étape que se situe nos recherches. Nous avons d'abord précisé les (capacités) habiletés socioaffectives qui permettent de formuler les objectifs de formation. Ces objectifs pédagogiques sont des outils essentiels à la planification d'enseignement. Par contre, ils n'assurent pas seuls le développement de compétences chez l'élève. Il était donc nécessaire de spécifier des étapes d'apprentissage à l'enseignement des habiletés socioaffectives.

Comme l'affirme Charles Hadji: "Si l'éducateur est architecte, ce n'est pas de l'individu, mais de l'espace où l'individu construit sa personne." De là, l'importance de proposer des stratégies et des activités d'apprentissage du domaine socioaffectif qui auront une influence sur le développement des compétences chez l'élève.

Mais l'apprentissage d'habiletés socioaffectives, quoique largement souhaité par de nombreux pédagogues et formateurs, n'en demeure pas moins un sujet très discuté. En effet, cela demande à l'enseignant de planifier des interventions pédagogiques adaptées au domaine socioaffectif.



GILLET, P. (1992). *Construire la formation*

LES ÉLÉMENTS D'UN PLAN DE FORMATION

1.2

Hésitations et questionnements

La formation dans le domaine socioaffectif n'apparaît pas, aux yeux des formateurs, comme une simple tâche.

Avant même d'envisager d'offrir la formation, l'enseignant est confronté à un éventail de possibilités énumérées ci-dessous.

Doit-on laisser faire et remettre à d'autres la responsabilité de sélectionner les candidats les plus compétents?

Doit-on augmenter les exigences académiques en souhaitant ainsi éliminer certains élèves?

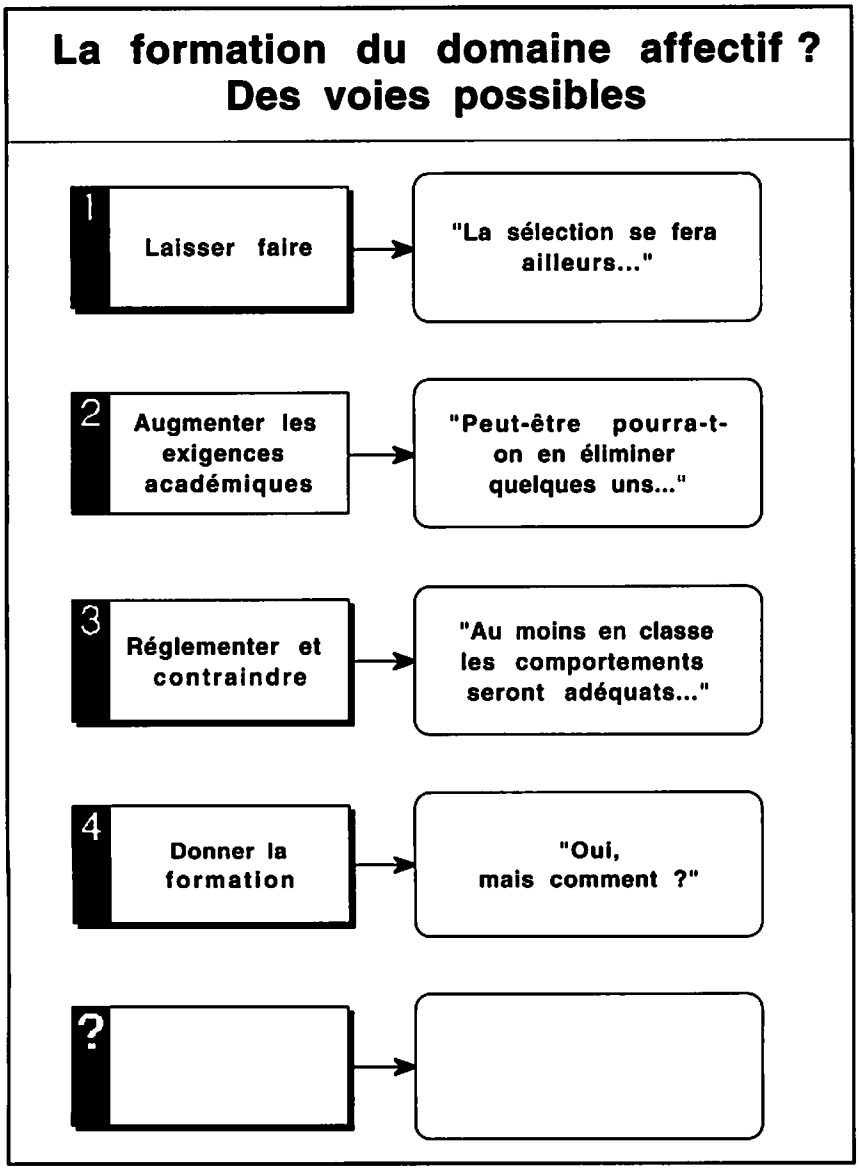
Doit-on réglementer, contraindre en espérant obtenir des élèves des comportements adéquats?

Doit-on donner la formation?

Trop souvent, le développement d'attitudes professionnelles adéquates chez les élèves est demeuré un souhait que de timides tentatives par essais et erreurs ne sont pas parvenues à réaliser.

L'absence d'un cadre de référence bien structuré empêche généralement la mise en oeuvre d'une démarche explicite d'enseignement apprentissage.

Il nous apparaît donc important de clarifier, de nommer, de hiérarchiser et d'organiser de façon structurée la démarche d'enseignement et d'apprentissage du domaine socioaffectif.



Proposition d'un modèle d'enseignement apprentissage

Pour répondre à cet objectif, nous proposons un modèle d'enseignement apprentissage composé des éléments suivants:

- Les objets d'apprentissage
- Les contenus de formation
- Les étapes de l'apprentissage significatif
- Les stratégies d'enseignement
- Les activités d'apprentissage
- Les outils d'évaluation

La démarche que nous proposons vise avant tout à *amener l'élève à se construire activement une représentation de ce qu'il est* à titre de membre d'une équipe, d'animateur, de responsable de projet, de coéquipier, de stagiaire...

Indépendamment de toute cette clarification, il n'en demeure pas moins que le choix de former pose de nombreuses questions que tous les formatrices et formateurs ne doivent pas négliger.

Le choix de former...?

... pose la question de la responsabilité en regard de la tâche d'enseignement

... pose des questions éthiques

D'Hainault (1990) affirmait que l'enseignement des démarches socioaffectives était délicat: c'est précisément parce qu'il touche aux valeurs et qu'il nécessite une analyse et un débat sur les valeurs qu'il faut imposer, sur celles qu'on peut promouvoir et sur celles qui réclament de l'enseignant une attitude de neutralité.

Selon lui,« les attitudes de l'enseignant vis-à-vis des valeurs moins universelles, plus discutées ou de situations limites seront dictées par la politique d'éducation, par un débat ou par la conscience personnelle de l'éducateur ou de l'éducatrice selon la manière dont la responsabilité éducative est partagée dans le système d'enseignement concerné».

À cette étape-ci, il nous semble pertinent de préciser quel sera le rôle de l'enseignant, quelles sont ses responsabilités et sur quoi va porter l'intervention pédagogique.

Avec l'approche par compétences, le métier d'enseignant ne consiste plus aujourd'hui à enseigner mais à faire apprendre (Perrenoud, 1995). Or, pour faire apprendre, on ne peut que créer des situations favorables, accroître la probabilité d'un apprentissage quelconque et, dans le meilleur des cas, soutenir l'apprentissage attendu. Viser le développement des compétences du domaine affectif signifie donc de demander à l'élève, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif (Schon, 1991). On l'invite donc à un exercice constant de métacognition et de métacommunication (Perrenoud, 1995). C'est aussi demander à l'enseignant de *préciser les objets d'apprentissage du domaine affectif qui seront directement rattachés aux buts de la formation* et qui amèneront l'élève à développer des attitudes adéquates *dans le cadre de sa tâche d'apprenant et de futur professionnel.*

Nous nous intéressons spécifiquement à développer chez l'élève des habiletés socioaffectives qui ont un lien direct avec sa formation.

Dans ce contexte, nous pouvons affirmer que les habiletés dont il est question sont d'ordre professionnel, c'est-à-dire qu'elles relèvent directement des objectifs de la formation via les nécessités d'une profession future. Il s'agit donc d'*habiletés professionnelles du domaine socioaffectif.*

Notre choix :

Oui, on peut former, mais au niveau des habiletés professionnelles qui ont un lien direct avec la tâche que l'élève a à effectuer

Oui, c'est du ressort du prof quand les interventions pédagogiques se situent dans la perspective d'une formation liée à une profession future

Ce qui nous amène à privilégier des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif essentielles à la formation

1.3

Une piste possible : Les habiletés d'ordre socioaffectif

Une clarification terminologique nécessaire : habileté d'ordre socioaffectif ou attitude ?

Avant même de définir ce qu'est une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif, il nous apparaît nécessaire d'apporter quelques précisions quant au choix de cette terminologie.

Nous avons décidé de développer notre modèle d'enseignement en nous appuyant d'abord sur les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Les raisons qui motivent ce geste sont les suivantes : les attitudes étant des représentations mentales, issues de l'expérience, et exerçant une influence directive ou dynamique sur le comportement (Breckler et Wiggins, 1989), elles sont précédées, lorsqu'on les considère sous l'angle de leur exercice professionnel, par un niveau d'action plus général, soit celui des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

Selon Lessard (1990), l'attitude est une cause et un effet de l'apprentissage. *Effet*, car les attitudes sont acquises grâce aux interactions vécues et aux conditions existant dans l'environnement. *Cause*, car les conditions sont susceptibles d'influencer tout apprentissage subséquent. Les attitudes se développent de façon graduelle, hiérarchique et cumulative par le biais des interactions avec le milieu (Morissette, Gingras 1989).

Définition d'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif

1 • Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est constituée d'un **ensemble de processus clés** mis en oeuvre par le sujet, lui assurant la **maîtrise efficace de la dimension socioaffective** d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé.

2 • Dans une perspective de formation professionnelle, c'est un **objet d'apprentissage d'ordre socioaffectif** assurant l'acquisition par l'élève de **connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles** appropriées à une action personnelle efficace dans une famille de situations professionnelles.

Il convenait dans un premier temps d'identifier et de définir ces ensembles, de préciser les contenus spécifiques liés à chacun de ces ensembles, pour en dériver les attitudes pertinentes. L'attitude doit venir ensuite, puisqu'elle précisera la manière de poser une action professionnelle.

Il devenait donc d'abord nécessaire de préciser les catégories génériques de *gestes professionnels d'ordre socioaffectif* au sein desquels l'exercice des attitudes appropriées assure un accroissement de la qualité de l'intervention.

Et c'est l'acquisition de l'habileté à exercer ces gestes de façon adéquate, manifestée par des attitudes et comportements appropriés, qui permettra par la suite un accroissement des compétences liées à une tâche professionnelle.

Les habiletés et la notion de compétence

Selon Michel St-Onge (1993): «Ce qui constitue la compétence, c'est la présence de capacités nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans une famille de situations. Ces capacités peuvent aussi bien comprendre des informations, des concepts et des procédures que des principes et des attitudes.» Une compétence se définit comme un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permettent d'exercer à un niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité (Tremblay, 1990).

Le travail scolaire traditionnel encourage à ne présenter que des résultats, alors que l'approche par compétences rend visibles les processus, les rythmes et les façons de penser et d'agir.

Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif contribue au développement d'une compétence lorsqu'elle:

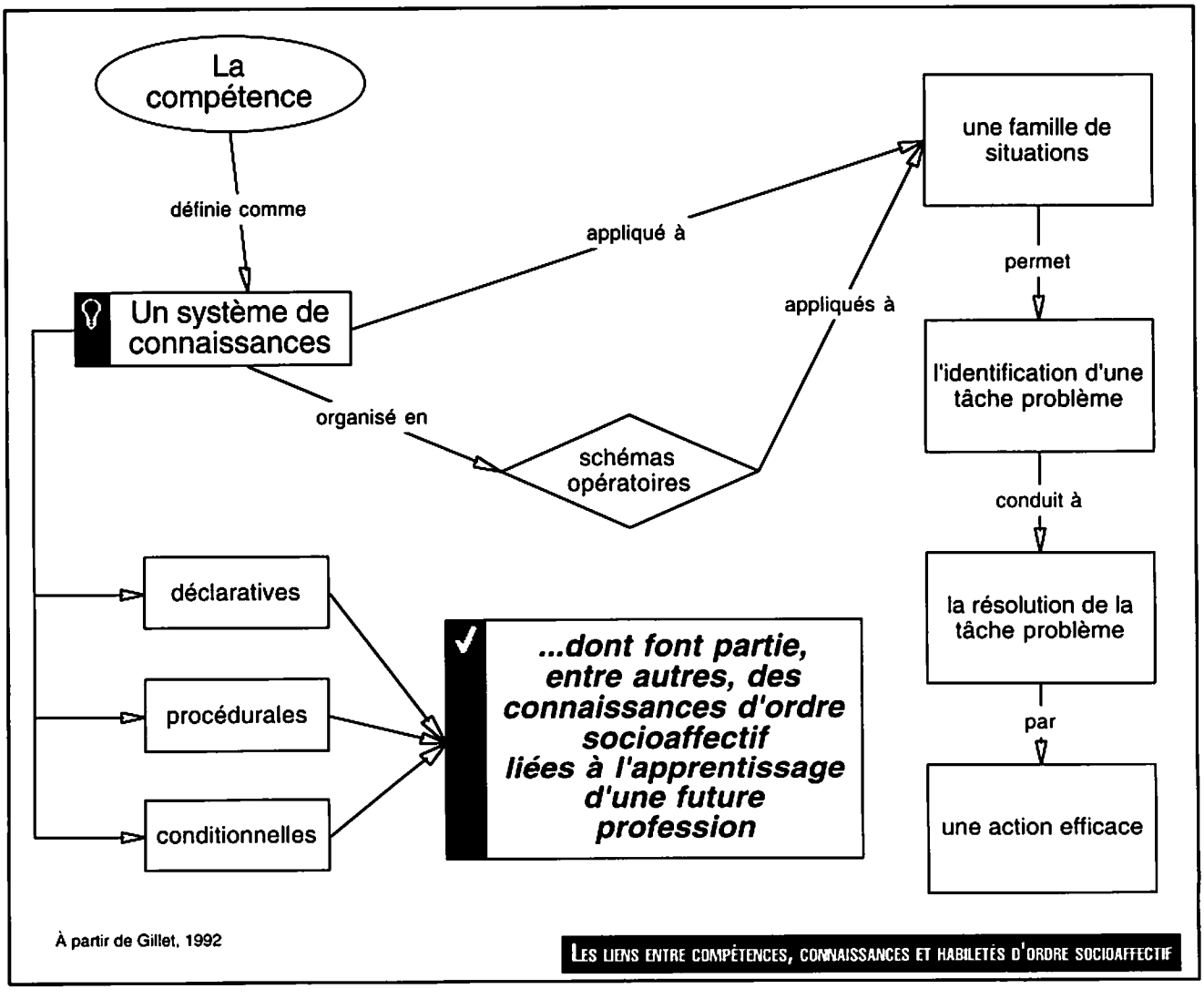
1-comporte un réseau organisé et structuré de connaissances abstraites, de procédures, de conditions de réalisation de ces procédures

2-dont l'agencement selon des classes de situations professionnelles typiques

3-rend possible l'identification de la problématique présente

4-rend possible la proposition d'une solution

5-et permet la réalisation de cette solution par une action efficace.



À partir de Gillet, 1992

LES LIENS ENTRE COMPÉTENCES, CONNAISSANCES ET HABILETÉS D'ORDRE SOCIOAFFECTIF

1.4

Activité pratique

Objectif :
Clarifier et exprimer ses perceptions et ses convictions personnelles concernant l'enseignement des habiletés du domaine socioaffectif en fonction des buts de la formation.

Nous vous proposons quelques questions de réflexion (ou de débat...) qui pourront contribuer à mettre en évidence la diversité actuelle des visions qui existe dans le domaine de la formation d'ordre socioaffectif.

La formation du domaine socioaffectif :	Que signifie *Formation du domaine socioaffectif*? Pourquoi s'intéresser à cet aspect de la formation? Quelle est la place actuelle de ce volet dans l'enseignement au niveau collégial?
Les responsabilités et la question d'éthique :	La formation du domaine socioaffectif est-elle du ressort de l'école? Quelles responsabilités comme enseignant avons-nous par rapport à l'enseignement du volet socioaffectif au collégial?
Les buts généraux de la formation :	À quelles compétences du domaine socioaffectif devraient-on préparer les élèves de niveau collégial? Quelles sont les habiletés socioaffectives requises pour ces compétences?

Bibliographie

BEANE, J.A. (1986), "The Continuing Controversy over Affective Education", dans Educational Leadership, Vol. 43, no 4, p.26-31.

BLOOM, B. S. et al. (1964), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I: Domaine affectif, traduit de l'anglais, Québec, Les presses de l'Université du Québec, 1969, 232 p.

BRECKLER, S.J., WIGGINS, E.C. (1989), "On Defining Attitude and Attitude Theory: Once More with Feeling", dans Attitude Structure and Function, New-Jersey, Erlbaum Associates Publishers, 462 p.

BUJOLD, N. (1982), La formation dans le domaine affectif, Québec, Université Laval, 121 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992), L'enseignement supérieur; pour une entrée réussie dans le XXI siècle, Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 201 p.

DE LANDSHEERE, V. (1976), Définir les objectifs de l'Éducation, 2e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 293 p.

D'HAINAULT, L. (1983), Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, Bruxelles, Éditions Labor-Nathan, 491 p.

D'HAINAULT, L. (1990), "Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale", dans Pédagogie collégiale, Février 1990, vol. 3 no. 3, p. 33-43.

GAGNÉ, R. (1965), The conditions of learning, New-York, Holt, Rhinehart et Winston.

GILLET, P. (1992), Construire la formation, Paris, Éd. ESF, 157 p.

GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1994), Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en techniques humaines, Rapport d'étape PAREA, Rimouski, Collège de Rimouski.

GUILFORD, J.P. (1967), The Nature of Human Intelligence, New-York, Mc Graw-Hill.

INSCHAUPÉ, P. (1992), L'avenir du CEGEP, Montréal, Liber, 208 p.

KHAN, S.B., WEISS, J. (1973), "Contributions of Behavioral Science to the Teaching of Affective Responses", dans R. Travers (dir.), Second Handbook of Research on teaching, Chicago, Rand Mc Nally et Cie, p. 759-804.

KRATHWOHL, D.R. et coll (1964), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2: domaine affectif, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1976, 231 p.

LAFORTUNE, L. (1990), Dimension affective en mathématiques, Montréal, Modulo Éditeur, 170 p.

LESSARD, L.M. (1984), Les attentes du domaine affectif dans l'apprentissage des soins infirmiers en milieu clinique pédiatrique, Valleyfield, Collège de Valleyfield, 238 p.

LESSARD, L.M. (1990), "Développer des attitudes... développer des indices de compétence" dans Actes du 10e colloque, Québec, Association québécoise de pédagogie collégiale, 8 p.

MARTIN, B.L., BRIGGS, L. (1986), The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and

Research, New-Jersey, Educational Technology Publications, 480 p.

MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989), Enseigner des attitudes?, Québec-Bruxelles, Presses de l'Université Laval, De Boeck-Wesmael, 193 p.

PALKIEWICZ, J. (1986), Taxonomie intégrée des objectifs pédagogiques, Notes de cours, UQAM.

PARÉ, Y. (1984), Identification des besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 80 p.

PAUZÉ, É. (1989), Le développement affectif des étudiants inscrits au programme de techniques policières, Montréal, Collège Ahuntsic, 94 p.

PERRENOUD, P. (1995), "Des savoirs aux compétences: Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève", dans Pédagogie collégiale, vol. 9, n. 2, décembre 1995, p.6-10.

ST-ONGE, M. (1992), "Apprendre c'est penser", dans Vie pédagogique, no. 77, mars 1992, Québec, Ministère de l'éducation, p. 16-21

ST-ONGE, M. (1993), "Les objectifs pédagogiques: pour ou contre? les pistes de développement." dans Pédagogie collégiale Vol. 6 No. 3, mars 1993, p. 10-16

SERVICE DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES (1990), Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique: cadre général, Québec, Gouvernement du Québec, 22 p.

TREMBLAY, G, (1990), À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, dans Bulletin d'information, vol. 6, no. 9, avril 1990, p. 1-31.

Les fondements de l'enseignement et de l'apprentissage d'ordre socioaffectif

Objectif du chapitre :

Prendre connaissance des fondements qui ont guidé l'élaboration d'un modèle d'enseignement apprentissage d'ordre socioaffectif

Contenus :

2.1 Le but de l'enseignement d'ordre socioaffectif
2.2 L'affectivité et la cognition
2.3 Informations cognitives et informations affectives
2.4 L'organisation des informations
2.5 Le traitement des informations d'ordre socioaffectif
2.6 La relation Attitude - Comportement - Habitude
2.7 Le rôle de l'émotion

Tâches :

- Différencier affectivité et cognition
- Identifier les composantes des structures affective et cognitive
- Comprendre l'application des opérations cognitives à des objets d'ordre socioaffectif
- Clarifier le but de l'enseignement d'ordre socioaffectif
- Connaître la relation entre habitude, attitude et comportement
- Comprendre le rôle de l'émotion dans l'apprentissage socioaffectif

Bibliographie

2.1

Le but de l'enseignement d'ordre socioaffectif

Le but poursuivi par l'enseignement d'ordre affectif est d'amener l'élève à se *construire activement une représentation affective* de ce qu'il est... (à titre de membre d'une équipe de travail, d'animateur, d'intervenant, de stagiaire, de coéquipier, de responsable de projet, de bénévole...).

Un tel but, formulé de cette façon, oblige donc à préciser ce que sont le domaine affectif et le domaine cognitif, à proposer un modèle d'organisation mettant en évidence les interrelations existant entre les deux domaines et à souligner les façons dont les deux types d'information sont traités.

2.2

Affectivité et cognition

Des auteurs précisent...

« En résumé, on peut définir le **domaine affectif** comme englobant tout ce qui touche au vécu personnel, à l'orientation personnelle ; c'est le domaine des émotions, des sentiments, des intérêts, des convictions, des aspirations, des valeurs, des attitudes, de l'éveil de la conscience, de la motivation, de la volonté d'agir en rapport avec une attitude particulière. »

« Le **domaine cognitif** réfère à la façon dont on acquiert et utilise des connaissances et des habiletés ; le **développement affectif** concerne la façon dont on se situe personnellement par rapport à ce qu'on apprend et ce qu'on a appris. »

Revert, 1985

« Le **domaine affectif** est un sous-ensemble des objectifs d'habileté qui englobe le développement des sentiments, des émotions, des intérêts, des attitudes, des valeurs, des appréciations, du jugement, de la sensibilité et de la capacité d'adaptation ; les objectifs mettent en relief un sentiment, une émotion, une idée d'acceptation ou de refus. Les objectifs affectifs varient de la simple attention apportée à des phénomènes choisis, aux qualités complexes mais cohérentes du caractère et de la conscience. »

« Le **domaine cognitif** est un sous-ensemble des objectifs d'habileté qui concerne le rappel des connaissances et le développement des capacités intellectuelles, c'est-à-dire l'acquisition et l'utilisation de savoirs. (...) les objectifs (de ce domaine) insistent sur la mémoire ou la reproduction de quelque chose préalablement appris, ...supposent la résolution d'une opération intellectuelle quelconque dans laquelle l'individu doit déterminer le problème essentiel puis faire appel à un matériau donné ou l'associer à des idées, des méthodes ou des marches à suivre antérieurement apprises. Les objectifs cognitifs varient du simple rappel d'un matériau appris, à la création hautement originale pour l'assemblage et la synthèse d'idées et de matériaux nouveaux. »

Legendre, 1993

2.3

Informations cognitives et informations affectives

L'enseignement et l'apprentissage sont avant tout des activités de traitement d'informations.

L'enseignant traite des informations sur les connaissances identifiées dans son plan de cours; il traite des informations sur les composantes cognitives et affectives de l'élève; et finalement il traite des informations sur les processus de gestion de classe.

De son côté, l'élève traite des informations sur les connaissances véhiculées durant le cours; il doit aussi traiter les informations d'ordre affectif que ces contenus ou expériences d'apprentissage suscitent en lui; et il doit finalement composer avec des informations métacognitives portant sur le processus même de son apprentissage (Tardif, 1992).

2.4

L'organisation des informations

Puisque nous possédons déjà des connaissances propres sur ces différents types d'information, il est utile de mettre en place des structures qui en facilitent la compréhension et l'utilisation efficaces.

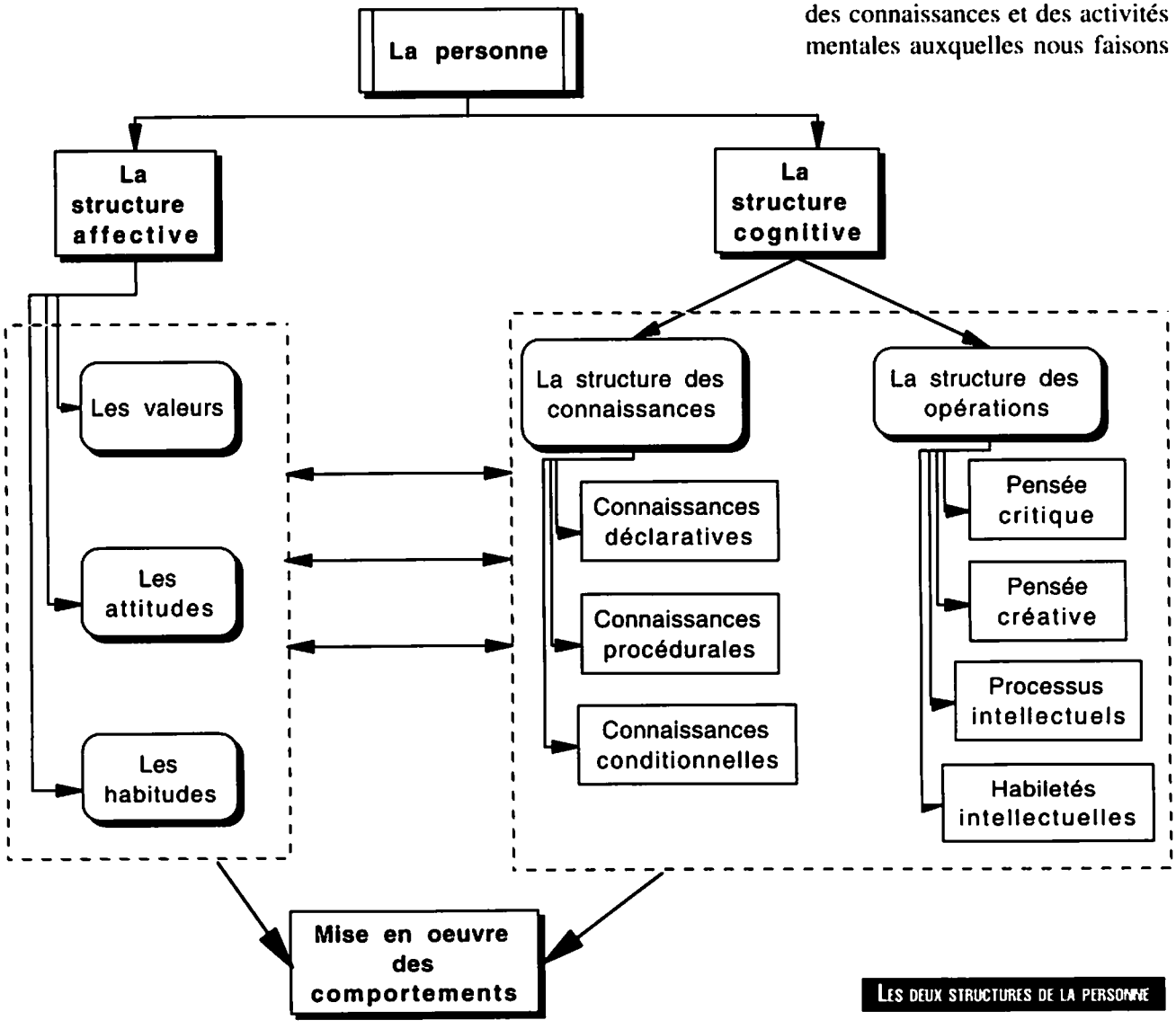
La structure affective

Proposée par Eagly et Chaiken (1993), cette structure comprend les habitudes, les attitudes et les valeurs. ***L'habitude*** est une séquence de

comportements relativement automatisée survenant sans que l'individu énonce des directives conscientes (Triandis, 1977, 1980).
L'acquisition par l'élève d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et leur transformation en habitude nous permettra de respecter la formulation de Bujold (1991) pour un objectif d'ordre affectif : «L'élève aura l'habitude de...».
Les attitudes d'un élève envers un objet de comportement découlent de l'attribution par l'élève d'une valeur à cet objet. Et c'est cette valeur qui donnera une couleur à la relation qu'il entretiendra habituellement avec l'objet. Ainsi apparaissent les attitudes interpersonnelles, politiques, sociales et autres qui se présentent dans les situations quotidiennes.
Et ce sont les ***valeurs personnelles*** qui caractérisent l'importance relative que la personne accorde aux objets, aux personnes et aux phénomènes qui l'entourent. Ces valeurs sont largement déterminées par les besoins de la personne, à la fois ceux qui furent transmis à la naissance et ceux qui sont issus des multiples contacts de la personne avec l'environnement (Bujold, 1982).

La structure cognitive

La psychologie cognitive, s'appuyant sur les processus de traitement de l'information, a fortement contribué à structurer l'ensemble des connaissances et des activités mentales auxquelles nous faisons



LES DEUX STRUCTURES DE LA PERSONNE

Les habiletés intellectuelles fondamentales

Une habileté intellectuelle est une activité mentale applicable à des tâches spécifiques, dont l'apprentissage. Elle comporte une procédure qui est constituée d'étapes organisées dans une séquence donnée, afin de réaliser une opération intellectuelle. Cette procédure s'appuie généralement sur des principes ou des règles.

Les habiletés de mise au point
- La définition des problèmes
- L'établissement des buts

Les habiletés de cueillette d'information
- L'observation
- La formulation des questions

Les habiletés d'organisation
- L'encodage
- La classification
- La sériation
- La représentation

Les habiletés d'analyse
- L'identification des attributs et composantes
- L'identification des idées principales
- L'identification des relations et des modèles
- L'identification des erreurs

Les habiletés de production
- L'inférence
- La prédiction
- L'élaboration

Les habiletés d'intégration
- La récapitulation
- La restructuration

Les habiletés d'évaluation
- L'établissement des critères
- La vérification

(Guy, 1992, d'après Marzano, 1988)

appel dans nos rapports avec l'environnement.

Les types de connaissances

Qu'il s'agisse du domaine purement cognitif, du domaine affectif, sensoriel ou moteur, Tardif (1992) souligne que la psychologie cognitive a identifié trois grandes catégories de connaissances: les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

D'essence théorique et plutôt statiques, les connaissances déclaratives correspondent à des *savoirs*: ce sont des faits, des règles, des principes.

Les connaissances procédurales font référence aux étapes de mise en oeuvre, à la *procédure* pour réaliser une action.

Les connaissances conditionnelles font, quant à elles, référence aux *conditions* dans lesquelles une action est réalisée.

Dans une perspective de relation avec l'enseignement et l'apprentissage, Guy (1992) a mis en lumière ces différents types de connaissances, la façon que nous avons de nous les représenter mentalement, de même que les processus cognitifs et les conditions nécessaires à l'acquisition de ces types de connaissances (voir les encadrés).

2.5

Le traitement des informations d'ordre socio-affectif

La représentation des connaissances

Les connaissances peuvent être représentées sous forme ***d'images qui codifient la structure des choses,*** ou comme des ***arrangements linéaires qui codifient la séquence des attributs d'un objet.*** Indépendamment de la forme qu'elle prend, la connaissance est donc une représentation interne des impressions sensorielles associées à des objets qui ne sont plus physiquement présents.

Le double encodage assure une meilleure mémorisation parce qu'il permet de disposer en mémoire de deux catégories de représentation : la ***représentation imagée,*** spécialisée dans la représentation de l'information spatiale, et la ***représentation verbale-linguistique*** spécialisée dans l'association d'un code (le mot) à un objet. En plus de l'encodage au niveau de sa signification, le mot concret permet une représentation imagée du stimulus en mémoire. Tous peuvent associer une image au mot « pomme ».

Cependant, en ce qui concerne notre sujet d'apprentissage, soit des objets d'ordre affectif, la représentation ne peut souvent se faire qu'à partir d'un mot abstrait : il n'y a pas d'image universellement reconnue qui puisse être associée à l'ouverture, à l'acceptation de l'autre, à l'anxiété, à la détresse. Il faut donc suppléer à cette difficulté en permettant à l'élève ***d'associer à ces mots abstraits une imagerie personnelle*** qui constituera son propre point d'ancrage.

La responsabilité de l'élève

D'où l'importance d'amener l'élève à jumeler l'expérience personnelle qu'il a de l'émotion, du senti physique, de l'action, de sa réaction,

avec des mots appropriés pour décrire ces états : c'est ainsi qu'il se construira *activement* un début de représentation.
Lui seul peut assumer cette tâche, car les liens qu'il établit et la valeur qu'il leur attribue sont directement issus de son champ d'expériences personnelles.

Une représentation affective ?

Comment une représentation interne, dont la fonction est de symboliser une expérience pour permettre l'exercice d'opérations intellectuelles sur ce symbole, peut-elle être *affective* ? Tout simplement parce que l'élève lui attribue une valeur, en associant à la représentation créée un *marqueur affectif.* Ce marqueur est déterminé par l'évaluation que l'élève fait de l'expérience vécue dont est issue la représentation. Et *l'émotion ressentie joue un rôle capital* dans cette évaluation...
Le marqueur affectif devient une véritable caractéristique de la représentation et il en est indissociable, au point que, lors d'un rappel de la représentation en mémoire, celle-ci surgit accompagnée de sa "couleur affective" déjà déterminée.
À moins d'une volonté nette du sujet ou de la reprise de l'expérience initiale avec des conséquences significatives différentes, le marqueur affectif a tendance à demeurer stable et résistant au changement.

L'interrelation et l'interdépendance des structures proposées

Comme nous le voyons, la structure affective et la structure cognitive sont intimement reliées et interdépendantes (Caine et Caine, 1990 ; Miller, 1990).
Dans le cas qui nous intéresse, l'apprentissage d'ordre affectif est possible par l'utilisation des habiletés intellectuelles sur les matériaux de base d'ordre affectif (tels les émotions, les sentiments, les intérêts, les croyances, les convictions...). Ces habiletés vont permettre de réaliser des opérations cognitives menant de la prise de conscience à l'utilisation appropriée de l'affectivité en situation professionnelle.
Nous désirons souligner qu'il ne s'agit pas ici de la simple connaissance d'un état ou d'une situation, mais bien du développement et de la modification constante et volontaire de la représentation que l'élève a de lui-même sur le plan affectif.
Et la conséquence de l'attribution par l'élève d'une valeur à cette nouvelle représentation affective provoque des changements stables à sa structure affective et à sa structure cognitive.

La mise en oeuvre des comportements

C'est à partir de l'interaction de ces deux structures que les comportements sont élaborés, caractérisés et mis en oeuvre. Ils représentent donc en quelque sorte le reflet des connaissances de tous ordres que possède l'élève, sa maîtrise des opérations intellectuelles, le tout indiscutablement coloré par le poids relatif de sa propre affectivité.

La pensée critique

La pensée critique permet de poser un jugement sur ce qui est acceptable. À partir d'une sélection de faits pertinents, elle utilise des normes et des stratégies de raisonnement pour élaborer un jugement.
La pensée critique utilise certaines habiletés intellectuelles:

- Les habiletés de cueillette d'information
- Les habiletés de production
- Les habiletés d'évaluation

La pensée créative

La pensée créative combine dans ses résultats l'originalité et la productivité. Elle vise habituellement l'établissement et l'application de relations nouvelles entre des éléments déjà existants.
La pensée créative sollicite elle aussi des habiletés intellectuelles:

- Les habiletés de cueillette d'information
- Les habiletés d'organisation
- Les habiletés d'analyse
- Les habiletés de production

Les processus intellectuels

Les processus intellectuels sont des opérations mentales complexes nécessitant l'utilisation simultanée de plusieurs habiletés intellectuelles plus simples. Ils permettent l'acquisition des connaissances, leur application et l'expression du résultat.

Les processus d'acquisition :

- La formation des concepts
- La formation des principes
- La compréhension

Les processus d'application :

- La résolution de problèmes
- La prise de décision
- La recherche

Les processus d'expression :

- La composition du produit
- L'expression orale

(Guy, 1992, d'après Marzano, 1988)

2.6

La relation Attitude - Comportement - Habitude

La simple définition des éléments composant la structure affective ne suffit pas pour constituer une représentation vraisemblable de la réalité. Il est nécessaire de proposer une vision, un modèle dynamique qui introduit les concepts nécessaires, établit les relations entre les éléments et permet d'expliquer les faits observés dans la réalité.

La description du modèle

Tel que représenté dans le diagramme ci-dessous, le point de départ des aspirations d'un individu repose sur le désir qu'il a de satisfaire les besoins qu'il juge fondamentaux pour lui-même.

De la simple recherche des moyens pouvant assurer sa subsistance, l'individu passe progressivement à la recherche de l'intégration sociale et de l'estime de soi. Viennent ensuite le besoin d'être reconnu par les autres, le besoin de connaissance et ensuite les besoins d'achèvement et de réalisation personnels.

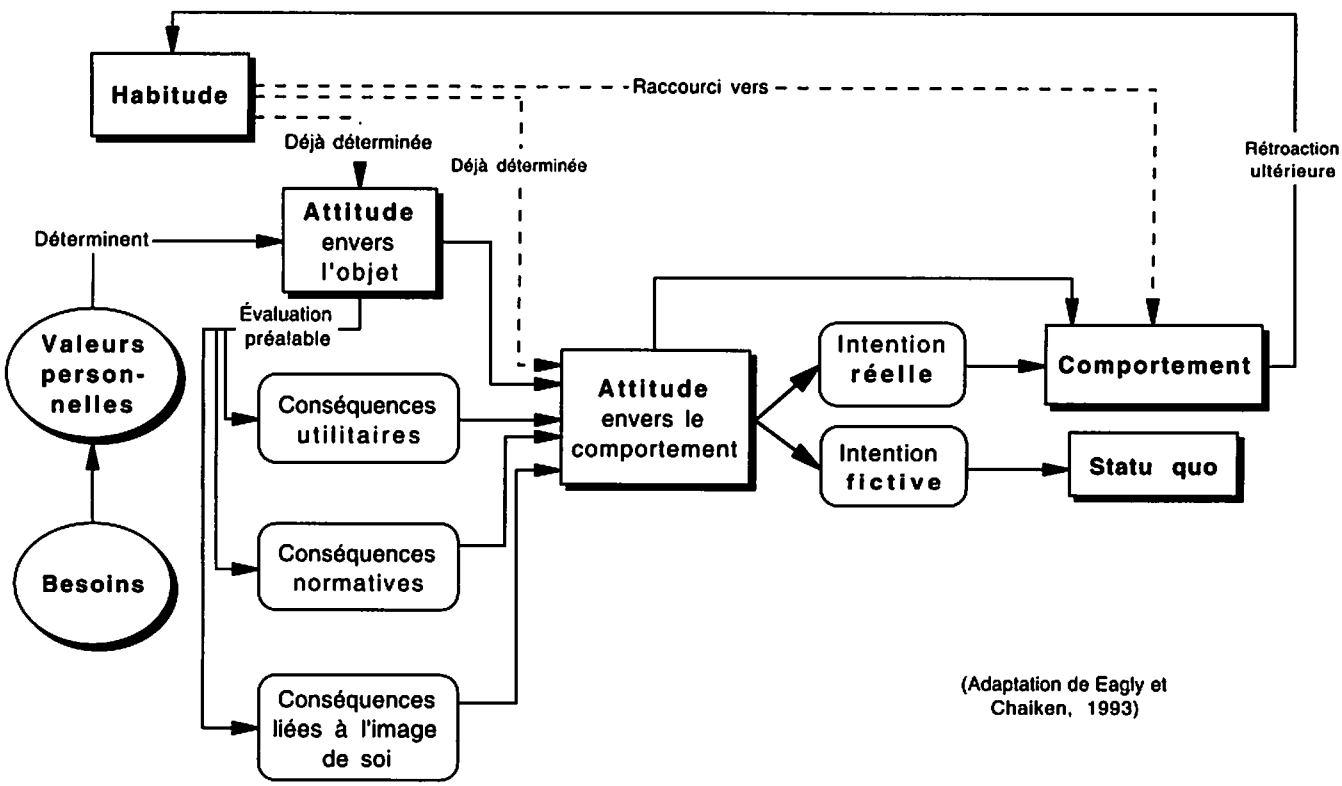
Et c'est à la lumière de ses propres besoins qu'un individu façonne ses valeurs: celles-ci lui serviront à déterminer l'importance relative qu'il accordera aux objets, aux personnes, aux idées et aux phénomènes qui l'entourent.

L'évaluation ainsi faite des éléments de l'entourage conduit directement à la notion d'attitude.

Legendre (1993) parle alors d'un état d'esprit, d'une disposition intérieure acquise à l'égard de soi ou de tout élément de son environnement, qui incite à une manière d'agir favorable ou défavorable.

Eagly et Chaiken (1993) indiquent qu'il s'agit d'une tendance psychologique qui s'exprime par l'évaluation, dans une certaine mesure favorable ou défavorable, d'une entité particulière. La notion de tendance avait déjà été décrite sous forme d'une disposition ou d'une prédisposition (Ajdzen, 1988; Davis et Ostrom, 1984), d'un état behavioral acquis créant une incita-

Modèle de la relation Attitude-Comportement-Habitude



(Adaptation de Eagly et Chaiken, 1993)

tion à répondre d'une façon particulière (Campbell, 1963).
Mais avant que l'individu adopte de façon relativement stable un ensemble de comportements à l'égard d'un objet particulier, d'autres éléments entrent en jeu.

Deux concepts intermédiaires : Les conséquences anticipées...

Les conséquences sont les résultats anticipés que la personne prévoit si elle s'engage dans le comportement envisagé. Les conséquences peuvent être évaluées selon leur degré de désidérabilité.

• ***Les conséquences utilitaires*** sont assimilées aux avantages et aux inconvénients anticipés lors de la mise en oeuvre du comportement.

• ***Les conséquences normatives*** sont de deux ordres :

1- Elles sont d'abord constituées de l'approbation ou de la désapprobation attendue des personnes significatives de l'entourage face à la mise en oeuvre du comportement.

2- Elles sont également issues des sentiments de satisfaction ou de culpabilité qui découlent du respect ou de la transgression des règles morales internes de la personne, et que le comportement envisagé permet de prévoir.

• ***Les conséquences liées à son image personnelle*** surviennent lorsque les conséquences attendues en terme d'avantages et d'inconvénients touchent des dimensions centrales du concept de soi. Cette catégorie de conséquences anticipées, suite à la mise en oeuvre du comportement envisagé, permet de confirmer ou d'infirmer le concept de soi.

...et l'intention

L'intention découle d'attitudes positives à l'égard du comportement, mais elle peut être tempérée par la prise en compte des contraintes véhiculées dans la situation immédiate (Ajdzen, 1987, 1988), ou encore par la notion qu'a l'individu de sa propre efficacité (Bandura, 1986).

L'évaluation des conséquences normatives et des conséquences liées à l'image de soi peut aussi amener l'individu à se construire une intention (plus ou moins forte) d'adopter un comportement, compte tenu que l'impact des conséquences le touche intrinsèquement.

Ainsi la personne peut avoir une attitude très positive à l'égard du comportement, mais décider de ne pas s'y engager à cause des conséquences de tous ordres, d'un manque d'habileté, de ressources, de coopération etc... (Biddle et al., 1986 ; Charng et al., 1988).

De l'attitude à l'habitude

Si l'évaluation des conséquences semble avantageuse, l'attitude à l'égard du comportement projeté sera positive et l'intention de le mettre en oeuvre sera bien réelle. L'individu passe donc à l'action.

Placé ensuite devant les conséquences de son geste, il évalue maintenant très rapidement si les résultats obtenus correspondent bien aux conséquences envisagées au départ. Et c'est seulement si les résultats égalent ou dépassent les attentes que le comportement sera répété et deviendra relativement automatisé, sans nécessiter régulièrement de directives conscientes: l'individu aura pris l'habitude de se comporter d'une façon relativement stable face à une situation et dans des circonstances similaires.

L'attitude est maintenant acquise et stable.

Le changement d'attitude

Comment une attitude à l'égard d'un objet précis peut-elle changer?

• Si les besoins de l'individu évoluent en fonction de son développement personnel, ceci occasionnera du même coup des changements dans son échelle des valeurs: les critères d'appréciation d'un objet d'attitude seront différents...

• Si l'on fournit à l'individu de nouvelles informations significatives sur l'objet d'attitude, la composante cognitive de l'attitude s'en trouve modifiée. L'évaluation initiale des conséquences du comportement ne tient plus et doit être refaite...

• Si l'individu vit à l'égard de l'objet d'attitude de nouvelles expériences génératrices de sentiments différents, la composante affective de la situation s'en trouve modifiée: le marqueur affectif n'est plus le même...

• Si l'on intervient formellement pour amener l'individu à agir différemment de ce qu'il serait tenté de faire, on agit sur la composante comportementale...

Tout en reconnaissant et en utilisant au besoin les autres sources de changement, nous croyons que l'acquisition, l'évolution et le maintien d'attitudes professionnelles d'ordre socioaffectif se réaliseront davantage par le biais d'interventions pédagogiques centrées sur la dimension affective des situations d'apprentissage.

2.7

Le rôle de l'émotion

L'émotion forme l'élément central de tous les processus affectifs. Elle constitue donc le point de départ de l'enseignement et de l'apprentissage des habiletés d'ordre socioaffectif.

Une définition

Lafortune (1990), citant Sillany (1980), parle d' "...une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons ...".
Kirouac (1993) définit une émotion comme étant "...un état affectif qui comporte des sensations soit appétives, soit aversives, qui a un commencement précis, lié à un objet précis, et qui possède une durée relativement brève."
Goleman (1995) considère qu'une émotion se définit par les pensées spécifiques, les états psychologique et biologique et l'étendue des tendances à agir qui sont associés à un sentiment particulier.
Pour notre part, et dans une perspective d'application pratique, nous dirons qu'***une émotion ressentie par un individu est un état affectif favorable ou défavorable résultant de la constatation par cet individu de l'écart entre la situation vécue et la situation désirée.***
Le schéma ci-dessous place l'émotion à l'origine des facteurs influençant le comportement.

Une présence universelle

Chaque expérience vécue en relation avec une personne ou une situation met toujours en oeuvre trois dimensions :

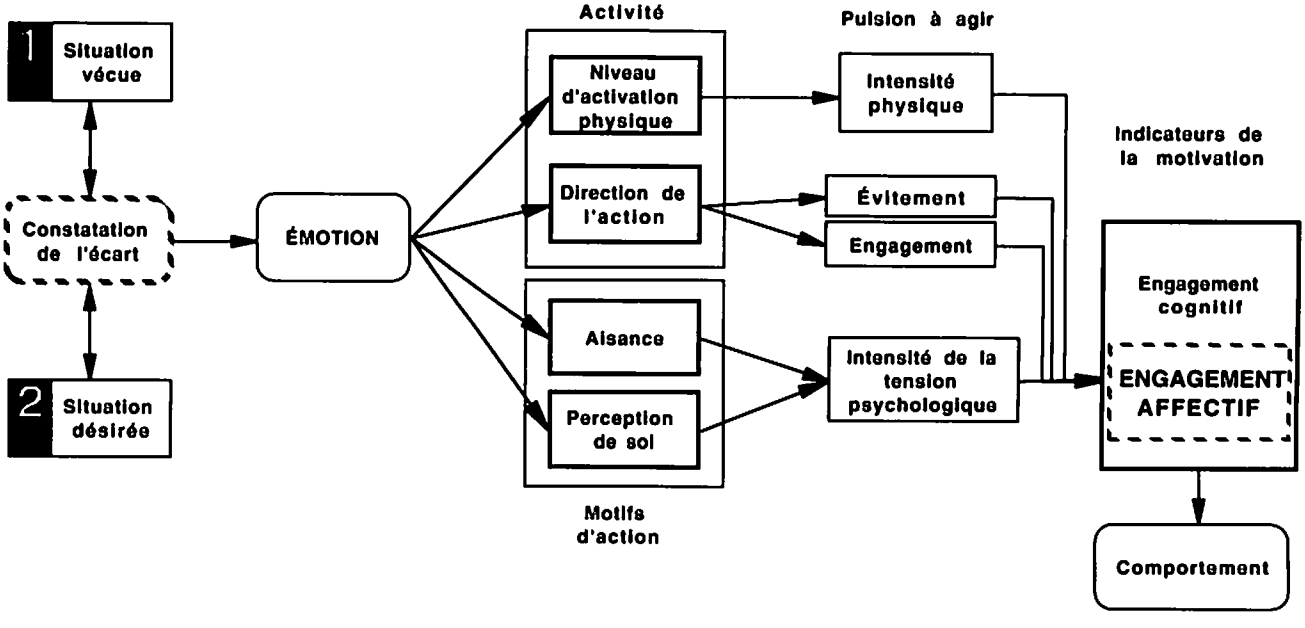
1- La composante cognitive
C'est ce que nous savons de la situation ou de la personne, ce sont nos croyances, nos connaissances, nos pensées sur le sujet.

2- La composante affective
Ce sont les émotions que nous ressentons lorsque nous sommes en rapport avec la personne ou lorsque nous vivons la situation.

3- La composante comportementale
C'est la tendance que nous avons à agir d'une façon particulière à l'égard de la personne et de la situation, compte tenu de ce que nous en savons et des émotions que nous ressentons.

De ces trois facteurs, nous pensons que la composante affective a un rôle particulièrement important à jouer : ***l'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir d'une façon particulière,*** tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement.

Les influences de l'émotion sur le comportement 1



Il est donc nécessaire de connaître, d'apprivoiser et de savoir utiliser au mieux les émotions rencontrées quotidiennement.

Les influences de l'émotion

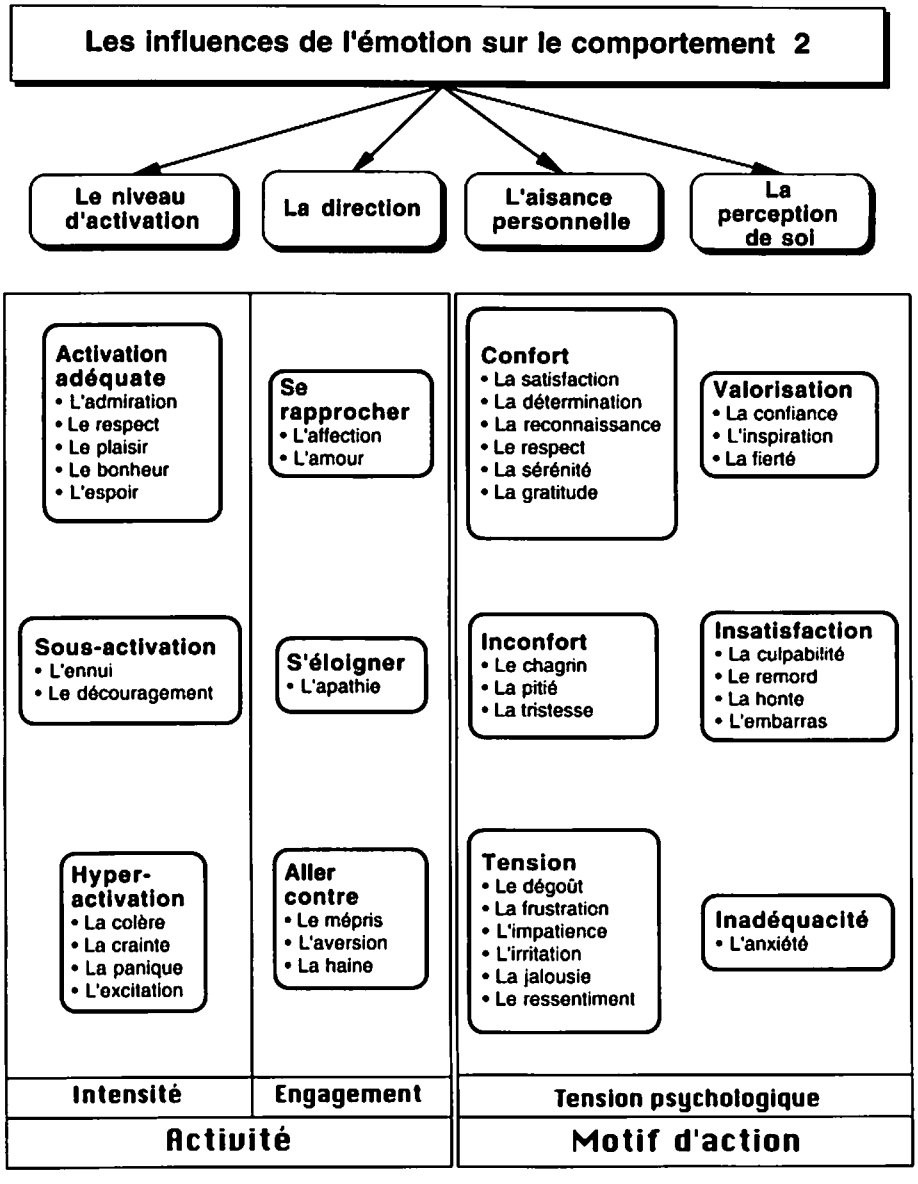
Dans une recherche sur le langage utilisé pour décrire les émotions, Davitz (1969) a suggéré de les classifier selon quatre types d'effets produits (voir ci-contre):

• Le degré d'activation physique
Les émotions *influencent notre niveau d'activité:* elles peuvent nous rendre sur-actif, nous maintenir à un niveau d'activité approprié au travail à faire ou nous ralentir complètement.

• Le degré de rattachement à autrui
Les émotions peuvent nous amener à *nous rapprocher des gens,* avec des intentions qui peuvent être positives ou hostiles ; elles peuvent également contribuer à *nous en éloigner.*

• Le degré de contentement
Les émotions peuvent aussi *nous rendre confortable ou inconfortable* dans certaines situations, ou nous faire vivre beaucoup de tension.

• Le sentiment de compétence personnelle
Les émotions peuvent finalement *modifier l'image que nous avons de nous-même* en nous donnant l'impression que nous sommes tout à fait incompétent ou, au contraire, à la hauteur de la situation.



La piste à suivre...

Il était déjà évident que le type d'état émotionnel vécu influençait notre action. La catégorisation des différents effets que l'émotion produit sur le comportement nous fournit maintenant des éléments de connaissance à partir desquels nous pouvons amener les élèves à se construire progressivement une représentation de plus en plus précise de leur niveau actuel d'habiletés socioaffectives.

C'est à partir des réactions physiques, des sensations, des sentiments, des images et des souvenirs évoqués dans une situation que l'élève aura accès aux premiers éléments constitutifs de cette représentation.

Le langage et les mots utilisés pour symboliser ces expériences deviendront ensuite la matière première sur laquelle s'exerceront les habiletés intellectuelles fondamentales et les processus intellectuels d'acquisition, d'application et d'expression.

Bibliographie

AJDZEN, I. (1987), "Attitudes" dans Concise Encyclopedia of Psychology, John Wiley and Sons.

AJDZEN, I. (1988), Attitudes, Personnality, and Behavior, Open University Press, Milton Keynes, 175 p.

BANDURA, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall.

BIDDLE,B.J., ANDERSON, D.S. (1986), "Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching", dans M.C. Wittrock (Eds), Third Handbook of Research on Teaching, New York, Macmillan, p. 230-252.

BUJOLD, N. (1982), La formation dans le domaine affectif, Québec, Université Laval, 121 p.

BUJOLD, N. (1991), La formation dans le domaine affectif, Québec, Université Laval, 54 p.

CAINE, R. N., CAINE, G. (1990), "Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching" dans Educational Leadership, octobre 1990, p. 66-70.

CHARNG, H., PILIAVIN, J.A., CALLERO, P.L., (1988), Role identity and reasoned action in the prediction of repeated behavior, Social Psychology Quarterly, 51, p. 303-317.

DAVIS, D., OSTROM, T.M. (1984), Attitude measurement, dans R.J. Corsini (Ed.), Wiley Encyclopedia of psychology, Vol. 1, pp. 97-99, New-York: Wiley.

DAVITZ, J. R. (1969), The Language of Emotions, Personnality and Psychopathology, New-York, Academic Press, 197 p.

EAGLY, A. H., CHAIKEN, S. (1993), The Psychology of Attitudes, New-York, Harcourt Brace Janovitch College Publishers, 794 p.

GUY, H. (1992), L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel, Victoriaville, Cegep de Victoriaville, 243 p.

GOLEMAN, D. (1995), Emotional Intelligence, New York, Bantam Books, 352 p.

JONES, B. F. et al. (1987), Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; ISBN: 0-87120-147-X.

KIROUAC, G. (1993), Les émotions. Dans R.J. Vallerand et E. E. Thill (dir), Introduction à la psychologie de la motivation. Laval (Québec), Études vivantes, p. 41-82.

LAFORTUNE, L. (1990), Dimension affective en mathématiques, Montréal, Modulo Éditeur, 170 p.

LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'Éducation, Montréal, Larousse, 1500 p.

MARZANO, et al. (1988), Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction, ASCD, p. 13.

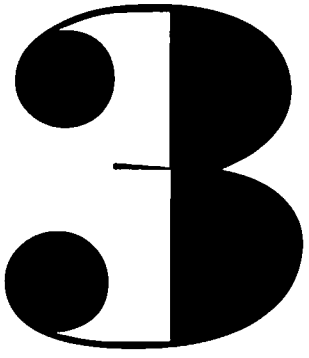
MILLER, J. (1990), A Prediction: Emotions will be the New Frontier in Learning,, ISETA Conference.

REVERT, A. (1985), "12ième congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue, 2-3nov. 1984", dans Perfectionnement en évaluation pédagogique, le domaine affectif, Gouv. Québec, Direction générale des régions, Déc. 1985.

TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.

TRIANDIS, H.C. (1977), Interpersonal behavior, Monterey, Cal: Brooks Cole Pub.,329 p.

TRIANDIS, H.C. (1980), "Values, attitudes, and interpersonal behavior", dans H.E. Howe et M.M. Page (Eds.) Nebraska Symposium on Motivation, 1979, Vol 27, pp. 195-259, Lincoln: University of Nebraska Press.



Un modèle d'enseignement apprentissage d'ordre socioaffectif

Objectif du chapitre :

Se familiariser avec un modèle d'enseignement apprentissage visant la maîtrise d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif chez les élèves

Contenus :

3.1 Définitions
3.2 Les origines du modèle d'enseignement apprentissage
3.3 Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage
3.4 Les étapes de l'apprentissage significatif

Tâches :

- Différencier le modèle d'enseignement du modèle d'apprentissage
- Connaître les origines du modèle d'enseignement apprentissage
- Identifier les composantes du modèle d'enseignement apprentissage
- Se familiariser avec les étapes de l'apprentissage significatif

Bibliographie

Avant d'entreprendre l'enseignement d'un contenu d'ordre socioaffectif, il peut être utile de répondre aux deux questions suivantes:
1-Comment l'élève va-t-il apprendre le contenu proposé?
...et en conséquence:
2-Comment allons-nous lui enseigner un tel contenu?
L'élaboration d'un modèle d'enseignement apprentissage permet de répondre à ces questions.

3.1

Définitions

Le modèle d'enseignement :

Joyce, B. et Weil, M. (1972) définissent le modèle d'enseignement comme un guide ou un plan qui peut être utilisé pour élaborer un programme d'études ou un cours, pour choisir le matériel pédagogique et pour guider l'enseignant dans sa tâche.
Un modèle d'enseignement doit comporter les éléments suivants (Legendre, 1993):
1- des buts clairement définis,
2- les moyens permettant d'atteindre ces buts,
3- la syntaxe «le mode d'emploi» ou les diverses activités qui caractérisent son utilisation,
4- la description de la structure sociale qu'il implique,
5- l'infrastructure humaine et matérielle qu'il requiert,
6- un exemple d'implantation,
7- la démonstration de son applicabilité,
8- les caractéristiques visées chez le sujet.
Toujours selon Joyce et Weil (1972), il n'existe pas de façon universelle d'enseigner, d'où la nécessité de ne point se limiter à l'utilisation d'un seul modèle puisque aucun modèle ne permet d'atteindre tous les buts et que les apprenants n'ont ni les mêmes caractéristiques, ni les mêmes besoins. De plus, l'utilisation prolongée d'un même modèle d'enseignement produit un effet de saturation chez les élèves, même chez ceux à qui le modèle pouvait convenir initialement. Un modèle ne doit donc pas être une recette à appliquer sans discernement, mais une des manières complémentaires d'aborder l'enseignement. L'enseignant doit être sans cesse attentif à ce qui se déroule pendant une situation pédagogique afin de bien juger de la pertinence ou non d'un modèle d'enseignement. Au lieu de rechercher «la» bonne méthode, il est préférable de profiter des avantages d'une pluralité d'approches. Il importe de savoir quelle méthode et quel environnement conviennent le mieux dans une situation pédagogique particulière. L'enseignant doit maîtriser un répertoire de modèles; il acquerra de la sorte l'une des qualités essentielles de tout travail professionnel: la flexibilité.

Le modèle d'apprentissage :

Le modèle d'apprentissage constitue une représentation d'un type particulier de processus d'apprentissage. Il décrit l'agencement spécifique de certaines propriétés des éléments d'une situation pédagogique (Legendre, 1993). C'est donc une représentation d'un certain type de processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique, en fonction de buts ou d'objectifs globaux particuliers, et en relation avec un cadre théorique qui la justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive (Sauvé, L. 1992). C'est un modèle conçu pour favoriser l'apprentissage chez le sujet et habituellement utilisé dans le cadre d'un enseignement.

3.2

Les origines du modèle d'enseignement apprentissage d'ordre socioaffectif

Joyce et Weil (1972) ont proposé quatre grandes familles de modèles, reposant chacune sur une conception de l'être humain, de la société, de l'enseignement et de l'apprentissage. À l'intérieur de ces familles, chaque modèle propose un agencement de démarches et d'activités visant un type particulier d'enseignement. Nous avons retenu les modèles qui présentent des éléments susceptibles d'être reliés à l'apprentissage des attitudes professionnelles.

• Les modèles inspirés de la personne:

Les modèles inspirés de la personne se soucient d'abord du développement intégral de l'élève. Ils prônent également le respect du rythme et du style d'apprentissage de ce dernier ainsi que la satisfaction de ses besoins. Ces modèles s'inscrivent dans une optique de non-directivité où l'enseignant exerce un faible contrôle sur le choix et l'atteinte des objectifs ainsi que sur les activités de l'élève. L'éducation est perçue comme un processus permanent (Legendre, 1993).

• Les modèles basés sur l'interaction sociale:

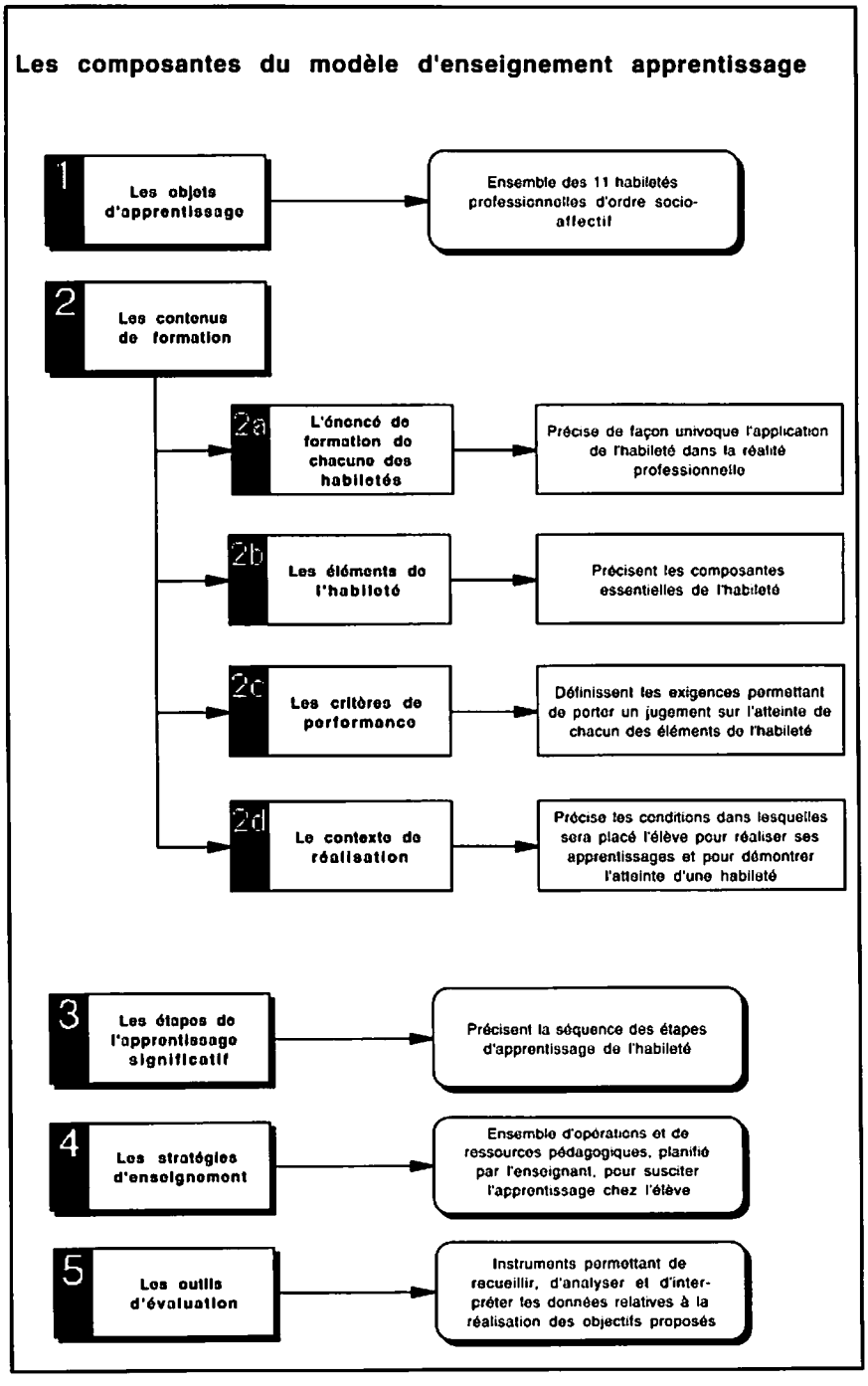
Les modèles basés sur l'interaction sociale mettent l'accent sur la façon dont les individus interagissent et sur la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux. Ils accordent aussi une grande importance à la façon dont ils perçoivent la société démocratique et les institutions qui la régissent. Ils sont basés sur la connaissance du vécu social, ils incitent à la réflexion à partir de problèmes concrets (Legendre,1993).

• Les modèles d'enseignement basés sur le traitement de l'information:

Les modèles inspirés du traitement de l'information sont basés sur la réception, l'intégration et l'exploitation optimale de l'information. Le but de l'éducation est d'apprendre les processus d'apprentissage, d'acquérir sans cesse de nouvelles données et de les structurer d'une façon utile. Ces modèles visent à développer chez l'élève les habiletés nécessaires à l'utilisation des concepts ainsi que les capacités et les techniques utiles à la résolution de problèmes dans une pluralité de situations (Legendre, 1993).

• Les modèles d'enseignement basés sur la modification du comportement:

Les modèles inspirés de la modification du comportement réfèrent à Skinner et aux théories psychologiques du stimulus réponse. Ceux-ci partent du postulat que le comportement humain peut s'expliquer également par des variables extérieures à l'organisme. Le but de l'éducation est d'acquérir des comportements positifs et valorisants pour soi et l'environnement. Cette famille est fortement liée à la technologie éducative. Ces modèles s'inscrivent dans une optique de directivité où l'environnement éducatif est très structuré: objectifs, moyens, évaluations, renforcements et rétroactions sont prédéterminés (Legendre, 1993).



3.3

Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage

C'est à partir de ces modèles que nous avons élaboré un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif (voir page précédente). Basé sur la construction active par l'élève de représentations affectives personnelles, il favorise l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en assurant une démarche progressive. Il permet ainsi à l'élève de réaliser un apprentissage significatif qui l'amènera à développer des compétences face aux habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Ce modèle d'enseignement apprentissage fournit également aux enseignants des outils leur permettant une planification d'enseignement adaptée au domaine socioaffectif.

Enfin, le modèle d'enseignement apprentissage :

1- Identifie les objets d'apprentissage

C'est le "quoi" faire apprendre aux élèves. Ici, il correspond aux habiletés socioaffectives qu'il est souhaitable d'acquérir durant une formation collégiale. La provenance et la présentation de ces habiletés feront l'objet du chapitre suivant.

2- Précise les contenus de formation

Pour chaque habileté socioaffective, des contenus de formation ont été formulés. Les énoncés de formation permettent de définir clairement le sens qu'a l'habileté dans la réalité professionnelle. Les éléments de l'habileté quant à eux viennent préciser les composantes de l'habileté. Les critères de performance définissent les exigences qui serviront à porter un jugement sur l'atteinte de chacun des éléments de l'habileté. Enfin , le contexte de réalisation détermine les conditions dans lesquelles se feront les apprentissages des élèves.

3- Définit les étapes de l'apprentissage significatif

C'est le "comment" faire acquérir aux élèves les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Ici, les étapes d'apprentissage sont présentées dans une séquence progressive. Elles permettent d'amener l'élève à développer des habiletés en favorisant une démarche métacognitive et pratique centrée sur la perception et l'analyse qu'il fait de ces expériences d'apprentissage.

4- Propose des stratégies, des techniques et des formules d'enseignement

Certaines stratégies, techniques et formules d'enseignement ont été retenues afin de favoriser l'apprentissage des habiletés socioaffectives. Chacune d'elles y est présentée sous forme de fiche. Celle-ci fournit une description de la stratégie, elle présente les avantages et les limites ainsi que les habiletés mises en oeuvre lors de l'utilisation.

5- Présente des instruments de mesure et des outils d'évaluation

Dans le but de vérifier l'atteinte des objectifs d'ordre socioaffectif chez l'élève, nous suggérons quelques outils d'évaluation et nous proposons quelques instruments de mesure.

Chacune de ces composantes seront présentées plus en détail dans les chapitres qui vont suivre. Mais avant d'aller plus loin, définissons bien les étapes de l'apprentissage significatif qui sont le pivot central du modèle d'enseignement apprentissage et une des composantes essentielles de ce modèle.

3.4

Les étapes de l'apprentissage significatif

Ce modèle d'enseignement apprentissage propose six étapes d'apprentissage à faire vivre aux élèves durant les cours ou pendant les stages. Ces étapes ont été conçues pour permettre à l'élève de réaliser une démarche d'apprentissage progressive. Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles.

Les principes de base sur lesquels s'appuie l'apprentissage significatif sont les suivants :

- Nécessité pour l'élève de se construire une représentation affective de la situation vécue
- Utilisation des opérations cognitives pour traiter des objets d'ordre affectif
- Rôle déterminant de l'émotion dans l'élaboration des comportements
- Responsabilité de l'élève dans l'appréciation de ses comportements en regard des comportements professionnels attendus
- Responsabilité de l'élève dans l'atteinte de comportements traduisant

la maîtrise progressive d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

• Progression dans le niveau de difficulté des situations professionnelles expérimentées

On y retrouve, de façon chronologique, la perception sélective des stimuli, la constitution d'une représentation mentale abstraite et la création d'une signification psychologique subjective individuelle.

Dans le tableau ci-contre, nous présentons les six étapes de l'apprentissage significatif qui feront l'objet du cinquième chapitre de cet ouvrage.

Il s'agit d'abord de la ***perception globale*** où l'élève aura à identifier et décrire, à partir d'une situation d'apprentissage, ses impressions et sensations dans le but de prendre conscience de ses perceptions.

À l'étape deux, la ***conceptualisation de l'émotion***, l'élève aura à identifier l'émotion ou les émotions qu'il a ressenties de façon à se les représenter cognitivement. À cette étape, nous demanderons à l'élève de nommer l'émotion.

L'étape trois amènera l'élève à ***évaluer les comportements*** qu'il a adoptés lors de la situation d'apprentissage en regard des exigences associées à une profession future.

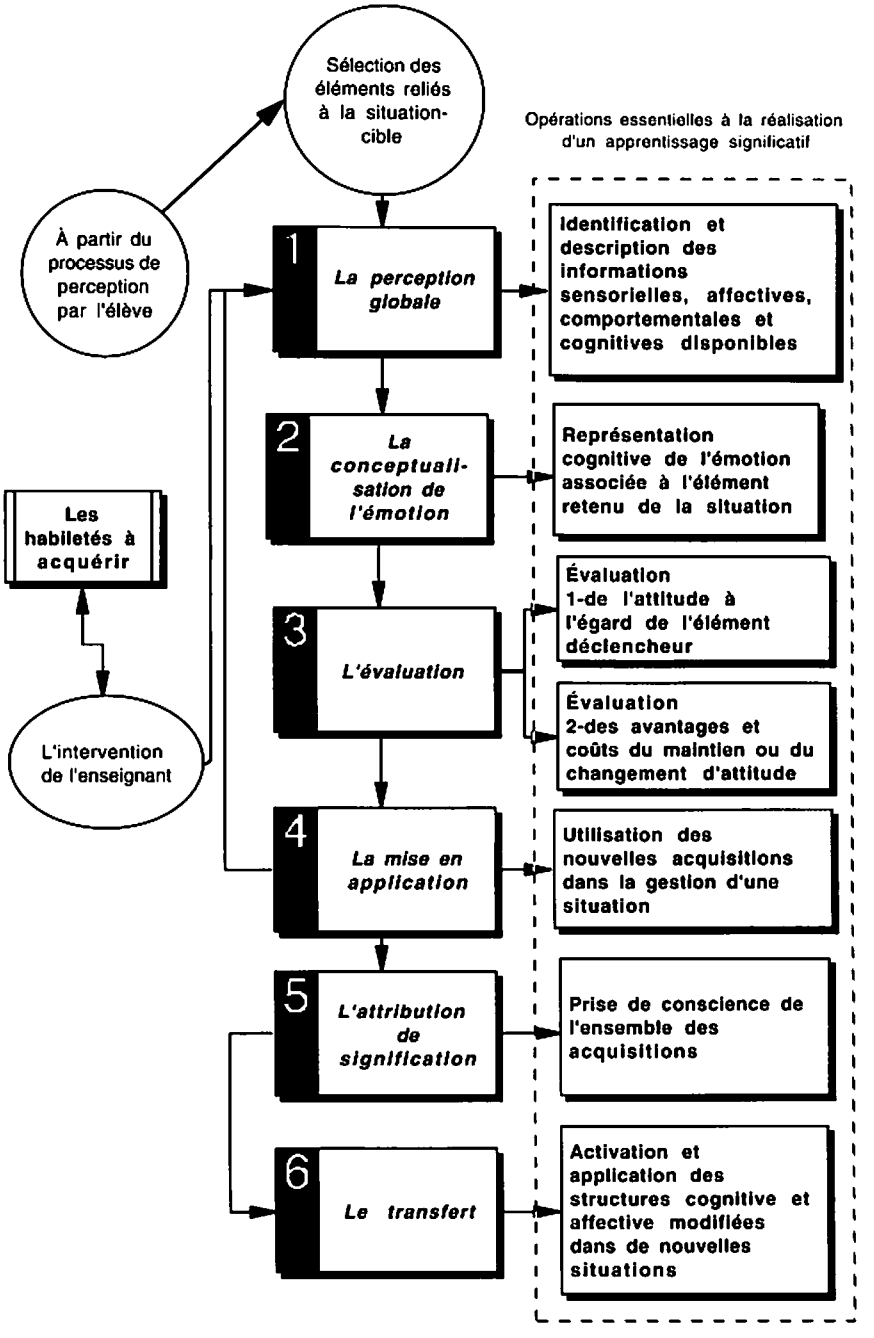
L'étape quatre qui est la ***mise en application*** permettra à l'élève d'utiliser ses nouvelles acquisitions dans des situations concrètes.

L'étape cinq amènera l'élève à ***organiser consciemment ses acquis*** en les intégrant dans sa structure affective et cognitive. On parle ici d'attribution de signification.

Enfin, l'étape six favorisera le ***transfert des acquisitions*** chez l'élève. Il s'agira pour celui-ci d'utiliser les nouvelles acquisitions dans des situations d'apprentissage où le niveau de complexité est accru.

Nous croyons donc qu'une telle démarche d'apprentissage qui permet un cheminement progressif et individualisé favorisera chez l'élève l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

Les étapes de l'apprentissage significatif



Bibliographie

JOYCE, B., WEIL, M. (1972), Models of Teaching, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New-Jersey, 402 p.

LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'Éducation, Montréal, Larousse, 1500 p.

SAUVÉ, L., (1992), Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement: élaboration d'un supramodèle pédagogique, Université du Québec à Montréal.

4 Les habiletés d'ordre socioaffectif

Objectif du chapitre :

Préparer l'implantation de l'enseignement des onze habiletés d'ordre socioaffectif dans un programme de formation

Contenus :

4.1 Les trois catégories de base des habiletés d'ordre socioaffectif
4.2 Définition de chaque habileté
4.3 Le profil disciplinaire
4.4 Activité pratique : Construire le profil du programme de formation
4.5 Activité pratique : Répartir l'enseignement des habiletés socioaffectives retenues dans la séquence des cours du programme
4.6 Activité pratique : Identifier et formuler les comportements attendus associés aux habiletés retenues

Tâches :

- Se familiariser avec les habiletés d'ordre socioaffectif
- Construire un profil des habiletés d'ordre affectif pour le programme
- Répartir l'enseignement des habiletés d'ordre affectif dans la séquence des cours du programme
- Identifier et formuler les comportements attendus associés aux habiletés retenues

Bibliographie

4.1

Les trois catégories de base des habiletés d'ordre socioaffectif

Les habiletés se regroupent en trois catégories de base, chacune en relation avec un aspect particulier d'une situation professionnelle.

La dimension Personnalité :

La dimension Personnalité regroupe les habiletés qui amènent l'élève à modifier ce qu'il est comme personne en étant d'abord accueillant à son vécu expérientiel. La mise en place progressive d'un processus d'autonomie personnelle permet ensuite à l'élève de puiser dans l'environnement d'autres éléments nécessaires à son évolution.

La dimension Relation avec le milieu :

La dimension Relation avec le milieu regroupe les habiletés qui permettront à l'élève d'améliorer sa capacité à entrer en relation avec l'autre, en faisant preuve d'abord d'acceptation et d'adaptation. L'élève devra également tenir compte de la dimension socioaffective présente dans toute relation, tout en assurant la qualité professionnelle de celle-ci.

La dimension Engagement professionnel :

L'Engagement professionnel se définit comme un cheminement vers l'apprentissage d'un rôle professionnel personnalisé, donc vers la conquête de sa propre identité professionnelle.

Les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif :

1- La dimension *Personnalité*
- **L'ouverture à l'expérience**
- **La prise en charge personnelle**
- **Le recours à l'environnement**

2- La dimension *Relation avec le milieu*
- **La relation interpersonnelle**
- **L'acceptation de l'autre**
- **L'adaptation personnelle**
- **La réaction socioaffective**
- **La prise en charge professionnelle**

3- La dimension *Engagement professionnel*
- **L'engagement dans le milieu**
- **L'engagement axiologique**
- **L'engagement éthique**

4.2

Définition de chaque habileté

Dimension Personnalité

• *Ouverture à l'expérience (Ouv) :*
Capacité qui amène le sujet à être et à vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement en utilisant de façon franche et sincère les expériences vécues en situations professionnelles afin d'en intégrer les nouveaux éléments à sa vision personnelle.

• *Prise en charge personnelle (ChgP) :*
À partir d'une ouverture à l'expérience personnelle, capacité du sujet à analyser, critiquer et évaluer sa propre expérience, lui permettant d'identifier les avenues d'action pertinentes à son évolution personnelle, de faire des choix et d'entreprendre des actions assurant son propre développement.

• *Recours à l'environnement (Env) :*
Capacité qui amène le sujet à identifier dans l'environnement les ressources utiles à sa croissance personnelle et à y puiser les éléments, l'aide et le support permettant de répondre aux besoins ressentis en situation professionnelle.

Dimension Relation avec le milieu

• *Relation interpersonnelle (EntR) :*
Capacité qui amène le sujet à recevoir, à ressentir et à comprendre, avec respect et intérêt, ce que les autres lui communiquent tout en étant capable de ressentir, de comprendre et d'exprimer ses propres objets de communication dans le maintien d'une relation de qualité.

• *Acceptation de l'autre (Acc) :*
Capacité qui amène le sujet à accueillir avec ouverture et à respecter sans réserve l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements.

• *Adaptation personnelle (Adp) :*
Capacité du sujet à modifier ou à ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de son action en cours.

• *Réaction socioaffective (Réac) :*
Capacité du sujet à composer autant avec la réception que l'expression de la charge émotive suscitée par les personnes, les événements ou les circonstances associées à une situation professionnelle.

• *Prise en charge professionnelle (ChgA) :*
Capacité du sujet à investir énergie et ressources dans une action professionnelle pour assurer une prestation de services de qualité qui répond aux besoins du client selon les exigences de la situation.

Dimension Engagement professionnel

• *Engagement dans le milieu (Mil) :*
Capacité qui amène le sujet à s'investir personnellement dans ses relations avec les individus ou groupes d'individus, dans l'organisation du milieu de travail et dans une action sociale.

• *Engagement axiologique (Axio) :*
Capacité du sujet à clarifier ses propres valeurs, à identifier les valeurs privilégiées dans la profession ainsi que les valeurs courantes dans le milieu de travail.

•*Engagement éthique (Éth) :*
Capacité qui amène le sujet à développer son jugement moral, à prendre et à assumer des décisions et des comportements éthiques dans des situations professionnelles.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

La formulation initiale des habiletés

Nous avons d'abord élaboré de façon provisoire une liste d'habiletés professionnelles à partir:
• des relevés de lecture d'auteurs s'exprimant sur la formation (générale et professionnelle), de rapports et de publications de recherches, d'analyse, de recommandations d'organismes ministériels (Conseil supérieur, Conseil des Collèges).
• des objectifs et des contenus de différents programmes
• de la description des fonctions professionnelles
• de synthèses des attentes des organismes ou des associations d'employeurs.

La validation des habiletés

L'entrevue

Nous avons ensuite utilisé l'entrevue non directive semi-structurée (Gauthier, 1992, Van der Maren, 1995) qui nous a mis en contact direct avec les gens et leurs préoccupations, soit quinze formatrices et formateurs ayant au moins cinq ans d'expérience du milieu de l'enseignement collégial, et quinze intervenants ou gestionnaires oeuvrant dans les réseaux de la Santé et des Services sociaux, de l'Éducation et de la Justice depuis au moins trois ans. À partir de protocoles d'entrevue, nous avons proposé des thèmes sur lesquels les personnes interviewées s'exprimaient librement et de manière personnelle. Il s'agissait pour nous de motiver et de guider l'interlocuteur en s'assurant que toutes les composantes importantes du thème soient abordées durant l'entretien. ➡

➡ L'entrevue en profondeur a permis de mieux cerner les éléments d'une réalité encore floue. Conformément à l'approche qualitative que nous avions adopté, nous avons recherché les significations dans la spécificité des fragments analysés plutôt que dans leurs caractéristiques uniquement quantitatives; nous cherchions donc à déterminer la signification du matériel analysé en restant fidèles aux particularités des contenus évoqués (Gauthier, 1992).

Le traitement des données

La retranscription des entrevues nous a fourni sept cents pages de verbatim qui ont été découpées en unités de sens au moment de leur saisie.

Un système de codage a permis d'analyser chaque extrait selon la présence ou l'absence de sept variables réparties en cinq thèmes :

1- Les objets socioprofessionnels de recherche
2- Le domaine de référence de l'interviewé
3- La nature de l'information utilisée
4- Les relations entre les objets évoqués
5- Le niveau opérationnel de conviction du répondant relativement à l'objet évoqué

L'ensemble de la démarche répond aux prescriptions établies par Van der Maren (1986) et par Huberman et Miles (1991) pour l'analyse des données recueillies en entrevues :

1- Élaboration d'un lexique des termes et documentation des conventions et des règles utilisées lors du codage
2- Consistance de base et cohérence dans l'application des règles de codage
3- Non-débordement de la signification des codes lors de l'opération
4- Maintien des caractéristiques des données avant et après le codage

Le codage nous a permis de conserver 2087 extraits, pour le traitement desquels nous avons développé une application informatique de traitement de données. Cette application assurait la recherche critériée et l'analyse de l'ensemble des extraits en utilisant simultanément toute combinaison de codes et toute combinaison de catégories de répondants qu'il nous a paru prometteur d'explorer.

Le traitement statistique des données a permis de :

1- préciser l'importance relative des trois catégories d'habiletés
2- préciser l'importance relative de chaque habileté
3- préciser les éléments du domaine de référence sur lesquels les interviewés appuient leurs affirmations
4- préciser le niveau de conviction des interviewés à l'égard des habiletés identifiées
5- regrouper, pour chaque habileté, l'ensemble des comportements que les interviewés considéraient être des indicateurs pertinents.

La validation par des experts

La liste des habiletés et leur définition élaborées à partir des analyses d'entrevues réalisées ont été soumises ensuite à un groupe de trois experts. Leur tâche consistait à vérifier la cohérence logique et sémantique des définitions et à faire des suggestions pour améliorer la validité des contenus. ❑

4.3

Le profil disciplinaire

La définition

Le profil disciplinaire des habiletés d'ordre socioaffectif constitue une représentation graphique de l'importance relative de ces habiletés, telle qu'exprimée par un groupe de personnes ayant une relation pertinente avec le programme de formation.

L'origine des profils

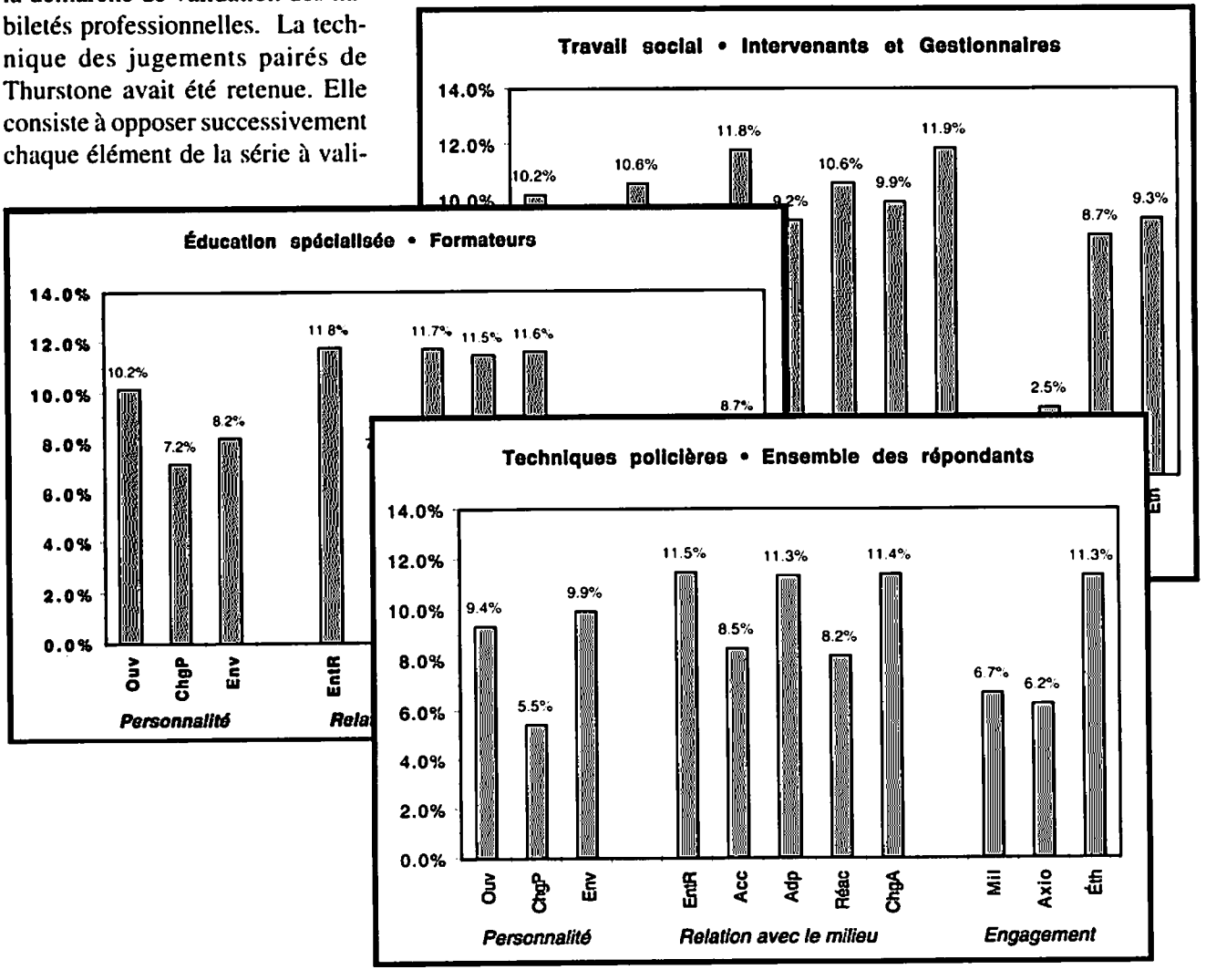
Le profil trouve son origine dans la démarche de validation des habiletés professionnelles. La technique des jugements pairés de Thurstone avait été retenue. Elle consiste à opposer successivement chaque élément de la série à valider à chacun des autres éléments de la même série, afin de choisir à chaque pairage le plus important de la paire. L'importance relative de chaque élément est ainsi déterminée par le nombre de fois qu'il a été désigné le plus important d'une paire.

Les énoncés à comparer ont été formulés à partir des contenus d'entrevue, selon le sens que les interviewés donnaient à chaque habileté. Les énoncés ont été validés par des experts pour s'assurer que leur contenu représentait bien chaque habileté.

L'utilité

Tout groupe ayant une relation *significative* avec un programme (formateurs, employeurs, clients, professionnels...) peut produire un profil qui traduit sa vision propre des habiletés socioaffectives nécessaires à la formation dans une discipline.

L'harmonisation de ces différents profils permet ensuite de produire un indicateur fiable déterminant l'importance relative des habiletés socioaffectives pour le programme.



4.4

Construire le profil du programme de formation

L'objectif poursuivi

La présente activité permet de créer un profil illustrant l'importance relative des habiletés socioaffectives dans un programme de formation. Le profil résultant constitue un outil de travail beaucoup plus qu'une représentation définitive de ce que doit être la formation d'ordre socioaffectif dans le programme. Il permettra la prise de conscience, l'identification et l'expression des convergences et des divergences individuelles, intragroupes et intergroupes reliées à la compréhension, la conception, la pertinence et l'implantation de la formation aux habiletés socioaffectives dans un programme.

La validité du profil obtenu se mesure aussi aux réponses que les répondants peuvent fournir aux questions suivantes:

- La compréhension des énoncés a-t-elle été la même pour tous?
- Quelle position, point de vue ou perspective chacun a-t-il adopté en faisant ses choix ?
- Quelle importance doit-on accorder aux différences et aux écarts?

Reprendre l'exercice après discussions pourrait en accroître la validité.

Les documents nécessaires

Trois documents, placés en annexe, sont nécessaires pour réaliser un profil de programme : une des deux feuilles d'énoncés, intitulées *Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif*, selon qu'il s'agit d'un programme de formation générale ou professionnelle; la feuille de compilation des réponses, intitulée *Classement hiérarchique des habiletés,* et la feuille permettant de tracer le profil, intitulée *Profil des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.*

Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Vous comparez l'énoncé 1 avec l'énoncé 2 et vous choisissez celui qui vous semble le plus important pour vous, selon votre propre jugement. Il s'agit d'une simple mise en ordre, de sorte que le choix de l'un ne signifie pas le rejet de l'autre; il vous semble seulement relativement plus important. Même si le choix pourra éventuellement vous sembler difficile, vous devez néanmoins opter pour un ou l'autre des énoncés considérés afin d'assurer la validité de vos réponses.
Vous comparez ensuite 1 avec 3, 1 avec 4, etc...
Ensuite 2 avec 3, 2 avec 4, etc...

Dans le cadre de sa formation, il est nécessaire pour l'élève de...

1-... être accueillant et respectueux de la culture, des valeurs et des comportements de l'autre
2-... prendre personnellement en charge son propre cheminement en posant des gestes appropriés à son développement
3-... faire preuve d'éthique tout au long de sa formation
4-... établir une relation interpersonnelle de qualité basée sur la compréhension, le respect mutuel et la communication sans détours
5-... être ouvert à soi-même, aux gens et aux situations pour enrichir sa compréhension de la réalité
6-... clarifier ses propres valeurs à la lumière de celles qui sont véhiculées dans sa formation et en regard de ses aspirations professionnelles
7-... aller chercher dans son entourage les ressources, l'aide et le support pour répondre à ses besoins personnels et professionnels
8-... investir énergie et ressources pour assurer une réponse appropriée aux besoins de l'autre
9-... pouvoir adapter ses attitudes et comportements en fonction de l'autre, des situations, du milieu
10-... composer avec la charge émotive qui apparaît dans des situations vécues
11-... s'engager en s'impliquant personnellement dans son milieu

Annexe C

Classement hiérarchique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Feuille des réponses

Identification — Statut — Discipline

Employeur

Non / Non	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
1		2	1	4								
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												

1- Compilation:
Lorsque vous avez terminé, vous indiquez à la ligne 1, sous la rubrique Total, combien de fois le score 1 apparaît dans l'ensemble du tableau.
À la ligne 2, combien de fois le score 2 apparaît dans l'ensemble etc.

2- Total:
Le Total doit donner 55.

Gervé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*, 1995

Les étapes de réalisation

1- Choisir un groupe de répondants qui entretiennent une relation significative avec le programme de formation, assurant ainsi la pertinence des résultats.

2- Distribuer la feuille appropriée des énoncés, selon qu'il s'agit de formation générale ou professionnelle.

3- En suivant les indications, comparer successivement par paires tous les énoncés et inscrire le numéro de l'énoncé retenu pour chaque paire sur la feuille réponse.

4- Faire le total du nombre de fois où chaque énoncé a été retenu, dans l'ensemble du tableau.

5- Vérifier si la somme des fréquences correspond bien à 55.

Non / Non	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
1		2	1	4	5	6	7	1	9	10	1	3
2			2	2	5	2	2	2	9	2	2	8
3				4	3	6	7	3	9	3	3	4
4					5	6	7	4	9	4	4	5
5						6	5	5	9	10	5	6
6							6	6	9	6	6	8
7								7	9	7	7	6
8									9	10	8	1
9										9	9	10
10											10	4
11												0

1- Compilation:
Lorsque vous avez terminé, vous indiquez à la ligne 1, sous la rubrique Total, combien de fois le score 1 apparaît dans

2- Total:
Le Total doit donner 55: **55**

6- Transformer en pourcentage les totaux de chacun des énoncés.

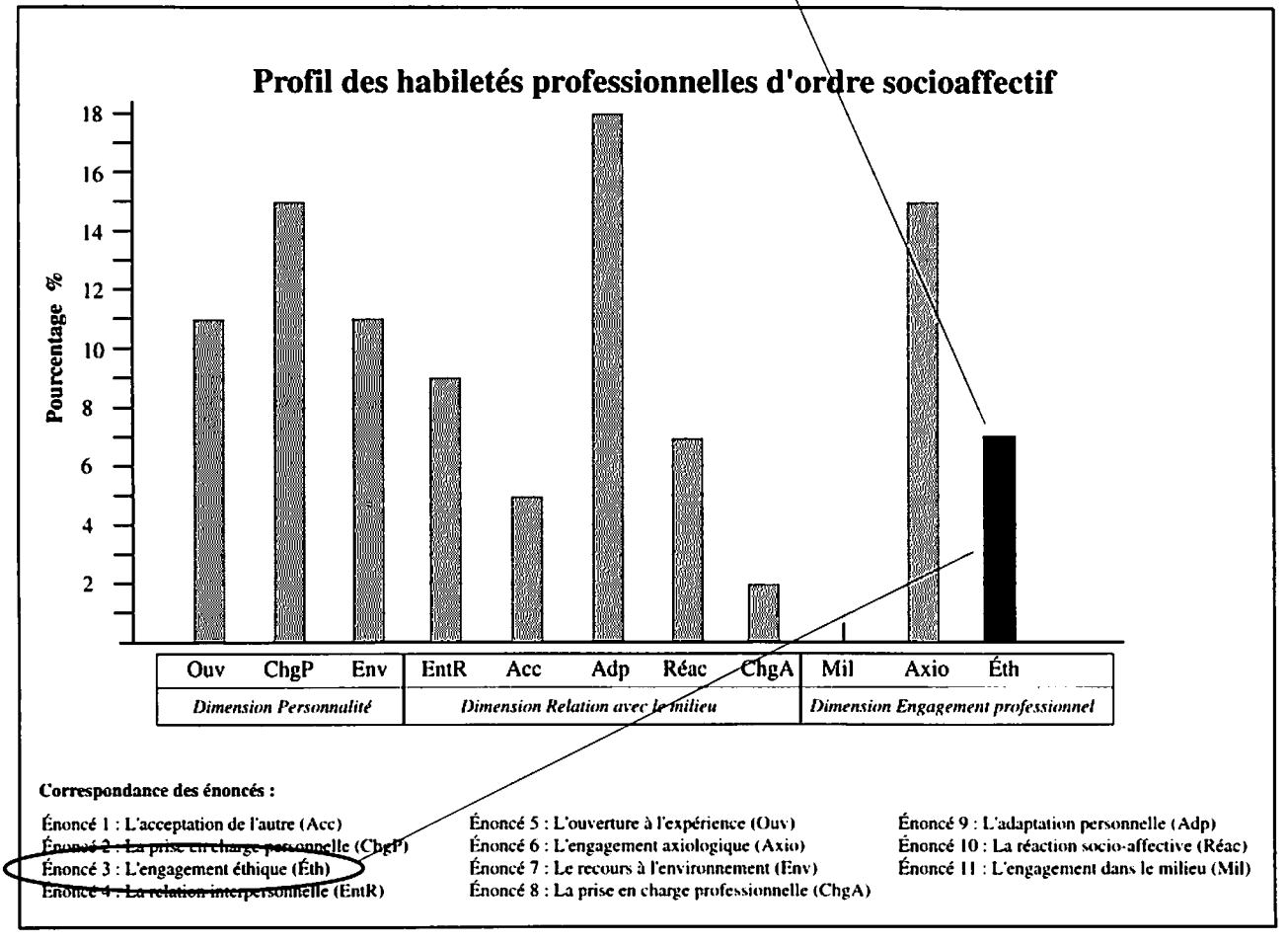
$$\frac{4}{55} = 7\%$$

Ici, l'énoncé 3 a donc été retenu dans 7% des cas.

7- Transférer chacun des pourcentages obtenus à l'endroit approprié sur la feuille de profil.

8- Construire le profil du groupe en calculant la moyenne des scores individuels pour chacune des habiletés.

Transférer ensuite les scores moyens aux endroits appropriés sur la feuille de profil.



Correspondance des énoncés :

Énoncé 1 : L'acceptation de l'autre (Acc)
~~Énoncé 2 : La prise en charge personnelle (ChgP)~~
Énoncé 3 : L'engagement éthique (Éth)
~~Énoncé 4 : La relation interpersonnelle (EntR)~~
Énoncé 5 : L'ouverture à l'expérience (Ouv)
Énoncé 6 : L'engagement axiologique (Axio)
Énoncé 7 : Le recours à l'environnement (Env)
Énoncé 8 : La prise en charge professionnelle (ChgA)
Énoncé 9 : L'adaptation personnelle (Adp)
Énoncé 10 : La réaction socio-affective (Réac)
Énoncé 11 : L'engagement dans le milieu (Mil)

Chaque énoncé correspond à une habileté, identifiée par un sigle sur le graphique ; il faut donc référer au tableau en bas de page pour effectuer correctement la correspondance.

4.5

Répartir l'enseignement des habiletés socioaffectives retenues dans la séquence des cours du programme

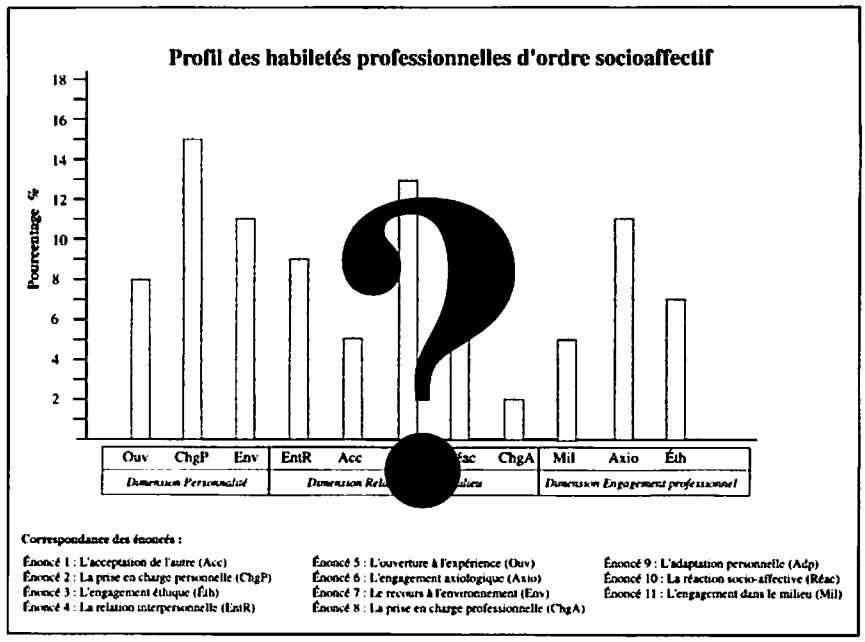
Discuter le profil

Le profil de groupe, issu des clarifications, des échanges et des discussions préalables, est-il maintenant un bon indicateur des habiletés que l'élève devra avoir acquises au terme de sa formation dans le programme?

Regrouper les habiletés en sous-groupe, selon leur importance relative

Peut-être sera-t-il difficile de favoriser intensivement l'acquisition de toutes les habiletés... Lesquelles faudra-t-il alors prioriser, selon les finalités du programme et les moyens disponibles?

Très haute priorité:
Haute priorité:
Priorité moyenne:
Priorité moindre:



Décider de la distribution de l'enseignement des habiletés dans le programme

Quelles seront les priorités...

En première année ?	Dans quel(s) cours ou stage ?

En deuxième année ?	Dans quel(s) cours ou stage ?

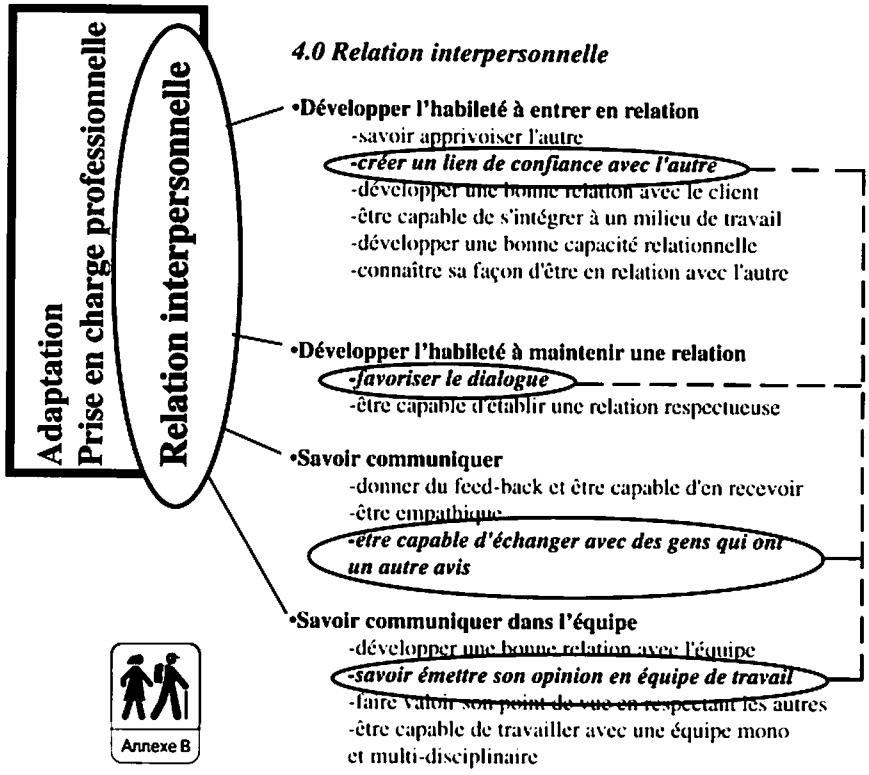
En troisième année?	Dans quel(s) cours ou stage ?

4.6

Identifier et formuler les comportements attendus associés aux habiletés retenues

L'origine des comportements attendus

Chacune des habiletés que nous présentons est associée à une liste de comportements qui tendent à caractériser d'un point de vue pratique l'habileté considérée. Ce sont les personnes rencontrées en entrevue qui nous ont livré tous ces comportements, en expliquant souvent au moyen d'exemples le sens qu'ils donnaient à une habileté particulière. La liste que nous suggérons en annexe n'est ni hiérarchisée, ni exhaustive. Il est possible de caractériser davantage une habileté en y associant d'autres comportements, dans la mesure où ceux-ci présentent une manifestation pertinente de l'apprentissage de l'habileté.



Quels comportements l'élève devra-t-il manifester dans le cours, l'atelier, le stage?

Les comportements attendus : Un choix important

Il est impossible d'observer directement la mécanique affective, de même que les mécanismes d'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes.

Cependant, il est possible d'accéder au processus interne de représentation mentale impliqué dans l'apprentissage à travers des manifestations comportementales qui lui sont associées (Côté, 1987). Le comportement qui manifeste ce processus interne est un comportement attendu. Énoncé de façon spécifique et précise, son observation et sa mesure permettront d'évaluer la performance de l'élève, et d'en déduire des changements dans l'acquisition par l'élève de la représentation mentale qu'il a de lui-même dans le domaine affectif.

Si ce comportement apparaît ultérieurement dans une activité pratique, un exercice ou un stage, il sera alors raisonnable de croire que la performance ainsi obtenue révèle un changement interne dans les structures cognitive et affective de l'élève, ce qui caractérise l'apprentissage.

L'enseignement explicite

L'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans un apprentissage sont largement déterminés par la perception qu'il a des exigences de la tâche (Tardif, 1992).

En plus de connaître les étapes de réalisation d'un apprentissage, l'élève doit être informé de façon explicite et concrète des critères qui serviront à évaluer son apprentissage d'ordre socioaffectif : une liste de comportements attendus spécifiques et précis, communiquée avant le début de la démarche, permettra à l'élève de s'engager activement dans son apprentissage et de le gérer de façon responsable.

Bibliographie

COTÉ, R. L. (1987), Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Une approche modulaire d'auto-formation, Chicoutimi, Gaétan Morin Éditeur, 287 p.

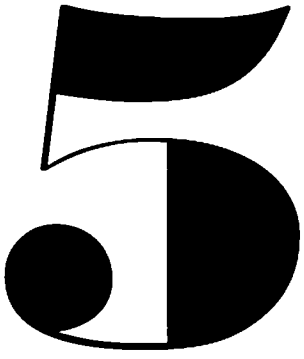
GAUTHIER, B. (1992), Recherche Sociale, 2e éd., Québec, P.U.Q., 584 p.

HUBERMAN, A.M., MILES, M.B. (1991), Analyse des données qualitatives, Bruxelles, De Boeck, 480 p.

TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.

VAN DER MAREN, J.M. (1986), "Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination", dans L'interprétation des données dans la recherche qualitative, Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR, Édités par J.M. Van der Maren, U. de Montréal, p. 45-57.

VAN DER MAREN, J.M. (1995), Méthodes de recherche pour l'éducation, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.



L'enseignement et l'apprentissage des habiletés d'ordre socioaffectif

Objectif du chapitre :

Développer une connaissance suffisante du modèle d'enseignement apprentissage pour en permettre une utilisation pratique

Contenus :

5.1 Quelques principes pédagogiques sur l'apprentissage et sur l'enseignement
5.2 Les mots-clés de l'apprentissage significatif
5.3 Un aperçu des outils disponibles
5.4 Les étapes du processus d'apprentissage

Tâches :

- Prendre connaissance des principes pédagogiques qui guident l'élaboration des étapes d'apprentissage
- Se familiariser avec les mots clés de l'apprentissage significatif
- Connaître les outils disponibles à une meilleure compréhension de la démarche d'enseignement apprentissage
- Établir le lien entre les étapes d'apprentissage et les contenus de formation

Bibliographie

5.1 Quelques principes pédagogiques...

...sur l'apprentissage	... et sur l'enseignement
Si...	**Alors...**
• L'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations. L'apprentissage d'ordre socioaffectif est un processus actif où l'élève ***relie une compréhension nouvelle issue de ses perceptions, de ses attitudes, de ses comportements à d'anciennes façons de voir.*** Il utilise des moyens ou des stratégies qui lui permettent de les organiser dans le but de développer la maîtrise de nouvelles habiletés.	L'enseignement doit assurer la création d'un environnement faisant appel aux connaissances antérieures de l'élève. L'enseignant doit favoriser la création d'un environnement facilitant ***un processus de construction graduelle des connaissances***. Pour ce faire, l'enseignant commence son enseignement en faisant appel aux connaissances ou expériences affectives antérieures de l'élève.
• L'apprentissage exige l'organisation des connaissances en réseau de concepts. Pour l'élève, apprendre une habileté d'ordre socioaffectif, c'est d'abord organiser l'information qu'il possède, et ensuite y relier les nouveaux éléments recherchés et/ou issus de son expérience pratique. Il doit donc s'inscrire dans un processus organisationnel d'idées ou d'informations. Les modèles organisationnels, tels les schémas, les graphiques ou autres favorisent ***l'organisation des connaissances théoriques et pratiques en réseaux.*** La mise en relation de ces concepts facilite leur intégration dans la mémoire à long terme.	L'enseignement doit assurer la création d'un environnement axé sur l'organisation des connaissances. Afin de favoriser la construction graduelle et significative des connaissances et de les rendre fonctionnelles et transférables pour l'élève, l'enseignant intervient directement et explicitement auprès de l'élève ***pour l'aider à organiser ses connaissances dans sa mémoire à long terme.*** Pour ce faire, il utilise des schémas, des graphiques et des cartes sémantiques permettant de lier ce qu'il apprend aux expériences affectives antérieures.
• L'apprentissage amène un processus de changement interne. Le changement interne se réalise au moment où l'élève *acquiert une représentation mentale* d'une notion sous forme de connaissance, ou lorsqu'il *développe une nouvelle façon de faire* sous forme d'habileté, ou enfin lorsqu'il *adopte une nouvelle attitude* envers des objets, des personnes ou des événements.	L'enseignement doit assurer la création d'un environnement favorisant le développement cognitif, affectif et social de l'élève. L'enseignant reconnaît que ***l'estime que l'élève a de lui-même, sa motivation scolaire ainsi que la perception qu'il a de la tâche et du contrôle possible sur sa réussite*** déterminent sa participation à sa formation et sa performance. L'élève doit savoir que l'acquisition d'habiletés d'ordre socioaffectif est sous son entière responsabilité.
• L'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances. L'apprentissage exige ***l'activation de la pensée, le traitement de l'information*** et ***la synchronisation des nouvelles informations*** aux connaissances antérieures (Guy, 1992).	L'enseignement doit assurer la création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives. Il est essentiel d'accorder une très grande attention aux stratégies que l'élève utilise dans la réalisation de ses activités. Ainsi, tout en transmettant des informations sur les habiletés maîtrisées, l'enseignant donne ***des informations sur les connaissances relatives au choix des stratégies, à leur usage efficace ainsi qu'à leur gestion dans l'action.*** (Tardif, 1992)

5.2

Les mots clés de l'apprentissage significatif

La structure cognitive est composée de l'ensemble des connaissances interreliées dans l'esprit de l'élève et de l'ensemble des opérations intellectuelles dont il dispose.

La structure affective est constituée des habitudes, des attitudes et des valeurs qui sont reliées les unes aux autres de façon particulière dans l'esprit de l'élève, et qui influencent l'élaboration éventuelle des comportements.

L'expérience se définit comme le flot indéfini des sensations disponibles, et dont la personne peut être consciente à tout instant.

La conscience est la capacité de certains organismes de percevoir des informations de leurs sens et de les interpréter sous forme de représentation mentale abstraite.

La perception est la fonction par laquelle l'esprit prend conscience des stimuli internes ou externes au moyen des informations sensorielles et sous l'influence des dispositions de l'individu ou des significations acquises de ses expériences passées.

L'abstraction est le processus par lequel une personne sélectionne et isole des caractéristiques de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli à des fins de représentation mentale.

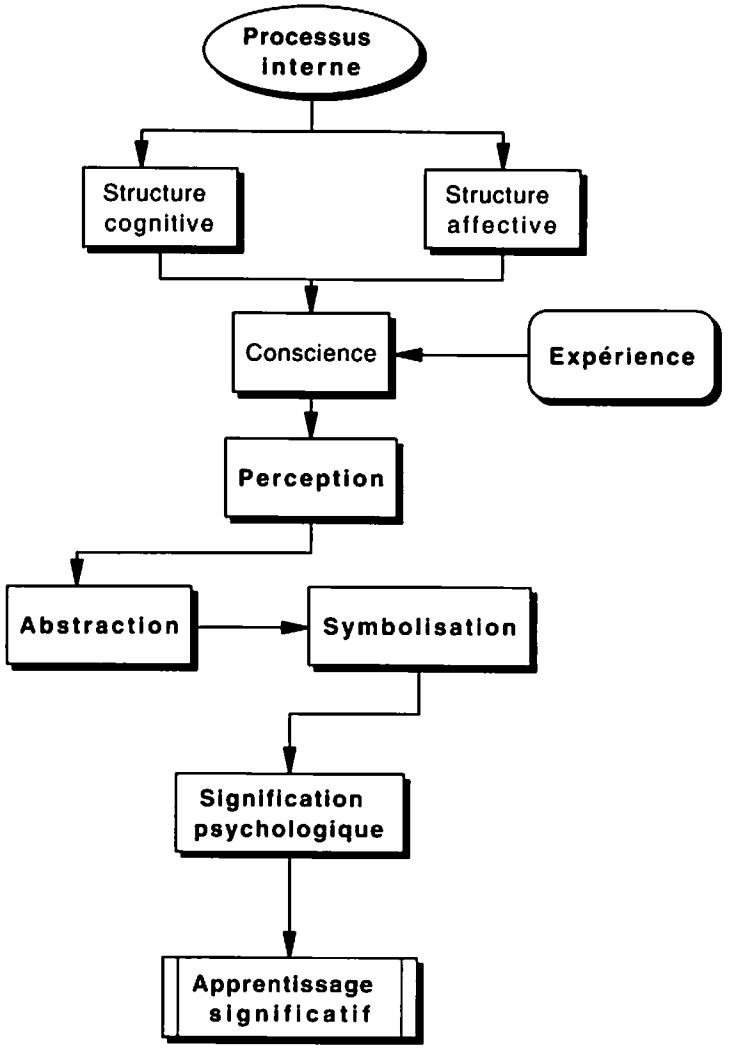
La symbolisation est le processus d'évocation d'une perception, d'une représentation mentale ou d'une signification à l'aide d'un équivalent verbal ou sensible.

La signification psychologique est l'idée subjective et distincte qu'un apprenant a de son expérience d'un stimulus ou d'un ensemble de stimuli et qui peut être évoquée par un symbole.

L'apprentissage significatif est le processus d'acquisition d'une idée nouvelle ou d'une nouvelle signification psychologique par l'établissement de relations pertinentes avec des idées disponibles dans la structure de l'élève.

(À partir de Côté, 1987)

Les mots clés de l'apprentissage significatif



5.3

Un aperçu des outils disponibles

La description des étapes du processus d'apprentissage en association avec les contenus de formation pour chaque habileté sont des outils importants utilisés dans la préparation d'une activité d'apprentissage.

Les six étapes du processus d'apprentissage

Pour préparer un enseignement qui va permettre à l'élève de réaliser des apprentissages d'ordre affectif déterminés, l'enseignant doit ordonner ses interventions selon une séquence déterminée.

Ces étapes aident l'élève à donner une signification personnelle à son apprentissage des habiletés d'ordre affectif, en développant progressivement la représentation qu'il a de lui-même dans le cadre d'une profession future.

Ces étapes offrent donc à l'enseignant la possibilité de planifier une séquence d'interventions pour permettre à l'élève un apprentissage gradué.

Chacun des six schémas, partiellement illustrés ci-dessous, explique la démarche que doit réaliser l'élève.

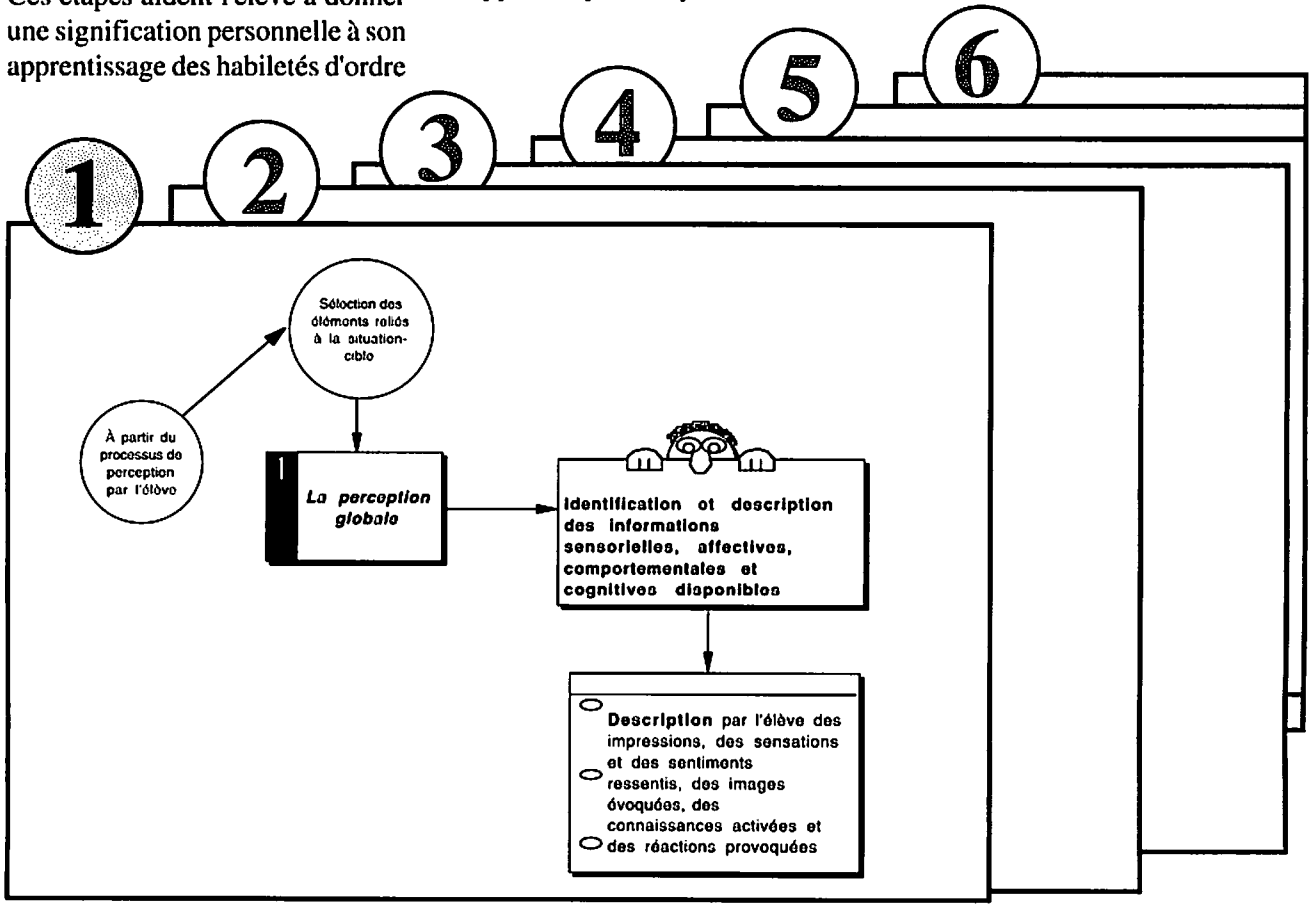
Les contenus de formation

Les contenus de formation (voir l'exemple ci-contre) contiennent tous les renseignements nécessaires pour l'enseignement d'une habileté d'ordre socioaffectif selon l'approche par compétences.

Répondant aux nécessités de la vie réelle, **l'habileté** est le résultat d'un processus d'intégration des connaissances, attitudes et comportements spécifiques requis pour répondre adéquatement aux exigences d'une situation de travail.

L'énoncé de l'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est issu de l'analyse systématique d'une série d'entrevues réalisées auprès d'intervenants, de gestionnaires et de formateurs. Il se compose d'un verbe et d'un complément.

Les **éléments de l'habileté** précisent les *composantes essentielles* de l'habileté. Ils favorisent la compréhension univoque de l'habileté. Ils sont composés d'un verbe d'action et d'un complément direct.



Les contenus de formation

Énoncé: Vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement.

Dimension: *Personnalité*
Habileté: *Ouverture à l'expérience*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	3.1 Comparaison entre son ouverture à l'expérience actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	4	
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'ouverture à l'expérience.	4.1 Qualité de la connaissance de soi : • observation de soi • remise en question • identification de ses limites • confiance en soi	4	
	4.2 Qualité de la perception : • attention ... verbal		

Annexe D

Les éléments de l'habileté identifient *ce qu'un élève doit faire* (et donc apprendre) pour démontrer qu'il a acquis l'habileté visée.
Les éléments de l'habileté peuvent être :
- des tâches ou des opérations
- des parties de tâches ou d'opérations
- des étapes d'un processus
- des connaissances essentielles
- des habiletés spécifiques essentielles
- des étapes d'un processus de travail.

Les **critères de performance** déterminent les *exigences qui permettent de juger* si le comportement manifesté par l'élève est satisfaisant. Ils sont constitués par la liste des *procédures à mettre en oeuvre pour réaliser correctement une tâche,* assortie des conditions de leur réussite.

Le **contexte de réalisation** identifie les *conditions dans lesquelles seront placés les élèves* pour réaliser leur apprentissage et pour vérifier l'atteinte de l'habileté.

Le contexte de réalisation précise trois catégories de conditions :
1- Le degré d'autonomie
- travail individuel, travail d'équipe...

2- Le contexte de départ
- à partir de mises en situations, de consignes verbales ou écrites, d'une situation réelle...

3- Les moyens mis à la disposition de l'élève
- à l'aide de jeux de rôle, de documents vidéo, d'un guide écrit.

Liste des comportements attendus selon les habiletés

1.0 Ouverture à l'expérience

- Se connaître comme personne
  - -être capable de s'observer
  - -se remettre en question
  - -apprécier ce qu'on est
  - -avouer ses difficultés
  - -connaître ses limites
  - -accepter d'être soi-même
  - -développer sa confiance en soi
  - -être capable de réfléchir sur soi
  - -être capable de travailler sur soi
- Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue
  - -saisir ce qui se passe autour de moi
  - -être capable de bien percevoir la situation
  - -être à l'écoute du non-verbal
  - -être conscient de ce qui se passe
  - -être capable de verbaliser ce qui se passe
  - -être capable de s'auto-évaluer justement
- Développer également connaissance de soi et connaissances théoriques

Annexe B

Les comportements attendus

Les **comportements attendus** caractérisent chaque habileté et indiquent la capacité réelle de l'élève à exercer l'habileté considéré dans des tâches pratiques. Issu lui aussi de l'analyse des contenus d'entrevues, ce répertoire est particulièrement utile lors de l'évaluation des apprentissages réalisés.

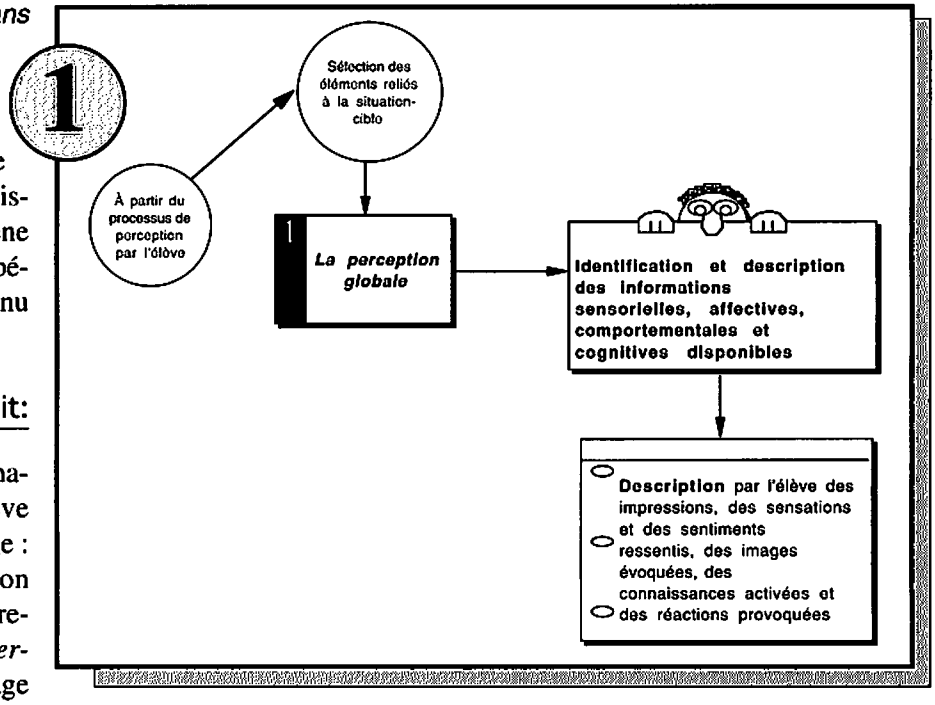
5.4

Les étapes du processus d'apprentissage

Étape 1: La perception globale

L'objectif de la première étape de l'apprentissage significatif est de rendre l'élève conscient des perceptions qu'il a développées dans une situation particulière.

La première étape du processus, qui doit toujours constituer le point de départ de tout apprentissage d'ordre socioaffectif, amène l'élève à réaliser des opérations spécifiques dans le cadre d'un contenu de formation déterminé.



Ce qui doit déjà avoir été fait:

• Il faut avoir déjà choisi une habileté que devra acquérir l'élève dans le cadre du cours ou du stage : par exemple, dans la dimension Relation avec le milieu, avoir retenu l'habileté *Relation interpersonnelle* (Voir ❶ et ❷ en page suivante).

• Il faut avoir inscrit dans son plan de cours, lorsque celui-ci est formulé dans une perspective d'enseignement par compétences, l'*élément de l'habileté* (voir ❸ page suivante), le *critère de performance* ❹ et le *contexte de réalisation* ❺ correspondant à l'étape d'apprentissage.

• Si le plan de cours est formulé par objectifs, l'énoncé de formation de l'habileté correspond à un *objectif général*, l'élément de l'habileté à un *objectif spécifique*, le critère de performance correspond à un *critère d'évaluation*, et le contexte de réalisation à la partie *Méthodologie* du plan de cours.

• La situation prétexte doit avoir été choisie en fonction des points de similitude qu'elle présente avec une situation professionnelle ultérieure.

Ce qui reste à faire:

• La situation:
L'élève est placé dans une situation qui fait appel à des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux proches de la réalité professionnelle.

• L'élève doit expérimenter la situation d'apprentissage.

• L'origine des contenus exprimés:
Pour décrire ce qu'il perçoit de la situation qu'il vient de vivre, l'élève puise à trois sources différentes:

- les informations obtenues à partir de ses sens
- les émotions ressenties
- les comportements réalisés

La description attendue de l'élève doit se faire sans cadre imposé, en utilisant les mots qui lui sont disponibles, ce qui facilite l'émergence non seulement des perceptions mais aussi de l'interprétation que l'élève a déjà faite de ses perceptions.

• L'enseignant doit ensuite vérifier le travail effectué par l'élève en se basant sur le critère de performance et selon le contexte de réalisation choisi.

• La description attendue:
Une "Description sommaire..." signifie "...une énumération sans formalités des traits ou éléments particuliers propres à une situation".

1 **Dimension:** *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*

2 **Énoncé :** Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

3 **Éléments de l'habileté**

1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.

5

Phase Appr.	Contexte de réalisation
1	Individuellement ou en groupe.

4 **Critères de performance**

1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*
Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Annexe D

Étape 2: La conceptualisation de l'émotion

L'objectif de la seconde étape de l'apprentissage significatif est d'amener l'élève à conceptualiser l'émotion associée à une situation vécue, en utilisant des mots appropriés pour représenter ce concept.

La représentation de la connaissance :

La connaissance peut être représentée sous forme d'images qui codifient la structure des choses ou comme des arrangements linéaires qui codifient la séquence des attributs d'un objet. Indépendamment de la forme qu'elle prend, la connaissance est donc une représentation interne des impressions sensorielles associées à des objets qui ne sont plus physiquement présents (Guy, 1992).

Le double encodage :

Une meilleure mémorisation est possible grâce au double encodage: il permet de disposer en mémoire d'une ***représentation imagée,*** spécialisée dans la représentation de l'information spatiale, et d'une ***représentation verbale linguistique*** spécialisée dans l'association d'un code (le mot) à un objet.

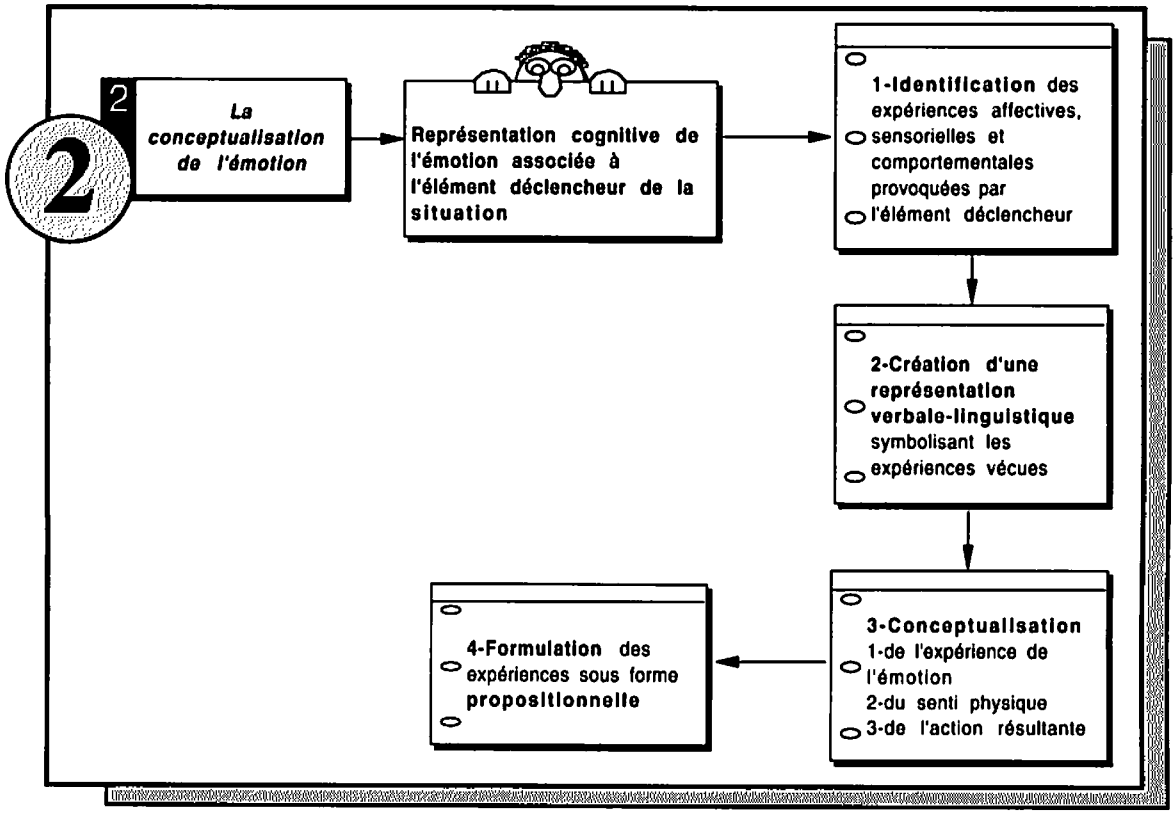
En plus de l'encodage au niveau de sa signification, le mot concret permet une représentation imagée du stimulus en mémoire. Tous peuvent associer une image au mot « pomme ».

Une conséquence pratique :

En ce qui concerne notre sujet d'apprentissage, soit des objets d'ordre affectif, la représentation ne peut souvent se faire qu'à partir d'un mot abstrait ; il n'y a pas d'image universellement reconnue qui puisse être associée à l'ouverture, à l'acceptation de l'autre, à l'anxiété, à la détresse. Il faut donc suppléer à cette lacune en permettant à l'élève ***d'associer à ces mots abstraits une imagerie personnelle*** qui constituera un solide point d'ancrage.

D'où l'importance pour l'élève de ***jumeler*** l'expérience personnelle de l'émotion, le senti physique, l'action ou la réaction qu'il vient de vivre dans une situation particulière à un répertoire de mots qui lui appartient.

C'est ce que vise le contenu de formation de l'étape 2, illustré ci-contre.



Habileté : *Relation interpersonnelle*

Élément de l'habileté

2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.

Critères de performance

2.1 ***Caractérisation*** des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.

2.2 ***Formulation claire*** de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.

2.3 ***Identification actuelle*** de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.

2.1 Caractérisation... :
• Indiquer avec précision les éléments distinctifs reconnaissables.

2.2 Formulation claire... :
• Exposer avec précision, de manière facile à comprendre et sans équivoque.

2.3 Identification actuelle... :
• Reconnaître au moment présent les éléments qui appartiennent à une certaine catégorie.

Dimension: *Relation avec le milieu* **Énoncé:** Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.
Habileté: *Relation interpersonnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Étape 3: L'évaluation critique

L'objectif de la troisième étape de l'apprentissage significatif est d'amener l'élève à évaluer les attitudes qu'il adopte dans une situation de formation, en regard des exigences associées à une profession future.

Un double questionnement se pose pour l'élève :

Q. 1 « Ma façon d'être, telle qu'elle se révèle par mes comportements, correspond-elle à ce qui est exigé dans ma formation ? »
Les critères de jugement sont constitués d'un choix pertinent de comportements attendus extraits du verbatim des entrevues. Ils constituent ***le but à atteindre*** dans l'exercice de l'habileté considérée et ***une performance nécessaire*** pour assurer la réussite de l'élève.

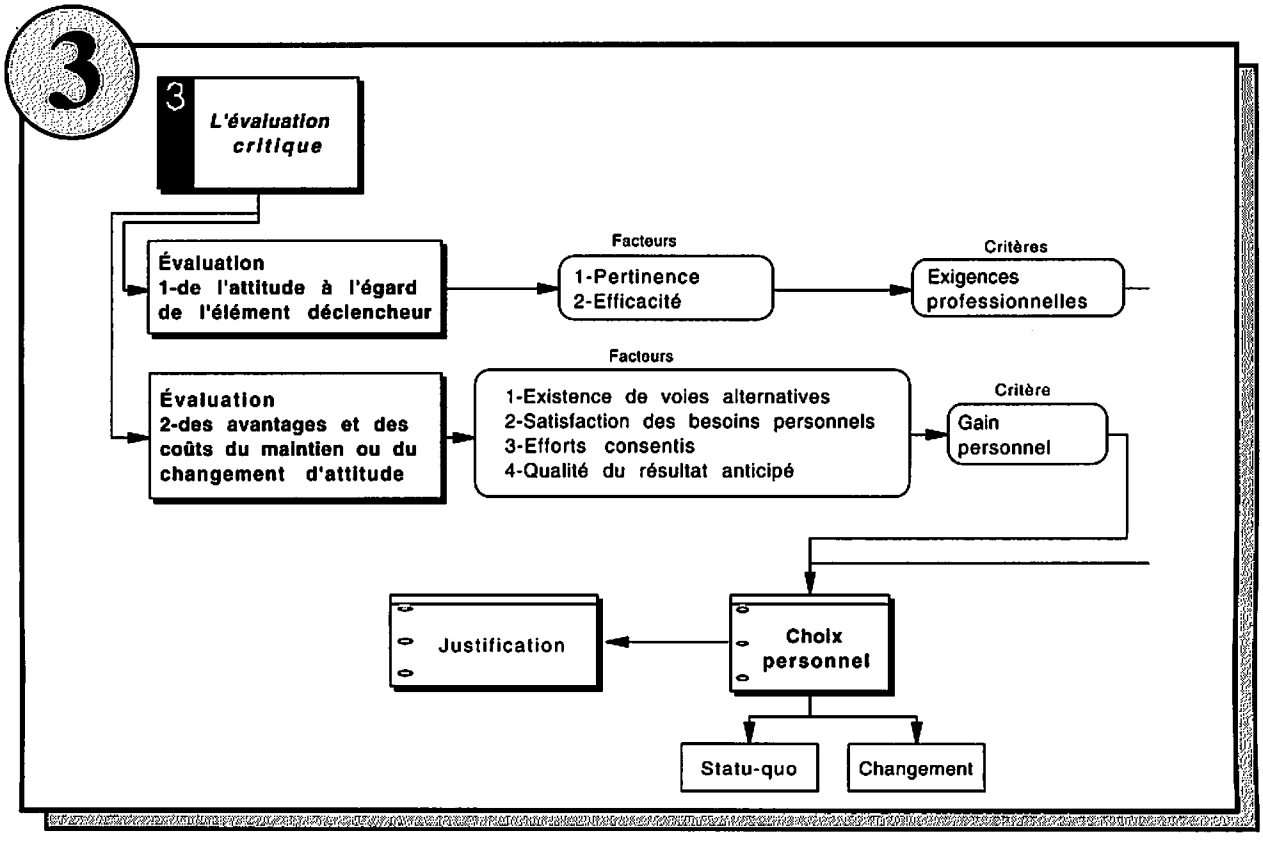
Q. 2 « Si ma façon d'être ne correspond pas tout à fait aux exigences de formation, y a-t-il des avantages à mettre en place un certain changement ? »

Le ***gain personnel espéré*** est un facteur central dans la mise en oeuvre d'une démarche de changement ; c'est lui qui ***initiera un mouvement en ce sens.*** Son absence contribuera presque certainement au maintien du statu quo. Une façon simple de se représenter le gain est de considérer qu'il permettra une ***plus grande satisfaction de certains besoins actuels*** de l'élève, ou une ***satisfaction d'un besoin d'ordre plus élevé.***

Pourquoi demander une justification ?

La justification par l'élève de ses choix est une étape qui permet de ***structurer les concepts*** dont il tient compte, de ***préciser et de qualifier les relations*** entre ces concepts. Cette démarche contribue encore une fois à organiser clairement la représentation que l'élève se fait des éléments importants de sa propre situation.

Le tableau en page ci-contre précise, à titre d'exemple, les contenus de formation associés à l'étape 3 de l'apprentissage de l'habileté *Relation interpersonnelle.*



Habileté : *Relation interpersonnelle*

Élément de l'habileté

3. Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.

Critères de performance

3.1 ***Comparaison*** entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.

3.2 ***Évaluation*** exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.

3.3 ***Évaluation*** des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.

3.4 ***Justification*** éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, de ses champs d'intérêt et de ses besoins.

3.1 Comparaison... :

• Envisager ensemble deux ou plusieurs objets de pensée pour en rechercher les ressemblances ou les différences.

3.2 Évaluation exhaustive... :

• Porter un jugement en scrutant à fond la valeur de...

3.3 Évaluation... :

• Porter un jugement sur...

3.4 Justification éclairée... :

• Démontrer le caractère juste de quelque chose par des arguments instruits et critiques.

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*

Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Étape 4: La mise en application

L'objectif de la quatrième étape de l'apprentissage significatif est d'amener l'élève à utiliser en contexte pratique les nouvelles représentations qu'il s'est données.

1 - Les nouvelles acquisitions :

L'élève utilise de nouvelles représentations de son habileté. Celles-ci proviennent...

• de ce que l'élève connaît maintenant de cette habileté (volet cognitif).

• des émotions qu'il vit par rapport à l'exercice de cette habileté (volet affectif).

• de ses prédispositions à agir d'une certaine façon dans une situation particulière, compte tenu de ses connaissances et de ses émotions (volet comportemental).

• de l'évaluation qu'il fait de son action en la comparant aux exigences de sa formation.

2- Appel à des situations de niveau de complexité similaire :

Dans un premier temps, afin de faciliter les acquisitions, la mise à l'essai des moyens retenus par l'élève doit se faire dans des situations qui n'exigent pas de nouvelles connaissances, qui présentent une charge affective de même niveau, et qui font appel à une expertise comportementale assez semblable aux situations déjà vécues.

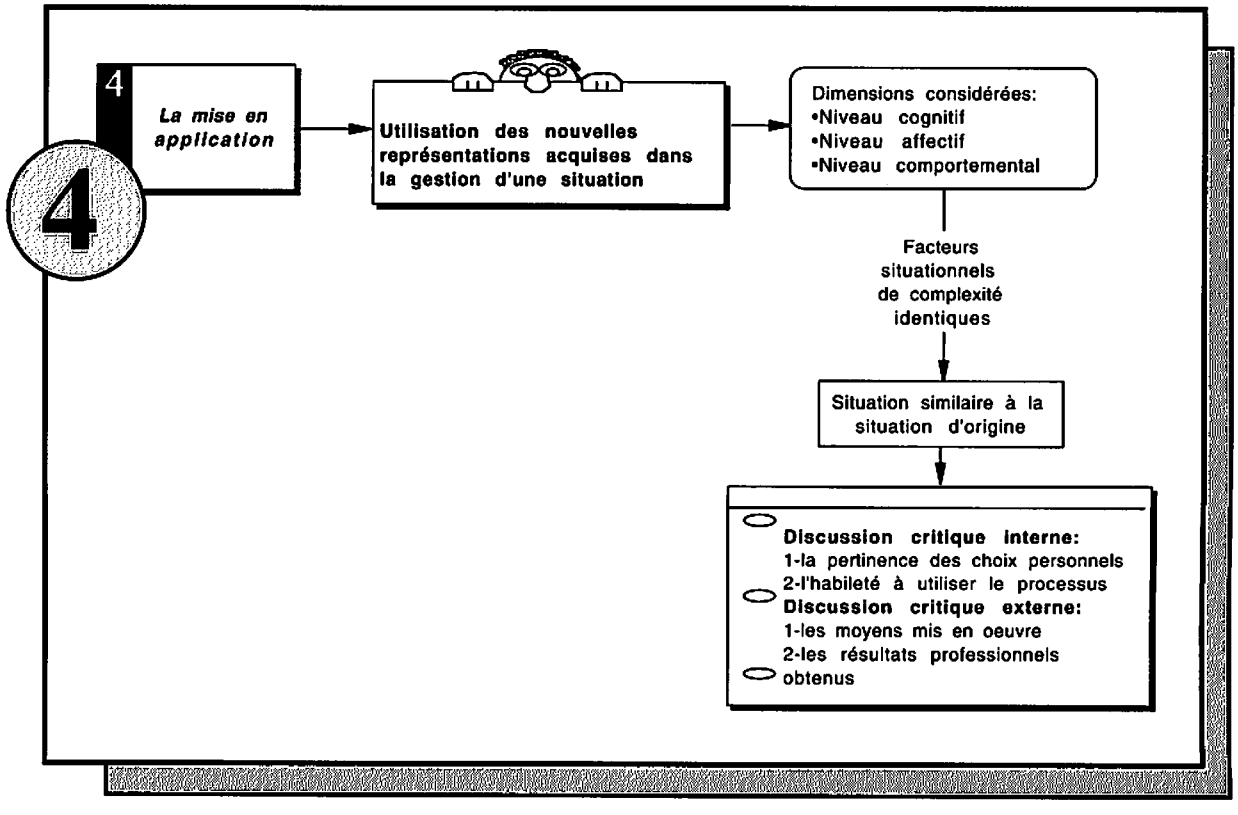
3- Un retour critique :

La critique interne porte sur l'évaluation par l'élève de ses choix personnels, de la satisfaction conséquente de ses besoins, et sur sa capacité à utiliser la démarche d'apprentissage et à observer son fonctionnement en tant qu'apprenant.

La critique externe porte sur l'évaluation des moyens retenus par l'élève pour améliorer son action professionnelle (efficacité, économie, utilité, alternatives, plan d'action), et sur son progrès réel, i.e. son habileté à manifester le comportement attendu conformément aux attentes de la profession.

L'observation et la mesure du comportement attendu de l'élève en situation de performance permettent d'évaluer s'il y a accroissement de l'habileté ciblée.

Un exemple des contenus de formation correspondants est illustré en page ci-contre.



Habileté : *Relation interpersonnelle*

Élément de l'habileté

4. Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.

Critères de performance

4.1 ***Qualité*** de la relation avec l'autre :
- création de liens avec l'autre
- établissement d'une relation respectueuse

4.2 ***Qualité technique*** de la communication interpersonnelle :
- empathie
- expression claire d'une idée
- écoute
- échange

4.3 ***Qualité*** de la communication en équipe :
- émission d'opinions
- réception des opinions des autres
- développement d'une relation professionnelle

4... Qualité... :

- Faire en sorte que l'objet considéré soit constitué d'éléments assurant son excellence.

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*

Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Étape 5: L'attribution de signification

L'objectif de la cinquième étape de l'apprentissage significatif est d'amener l'élève à organiser consciemment ses acquis en les intégrant dans sa structure affective et dans sa structure cognitive. Ces acquisitions deviennent significatives par l'établissement de nouvelles relations entre celles-ci et les éléments déjà présents dans les structures affectives et cognitives antérieures.

La signification psychologique : Un marqueur affectif

La création d'une signification psychologique complète le processus d'abstraction et de symbolisation de l'expérience vécue par la ***création d'une idée subjective et distincte qui vient qualifier la représentation maintenant établie.*** Il s'agit en quelque sorte d'un marqueur affectif qui donne à l'expérience vécue une couleur symbolique et une valeur personnelle.

Des changements de structures

La création d'une signification psychologique occasionne des modifications (plus ou moins importantes) des structures cognitive et affective de l'élève. Par exemple, ce seront de nouvelles connaissances et une autre façon de les utiliser, de nouvelles relations avec les connaissances et les attitudes antérieures, de même qu'un changement dans les attitudes et l'image que l'élève se fait de lui-même dans un rôle d'intervenant.

Des conditions de réalisation

L'engagement actif de l'élève est une condition essentielle à la réalisation de cette étape.

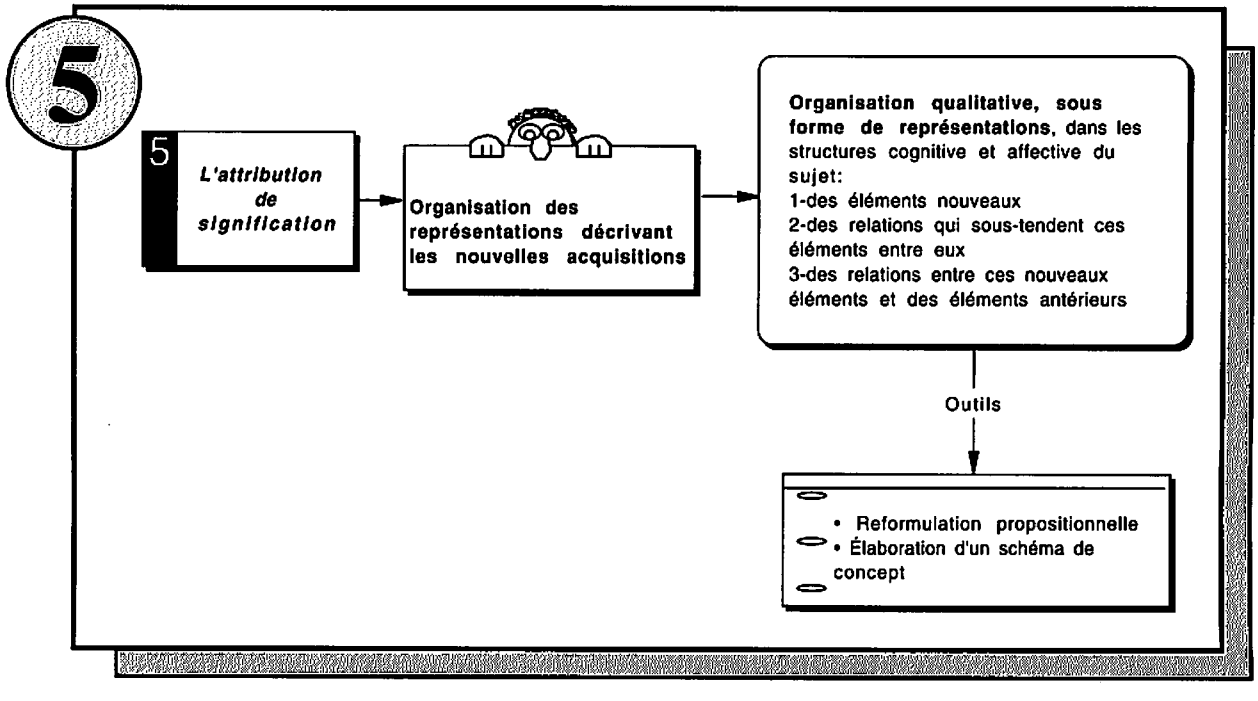
1- L'élève doit vouloir s'engager dans une expérience et vouloir porter un jugement sur son expérience en référence aux éléments pertinents de ses structures affective et cognitive.

2- L'élève doit avoir la capacité d'évaluer la pertinence des activités, des moyens, des attitudes, des solutions utilisées.

3- L'élève doit avoir la capacité de se situer émotivement en rapport avec l'intention qu'il poursuit, en rapport avec ses valeurs, ses dispositions personnelles actuelles, ses préférences d'action (Blume, 1971).

Des activités permettant à l'élève d'organiser ses acquis facilitent la réalisation de cette étape.

Un exemple des contenus de formation correspondant à la cinquième étape est illustré à droite.



Habileté : *Relation interpersonnelle*

Élément de l'habileté

5. Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.

Critères de performance

5.1 ***Organisation cohérente*** de ses observations.

5.2 ***Mise en relation pertinente et cohérente*** des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.

5.1 Organisation cohérente... :

- Doter d'une structure composée de parties liées et harmonisées entre elles.

5.2 Mise en relation pertinente et cohérente... :

- Exposer les liens d'influence bien harmonisés entre eux et se rapportant aux objets considérés.

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*

Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Les contenus de formation

Étape 6: Le transfert

L'objectif de la sixième étape de l'apprentissage significatif est d'amener l'élève à rechercher et à utiliser les acquisitions d'ordre affectif antérieures dans des situations de formation nouvelles.

Quelques précisions

Dans le contexte de la réalisation d'une tâche ou de la résolution d'un problème, le transfert se produit lors de l'activation et de l'application de connaissances antérieures à de nouvelles situations (Gagné, 1985).

Les connaissances antérieures dont il est question ici sont constituées

- de ce que l'élève sait des situations déjà expérimentées,
- des émotions personnelles qu'il a identifiées en association avec ces situations,
- des comportements qu'il a tendance à adopter, compte tenu de ce qu'il sait et ressent dans de telles situations.

Des interventions qui facilitent le transfert

1- Lorsque l'enseignant a familiarisé l'élève avec le domaine de connaissances auquel appartiennent les situations.

2- Lorsque l'enseignant montre à l'élève les ressemblances entre les situations

3- Lorsque, en présence de situations comparables, l'enseignant dirige l'attention de l'élève vers des données de base et non vers des données superficielles.

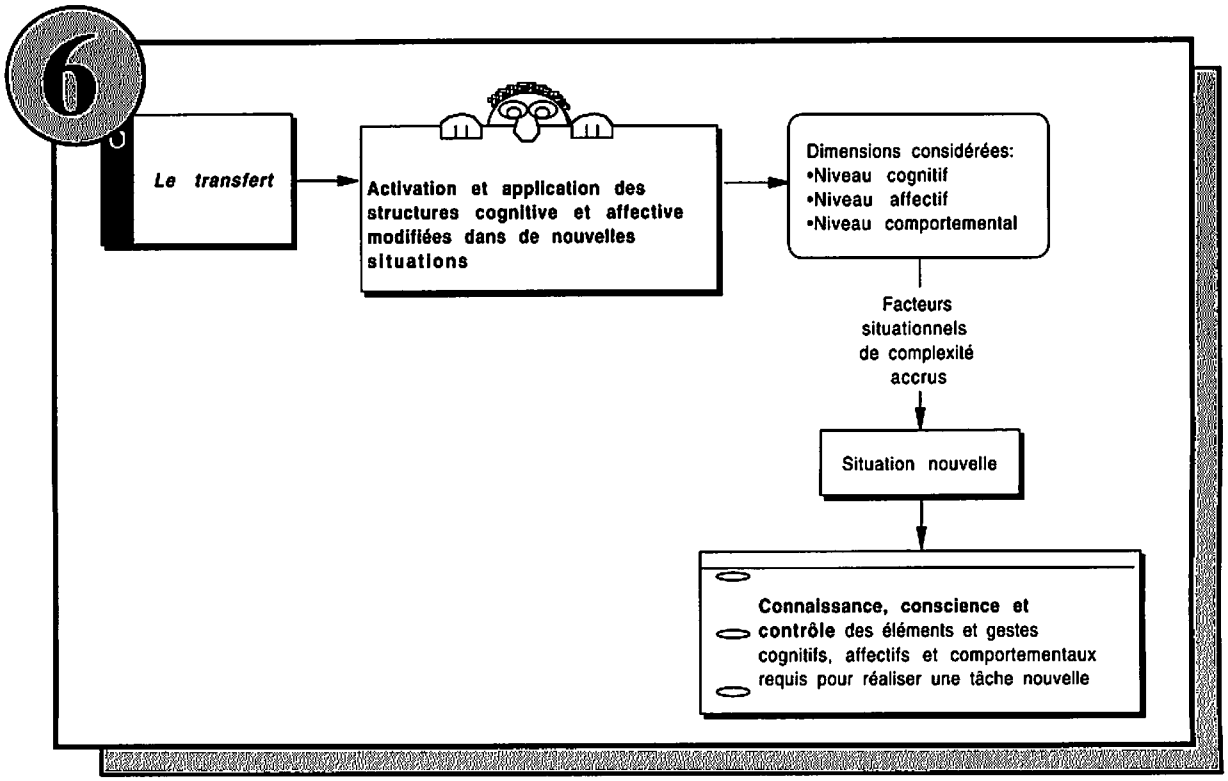
4- Lorsque des exemples sont présentés et qu'ils sont accompagnés de règles, idéalement formulées par l'élève lui-même.

Une complexité accrue

Contrairement à l'Étape 3 où l'on recherche des situations d'application relativement similaires, il faut ici rechercher des situations permettant d'accroître les exigences cognitives, affectives et comportementales auxquelles l'élève devra faire face. On s'assurera ainsi d'un transfert vertical permettant l'acquisition de connaissances super ordonnées (par exemple un principe d'action) et/ou des connaissances subordonnées (par exemple la manière concrète d'agir dans un contexte particulier) (Tardif, 1992).

En conséquence, le transfert aura comme caractéristique d'assurer un changement de la performance de l'élève dans la réalisation d'une activité.

Un exemple de contenus de formation pour l'habileté *Relation interpersonnelle* est présenté ci-contre.



Habileté : *Relation interpersonnelle*

Élément de l'habileté

5. Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.

Critère de performance

5.3 ***Conceptualisation juste*** de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.

5.3 Conceptualisation juste... :

- Élaborer une représentation mentale conforme à la réalité.

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Relation interpersonnelle*

Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Les contenus de formation

Bibliographie

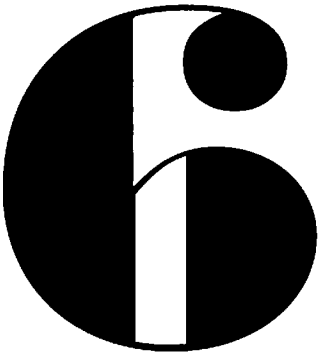
COTÉ, R. L. (1987), Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Une approche modulaire d'auto-formation, Chicoutimi, Gaétan Morin Éditeur, 287 p.

GAGNÉ, H.D. (1985), The Cognitive Psychology of School Learning, Boston, Little, Brown and Company.

GRISÉ, S., TROTTIER, D. (1995), Les émotions, au coeur de l'action professionnelle, Rimouski, Les Presses Pédagogiques de l'Est, 33 p.

GUY, H. (1992), L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel, Victoriaville, Cegep de Victoriaville, 243 p.

TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.



La planification d'une intervention pédagogique du domaine socioaffectif

Objectif du chapitre :

Planifier une intervention pédagogique du domaine socioaffectif

Contenus :

6.1 Des principes d'apprentissage et des principes pédagogiques pertinents au modèle d'enseignement
6.2 L'utilisation de stratégies, de techniques et de formules d'enseignement
6.3 Les onze contenus de formation
6.4 La fiche pédagogique: Un outil de planification de l'enseignement
6.5 Activité pratique : Préparer une activité pédagogique en fonction des étapes d'apprentissage

Tâches :

- Se familiariser avec les principes d'apprentissage et les principes pédagogiques
- Connaître les stratégies, techniques et formules d'enseignement
- Analyser les contenus de formation
- Prendre connaissance d'un outil de planification: la fiche pédagogique
- Préparer une activité pédagogique en utilisant la fiche pédagogique

Bibliographie

6.1

Des principes d'apprentissage et des principes pédagogiques pertinents au modèle

Les principes présentés ici ont été retenus dans le but de guider l'élaboration de stratégies d'enseignement du domaine socioaffectif. Ils ont été regroupés en trois catégories faisant appel à des processus personnels, interpersonnels et cognitifs. Ces processus réfèrent directement aux modèles d'enseignement qui sous-tendent notre modèle: modèle basé sur le développement de la personne, modèle basé sur l'interaction sociale et modèle basé sur la modification du comportement.

1- Si on parle de processus personnels...

Principes pédagogiques :

• Le cours doit déstabiliser l'élève et comporter une charge émotive suffisante (Aylwin, 1992).

• La pédagogie doit favoriser tous les styles d'apprentissage (Aylwin, 1992 ; Jones1987).

• Le cours permet le dépassement chez l'élève par le recours à des habiletés intellectuelles de haut niveau (Aylwin, 1992).

• L'élève est responsable de l'auto-évaluation de ses apprentissages (Aylwin, 1992).

• L'élève doit être le plus possible au centre de l'activité d'apprentissage (Aylwin, 1992).

• Le cours doit permettre l'expression des représentations affectives des élèves (Roy, 1991).

• Les activités pédagogiques doivent permettre des réussites reconnues (Roy, 1991)

Principes d'apprentissage :

• Chaque individu possède une structure cognitive (Jones, 1987) et une structure affective (Eagly et Chaiken, 1994) propres.

• L'apprentissage est influencé par le développement des structures cognitives (Jones, 1987) et affectives.

• L'apprentissage doit aider l'élève à développer une image de soi plus positive (Roy, 1991).

• L'apprentissage doit rendre l'élève responsable de sa démarche.

2- Si on parle de processus interpersonnels dans la réalité scolaire et professionnelle...

Principe d'apprentissage :

• L'apprentissage est relié à des tâches significatives, à des interrelations sociales significatives et à des buts significatifs pour l'élève (Abrami, 1990, dans Apolonia et Glashon, 1992 ; Jones, 1987 ; Côté, 1987).

Principes pédagogiques :

• Le cours doit stimuler la motivation de l'élève en fournissant des réponses à des questions actuelles (Aylwin, 1992), réelles, personnelles, professionnelles.

• La coopération est préférable à la compétition (Aylwin, 1992 ; Apolonia et Glashon, 1992 ; Costa, Dishon et O'Leary, 1985).

• Le cours doit manifester une utilité perceptible, avoir un sens actuel et sens professionnel ultérieur (Aylwin, 1992).

• L'apprentissage est centré sur le ici et maintenant (Aylwin, 1992).

• Le cours permet l'interaction en favorisant l'acquisition d'habiletés de communication et d'habiletés sociales (Costa, Dishon et O'Leary, 1985).

3- Si on parle de processus cognitifs...

Principes d'apprentissage :

• Pour être significatif, l'apprentissage doit amener la réorganisation de la structure cognitive (Jones, 1987) et de la structure affective (Caine et Caine, 1990 ; Miller 1990).

• L'apprentissage s'effectue en phases et est récursif (Jones, 1987).

• L'apprentissage doit permettre de développer des habiletés de transfert (Côté, 1987 ; Aylwin, 1992).

• L'apprentissage doit permettre de développer la capacité de métacognition (Aylwin, 1992).

• Les émotions jouent un rôle clé dans la formation des modèles de connaissance (Caine et Caine, 1990 ; Miller, 1990).

Principes pédagogiques :

• Le cours permet une vérification des préacquis cognitifs (Aylwin, 1992) et affectifs (Roy, 1991).

• Le cours doit débuter par des organisateurs de pensée (Aylwin, 1992).

• Le cours doit permettre un évaluation de type formatif fréquente (Aylwin, 1992).

• La pédagogie doit respecter les lois de l'attention et de la mémorisation (Aylwin, 1992).

• Le cours doit permettre aux élèves de communiquer leurs connaissances (s'enseigner) (Aylwin, 1992).

• Le cours doit permettre d'établir un lien entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures (Jones, 1987).

• Les stratégies, formules et techniques d'enseignement doivent être variées (Roy, 1991).

• Le cours doit permettre d'acquérir un répertoire de stratégies cognitives et métacognitives (Jones, 1987).

6.2

L'utilisation de stratégies, de techniques et de formules d'enseignement

Faire un choix...

Roy (1991) affirme que la plupart des chercheurs sont unanimes quand il s'agit de discuter de l'efficacité des stratégies, des formules et des techniques d'enseignement sur la performance de l'élève. Selon eux l'efficacité d'une stratégie varie en fonction des objectifs du cours, de la nature du contenu, du type de connaissances et d'habiletés, des caractéristiques des élèves et enfin de l'enseignant lui-même. Il apparaît évident que, lorsqu'il s'agit d'amener l'élève à atteindre des objectifs cognitifs et affectifs plus complexes (intégration, application, transfert), des stratégies où la participation active de l'élève est demandée assurent de meilleurs résultats.

Dans le choix des 12 stratégies d'enseignement que nous présentons, nous avons tenu compte des variables suivantes: la nature du contenu, les objectifs cognitifs et affectifs complexes et le type de connaissances et d' habiletés socioaffectives. Ces stratégies favorisent l'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis à chacune des étapes de l'apprentissage significatif.

Les stratégies d'enseignement proposées sont:

- l'acte d'écrire
- l'apprentissage coopératif
- les stratégies centrées sur le comment et le pourquoi
- le développement des habiletés de penser
- l'élaboration cognitive
- l'enseignement par les pairs
- la méthode des cas
- la méthode des discussions
- la résolution de problèmes
- la méthode des projets
- le schéma de concepts
- le transfert.

L'exemple ci-contre illustre une présentation type des principales caractéristiques de l'habileté. L'ensemble des stratégies se retrouve à l'annexe E.

Stratégie: Le groupe de discussion

Description

• Les discussions sont des activités d'apprentissage dans lesquelles des étudiants sont amenés, sous la direction d'un animateur, à agir les uns avec les autres en vue de partager leurs connaissances ou d'émettre leurs opinions sur un sujet donné. Mis à part la discussion classique (table ronde) qui regroupe de cinq à douze participants, il existe d'autres formes de discussion, dont le débat, la buzz-session et le forum (Brien, 1994).

Avantages

• McKeachie et al. (1986-1987) soutiennent que l'utilisation des discussions en classe améliorent la qualité des apprentissages. Leur revue de recherche a permis de dégager plusieurs avantages à cette forme d'enseignement :

1- Les discussions permettent aux élèves d'exposer librement leur conception personnelle et de comparer leur compréhension avec leurs collègues de classe.

2- Les discussions permettent un meilleur transfert des connaissances à de nouvelles situations.

3- Les discussions améliorent le développement de l'habileté à résoudre des problèmes.

4- Les discussions ont un impact significatif sur les variables affectives des élèves (Roy, 1991).

• Chamberland et al. y voit d'autres avantages:

1- Les discussions mettent les apprenants en rapport et favorise la création de liens et l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe

2- Cette stratégie pédagogique offre à l'enseignant une excellente occasion de vérifier le degré de compréhension des apprenants

Limites

Le groupe de discussions:

• Peut susciter parfois des problèmes de participation

• Demande de la part de l'enseignant des compétences en dynamique de groupe

• Est une formule qui ne garantit pas toujours l'atteinte des objectifs poursuivis (Chamberland, 1995)

Préparation et utilisation

• L'enseignant doit préciser les consignes et les objectifs poursuivis par cette discussion

• L'enseignant pourra préparer des questions qui permettront de réanimer la discussion, si nécessaire

• Les apprenants, à la demande de l'enseignant, ont la responsabilité de préparer la discussion soit par des lectures ou tout autre recherche d'information

• L'enseignant, afin de bien canaliser la discussion, peut présenter un bref exposé de la question

• Les différentes fonctions d'animation peuvent être assumés par plus d'un apprenant (Chamberland, 1995)

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de mise au point

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Les stratégies, techniques, formules d'enseignement et les étapes d'apprentissage

Loin d'être exhaustive cette liste de stratégies se veut un outil de planification d'enseignement du domaine socioaffectif qui facilitera la préparation de cours. C'est aussi dans cette optique que nous avons créé le tableau ci-contre qui prend en considération les objectifs d'apprentissage visés par chacune des étapes d'apprentissage significatif. Il permet d'associer aux étapes d'apprentissage les stratégies qui selon nous favorisent le mieux l'atteinte des objectifs chez l'élève.
Nous croyons donc qu'il est possible d'améliorer la performance des élèves, quand il s'agit d'acquisition d' habiletés socioaffectives, en utilisant les stratégies d'enseignement favorables.

Étapes d'apprentissage	Stratégies, techniques et formules d'enseignement
1- La perception globale	L'acte d'écrire Le comment et le pourquoi L'élaboration cognitive
2- La conceptualisation de l'émotion	L'acte d'écrire Le comment et le pourquoi L'élaboration cognitive Le groupe de discussions
3- L'évaluation critique	L'acte d'écrire Le comment et le pourquoi L'élaboration cognitive
4- La mise en application	L'apprentisssage coopératif L'enseignement par les pairs La méthode des cas La résolution de problèmes La méthode des projets
5- L'attribution de signification	L'enseignement des habiletés de penser L'acte d'écrire Le groupe de discussions
6- Le transfert	Le schéma de concepts Le transfert

6.3

Les onze contenus de formation

Les contenus de formation précisent pour chaque habileté socioaffective l'énoncé de l'habileté, les éléments de cette habileté, les critères de performance et le contexte de réalisation. Ils sont des outils indispensables à la planification d'interventions pédagogiques et à la rédaction de plans d'études.
Les contenus de formation, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, sont intimement associées aux étapes d'apprentissage. En effet, à chacune d'elles correspond un élément de l'habileté à faire apprendre, ce qui permet de formuler clairement les objectifs d'apprentissage que l'élève poursuit lors d'une activité pédagogique.
Pour chaque élément de l'habileté, les critères de performance sont précisés. Ces critères indiquent à l'élève les tâches qu'il aura à accomplir durant l'activité pédagogique et ce sur quoi portera l'évaluation de ses performances. Pour l'enseignant, ces critères de performance fournissent des indications sur le choix des stratégies d'enseignement et des activités pédagogiques qu'il proposera aux élèves et qui leur permettront d'atteindre les objectifs fixés. Il sera également possible aux enseignants de retenir des outils et des modes d'évaluation qui respectent les critères de performance.
Enfin, le contexte de réalisation vient identifier dans quelles conditions se feront les apprentissages. Il vient préciser les activités qu'aura à faire l'élève et comment elles seront réalisées.
C'est donc avec ce matériel pédagogique (étapes d'apprentissage, stratégies d'enseignement, contenus de formation) que se fera la planification des interventions en classe dans un contexte de formation aux habiletés socioaffectives.

6.4

La fiche pédagogique : Un outil de planification de l'enseignement

Un exemple dirigé

La fiche pédagogique nous apparaît être un outil de planification utile à l'enseignant qui désire se familiariser avec l'enseignement d'habiletés socioaffectives. Elle regroupe les composantes essentielles à une planification bien structurée. Elle permet à l'enseignant de faire des choix sur l'habileté à faire acquérir, sur les stratégies d'enseignement et sur la séquence des contenus à introduire dans son cours.

En plus de faciliter la planification d'enseignement structurée et adaptée aux contenus du domaine socioaffectif, elle permet de lier des contenus d'ordre cognitif à des contenus d'ordre socioaffectif.

Enfin cette fiche pédagogique est également un outil d'intégration des contenus vus jusqu'à maintenant car elle fait appel aux étapes d'apprentissage, aux contenus de formation, aux stratégies d'enseignement ainsi qu'aux outils d'évaluation qui seront explicités au chapitre suivant.

Nous présentons ici un exemple dirigé qui a été expérimenté lors de l'implantation du modèle d'enseignement (Grisé, Trottier, 1995). Voici chacune des composantes.

1- Habileté:

Onze habiletés socioaffectives ont été identifiées comme essentielles à la formation d'ordre affectif. Déjà, vous les avez classées par ordre d'importance en les liant aux objectifs et aux cours de la formation.

L'habileté qui est retenue est celle qui est directement liée au contenu du cours et elle est considérée comme un objet d'apprentissage.

2-Élément de l'habileté:

Il correspond à une des étapes de l'apprentissage significatif, il indi-

Fiche pédagogique

1 **Habileté** : *Relation interpersonnelle*

2 **Élément de l'habileté** : *Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation de formation*

Activité No. : 1

3 **Étape de l'apprentissage** : *Étape 1: Perception globale*

4 **Comportement attendu** : *Développer sa capacité à communiquer dans une équipe*

11 **Concepts-clés** :
- *Impressions*
- *Sensations*
- *Connaissances*
- *Images*

10 **Opérations cognitives** :
- *Identifier*
- *Recueillir*
- *Communiquer*

Annexe F

8 **Critères de performance** : *Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations de formation*

5 **Activités d'apprentissage** :

Activités d'apprentissage	Contexte de réalisation 6
- Présentation de l'activité aux élèves (déroulement, objectifs etc...)	
- Visionnement d'un extrait de video où des personnes vivent une relation de compétition au sein d'une équipe (mise en situation)	
- L'élève doit identifier ses impressions, sensations etc...	*individuel*
- L'élève doit mettre par écrit (journal de bord) tout ce qui lui vient à l'esprit de façon libre, sans catégoriser	*individuel*
- L'élève échange ses impressions, ses sensations avec d'autres confrères et consoeurs de classe	*sous-groupe*
- L'enseignant revient sur les contenus discutés en sous-groupe afin de recueillir le matériel et d'en faire une synthèse avec les élèves	*groupe*
L'enseignant fait un retour sur le processus utilisé	*groupe*

7 **Stratégie d'enseignement** :
- *L'acte d'écrire*
- *La méthode des discussions*

Durée prévue *1 hre*

9 **Outil d'évaluation** : *Journal de bord*

Évaluation ☑ formative ☐ sommative

Points:

Contexte de réalisation :

☑ Cours
☐ Cours-atelier
☐ Stage

Titre : *Sports collectifs et processus de groupe*

Matériel didactique :

- *Video*
- *Papier*
- *Crayon*

Insertion de l'activité d'apprentissage de l'habileté dans le déroulement du cours :

Notes :
Présentation du vidéo:
- *se laisser capter par la situation*
- *ne pas prendre de notes*

Journal de bord:
- *sortir en vrac toutes mes sensations, mes impressions...*

Discussion de groupe:
- *l'écoute est primordiale*

Thème du cours :
La communication dans une équipe

12 **Déroulement ou Séquence des activités d'enseignement apprentissage :**

Partie 1 : Sert d'activité "déclencheur"

Partie 2 : Les caractéristiques individuelles lors d'une communication en groupe

Partie 3 : Les principes de la communication dans une équipe de travail

que clairement l'objectif à atteindre durant l'activité pédagogique.

3-Étape de l'apprentissage:
Six étapes structurent de façon progressive le processus d'apprentissage. Elles sont indépendantes dans leur réalisation mais toujours liées à la réussite de l'étape antérieure.

4- Comportement attendu:
Il précise ce qui sera observable chez l'élève qui démontre une maîtrise de l'habileté.

5- Activité d'apprentissage:
Choisie en fonction de l'habileté, de l'élément de l'habileté et de l'étape d'apprentissage, cette activité veut avant tout permettre à l'élève de vivre une situation d'apprentissage où il pourra faire des acquisitions et atteindre les objectifs fixés.

6- Contexte de réalisation:
Il précise dans quel type d'environnement pédagogique va se faire l'activité d'apprentissage.

7- Stratégie d'enseignement:
C'est une planification d'opérations d'enseignement où les moyens retenus favorisent l'atteinte de l'habileté par l'élève.

8- Critères de performance:
Ils précisent de façon claire ce que l'élève aura à produire durant l'activité d'apprentissage et ils donnent des informations sur ce qui sera objet d'évaluation.

9- Outil d'évaluation:
C'est l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant pour vérifier l'atteinte des objectifs.

10- Opérations cognitives:
Dans sa démarche d'apprentissage, l'élève utilise des opérations cognitives qui sont appliquées à des contenus d'ordre socioaffectif dans le but de développer des habiletés. Ces opérations sont directement liées à l'activité d'apprentissage que l'enseignant propose. Ils permettent à l'élève de réaliser des apprentissages significatifs.

11- Concepts clés:
Les concepts clés précisent les notions essentielles que l'enseignant veut transmettre à l'élève durant cet apprentissage.

12- Déroulement ou séquence des activités:
Ce sont les étapes chronologiques du cours et leur contenu.

6.5

Activité pratique

Préparer une activité pédagogique en fonction des étapes d'apprentissage

Étape 1
Identifier l'habileté à faire acquérir

Étape 2
Identifier l'élément de l'habileté qui deviendra un objet d'apprentissage dans le cours (Annexe D)

Étape 3
Préciser l'étape d'apprentisage utilisée pour amener l'élève à réaliser l'apprentissage choisi (Voir 5.4)

Étape 4
Formuler clairement le ou les comportements attendus (Annexe B)

Étape 5
Créer une activité d'apprentissage qui répond le mieux à l'objectif fixé

Étape 6
Préciser le contexte de réalisation

Étape 7
Développer une ou des stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de cette habileté socioaffective (Voir Annexe E)

Étape 8
Préciser les critères de performance (Voir Annexe D)

Étape 9
Choisir les outils d'évaluation et les modes d'évaluation qui permettent d'évaluer l'atteinte de l'objectif fixé (Voir 7.2)

Étape 10
Décrire les opérations cognitives que l'élève aura à produire durant l'activité d'apprentissage

Étape 11
Nommer les concepts clés qui sous-tendent l'activité

Étape 12
Établir un déroulement de cours ou une séquence de contenus où l'activité d'apprentissage du domaine socioaffectif sera introduite

Bibliographie

APPOLONIA, S., GLASHON, A. (1992), Cooperative learning in a Cegep science class, Saint-Laurent, Collège Vanier, 122 p.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESISN, H. (1978), Educational psychology: a cognitive view, 2nd ed., New-York, Holt, Rinehart and Winston.

AYLWIN, U. (1992), "Les principes d'une bonne stratégie pédagogique", dans Pédagogie collégiale, mai 1992, vol. 5, no. 4, p. 11 à 15.

BORDALLO, I., GINESTET, J.P. (1993), Pour une pédagogie du projet, Paris, Éd. Hachette Éducation, 191 p.

BRIEN, R, (1994), Science cognitive et formation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 212 p.

CAINE, R. N., CAINE, G. (1990), "Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching" dans Educational Leadership, Octobre 1990, p. 66-70.

CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L., MARQUIS, D. (1995), 20 formules pédagogiques, Québec, PUQ, 176 p.

COSTA, A. L., DISHON, D., WILSON O'LEARY (1985), Collaborative Strategies, dans Developing Minds, A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 343 p.

COTÉ, R.L. (1987), Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Une approche modulaire d'auto-formation Chicoutimi, Gaétan Morin Éditeur, 287 p.

EAGLY, A. H., CHAIKEN, S. (1993), The Psychology of Attitudes, New York, Harcourt Brace Janovitch College Publishers, 794 p.

GAGNÉ, H.D. (1985), The Cognitive Psychology of School Learning, Boston, Little, Brown and Company.

GLASER, R. (1984), Education and thinking: The role of knowledge, American Psychologist, 39, 93-104.

GRISÉ,S., TROTTIER, D. (1995), Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en techniques humaines, (rapport d'étape PAREA), Cegep de Rimouski, 60 p.

JONES, B. et al. (1987), Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; ISBN: 0-87120-147-X.

LAFORTUNE, L., ST-PIERRE, L. (1994), La pensée et les émotions en mathématiques: métacognition et affectivité, Montréal, Éditions Logiques, 550 p.

LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'Éducation, Montréal, Larousse, 1500 p.

MAYER, R. E. (1989), "Models for Understanding" dans Review of Educational Research, vol. 59 (no.1) pp. 43-64.

MCKEACHIE, W.J. et al. (1986 et 1987), Teaching and learning in the college classroom. A review of the research literature, Technical report no 86- B-001.0 et no 87-B-001.0, Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary teaching and learning.

MILLER, J. (1990), A Prediction: Emotions will be the New Frontier in Learning,, ISETA Conference.

NEWMAN, F.M. et THOMPSON, J. (1987), Effects of Cooperative Learning on Achievement in Secondary Schools: A Summary of Research, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

PARÉ, Y. (1984), Identification des besoins de formation en relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 80 p.

PETTY, R. E., CACIOPPO, J. T. (1986), Communication and Persuasion, Central and Peripheral Routes to Attitude Change, New-York, Springer-Verlag, 264 p.

PINTRICH, P. R. (1990), "Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education", dans Handbook of Research on Teacher Education, R. Houston (Eds.), McMillan, p. 826-857.

RESNICK, L. B. et KLOPFER, L. E. (1989), Toward the thinking curriculum: An overview, dans L.B. Resnick et L. E. Klopfer (dir.), Toward the thinking curriculum: Current cognitive research (p. 1-19). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

ROMANO, G. (1991), Développer la complexité attributionnelle, Québec, Collège François-Xavier Garneau, 86 p.

ROMANO, G. (1993), Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège, Collège François-Xavier Garneau, Québec, 109 p.

ROY, D. (1991), Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial, Rimouski, Cegep de Rimouski, 158 p.

SHUELL, T. J. (1988), "Teaching and learning as problem solving", Paper presented in J. Brophy (Chair), Metaphors of classroom Research. AREA, New Orleans.

TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les éditions Logiques, 474 p.

VOSS, J.F. (1989), Problem solving and the educational process, In A. Lesgold et R. Glaser (dir.) Foundations for a psychology of education (p. 251-295), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

7 L'évaluation des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Objectif du chapitre :

Utiliser des instruments de mesure adaptés afin d'évaluer les apprentissages socioaffectifs de l'élève

Contenus :

7.1 L'évaluation de deux aspects de l'apprentissage
7.2 Des outils d'évaluation
7.3 Le profil personnel de l'élève
7.4 Activité pratique : Construire une grille d'évaluation à partir d'un choix de comportements attendus
7.5 Activité pratique : Réfléchir sur la notion de double réussite

Tâches :

- Différencier les deux types d'évaluation utilisés
- Identifier des instruments de mesure du domaine socioaffectif
- Analyser le profil personnel de l'élève
- Construire une grille d'évaluation
- Réfléchir sur la notion de double réussite

Bibliographie

7.1

L'évaluation de deux aspects de l'apprentissage

Legendre (1993) définit l'évaluation comme une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. C'est donc un "*...jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, (qui s'effectue) en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif*".

Durant l'apprentissage d'habiletés socioaffectives, l'élève aura à vivre des situations d'apprentissage qui pourront lui permettre d'atteindre les objectifs fixés. C'est en référant aux critères de performance que l'enseignant pourra. juger des capacités de l'élève...

1- à réfléchir sur ses apprentissages et...

2- à adopter des comportements qui manifestent une maîtrise des habiletés.

L'évaluation des habiletés portera donc sur deux aspects de l'apprentissage.

D'abord, il s'agit d'évaluer l'**aspect métacognitif** quand on demande à l'élève "*de démontrer une perception...*", "*de dégager une représentation...*", "*d'évaluer la qualité de...*", "de *formuler une synthèse...*".

L'aspect pratique, où l'élève doit "*appliquer à des situations professionnelles sa capacité de...*", est aussi objet d'évaluation. Ce sont les comportements attendus qui deviennent alors des indicateurs de performance permettant d'évaluer cet aspect de l'apprentissage.

Ces deux types d'évaluation peuvent être utilisés lors d'évaluations diagnostiques, formatives ou som-

Dimension: *Personnalité*
Habileté: *Ouverture à l'expérience*

Énoncé: Vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	3.1 Comparaison entre son ouverture à l'expérience actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professio[illegible] simples [illegible]es.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	[illegible]	[illegible]ire.
4[illegible] si[illegible] l'e[illegible]	4.1 Qualité de la connaissance de soi : • observation de soi • identification de ses limites • remise en question • confiance en soi		
	4.2 Qualité de la perception de la réalité : • attention • sensibilité au non-verbal • verbalisation	4	
	4.3 Réceptivité : • ouverture à la critique • ouverture aux idées des autres • compréhension	4	
[illegible]muler une synthèse des nou-[illegible]éléments de sa capacité d'ouver-[illegible]expérience.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'ouverture en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

1 Éléments permettant l'évaluation de l'aspect métacognitif de l'apprentissage

2 Éléments permettant l'évaluation de la mise en application par l'élève

Annexe D

Les contenus de formation

matives. Elles fournissent à l'apprenant et à l'enseignant des informations pertinentes permettant d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement d'apprentissage et favorisent ainsi la progression de l'élève.

7.2

Des outils d'évaluation

L'aspect métacognitif

Évaluer cet aspect, c'est mesurer la capacité progressive de l'élève à réfléchir à sa façon de développer la représentation qu'il a de lui-même comme apprenant.

Les fiches de situations significatives sont des outils d'évaluation qui permettent à l'élève de décrire, de caractériser, de formuler, d'identifier, de comparer, d'évaluer, de justifier.... en un mot de réfléchir. Les fiches sont jumelées aux étapes d'apprentissage. Elles favorisent l'atteinte des objectifs fixés en proposant à l'élève une démarche organisée d'écriture.

Cinq fiches sont donc présentées aux élèves. La fiche 1, ci-contre, correspond à la première étape d'apprentissage qui est de rendre l'élève conscient de ses perceptions. Elle permet d'amener l'élève à réfléchir sur la situation d'apprentissage qu'il vient de vivre. Il doit d'abord décrire la situation et ensuite exprimer ce qu'il a ressenti. La fiche 2 (étape 2 de l'apprentissage, annexe G) demande à l'élève d'identifier l'émotion ou les émotions que la situation lui a fait vivre. Lorsque les émotions sont bien identifiées, l'élève doit décrire et expliquer les effets que celles-ci

Fiche de situation significative

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage : **La perception globale** **1**

➻ ***J'exprime ce que je ressens lors d'une situation significative.***

Je décris brièvement la situation :

Les réactions physiques que j'ai

Les sensations que je ressens

Comment je suis touché émotivement

Les images que la situation provoque

Les souvenirs que cela me rappelle

Annexe G

Les connaissances antérieures qui sont pertinentes

Développer progressivement la métacognition en accord avec les étapes de l'apprentissage d'une habileté

Les deux premières étapes de l'apprentissage d'une habileté font réfléchir l'élève sur son expérience. Lui faire voir le processus de réflexion utilisé favorise un *usage conscient* de la métacognition.

Les étapes 3 et 4 amènent l'élève à diriger et à organiser consciemment sa pensée par des stratégies qui lui permettront d'atteindre les critères de performance requis: il apprend alors à exercer une *utilisation stratégique* de la métacognition.

Les étapes 5 et 6 incitent l'élève à rechercher et à mettre en oeuvre de nouvelles façons de penser pour gérer efficacement les nombreux acquis nouveaux qu'il a développés. Il fait alors une *utilisation réfléchie* de la métacognition.

produisent sur son comportement. Cette démarche doit l'amener à dégager une représentation personnelle du processus d'adaptation, d'ouverture à l'expérience... selon que l'activité permet de développer telle ou telle habileté socioaffective. La fiche 3.1 (étape 3.1 de l'apprentissage) permet à l'apprenant d'évaluer ses comportements en les comparant aux exigences de la profession dans le but d'identifier les comportements qu'il serait souhaitable de modifier. La fiche 3.2 (étape 3.2 de l'apprentissage) amène l'élève à justifier ses choix par rapport aux exigences et aux retombées positives d'un tel changement. Il devra également identifier des actions concrètes à entreprendre lors de situations professionnelles. Enfin, les fiches 4 et 5 (étapes 4 et 5 de l'apprentissage) amènent l'élève à évaluer les retombées de ses actions en précisant les besoins personnels maintenant satisfaits et en démontrant les améliorations apportées à son agir professionnel. Elle permet aussi de recueillir tous les nouveaux éléments acquis durant l'apprentissage et d'en faire une synthèse. C'est donc avec l'aide de ces outils que l'enseignant peut vérifier les apprentissages des élèves faits sur le plan réflexif tout au long de la démarche.

Évaluation des habiletés professionnelles

4.0 La relation interpersonnelle
C'est ma capacité à recevoir, ressentir et comprendre, avec respect et intérêt, ce que les autres me communiquent, tout en étant capable de ressentir, comprendre et exprimer mes propres objets de communication, dans le but de maintenir une relation de qualité.

	Insatisfaisant 0	Satisfaisant 1	Bon 2	Très bon 3	Excellent 4
•Développer l'habileté à entrer en relation					
-Je crée un lien de confiance avec l'autre	○	○	○	○	○
-J'établis une relation respectueuse	○	○	○	○	○
•Développer une communication interpersonnelle					
-Je suis empathique	○	○	○	○	○
-Je suis à l'écoute	○	○	○	○	○
-J'exprime clairement mes idées	○	○	○	○	○
-Je favorise le dialogue	○	○	○	○	○
•Savoir communiquer dans l'équipe					
-J'émets mon opinion en équipe de travail	○	○	○	○	○
-Je fais valoir mon point de vue en respectant les autres	○	○	○	○	○
ne relation professionnelle	○	○	○	○	○

Annexe H

Nom :

Participants :

Total = ____ x 100 / 40

Date:

%

L'aspect pratique

L'évaluation de cet aspect porte sur la capacité de l'élève à mettre en application des habiletés professionnelles apprises qui se traduiront par des comportements attendus observables.

Ces comportements attendus sont précisés pour chaque habileté socioaffective. Ils indiquent le niveau de performance atteint à l'étape 4 de l'apprentissage significatif. Lorsqu'ils sont très clairement formulés, ils permettent de vérifier la maîtrise d'une habileté chez l'élève. Les grilles d'évaluation présentées ici sont des instruments de mesure qui utilisent une méthode basée sur l'observation: la liste de contrôle. Ces grilles énumèrent une série de comportements jugés représentatifs de la qualité de la performance recherchée. Une échelle de mesure permet d'en coter la manifestation.

Ces appréciations, qui fournissent d'abord une évaluation formative à l'élève, peuvent être utilisées pour des fins d'évaluation sommative lorsqu'elles sont associées à une notation. La compilation de ces résultats donne alors des indications précises sur le niveau de réussite de l'élève quand il s'agit d'apprentissage d'habiletés socioaffectives.

7.3

Le profil personnel de l'élève

Le profil personnel de l'élève est une illustration des apprentissages d'ordre socioaffectif réalisés par l'élève à l'intérieur d'un ou de plusieurs cours. Il cherche avant tout à fournir une rétroaction très visuelle sur les capacités de l'élève à mettre en application des habiletés d'ordre socioaffectif.

La construction du profil

C'est normalement l'élève qui a la responsabilité de construire son propre profil.

Les informations qu'il utilisera pour situer le niveau de chacune des habiletés qui sont objet d'apprentissage proviennent des grilles d'évaluation présentées antérieurement. Ces informations permettent de tracer un profil d'habiletés qui caractérise l'ensemble des acquisitions de l'élève à des moments précis de sa formation.

Un profil personnel disciplinaire

Nous devons souligner que le profil personnel de l'élève permet d'illustrer d'un coup d'oeil les acquis socioaffectifs réalisés dans l'ensemble des cours de la formation disciplinaire. Il suffit pour cela, comme nous l'avons proposé précédemment, que les enseignants d'une discipline se soient concertés pour établir un profil de formation aux habiletés d'ordre socioaffectif et pour en répartir l'enseignement dans les différents cours, ateliers ou stages de leur discipline.

Le profil permet également une comparaison des acquis de l'élève avec les seuils de réussite qui peuvent être établis lors de la confection des profils disciplinaires (voir Chapitre 4, partie 4.4).

...et même un profil personnel transdisciplinaire

L'universalité et la transférabilité des habiletés d'ordre socioaffectif leur assurent une place privilégiée dans la perspective d'une approche programme qui favorise l'établissement de liens étroits entre la formation générale et la formation disciplinaire.

Un partage des responsabilités de formation aux habiletés d'ordre socioaffectif, élargi à l'ensemble des formateurs gravitant autour de l'élève, constitue un facteur d'intégration certain.

Profil de l'élève

Seuil de réussite fixé selon l'importance de l'habileté

Ouverture à l'expérience	*Prise en charge personnelle*	*Recours à l'environnement*	*Relation interpersonnelle*	*Acceptation de l'autre*	*Adaptation personnelle*	*Réaction socio-affective*	*Prise en charge de l'autre*	*Engagement dans le milieu*	*Engagement axiologique*	*Engagement éthique*	*Interprétation* %	Lettres	S-E
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98		
96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	A	Succès
94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94		
92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92		
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88		
86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86		
84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84		
82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	B	Satisfaisant
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		
78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78		
76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76		
74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74		
72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72		
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	C	
68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68		
66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66		
64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	D	
62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62		
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		60%
58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58		
56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56		
54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54		
52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52		
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50		
48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48		
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	E	Insatisfaisant ou Échec
44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44		
42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42		
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40		
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38		
36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36		
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34		
32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32		
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28		
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26		
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24		
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22		
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16		
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14		
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12		
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8		
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

EXEMPLE DU PROFIL D'UN ÉLÈVE

7.4

Activité pratique

Construire une grille d'évaluation à partir d'un choix de comportements attendus

Cette grille servira à évaluer l'aspect pratique au moment de la mise en oeuvre par l'élève de comportements professionnels exigés par le cours ou le stage. L'évaluation pourra être formative ou sommative.

Étape 1 : Choix de l'habileté ou des habiletés reliés aux objectifs de la formation et plus spécifiquement à ceux du cours ou du stage.

Étape 2 : Choix de la catégorie de comportements attendus reliés aux habiletés (à partir de la liste des comportements attendus, annexe B).

Étape 3 : Formulation des comportements spécifiques pour chacune des catégories de comportements retenus.

Étape 4 : Construction de l'échelle de mesure (qualitative ou quantitative).

Activité pratique

7.5

Réfléchir sur la notion de double réussite

Une situation de départ

Nous supposerons que les enseignants d'un département se sont penchés sur les habiletés d'ordre socioaffectif et qu'après mûre réflexion, ils considèrent qu'il s'agit là d'un contenu utile, nécessaire, ou même essentiel à la formation.

En conséquence, ils décident d'implanter l'enseignement des habiletés d'ordre socioaffectif dans leur programme et répartissent les responsabilités d'enseignement.

Quelqu'un soulève alors la question du nombre de points accordés à l'évaluation de ce type d'habiletés...

Des points de vue

Un enseignant affirme que la proportion des points réservée à cette évaluation doit correspondre à l'importance de ces habiletés dans la réussite du cours, de l'atelier ou du stage.

Un autre s'inquiète d'une réduction des points accordés à la maîtrise des connaissances.

Une enseignante déclare alors :

> "Si on juge pertinent ce type d'enseignement, la réussite du cours devrait conjuguer acquisition des connaissances et acquisition des habiletés d'ordre socioaffectif, peut importe la proportion des points attribuée à chacun."

Le critère de la ***double réussite*** venait d'être soulevé...

La double réussite

- Pour reconnaître la réussite d'un élève, est-il bien fondé et juste d'exiger au moins la note de passage à la fois dans l'évaluation des connaissances acquises et dans l'évaluation de l'exercice des habiletés d'ordre socioaffectif, lorsque ces deux dimensions sont jugées pertinentes au cours, à l'atelier ou au stage?

- Quelles seront les conséquences prévisibles de l'application du critère de double réussite?

- Quels en sont les avantages? Et les inconvénients?

- Quelles devraient être les conditions d'application?

Bibliographie

LEGENDRE, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'Éducation, Montréal, Larousse, 1500 p.

Conclusion

"Après tout, seule la multiplication des points de vue peut rendre justice à la complexité du réel."

Odile Tremblay, "*Le piège du réel*", Le Devoir, Vol. 86, No. 286

La parution de ce Guide de formation à l'enseignement des attitudes pour les programmes développés selon l'approche par compétences apportera, nous l'espérons, une contribution à tous les formateurs désireux d'intégrer à leur pratique professionnelle un modèle d'enseignement apprentissage du domaine affectif.

En plus de permettre aux enseignantes et enseignants de se sensibiliser à la formation affective, d'amorcer une réflexion et d'intégrer certains éléments de cette formation à leur enseignement, nous souhaitons que ces outils favorisent le développement chez les élèves d'attitudes professionnelles nécessaires à l'exercice de leur futur métier, ce qui améliorera leur intégration sur le marché du travail ou leur accès aux études universitaires.

Nous souhaitons que ce guide de formation puisse répondre, dans une certaine mesure, aux attentes de perfectionnement des enseignantes et enseignants du réseau collégial.

Nous sommes aussi conscients des limites d'un modèle d'enseignement apprentissage puisqu'un grand nombre de facteurs viennent influencer chez les élèves l'apprentissage en général et, nous l'avons particulièrement constaté, l'apprentissage d'ordre socioaffectif.

C'est un domaine largement ouvert à tous ceux et celles qui veulent bien s'y intéresser.

Annexes

La liste des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et leur définition

Définition :
Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est constituée d'un ensemble de processus clés mis en oeuvre par le sujet lui assurant la maîtrise efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé.

Dans une perspective de formation professionnelle, c'est un objet d'apprentissage d'ordre socio-affectif assurant l'acquisition par l'élève de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles appropriées à une action personnelle efficace dans une famille de situations professionnelles.

Dimension personnalité

• *Ouverture à l'expérience (Ouv):*
Capacité qui amène le sujet à être et à vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement en utilisant de façon franche et sincère les expériences vécues en situations professionnelles afin d'en intégrer les nouveaux éléments à sa vision personnelle

• *Prise en charge personnelle (ChGp):*
À partir d'une ouverture à l'expérience personnelle, capacité du sujet à analyser, critiquer et évaluer sa propre expérience, lui permettant d'identifier les avenues d'action pertinentes à son évolution personnelle, de faire des choix et d'entreprendre des actions assurant son propre développement

• *Recours à l'environnement (Env):*
Capacité qui amène le sujet à identifier dans l'environnement les ressources utiles à sa croissance personnelle et à y puiser les éléments, l'aide et le support permettant de répondre aux besoins ressentis en situation professionnelle

Dimension Relation avec le milieu

• *Relation interpersonnelle(EntR):*
Capacité qui amène le sujet à recevoir, à ressentir et à comprendre, avec respect et intérêt, ce que les autres lui communiquent tout en étant capable de ressentir, de comprendre et d'exprimer ses propres objets de communication dans le maintien d'une relation de qualité

• *Acceptation de l'autre (Acc):*
Capacité qui amène le sujet à accueillir avec ouverture et à respecter sans réserve l'autre, sa culture,
ses valeurs et ses comportements

• *Adaptation personnelle (Adp):*
Capacité du sujet à modifier ou à ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de l'action professionnelle en cours

• *Réaction socioaffective (Réac):*
Capacité du sujet à composer autant avec la réception que l'expression de la charge émotive suscitée par les personnes, les évènements ou les circonstances associées à une situation professionnelle

• *Prise en charge professionnelle (ChgA):*
Capacité du sujet à investir énergie et ressources dans une action professionnelle pour assurer une prestation de services de qualité qui répond aux besoins du client selon les exigences de la situation

Engagement professionnel:

• *Engagement dans le milieu (Strc):*
Capacité qui amène le sujet à s'investir personnellement dans ses relations avec les individus ou groupes d'individus, dans l'organisation du milieu de travail et dans une action sociale

• *Engagement axiologique (Axio):*
Capacité du sujet à clarifier ses propres valeurs, à identifier les valeurs privilégiées dans la profession ainsi que les valeurs courantes dans le milieu de travail

• *Engagement éthique (Éth):*
Capacité qui amène le sujet à développer son jugement moral, à prendre et à assumer des décisions et des comportements éthiques dans des situations professionnelles

Liste des comportements attendus selon les habiletés

1.0 Ouverture à l'expérience

• Se connaître comme personne
- -être capable de s'observer
- -se remettre en question
- -apprécier ce qu'on est
- -avouer ses difficultés
- -connaître ses limites
- -accepter d'être soi-même
- -développer sa confiance en soi
- -être capable de réfléchir sur soi
- -être capable de travailler sur soi

• Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue
- -saisir ce qui se passe autour de moi
- -être capable de bien percevoir la situation
- -être à l'écoute du non-verbal
- -être conscient de ce qui se passe
- -être capable de verbaliser ce qui se passe
- -être capable de s'auto-évaluer justement

• Développer également connaissance de soi et connaissances théoriques
- -aller chercher l'information pour mieux comprendre
- -se tenir au courant de tout ce qui est nouveau dans le métier

• Etre ouvert autant à soi qu'aux autres
- -être ouvert à la critique
- -être à l'écoute des idées des autres
- -écouter avec intérêt l'opinion des autres
- -être capable de parler de nos feelings par rapport à la clientèle
- -être à l'écoute et savoir décoder le message de l'autre
- -être vrai avec la clientèle
- -être capable d'accepter la critique
- -être tolérant
- -démontrer de la compréhension à un niveau élevé
- -prendre plaisir à travailler avec les gens
- -être observateur

2.0 Prise en charge personnelle

• Devenir responsable
- -être responsable
- -devenir capable d'évaluer son action
- -accepter les conséquences de ses actes
- -utiliser son discernement pour apprécier les évènements
- -vouloir développer ses capacités

• Élargir sa formation
- -aller chercher les connaissances nécessaires pour mieux intervenir
- -s'engager dans sa formation
- -se sentir responsable de sa propre compétence

• Évoluer personnellement
- -intégrer les expériences vécues à son répertoire personnel
- -se développer à partir de son vécu personnel
- -préciser son champ d'intérêt et s'y engager
- -être capable de transférer ses apprentissages et ses habiletés
- -apprendre à partir de l'expérience
- -grandir à partir de ses erreurs
- -connaître et utiliser ses propres ressources
- -développer sa maturité psychologique
- -assumer sa responsabilité d'évoluer
- -se lancer des défis
- -être capable d'introspection
- -s'engager dans un processus d'auto-développement personnel

• Devenir autonome
- -apprendre à se motiver soi-même
- -exprimer ses opinions personnellement
- -prendre sa place, s'affirmer
- -être capable d'afficher son authenticité partout
- -affirmer sa différence sans se conformer au groupe
- -développer la capacité à bien s'utiliser
- -apprendre à analyser son action
- -apporter son point de vue
- -être capable de s'auto-organiser
- -faire preuve de leadership
- -faire preuve d'initiative

3.0 Recours à l'environnement

• Utiliser les ressources appropriées aux besoins
- -utiliser l'expérience acquise par les autres membres de l'équipe
- -aller chercher du support dans les situations difficiles
- -connaître l'éventail des ressources disponibles

• Se donner les connaissances pertinentes aux problématiques rencontrées
- -aller chercher des connaissances auprès de spécialistes pour mieux intervenir
- -aller chercher des connaissances cliniques

• Se ressourcer continuellement
- -se perfectionner constamment
- -développer la capacité de récupérer suite à des difficultés

• Se préparer aux situations à vivre
- -utiliser les éléments connus de l'environnement pour mieux connaître l'autre
- -aller chercher auprès des autres l'objectivité nécessaire

4.0 Relation interpersonnelle

• Développer l'habileté à entrer en relation
- -créer un lien de confiance avec l'autre
- -savoir apprivoiser l'autre
- -développer une bonne relation avec le client
- -être capable de s'intégrer à un milieu de travail
- -développer une bonne capacité relationnelle
- -connaître sa façon d'être en relation avec l'autre

• Développer l'habileté à maintenir une relation
- -favoriser le dialogue
- -être capable d'établir une relation respectueuse

• Savoir communiquer
- -donner du feed-back et être capable d'en recevoir
- -être empathique
- -être capable d'échanger avec des gens qui ont un autre avis

• Savoir communiquer dans l'équipe
- -développer une bonne relation avec l'équipe
- -savoir émettre son opinion en équipe de travail
- -faire valoir son point de vue en respectant les autres
- -être capable de travailler avec une équipe mono et multi-disciplinaire

5.0 Acceptation de l'autre

• Accepter l'autre
- -avoir le sens de l'autre
- -être respectueux
- -faire preuve de non-jugement
- -croire en l'autre
- -accepter que l'autre soit meilleur que moi dans certains domaines
- -être positif face à l'autre
- -reconnaître les capacités de l'autre
- -accepter la réalité de l'autre

• Accepter les limites de l'autre
- -être capable de faire ressortir les forces de l'autre
- -prendre l'autre comme il est

• Accepter la culture de l'autre
- -accepter les différences
- -accepter les orientations sexuelles, religieuses et autres de l'individu
- -accepter les valeurs de l'autre

6.0 Adaptation personnelle

• Adapter son action aux collègues de travail
- -s'adapter à l'équipe de travail
- -puiser dans les idées des autres
- -transmettre l'idée de collaboration
- -être capable de se réajuster
- -savoir dire les choses sans critiquer
- -être capable de travailler sur des horaires différents, avec des équipes différentes

• Savoir s'adapter au changement
- -ne pas avoir peur de changer

-s'ajuster en fonction des besoins de la clientèle
-adapter son intervention en fonction des besoins du client
-adapter son intervention en fonction des circonstances
-adapter son discours à la capacité de compréhension de l'autre
-être capable de faire face à l'inconnu
-être capable de composer avec des situations imprévisibles
-faire preuve de souplesse

• Devenir polyvalent
-utiliser ses qualités personnelles dans son milieu de travail
-être capable de travailler avec différentes clientèles

• Renouveler son action pour éviter la routine
-trouver des solutions créatives à une situation
-apporter des changements dans ses actions lorsque nécessaire
-pouvoir changer et innover

7.0 Réaction socioaffective

• Développer une stabilité émotive
-être authentique (pas de façade)
-être capable d'assumer ses émotions
-se connaître à travers les émotions vécues

• Savoir s'exprimer et faire s'exprimer les autres sur le plan affectif
-être capable de parler de ses émotions
-être ouvert à ses émotions et les formuler
-favoriser l'expression des sentiments

• Savoir utiliser les émotions en intervention
-savoir se laisser toucher par les émotions
-être capable de vivre une interrelation émotive avec l'autre
-être chaleureux
-faire preuve de réconfort
-utiliser son intuition

• Maintenir son efficacité en situation tendue
-ne pas se laisser envahir par les émotions de l'autre
-pouvoir recevoir les émotions de l'autre
-pouvoir prendre une distance émotive
-apprendre à se protéger émotivement

8.0 Prise en charge professionnelle

• Apprendre à l'autre à compter sur ses propres moyens
-faire preuve de doigté

• Respecter le rythme de l'autre
-être respectueux

• Faire preuve d'intérêt pour l'autre
-être capable d'aller vers l'autre
-ne pas avoir peur de donner
-aimer la clientèle
-travailler pour le bien-être de l'autre
-se mettre au service de l'autre
-ne pas travailler pour obtenir réponse à ses besoins personnels

• Appuyer son action sur une analyse adéquate de la situation
-identifier ce qui est à privilégier dans une intervention

• Ne pas transformer l'autre malgré lui
-aider l'autre à évoluer

9.0 Engagement dans le milieu

• S'engager personnellement dans son travail et dans la société
-se rendre disponible en dehors des heures de travail
-s'impliquer socialement (bénévolat ou autre)
-être capable de se rapprocher de la communauté
-être généreux (ne pas compter son temps)

• Fournir un apport positif au groupe
  -être une personne stimulante dans une équipe
  -faire sa part de travail dans le groupe
  -être créatif et imaginatif
  -manifester un certain leadership
  -transmettre le goût du travail et le goût d'aider l'autre
  -démontrer une capacité de collaboration et d'entraide
  -savoir créer un climat de travail efficace
  -être capable d'assumer des responsabilités
  -démontrer une capacité de coopérer
  -être solidaire
  -démontrer une capacité d'entraide

• Faire preuve de motivation au travail
  -avoir le souci de parfaire
  -trouver sa place dans le milieu de travail
  -mettre du temps et de l'énergie dans son travail

• Manifester du dynamisme
  -avoir la passion de son métier
  -être serviable
  -avoir le goût de se dépasser en se fixant des défis
  -être débrouillard
  -avoir de l'initiative
  -savoir réagir rapidement
  -être capable d'organisation

10.0 Engagement axiologique

• Clarifier ses valeurs personnelles
  -identifier ce qu'on veut véhiculer
  -identifier ses propres valeurs
  -se voir comme professionnel
  -prendre conscience de son rôle
  -s'affirmer de façon claire
  -se sentir responsable de la qualité de son travail
  -être capable de réfléchir sur sa profession

• Respecter les valeurs du milieu dans une intervention personnalisée
  -agir dans le sens des valeurs déjà retenues par le milieu de travail
  -savoir juger de l'accord de son intervention avec les valeurs du milieu
  -agir en cohérence avec ce qui est prôné

• Savoir composer avec ses valeurs personnelles et celles du milieu
  -se questionner sur ses propres valeurs en rapport avec les valeurs du milieu de travail
  -décider en groupe d'une ligne de pensée et la respecter ensuite

• Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs
  -être capable de réévaluer ses valeurs, ses façons de penser
  -être capable d'argumenter sur ses valeurs
  -faire preuve de modestie

11.0 Engagement éthique

• Appliquer le code d'éthique
  -respecter la clientèle
  -permettre au client d'être indépendant de l'intervenant (absence de contrôle)
  -respecter la confidentialité
  -discrétion dans les interventions

• Faire preuve d'éthique dans l'ensemble des relations de travail
  -faire preuve d'éthique avec ses collègues
  -être respectueux des milieux d'intervention
  -respecter les intervenants des autres disciplines
  -favoriser les explications directes plutôt que par intermédiaires

• Respecter les règles établies
  -respecter les règles de la maison
  -intégrer dans ses comportements les règles et normes du milieu

• Assurer la cohérence de ses actions
  -démontrer une constance et une stabilité dans ses décisions et actions

Les questionnaires de validation, la feuille réponses et le profil des habiletés

Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Formation générale)

Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Formation professionnelle)

Classement hiérarchique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Feuille réponses)

Feuille de tracé du profil

Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Formation générale)

Vous comparez l'énoncé 1 avec l'énoncé 2 et vous choisissez celui qui vous semble le plus important pour vous, selon votre propre jugement. Il s'agit d'une simple mise en ordre, de sorte que le choix de l'un ne signifie pas le rejet de l'autre; il vous semble seulement relativement plus important. Même si le choix pourra éventuellement vous sembler difficile, vous devez néanmoins opter pour un ou l'autre des énoncés considérés afin d'assurer la validité de vos réponses.
Vous comparez ensuite 1 avec 3, 1 avec 4, etc...
Ensuite 2 avec 3, 2 avec 4, etc...

Dans le cadre de sa formation, il est nécessaire pour l'élève de...

1-... être accueillant et respectueux de la culture, des valeurs et des comportements de l'autre

2-... prendre personnellement en charge son propre cheminement en posant des gestes appropriés à son développement

3-... faire preuve d'éthique tout au long de sa formation

4-... établir une relation interpersonnelle de qualité basée sur la compréhension, le respect mutuel et la communication sans détours

5-... être ouvert à soi-même, aux gens et aux situations pour enrichir sa compréhension de la réalité

6-... clarifier ses propres valeurs à la lumière de celles qui sont véhiculées dans sa formation et en regard de ses aspirations professionnelles

7-... aller chercher dans son entourage les ressources, l'aide et le support pour répondre à ses besoins personnels et professionnels

8-... investir énergie et ressources pour assurer une réponse appropriée aux besoins de l'autre

9-... pouvoir adapter ses attitudes et comportements en fonction de l'autre, des situations, du milieu

10-... composer avec la charge émotive qui apparaît dans des situations vécues

11-... s'engager en s'impliquant personnellement dans son milieu

Choix des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Formation professionnelle)

Vous comparez l'énoncé 1 avec l'énoncé 2 et vous choisissez celui qui vous semble le plus important pour vous, selon votre propre jugement.
Il s'agit d'une simple mise en ordre, de sorte que le choix de l'un ne signifie pas le rejet de l'autre: il vous semble seulement relativement plus important. Même si le choix pourra éventuellement vous sembler difficile, vous devez néammoins opter pour un ou l'autre des énoncés considérés afin d'assurer la validité de vos réponses.
Vous comparez ensuite 1 avec 3, 1 avec 4, etc...
Ensuite 2 avec 3, 2 avec 4, etc...

Dans l'exercice d'une tâche professionnelle auprès d'un client, il est nécessaire pour l'intervenant de...

1-... être accueillant et respectueux de l'autre, de sa culture, de ses valeurs et comportements

2-... prendre personnellement en charge son propre cheminement en posant des gestes appropriés à son développement personnel

3-... faire preuve d'éthique dans l'exercice de ses fonctions

4-... établir une relation interpersonnelle de qualité basée sur la compréhension, le respect mutuel et la communication sans détours

5-... être ouvert à soi-même, aux gens et aux situations pour enrichir sa compréhension de la réalité

6-... clarifier ses propres valeurs à la lumière de celles de la profession et du milieu de travail

7-... aller chercher dans son entourage les ressources, l'aide et le support pour répondre à ses besoins personnels et professionnels

8-... investir énergie et ressources pour assurer la réponse aux besoins du client

9-... pouvoir adapter ses attitudes et comportements en fonction de l'autre, des situations, du milieu

10-... composer avec la charge émotive qui apparaît dans une situation professionnelle

11-... s'engager en s'impliquant personnellement dans son milieu de travail

Classement hiérarchique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Feuille des réponses

Identification

Statut	Discipline
❑ Formatrice Formateur	❑ _____
	❑ _____
❑ Professionnelle Professionnel	❑ _____
❑ Autre	❑ _____

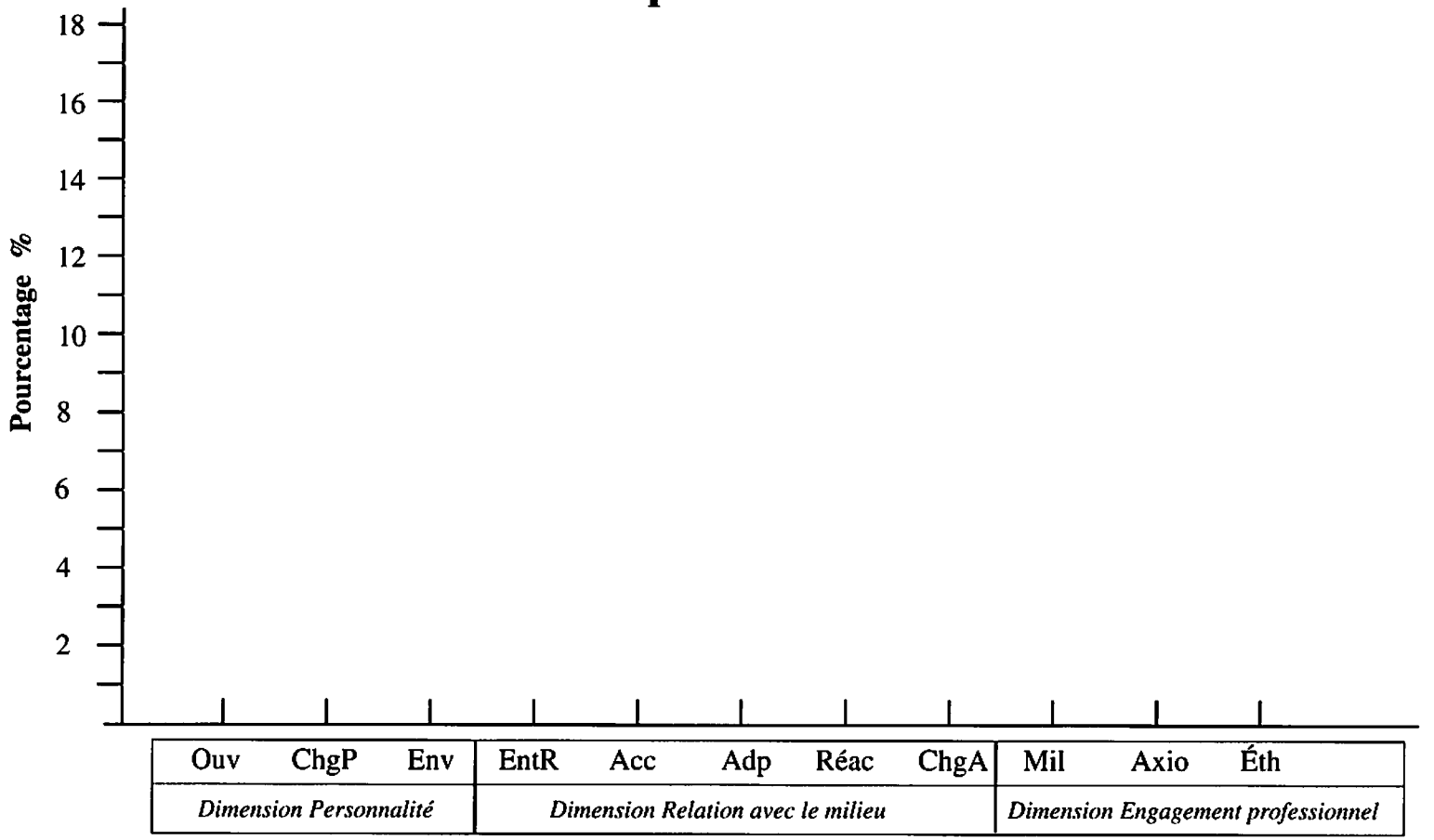
Employeur: _____

Nos \ Nos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												

1- Compilation:
Lorsque vous avez terminé, vous indiquez à la ligne 1, sous la rubrique Total, combien de fois le score 1 apparaît dans *l'ensemble* du tableau.
À la ligne 2, combien de fois le score 2 apparaît dans l'ensemble... etc.

2- Total:
Le Total doit donner 55: ☐

Profil des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif



Correspondance des énoncés :

Énoncé 1 : L'acceptation de l'autre (Acc)
Énoncé 2 : La prise en charge personnelle (ChgP)
Énoncé 3 : L'engagement éthique (Éth)
Énoncé 4 : La relation interpersonnelle (EntR)
Énoncé 5 : L'ouverture à l'expérience (Ouv)
Énoncé 6 : L'engagement axiologique (Axio)
Énoncé 7 : Le recours à l'environnement (Env)
Énoncé 8 : La prise en charge professionnelle (ChgA)
Énoncé 9 : L'adaptation personnelle (Adp)
Énoncé 10 : La réaction socio-affective (Réac)
Énoncé 11 : L'engagement dans le milieu (Mil)

Les onze contenus de formation

Dimension Personnalité :

Ouverture à l'expérience

Prise en charge personnelle

Recours à l'environnement

Dimension Relation avec le milieu :

Relation interpersonnelle

Acceptation de l'autre

Adaptation personnelle

Réaction socioaffective

Prise en charge professionnelle

Dimension Engagement professionnel :

Engagement dans le milieu

Engagement axiologique

Engagement éthique

Dimension: *Personnalité*

Habileté: *Ouverture à l'expérience*

Énoncé: Vivre en contact avec soi-même, autrui et l'environnement.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	3.1 Comparaison entre son ouverture à l'expérience actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'ouverture à l'expérience.	4.1 Qualité de la connaissance de soi : • observation de soi • identification de ses limites • remise en question • confiance en soi	4	
	4.2 Qualité de la perception de la réalité : • attention • sensibilité au non-verbal • verbalisation	4	
	4.3 Réceptivité : • ouverture à la critique • ouverture aux idées des autres • compréhension	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'ouverture en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Personnalité*

Énoncé: Choisir et entreprendre des actions pertinentes pour une prise en charge personnelle et professionnelle.

Habileté: *Prise en charge personnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la prise en charge personnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de prise en charge de soi en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa capacité de prise en charge personnelle dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de prise en charge personnelle.	3.1 Comparaison entre sa capacité de prise en charge de soi actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa prise en charge personnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de prise en charge personnelle.	4.1 Qualité de l'autonomie : • initiative • motivation • affirmation de soi • leadership	4	
	4.2 Qualité de la responsabilité de ses choix : • évaluation de ses choix • acceptation des conséquences • utilisation de son jugement	4	
	4.3 Qualité de la réflexion sur son expérience : • introspection • connaissance de ses ressources • retour sur ses erreurs	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de prise en charge personnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge de soi en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Personnalité*

Habileté: *Recours à l'environnement*

Énoncé: Recourir à différents éléments d'aide et de support nécessaires à son action professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe. À l'occasion d'une communication écrite ou orale. À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages. À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. À l'aide de la documentation nécessaire.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	
	2.3 Identification actuelle de sa capacité de puiser dans l'environnement dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de recours à l'environnement.	3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle de recourir à l'environnement et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître sa capacité de recourir à l'environnement en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de recourir à l'environnement.	4.1 Qualité de la recherche des ressources disponibles.	4	
	4.2 Utilisation des ressources appropriées aux besoins professionnels.	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de recourir à l'environnement.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de recourir à l'environnement en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Relation avec le milieu*

Habileté: *Relation interpersonnelle*

Énoncé: Développer une relation interpersonnelle de qualité en situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa façon d'être en relation avec les autres dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.	3.1 Comparaison entre sa relation interpersonnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa relation interpersonnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4 4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • expression claire d'une idée • écoute • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle		
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa relation interpersonnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Acceptation de l'autre*

Énoncé: Accepter avec respect l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de la capacité d'accepter l'autre en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe. À l'occasion d'une communication écrite ou orale. À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages. À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. À l'aide de la documentation nécessaire.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'acceptation de l'autre en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	
	2.3 Identification actuelle de sa capacité d'accepter l'autre dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'accepter l'autre.	3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle d'accepter l'autre et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son acceptation de l'autre en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'accepter l'autre.	4.1 Qualité de l'accueil réservé à l'autre : • disponibilité • atmosphère • empathie	4	
	4.2 Reconnaissance de l'autre comme une personne à part entière : • respect • vision positive de l'autre	4	
	4.3 Respect des caractéristiques de l'autre : • différence • orientation sexuelle, religieuse • valeurs	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'acceptation de l'autre.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'acceptation de l'autre en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Adaptation personnelle*

Énoncé: S'adapter personnellement à différentes situations professionnelles.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de l'adaptation personnelle en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'adaptation personnelle en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa capacité d'adaptation personnelle dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'adaptation personnelle.	3.1 Comparaison entre sa capacité d'adaptation personnelle actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son adaptation personnelle en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'adaptation personnelle.	4.1 Présence de souplesse, de polyvalence, de créativité : • innovation • solutions créatives	4	
	4.2 Adaptation aux différents changements : • clientèle • imprévus • organisation	4	
	4.3 Collaboration de qualité avec les collègues et le milieu : • acceptation • réajustement	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'adaptation personnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'adaptation personnelle en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Relation avec le milieu*
Habileté: *Réaction socio-affective*

Énoncé: Composer avec les diverses interrelations affectives associées à une situation professionnelle.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception des réactions socio-affectives survenant en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de réaction socio-affectif en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa capacité de réaction socio-affective dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de réaction socio-affective.	3.1 Comparaison entre sa capacité de réaction socio-affective actuelle et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de sa réaction socio-affective en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de réaction socio-affective.	4.1 Utilisation adéquate de ses émotions : • exprime ses émotions • interrelation émotive • fait preuve de chaleur et de réconfort	4	
	4.2 Favorise l'expression des sentiments chez l'autre et est capable de recevoir les émotions de l'autre.	4	
	4.3 Manifeste une efficacité en situation tendue : • respect de soi • distance émotive • respect de l'autre	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de réaction socio-affective.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de réaction socio-affective en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Relation avec le milieu*

Énoncé: Assurer une prise en charge professionnelle en offrant à l'autre une prestation de services de qualité.

Habileté: *Prise en charge professionnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception du processus de prise en charge professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus de prise en charge professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa capacité de prise en charge dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de prise en charge professionnelle.	3.1 Comparaison entre sa capacité de prise en charge et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de la prise en charge en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de prise professionnelle.	4.1 Soutient l'autre en respectant ses capacités et son rythme.	4	
	4.2 Qualité relationnelle: • est capable d'aller vers l'autre • travaille pour le bien-être de l'autre	4	
	4.3 Distinction entre la satisfaction de ses besoins et ceux de l'autre.	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de prise en charge professionnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Engagement professionnel*
Habileté: *Engagement dans le milieu*

Énoncé: S'engager personnellement dans le milieu professionnel.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de son engagement dans le milieu en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	
	2.3 Identification actuelle de son engagement dans le milieu dans diverses situations professionnelles.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de s'engager dans le milieu.	3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle d'engagement dans le milieu et les exigences en situation professionnelle.	3	
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement dans le milieu en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement dans le milieu.	4.1 Fait preuve de motivation et de dynamisme au travail : • a le souci de parfaire • met temps et énergie au travail • a de l'initiative • réagit rapidement	4	
	4.2 Est un apport positif dans le groupe : • collabore • capable d'assumer des responsabilités • manifeste du leadership • personne stimulante	4	
	4.3 S'engage personnellement dans son milieu de travail : • disponibilité • implication sociale • générosité	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement dans le milieu.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement dans le milieu en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Engagement professionnel*
Habileté: *Engagement axiologique*

Énoncé: Situer ses propres valeurs par rapport aux valeurs privilégiées dans la profession et aux valaurs courantes dans le milieu de travail.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de son engagement axiologique en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement axiologique en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de sa capacité d'engagement axiologique dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de son engagement axiologique.	3.1 Comparaison entre son engagement axiologique actuel et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement axiologique en conformité avec les exigences professionnelles.	3	
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement axiologique.	4.1 Clarification de ses valeurs personnelles : • réflexion • identification de ses valeurs • affirmation de ses valeurs	4	
	4.2 Respect des valeurs en présence : • action cohérente avec les valeurs prônées	4	
	4.3 Ajustement personnel aux valeurs en présence : • questionnement • souplesse • réévaluation de ses valeurs	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement axiologique.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement axiologique en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Dimension: *Engagement professionnel*
Habileté: *Engagement éthique*

Énoncé: Prendre et assumer des décisions et comportements éthiques dans des situations professionnelles.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Étape appr.	Contexte de réalisation
1- Démontrer une perception de l'engagement éthique en situation professionnelle.	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement éthique en situation professionnelle.	2.1 Caractérisation des vécus sensoriels, affectifs et comportementaux.	2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
	2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
	2.3 Identification actuelle de son engagement éthique dans diverses situations professionnelles.	2	
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'engagement éthique.	3.1 Comparaison entre son engagement éthique actuel et les exigences en situation professionnelle.	3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
	3.2 Évaluation exhaustive des avantages et coûts associés à la mise en place d'un changement.	3	
	3.3 Évaluation des actions possibles pour accroître la qualité de son engagement éthique en conformité avec les exigences professionnelles.	3	À l'aide de la documentation nécessaire.
	3.4 Justification éclairée de ses choix par rapport aux exigences professionnelles en fonction de ses capacités, ses champs d'intérêt et ses besoins personnels.	3	
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement éthique.	4.1 Application du code d'éthique : • respect de la clientèle • confidentialité • discrétion	4	
	4.2 Intégration de son agir éthique dans sa pratique professionnelle : • respect des règles et normes du milieu • constance dans ses décisions et dans ses actions • comportements éthiques dans l'ensemble de ses relations de travail	4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement éthique.	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement éthique en contexte professionnel.	5	
	5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Les stratégies, techniques et formules d'enseignement

L'acte d'écrire

L'apprentissage coopératif

Stratégie centrée sur le comment et le pourquoi

L'enseignement des habiletés de penser

L'élaboration cognitive

L'enseignement par les pairs

La méthode des cas

La résolution de problèmes

Le groupe de discussions

La méthode des projets

Le schéma de concepts

Le transfert

Stratégie: L'acte d'écrire

Description

• Paré (1984), dans son ouvrage sur le journal de bord, décrit l'écriture comme un moyen de communiquer avec soi. Il explique que nous essayons toujours de rendre par des mots ce que nous percevons dans la réalité. Nous tentons également de traduire ce que nous éprouvons en nous ainsi que les relations que nous avons développées avec les êtres, les choses et les évènements.

Avantages

• L'écriture permet d'enrichir les évocations à partir de la perception.

• L'écriture favorise l'acquisition de mots nouveaux : il enrichit le vocabulaire et permet ainsi l'usage de nouveaux symboles pour représenter la réalité.

• L'écriture amène la réflexion et l'émergence de soi.

• L'acte d'écrire est donc révélateur, car il nous informe sur ce qui se passe en nous et autour de nous et, en permettant un retour sur la pensée, il devient supérieur à la seule pensée.

Limites

•Le temps requis pour exercer ce type d'activités peut paraître assez long.

• La difficulté de corriger les travaux produits apparaît comme un empêchement à utiliser ce type de stratégie.

• Certains étudiants peuvent résister à ce genre de travail.

• Au début, cela peut paraître difficile pour les étudiants.

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de cueillette d'information

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

•Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Préparation et utilisation

• L'activité d'écriture peut être utiliser à différents moments pendant un cours. Au début, elle sert à préparer mentalement l'étudiant au sujet du cours, à la fin du cours, elle permet de faire une synthèse des notions vues.

• L'écriture peut aussi servir comme instrument d'évaluation diagnostique, elle peut révéler des compréhensions ainsi que des confusions chez l'élève.

• Certains auteurs (Ménard 89, Paré 84) suggèrent le journal de bord comme outil pouvant permettre à l'étudiant d'inscrire ses idées, observations, expériences et émotions en relation avec le contenu enseigné.

Stratégie: L'apprentissage coopératif

Description

• L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet (Legendre, 1993).

• Les caractéristiques sont les suivantes : la classe est divisée en petits groupes (de 2 à 5 élèves) dans lesquels les élèves coopèrent à l'accomplissement des tâches d'apprentissage ; les tâches assignées à chaque groupe peuvent être de niveaux cognitifs variés ; généralement, l'enseignant fournit des consignes pour favoriser la coopération et l'interdépendance mutuelle entre les coéquipiers d'un groupe (Roy, 1991).

Avantages

Cette stratégie...

1- permet aux élèves de développer des attitudes positives en regard de leur apprentissage, des enseignants et des collègues de classe.

2- permet d'acquérir le désir d'apprendre et la croyance qu'ils peuvent apprendre.

3- permet l'acquisition des apprentissages et des habiletés dans un contexte social et interpersonnel (Apollonia, Glashon, 1992).

4- a des conséquences positives sur la motivation, l'estime de soi et sur les relations interpersonnelles entre les élèves (Pintrich, 1990 ; McKeachie, 1986, 1987).

5- contribue au développement d'habiletés affectives et sociales (Apollonia, Glashon, 1992).

Limites

• Pour qu'il y ait apprentissage, l'implication de chaque membre du groupe est nécessaire

• Le groupe doit se centrer sur la tâche à réaliser sans esprit de compétition et sans individualisme

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de mise au point

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Préparation et utilisation

• Définir les objectifs scolaires et de fonctionnement en groupe

•Fixer clairement les critères de réussite

• Prendre les décisions concernant l'organisation physique de la classe, l'assignation des groupes et le matériel à être utilisé

• Observer, superviser et intervenir au besoin pour donner du feed-back

Stratégie centrée sur le comment et le pourquoi

Description

• Les stratégies centrées sur l'explication du comment et du pourquoi de la véracité de certaines théories ou contenus (en ce qui nous concerne, les habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif) ont pour effet d'accroître le niveau de croyance des élèves dans ces mêmes théories et possiblement leur adhésion (Romano, 1991).

• Cette approche met particulièrement l'accent sur le rôle des explications que les sujets se donnent afin de comprendre pourquoi un communicateur adopte une position sur un thème particulier.

Avantages

Ces stratégies permettent :

1- l'accroissement chez l'élève de son niveau de croyance et d'adhésion aux théories ou contenus explicités.

2- l'utilisation de nouvelles explications causales, lesquelles peuvent être intégrées à leurs schèmes et être utilisées dans des attributions ultérieures.

3- la persistance des élèves dans leur nouvelle croyance (Romano, 1991).

Limites

• De façon générale, la modification d'attitudes à l'égard du thème serait facilitée dans la mesure où les sujets perçoivent que le communicateur véhicule dans son propos "la vérité, la réalité".

Préparation et utilisation

• Susciter chez l'élève un processus de réflexion.

• Inviter les étudiants à expliquer une relation hypothétique entre deux variables.

• Construire des explications causales pour rendre compte de la relation entre les variables.

Habiletés mises en oeuvre

• *Habiletés intellectuelles:*
Habiletés de cueillette d'information
Habiletés d'organisation
Habiletés d'analyse

• *Habiletés socioaffectifves:*
Habiletés d'ouverture à l'expérience
Habiletés de prise en charge personnelle
Habiletés d'adaptation personnelle

Stratégie: L'enseignement des habiletés de penser

Description

• Plusieurs stratégies telles l'enseignement direct des habiletés de penser, le modelage et le développement de la métacognition favorisent l'exercice des habiletés de penser, c'est à dire qu'elles incitent les élèves à penser et à réfléchir en mettant l'accent sur l'utilisation du contenu plutôt que sur sa seule acquisition (Kurfiss, 1988 ; Newman, 1990,1991).

• Ce sont des stratégies qui visent l'apprentissage des habiletés cognitives et métacognitives : il s'agit de faire apprendre directement des habiletés de pensée, de même que les connaissances et les attitudes les supportant (Rosenshine et Meister, 1992).

•Perkins suggère de faire apprendre aux élèves des tactiques ou stratégies permettant de guider et de supporter divers processus de pensée. Ces cadres à penser sont en fait des connaissances qui permettent d'organiser et de structurer des processus de pensée particuliers.

Avantages

Ces stratégies permettent :

1- l'acquisition et l'exercice des habiletés et des stratégies de pensée

2- le développement des habiletés métacognitives

3- l'acquisition des connaissances de base sur le fonctionnement de la pensée humaine et sur la nature du savoir

4- le développement des dispositions et des attitudes qui sont à la base d'une pensée rigoureuse (Romano, 1993)

Limites

• L'accent est mis sur le "comment" apprendre et non sur le "quoi" apprendre.

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés d'intégration

• Habiletés socioaffectifves:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés à recourir à l'environnement

Préparation et utilisation

• Identifier et décrire le plus clairement possible les divers cadres à penser qui peuvent être utiles aux élèves (ex.: étapes pour résoudre un problème)

• Décomposer les habiletés complexes en éléments plus simples

• Prévoir de nombreuses occasions de pratique en favorisant l'interaction.

• Commencer par des tâches simples et augmenter lentement la complexité des tâches

• Prévoir des supports à fournir aux élèves pour organiser et structurer leur processus de pensée (Romano, 1993)

• Adopter un rythme de travail qui permet de penser.

• Favoriser un climat qui favorise la réflexion.

Stratégie: L'élaboration cognitive

Description

• L'élaboration cognitive est essentiellement un ensemble de processus visant à traiter l'information. Pour Cacioppo et al. (1985), ce n'est pas l'information externe qui est la plus importante pour le changement d'attitude, mais l'élaboration cognitive de cette information, c'est à dire l'étendue et l'importance de la réflexion de la personne à propos des arguments de persuasion portant sur le sujet à l'étude.

Avantages

1- Plus l'élaboration cognitive est grande...

a- plus de nouveaux éléments sont intégrés dans la représentation en cause.

b- plus l'attitude est stable, résistante à la contrepersuasion et prédictrice fidèle du comportement.

2- L'activation et la manipulation d'un schème le rendent plus cohérent, plus résistant et plus accessible (Petty et Cacioppo, 1985).

Limites

• Il est essentiel que la réflexion sur les arguments de persuasion soit élaborée afin qu'un ancrage affectif se produise chez l'élève et qu'il amène un changement d'attitude.

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de mise au point

Habiletés de cueillette d'information

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Préparation et utilisation

Permettre aux élèves de:

• faire des associations
• d'inférer d'autres propositions
• de comprendre les énoncés
• d'apporter des arguments
• de générer d'autres informations reliées au sujet

Stratégie: L'enseignement par les pairs

Description

• L'enseignement par les pairs est une méthode dans laquelle le contenu d'un cours est véhiculé par des tuteurs, choisis parmi les étudiants d'un groupe, qui maîtrisent le contenu et sont capables de le communiquer (Brien, 1994)

• On reconnaît généralement deux formes d'enseignement, par les pairs: la forme individuelle et la forme par petits groupes. Dans la forme individuelle, chaque apprenant tuteur est en relation d'aide avec un seul apprenant tuteuré. Dans la forme par petits groupes, chaque apprenant tuteur est responsable de l'apprentissage de quelques apprenants tuteurés.

Avantages

• Selon McKeachie et al. (1986-1987), l'enseignement par les pairs semble être une technique très efficace pour l'atteinte d'objectifs variés et pour une diversité de contenus. McKeachie et al. rapportent également que l'efficacité de cette technique s'applique aussi aux élèves ayant des styles d'apprentissage différents et se situant à divers niveaux cognitifs.

• Les recherches revues par ces auteurs attribuent les effets positifs de cette technique au fait qu'enseigner développe une pensée active sur le contenu, sur l'analyse et la sélection des idées principales, et sur le traitement et l'organisation des informations (Roy, 1991).

• Ce type d'enseignement permet au tuteuré de recevoir un enseignement individualisé, donc mieux adapté à son rythme d'apprentissage.

• Il fournit au tuteur une occasion d'appliquer et de parfaire ses connaissances en plus de développer des capacités de leadership.

Limites

• Ce type d'enseignement peut-être soumis au manque de compétences du tuteur.

• Il ne s'applique souvent qu'à certains éléments d'un cours.

• Peut donner à certains apprenants le sentiment qu'ils n'ont pas reçu un enseignement aussi valable que celui qui aurait été donné par l'enseignant.

(Chamberland, 1995)

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de cueillette de d'information

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Habiletés d'adaptation personnelle

Préparation et utilisation

• Le couple tuteur-tuteuré doit être formé en tenant compte des forces des apprenants, de leurs compétences différentes.

• Il faut établir clairement ce qui est attendu des tuteurs et des tuteurés.

• Le professeur doit superviser les situations tutorielles sans y intervenir.

(Chamberland, 1995)

Stratégie: La méthode des cas

Description

• La méthode des cas est une formule privilégiée dans le monde de la formation professionnelle. Cette méthode consiste à amener un groupe d'étudiants ou de personnes en formation à analyser, à discuter et à solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu. Cette analyse est le plus souvent résumée dans un rapport-synthèse individuel ou collectif.

Avantages

Selon Roger Mucchielli (1969) :

1- Les étudiants formés par la méthode des cas ont une perception plus juste et plus nuancée des problèmes, une conscience réelle des lacunes de leur seule perception personnelle, et ils valorisent l'apport de leurs collègues.

2- Au cours d'une discussion, il arrive régulièrement que les participants, confrontés aux objections de leurs collègues, changent d'opinion devant des analyses plus justes que les leurs ou l'impossibilité de défendre adéquatement leurs propres énoncés (Mucchielli, 1969 ; Fleming et Levie,1979).

3- McKeachie et al. (1986-1987) rapportent la conclusion de plusieurs chercheurs à l'effet que l'utilisation de la méthode des cas semblait plus efficace lorsque l'objectif visé était le développement de l'habileté à appliquer les concepts acquis pendant le cours (Roy, 1991).

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de cueillette d'information

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

Habiletés d'intégration

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Habiletés d'engagement dans le milieu

Limites

• La méthode des cas pose des problèmes d'accès à des cas pertinents à la matière à couvrir.

• La rédaction d'un cas prend beaucoup de temps et exige une certaine expertise de la part de l'enseignant.

• Cette méthode ne permet pas de vérifier, dans l'action, les conséquences des décisions prises par l'apprenant.

(Chamberland, 1995)

Préparation et utilisation

• Lors de la rédaction du cas, il faut se soucier de fournir aux apprenants des informations objectives, claires et exhaustives.

• Le degré de difficulté du problème soulevé doit permettre aux apprenants de réaliser des apprentissages de haut niveau.

• L'enseignant doit s'assurer que l'étude du cas place les apprenants dans une situation où ils auront à analyser le cas, à poser un diagnostic, à proposer une solution et à déduire des règles transférables à d'autres situations semblables.

(Chamberland, 1995)

Stratégie: La résolution de problèmes

Description

• Selon la psychologie cognitive, c'est un processus intellectuel de traitement de l'information non seulement en situation scolaire d'apprentissage mais dans toutes les situations de la vie quotidienne où un individu doit atteindre un but en ayant à poser des gestes appropriés pour le faire (Holyoak, 1990 ; Shuell, 1988 ; Jones et al., 1987).

• Approche pédagogique qui consiste à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes.

Avantages

Selon Resnick et Klopfer (1989), les avantages de l'enseignement et de l'apprentissage dans ce type de cadre sont de 3 ordres :

1- Les connaissances sont toujours insérées dans le contexte dans lequel elles sont et seront utilisées, il n'y a aucune pratique sur des connaissances isolées.

2- La mise en application des connaissances et des stratégies qui y sont reliées remplace le discours théorique sur les connaissances et les stratégies.

3- L'élève a très fréquemment la possibilité d'observer ses pairs en train de réaliser des tâches, de résoudre des problèmes et il en retire de nombreuses informations au regard de l'apprentissage.

Il a été démontré que d'utiliser des stratégies spécifiques de résolution de problèmes (enseignement des stratégies qui s'effectue à partir d'un contenu disciplinaire ou d'un champ particulier de connaissances) est une orientation qui rend le plus probable le transfert des apprentissages (Glaser,1984 ; Resnick, 1987 ; Voss, 1989).

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de mise au point

Habiletés de cueillette d'information

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

•Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de recours à l'environnement

Limites

• Pour résoudre adéquatement un problème, la personne doit nécessairement avoir dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour traiter les données du problème soumis.

(Tardif, 1992)

Préparation et utilisation

• L'enseignant doit insérer l'acquisition des connaissances dans un contexte de problèmes réels à résoudre.

• Les situations conçues pour provoquer et soutenir les apprentissages doivent contenir des données initiales à partir desquelles l'élève se construit une représentation du problème, des buts manifestes ainsi que des contraintes qui exigent une négociation cognitive de sa part.

• De plus, les situations proposées doivent exiger de la part de l'élève la création d'une solution qu'il n'avait pas d'emblée à la première lecture de l'énoncé du problème.

• L'enseignant doit éviter de placer l'élève devant des tâches répétitives ou celui-ci peut résoudre les problèmes sans faire des apprentissages significatifs.

(Tardif, 1992)

Stratégie: Le groupe de discussion

Description

• Les discussions sont des activités d'apprentissage dans lesquelles des étudiants sont amenés, sous la direction d'un animateur, à agir les uns avec les autres en vue de partager leurs connaissances ou d'émettre leurs opinions sur un sujet donné. Mis à part la discussion classique (table ronde) qui regroupe de cinq à douze participants, il existe d'autres formes de discussion, dont le débat, la buzz-session et le forum (Brien, 1994).

Avantages

• McKeachie et al. (1986-1987) soutiennent que l'utilisation des discussions en classe améliorent la qualité des apprentissages. Leur revue de recherche a permis de dégager plusieurs avantages à cette forme d'enseignement :

1- Les discussions permettent aux élèves d'exposer librement leur conception personnelle et de comparer leur compréhension avec leurs collègues de classe.

2- Les discussions permettent un meilleur transfert des connaissances à de nouvelles situations.

3- Les discussions améliorent le développement de l'habileté à résoudre des problèmes.

4- Les discussions ont un impact significatif sur les variables affectives des élèves (Roy, 1991).

• Chamberland et al. y voit d'autres avantages:

1- Les discussions mettent les apprenants en rapport et favorise la création de liens et l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe

2- Cette stratégie pédagogique offre à l'enseignant une excellente occasion de vérifier le degré de compréhension des apprenants

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés de mise au point

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés de relation interpersonnelle

Limites

Le groupe de discussions:

• Peut susciter parfois des problèmes de participation

• Demande de la part de l'enseignant des compétences en dynamique de groupe

• Est une formule qui ne garantit pas toujours l'atteinte des objectifs poursuivis (Chamberland, 1995)

Préparation et utilisation

• L'enseignant doit préciser les consignes et les objectifs poursuivis par cette discussion

• L'enseignant pourra préparer des questions qui permettront de réanimer la discussion, si nécessaire

• Les apprenants, à la demande de l'enseignant, ont la responsabilité de préparer la discussion soit par des lectures ou tout autre recherche d'information

• L'enseignant, afin de bien canaliser la discussion, peut présenter un bref exposé de la question

• Les différentes fonctions d'animation peuvent être assumés par plus d'un apprenant (Chamberland, 1995)

Stratégie: La méthode des projets

Description

• Cette méthode met en oeuvre un ensemble d'opérations qui visent une réalisation précise, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé (Legendre, 1993).

Dans la méthode des cas, un problème est posé à un individu ou à un petit groupe en vue de la recherche d'une solution. Dans la méthode des projets, la solution envisagée pour résoudre le problème doit en plus être appliquée dans l'élaboration d'une oeuvre quelconque.

• La pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate (Bordalo et Ginestet, 1993).

Avantages

Cette stratégie...

1- permet un apprentissage intégré.

2- lie les savoirs à une situation problématique à résoudre.

3- lie les contenus de différentes disciplines dans une thématique commune occasionnant le transfert.

4- développe des capacités instrumentales et des démarches procédurales de haut niveau.

L'apprenant ne développe pas les contenus pour eux-mêmes, mais découvre leur finalité en les employant dans une action.

Limites

• Demande beaucoup de temps pour la planification et la réalisation.

• Demande un encadrement suivi.

• Peut poser certains problèmes lors de l'évaluation sommative, de type normatif (comparaison entre les différents apprenants)

(Chamberland, 1995)

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

Habiletés d'intégration

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés d'adaptation personnelle

Habiletés d'engagement dans le milieu

Préparation et utilisation

• Un plan du projet devrait faire l'objet d'une entente entre l'enseignant et l'apprenant afin de s'assurer que les intérêts de l'apprenant sont en accord avec les attentes de l'enseignant.

• L'enseignant doit intervenir de façon formative afin de permettre aux apprenants de réaliser plusieurs apprentissages.

• L'enseignant doit prévoir de nombreuses occasions de mise en commun des expériences variées des apprenants afin de leur permettre d'être en contact avec des problématiques différentes.

• L'apprenant doit avoir des occasions de réfléchir sur sa démarche. (Chamberland, 1995)

Stratégie: Le schéma de concepts

Description

• Jones (1989) définit les schémas de concepts (représentations graphiques) comme « la représentation visuelle d'énoncés verbaux ». Ils permettent d'illustrer, souvent d'un simple coup d'oeil, un réseau complexe d'informations. Cette forme de représentation, contrairement au texte, permet un traitement non linéaire des informations.

Avantages

• Mayer (1989) et Ausubel (1978) ont démontré que l'utilisation de ces modèles conceptuels comme matériel explicatif favorisait chez les élèves la structuration des informations par la construction de modèles mentaux. L'usage de ces schémas diminuerait la rétention du mot à mot tout en accroissant, à long terme, l'assimilation des informations.

• La schématisation des concepts n'est évidemment pas une panacée universelle aux problèmes de l'apprentissage. Les expérimentateurs sont cependant unanimes : c'est un outil de travail puissant. Ses applications sont multiples. Sa vertu réside dans l'obligation faite à l'usager de traiter les informations en fonction des structures. C'est à ce titre qu'il peut figurer au répertoire des stratégies cognitives d'un élève de niveau collégial (Tardif, 1992).

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

Habiletés d'intégration

• Habiletés socioaffectives

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés à recourir à l'environnement

Limites

• Il peut être long à maîtriser par les étudiants.

• Difficilement évaluable, si on a omis de préciser le nombre de concepts et de donner des règles précises sur la construction du réseau.

• Ne se prête pas à tous les types de contenus. Il ne peut englober qu'un nombre limité d'éléments et de relations.

(Lafortune, 1994)

Préparation et utilisation

• L'enseignant doit fournir à l'apprenant l'assistance suffisante pour qu'il puisse regrouper dans sa mémoire à long terme ce que l'enseignant a déjà regroupé dans la sienne.

• Les représentations graphiques peuvent être très variées. Les réseaux, les tableaux à double entrée, les graphiques, les cycles... Ces différents schémas ont en commun d'illustrer un réseau complexe d'information.

•Ces schémas de concepts peuvent servir de support à la prise de notes pendant les cours, comme matériel permis pendant les examens ou comme outil de revision.

Stratégie: Le transfert

Description

• Robert M. Gagné (1985) définit le transfert d'apprentissage comme l'activation et l'application des connaissances dans de nouvelles situations.

• David Ausubel (1969) situe plus distinctement la place faite au transfert à l'intérieur de divers types d'apprentissage. Sa définition est la suivante: « L'influence que l'apprentissage réalisé dans une situation peut avoir sur l'apprentissage à effectuer dans une autre situation. »

Avantages

Ces stratégies...

1- permettent à l'étudiant de faire des liens entre les types de savoirs.

2- permettent à l'étudiant d'utiliser et de maîtriser différentes stratégies (résolution de problèmes, synthèse, analyse, métacognition...)

3- permettent à l'étudiant de posséder des schémas ou des réseaux sémantiques compacts, riches et variés qui le guident à travers plusieurs situations.

Limites

• Le transfert n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations.

(Tardif, 1992)

Habiletés mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habiletés d'analyse

Habiletés de production

Habiletés d'intégration

Habiletés d'évaluation

• Habiletés socioaffectives:

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés d'adaptation personnelle

Habiletés d'engagement dans le milieu

Préparation et utilisation

• Le choix des problèmes et des exemples par leur variété et leur nombre permet à l'élève de décontextualiser ses apprentissages et de transférer ses connaissances d'une situation à l'autre, d'un contexte à l'autre.

• Il est important de faire ressortir très explicitement pour l'élève les relations qui existent entre les situations présentées en classe.

• Créer un contexte où les connaissances sont acquises et discutées dans un groupe social de coopération semble être à privilégier dans un enseignement qui veut favoriser le transfert.

La fiche pédagogique

Exemple dirigé

Fiche de travail

Fiche pédagogique

1 Habileté : *Relation interpersonnelle*

2 Élément de l'habileté : *Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation de formation*

Activité No. : 1

3 Étape de l'apprentissage : *Étape 1: Perception globale*

4 Comportement attendu : *Développer sa capacité à communiquer dans une équipe*

11 Concepts-clés :
- *Impressions*
- *Sensations*
- *Connaissances*
- *Images*

10 Opérations cognitives :
- *Identifier*
- *Recueillir*
- *Communiquer*

8 Critères de performance : *Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations de formation*

5 Activités d'apprentissage :

6 Contexte de réalisation

Activités d'apprentissage	Contexte de réalisation
- Présentation de l'activité aux élèves (déroulement, objectifs etc...)	
- Visionnement d'un extrait de video où des personnes vivent une relation de compétition au sein d'une équipe (mise en situation)	
- L'élève doit identifier ses impressions, sensations etc...	*individuel*
- L'élève doit mettre par écrit (journal de bord) tout ce qui lui vient à l'esprit de façon libre, sans catégoriser	*individuel*
- L'élève échange ses impressions, ses sensations avec d'autres confrères et consoeurs de classe	*sous-groupe*
- L'enseignant revient sur les contenus discutés en sous-groupe afin de recueillir le matériel et d'en faire une synthèse avec les élèves	*groupe*
L'enseignant fait un retour sur le processus utilisé	*groupe*

7 Stratégie d'enseignement :
- *L'acte d'écrire*
- *La méthode des discussions*

Durée prévue *1 hre*

9 Outil d'évaluation : *Journal de bord*

Évaluation
☑ formative
☐ sommative

Points:

Contexte de réalisation :

☑ Cours
☐ Cours-atelier
☐ Stage

Titre : *Sports collectifs et processus de groupe*

Matériel didactique :

- *Video*
- *Papier*
- *Crayon*

Insertion de l'activité d'apprentissage de l'habileté dans le déroulement du cours :

Notes :

Présentation du vidéo:
- *se laisser capter par la situation*
- *ne pas prendre de notes*

Journal de bord:
- *sortir en vrac toutes mes sensations, mes impressions...*

Discussion de groupe:
- *l'écoute est primordiale*

Thème du cours :

La communication dans une équipe

12 Déroulement ou Séquence des activités d'enseignement apprentissage :

Partie 1 : Sert d'activité "déclencheur"

Partie 2 : Les caractéristiques individuelles lors d'une communication en groupe

Partie 3 : Les principes de la communication dans une équipe de travail

Fiche pédagogique

Habileté :

Élément de l'habileté :

Activité No. : 1

Étape de l'apprentissage :

Étape no:

Comportement attendu :

Concepts-clés :

•

Activité d'apprentissage :

Situation d'activité

Opérations cognitives :

•

Critères de performance :

Stratégie d'enseignement :

Durée prévue

Outil d'évaluation :

Évaluation
❑ formative
❑ sommative

Points:

Contexte de réalisation :

- ❑ Cours
- ❑ Cours-atelier
- ❑ Stage

Titre :

Matériel didactique :

Insertion de l'activité d'apprentissage de l'habileté dans le déroulement du cours :

Notes :

Thème du cours :

Déroulement ou Séquence des activités d'enseignement apprentissage :

Les fiches de situation significative

Fiche 1 : **La perception globale**

Fiche 2 : **La conceptualisation de l'émotion**

Fiche 3.1 : **L'évaluation critique 3.1**

Fiche 3.2 : **L'évaluation critique 3.2**

Fiche 4 : **La mise en application**

Fiche 5 : **L'attribution de signification**

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
La perception globale **1**

➽ ***J'exprime ce que je ressens lors d'une situation significative.***

Je décris brièvement la situation :

Les réactions physiques que j'ai

Les sensations que je ressens

Comment je suis touché émotivement

Les images que la situation provoque

Les souvenirs que cela me rappelle

Les connaissances antérieures qui sont pertinentes

Identification de l'habileté : _____

➻ ***J'identifie l'émotion ou les émotions que la situation me fait vivre.***

D'après moi, ce que je ressens, c'est...

➻ ***Je réfléchis aux effets que cette ou ces émotions produisent sur moi.***

➻ ***Je décris les effets produits.***

➻ ***J'essaie de les expliquer.***

Les effets sur mon niveau d'activation

Les effets sur la direction de mes comportements

Les effets sur l'aisance que je ressens

Les effets sur la perception que j'ai de moi

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
L'évaluation critique **3.1**

➻ ***J'évalue si ma façon de faire correspond aux exigences de la profession.***

Je décris les comportements sur lesquels je me questionne.	Je fais correspondre à chacun les comportements professionnels attendus.

1

Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.

❑ Tout à fait en accord ❑ En accord ❑ Incertain ❑ En désaccord ❑ Tout à fait en désaccord

2

Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.

❑ Tout à fait en accord ❑ En accord ❑ Incertain ❑ En désaccord ❑ Tout à fait en désaccord

3

Mes comportements correspondent bien aux exigences professionnelles.

❑ Tout à fait en accord ❑ En accord ❑ Incertain ❑ En désaccord ❑ Tout à fait en désaccord

➻ ***J'identifie les comportements qu'il serait souhaitable de modifier :***

Identification de l'habileté : _____

➻ ***Si je décide de changer certains comportements...***

Qu'est-ce que cela va exiger de moi?

Les efforts à faire

Le niveau de difficulté envisagé

Que vais-je y gagner?

Ce que je vais en retirer

Mes besoins personnels qui seront mieux satisfaits

➻ ***Quelles actions concrètes vais-je entreprendre ?***

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
La mise en application **4**

➻ ***J'ai entrepris des actions concrètes pour changer certains comportements.***
J'ai mis en application des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer cette habileté professionnelle...
Et à la lumière des résultats obtenus...

➻ ***Est-ce que j'ai été capable de réaliser les moyens d'action choisis tel que je l'avais prévu?***

➻ ***Au bout du compte, est-ce que mes choix d'action étaient les bons?***

➻ ***J'évalue maintenant les retombées de mes actions...***

- en précisant mes besoins personnels maintenant mieux satisfaits
- en identifiant les améliorations apportées à mon agir professionnel

Identification de l'habileté : _____

➽ ***Après avoir réfléchi sur la portée des moyens ou des actions que j'avais choisis pour développer cette habileté professionnelle...***

Je réalise un schéma qui décrit de façon cohérente les impacts des actions entreprises sur mon action professionnelle

➽ ***Je formule une synthèse des nouveaux éléments que j'ai maintenant acquis***

Les fiches d'évaluation des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

1.0 L'ouverture à l'expérience

2.0 La prise en charge personnelle

3.0 Le recours à l'environnement

4.0 La relation interpersonnelle

5.0 L'acceptation de l'autre

6.0 L'adaptation personnelle

7.0 La réaction socioaffective

8.0 La prise en charge professionnelle

9.0 L'engagement dans le milieu

10.0 L'engagement axiologique

11.0 L'engagement éthique

Note:

Les grilles d'évaluation proposées ne le sont qu'à titre d'exemples.
Le choix des regroupements de comportements, des comportements attendus eux-mêmes ou de l'échelle de mesure doit se faire par l'enseignant en fonction du niveau d'habileté dont il vise l'apprentissage et la mesure.
Nous considérons par ailleurs que l'usage isolé de grilles de mesure des habiletés de l'élève, sans que celui-ci n'aie entrepris une démarche de formation, constitue une pratique inacceptable. Ce qui est évalué doit être l'objet d'un enseignement explicite.

Évaluation des habiletés professionnelles

1.0 L'ouverture à l'expérience

L'ouverture à l'expérience, c'est la capacité qui m'amène à être et à vivre en contact avec moi-même, autrui et l'environnement. J'utilise donc, de façon franche et sincère, les expériences que j'ai vécues en situation professionnelle, afin d'en intégrer les nouveaux éléments à ma vision personnelle globale.

	Insatisfaisant 1	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Se connaître comme personne					
-Je m'observe	○	○	○	○	○
-Je réfléchis sur ce que je suis	○	○	○	○	○
-Je me remets en question	○	○	○	○	○
-Je parle de mes forces et de mes faiblesses	○	○	○	○	○
•Être ouvert aux autres					
-Je suis à l'écoute de l'autre	○	○	○	○	○
-J'accepte la critique	○	○	○	○	○
-Je suis tolérant	○	○	○	○	○
•Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue					
-Je suis à l'écoute du non-verbal	○	○	○	○	○
-Je comprends la situation du point de vue de l'autre	○	○	○	○	○
-Je verbalise ce qui se passe	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 / 50
		Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

2.0 La prise en charge personnelle

À partir de mon ouverture à l'expérience personnelle, c'est ma capacité à analyser, critiquer et évaluer ma propre expérience: c'est ce qui me permet d'identifier les avenues d'action pertinentes à mon évolution personnelle, de faire des choix et d'entreprendre des actions assurant mon propre développement.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Devenir autonome					
-Je fais preuve d'initiative	○	○	○	○	○
-Je m'organise personnellement	○	○	○	○	○
-J'affiche mon authenticité partout	○	○	○	○	○
•Devenir responsable					
-J'assume les tâches requises	○	○	○	○	○
-J'apprécie les évènements avec discernement	○	○	○	○	○
•Évoluer personnellement					
-Je précise mon champ d'intérêt et je m'y engage	○	○	○	○	○
-Je me donne les moyens d'évoluer	○	○	○	○	○
•Élargir sa formation					
-Je recherche les connaissances nécessaires à mon action	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :**	Total =_____x100 / 40
		Date:
		%

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

3.0 Recours à l'environnement

C'est la capacité qui m'amène à identifier dans l'environnement les ressources utiles à ma croissance personnelle et à y puiser les éléments, l'aide et le support me permettant de répondre aux besoins que je ressens en situation professionnelle.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Identifier ses besoins					
-J'identifie les besoins que j'ai	○	○	○	○	○
•Puiser dans l'environnement					
-Je connais les ressources disponibles	○	○	○	○	○
-Je vais chercher du support au besoin	○	○	○	○	○
-Je vais chercher des connaissances spécifiques	○	○	○	○	○
-J'utilise les ressources appropriées	○	○	○	○	○
•Se ressourcer					
-Je me perfectionne constamment	○	○	○	○	○
-Je développe mes connaissances	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 35 Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

4.0 La relation interpersonnelle

C'est ma capacité à recevoir, ressentir et comprendre, avec respect et intérêt, ce que les autres me communiquent tout en étant capable de ressentir, comprendre et exprimer mes propres objets de communication dans le but de maintenir une relation de qualité.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Développer l'habileté à entrer en relation					
-Je crée un lien de confiance avec l'autre	○	○	○	○	○
-Je m'intègre à mon groupe de travail	○	○	○	○	○
-J'explique ma façon d'être en relation avec l'autre	○	○	○	○	○
•Développer l'habileté à maintenir une relation					
-J'établis une relation respectueuse	○	○	○	○	○
-Je favorise le dialogue	○	○	○	○	○
•Savoir communiquer professionnellement					
-Je reçois de la rétro-action	○	○	○	○	○
-Je donne de la rétro-action	○	○	○	○	○
•Savoir communiquer dans l'équipe					
-J'émets mon opinion en équipe de travail	○	○	○	○	○
-Je fais valoir mon point de vue en respectant les autres	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :**	Total =_____x100 45
		Date:
		%

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

5.0 Acceptation de l'autre

C'est la capacité qui m'amène à accueillir avec ouverture et à respecter sans réserve l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Accueillir l'autre					
-Je me rends disponible	○	○	○	○	○
-Je suis empathique	○	○	○	○	○
-Je développe une relation chaleureuse	○	○	○	○	○
•Reconnaître l'autre					
-Je suis respectueux	○	○	○	○	○
-J'ai une vision positive de l'autre	○	○	○	○	○
-J'accepte la réalité de l'autre	○	○	○	○	○
•Respecter les caractéristiques de l'autre					
-Je respecte les différences	○	○	○	○	○
-Je respecte les orientations sexuelles,religieuses, politiques	○	○	○	○	○
-Je respecte les valeurs de l'autre	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 / 45
		Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

6.0 L'adaptation personnelle

L'adaptation, c'est la capacité que j'ai de modifier ou d'ajuster mes attitudes et mes comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de mon action professionnelle en cours.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Savoir s'adapter au changement					
-J'adapte mon intervention selon les besoins du client	○	○	○	○	○
-Je compose avec des situations imprévues	○	○	○	○	○
-Je fais preuve de souplesse	○	○	○	○	○
• Adapter son action aux collègues de travail					
-Je m'ajuste à mes collègues de travail	○	○	○	○	○
-Je vis la collaboration	○	○	○	○	○
-Je parle ouvertement des divergences sans critiquer	○	○	○	○	○
• Devenir polyvalent					
-J'utilise toutes mes ressources personnelles	○	○	○	○	○
• Renouveler son action pour éviter la routine					
-Je trouve des solutions créatives à une situation	○	○	○	○	○
-J'apporte des changements à mes actions au besoin	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = ____ x 100 / 45
		Date:
		%

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

7.0 La réaction socio-affective

La réaction socio-affective, c'est la capacité que j'ai à composer autant avec la réception que l'expression de la charge émotive suscitée par les personnes, les évènements ou les circonstances associés à une situation professionnelle que je vis.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Développper une stabilité émotive					
-J'identifie les émotions que je vis	○	○	○	○	○
-J'utilise mes émotions vécues pour mieux me connaître	○	○	○	○	○
-Je suis authentique	○	○	○	○	○
•Savoir s'exprimer et faire exprimer les autres sur le plan affectif					
-Je parle de mes émotions	○	○	○	○	○
-Je favorise l'expression des émotions chez l'autre	○	○	○	○	○
•Savoir utiliser les émotions en intervention					
-Je me laisse toucher par les émotions présentes	○	○	○	○	○
-Je vis en contact émotif avec l'autre	○	○	○	○	○
-Je fais appel aux émotions présentes en intervention	○	○	○	○	○
•Maintenir son efficacité en situation tendue					
-Je garde une distance émotive par rapport à l'autre	○	○	○	○	○
-Mon action est appropriée selon le contexte affectif	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total =_____x100 50 Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

8.0 La prise en charge professionnelle

La prise en charge professionnelle, c'est la capacité que j'ai d'investir énergie et ressources dans une action professionnelle afin d'assurer une prestation de services de qualité qui répond aux besoins du client, selon les exigences de la situation.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Faire preuve d'intérêt pour l'autre					
-Je suis capable d'aller vers l'autre	○	○	○	○	○
-Je centre mes préoccupations sur l'autre	○	○	○	○	○
•Appuyer son action sur une analyse adéquate de la situation					
-Je connais les besoins de l'autre	○	○	○	○	○
-Je connais les capacités de l'autre	○	○	○	○	○
•Aider l'autre à devenir autonome					
-Je connais et je respecte l'autonomie de l'autre	○	○	○	○	○
-J'utilise des moyens qui mettent l'autre en action	○	○	○	○	○
-Je respecte la capacité de progression de l'autre	○	○	○	○	○
-J'aide l'autre à répondre à ses propres besoins	○	○	○	○	○
•Respecter le rythme de l'autre					
-J'ajuste mes actions aux capacités de l'autre	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 / 45
		Date:
		%

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

9.0 L'engagement dans le milieu

L'engagement dans le milieu, c'est la capacité qui m'amène à m'investir personnellement dans mes relations avec les individus ou les groupes d'individus, dans l'organisation de mon milieu de travail et dans une action sociale.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Manifester du dynamisme					
-J'ai la passion de ce que je fais	○	○	○	○	○
-J'essaie de me dépasser en me fixant des défis	○	○	○	○	○
•S'engager personnellement dans son travail et dans la société					
-Je m'implique socialement	○	○	○	○	○
-Je me rends disponible en dehors des heures de travail	○	○	○	○	○
-Je suis généreux de mon temps et de mes efforts	○	○	○	○	○
•Fournir un apport positif au groupe					
-J'accomplis mon travail de façon stimulante pour le groupe	○	○	○	○	○
-Je contribue à créer un climat de travail efficace	○	○	○	○	○
-Je démontre une capacité de collaboration et d'entraide	○	○	○	○	○
•Faire preuve de motivation au travail					
-J'ai le souci de parfaire le plus possible mes interventions	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 / 45
		Date:
		%

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

10.0 L'engagement axiologique

L'engagement axiologique, c'est la capacité que j'ai à clarifier mes propres valeurs, à identifier les valeurs privilégiées dans ma profession ainsi que les valeurs courantes dans mon milieu de travail.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Clarifier ses valeurs personnelles					
-J'identifie mes propres valeurs	○	○	○	○	○
-Je précise ce que je désire véhiculer auprès de la clientèle	○	○	○	○	○
-J'explique l'importance de mon rôle professionnel	○	○	○	○	○
• Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs					
-J'explique l'importance que j'attache à mes valeurs	○	○	○	○	○
-Je suis capable de réévaluer ma façon de voir les choses	○	○	○	○	○
• Savoir composer avec ses valeurs personnelles et celles du milieu					
-Je questionne mes propres valeurs en relation avec celles du milieu	○	○	○	○	○
• Respecter les valeurs du milieu dans une intervention					
-J'interviens dans le sens des valeurs retenues par le milieu	○	○	○	○	○
-Je sais juger de l'accord entre mon intervention et les valeurs du milieu	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x 100 / 40
		Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Évaluation des habiletés professionnelles

11.0 L'engagement éthique

L'engagement éthique, c'est la capacité qui amène le sujet à développer son jugement moral, à prendre et à assumer des décisions et des comportements éthiques dans des situations professionnelles.

	Insatisfaisant 1	Satisfaisant 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Appliquer un code d'éthique approprié					
-J'identifie les règles d'éthique importantes dans le milieu	○	○	○	○	○
-J'adopte des comportements éthiques avec le client	○	○	○	○	○
• Appliquer l'éthique à ses relations de travail					
-Je fais preuve d'éthique avec mes collègues	○	○	○	○	○
-Je respecte les règles et les normes de mon milieu de travail	○	○	○	○	○
• Assurer la cohérence de ses actions					
-Je démontre une constance et une stabilité dans mes décisions et mes actions	○	○	○	○	○

Nom :	**Participants :** _____ _____ _____	Total = _____ x100 / 25 Date: %

Grisé, S., Trottier, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Le profil personnel de l'élève

Seuil de réussite fixé selon l'importance de l'habileté

Ouverture à l'expérience	*Prise en charge personnelle*	*Recours à l'environnement*	*Relation interpersonnelle*	*Acceptation de l'autre*	*Adaptation personnelle*	*Réaction socio-affective*	*Prise en charge de l'autre*	*Engagement dans le milieu*	*Engagement axiologique*	*Engagement éthique*	*Interprétation*		
											%	Lettres	S-E
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98		
96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	A	Satisfaisant ou Succès
94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94	94		
92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92	92		
90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88		
86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86	86		
84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84	84		
82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	B	
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80		
78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78		
76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76		
74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74	74		
72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	C	
70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70		
68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68	68		
66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66		
64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	D	
62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62		
60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		60%
58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58		
56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56		
54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54		
52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52	52		
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50		
48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48		
46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	E	Insatisfaisant ou Échec
44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44		
42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42		
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40		
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38		
36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36		
34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34		
32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32		
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30		
28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28		
26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26		
24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24		
22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22		
20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20		
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18		
16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16		
14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14		
12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12		
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10		
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8		
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6		
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		

Enseigner des attitudes ?

C'est la toute première question que se sont posée les auteurs, et c'est la question qu'ils s'empressent de transmettre au lecteur... mais c'est aussi une question piège!
Parce que les enseignantes et les enseignants vous diront que "Oui! Les attitudes (le fameux mais parfois très fumeux savoir-être...), c'est crucial dans les études, ça devrait faire partie de la formation!"
Et parce que les employeurs vous diront aussi que c'est un facteur décisif dans l'embauche et dans l'exercice d'une profession!
Et surtout parce qu'une telle unanimité cache cependant la difficulté majeure de l'entreprise:
Comment enseigner ÇA?

Au delà des questions légitimes d'éthique, les auteurs proposent donc une clarification importante en identifiant et en définissant des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, qu'ils formulent sous forme de compétences. Ils soumettent également au lecteur un modèle d'enseignement apprentissage d'ordre socioaffectif solidement appuyé sur la psychologie cognitive, le traitement de l'information et le développement de la personne. Chacune des six étapes du modèle permet à l'élève de se construire progressivement une représentation de ce qu'il est sur le plan affectif, et d'en saisir les conséquences et les effets dans la pratique courante de ses interactions avec autrui.

Les auteurs ont à leur actif de très nombreuses années d'enseignement, tant au niveau collégial qu'au niveau universitaire, à l'enseignement régulier comme à l'enseignement des adultes. Ils ont donc absolument tenu à proposer aux enseignantes et enseignants un ensemble d'outils qui rend opérationnel toutes les étapes du processus d'enseignement apprentissage d'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif. Ils suggèrent également des moyens d'évaluation qui permettent d'établir pour chaque élève un profil des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif déjà acquises, avec la possibilité pour l'élève de se situer en relation avec le profil préétabli du programme et de travailler ensuite à développer les habiletés dont le niveau est insuffisant.

Il faut cependant souligner qu'un modèle représente un découpage particulier de la réalité et qu'il ne peut rendre entièrement compte de la complexité du réél. Cet ouvrage se veut donc un point de départ pour ceux et celles qui sont intéressés par cet aspect de la formation.

ISBN 2-921214-35-0