

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/726099-grise-trottier-enseignement-habilites-professionnelles-techniques-humaines-rimouski-PAREA-1997.pdf>
Rapport PAREA, Cégep de Rimouski, 1997.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***



Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines



Sylvie Grisé, Daniel Trottier



**Le développement
d'un modèle d'enseignement
des habiletés professionnelles
d'ordre socioaffectif
en Techniques humaines**

Sylvie Grisé, Daniel Trottier

Collège de Rimouski

Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

Cette recherche a été subventionnée par La Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu de ce rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport en s'adressant au Service de recherche et perfectionnement du Cégep de Rimouski.

Presses pédagogiques de l'Est
60, rue de l'Évêché Ouest
Rimouski (Québec) G5L 4H6
Télécopieur: (418) 722-6818
Courriel: seecr@globetrotter.qc.ca

Révision linguistique :
Louise Caouette

Mise en page :
Daniel Trottier, Jeannot Desjardins

Illustration :
«Iris» de Vincent Van Gogh

Maquette de la page couverture :
Viviane Proulx

Dépot légal - Premier trimestre 1997
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2-921676-50-8

Présentation

« 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 puisqu'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. »

**Cité par Legendre (1993),
en parlant des travaux de Joyce et Weil (1972)**

Remerciements

Nous tenons à remercier pour leur appui et leur grande collaboration tout au long de la recherche :

Tous les professeurs des cégeps de Rimouski, Sherbrooke et Saint-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 :

- Madame Christiane Buffin, professeure au département d'Éducation Spécialisée du Cégep de Rimouski
- Madame Diane Dionne, professeure au département d'Administration du Cégep de Rimouski,
- Monsieur Hermann Guy, conseiller pédagogique au Cégep de Rimouski,
- Monsieur Jacques Larivée, professeur au département d'Informatique du Cégep 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 Cégep de Rimouski,

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

Table des matières

Présentation	3
Remerciements	5
Table des matières	7
Introduction	11
Chapitre 1 : La problématique de l'enseignement des attitudes au collégial	13
La formation d'ordre socioaffectif au collégial	15
Le milieu collégial en période de transition	16
Les programmes de formation développés selon l'approche par compétences	17
Le point de vue des milieux de travail	18
Les exigences personnelles et professionnelles du marché du travail	18
Les besoins de formation des futurs intervenants en Techniques humaines	19
Le point de vue des acteurs	21
Les élèves	21
Les enseignants	22
La place du volet socioaffectif dans la formation	23
Un plan de formation pour le collégial	23
Chapitre 2 : Les objectifs du projet de recherche	27
La question générale de recherche	29
La question spécifique de recherche	29
Les cinq objectifs du projet de recherche	30
Chapitre 3 : L'identification et la distribution des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif	31
Identifier les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à développer	33
Le cadre conceptuel	33
• Une clarification terminologique nécessaire	33
• La recension des écrits	34
- Des propos sur des modèles d'intervention, des compétences et des habiletés ..	35
- Des propos sur la formation fondamentale	39

Le cadre méthodologique	40
• La formulation initiale	40
• La validation par les entrevues	41
• La validation par les experts	46
Les résultats	46
• L'identification des catégories d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif .	46
• La formulation définitive des habiletés	47
• Les comportements attendus	49
Établir la distribution spécifique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans les programmes.....	52
Le cadre méthodologique	52
• Le questionnaire de validation de l'importance relative des habiletés	52
Les résultats	56
• L'identification des profils disciplinaires	56
• Les différences et les convergences	80
 Chapitre 4 : La formulation des objectifs d'ordre affectif selon l'approche par compétences.....	 81
Formuler les objectifs de formation selon l'approche par compétences	83
Les habiletés socioaffectives et la compétence	83
• Définition	83
La formulation selon l'approche par compétences	84
• L'énoncé de l'habileté	84
• Les éléments de l'habileté	85
• Les critères de performance	85
- Les définitions des critères utilisés.....	86
• Le contexte de réalisation	87
L'élaboration des contenus de formation.....	87
• La dimension du contenu	87
• La dimension de la cohérence logique	88
• La dimension de la formulation	88
La description des contenus de formation	88
 Chapitre 5 : Le développement d'un modèle d'enseignement apprentissage	 91
Le développement d'un modèle d'enseignement apprentissage	93
Le cadre conceptuel	93
• Les familles de modèles d'enseignement.....	93

- Les modèles inspirés de la personne	93
- Les modèles basés sur l'interaction sociale	97
- Les modèles basés sur le traitement de l'information	102
- Les modèles basés sur la modification du comportement	104
• Les théories sur l'apprentissage et le changement d'attitudes	106
- Deux façons reconnues d'acquérir et/ou de modifier des attitudes	106
- Les théories et approches basées sur le traitement de l'information	106
- Les théories et approches basées sur les mécanismes affectifs intrapersonnels .	109
- Les théories et approches basées sur les mécanismes affectifs d'origine environnementale : l'influence du contexte social	111
• Les concepts clés du modèle d'enseignement	114
- L'engagement	114
- L'apprentissage significatif	115
- L'exercice professionnel	119
• Le rôle de l'émotion dans l'apprentissage d'ordre affectif	120
- Les émotions sont présentes partout	120
• La notion de gain	123
• Les structures affectives et cognitives	124
• Les composantes de la relation Comportement-Habitude-Attitude	125
Les résultats	127
• Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage	127
• Le développement de l'apprentissage significatif	130
- Les mots clés de l'apprentissage significatif	131
- Les étapes de l'apprentissage significatif	132
- Un aperçu des outils disponibles	135
- La description spécifique de chacune des étapes d'apprentissage	136
• L'enseignement	143
- Des principes pour choisir les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage	143
- L'utilisation des stratégies, des formules et des techniques d'enseignement	146
• La mesure de l'apprentissage	147
- Le choix des instruments de mesure dans le domaine affectif	147
- L'évaluation de l'aspect métacognitif et de l'aspect pratique l'apprentissage	149

**Chapitre 6 : L'implantation et l'évaluation de l'implantation : Deux processus clés de
l'évaluation du modèle d'enseignement apprentissage** 153

Implanter et évaluer l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage	155
L'implantation du modèle d'enseignement apprentissage	155

• Le cadre de référence méthodologique.....	155
• Les professeurs participants.....	156
• La préparation à l'implantation.....	157
• Les outils pédagogiques.....	158
• Le déroulement de l'implantation.....	159
• Le suivi des enseignantes et des enseignants.....	160
L'évaluation de l'implantation.....	160
• Le cadre de référence méthodologique.....	160
• Les dimensions évaluées.....	164
• Les résultats et l'interprétation des résultats.....	164
Conclusion	179
Annexes	183
Annexe A :	
Les protocoles d'entrevue.....	185
Annexe B :	
La liste des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et leur définition.....	189
Annexe C :	
La liste des comportements attendus selon les habiletés.....	191
Annexe D :	
Les questionnaires de validation, la feuille réponses et le profil des habiletés.....	195
Annexe E :	
Les onze contenus de formation.....	199
Annexe F :	
Les stratégies, techniques et formules d'enseignement.....	210
Annexe G :	
La fiche pédagogique.....	222
Annexe H :	
Les fiches de situation significative.....	228
Annexe I :	
Les fiches d'évaluation des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.....	239
Annexe J :	
Le profil personnel de l'élève.....	243
Bibliographie	245

Introduction

Cette recherche est une recherche-action de type qualitatif utilisant un processus d'évaluation d'implantation. Elle vise à développer un modèle d'enseignement du domaine affectif en techniques humaines et s'appuie sur l'hypothèse que l'intégration à l'enseignement d'objectifs d'ordre affectif accroît la compétence professionnelle du futur technicien.

- La première année du projet a permis :
 - 1- de construire un cadre théorique permettant de définir et d'identifier les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif
 - 2- de préciser, en collaboration avec des formateurs, des intervenants et des gestionnaires, les habiletés professionnelles de base du domaine socioaffectif en Techniques policières, Éducation spécialisée, Éducation en services de garde et Techniques de travail social
 - 3- de formuler ces besoins en objectifs affectifs opérationnels, sur le modèle des compétences
 - 4- d'élaborer un modèle d'enseignement d'ordre affectif en développant les composantes et les phases de l'apprentissage significatif à partir d'une approche basée sur la psychologie cognitive

- La deuxième année du projet a permis :
 - 1- de valider les objectifs affectifs retenus
 - 2- de développer des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage appropriées aux phases de l'apprentissage significatif
 - 3- de développer des instruments de mesure permettant d'évaluer l'atteinte par les élèves d'objectifs d'ordre affectif

- 4- de produire un guide pédagogique et un guide d'apprentissage à l'usage des formatrices et des formateurs acceptant de participer à l'expérimentation et à l'évaluation du modèle d'enseignement proposé
 - 5- d'expérimenter le modèle et de cueillir les données de base nécessaires à son évaluation
- La troisième année a permis :
 - 1- d'évaluer, de faire l'analyse critique et la révision du modèle d'enseignement
 - 2- de réviser les guides pédagogique et d'apprentissage pour en produire une version définitive
 - 3- de rédiger le rapport final de la recherche

Chapitre 1

La problématique de l'enseignement des attitudes au collégial

Plan du chapitre

La formation d'ordre socioaffectif au collégial

Le milieu collégial en période de transition

Les programmes de formation développés selon l'approche par compétences

Le point de vue des milieux de travail

Les exigences personnelles et professionnelles du marché du travail

Les besoins de formation des futurs intervenants en Techniques humaines

Le point de vue des acteurs

Les élèves

Les enseignants

La place du volet socioaffectif dans la formation

Un plan de formation pour le collégial

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 (par exemple : 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 non définis selon l'approche par compétences 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 des pratiques d'évaluation définies et cohérentes pour mesurer l'atteinte des objectifs d'ordre affectif au 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 professionnels.

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 XXI^e 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 («L'avenir du cégep» 1992, p.120) 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 professionnelle 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.

En effet, les finalités des programmes d'études techniques reflètent bien cette préoccupation. Il s'agit de :

- préparer la personne à assumer ses responsabilités comme travailleur ou comme travailleuse dans un champ donné d'activités professionnelles
- assurer le développement qualitatif et quantitatif des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail
- contribuer au développement social, économique et culturel
- contribuer au développement de la personne.

Enfin, les programmes d'études techniques ont pour buts de favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels tout en lui permettant d'acquérir des attitudes essentielles à son succès professionnel, de développer son sens des responsabilités et d'orienter ses visées vers l'excellence.

Voici donc une partie du large consensus sur l'importance de la formation affective dans les programmes professionnels. Il illustre clairement la pertinence d'intervenir sur le développement des attitudes chez les élèves.

Les programmes de formation développés selon l'approche par compétences

L'élaboration des programmes dans le cadre du renouveau collégial s'inspire d'un modèle centré sur le développement des compétences. Il favorise l'intégration des apprentissages et le développement des habiletés intellectuelles et socioaffectives complexes. L'approche par compétences consiste essentiellement à retenir comme objets de formation les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les reconduire dans le programme. Conformément aux axes de développement d'un programme, elles sont de deux genres : les compétences particulières,

liées à la maîtrise d'une fonction technique et les compétences générales, associées à la formation fondamentale.

Les programmes sont donc structurés selon deux axes de développement (DEGEC, 1990) :

1-la maîtrise d'une fonction technique, vise plus immédiatement l'exercice des tâches, la réalisation des activités et le fonctionnement adéquat dans le cadre du travail. Elle se réfère à des dimensions concrètes, pratiques, circonscrites, relativement spécifiques et directement utiles à l'exercice d'une profession.

2-la formation fondamentale vise des développements plus profonds, pertinents à la situation de vie professionnelle, mais pouvant déborder le cadre immédiat de l'exercice de la profession. À la limite, ces dimensions peuvent même être transférables à d'autres situations de vie personnelle ou sociale comme dans le cas de la compétence à résoudre des problèmes.

La compétence est alors définie comme un ensemble de comportements socioaffectifs, d'habiletés cognitives et d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement une fonction, une activité ou une tâche. Les compétences servent de point de départ à la définition des objectifs d'un programme.

Il apparaît donc que les programmes formulés selon l'approche par compétences indiquent leur préoccupation de voir développer chez les élèves des habiletés intellectuelles ainsi que des habiletés socioaffectives.

Le point de vue des milieux de travail

Les exigences personnelles et professionnelles du marché du travail

Dans une étude récente sur les mutations des rôles techniques (Pinard, 1992), il apparaît que les compétences qui jouent un rôle

capital dans les organisations relèvent de la capacité d'intégration, de la capacité à travailler en équipe, de la capacité d'apprendre et de s'adapter, du sens de l'autonomie et des responsabilités et enfin, de la créativité. Par ailleurs, ces mêmes organisations demandent essentiellement deux types de compétences au personnel qu'elles embauchent; il s'agit des savoirs et des savoir-faire liés aux spécialisations, et les savoir-être liés aux comportements des personnes dans les entreprises apparaissent de plus en plus comme le facteur essentiel de réussite.

Pour sa part, le Conseil économique du Canada fait état de données provenant d'une série d'études de cas sur des industries de services. Il y fait ressortir les qualifications importantes recherchées par les employeurs. Il est question notamment d'une solide formation de base et d'une capacité d'analyser et de résoudre des problèmes. On souligne également la nécessité que soient véritablement imbriqués les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, afin de favoriser le développement de compétences de base et de compétences professionnelles bien intégrées.

Enfin, les gestionnaires rencontrés en entrevue, lors de la cueillette d'informations dont le but était de préciser les habiletés professionnelles (réf. Chap. 3), nous ont fait part de leurs attentes au moment de l'embauche de techniciens et de techniciennes. Les critères de sélection se rapportant aux attitudes des candidats sont, selon eux, tout aussi importants que ceux se rapportant aux savoirs et savoir-faire. On recherche avant tout une personne capable de s'adapter, de travailler en équipe, de faire preuve d'ouverture et de démontrer une grande capacité à entrer en relation.

Les besoins de formation des futurs intervenants en Techniques humaines

Dans une étude récente sur les besoins de perfectionnement des techniciennes et techniciens en Éducation spécialisée (Rousseau, 1992), les représentants des organismes employeurs et les personnes-ressources consultées pour leur connaissance des milieux collégial et de la santé ont relié les difficultés de la formation au jeune âge des élèves, à la

diversité des situations de travail et aux multiples apprentissages en matière de savoir-être. Cet auteur ajoute, en évoquant les critères d'embauche décrits par les gestionnaires :

«...la personnalité et la maturité des candidates et candidats aux postes d'éducateurs sont des qualités qui ont été évoquées comme critères de sélection par la vaste majorité des gestionnaires. Ces critères sont considérés comme essentiels.» (p. 65)

Dans son rapport final préliminaire «Techniques d'éducation spécialisée» (1996), la direction générale de la formation professionnelle et technique présente les nouvelles orientations adoptées par le réseau de la santé et des services sociaux.

Selon elle, les implications sur la réorganisation du travail, la révision des postes de travail et les exigences d'emploi sont grandes et ont des répercussions sur les exigences de la formation. En effet, le réseau misera de plus en plus sur des ressources polyvalentes, autonomes et ayant développé une approche d'intervention plus globale vis-à-vis des clientèles.

Les exigences d'emploi ou d'embauche devront tenir compte, entre autres, des critères suivants: l'autonomie de travail, la capacité d'adaptation, une ouverture aux différentes clientèles, la capacité à travailler en équipe interdisciplinaire ainsi que la capacité à évaluer son intervention. Par ailleurs, les commissions scolaires recherchent des candidats qui répondent à des critères d'embauche tels la perception et les aptitudes en regard du travail en équipe multidisciplinaire, les aptitudes de communication, la capacité d'entrée en relation avec les intervenants et les parents, la polyvalence, la flexibilité et la capacité d'adaptation en regard des différentes clientèles, l'ouverture en regard des nouvelles tendances en éducation, l'esprit d'initiative et de créativité et enfin, l'assurance en soi et la maturité.

Quant au rapport d'analyse de la situation de travail du policier-patrouilleur (1992) et au projet de formation en Techniques policières (1993), ils soulignent l'importance de rendre la personne compétente dans l'exercice de sa profession en lui permettant, entre autres, d'acquérir et de développer des attitudes et des habitudes à communiquer efficacement, à faire preuve d'initiative et à assumer des responsabilités. Le développement d'attitudes de partenariat avec les différents

intervenants ainsi que le développement du sens de l'éthique dans l'exercice de sa fonction font également partie des buts généraux de la formation.

Enfin, d'autres rapports de situation de travail et de projets de formation tel celui en éducation spécialisée (1997) soulignent l'importance de développer chez l'élève des qualités personnelles et interpersonnelles concernant le contact relationnel, la communication, le discernement, l'ouverture à soi et aux autres, ainsi que la maîtrise de soi. Ces aspects ont été pris en compte lors de l'élaboration du programme.

En conclusion, les multiples exigences de la profession nous amènent à croire que l'accroissement de la compétence professionnelle d'ordre affectif de nos diplômés doit être au centre de nos préoccupations. Tout en continuant à actualiser les savoirs inhérents au volet cognitif, lesquels sont essentiels aux multiples défis des intervenants, nous croyons cependant urgent d'étoffer davantage le volet affectif de la formation. Nous ne croyons pas que le développement des valeurs, des intérêts et des attitudes professionnelles des élèves doive être aussi largement laissé au hasard des circonstances qu'il l'est actuellement. Les formateurs ont un rôle essentiel à y jouer et nous croyons qu'un modèle structuré d'enseignement des contenus d'ordre affectif est maintenant un instrument nécessaire.

Le point de vue des acteurs

Les élèves

Une étude sur les conditions de réussite au collégial, menée par le Conseil supérieur de l'éducation (1995) à partir de propos d'étudiants, indique clairement l'importance que ceux-ci attachent à l'intégration des apprentissages scolaires.

Réussir signifie pour eux avoir le sentiment que l'on comprend ce que l'on a appris et que l'on est capable de l'appliquer. C'est aussi avoir le sentiment que l'on progresse, que l'on s'est amélioré, que l'on a acquis une compétence ou encore une meilleure compréhension de la vie, de

ce que l'on est personnellement et de ce que l'on veut être professionnellement. La réussite scolaire ne semble d'ailleurs avoir de sens que si elle permet le développement de la personne et son insertion sociale.

En somme, à travers les propos recueillis, il apparaît que les étudiants témoignent d'une préoccupation pour des apprentissages intégrés, pour ce besoin de percevoir des liens entre les activités de formation, entre les contenus d'apprentissage, entre les disciplines, entre la matière et le développement des personnes. Les étudiants semblent signifier clairement leur intérêt pour développer tout autant des apprentissages du domaine cognitif que du domaine socioaffectif. De là l'importance d'une formation du domaine affectif intégrée qui permettrait le développement d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

Les enseignants

La majorité des professeurs rencontrés en entrevue (Grisé, Trottier, 1994) jugent 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 d'une absence de modèle d'enseignement bien structuré qui leur permettrait une meilleure intégration de ce volet dans leur enseignement.

La place du volet socioaffectif dans la formation

Devant l'unanimité des points de vue en ce qui concerne l'importance de prendre en compte la formation socioaffective dans le curriculum d'un élève au collégial, il nous apparaît pertinent de faire une place importante à ce volet.

Pour ce faire, nous nous inspirons de Gillet (1992) qui illustre clairement la représentation d'ensemble d'un plan de formation ainsi que la place qu'occupe la formation d'ordre socioaffective.

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.

Ces capacités sont de trois ordres : des capacités cognitives, sensorimotrices et socioaffectives (attitudes).

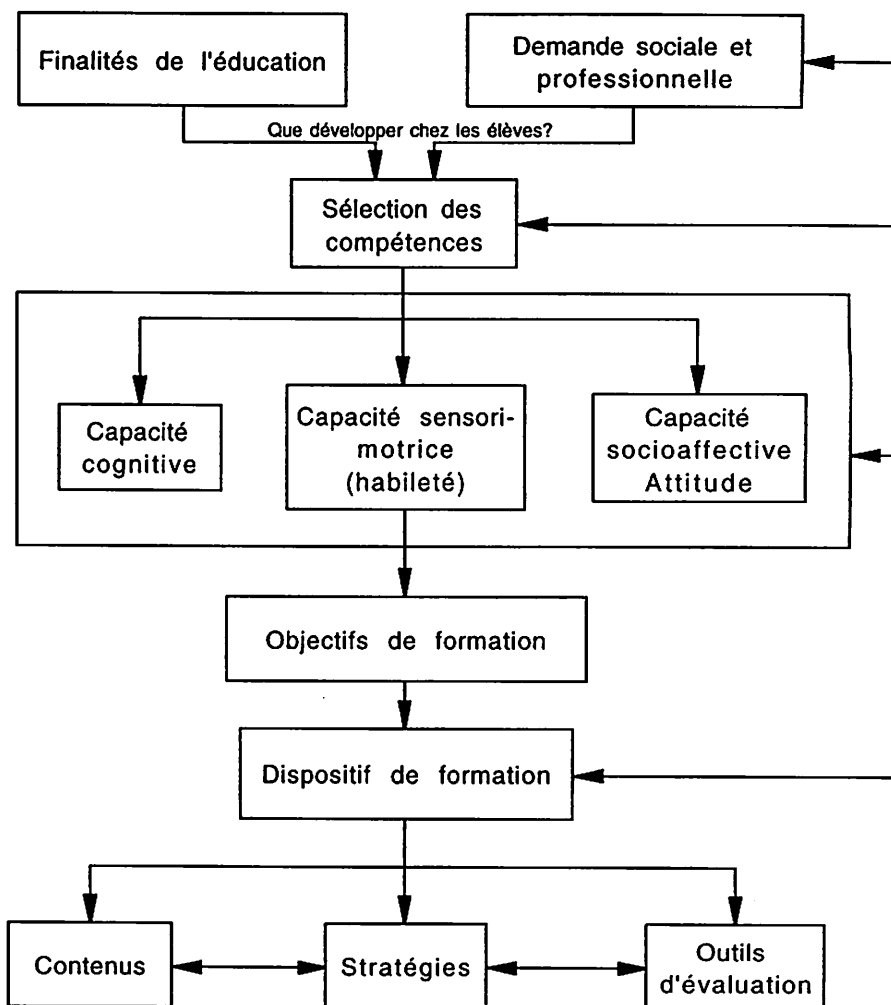
Les capacités, au moins pour les plus complexes, se développent tout au long d'un curriculum proposé à l'apprenant plutôt qu'elles ne s'acquièrent à un moment donné.

Un projet de formation ne se ramène pas à la définition de compétences (Gillet, 1992). La formation est aussi une question d'attitude (Hameline, 1978). Selon Gillet, il y a une autre dimension à la formation, celle qui concerne le développement d'orientations cognitives, affectives, psychomotrices. L'acquisition d'une compétence s'appuie sur des attitudes, des orientations déjà actives et va contribuer à les développer au travers et au-delà de l'exercice même de la compétence. Cet axe est celui des capacités.

Le plan de formation ou curriculum est donc l'unité de formation construite autour d'une sélection de compétences et de capacités qu'il faudra préciser.

Ces capacités se retrouvent dans trois domaines (Gillet, 1992) :

- **cognitif** : traiter l'information, sélectionner des données, distinguer l'essentiel de l'occasionnel, planifier, organiser un raisonnement, prévoir, organiser des actions, des opérations, évaluer, contrôler son action;



GILLET, P. (1992).
Construire la formation

- **socioaffectif** : communiquer un message à un groupe, accepter un avis contraire, prendre de la distance vis-à-vis d'attitudes agressives, accepter de modifier ses idées... (certains parleront ici d'attitudes);
- **psychomoteur** : se repérer dans un espace, organiser des informations dans un espace, coordonner une activité manuelle et une vision... (d'autres parleront ici d'habiletés).

Notre préoccupation première concerne donc les capacités socioaffectives à faire acquérir. En effet, nous croyons nécessaire de préciser ces capacités socioaffectives et de présenter une démarche d'enseignement-apprentissage du domaine socioaffectif qui permettra aux élèves d'accroître leurs compétences professionnelles et qui fournira aux enseignantes et enseignants un modèle d'enseignement adapté à l'ordre collégial.

Chapitre 2

Les objectifs du projet de recherche

Plan du chapitre

La question générale de recherche

La question spécifique de recherche

Les cinq objectifs du projet de recherche

La question générale de recherche

« Est-il possible d'intervenir sur le développement des attitudes chez les élèves, contribuant ainsi à l'accroissement de la compétence professionnelle en Techniques humaines? »

La question spécifique de recherche

« Est-il possible d'élaborer un modèle d'enseignement adapté à l'ordre collégial, incluant des pratiques d'intervention et d'évaluation qui soient les plus influentes et les plus significatives, pour assurer l'atteinte par les élèves d'objectifs de formation d'ordre affectif? »

Les cinq objectifs du projet

Objectif 1 :

«Identifier les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à développer»

Objectif 2 :

«Formuler les objectifs d'ordre affectif selon l'approche par compétences»

Objectif 3:

«Valider les objectifs affectifs»

Objectif 4:

«Développer un modèle d'enseignement»

4.a Développer l'apprentissage significatif

4.b Proposer des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage

4.c Développer des instruments de mesure des apprentissages réalisés

Objectif 5:

«Implanter et évaluer le modèle d'enseignement»

Chapitre 3

L'identification et la distribution des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Plan du chapitre

Identifier les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à développer

Le cadre conceptuel

- Une clarification terminologique nécessaire
- La recension des écrits
 - Des propos sur des modèles d'intervention, des compétences et des habiletés
 - Des propos sur la formation fondamentale

Le cadre méthodologique

- La formulation initiale
- La validation par les entrevues
- La validation par les experts

Les résultats

- L'identification des catégories d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif
- La formulation définitive des habiletés
- Les comportements attendus

Établir la distribution spécifique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans les programmes

Le cadre méthodologique

- Le questionnaire de validation de l'importance relative des habiletés

Les résultats

- L'identification des profils disciplinaires
- Les différences et les convergences

Identifier les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif à développer

Le cadre conceptuel

Cadre conceptuel

Clarification des termes
Recension des écrits

Une clarification terminologique nécessaire

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.

Selon Lessard (1990), l'attitude est à la fois 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 donc de façon graduelle, hiérarchique et cumulative par le biais des interactions avec le milieu (Morissette, Gingras 1989).

Nous avons plutôt décidé de développer notre modèle d'enseignement en nous appuyant d'abord sur les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Les raisons qui motivent ce choix 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, lorsque nous les considérons sous l'angle de leur exercice professionnel, par un niveau d'action plus général, soit celui des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

Il convenait, dans un premier temps, d'identifier et de définir ces ensembles d'habiletés, de préciser les contenus spécifiques liés à chacun de ces ensembles, pour en dériver ensuite les attitudes pertinentes qui qualifieront la manière de poser une action professionnelle.

Il devenait donc nécessaire de préciser les catégories génériques de *gestes professionnels d'ordre socioaffectif* au sein desquels l'exercice des attitudes appropriées assurerait 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.

Cadre conceptuel

Clarification des termes
Recension des écrits

La recension des écrits

Dans cette première partie, nous allons faire un survol des écrits de plusieurs auteurs qui se sont intéressés à l'intervention professionnelle en milieu de travail et qui ont tenté de mieux en cerner les caractéristiques. Tous s'entendent pour affirmer qu'une intervention professionnelle compétente requiert l'acquisition de connaissances essentielles, la maîtrise d'habiletés spécifiques et le développement d'attitudes appropriées. Nous nous intéresserons particulièrement à cette dernière dimension de l'intervention professionnelle que certains appellent le «savoir-être», d'autres, des «attitudes professionnelles» ou encore des «attitudes de travail», ou des «qualités personnelles», ou des «habiletés en relations humaines», ou...

Devant autant de dénominations recouvrant un champ assez similaire, il nous paraît important de tenter un effort d'organisation et de structuration afin d'en arriver d'abord à dégager un ensemble de concepts qui pourront être intégrés dans une approche de formation par compétences. Nous verrons par la suite que ces concepts ont pour la plupart déjà été associés à la formation fondamentale de l'élève. Dans une autre partie de cette recherche, nous traduirons ces concepts en objets d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisables dans un modèle d'enseignement proposé ultérieurement.

Des propos sur des modèles d'intervention, des compétences et des habiletés

À partir de la recension des écrits effectuée, nous avons identifié deux manières différentes de procéder utilisées par les auteurs pour décrire les caractéristiques désirables d'une intervention professionnelle de qualité. Certains ont développé des modèles plus ou moins complexes où sont définis et articulés les éléments essentiels à la vision qu'ils ont d'une intervention de qualité. D'autres ont plutôt défini et énuméré une liste d'habiletés et/ou de compétences dont la présence chez l'intervenant est un gage de qualité. Nous n'avons pas privilégié spécifiquement une approche ou l'autre, les deux façons de procéder nous ayant chacune permis d'enrichir notre réflexion.

Nous vous livrons donc quelques-uns des éléments recueillis en nous attachant particulièrement aux dimensions sociales et affectives des éléments décrits, et sans avoir la prétention de l'exhaustivité.

Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (1993) affirme que l'acte professionnel s'appuyant sur un savoir et un savoir-faire spécialisé «...s'effectue à l'intérieur d'une grande marge de responsabilité et d'autonomie...» et «...comporte un engagement personnel et une responsabilité sociale d'autre part».

À partir d'une analyse des éléments d'une situation de travail et dans la perspective d'une approche centrée sur les compétences, Dionne (1993) identifie une liste d'habiletés transférables et de comportements généraux : outre les habiletés cognitives, psychomotrices et perceptuelles, elle propose les habiletés affectives sur les plan personnel et interpersonnel, ainsi que les attitudes et habitudes appropriées à la profession comme éléments devant être acquis lors de la formation.

Dans une étude sur la mutation des rôles techniques et la formation, Pinard (1992) affirme que les organisations demandent essentiellement deux types de compétences au personnel qu'elles embauchent : les savoirs et savoir-faire liés aux spécialisations et les savoir-être liés aux comportements des personnes dans les entreprises. La combinaison de ces deux éléments apparaît, dit-elle, de plus en plus comme le facteur essentiel de réussite. Des savoir-être, elle cite, entre autres éléments

essentiels, la «...capacité de travailler en équipe, ...la capacité de s'adapter, le sens de l'autonomie et des responsabilités et enfin, la créativité».

Dans son cadre technique sur l'élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique, le Ministère (1991) précise qu'une «...compétence comprend un ensemble de comportements socioaffectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement une fonction, une activité ou une tâche ».

On y affirme que:

- Les compétences sont de deux genres :
 - √ Les compétences *particulières*, liées à la maîtrise d'une fonction technique
 - √ Les compétences *générales*, associées au développement de la polyvalence de la personne
- ...et que les programmes d'études techniques reflètent les finalités suivantes :
 - √ Préparer la personne à assumer ses responsabilités comme travailleur ou comme travailleuse dans un champ donné d'activités professionnelles
 - √ Assurer le développement qualitatif et quantitatif des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail
 - √ Contribuer au développement social, économique et culturel
 - √ Contribuer au développement de la personne.

Le cadre technique précise également les buts de la formation technique:

- Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement de savoirs professionnels afin de :
 - √ Permettre à l'élève d'acquérir des attitudes essentielles à son succès professionnel
 - √ Développer son sens des responsabilités
 - √ Orienter ses visées vers l'excellence.

- Rendre la personne compétente dans l'exercice d'une profession:
 - √ Lui permettre d'exercer, au plan de la performance exigée à l'entrée sur le marché du travail, les rôles, les fonctions, les tâches et les activités d'une profession.

Tremblay (1990), citant le National Council for Vocational Qualifications, un organisme britannique, affirme que «...la compétence est un concept général qui englobe la capacité d'utiliser ses habiletés et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel». Mais il précise également : «...elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients. »

Niedoba (1990) reprend les huit habiletés de base que le Collège Alverno se propose de faire acquérir à ses élèves et suggère de les transformer en compétences à faire acquérir ou à faire évoluer. Parmi celles-ci, nous retenons la capacité d'entrer en interaction avec autrui, la facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes et la capacité à comprendre les relations entre l'individu et son environnement.

Une recension des écrits de deux banques de données américaines (Psychological Abstracts et ERIC) a permis à Cossette (1990) de définir le concept de compétence sociale: «...des capacités apprises qui permettent à une personne d'interagir avec les autres à l'intérieur de différents contextes et selon des orientations socialement acceptables provoquant des réponses positives dans la poursuite d'objectifs personnels, mutuels ou poursuivis par l'autre». Considérant, à partir de Brien (1981), Gagné (1977) et Gagné, Brien et Paquin (1976), que les attitudes sont des capacités apprises (les autres résultats d'apprentissage étant l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives et les habiletés motrices), l'auteur a également identifié dans les écrits les cinq capacités relatives aux attitudes le plus souvent mentionnées : témoigner de l'intérêt (prendre l'autre en considération : 13 auteurs), s'ouvrir à l'autre (se révéler à l'autre : 11 auteurs), écouter l'autre (recevoir les messages : 9 auteurs), respecter l'autre (tolérer et accepter les différences : 8 auteurs) et comprendre l'autre (percevoir, identifier et saisir les messages : 7 auteurs).

Les résultats de l'enquête que l'auteur a ensuite menée chez les professionnels oeuvrant dans le domaine communautaire auprès de

personnes en besoin de services sociaux a permis de dresser une liste révisée de sept capacités identifiées comme étant les plus importantes: respecter l'autre, s'ouvrir à l'autre, se connaître soi-même, s'estimer soi-même, s'exprimer à l'autre et témoigner de l'intérêt. Pour les répondants, les capacités relatives aux attitudes sont les plus importantes à posséder pour avoir des relations interpersonnelles. Par ces résultats, Cossette confirme son hypothèse de travail : les attitudes représentent les résultats d'apprentissage les plus importants qu'une personne doit posséder pour établir ou maintenir des relations interpersonnelles.

Meyer (1988), dans un article sur les stratégies de développement des compétences affectives de travail des élèves en marketing, souligne trois catégories générales de compétences associées à la performance : un concept de soi solidement établi, des habiletés en relations humaines et des attitudes appropriées au travail professionnel.

St-Amour, Desgroseillers, Richard (1987) proposent, à partir des travaux de D.E. Orem, un modèle conceptuel du travail en soins infirmiers. On y précise notamment les dimensions sociales et interpersonnelles du rôle de l'intervenant. Les auteurs y développent également la notion de l'engagement professionnel basé sur un processus de socialisation, ce qui conduit à l'apprentissage d'un rôle professionnel personnalisé, donc vers la conquête de l'identité professionnelle.

Aubin, St-Amour, Ouimet (1986) proposent, toujours en soins infirmiers, un modèle de croissance personnelle basé sur l'actualisation de soi, visant à développer une connaissance de soi plus vaste et plus approfondie, à assurer la prise en charge de son propre développement et à savoir composer avec son vécu expérientiel.

Martin et Briggs (1986), citant Oden (1982), identifient trois catégories de compétences sociales : les compétences socioaffectives, les compétences sociocognitives et les comportements d'habiletés sociales. Chacune comprend un certain nombre de comportements spécifiques.

En 1983, D'Hainault introduit la notion de démarches socioaffectives qui, avec les démarches intellectuelles et les démarches psychomotrices, permettent de construire un curriculum en fonction des situations professionnelles auxquelles l'éducation prépare l'élève. «Les démarches socioaffectives sont des conduites qui ont un large caractère de généralité et peuvent donc se manifester et être pertinentes dans un

très grand nombre de situations». Il propose des catégories dont certaines sont pertinentes à la présente recherche : l'organisation et la mise en oeuvre de valeurs, les rapports socioaffectifs avec le milieu, le choix et les jugements socioaffectifs.

Comme nous le voyons, les auteurs cités précédemment ont des points de départ différents : certains s'appuient sur les exigences de la réalité professionnelle, d'autres définissent ce que devrait être une formation adéquate, plusieurs précisent les composantes de la notion de compétence et quelques-uns y vont d'une approche analytique plus théorique. Cependant, tous font référence, dans leurs propositions d'éléments à développer, à deux catégories spécifiques de contenus : les objets de développement d'ordre personnel et les objets de développement d'ordre interpersonnel. Ils identifient des qualités, habiletés, aptitudes, attitudes ou comportements parfois généraux, plus englobants, et parfois très spécifiques, mais qui sont tous en référence à l'activité professionnelle.

Nous pensons donc que, dans une perspective de formation, la structuration des concepts associés à ce champ de connaissances doit se faire selon trois dimensions : l'aspect personnel, l'aspect social et l'aspect professionnel. Dans chacune de ces dimensions, il sera possible d'identifier des comportements spécifiques associés à des attitudes professionnellement adéquates et de suggérer ainsi des objets d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation valides.

Des propos sur la formation fondamentale

Une autre source importante de réflexion sur le domaine socioaffectif provient des auteurs qui se sont exprimés sur la formation fondamentale.

St-Onge (1993), en s'interrogeant sur ce qui est fondamental dans la formation, propose de s'inspirer de Hadji (1992), qui suggère comme piste les invariants anthropologiques suivants : parler, vivre en communauté, obéir à des conventions sociales, apprendre, créer et agir. Il propose ainsi des «universaux» servant de base à bon nombre d'énoncés : l'élève doit progresser notamment dans la communication, la vie communautaire, l'action et la création.

Le Conseil des Collèges (1992), en précisant ses priorités pour un renouveau de la formation, affirme que la formation fondamentale doit permettre l'acquisition, entre autres, de l'autonomie, qui est définie comme la capacité de prendre en charge son propre développement et sa formation. Elle vise également le développement intégral de la personne, c'est-à-dire qu'elle recoupe ce qu'on nomme généralement le cognitif, le socioaffectif et le psychosocial.

Simard (1990) accorde au développement de la personne une part importante des éléments de formation qu'elle précise pour le programme d'éducation en services de garde : la communication (sous toutes ses formes), la créativité, l'autonomie, la connaissance de soi dont l'identification de ses propres valeurs, la maîtrise de soi, le travail d'équipe et l'éthique professionnelle.

Morin (1989), en précisant les deux pôles de la formation fondamentale, soit l'acquisition des concepts, des principes de base des disciplines et des savoir-faire, et le développement intégral de la personne, rattache à cette dernière dimension les aspects suivants : la créativité, l'autonomie, la capacité de communication et l'engagement social.

À partir des écrits de ces quelques auteurs, nous constatons donc l'importance du domaine socioaffectif dans la formation fondamentale.

Le cadre méthodologique

Cadre méthodologique

Formulation initiale
Validation par entrevues
Validation par des experts

La formulation initiale

Nous avons 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'analyses, 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.

Par la suite, afin d'établir une liste définitive des habiletés nécessaires à l'exercice d'une profession en Techniques humaines, nous aurons à valider ces habiletés. Pour cela, nous utiliserons d'abord l'entrevue individuelle semi-dirigée et ensuite, le questionnaire de validation.

Cadre méthodologique

Formulation initiale
Validation par entrevues
Validation par des experts

La validation par les entrevues

Avant même d'envisager l'entrevue comme moyen de validation, nous avons prévu construire un questionnaire qui nous aurait permis d'obtenir de la population consultée une liste ordonnée des habiletés professionnelles les plus désirables. L'élaboration initiale de cet outil nous a amenés à identifier ce qui aurait ultérieurement constitué des lacunes méthodologiques:

- Solliciter une liste ouverte d'habiletés sans définition rigoureuse des termes aurait conduit à un fouillis sémantique.
- Il nous semblait donc nécessaire de proposer, sous une forme ou une autre, une liste de départ, mais la simple proposition de cette liste constituait déjà un biais en soulignant aux répondants ce qui semblait important aux chercheurs. Sans compter que chacun est pour la vertu, ce qui fait que toute habileté un peu convenable aurait été probablement désirable...
- Par ailleurs, même si nous avons obtenu une liste valide, le fait pour les chercheurs de relier ensuite chacune des habiletés à une opération ou à un comportement professionnel non validé au préalable aurait constitué un geste arbitraire pouvant être tout à fait discutable : nous n'aurions pas vraiment été beaucoup plus avancés.

Nous avons donc préféré 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, ce qui nous a permis également de développer des liens sur la base desquels nous pourrions plus

facilement obtenir leur participation future à l'implantation du modèle d'enseignement. Nous avons proposé des thèmes sur lesquels les personnes interviewées avaient la responsabilité de s'exprimer librement et de manière personnelle. Il s'agissait pour nous de motiver et de guider l'interlocuteur afin d'obtenir des informations qui correspondent aux objectifs de l'entrevue et de la recherche. Nous servions de guide afin de nous assurer que toutes les composantes importantes du thème soient abordées durant l'entretien.

L'entrevue en profondeur permet aussi de mieux cerner les éléments d'une réalité encore floue. Conformément à notre approche qualitative, nous croyons que la signification réside 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).

Population

Le choix des disciplines

Puisque nous avons développé la conviction que toutes les professions offrant un service à la clientèle s'appuient sur un regroupement relativement semblable d'habiletés socioprofessionnelles de base, nous avons élargi la clientèle visée par notre modèle d'enseignement à l'ensemble des Techniques humaines. Ceci nous a donc amenés à étendre l'éventail des populations consultées à d'autres disciplines faisant partie des Techniques humaines.

Pour obtenir les données de base à l'élaboration de notre modèle, nous ne pouvions cependant étendre nos entrevues à toutes les disciplines, de sorte que nous en avons retenu quatre qui représentaient, en 1992, 78 % de tous les élèves inscrits en Techniques humaines : Techniques d'éducation spécialisée (26 %), Techniques policières (26 %), Techniques d'éducation en service de garde (14 %), et Techniques de travail social (11,8 %).

Le choix des régions et des collèges

Nous avons commencé par identifier les six régions qui regroupent le plus d'élèves, soit 76,4 % de l'effectif total en Techniques humaines.

Il s'agit de...

Région 06	(Montréal-Centre)	29 %
Région 03	(Québec)	11 %
Région 02	(Saguenay-Lac St-Jean)	10 %
Région 05	(Estrie)	9 %
Région 15	(Laurentides)	9 %
Région 01	(Bas St-Laurent)	8 %

À partir de cette liste, et compte tenu que les réalités régionales sont susceptibles d'influencer la formation qui s'y donne, notamment par le biais des stages, nous avons donc choisi des collèges de la région métropolitaine (Montréal-Centre), de régions urbaines (Estrie et Laurentides) et d'une région périphérique (Bas-Saint-Laurent), tout en essayant, dans la mesure du possible, de favoriser les collèges où on retrouve les quatre disciplines déjà identifiées. Les collèges retenus sont donc...

Région métropolitaine	(Montréal-Centre) Maisonneuve, Vieux Montréal
Régions urbaines	(Estrie et Laurentides) Saint-Jérôme, Sherbrooke
Région périphérique	(Bas-Saint-Laurent) Rimouski

Le choix des catégories de répondants

Les formateurs ont été sélectionnés pour leur connaissance et leur expérience d'au moins cinq ans du milieu de l'enseignement collégial ou des milieux d'intervention où l'on retrouve des techniciens et techniciennes des programmes ciblés.

Les techniciens et techniciennes retenus ont une formation collégiale dans un des programmes ciblés et travaillent comme intervenants dans les réseaux de la Santé et des Services sociaux, de l'Éducation et de la Justice depuis au moins trois ans.

Les gestionnaires d'établissement des réseaux mentionnés ci-haut ont été sélectionnés pour leur responsabilité dans l'embauche du personnel, dont les techniciens et techniciennes des programmes ciblés.

Le nombre de répondants

Trente personnes ont été rencontrées en entrevue du 7 février au 22 avril 1994.

Il s'agissait de 15 formateurs et formatrices ayant été sélectionnés pour leur connaissance et leur expérience d'au moins cinq ans du milieu de l'enseignement collégial ou des milieux d'intervention où l'on retrouve des techniciens et des techniciennes des programmes ciblés.

À ce nombre se sont ajoutés 15 intervenants et gestionnaires qui ont également participé aux rencontres. Les intervenants avaient été retenus pour leur appartenance respective aux champs professionnels concernés et travaillaient dans les réseaux de la Santé et des Services sociaux, de l'Éducation et de la Justice depuis au moins trois ans. Les gestionnaires d'établissement des réseaux mentionnés ci-haut ont été sélectionnés pour leur responsabilité dans l'embauche du personnel, dont les techniciens et les techniciennes des programmes ciblés.

L'origine des répondants

Parmi les trente personnes rencontrées en entrevue, douze venaient de la région métropolitaine (Montréal-Centre), neuf, des régions urbaines (Estrie, Saint-Jérôme) et neuf, d'une région périphérique (Bas-Saint-Laurent).

Le nombre final de répondants a été déterminé par la saturation des données qui nous a conduits à mettre un terme aux entrevues, aucun nouvel élément n'étant plus recueilli.

Les protocoles d'entrevue

Un protocole d'entrevue a été élaboré pour chaque catégorie de répondants, de même que des fiches d'identification, de climat et de contenu sommaire d'entrevue remplies par l'interviewer immédiatement après l'entrevue. Une action semi-dirigée lors de cette entrevue a permis aux chercheurs d'obtenir la vision personnelle de l'interviewé sur la formation socioaffective. (Voir Annexe «A»)

La saturation des données

La saturation des données étant un critère décisif quant à l'opportunité de rechercher d'autre matériel, nous avons développé une procédure de compilation qui nous a permis, après chaque entrevue, de traiter

les résultats dans un programme informatique graphique. Nous avons ainsi obtenu une illustration du niveau d'accroissement des données pour les trois dimensions de base et pour chaque habileté spécifique. Dans la mesure où le profil des fréquences des données est resté sensiblement le même après plusieurs entrevues, nous avons donc considéré qu'il s'agissait d'un indice de saturation probable.

Traitement des données

Codage

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

ment 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 comme indicateurs pertinents.

Cadre méthodologique

Formulation initiale
Validation par entrevues
Validation par des experts

La validation par les experts

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

Résultats

Catégories d'habiletés
Formulation définitive
Comportements attendus

Les résultats

L'identification des catégories d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

La recension d'écrits et les entrevues nous ont permis d'identifier trois catégories d'objets d'apprentissage auxquels nous avons associé des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif spécifiques : la dimension *Personnalité* (via l'ouverture à l'expérience, la prise en charge personnelle, le recours à l'environnement), la dimension *Relation avec le milieu*, (via la relation interpersonnelle, l'acceptation,

l'adaptation, la réaction socioaffective, la prise en charge professionnelle) et la dimension *Engagement professionnel* (via l'engagement dans le milieu, l'engagement axiologique et l'engagement éthique).

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.

Résultats

Catégories d'habiletés
Formulation définitive
Comportements attendus

La formulation définitive des habiletés

Définitions générales:

Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est constituée d'un ensemble de processus clés mis en oeuvre par le sujet 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 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. (Voir Annexe «B»)

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 personnel.

- *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 professionnel.

- *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.

Résultats

Catégories d'habiletés
Formulation définitive
Comportements attendus

Les comportements attendus

Les comportements attendus reliés à chacune des habiletés professionnelles nous ont tous été fournis durant les entrevues par les personnes interviewées. Généralement utilisés comme exemples, ils permettaient à l'interviewé de préciser sa pensée. Retenus lors du codage des entrevues, ils nous ont permis ainsi de préciser les objectifs spécifiques de formation du domaine affectif. Ces comportements caractérisent chaque habileté et indiqueront la capacité réelle de l'élève à exercer l'habileté considérée dans des tâches pratiques.

Nous présentons au lecteur une liste des catégories de comportements associés à chaque habileté, sans aucun ordre de prédominance. Les comportements spécifiques sont énumérés à l'annexe «C».

Liste abrégée des catégories de comportements types par habileté

1.0 Ouverture à l'expérience

- Se connaître comme personne
- Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue
- Développer également connaissance de soi et connaissances théoriques
- Être ouvert autant à soi qu'aux autres

2.0 La prise en charge personnelle

- Devenir responsable
- Élargir sa formation
- Évoluer personnellement
- Devenir autonome

3.0 Recours à l'environnement

- Utiliser les ressources appropriées aux besoins
- Se donner les connaissances pertinentes aux problématiques rencontrées
- Se ressourcer continuellement
- Se préparer aux situations à vivre

4.0 Relation interpersonnelle

- Développer l'habileté à entrer en relation
- Savoir communiquer
- Savoir communiquer dans l'équipe

5.0 Acceptation de l'autre

- Accepter l'autre
- Accepter les limites de l'autre
- Accepter la culture de l'autre

6.0 Adaptation personnelle

- Adapter son action aux collègues de travail
- Savoir s'adapter au changement
- Devenir polyvalent
- Renouveler son action pour éviter la routine

7.0 Réaction socioaffective

- Développer une stabilité émotionnelle
- Savoir s'exprimer et faire s'exprimer les autres sur le plan affectif
- Savoir utiliser les émotions en intervention
- Maintenir son efficacité en situation tendue

8.0 Prise en charge professionnelle

- Apprendre à l'autre à compter sur ses propres moyens
- Respecter le rythme de l'autre
- Faire preuve d'intérêt pour l'autre
- Appuyer son action sur une analyse adéquate de la situation
- Ne pas transformer l'autre malgré lui

9.0 Engagement dans le milieu

- S'engager personnellement dans son travail et dans la société
- Fournir un apport positif au groupe
- Faire preuve de motivation au travail
- Manifester du dynamisme

10.0 Engagement axiologique

- Clarifier ses valeurs personnelles
- Respecter les valeurs du milieu dans une intervention personnalisée
- Savoir composer avec ses valeurs personnelles et celles du milieu
- Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs

11.0 Engagement éthique

- Appliquer le code d'éthique
- Faire preuve d'éthique dans l'ensemble des relations de travail
- Respecter les règles établies
- Assurer la cohérence de ses actions

Établir la distribution spécifique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans les programmes

Le cadre méthodologique

Le questionnaire de validation de l'importance relative des habiletés

(1) Questionnaire

Un questionnaire de validation des habiletés professionnelles a été élaboré à partir des résultats des entrevues et soumis à différents types de répondants. Nous voulions ainsi vérifier auprès d'eux l'importance relative de telle ou telle habileté dans l'exercice de la profession. La technique des jugements pairés (Thurstone, 1929) a 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. (Voir Annexe «D»)

Le questionnaire a été ensuite distribué à dix personnes (intervenant, formateurs, gestionnaires) qui en ont fait l'évaluation. Il s'agissait pour eux de vérifier si les termes utilisés étaient facilement compréhensibles et dépourvus d'équivoques, si l'ordre des énoncés ne suscitait aucune des réactions de déformation possibles, si le questionnaire n'était pas trop long et ne provoquait pas le désintérêt ou l'irritation des enquêtés. À partir des commentaires reçus, les corrections nécessaires ont été apportées.

(2) Population

Le questionnaire de validation a été envoyé par courrier à 523 intervenants, intervenantes, formateurs, formatrices et gestionnaires des quatre disciplines ciblées. Il s'agit ici d'un échantillonnage stratifié de type probabiliste. Les critères qui ont servi à déterminer les strates sont les suivants: les régions du Québec, les cégeps par région qui offrent les quatre disciplines retenues en Techniques humaines, les formateurs et les formatrices par discipline, les intervenants et les gestionnaires des lieux de stage rattachés aux cégeps retenus, tout cela en respectant un nombre de répondants proportionnel au nombre d'inscrits par discipline dans le réseau collégial. Tous possèdent des connaissances sur la formation et sur la profession. Ils ont en moyenne plus de trois ans d'expérience.

(3) Caractéristiques des réponses obtenues

Le pourcentage de retour fut de 49,5 %, soit 259 questionnaires, dont 3 ont été rejetés parce qu'inutilisables. Six autres questionnaires ne pouvant être reliés soit à une discipline ou à un statut ou à un lieu d'origine n'ont pu servir à la création de profils. Les tableaux suivants illustrent la répartition des répondants par discipline, région et statut.

Répartition des répondants par discipline et selon leur statut

	Formateurs	Gestionnaires	Intervenants	Total
Techniques policières	38	10	23	71
	53.5 %	14.1 %	32.4 %	100 %
	26.4 %	45.5 %	27.4 %	28.4 %
	15,2 %	4 %	9,2 %	28.4 %
Techniques d'éducation en services de garde	28	2	15	45
	62.2 %	4.4 %	33.3 %	100 %
	19.4 %	9.1 %	17.9 %	18 %
	11.2 %	0.8 %	6 %	18 %
Techniques d'éducation spécialisée	41	7	24	72
	56.9 %	9.7 %	33.3 %	100 %
	28.5 %	31.8 %	28.6 %	28.8 %
	16.4 %	2.8 %	9.6 %	28.8 %
Techniques de travail social	37	3	22	62
	59.7 %	4.8 %	35.5 %	100 %
	25.7 %	13.6 %	26.2 %	24.8 %
	14.8 %	1.2 %	8.8 %	24.8 %
Total	144	22	84	250
	57.6 %	8.8 %	33.6 %	100 %
	100 %	100 %	100 %	100 %
	57.6 %	8.8 %	33.6 %	100 %

Contenu des cellules:

- Fréquence
- Pourcentage du total de la rangée
- Pourcentage du total de la colonne
- Pourcentage du total du tableau

Répartition des répondants par discipline et par région

	Tech. policières	Tech. Éducation Services de garde	Tech. Éducation spécialisée	Tech. Travail social	Total
Bas St-Laurent	23	9	21	32	85
Estrie	6	11	19	7	43
Laurentides	0	5	17	8	30
Montréal	42	4	5	0	51
Québec	2	6	2	11	21
Saguenay	0	8	6	5	19

Population sollicitée et taux de réponse par discipline et par catégories de répondants

	Formateurs			Gestionnaires et Intervenants		
	Sollicités	Répondants	%	Sollicités	Répondants	%
Techniques policières	88	38	43	80	33	41
Éducation en Services de garde	74	28	38	33	17	52
Éducation spécialisée	75	41	55	83	31	37
Techniques de Travail social	56	37	66	34	25	74

Les résultats

Résultats

Profils disciplinaires
Différences et convergences

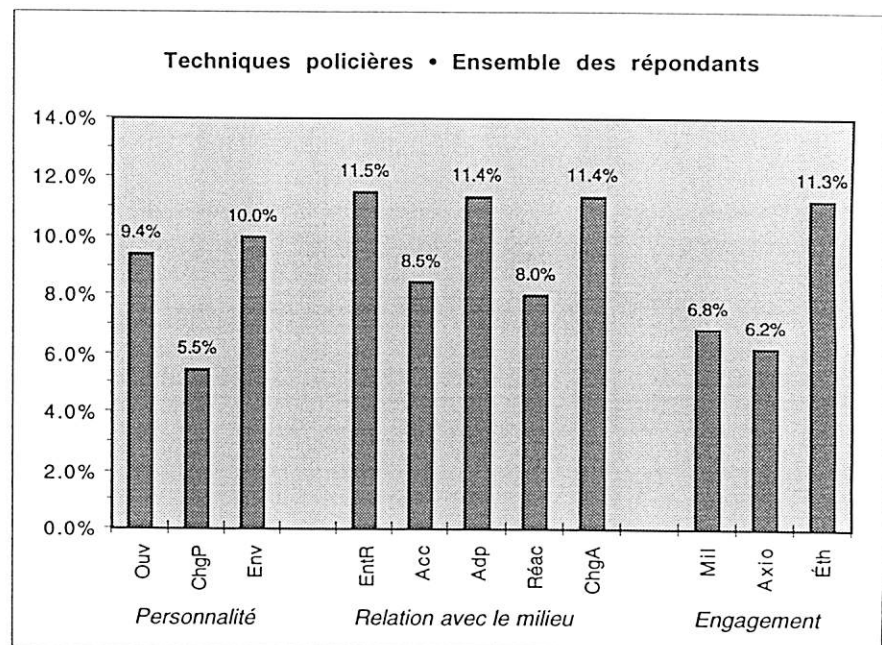
L'identification des profils disciplinaires

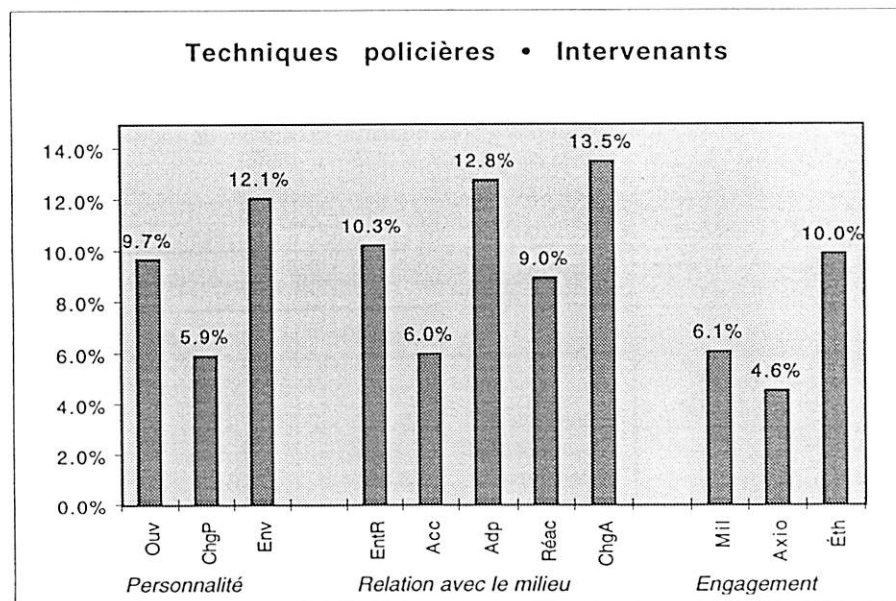
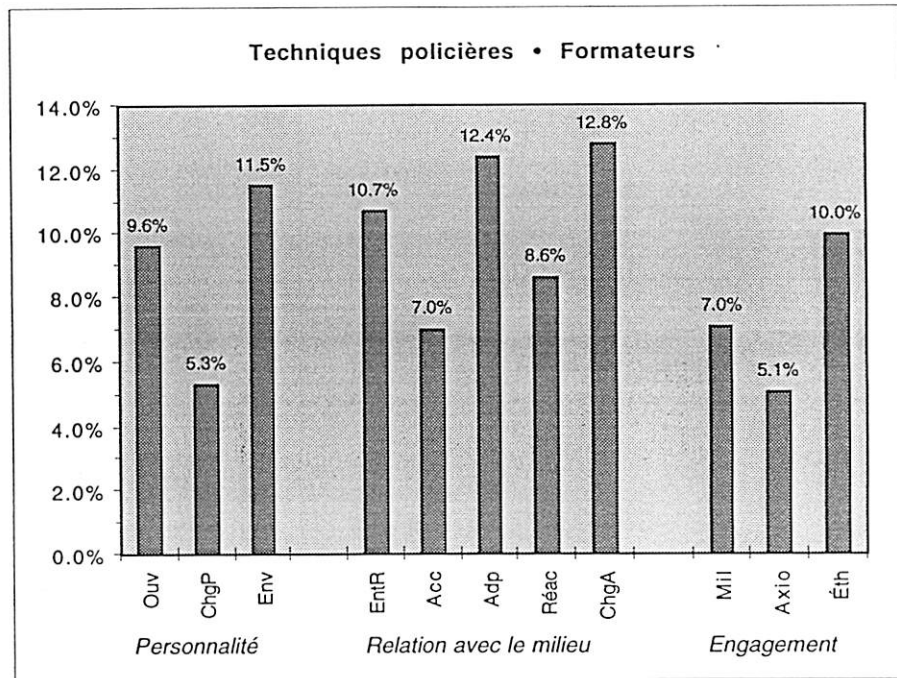
Le traitement des feuilles-réponses nous a permis d'établir pour chaque discipline un profil général qui regroupe l'avis de tous les répondants, et trois profils spécifiques illustrant les choix des formateurs, des intervenants et des gestionnaires.

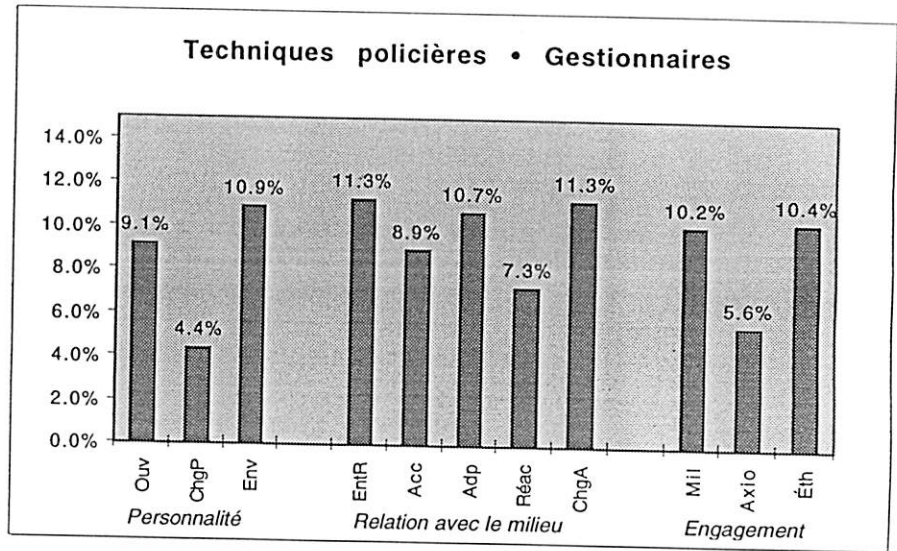
À chaque habileté correspond un pourcentage calculé à partir de la fréquence moyenne des choix exprimés par les répondants de la catégorie identifiée pour cette habileté.

Les profils du programme Techniques policières

Nous illustrons d'abord les quatre profils de la discipline et nous reprenons ensuite chaque habileté avec ses résultats comparatifs accompagnés d'un commentaire.







Habilité : Ouverture (*Ouv*)

	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	6	6	6	7
Moyenne :	5.15	5	5.35	5
Pourcentage :	9.4 %	9.1 %	9.7 %	9.1 %
Écart-type :	2.07	2.12	2.31	1.56

Commentaire : Le classement est relativement unanime, les gestionnaires présentant cependant un ensemble de réponses plus groupé que les autres répondants.

Habilité : Prise en charge personnelle (*ChgP*)

	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	11	11	10	11
Moyenne :	3.00	3.05	3.26	2.4
Pourcentage :	5.5 %	5.5 %	5.9 %	4.4 %
Écart-type :	2.35	2.18	2.72	2.37

Commentaire: Au dernier rang des habiletés retenues, le classement pour l'ensemble des répondants est sensiblement le même, les intervenants ayant cependant manifesté leurs choix avec moins de cohésion.

Habilité : Recours à l'environnement (<i>Env</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	5	7	3	3
Moyenne :	5.45	4.50	6.65	6
Pourcentage :	9.9 %	8.2 %	12.1 %	10.9 %
Écart-type :	2.66	2.40	2.37	3.37
<p>Commentaire : C'est une habileté beaucoup plus importante pour les intervenants et les gestionnaires que pour les formateurs. Les choix des gestionnaires sont cependant dispersés.</p>				

Habilité : Relation interpersonnelle (<i>Entr</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	1	2	4	1
Moyenne :	6.31	6.71	5.65	6.20
Pourcentage :	11.5 %	12.2 %	10.3 %	11.3 %
Écart-type :	2.14	2.24	1.92	2.30
<p>Commentaire : Statistiquement au premier rang pour l'ensemble des répondants, c'est une des plus importantes habiletés, sauf pour les intervenants dont l'opinion se manifeste en plus avec une grande cohésion.</p>				

Habilité : Acceptation de l'autre (<i>Acc</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	7	5	9	8
Moyenne :	4.65	5.32	3.30	4.90
Pourcentage :	8.5 %	9.7 %	6.0 %	8.9 %
Écart-type :	2.51	2.48	1.92	2.28
<p>Commentaire: Nettement plus importante pour les formateurs, les intervenants et les gestionnaires repoussent cette habileté vers le bas de l'échelle, et ce avec une assez forte cohésion des choix.</p>				

Habilité : Adaptation (Adp)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	2	3	2	4
Moyenne :	6.30	5.84	7.04	5.90
Pourcentage :	11.5 %	10.6 %	12.8 %	10.7 %
Écart-type :	2.82	2.39	2.10	4.86
<p>Commentaire : C'est la deuxième habileté pour l'ensemble des répondants, retenue davantage et avec plus de cohésion par les intervenants. Les gestionnaires sont grandement dispersés dans leurs choix.</p>				

Habilité : Réaction socioaffective (Réac)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	8	8	7	9
Moyenne :	4.50	4.42	4.96	4.00
Pourcentage :	8.2 %	8.0 %	9.0 %	7.3 %
Écart-type :	3.29	3.41	2.98	3.53
<p>Commentaire: Des écarts-types élevés indiquent une large dispersion des choix. Même si la moyenne est très semblable, les opinions varient beaucoup sur l'importance relative de cette habileté.</p>				

Habilité : Prise en charge professionnelle (ChgA)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	3	4	1	2
Moyenne :	6.28	5.58	7.43	6.20
Pourcentage :	11.4 %	10.1 %	13.5 %	11.3 %
Écart-type :	2.72	2.62	2.41	3.43
<p>Commentaire : L'habileté la plus importante pour les intervenants, alliée à une certaine cohérence des choix exprimés. Les gestionnaires appuient de façon dispersée ce choix, alors que les formateurs sont à l'écart.</p>				

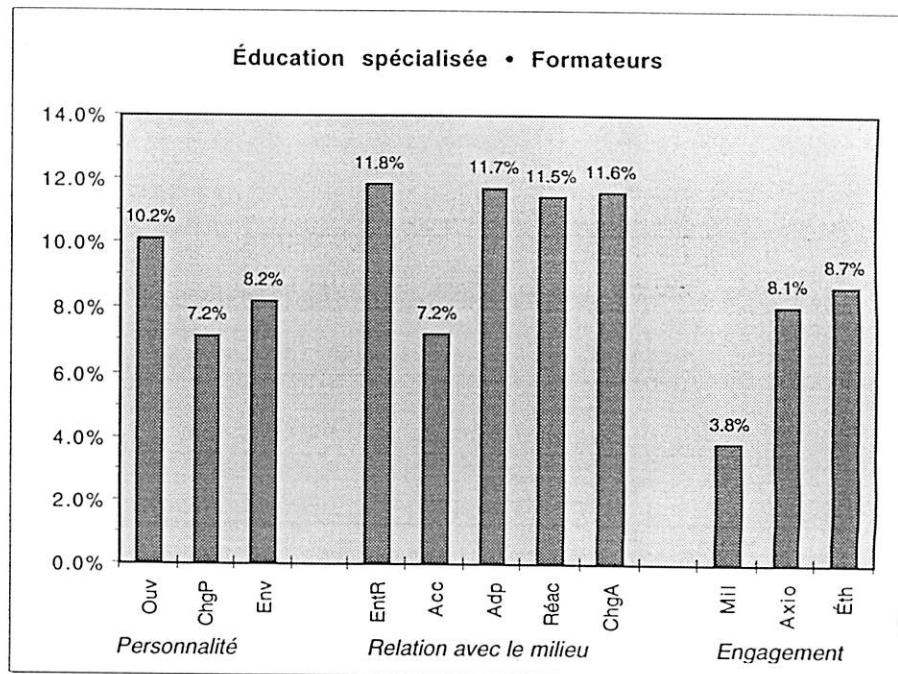
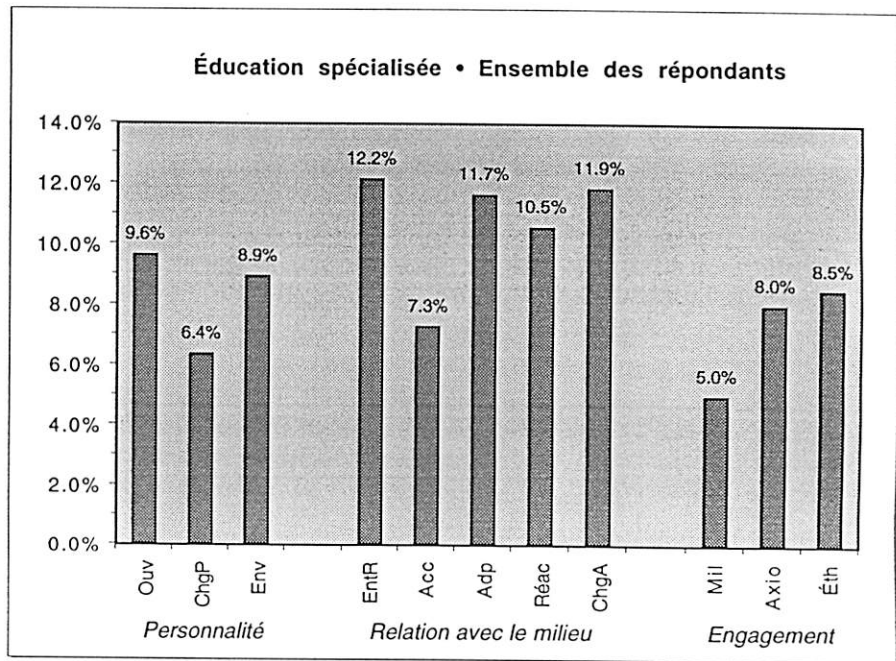
Habilité : Engagement dans le milieu (<i>Mil</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	9	10	8	6
Moyenne :	3.70	3.45	3.35	5.60
Pourcentage :	6.7 %	6.3 %	6.1 %	10.2 %
Écart-type :	3.83	3.89	3.68	3.75
<p>Commentaire : Au 9e rang pour l'ensemble, les gestionnaires accordent cependant davantage d'importance à cette habileté. La dispersion des opinions, plutôt élevée, est sensiblement égale pour toutes les catégories.</p>				

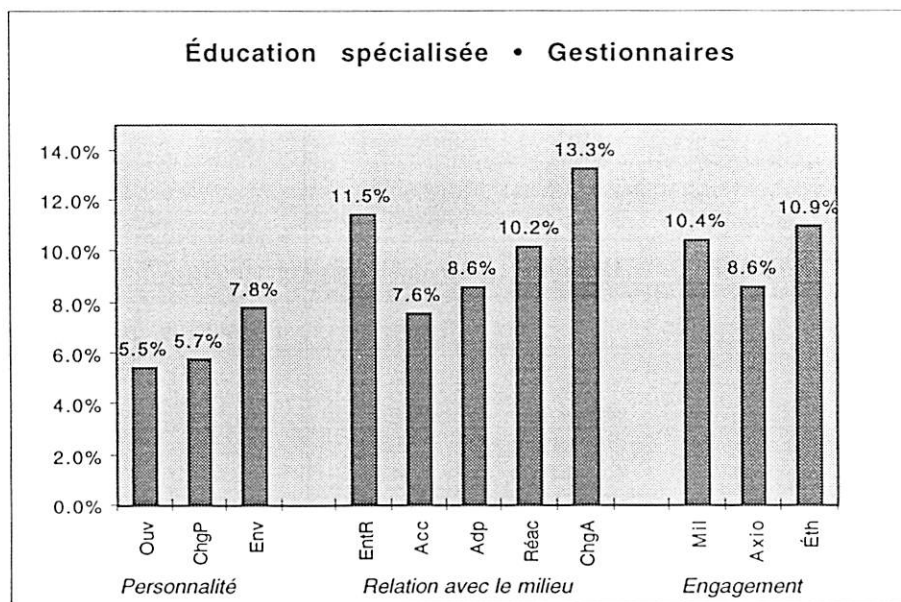
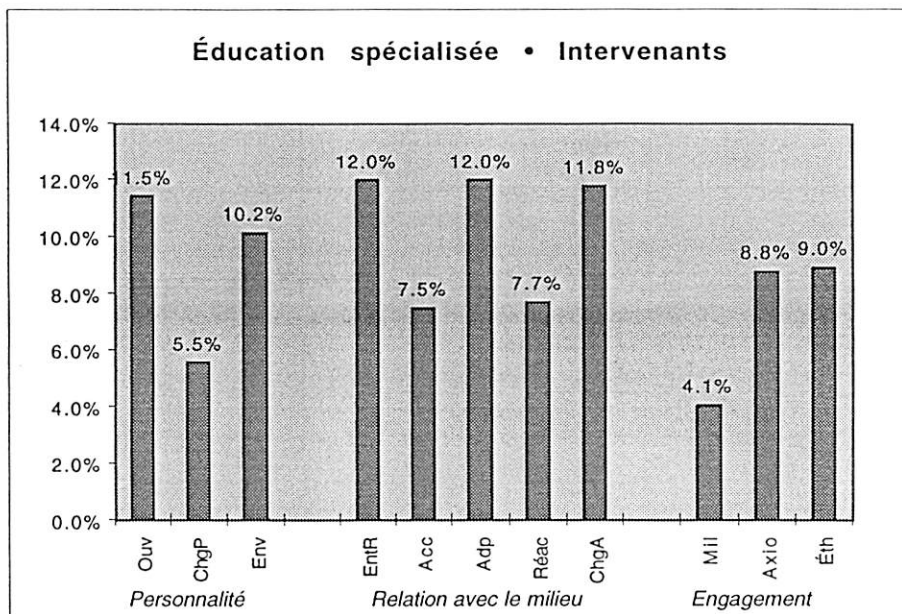
Habilité : Engagement axiologique (<i>Axio</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	10	9	11	10
Moyenne :	3.43	4.11	2.52	3.10
Pourcentage :	6.2 %	7.5 %	4.6 %	5.6 %
Écart-type :	2.16	2.41	1.59	1.66
<p>Commentaire : Les réponses des intervenants et des gestionnaires sont davantage regroupées que celles des formateurs, qui attachent cependant plus d'importance à cette habileté.</p>				

Habilité : Engagement éthique (<i>Eth</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	4	1	5	5
Moyenne :	6.23	7.03	5.48	5.70
Pourcentage :	11.3 %	12.8 %	10.0 %	10.4 %
Écart-type :	2.59	2.76	2.00	2.58
<p>Commentaire : Habileté première pour les formateurs, elle ne vient qu'au 5e rang pour les intervenants et les gestionnaires: c'est un écart qui traduit une divergence importante.</p>				

Les profils du programme Éducation spécialisée

Nous illustrons d'abord les quatre profils de la discipline et nous reprenons ensuite chaque habileté avec ses résultats comparatifs accompagnés d'un commentaire.





Habilité : Ouverture (<i>Ouv</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	5	5	4	11
Moyenne :	5.52	5.59	6.29	3.00
Pourcentage :	10.0 %	10.2 %	11.4 %	5.5 %
Écart-type :	2.55	2.37	2.56	1.91
<p>Commentaire : Une habileté de milieu d'échelle pour les répondants autres que les gestionnaires qui eux, avec beaucoup de cohésion, la repoussent au dernier rang.</p>				

Habilité : Prise en charge personnelle (<i>ChgP</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	10	10	10	10
Moyenne :	3.56	3.95	3.04	3.14
Pourcentage :	6.5 %	7.2 %	5.5 %	5.7 %
Écart-type :	2.64	2.76	2.71	1.46
<p>Commentaire : C'est une habileté unanimement classée à l'avant-dernier rang par toutes les catégories de répondants. Une très faible dispersion démontre la grande cohésion des choix des gestionnaires.</p>				

Habilité : Recours à l'environnement (<i>Env</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	7	7	5	8
Moyenne :	4.85	4.51	5.58	4.29
Pourcentage :	8.8 %	8.2 %	10.1 %	7.8 %
Écart-type :	2.42	2.47	2.12	3.04
<p>Commentaire : Les intervenants jugent cette habileté nettement plus importante que ne le font les formateurs et les gestionnaires. Leur opinion est exprimée avec davantage de cohésion.</p>				

Habilitété : Relation interpersonnelle (EntR)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	1	1	1	2
Moyenne :	6.56	6.51	6.58	6.29
Pourcentage :	11.9 %	11.8 %	12.0 %	11.4 %
Écart-type :	2.25	2.47	1.98	1.80
<p>Commentaire : Même si cette habileté vient au premier rang pour l'ensemble des répondants, ce n'est pas un choix unanime, les gestionnaires lui préférant avec beaucoup de cohésion une autre habileté.</p>				

Habilitété : Acceptation de l'autre (Acc)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	9	9	9	9
Moyenne :	4.07	3.98	4.12	4.14
Pourcentage :	7.4 %	7.2 %	7.5 %	7.5 %
Écart-type :	2.02	1.62	2.64	1.95
<p>Commentaire : La position attribuée à cette habileté est identique pour toutes les catégories de répondants. Notons que le choix des formateurs est remarquablement cohérent.</p>				

Habilitété : Adaptation (Adp)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	3	2	1	6
Moyenne :	6.33	6.44	6.58	4.71
Pourcentage :	11.5 %	11.7 %	12.0 %	8.6 %
Écart-type :	2.43	2.56	1.82	3.30
<p>Commentaire : C'est une habileté de première ligne pour les intervenants et les formateurs, à l'opposé des gestionnaires qui lui accordent de façon partagée une importance plutôt moyenne.</p>				

Habilité : Réaction socioaffective (<i>Réac</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	4	4	8	4
Moyenne :	5.60	6.32	4.25	5.57
Pourcentage :	10.2 %	11.5 %	7.7 %	10.1 %
Écart-type :	2.64	2.54	2.38	2.44
<p>Commentaire : Une différence d'opinion importante sépare les intervenants des formateurs et des gestionnaires. L'ensemble des opinions s'exprime cependant avec un degré de dispersion assez semblable.</p>				

Habilité : Prise en charge professionnelle (<i>ChgA</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	2	3	3	1
Moyenne :	6.51	6.37	6.46	7.29
Pourcentage :	11.8 %	11.6 %	11.7 %	13.3 %
Écart-type :	2.41	2.31	2.75	1.98
<p>Commentaire : Une habileté de première importance, notamment pour les gestionnaires, dont le choix s'exprime avec une très grande cohésion.</p>				

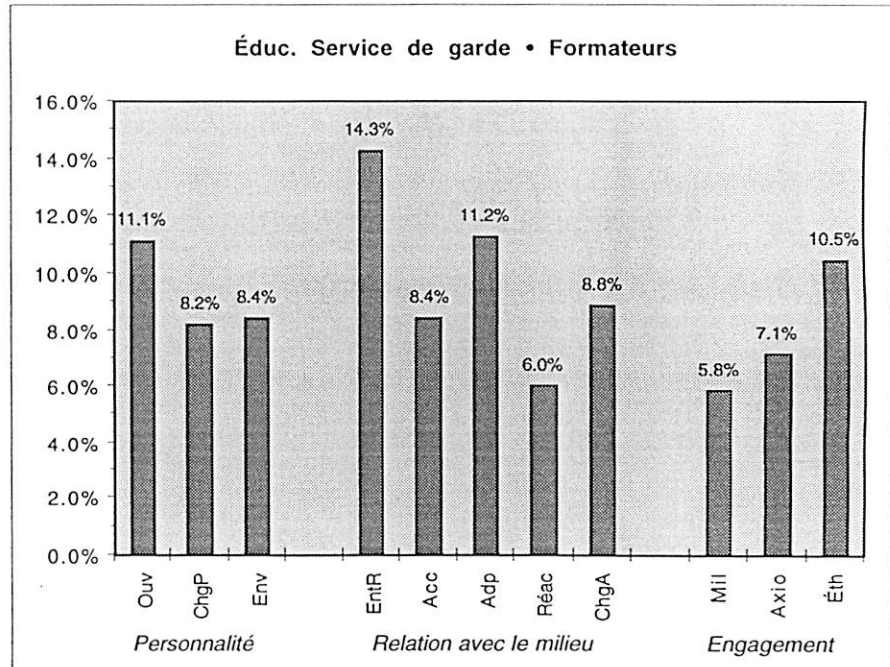
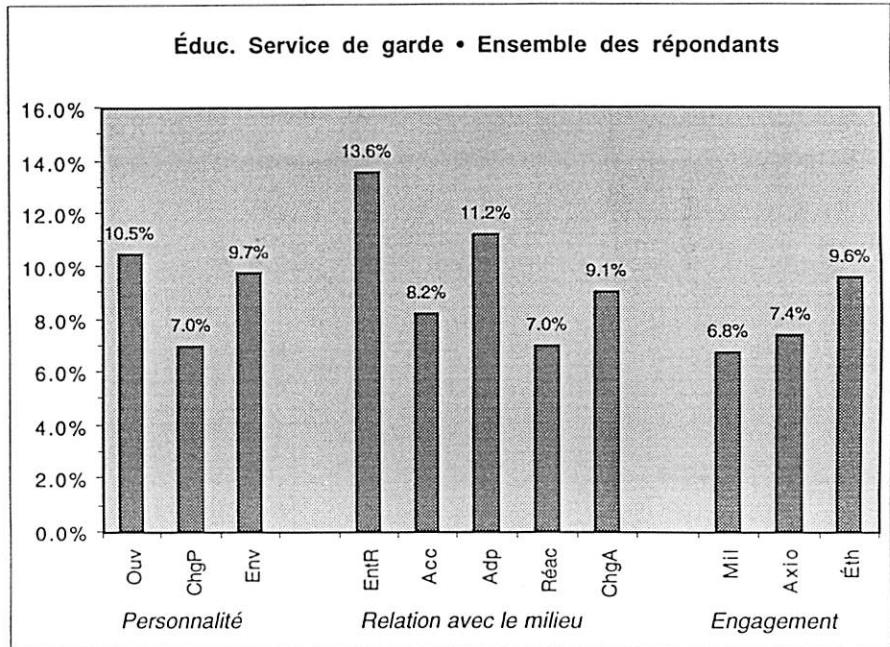
Habilité : Engagement dans le milieu (<i>Mil</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	11	11	11	5
Moyenne :	2.47	2.10	2.25	5.71
Pourcentage :	4.5 %	3.8 %	4.1 %	10.4 %
Écart-type :	2.68	2.29	2.51	3.55
<p>Commentaire : Statistiquement au dernier rang, cette habileté est l'objet d'une divergence importante entre formateurs-intervenants et gestionnaires, leur opinion étant nettement dispersée.</p>				

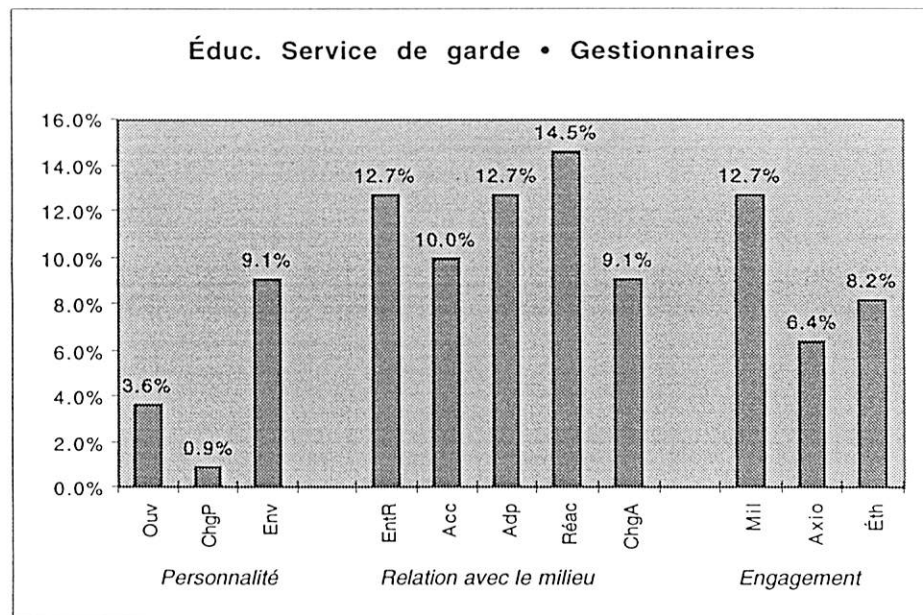
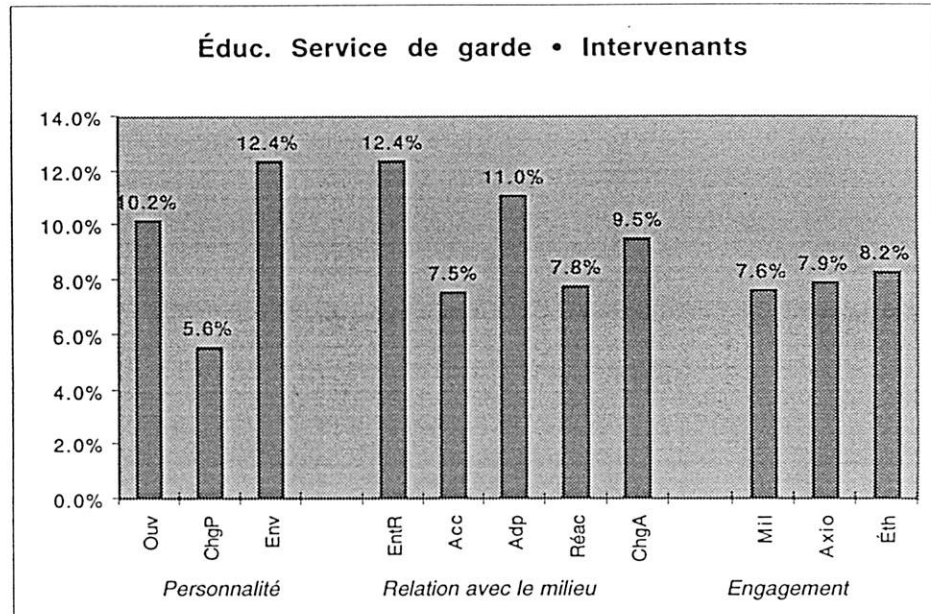
Habilité : Engagement axiologique (<i>Axio</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	8	8	7	6
Moyenne :	4.59	4.44	4.83	4.71
Pourcentage :	8.3 %	8.1 %	8.8 %	8.6 %
Écart-type :	2.74	2.84	2.24	4.07
<p>Commentaire : C'est une habileté pour laquelle les choix des gestionnaires se sont exprimés avec une très grande dispersion.</p>				

Habilité : Engagement éthique (<i>Éth</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	6	6	6	3
Moyenne :	4.89	4.78	4.92	6.00
Pourcentage :	8.9 %	8.7 %	8.9 %	10.9 %
Écart-type :	2.87	2.95	2.60	3.37
<p>Commentaire : C'est une habileté de milieu d'échelle, davantage privilégiée par les gestionnaires mais dont les choix s'expriment de façon dispersée.</p>				

Les profils du programme Éducation en Services de garde

Nous illustrons d'abord les quatre profils de la discipline et nous reprenons ensuite chaque habileté avec ses résultats comparatifs accompagnés d'un commentaire.





Le faible taux de réponse des gestionnaires (n=2, voir page 54) nous incite à ne pas tenir compte des choix exprimés par cette catégorie de répondants dans les commentaires ci-dessous.

Habilité : Ouverture (<i>Ouv</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	3	3	4	10
Moyenne :	5.76	6.11	5.60	2.00
Pourcentage :	10.5 %	11.1 %	10.2 %	3.6 %
Écart-type :	2.32	2.36	1.92	1.41
<p>Commentaire : Classée à un niveau d'importance assez semblable, cette habileté a été située à ce rang avec davantage de cohésion par les intervenants.</p>				

Habilité : Prise en charge personnelle (<i>ChgP</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	9	8	11	11
Moyenne :	3.84	4.50	3.07	0.50
Pourcentage :	7.0 %	8.2 %	5.6 %	0.9 %
Écart-type :	2.58	2.62	2.15	0.71
<p>Commentaire : Le tableau illustre une divergence assez importante, les intervenants plaçant cette habileté au dernier rang, avec une assez grande cohésion des choix.</p>				

Habilité : Recours à l'environnement (<i>Env</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	4	7	1	6
Moyenne :	5.36	4.61	6.80	5.00
Pourcentage :	9.7 %	8.4 %	12.4 %	9.1 %
Écart-type :	2.89	3.21	1.66	1.41
<p>Commentaire : Autre divergence très importante entre les formateurs et les intervenants, dont les choix s'expriment également avec des niveaux de cohésion très différents.</p>				

Habilité : Relation interpersonnelle (EntR)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	1	1	1	2
Moyenne :	7.47	7.86	6.80	7.00
Pourcentage :	13.6 %	14.3 %	12.4 %	12.7 %
Écart-type :	2.12	1.86	2.54	1.41
<p>Commentaire : C'est l'habileté qui a été placée au premier rang par les intervenants et les formateurs, ceux-ci le faisant avec beaucoup de cohésion.</p>				

Habilité : Acceptation de l'autre (Acc)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	7	6	10	5
Moyenne :	4.51	4.64	4.13	5.50
Pourcentage :	8.2 %	8.4 %	7.5 %	10.0 %
Écart-type :	2.65	2.50	3.07	2.12
<p>Commentaire : Un écart important sépare les formateurs et les intervenants, dont les choix de dernières positions s'expriment cependant avec une assez grande dispersion.</p>				

Habilité : Adaptation (Adp)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	2	2	3	2
Moyenne :	6.18	6.18	6.07	7.00
Pourcentage :	11.2 %	11.2 %	11.0 %	12.7 %
Écart-type :	2.56	2.63	2.66	1.41
<p>Commentaire : Des choix assez convergents des formateurs et des intervenants permettent de placer cette habileté parmi les toutes premières.</p>				

Habilité : Réaction socioaffective (Réac)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	9	10	8	1
Moyenne :	3.84	3.32	4.27	8.00
Pourcentage :	7.0 %	6.0 %	7.8 %	14.5 %
Écart-type :	2.90	2.83	2.76	1.41
<p>Commentaire : Située dans le dernier tiers des habiletés par l'ensemble des répondants, c'est une habileté qui retient un peu plus la faveur des intervenants.</p>				

Habilité : Prise en charge professionnelle (ChgA)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	6	5	5	6
Moyenne :	4.98	4.86	5.20	5.00
Pourcentage :	9.1 %	8.8 %	9.5 %	9.1 %
Écart-type :	2.43	2.43	2.65	0.00
<p>Commentaire : L'unanimité des formateurs et des intervenants permet de placer cette habileté au milieu de l'échelle des onze habiletés, avec un degré semblable de cohésion dans l'expression des choix.</p>				

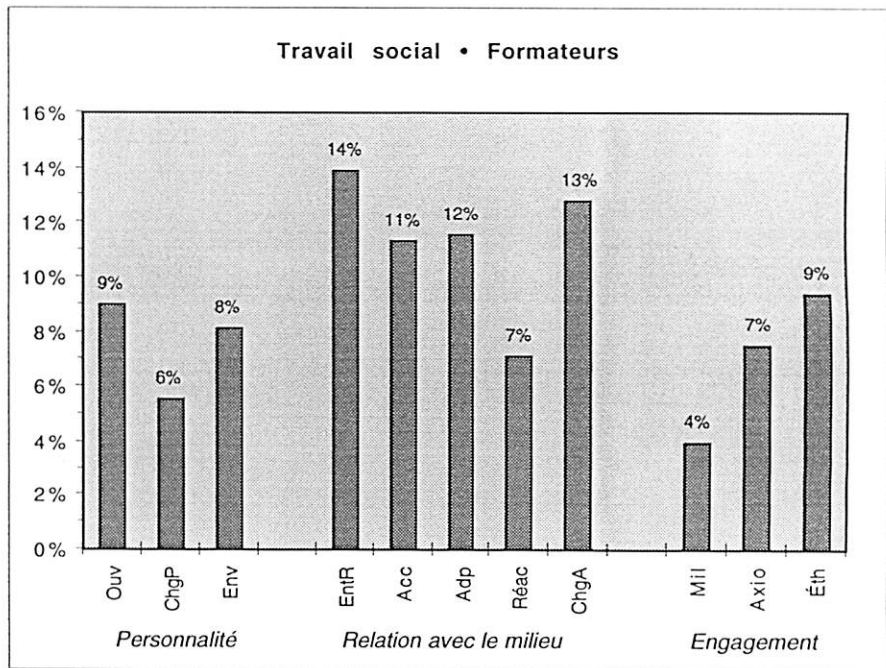
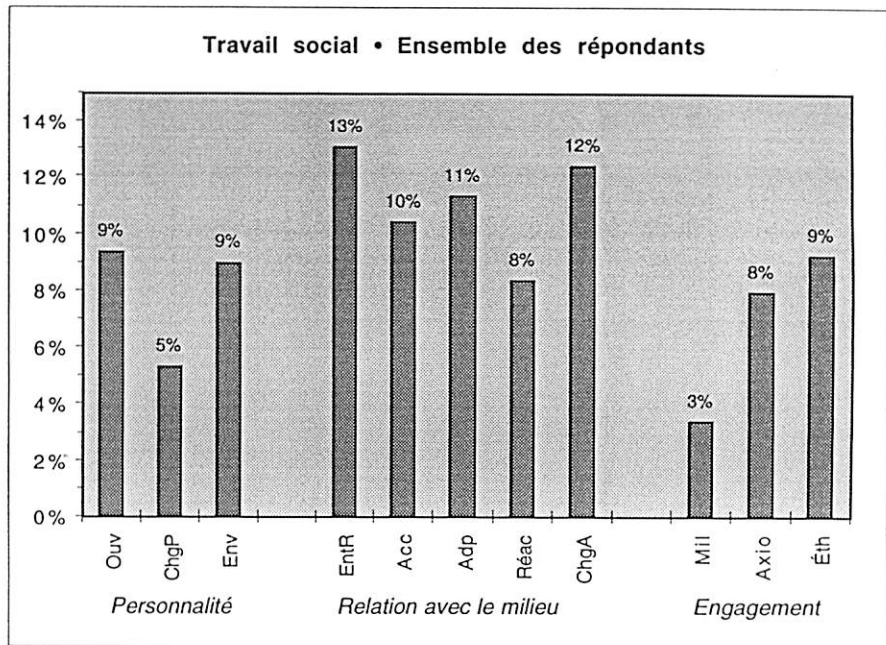
Habilité : Engagement dans le milieu (Mil)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	11	11	9	2
Moyenne :	3.71	3.21	4.20	7.00
Pourcentage :	6.7 %	5.8 %	7.6 %	12.7 %
Écart-type :	2.56	2.36	2.62	2.83
<p>Commentaire : C'est l'habileté placée en fin de liste, de manière un peu plus décisive par les formateurs.</p>				

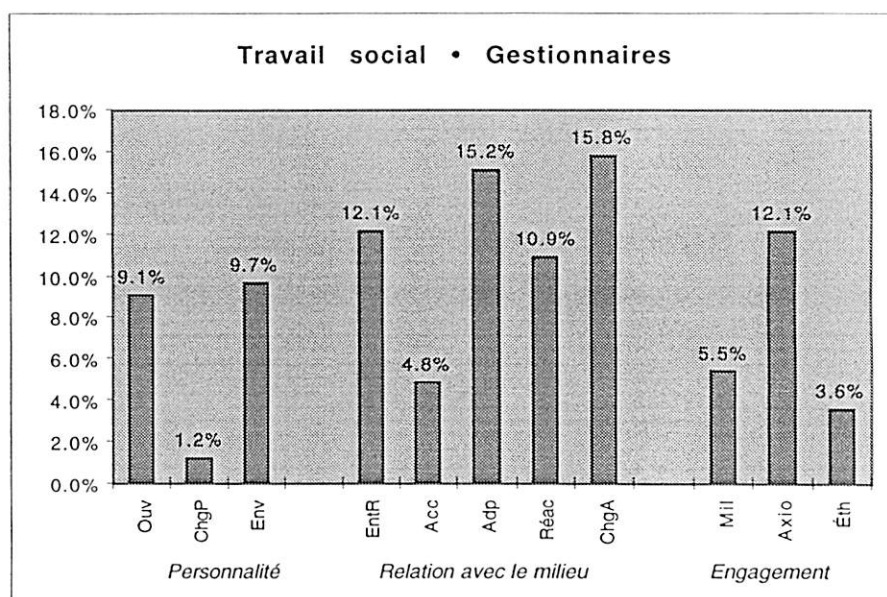
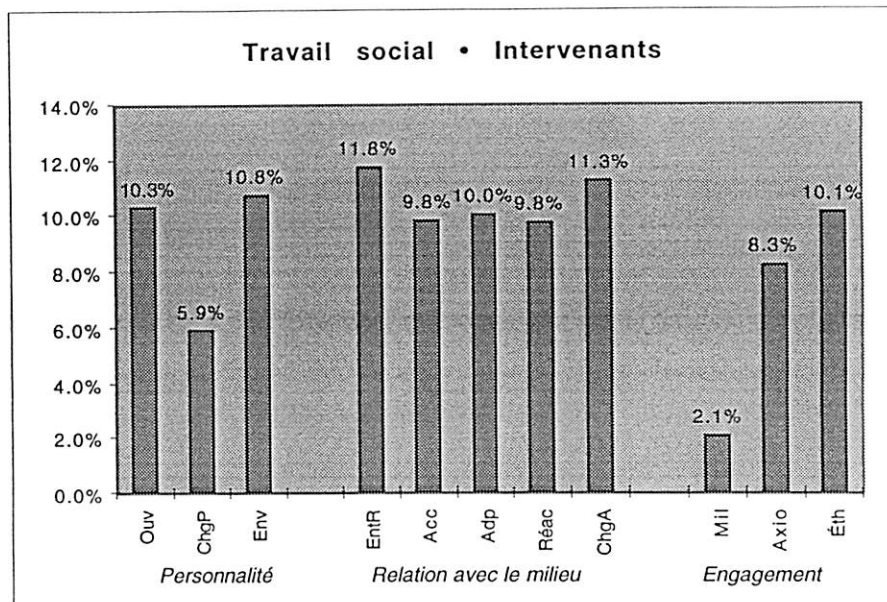
Habilitété : Engagement axiologique (<i>Axio</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	8	9	7	9
Moyenne :	4.04	3.98	4.33	3.50
Pourcentage :	7.3 %	7.2 %	7.9 %	6.4 %
Écart-type :	2.23	2.23	2.35	2.12
<p>Commentaire : La faible dispersion des choix exprimés par catégories de répondants permet de penser que la position attribuée est claire pour chacun des groupes.</p>				

Habilitété : Engagement éthique (<i>Éth</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	5	4	6	8
Moyenne :	5.29	5.75	4.53	4.50
Pourcentage :	9.6 %	10.5 %	8.2 %	8.2 %
Écart-type :	2.75	2.98	2.36	0.71
<p>Commentaire : Bien que les formateurs aient attribué à cette habileté le rang le plus élevé, leurs choix se sont exprimés avec davantage de dispersion.</p>				

Les profils du programme Techniques de Travail social

Nous illustrons d'abord les quatre profils de la discipline et nous reprenons ensuite chaque habileté avec ses résultats comparatifs accompagnés d'un commentaire.





Le faible taux de réponse des gestionnaires (n=3, voir page 54) nous incite à ne pas tenir compte des choix exprimés par cette catégorie de répondants dans les commentaires ci-dessous.

Habilitété : Ouverture (<i>Ouv</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	5	6	4	7
Moyenne :	5.12	4.92	5.64	5.00
Pourcentage :	9.3 %	8.9 %	10.3 %	9.1 %
Écart-type :	2.31	2.35	2.36	1.73
<p>Commentaire : Bien que séparés par deux rangs d'intervalle, les choix des formateurs et des intervenants s'est exprimé avec un degré de cohésion presque identique.</p>				

Habilitété : Prise en charge personnelle (<i>ChgP</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	10	10	10	11
Moyenne :	2.97	3.05	3.38	0.67
Pourcentage :	5.4 %	5.5 %	6.1 %	1.2 %
Écart-type :	2.15	2.32	1.69	1.15
<p>Commentaire : Cette habileté a été classée à l'avant-dernier rang par les formateurs et les intervenants, ces derniers manifestant une très grande cohésion dans leurs choix.</p>				

Habilitété : Recours à l'environnement (<i>Env</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	7	7	3	6
Moyenne :	4.92	4.46	5.86	5.33
Pourcentage :	8.9 %	8.1 %	10.7 %	9.7 %
Écart-type :	2.48	2.38	2.49	2.08
<p>Commentaire : Une divergence importante d'opinion se manifeste entre les formateurs et les intervenants, ces derniers classant l'habileté à un rang nettement plus élevé.</p>				

Habilité : Relation interpersonnelle (EntR)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	1	1	1	3
Moyenne :	7.19	7.62	6.41	6.67
Pourcentage :	13.1 %	13.9 %	11.7 %	12.1 %
Écart-type :	2.08	1.80	2.48	0.58
<p>Commentaire : Classée au premier rang par les formateurs et les intervenants, cette habileté a été l'objet d'un regroupement des choix particulièrement serré chez les formateurs.</p>				

Habilité : Acceptation de l'autre (Acc)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	4	4	7	9
Moyenne :	5.70	6.22	5.36	2.67
Pourcentage :	10.4 %	11.3 %	9.7 %	4.9 %
Écart-type :	2.49	2.56	2.06	2.08
<p>Commentaire : Trois intervalles séparent le rang accordé par les formateurs et par les intervenants, ce qui traduit une différence assez importante d'opinion sur la position relative de cette habileté.</p>				

Habilité : Adaptation (Adp)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	3	3	6	2
Moyenne :	6.22	6.35	5.45	8.33
Pourcentage :	11.3 %	11.5 %	9.9 %	15.1 %
Écart-type :	2.54	2.49	2.48	2.08
<p>Commentaire : Un autre écart important de trois positions sépare les formateurs et les intervenants, qui s'expriment tous cependant avec le même degré de cohésion.</p>				

Habilité : Réaction socioaffective (Réac)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	8	9	8	5
Moyenne :	4.59	3.89	5.32	6.00
Pourcentage :	8.3 %	7.1 %	9.7 %	10.9 %
Écart-type :	2.57	2.17	2.93	2.65
<p>Commentaire: Placée dans le dernier tiers de l'échelle, cette habileté a vu le choix des formateurs s'exprimer avec beaucoup plus de cohésion que celui des intervenants.</p>				

Habilité : Prise en charge professionnelle (ChgA)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	2	2	2	1
Moyenne :	6.83	7.03	6.18	8.67
Pourcentage :	12.4 %	12.8 %	11.2 %	15.8 %
Écart-type :	2.46	1.88	3.29	1.53
<p>Commentaire : Même si les formateurs et les intervenants sont unanimes sur la position de cette habileté, ces derniers ont manifesté leurs choix avec une beaucoup plus grande dispersion.</p>				

Habilité : Engagement dans le milieu (Mil)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	11	11	11	8
Moyenne :	1.89	2.19	1.14	3.00
Pourcentage :	3.4 %	4.0 %	2.1 %	5.5 %
Écart-type :	2.13	2.44	1.39	1.00
<p>Commentaire : Comme les formateurs, les intervenants ont placé cette habileté au dernier rang, mais avec une cohésion particulièrement remarquable des choix.</p>				

Habilité : Engagement axiologique (<i>Axio</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	9	8	9	3
Moyenne :	4.38	4.11	4.50	6.67
Pourcentage :	8.0 %	7.5 %	8.2 %	12.1 %
Écart-type :	2.47	2.41	2.72	0.58
<p>Commentaire : Avec un choix relativement semblable, les formateurs et les intervenants ont placé cette habileté dans le dernier tiers de l'échelle.</p>				

Habilité : Engagement éthique (<i>Éth</i>)				
	Ensemble	Formateurs	Intervenants	Gestionnaires
Rang :	6	5	5	10
Moyenne :	5.09	5.16	5.50	2.00
Pourcentage :	9.3 %	9.4 %	10.0 %	3.6 %
Écart-type :	2.79	3.10	2.26	1.00
<p>Commentaire : Les choix des formateurs plaçant cette habileté au milieu de l'échelle ont été effectués de façon beaucoup plus dispersée que ceux des intervenants.</p>				

Résultats

**Profils disciplinaires
Différences et convergences**

Les différences et les convergences

Les commentaires accompagnant les statistiques ci-dessus permettent d'évaluer dans une certaine mesure les différences et les convergences d'opinion des répondants associés à une même discipline.

Par ailleurs, le tableau suivant illustre assez bien une remarquable convergence interdisciplinaire : les corrélations entre les profils établis par l'ensemble des répondants pour chaque discipline sont très élevées.

Corrélation entre les profils établis par l'ensemble des répondants de chaque discipline

Coefficient de corrélation de Spearman

	Techniques policières	Éducation spécialisée	Travail social	Éduc. Service de garde
Techniques policières	1.000			
Éducation spécialisée	0.815	1.000		
Travail social	0.888	0.800	1.000	
Éduc. Service de garde	0.836	0.711	0.802	1.000

Coefficient moyen : .809

Note: Le seuil pour une probabilité d'erreur de .01 est de .746 avec un échantillon de N=10

En conséquence, nous sommes tentés de croire que les habiletés identifiées font une unanimité relative auprès des répondants de toutes origines et qu'elles possèdent un certain caractère d'universalité.

Chapitre 4

La formulation des objectifs d'ordre affectif selon l'approche par compétences

Plan du chapitre

Formuler les objectifs de formation selon l'approche par compétences

Les habiletés socioaffectives et la compétence

- Définition

La formulation selon l'approche par compétences

- L'énoncé de l'habileté
- Les éléments de l'habileté
- Les critères de performance
 - Les définitions des critères utilisés
- Le contexte de réalisation

L'élaboration des contenus de formation

- La dimension du contenu
- La dimension de la cohérence logique
- La dimension de la formulation

La description des contenus de formation

Formuler les objectifs de formation selon l'approche par compétences

Les habiletés socioaffectives et la compétence

Définition

Gillet (1992) définit la compétence comme un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).

Une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif contribue à assurer une compétence lorsqu'elle comporte...

- 1- *...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.*

L'approche par compétences est ici retenue pour la formulation des contenus de formation. Elle nous permet d'introduire une certaine logique en identifiant pour chaque habileté une cible principale et une

seule, et en formulant celle-ci de manière à centrer l'enseignement d'abord et avant tout sur les apprentissages attendus de l'élève. La formulation par compétences nous amène à préciser clairement ce que nous entendons par telle ou telle habileté socioaffective, quels sont les objectifs d'apprentissage visés, les activités d'apprentissage retenues et les modalités d'évaluation de ces apprentissages.

Par cette approche, nous visons donc à développer chez l'élève des apprentissages qui vont lui servir au-delà de l'école, apprentissages qui ont toutes les chances de lui paraître significatifs parce qu'ancrés dans des situations de vie personnelle, sociale et professionnelle plutôt que dans le seul contexte scolaire (Goulet, 1995).

La formulation selon l'approche par compétences

L'énoncé de l'habileté

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

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 professionnelle.

Nous allons maintenant préciser les principaux concepts associés à la formulation par compétences.

Les éléments de l'habileté

- 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 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 éléments de l'habileté correspondent aux étapes de l'apprentissage significatif qui sera présenté dans le prochain chapitre.

Les critères de performance

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

Pour évaluer, il ne faut pas seulement se contenter de repérer la présence ou l'absence d'une procédure déterminée. Il faut aussi regarder si elle est effectuée correctement.

Nous proposons donc une définition des critères de performance utilisés.

Les définitions des critères utilisés :

1.1 Description sommaire... :

- Énumérer sans formalité des traits ou éléments particuliers propres à une situation.

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.

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 pertinents et critiques.

4... Qualité... :

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

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.

5.3 Conceptualisation juste... :

- Élaborer une représentation mentale conforme à la réalité.

Le contexte de réalisation

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- Identification du degré d'autonomie :
 - travail individuel, travail d'équipe...
 - 2- Identification du contexte de départ :
 - à partir de mises en situations, de consignes verbales ou écrites, d'une situation réelle...
 - 3- Identification des moyens mis à la disposition de l'élève:
 - à l'aide de jeux de rôle, de documents vidéo, d'un guide écrit...

L'élaboration des contenus de formation

L'élaboration critique des contenus de formation s'est appuyée sur trois dimensions différentes.

La dimension du contenu

Le codage et l'analyse des contenus d'entrevues ont fourni pour chaque habileté une liste de comportements attendus qui illustre de façon concrète les tâches et comportements associés à cette habileté. Le matériel obtenu correspond aux résultats d'une analyse de la situation de travail, première étape dans la recherche de compétences valides pour un programme.

La dimension de la cohérence logique

Nous avons construit l'articulation et la séquence des objectifs en concordance avec les phases de l'apprentissage significatif.

La dimension de la formulation

Nous avons respecté les règles énoncées par le ministère quant à la formulation par compétences des objectifs.

La description des contenus de formation

Les contenus de formation 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

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.

Dimension: *Personnalité*

Habilité: *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
<p>1- Démontrer une perception de soi, des autres, de l'environnement en situation professionnelle.</p> <p>2- Dégager une représentation personnelle du processus d'ouverture en situation professionnelle.</p> <p>3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p> <p>4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p> <p>5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'ouverture à l'expérience.</p>	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	<p>Individuellement ou en groupe.</p> <p>À l'occasion d'une communication écrite ou orale.</p> <p>À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.</p> <p>À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.</p> <p>À l'aide de la documentation nécessaire.</p>
	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 son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.	2	
	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	
	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	
	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	
	5.1 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	

Les contenus de formation

Grisé, S., Tratiar, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*, 1994

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...

Les contenus de formation associés à chacune des onze habiletés se retrouvent à l'annexe «E».

Chapitre 5

Le développement d'un modèle d'enseignement apprentissage

Plan du chapitre

Le développement d'un modèle d'enseignement apprentissage

Le cadre conceptuel

- Les familles de modèles d'enseignement
 - Les modèles inspirés de la personne
 - Les modèles basés sur l'interaction sociale
 - Les modèles basés sur le traitement de l'information
 - Les modèles basés sur la modification du comportement
- Les théories sur l'apprentissage et le changement d'attitudes
 - Deux façons reconnues d'acquérir et/ou de modifier des attitudes
 - Les théories et approches basées sur le traitement de l'information
 - Les théories et approches basées sur les mécanismes affectifs intrapersonnels
 - Les théories et approches basées sur les mécanismes affectifs d'origine environnementale : l'influence du contexte social
- Les concepts clés du modèle d'enseignement
 - L'engagement
 - L'apprentissage significatif
 - L'exercice professionnel
- Le rôle de l'émotion dans l'apprentissage d'ordre affectif
 - Les émotions sont présentes partout
- La notion de gain
- Les structures affectives et cognitives
- Les composantes de la relation Comportement-Habitude-Attitude

Les résultats

- Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage
- Le développement de l'apprentissage significatif
 - Les mots clés de l'apprentissage significatif
 - Les étapes de l'apprentissage significatif
 - Un aperçu des outils disponibles
 - La description spécifique des chacune des étapes d'apprentissage
- L'enseignement
 - Des principes pour choisir les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage
 - L'utilisation des stratégies, des formules et des techniques d'enseignement
- La mesure de l'apprentissage
 - Le choix des instruments de mesure dans le domaine affectif
 - L'évaluation de l'aspect métacognitif et de l'aspect pratique de l'apprentissage

Le développement d'un modèle d'enseignement apprentissage

Le projet Développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines a permis d'élaborer un modèle d'enseignement 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 identifie les objets d'apprentissage, précise les contenus de formation, définit les étapes de l'apprentissage significatif, et propose des stratégies, des techniques et des formules d'enseignement, des instruments de mesure et des outils pédagogiques.

Le cadre conceptuel

Cadre conceptuel

Familles de modèles
Théories
Concepts clés
Rôle de l'émotion
Notion de gain
Structures affect.-cognit.
Habitue-Attit.-Comport.

Les familles de modèles d'enseignement

Un modèle d'enseignement constitue un outil qui peut être utilisé pour réaliser diverses tâches : élaborer un programme d'étude ou un cours, choisir ou concevoir du matériel pédagogique, guider l'enseignant dans son travail. 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 de même que sur les activités de l'élève. L'éducation est perçue comme un processus permanent (Legendre, 1993).

L'enseignement centré sur l'élève

Le principe de *non-directivité* de Rogers est sans doute très connu et il a largement contribué au *modèle d'enseignement centré sur l'élève*. Ce modèle cherche à mener le sujet à une meilleure compréhension de soi, à l'autodécouverte et à la construction personnelle du concept de soi, ce qui conduit au développement des capacités de l'individu à s'instruire de façon autonome.

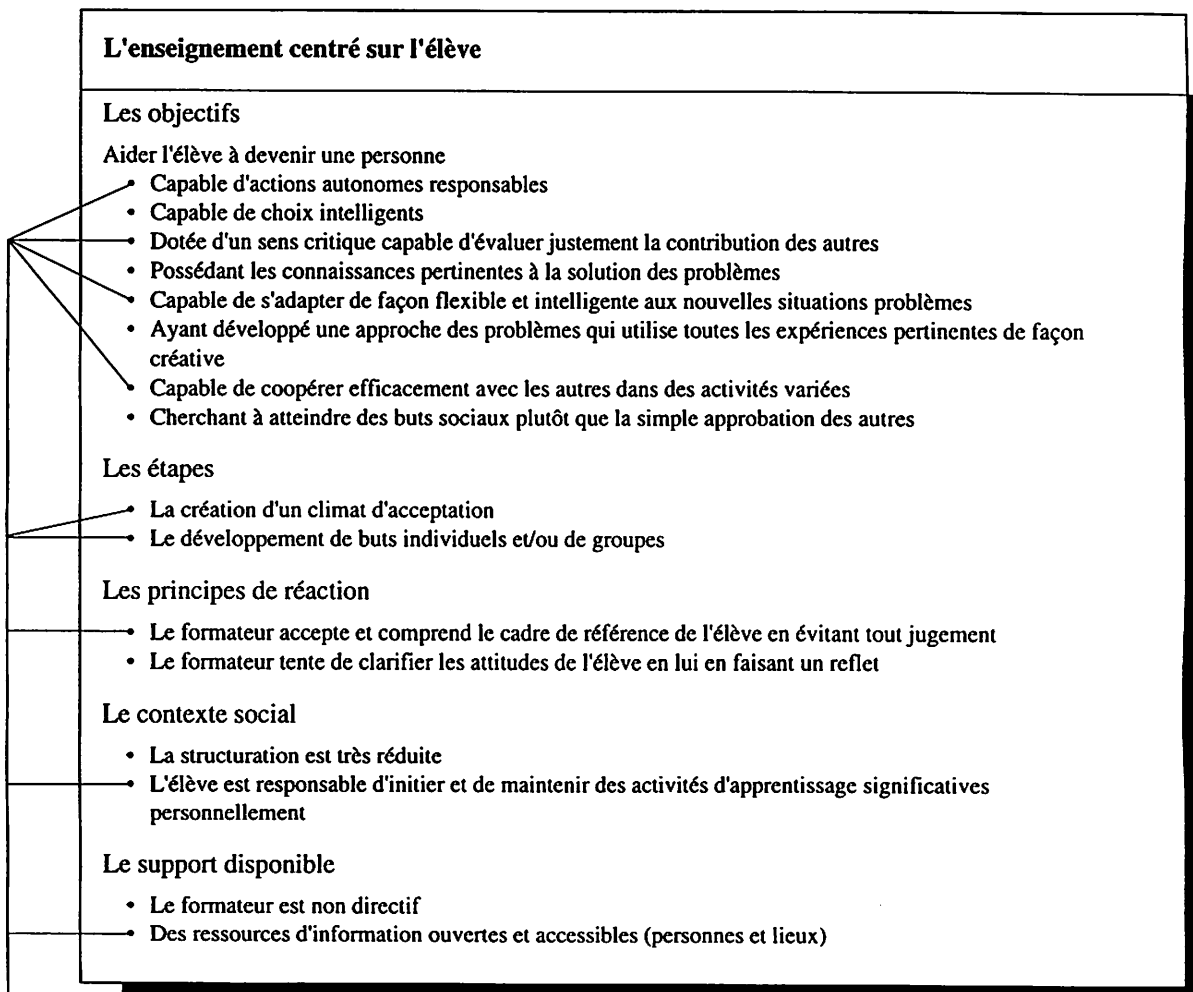


Figure 5.1 : L'enseignement centré sur l'élève

La rencontre de classe (Glasser)

Basé sur son approche thérapeutique, William Glasser a appliqué les principes de la Reality Therapy en classe, dans des rencontres d'une quarantaine de minutes, au moins une fois par semaine. Les activités scolaires sont laissées de côté, au profit de rencontres de discussion ouvertes sur des sujets qui concernent les élèves (d'ordre personnel, comportemental ou académique) dans une perspective de solution collective. Le modèle vise à améliorer le fonctionnement personnel des élèves par une meilleure compréhension d'eux-mêmes et une responsabilisation de leur propre développement.

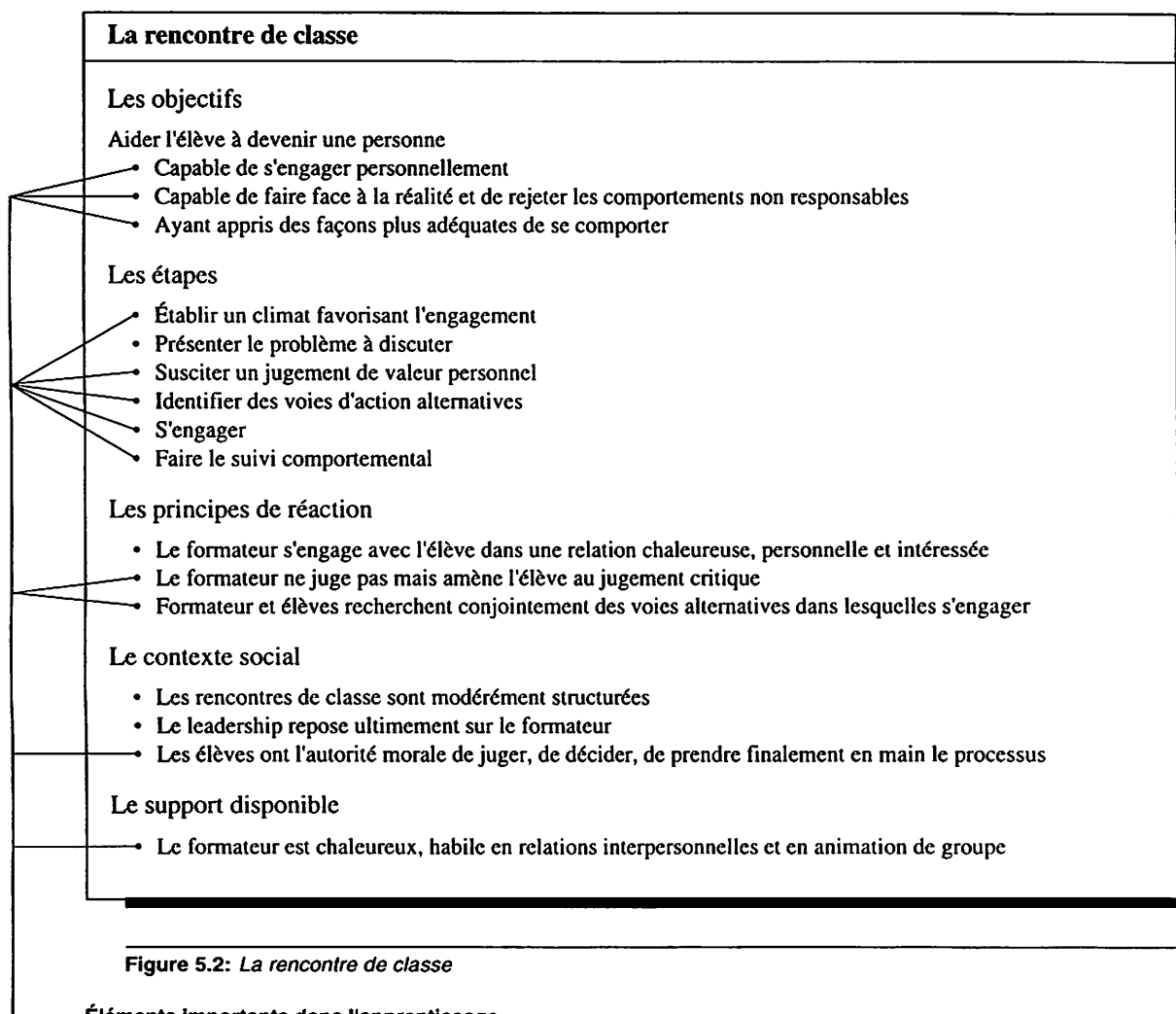


Figure 5.2: La rencontre de classe

L'autoexploration

L'autoexploration, proposée par Schutz et Perls, vise à augmenter la conscience de soi et à accroître la capacité personnelle du sujet à explorer sa personnalité. Par extension, le développement de la sensibilité à autrui et la compréhension de l'autre sont aussi des objectifs poursuivis.

Bien que le modèle se prête peu à une utilisation formelle et systématique dans le cadre d'un enseignement à contenu disciplinaire, les auteurs affirment qu'un meilleur fonctionnement personnel devrait accroître les apprentissages. Ils affirment aussi que la pratique d'activités d'autoexploration par les membres d'un organisme en accroît l'efficacité et l'humanisme, chacun pouvant résoudre mieux et plus ouvertement les difficultés qu'il rencontre.

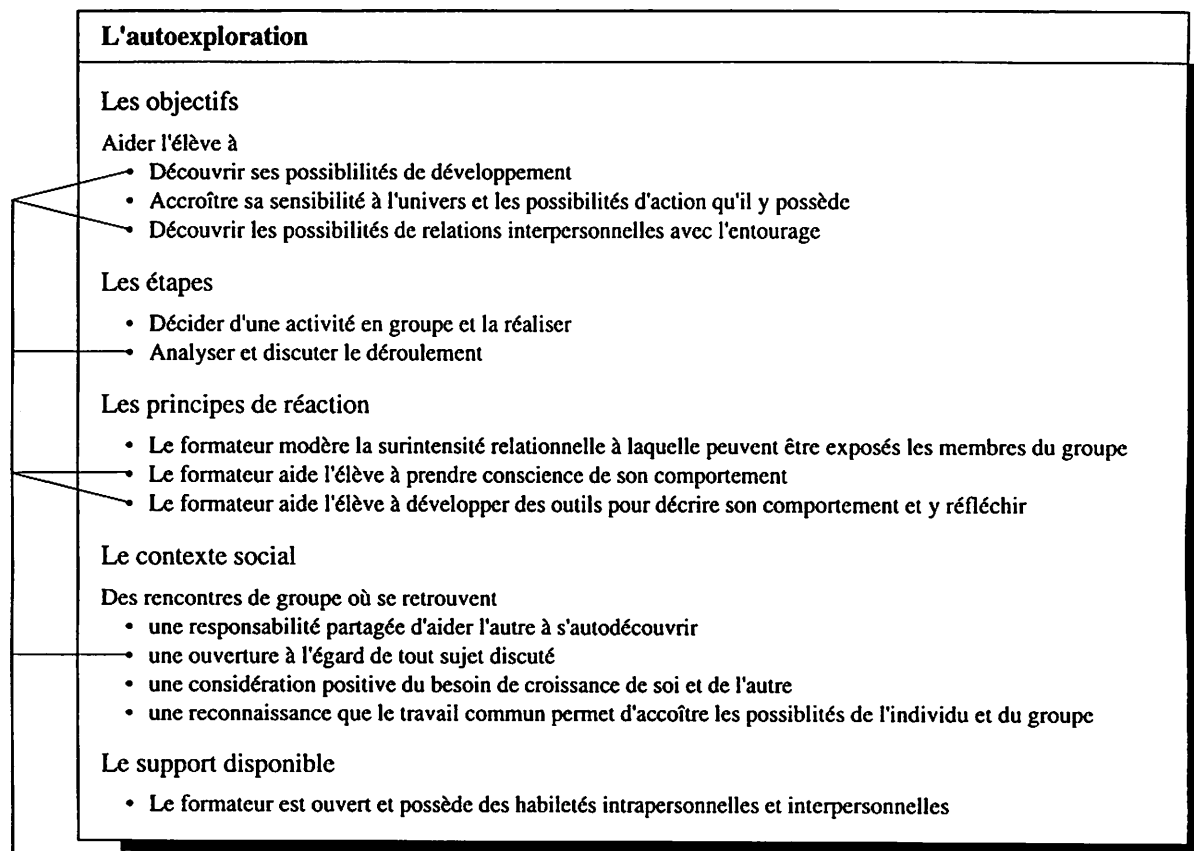


Figure 5.3 : L'autoexploration

Éléments importants dans l'apprentissage des attitudes professionnelles

En résumé, une des caractéristiques des modèles centrés sur la personne réside dans l'apparition d'un résultat éducatif émergent, qui prend forme selon les buts que l'élève se fixe et selon son évolution personnelle. Les effets sont graduels et dépendent davantage des changements chez l'élève que d'interventions spécifiques de l'enseignant.

Le formateur crée un environnement qui aide l'élève à se réaliser plutôt qu'un environnement qui forme l'élève selon des normes prédéterminées, principalement parce que le développement des capacités personnelles et de l'indépendance s'accommodent mal d'un degré élevé de contrôle extérieur sur les objectifs et les activités de formation.

Même si toute formation collégiale vise le développement de la personnalité de l'élève, c'est une approche qu'il n'est pas facile d'harmoniser avec des programmes dont les objectifs et les contenus sont fortement structurés et ont valeur d'obligation.

Les modèles d'enseignement 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. Cette famille de modèles se préoccupe du développement de la créativité et du sens social chez l'élève en tant que futur citoyen responsable. Ces modèles impliquent une pluralité de modes de fonctionnement démocratique en classe. Ces modèles, basés sur la connaissance du vécu social, incitent à la réflexion à partir de problèmes concrets (Legendre, 1993).

L'investigation de groupe

L'orientation du Group Investigation Model de Thelen repose sur l'affirmation qu'on ne saurait enseigner un quelconque contenu de connaissances sans enseigner aussi le processus social par lequel ces connaissances sont devenues significatives. Le modèle favorise donc l'atteinte simultanée par les élèves d'objectifs de recherche académique, d'interaction sociale et d'apprentissage de processus sociaux.

D'une part, le modèle favorise le respect de tous les participants, le pluralisme des visions, l'indépendance de l'apprenant, l'engagement dans la recherche sociale, le regroupement des individus et la chaleur interpersonnelle. D'autre part, il permet de construire des connaissances par une recherche systématisée et des processus de groupe efficaces.

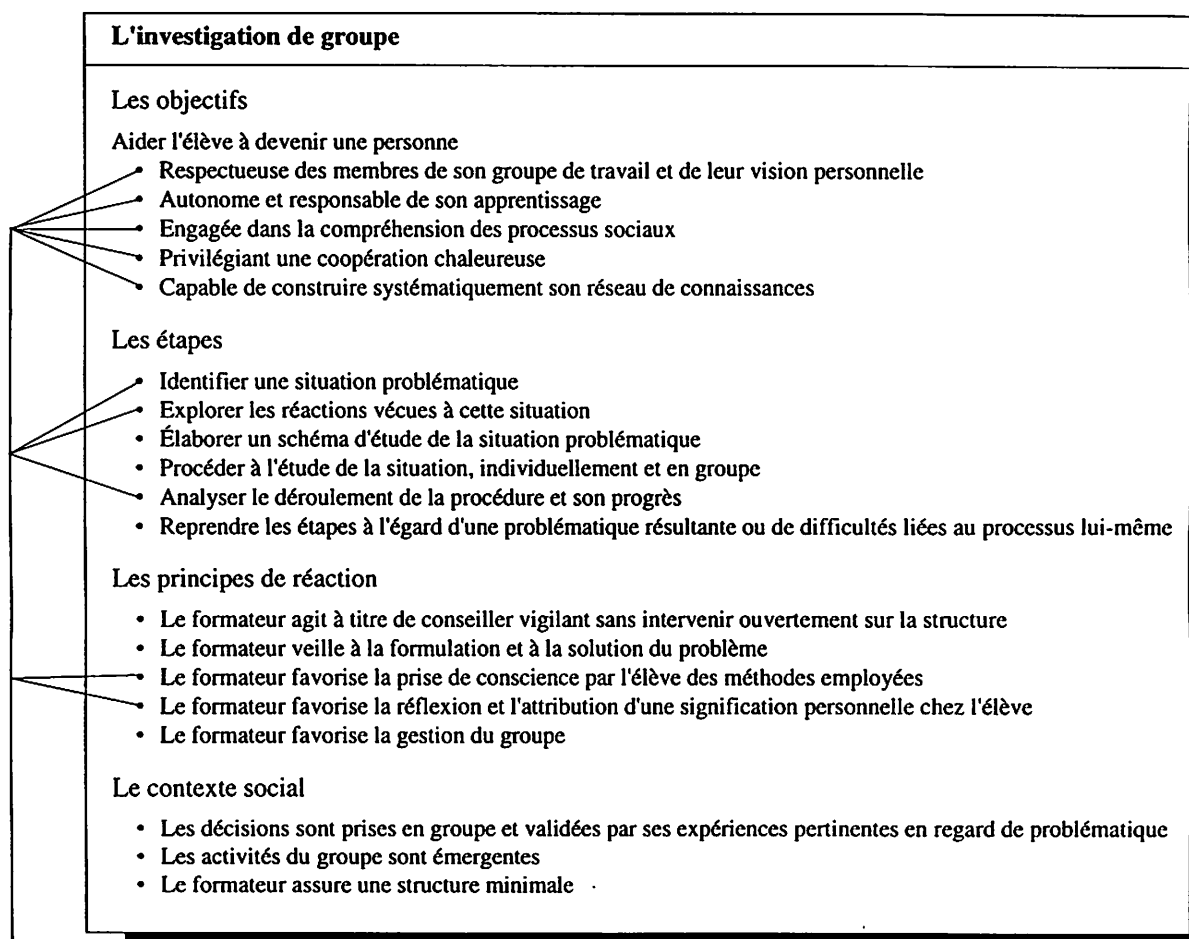


Figure 5.4 : L'investigation de groupe

Éléments importants dans l'apprentissage
des attitudes professionnelles

L'étude de cas

Oliver et Shaver ont développé un modèle d'enseignement qui permet aux élèves d'améliorer leurs capacités à analyser des sujets d'actualité. C'est un modèle qui favorise également le développement et la clarification des valeurs sur lesquelles ils appuient leurs opinions. Les auteurs proposent d'atteindre ces objectifs en appliquant aux sujets discutés une procédure bien déterminée.

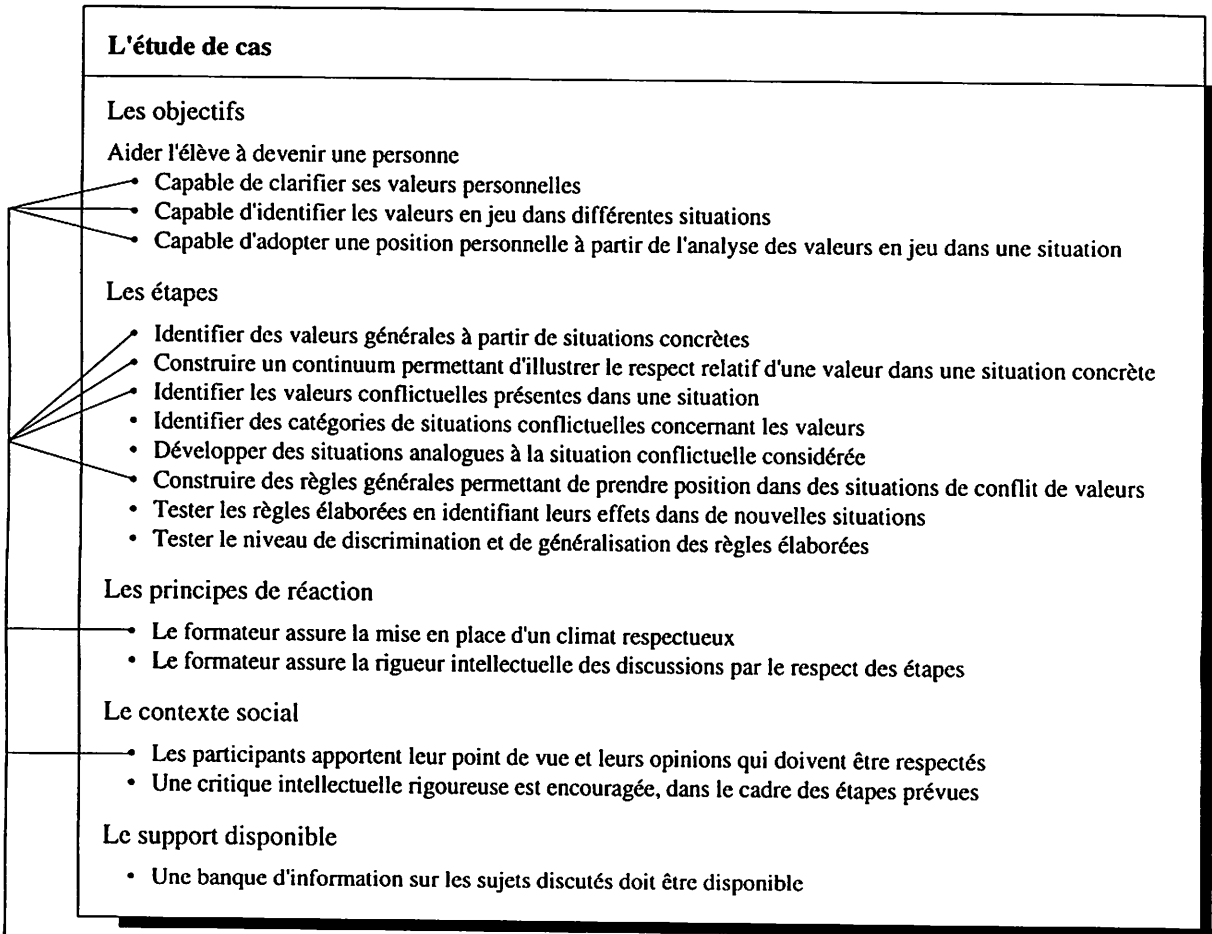


Figure 5.5 : L'étude de cas

Éléments importants dans l'apprentissage des attitudes professionnelles

L'enquête sociale

Le principal objectif du modèle proposé par Massialas et Cox est d'enseigner à l'élève la réflexion sur des enjeux sociaux significatifs. Par le moyen d'une véritable recherche, ils doivent apprendre à définir les problèmes, à coopérer avec l'entourage pour en découvrir les différentes facettes et baser principalement leurs conclusions sur des faits objectifs. Les auteurs croient peu à l'apprentissage systématique de connaissances décontextualisées, ce qui les amène à lier l'analyse des enjeux sociaux à la recherche des processus qui ont façonné ces mêmes enjeux, et à l'exploration des moyens pour intervenir sur ces enjeux.

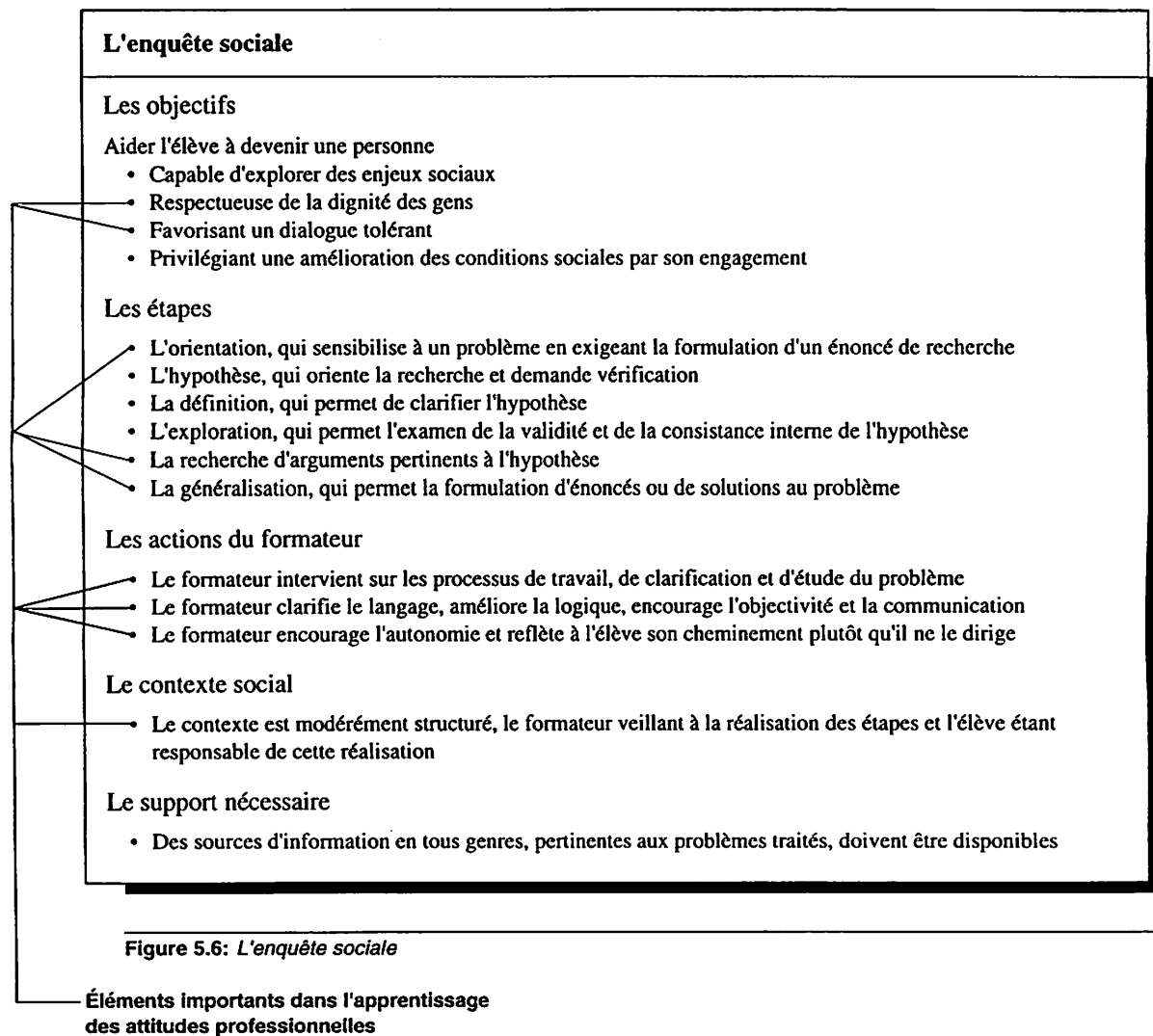


Figure 5.6: L'enquête sociale

La méthode du laboratoire

Les premières expériences sur le T-(training) Group datent de 1947. Elles furent conçues à l'origine pour développer des méthodes permettant l'adaptation des individus et le contrôle du changement dans une société en évolution rapide.

Le développement de cette approche a permis, par la suite, de construire une stratégie éducative basée sur les expériences sociales des apprenants eux-mêmes, visant notamment à modifier des attitudes et à accroître les capacités à apprendre les processus d'interaction sociale.

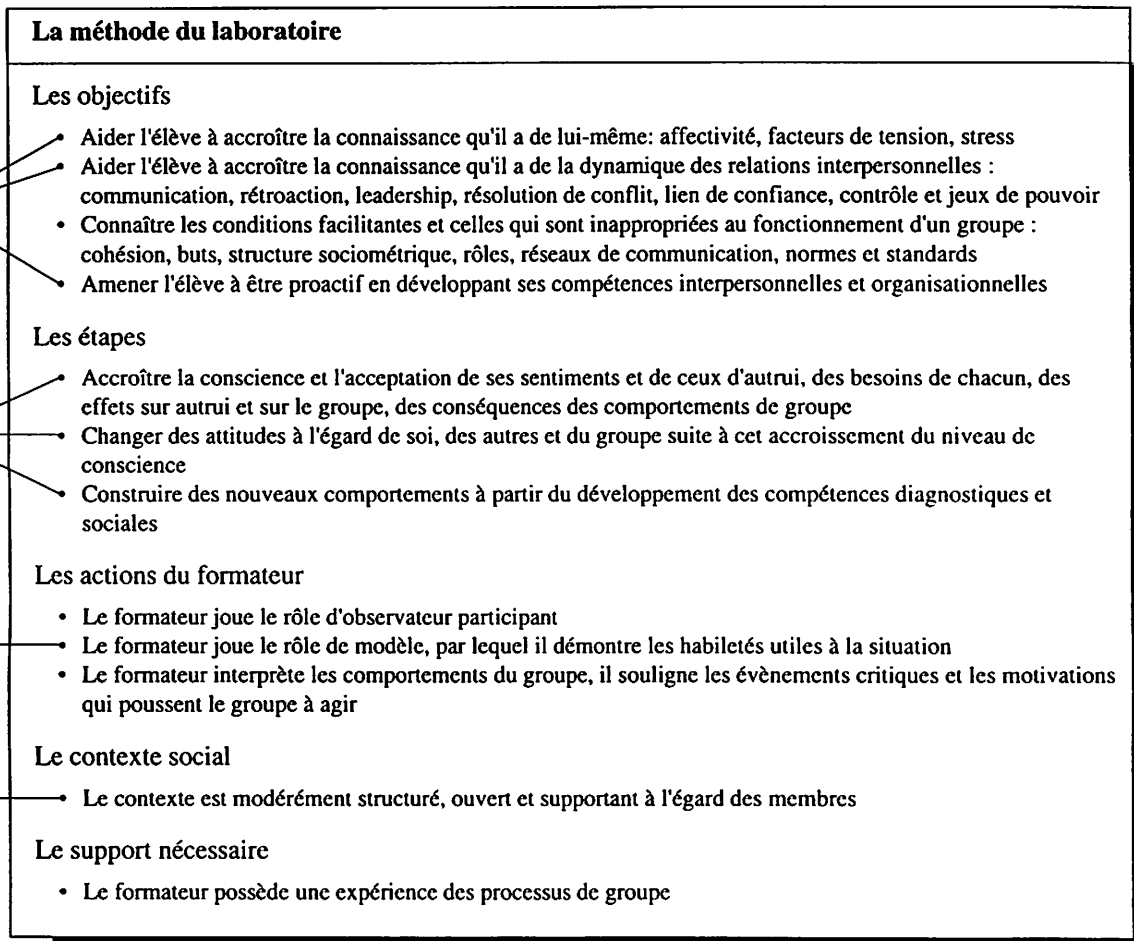


Figure 5.7 : La méthode du laboratoire

Éléments importants dans l'apprentissage des attitudes professionnelles

Les principales dimensions développées par cette approche sont la capacité à s'adapter au changement, l'analyse des motifs des comportements interpersonnels, l'habileté à négocier avec l'autre, l'expression de soi, la tolérance à la diversité et la reconnaissance de la nature affective des réactions humaines.

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).

L'induction

Proposé par Taba, le processus d'induction a été développé pour accroître les habiletés de pensée chez les élèves. Chaque étape a été conçue à partir d'un processus cognitif particulier, et elle est destinée à améliorer la capacité à réfléchir dans un sens particulier. L'ensemble de la démarche favorise le traitement créatif et convergent de l'information.

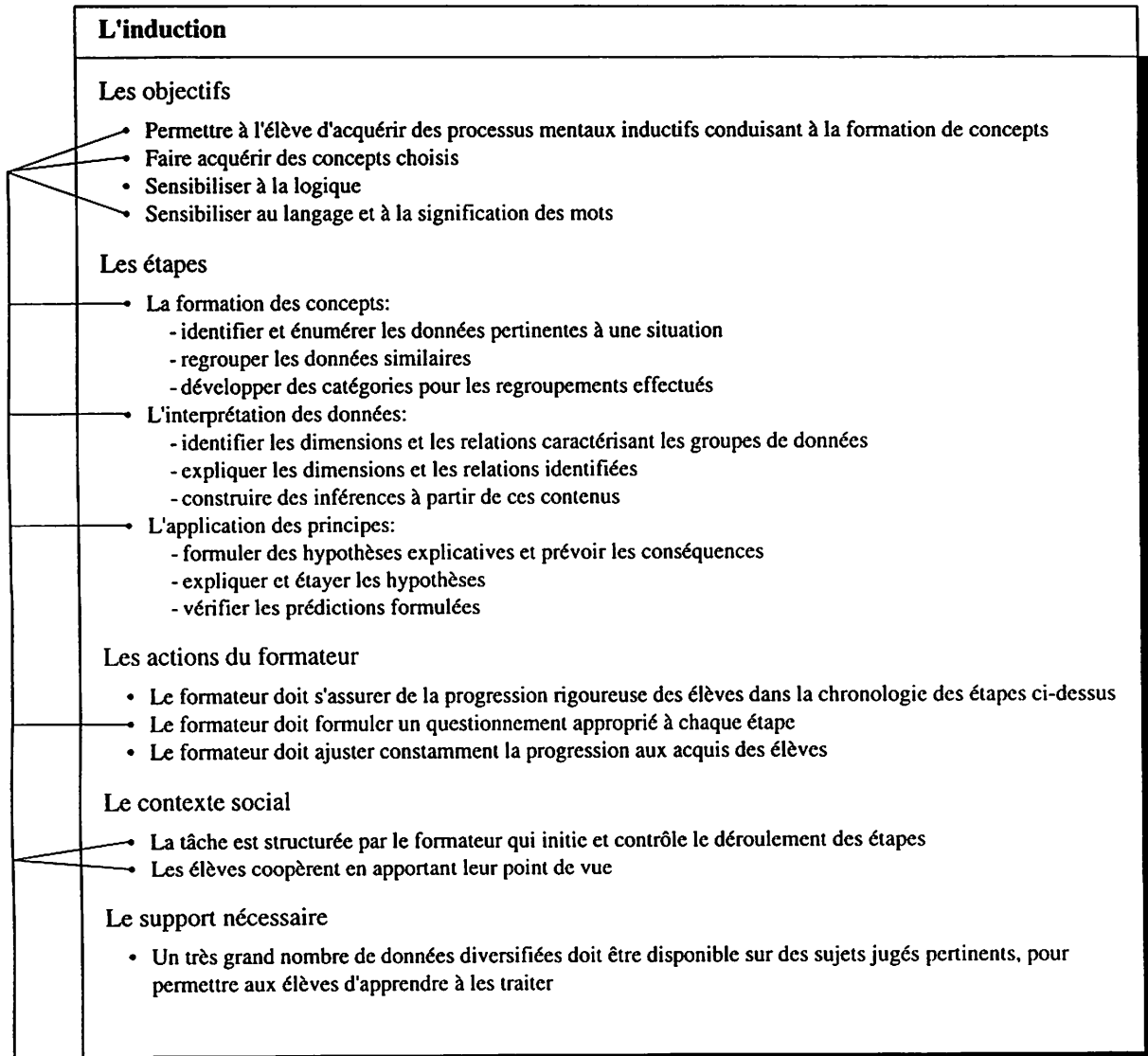


Figure 5.8 : L'induction

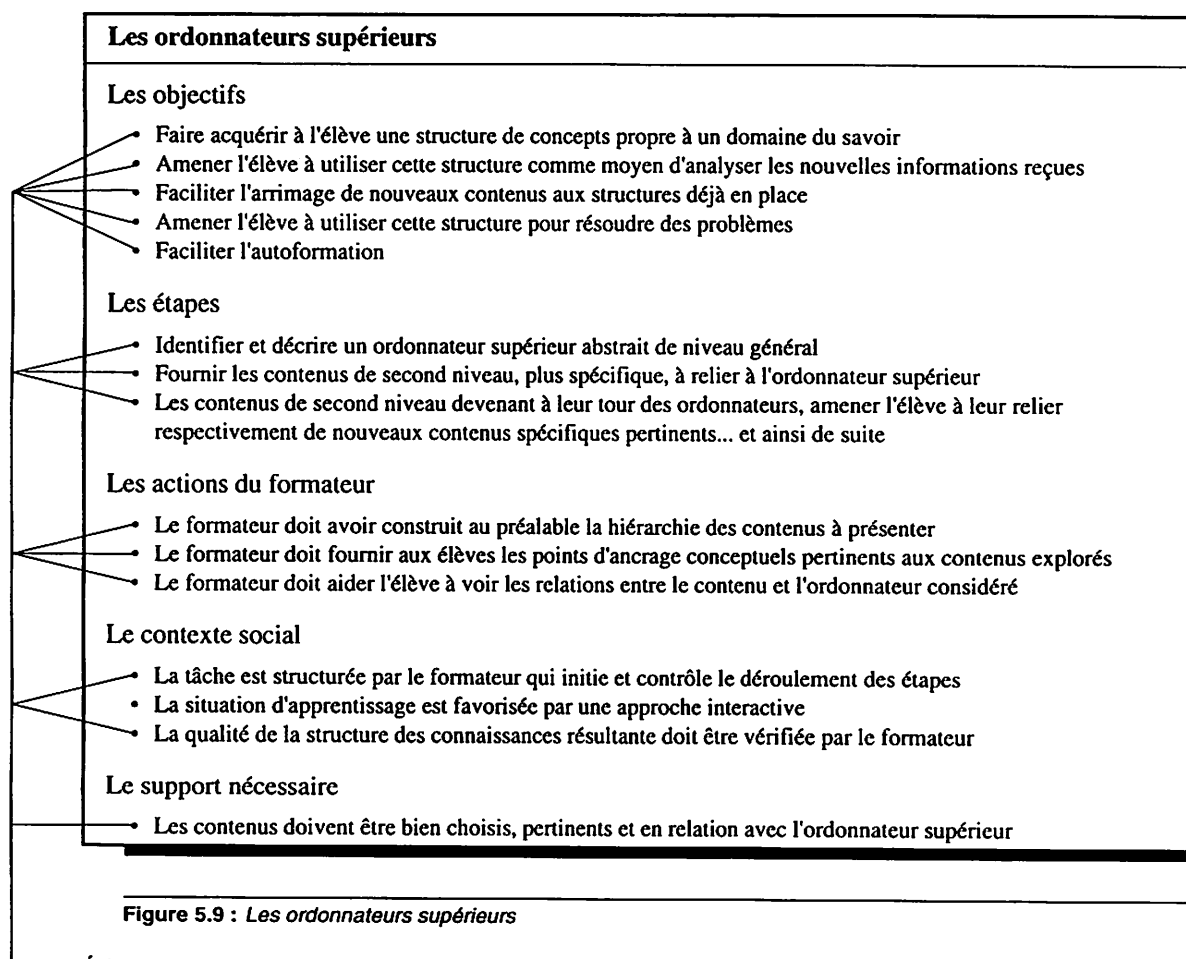
Éléments importants dans l'apprentissage des attitudes professionnelles

Les ordonnateurs supérieurs

Basée sur la hiérarchisation des concepts, la théorie d'Ausubel met l'accent sur la création de liens, par l'apprenant, entre les concepts d'une discipline. Aux concepts les plus abstraits et les plus inclusifs, il propose de relier les sous-concepts plus spécifiques, pour en arriver finalement à y associer les données perceptuelles. C'est à son avis la procédure la plus efficace pour acquérir des contenus disciplinaires.

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 par



Éléments importants dans l'apprentissage des attitudes professionnelles

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).

Le conditionnement opérant

Les théoriciens de la modification du comportement ont cherché à établir une science basée sur la conception que les comportements sont ordonnés et répondent à des variables externes à l'organisme. Il n'est donc pas nécessaire de se soucier de processus internes invisibles comme la pensée et la compréhension. Il faut plutôt trouver quels genres de variables externes affectent le comportement, et de quelle façon. Le formateur n'a alors qu'à changer les variables pour obtenir des changements dans les comportements. L'apprentissage se réalise donc en contrôlant les variables appropriées de l'environnement.

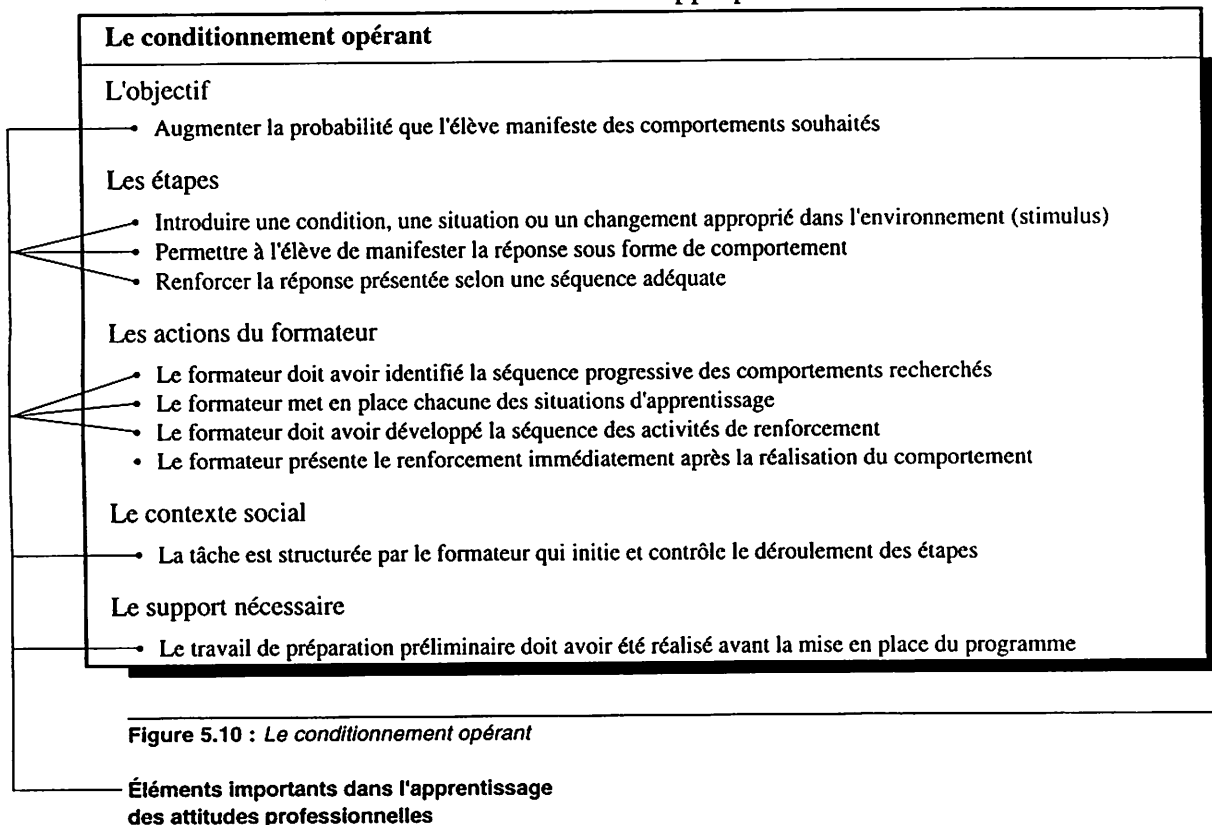


Figure 5.10 : Le conditionnement opérant

Cadre conceptuel

Familles de modèles
Théories
Concepts clés
Rôle de l'émotion
Notion de gain
Structures affect.-cognit.
Habitude-Attit.-Comport.

Les théories sur l'apprentissage et le changement d'attitudes

Deux façons reconnues d'acquérir et / ou de modifier des attitudes

Une revue et une analyse des recherches et des théories portant sur les attitudes au cours des dernières décennies nous permettent de partager celles-ci en deux grandes catégories : celles qui proposent que l'acquisition et le changement d'attitudes se réalisent à *partir de mécanismes cognitifs* employés par le sujet pour traiter des informations, et celles qui affirment que les attitudes sont plutôt modifiées ou acquises à *partir de mécanismes affectifs* d'origine intrapersonnelle ou environnementale qui suscitent une motivation au changement. Notre attention portera sur les théories faisant appel aux mécanismes cognitifs.

Les théories et approches basées sur le traitement de l'information

Les notions de réception et de réponse cognitive ont permis le développement de nombreuses théories et approches différentes, par la mise en jeu de mécanismes cognitifs variés. Réunies sous le vocable général de «traitement de l'information», nous proposons ici uniquement celles qui reposent sur la transmission par une source vers une cible d'un ensemble d'arguments verbaux ou écrits, caractérisant ainsi une bonne part des situations d'enseignement.

• L'attention et la compréhension de l'argumentation

McGuire (1968a, 1968b) développe d'abord le paradigme du traitement de l'information. Le sujet doit être exposé au message, y porter attention, le comprendre, l'accepter, le retenir et se comporter en conséquence. Il affirme que l'effet multiplicateur de ces six étapes confère au message un impact persuasif suffisant pour provoquer un changement dans les attitudes du sujet. L'auteur simplifie ensuite cette théorie (1969, 1972) : la probabilité pour un sujet d'être influencé par un message persuasif dépend de la probabilité de recevoir le message et du degré d'accord qu'il manifeste sur son contenu, les *niveaux d'attention* et de *compréhension* du contenu étant des facteurs déterminants.

- **La théorie de l'intégration de l'information**

Anderson (1971, 1981a,b, 1991) suggère que les attitudes et les croyances sont formées et modifiées lorsque les gens reçoivent et interprètent une nouvelle information et l'intègrent à leur réseau antérieur de croyances et d'attitudes. La valeur de cette information, et donc son incidence, dépend de sa position dans l'échelle de jugement de l'individu, elle-même associée à la position du communicateur. Elle dépend aussi de son poids, de son impact psychologique sur le jugement individuel, auquel contribuent la crédibilité du communicateur et la force du message. L'intégration se produit lorsque la valeur de l'information et son poids s'ajoutent à ceux des croyances et des attitudes déjà présentes dans le réseau antérieur de l'individu.

- **L'élaboration cognitive**

Petty et Cacioppo (1981a, 1986a, 1986b) proposent deux voies possibles pour susciter une acquisition ou un changement d'attitudes. Dans la voie centrale, l'individu s'engage activement dans un processus de *réflexion constructive* sur les éléments pertinents qui lui sont présentés. Cette élaboration cognitive assure une persistance dans le temps des attitudes conséquemment adoptées, une prédictibilité des comportements qui leur sont associés et une résistance à la contre persuasion. Par contre, l'individu qui s'engage dans la voie périphérique laisse davantage place à des processus personnels subjectifs, affectifs et sociaux : selon les auteurs, les attitudes ainsi acquises sont plus instables et plus fragiles. Cette approche a l'avantage de mettre en relation la motivation du sujet à traiter les arguments présentés, sa capacité et sa manière de le faire, le tout en fonction de l'impact produit sur le changement d'attitudes.

- **La production d'inférences basées sur des processus heuristiques ou systématiques**

Chaiken (1980, 1987) a développé un modèle où elle affirme que, dans la recherche d'une attitude adéquate, les gens sont avant tout préoccupés de *la pertinence et de la justesse des arguments qui leur sont présentés*. Chacun ferait ainsi appel à un éventail de procédés personnels plus ou moins systématiques, où une quantité appréciable d'informations seraient scrutées, pour se forger ensuite une opinion et adopter éventuellement une attitude à l'égard d'un sujet particulier. Une extension du modèle (1989) ajoute à cette recherche de validité deux autres

motifs : le désir de *se former ou de défendre des positions attitudinales bien précises*, déjà identifiées, et le *désir d'adopter des positions attitudinales socialement acceptables*.

- **Le raisonnement causal**

Dans le cadre du processus d'acquisition et de changement d'attitudes par un traitement cognitif de l'information, cette approche (Kelley, 1967, 1972a) met particulièrement l'accent sur le rôle des explications que les sujets se donnent afin de comprendre pourquoi un communicateur adopte une position donnée sur un thème particulier. 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». Si, par contre, les sujets peuvent relier le message à des facteurs qui en compromettent l'aspect véridique, il y a alors peu de chances de provoquer un changement d'attitudes dans le sens désiré par le communicateur. Jones et Davis (1965), Ajzen, (1971b), Lay, Burron et Jackson (1973), Jones et McGillis (1976), Moscovici (1976), Eagly, Wood et Chaiken (1978), Maass et Clark (1984) ont étudié une variété de processus attributionnels utilisés par les sujets pour expliquer les positions du communicateur.

- **La théorie du jugement social**

Reconnaissant le bien-fondé de la perception et du traitement de l'information pour amener un changement d'attitudes, la théorie du jugement social (Sherif et Hovland, 1961; Sherif et Sherif, 1967; Insko, 1967) explique cependant comment les attitudes préalables des sujets provoquent une distorsion dans la perception même du message du communicateur. De façon générale, cette théorie affirme que *les propres attitudes du sujet servent de standard de jugement*, de point d'ancrage permettant de situer le message reçu sur un continuum évaluatif personnel. Plus le message se rapproche des propres attitudes du sujet, plus il est accepté et plus il aura d'influence. À l'inverse, plus l'écart grandit, moins la persuasion aura d'effet, et moins les modifications d'attitudes seront probables. De nombreuses recherches ont ensuite étudié la nature, l'ampleur et l'effet de cet écart.

En résumé, nous devons noter que, durant une vingtaine d'années (1960-1980), les chercheurs ont surtout expliqué les changements d'attitudes en misant sur les opérations cognitives de recherche par le

sujet, de la validité des messages reçus. Progressivement, le mouvement se déplace maintenant vers une recherche multifactorielle complexe des motifs personnels et des influences sociales qui affectent les opérations cognitives des sujets en situation de persuasion. Déjà évoquée par le groupe de Yale (Hovland, Janis et Kelley, 1953), ce n'est que beaucoup plus tard que Tomkins (1981), Tucker (1981), Buck (1985), Sorrentino et Higgins (1986), Kihlstrom (1987) proposeront une approche synergique dans laquelle ils suggèrent que l'affect et la cognition opèrent conjointement pour produire un effet attitudinal. Il est donc nécessaire d'explorer certains éléments associés à l'affect pour mieux comprendre les mécanismes d'acquisition d'une attitude professionnelle.

Les théories et approches basées sur des mécanismes affectifs intrapersonnels

• La motivation et la réduction des pulsions

Hovland, Janis et Kelly (1953) présentent la première systématisation du rôle de certains facteurs affectifs dans la modification d'attitudes. Bien qu'ils se soient surtout centrés sur les effets d'émotions négatives, la célèbre question « Qui dit quoi à qui avec quel effet? » devait conduire leurs recherches empiriques aux concepts de *motivation* (incentive) et de *réduction des pulsions* (drive-reducing), mettant ainsi les premiers l'accent sur le rôle organisé de facteurs intrapersonnels dans la modification des attitudes.

• Les dispositions personnelles

Les recherches de Worth et Mackie (1987, 1989, 1991) démontrent que des *dispositions personnelles* (mood) *positives* chez un sujet réduisent sa tendance à examiner de façon critique les arguments qui lui sont présentés, l'amenant à se contenter alors d'une appréciation sommaire plutôt positive à partir d'indices heuristiques. Les chercheurs affirment que le risque de devoir adopter une disposition moins plaisante à l'égard du contenu réduit la motivation du sujet à critiquer les arguments présentés. Shaller et Cialdini (1990) affirment plutôt que les sujets bien disposés ont tendance à voir les choses favorablement. Schwarz (1990), Schwarz et al. (1991) prétendent pour leur part que les sujets interprètent leur disposition initiale comme une réaction affective aux arguments présentés et qu'ils évaluent ensuite ceux-ci à partir de ce

qu'ils sentent. Par ailleurs, Bless et al. (1990) et Gleicher et Weary (1991) indiquent que des dispositions négatives amènent les sujets à scruter minutieusement les arguments présentés avant d'adopter une quelconque attitude à leur égard.

- **Les théories de la cohérence cognitive et la motivation**

Provenant de la Gestalt (Köhler, 1929) qui affirme que certaines configurations du champ perceptuel sont préférées à cause de leur simplicité et de leur cohérence, le principe général de la cohérence cognitive affirme que les différents éléments de la connaissance attitudinale sont interdépendants et constituent un système qui tend vers l'équilibre, l'harmonie ou la consonance. Une *incohérence entre les représentations mentales des croyances, des attitudes, des valeurs et les comportements attitudinaux* qui devraient en découler, crée un état de tension qui représente une force motivationnelle suffisante pour provoquer un changement cognitif destiné à rétablir l'équilibre. La théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957, 1964b; Piaget, 1973) est la plus connue. Des travaux récents sur la distorsion volontaire par le sujet des propos du communicateur ont apporté un nouvel éclairage sur les motivations personnelles à l'origine de ces procédés (Kinder, 1978; Brent et Granberg, 1982; Ottati, Fishbein et Middlestadt, 1988; Krosnick, 1990a). Higgins et McCann (1984) se sont aussi penchés sur les aspects motivationnels résultant de ces conflits cognitifs, en les situant dans un contexte social.

- **L'approche fonctionnelle**

Durant les années cinquante, plusieurs chercheurs ont tenté d'identifier à quelles fonctions psychologiques les attitudes pouvaient servir. Katz (1960) s'est particulièrement distingué en affirmant que les attitudes avaient une *fonction utilitaire* (pour s'assurer des gains et éviter les ennuis), une *fonction de connaissance* (pour s'assurer d'une compréhension significative, stable et organisée de l'environnement), une *fonction de protection du moi* (pour composer avec les conflits affectifs et protéger l'image de soi) et une *fonction de valorisation* (pour assurer l'expression de soi et l'actualisation). Smith et al. (1956) avaient déjà proposé une *fonction d'ajustement social* qui permet à l'individu de composer avec l'entourage par le biais des attitudes qu'il adopte. Des recherches plus récentes (Fazio, 1989; Greenwald, 1989; Jamieson et Zanna, 1989; Shavitt, 1990) ont mis en évidence la *fonction de*

connaissance (appelée schématisation) en soulignant que toutes les attitudes, peu importe les autres fonctions remplies au même moment, servaient à produire un cadre de référence englobant et catégorisant les objets, les personnes et les événements ambiants. Greenwald (1989) et Shavitt (1990) parlent de maintien de l'estime de soi plutôt que de protection du moi et de valorisation. De leur côté, Snyder et DeBono (1989) précisent que les fonctions attitudinales varient selon les gens, le domaine d'attitudes et les situations. Abelson et Prentice (1989), Herek (1986) et Shavitt (1989, 1990) démontrent que, selon les gens, différents objets d'attitudes mettent en branle différentes fonctions, le même phénomène se manifestant à partir de différences dans l'environnement.

En résumé, il faut retenir ici que la dimension affective individuelle joue un rôle initial capital dans les processus conduisant à l'élaboration, à l'acquisition et au maintien d'une attitude. On retrouve en effet l'affect à l'origine de la motivation à agir pour résoudre une pulsion, à l'origine des dispositions personnelles, à l'origine de la tension provoquant une force motivationnelle de réorganisation cognitive ou attitudinale, à l'origine des fonctions attribuées par chaque personne aux attitudes qu'elle adopte. L'affectivité est une dimension préalable déterminante dans la formation et le changement des attitudes individuelles. Cependant, au même titre que les mécanismes cognitifs, l'affectivité individuelle seule ne peut rendre compte d'une démarche d'apprentissage ou de changement des attitudes professionnelles. Nous devons donc compléter ces deux dimensions par une étude des mécanismes affectifs associés au contexte social.

Les théories et approches basées sur les mécanismes affectifs d'origine environnementale : l'influence du contexte social

• L'influence normative et l'influence informative sur la formation et le changement d'attitudes

Déjà identifiés dans les recherches de Sherif (1935), ces deux types d'influence ont été expliqués par Kelley (1952) ainsi que Deutsch et Gerard (1955). Une première explication de l'influence que les gens accordent aux autres réside dans leur désir d'obtenir de l'entourage des avantages positifs, incluant *la considération sociale* et *la sympathie*, tout en évitant le rejet et l'embarras social : c'est l'influence normative.

L'autre type d'influence s'explique par le fait que les gens considèrent que les comportements et les attitudes des autres sont une source potentielle valide d'information sur la réalité ambiante. Festinger (1954) souligne que si les croyances ne sont pas supportées par la réalité, la nécessité d'une norme de référence amènera les gens à accepter la norme sociale en vigueur, même si elle-même ne correspond pas à la réalité.

- **La conformité publique et l'acceptation privée**

Les recherches réalisées sur ces deux concepts ont mis en évidence la possibilité que des changements d'attitude manifestés soient parfois *limités à un niveau superficiel d'expression publique*, alors que la tendance évaluative envers l'objet, fondement de l'attitude réelle, n'a pas du tout changé (Hass et Mann, 1976; Cialdini, Levy, Herman, Kozlowski et Petty, 1976; Hass, 1975; Cialdini, Levy, Herman et Evenbeck, 1973). Les sujets utilisent cette stratégie pour éviter le malaise et l'embarras provoqués par une déviation manifeste du jugement du groupe, surtout si le message véhicule un contenu d'influence normative.

- **L'influence sociale et la relation en dyade**

Les premières recherches sur l'influence exercée en relation dyadique sur la formation et le changement d'attitudes ont conduit à une typologie des types de pouvoir exercés par un agent sur un sujet (French, 1956; French et Raven 1959; Raven, 1965). *La récompense, la coercition et le pouvoir légitime* sont des ressources possédées par l'agent et valorisées par le sujet; leur influence est normative parce qu'elles sous-entendent la communication d'attentes sur ce qui doit être fait. *L'expertise, la référence et l'information* ont une influence informative parce que le message porte sur la réalité ambiante. Chacun de ces pouvoirs, sauf l'information, décrit un mode de relation sociale entre l'agent et le sujet, ce qui conduit à un éventail d'influences différentes sur la formation et le changement d'attitudes chez le sujet. Kelman (1958, 1961, 1974b) propose de son côté trois processus d'influence basés sur la signification motivationnelle que le sujet accorde à la relation qu'il entretient avec l'agent. La typologie proposée (conformité, identification, intériorisation) a le mérite d'établir des liens entre les changements

d'attitudes qui surviennent, la modification des structures cognitives du sujet, leur durabilité et la nature de la relation établie par le sujet avec l'agent.

• L'influence sociale et le groupe

La tendance des sujets à se conformer au groupe a une grande incidence sur la formation et le changement d'attitudes. Elle résulte des influences informatives et normatives identifiées par Sherif (1935) et Asch (1951, 1956) dans leurs expériences sur la conformité. *L'ambiguïté des tâches ou des situations, le désir d'obtenir l'approbation ou l'intérêt du groupe, la surveillance exercée sur les membres par le groupe, la compétence relative attribuée à certains membres et la communauté des buts* sont les principaux facteurs d'incidence provoquant la conformité. Les processus cognitifs et psychologiques sous-jacents à la conformité ont été explorés par Ross, Bierbrauer et Hoffman (1976), Nisbett et Wilson (1977), Wilder (1977, 1978) et Allan et Wilder (1980), ces derniers et le groupe de Ross mettant particulièrement en évidence les mécanismes d'attribution causale lorsque l'influence du groupe est d'ordre informatif.

Devant la presque toute puissance attribuée au groupe par les travaux de cette époque, Moscovici (1976) a néanmoins démontré que la minorité pouvait influencer la majorité et devenir un facteur de changement et d'innovation, mais seulement dans la mesure où elle pouvait fournir une norme alternative stable se traduisant par une cohérence tangible entre les attitudes et les comportements manifestés (Nemeth, Swedlund et Kanki, 1974; Moscovici et Personnaz, 1980; Bray, Johnson et Chilstrom, 1982; Mugny, 1982). L'image de confiance et de compétence véhiculée par la minorité est un autre facteur déterminant son influence (Moscovici et Néve, 1973; Nemeth et Wachtler, 1974, 1983; Moscovici et Lage, 1976; Maass et al. 1982). Ces recherches ont mis en évidence la combinaison des contextes sociaux et des motifs individuels conduisant à la conformité.

Stoner (1961, voir Eagly et Chaiken, 1993) a le premier identifié le phénomène de polarisation des attitudes et des décisions de groupe en notant qu'elles étaient davantage extrêmes que celles des membres individuels. De nombreuses études ultérieures ont encore une fois démontré le rôle déterminant des processus normatifs (Pruitt, 1971a; Schroeder, 1973; Isenberg, 1980) et des processus informatifs (Vinokur

et Burnstein, 1974, 1978a; Burnstein et Vinokur, 1975, 1977) dans ce type de formation et de changement d'attitudes.

En résumé, il faut retenir que les recherches portant sur le contexte social ont permis de reconnaître de façon explicite la contribution des aspects interpersonnels aux processus motivationnels qui suscitent un changement des attitudes individuelles.

Cette importante revue de littérature nous a permis de mettre en évidence des recherches fondamentales sur la formation et le changement d'attitudes. La nécessité de découper la réalité pour mieux la comprendre explique la séparation initiale des théories et approches d'ordre cognitif et d'ordre affectif. Cependant, la création d'un modèle d'enseignement directement utilisable en classe nécessite de prendre en considération et de faire intervenir conjointement et efficacement les éléments cognitifs et les éléments socioaffectifs qui exercent une influence déterminante sur l'élève en situation d'apprentissage d'attitudes professionnelles.

Cadre conceptuel

Familles de modèles
Théories
Concepts clés
Rôle de l'émotion
Notion de gain
Structures affect.-cognit.
Habitue-Attit.-Comport.

Les concepts clés du modèle d'enseignement

L'engagement

Lorsqu'un élève s'inscrit dans un programme professionnel, les exigences de ce programme lui imposent de suivre un ensemble de cours obligatoires. La motivation qui l'anime est d'abord une motivation extrinsèque (Kolesnick, 1978, cité par Dufresne-Tassé, 1981), parce qu'il étudie pour répondre aux exigences et obtenir des notes qui lui permettent de réussir le cours (Crooks, 1988; McKeachie et al., 1986-1987; Pintrich, 1990). Nous ne considérons pas qu'il s'agit là d'un véritable engagement. Par contre, lorsque la motivation est orientée vers la discipline elle-même et son approfondissement, dans la perspective d'une utilisation dans la carrière future, nous pouvons dire que la motivation est intrinsèque. Dufresne-Tassé (1981) en définit les caractéristiques: l'individu(...) « 1) fait quelque chose parce qu'il le veut bien; 2) tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait; 3) considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi; 4) est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action. » (cité dans Lafortune, 1992, p.15). La présence de ces caractéristiques nous indique l'engagement de l'élève envers la discipline.

Trois auteurs américains précisent ce concept en utilisant des termes différents. Astin (1984) parle d'« involvement » en précisant qu'il s'agit de la quantité d'énergie physique et psychique que l'étudiant investit dans son expérience académique. Kelley (1983) utilise le mot « commitment » et le situe dans un contexte affectif : il s'agit de la stabilité, de la loyauté et de la volonté de faire des efforts afin de maintenir une relation. Kidd (1973) parle d'« engagement » et considère qu'il devient la clef de l'apprentissage chez l'adulte lorsqu'appuyé par les concepts de responsabilité, pertinence des contenus et relation des contenus avec les expériences antérieures. Dans le même sens, un groupe de travail du National Institute of Education (1984) conclut que l'engagement des élèves (« student involvement ») est la condition la plus importante pour augmenter la qualité de la formation supérieure.

D'un autre côté, une recherche de Bujold (1991a), portant sur un échantillon de 3249 élèves, évalue un ensemble de 23 facteurs susceptibles d'influencer l'engagement des élèves. Les résultats obtenus confirment que l'adoption par les professeurs d'un style d'intervention centré sur l'élève et le maintien de bonnes relations affectives entre le professeur et ses élèves sont deux facteurs susceptibles d'augmenter significativement l'engagement par rapport à la discipline.

Dans la présente recherche, nous nous interrogerons donc sur comment créer, dans la réalité quotidienne de l'enseignement professionnel, les conditions propices à l'engagement de l'élève dans la formation affective.

L'apprentissage significatif

Bien que l'engagement de l'élève constitue un point de départ essentiel, il ne saurait assurer à lui seul l'apprentissage d'attitudes professionnelles. Appliqué au domaine affectif, un apprentissage significatif implique trois points d'intérêt particulier: a- la mécanique fonctionnelle; b- les objets d'application de cette mécanique; c- les modes d'intervention utilisés.

La mécanique fonctionnelle

Le terme « processus d'apprentissage significatif » est utilisé par Côté (1987). L'auteur y voit trois composantes essentielles se déployant de façon chronologique : la perception sélective des stimuli, la constitution

d'une représentation mentale abstraite et la création d'une signification psychologique subjective individuelle. D'essence cognitive, cette approche peut néanmoins être mise en parallèle avec les taxonomies de Krathwohl (1964), de D'Hainault (1983) et de nombreux autres auteurs ayant proposé des taxonomies adaptées à des apprentissages particuliers et comportant un volet affectif (Baldwin, 1971, enseignement industriel; Orlandi, 1971, apprentissage des sciences humaines; Foley, 1971, apprentissage de l'écriture; cités par Legendre, 1988).

De l'ensemble de ces approches, il est possible de dégager trois points communs : une phase d'appréhension de la réalité, une phase d'acquisition et une phase d'organisation. Ces trois phases constituent ce que nous appelons la mécanique fonctionnelle.

Lors de la phase d'appréhension de la réalité, la réceptivité de l'élève à l'égard des stimuli peut être accrue par un ensemble de moyens visant à rendre l'élève conscient d'éléments particuliers de son environnement.

La phase d'acquisition, (prenant diverses formes selon les taxonomies concernées) impliquant toute l'attribution d'une valeur affective à l'objet perçu, mérite ici une attention particulière. Côté (1987), McKeachie et al., (1986-1987) et Walberg (1990) affirment la nécessité d'une mise en relation des éléments de prise de conscience de l'expérience actuelle avec des idées ou significations acquises des expériences passées. De cette mise en relation découle l'établissement d'une signification psychologique de l'expérience vécue, sorte de prise de conscience susceptible de changer la compréhension qu'une personne a d'un phénomène, de changer ses dispositions quant à ses conceptions, ses valeurs, ses attitudes et possiblement même son style de vie. Cette approche pourrait donc préciser comment doit se faire la valorisation d'un objet de perception, sujet fort peu explicite dans l'ensemble des taxonomies d'ordre affectif et pourtant essentiel dans un processus d'acquisition d'attitudes.

La phase organisation ou mise en oeuvre constitue un autre point de convergence pour les taxonomies déjà citées. Chacune reconnaît qu'une forme d'action délibérée et responsable, à un point de vue ou à un autre, doit venir confirmer le cheminement réalisé.

Nous nous proposons donc de clarifier les étapes d'acquisition des habiletés professionnelles d'ordre affectif dans une perspective d'enseignement professionnel. Nous souhaitons également préciser les

mécanismes de création ou d'acquisition d'une signification psychologique positive qui ont cours chez l'élève à l'égard d'éléments affectifs de son expérience vécue. À notre avis, il s'agit du facteur clé qui amènera l'élève à s'engager activement dans le choix et l'exercice d'attitudes professionnelles.

Les objets d'application

Afin de permettre à l'élève de compléter une démarche significative, nous devons lui proposer un ensemble de références intégrées recouvrant bien la réalité professionnelle dans laquelle il sera appelé à oeuvrer. Bujold (1982) a proposé l'ensemble Valeur-Attitude-Comportement à titre de séquence opérationnelle à suivre dans l'atteinte d'objectifs d'ordre affectif, chaque niveau découlant du précédent. D'Hainault (1983, p. 485) permet d'apporter une spécification particulière au premier niveau de cet ensemble: il parle de valeur instrumentale qu'il définit comme étant « ...une conviction durable selon laquelle une manière de se comporter ou d'agir est considérée comme souhaitable ou non... », ceci en opposition à une valeur terminale qui est un objectif de vie.

Ce concept nous permet donc de bien préciser la portée de la formation affective envisagée dans la présente recherche : il s'agit ici d'objectifs de formation concernant les valeurs, attitudes et comportements instrumentaux jugés nécessaires à la profession par les formateurs et les milieux.

Les modes d'intervention appropriés

Bujold (1991b) identifie neuf modes d'intervention à partir desquels il propose une stratégie d'intervention en jumelant certains de ces modes aux valeurs (persuasion, interaction sociale), d'autres aux attitudes (exemple), et d'autres aux comportements (exercices, renforcements, conditionnement, évaluation...). Notons cependant que ces moyens portent sur les objets d'apprentissage et non sur le processus d'apprentissage significatif lui-même.

Morissette et Gingras (1989, p. 142) proposent de leur côté des stratégies d'intervention sur les attitudes qui, affirment-ils, « ... ont été mises à l'épreuve avec succès, en contexte scolaire... » : l'imposition (obligation faite à l'élève d'accomplir une tâche), le conditionnement, l'information (basée sur les principes de communication efficace),

l'apprentissage vicariant (basé sur l'observation), la modélisation (basée sur l'effet de l'exemple), l'expérience personnelle (basée sur l'expérience directe) « ...et bien d'autres stratégies... » (p. 116, sic)

Notons encore une fois qu'il s'agit en majeure partie de moyens et stratégies pour mettre en place des objets d'apprentissage (valeurs-attitudes-comportements), mais d'une façon entièrement extérieure à l'élève, comme si le tout pouvait lui être imposé, comme si l'adoption et l'exercice d'une valeur ou d'une attitude ne représentaient pas un choix délibéré, librement consenti et en harmonie avec les fondements de chaque individu.

À un tel type d'approche, nous opposons les synthèses et méta-analyses de recherches effectuées par Roy (1991) en ce qui concerne la motivation et l'engagement actif des élèves dans les tâches d'apprentissage : Crooks (1988) émet de grandes réserves sur l'utilisation de la motivation extrinsèque pour stimuler l'engagement des élèves; McKeachie et al. (1986, 1987) identifient une relation inverse entre l'engagement des élèves et la quantité de justifications extérieures utilisées par l'enseignant; ces mêmes justifications extérieures, d'après Pintrich (1990), amènent les élèves à moins s'engager, à moins persister, à abandonner devant une difficulté et à opter pour une recherche rapide de solution plutôt que d'axer leur travail sur la façon de résoudre un problème. Cependant, Walberg (1990) affirme que la congruence des objectifs des cours avec les buts personnels et professionnels des élèves a un effet évident sur la motivation.

Par ailleurs, Romano (1991) à partir d'une étude de Marton et Saljo (1976) développe les deux façons qu'a l'élève d'aborder une tâche : l'approche en surface et l'approche en profondeur. La première est caractérisée par l'intention de l'élève de satisfaire aux exigences de la tâche (motivation principalement extrinsèque). La seconde, l'approche en profondeur, est caractérisée par l'intention de comprendre : recherche de signification, mise en relation des idées nouvelles et des connaissances antérieures, lien avec l'expérience personnelle, organisation et structuration du contenu, perception de la tâche comme facteur de développement. Il ne fait donc aucun doute qu'une telle approche, centrée sur la recherche active de compréhension par l'élève, est en concordance avec la notion d'apprentissage significatif de Côté, centré sur l'acquisition d'une signification psychologique personnelle à l'égard des expériences vécues.

Cependant, Ramsden (1984, 1988a,b) précise que l'élève peut alterner d'une approche à l'autre selon la perception qu'il a du contexte pédagogique. La latitude accordée à l'élève (contenu et méthode), l'intérêt manifesté par l'enseignant, des moyens d'évaluation peu anxiogènes, le curriculum de la discipline sont des facteurs d'influence positifs. Ramsden souligne que ce sont pour la plupart des facteurs sous le contrôle de l'enseignant. En ce sens, la synthèse des résultats de la recherche effectuée par Roy (1991) sur les dimensions planification, intervention et évaluation prend toute son utilité : l'auteur y propose un ensemble de moyens et d'approches qui ont une influence positive sur l'apprentissage.

Nous allons donc tenter d'identifier les modes d'intervention spécifiquement appropriés aux différentes phases de l'apprentissage significatif qui seront élaborées dans la recherche, dans la perspective d'un apprentissage en profondeur centré sur l'élève.

L'exercice professionnel

S'appuyant sur Maslow (1968) et de Ketele (1986), Morissette et Gingras (1989, p.116) affirment : « ... l'intériorisation d'une attitude ne peut se faire de façon définitive sans passer par l'expérience directe, sans que l'élève ressente lui-même les émotions, les sentiments qui accompagnent la réalisation d'actions concrètes, d'expériences personnelles.» Lafortune (1990, p.17) ajoute : «...il faut mettre l'étudiant ou l'étudiante en situation d'interaction pour le rendre actif, conscient de ses émotions... Les émotions peuvent donc motiver de façon intrinsèque et, si elles sont positives pendant l'apprentissage, elles peuvent maintenir l'implication pour un sujet particulier ou une activité.» De Landsheere (1992) propose une taxonomie simplifiée des objectifs affectifs de Bloom et Masia (1964) en prenant pour critère hiérarchique non plus le niveau d'intériorisation, mais le degré d'activité, d'engagement personnel.

Dans la formation en Éducation spécialisée, nous considérons que les stages sont un lieu privilégié pour vérifier l'atteinte progressive des objectifs affectifs par le choix et l'exercice graduel que l'élève fait des attitudes et comportements professionnels spécifiquement liés aux objectifs retenus.

Cependant, nous ne pouvons réduire l'évaluation à la simple vérification de la présence d'attitudes et de comportements prescrits. Morissette et Gingras (1989, p.134) affirment qu'il est souhaitable de

« ...renseigner l'élève sur ce qu'il est et sur ce qu'il devient en rapport avec les attitudes qu'il souhaite acquérir ou qu'on souhaite le voir acquérir, sur les changements affectifs qu'il a réalisés ou qu'il est en voie de réaliser». Ces auteurs y voient le volet formatif de l'apprentissage affectif. D'autre part, Bujold (1991b), Pauzé (1989), Lessard (1984) proposent quelques moyens d'évaluation permettant d'apprécier les résultats obtenus sur le terrain.

La question qui se pose ici revêt donc un double aspect : dans la perspective de l'apprentissage significatif, nous devons proposer des moyens de vérifier, tout au long de la formation, l'habileté de l'élève à identifier les événements affectifs significatifs de son vécu, sa capacité à mettre ces événements en rapport avec son expérience antérieure et finalement, sa capacité à attribuer à l'évènement une signification psychologique personnelle. Ainsi nous devons sélectionner et proposer des outils qui vont mesurer les attitudes et comportements de l'élève en stage, en accord avec les objectifs professionnels retenus.

À partir des éléments problématiques identifiés, cette présentation de l'état des connaissances nous amène à proposer un modèle d'enseignement d'ordre affectif adapté à l'enseignement professionnel et à évaluer les difficultés liées à son implantation.

Cadre conceptuel

Familles de modèles
Théories
Concepts clés
Rôle de l'émotion
Notion de gain
Structures affect.-cognit.
Habitude-Attit.-Comport.

Le rôle de l'émotion dans l'apprentissage d'ordre affectif

Les émotions sont présentes partout

Chaque expérience vécue par rapport à une personne ou une situation met toujours en oeuvre trois dimensions (Freedman, Carlsmith, Sears, 1982):

- 1- **La composante cognitive** : c'est ce que je sais de la situation ou de la personne, mes croyances, mes connaissances, mes pensées sur le sujet.
- 2- **La composante affective** : ce sont les émotions que je ressens lorsque je suis en rapport avec la personne ou lorsque je vis la situation.

- 3- **La composante comportementale** : c'est la tendance que j'ai à agir d'une façon particulière à l'égard de la personne et de la situation, compte tenu de ce que je sais et des émotions que je ressens.

De ces trois facteurs, nous pensons que l'émotion a un rôle particulièrement important à jouer : *l'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir*, tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement. Il est donc nécessaire que l'intervenant connaisse, apprivoise et utilise au mieux les émotions qu'il rencontrera dans son futur travail.

En conséquence, nous croyons que l'émotion est l'objet le plus important dans l'apprentissage significatif : elle représente la composante affective d'une expérience, et il est possible de la nommer lors de la description verbale de l'expérience de cette émotion, de l'expérience du senti, de l'expérience de l'action qui y sont associés. L'élève peut donc la traduire sous forme de représentation propositionnelle en utilisant les habiletés instrumentales. Le reste vient tout seul : on peut en parler, la classer, la comparer, établir des relations, bref, traiter cette composante affective dans le cadre de la logique propositionnelle habituelle. Cette démarche lui donnera une signification personnelle d'autant plus importante et complexe que nous aurons aidé l'élève, par des activités appropriées, à élaborer de nombreux liens entre cette dimension affective et les autres éléments de son réseau conceptuel personnel. Nous rejoignons ainsi certains modèles de formation et de changement des attitudes qui relient la permanence des nouvelles acquisitions à des changements dans la structure cognitive et conceptuelle. C'est ce que Petty et Cacioppo (1986) appellent la *voie centrale*, parce qu'elle fait appel à la motivation intrinsèque de l'élève et qu'elle provoque une élaboration conceptuelle personnelle; il existe aussi une *voie périphérique* où les acquis se développent également, mais sont beaucoup plus éphémères, parce qu'ils reposent sur des facteurs complètement extrinsèques à l'apprenant : «J'accepte d'agir ainsi parce que ça va me donner des meilleures notes...!»

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:

- **Le degré d'activation physique** : Les émotions *influencent notre niveau d'activité*: elles peuvent nous rendre suractif, 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-mêmes* 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.

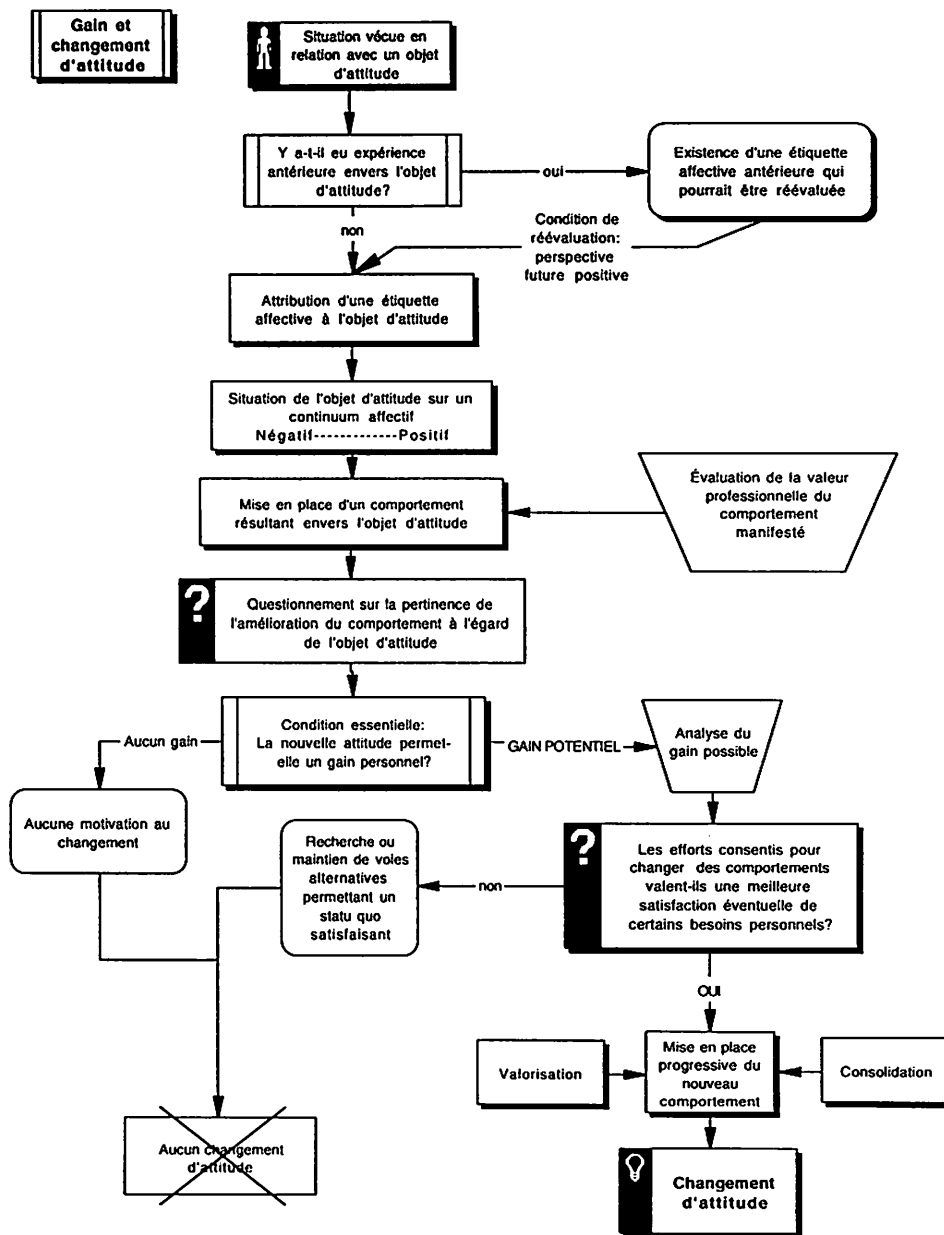
Le langage et les mots utilisés pour symboliser ces expériences deviendront ensuite la matière première sur laquelle s'exerceront les habiletés intellectuelles fondamentales et les processus intellectuels d'acquisition, d'application et d'expression.

Cadre conceptuel

Familles de modèles
 Théories
 Concepts clés
 Rôle de l'émotion
 Notion de gain
 Structures affect.-cognit.
 Habitude-Attit.-Comport.

La notion de gain

L'apprentissage significatif ne peut cependant se réaliser seul, de lui-même; il lui faut un élément moteur, d'autant plus important qu'il permet de passer de la voie périphérique à la voie centrale. Cet élément moteur, c'est le *gain*. Une attitude ne pourra s'acquérir ou se modifier que si le résultat du processus fournit à l'élève un bénéfice personnel qui



excède les coûts occasionnés par le changement. Une satisfaction significativement plus importante d'un besoin, ou la satisfaction d'un besoin d'ordre plus élevé constituent un gain suffisant pour encourager à l'acquisition de nouvelles attitudes. Nous avons donc développé à cet effet un algorithme du processus d'évaluation du changement d'attitude qui sera intégré régulièrement aux activités d'apprentissage.

Cadre conceptuel

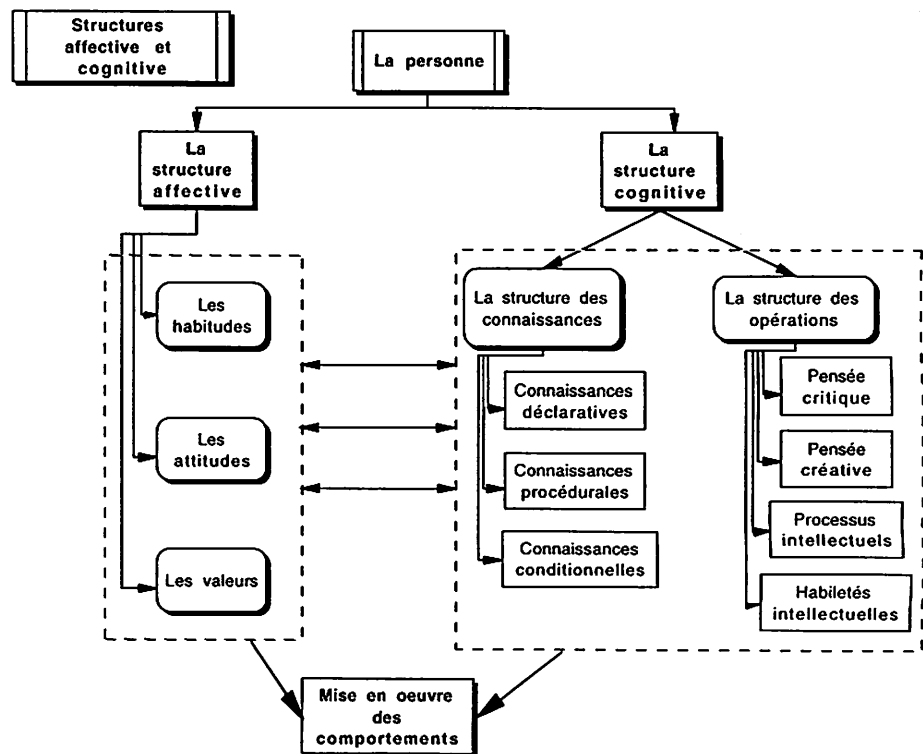
Familles de modèles
Théories
Concepts clés
Rôle de l'émotion
Notion de gain
Structures affect.-cognit.
Habitue-Attit.-Comport.

Les structures affectives et cognitives

Chaque personne est dotée de deux structures : une structure affective (Eagly et Chaiken, 1993) et une structure cognitive (Jones, 1987).

Ces deux structures sont intimement reliées et interdépendantes (Caine et Caine, 1990 ; Miller, 1990).

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.

C'est à partir de l'interaction de ces deux structures que les comportements sont élaborés, caractérisés et mis en oeuvre.

Cadre conceptuel

- Familles de modèles
- Théories
- Concepts clés
- Rôle de l'émotion
- Notion de gain
- Structures affect.-cognit.
- Habitude-Attit.-Comport.

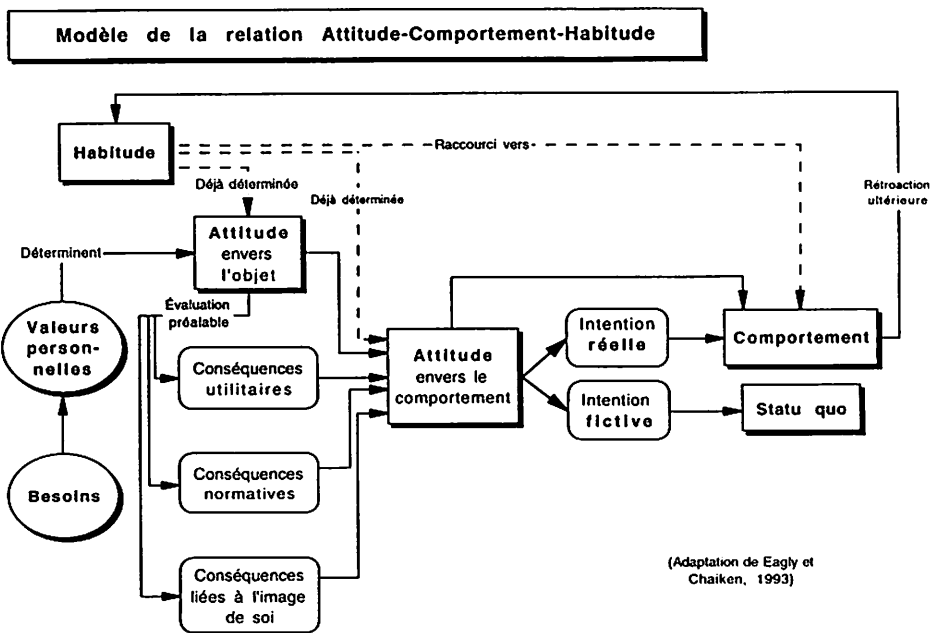
Les composantes de la relation comportement-habitude-attitude

1- L'habitude :

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 sont deux objectifs à atteindre. Ceci permettra de respecter la formulation de Bujold (1991) pour un objectif d'ordre affectif: «L'élève aura l'habitude de...»

2- L'attitude :

Les attitudes envers l'objet sont constituées des évaluations des objets de comportement formulées par l'élève à un quelconque niveau



d'abstraction. Ce sont les attitudes interpersonnelles, politiques, sociales et autres qui se présentent dans les situations quotidiennes.

3- Les valeurs personnelles :

Les valeurs personnelles déterminent 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).

4- 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 désirabilité.

- *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 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'infirmier le concept de soi.

5- 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 (Ajzen, 1987, 1988), ou encore par la notion qu'a l'individu de sa propre efficacité (Bandura, 1977).

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., 1987 ; Charng et al., 1988).

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.

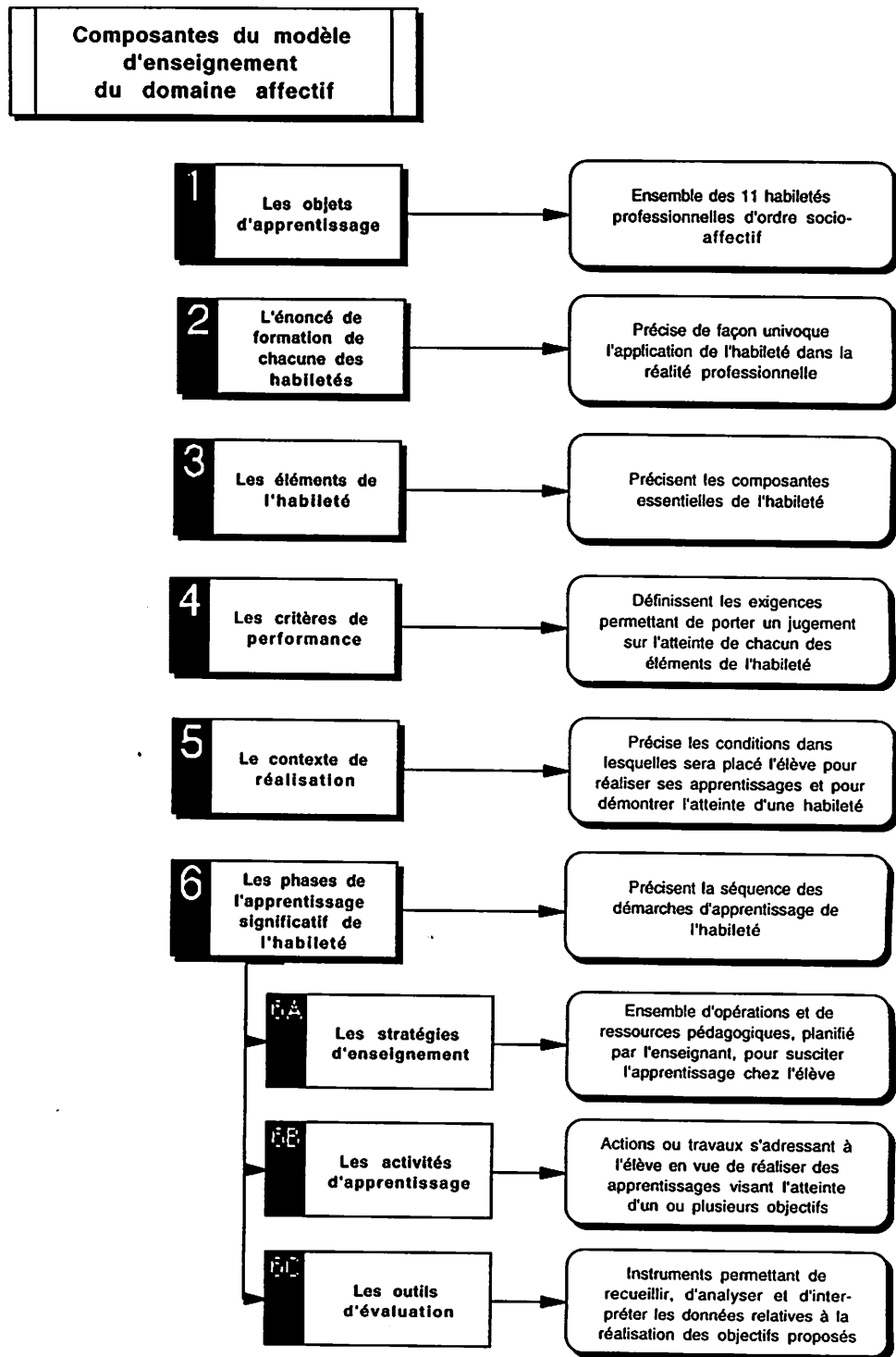
Les résultats

Résultats

Composantes du modèle
Apprentissage significatif
Enseignement
Mesure de l'apprentissage

Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage

Nous avons élaboré un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif 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. Le modèle permet ainsi à l'élève de réaliser un apprentis-



sage 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 sera présentée 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 du modèle d'enseignement apprentissage et l'une des composantes essentielles de ce modèle.

Résultats

Composantes du modèle
Apprentissage significatif
Enseignement
Mesure de l'apprentissage

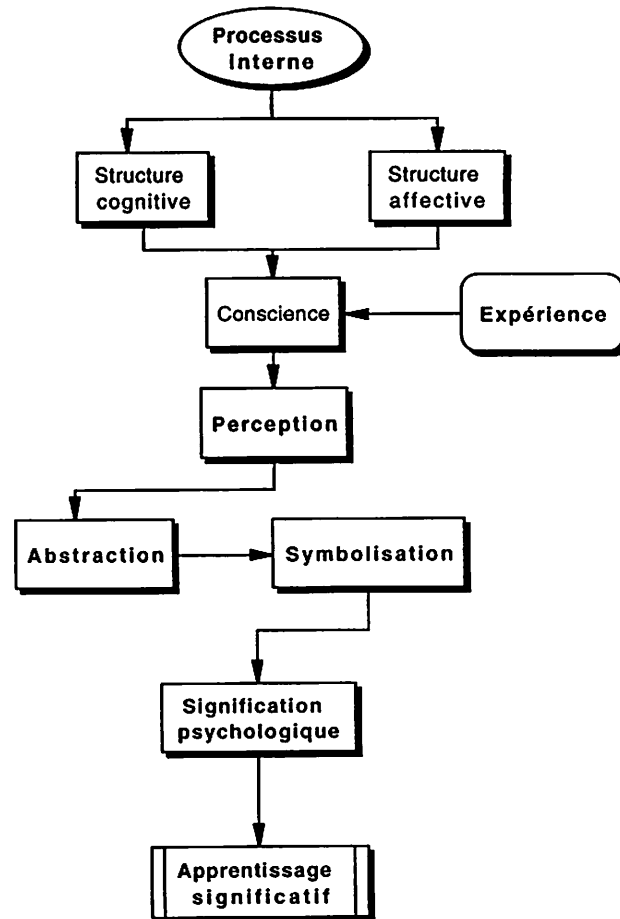
Le développement de l'apprentissage significatif

Dans notre mémoire de présentation de projet soumis en janvier 1993, nous avons affirmé que l'apprentissage significatif constituait le processus essentiel de l'acquisition, par l'élève, d'attitudes professionnelles. On y retrouvait chronologiquement la perception sélective des stimuli, la constitution d'une représentation mentale abstraite et la création d'une signification psychologique subjective individuelle.

À partir des modèles d'enseignement basés sur le traitement de l'information, nous avons dérivé un ensemble d'opérations, d'instruments de réflexion et d'action applicables par l'élève, de manière systématique et dans des circonstances variées, à tous les objets d'enseignement d'ordre affectif : ce sont des habiletés instrumentales, de nature cognitive pour la plupart, mais appliquées à des objets affectifs.

La perception sélective des stimuli et la constitution d'une représentation mentale relèvent de l'usage de ces instruments qui seront adaptés et utilisés dans les activités d'apprentissage. Nous affirmons qu'il est ainsi possible de traiter des objets affectifs avec des *opérateurs cognitifs*, ce qui permet de les situer dans le réseau conceptuel de l'apprenant. En maximisant ces opérations dans les activités d'apprentissage, nous assurons l'accroissement de la présence et du niveau d'interrelations des dimensions affectives dans ce même réseau conceptuel.

Les mots clés de l'apprentissage significatif



Les mots clés de l'apprentissage significatif

Côté (1987) a défini certains éléments de l'apprentissage significatif. Le schéma ci-joint présente l'enchaînement chronologique de ces principaux concepts qui conduit à 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, attitudes et 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 (Rogers, 1959).

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.

Les étapes de l'apprentissage significatif

Le 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 progressive d'apprentissage. 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.

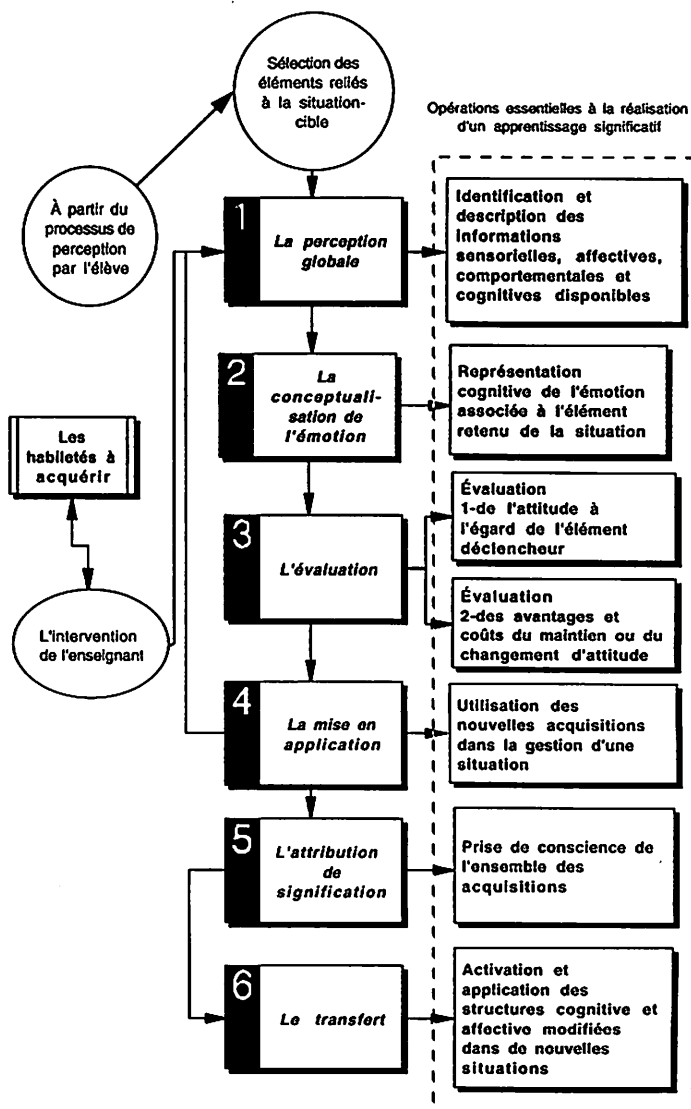
Dans le schéma suivant, nous présentons les six étapes de l'apprentissage significatif.

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.

Un aperçu des outils disponibles

La description des étapes du processus d'apprentissage, en association avec les contenus de formation pour chaque habileté, est un outil important utilisé 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.

Les contenus de formation

Les contenus de formation 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 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.

Les comportements attendus

Les **comportements attendus** caractérisent chaque habileté et indiquent la capacité réelle de l'élève à exercer l'habileté considérée 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.

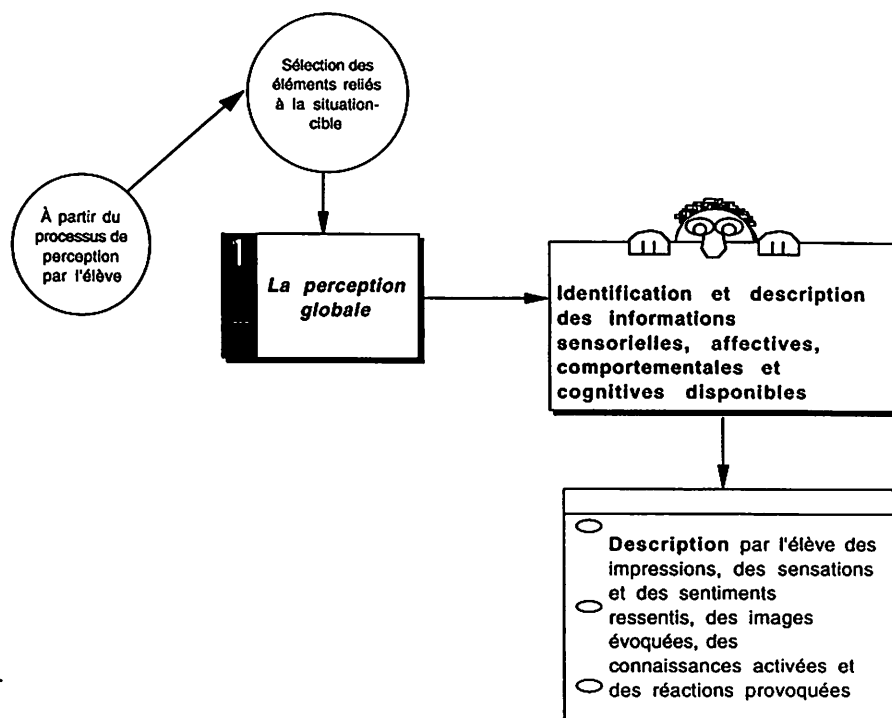
Description spécifique de chacune des étapes d'apprentissage

1- La perception globale

Les éléments importants

1- La situation :

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



2- Les 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

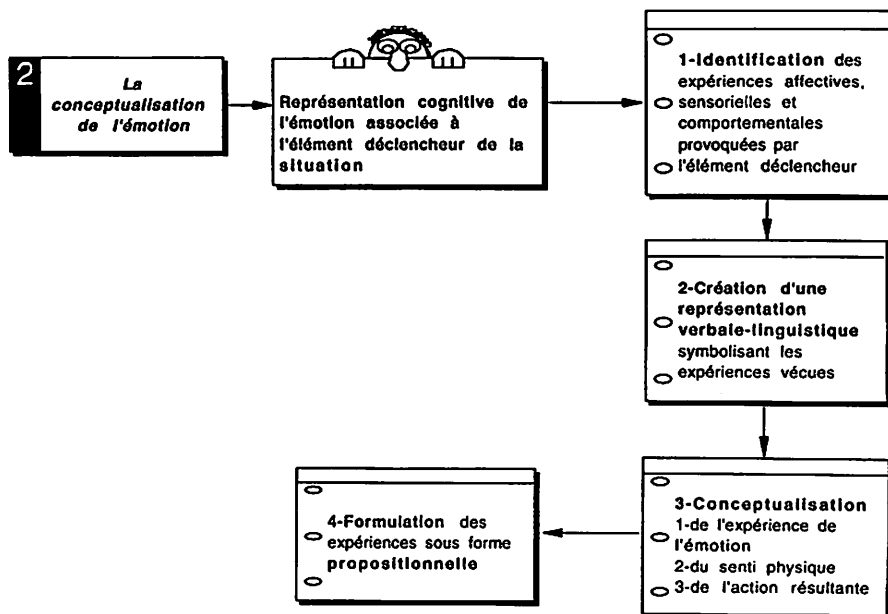
3- La description attendue :

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.

2- La conceptualisation de l'émotion

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.



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 quant à sa signification, le mot concret permet une représentation imagée du stimulus en mémoire. Tous peuvent associer une image au mot « pomme ».

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 de jumeler un ensemble personnalisé de mots à l'expérience personnelle de l'émotion, au senti physique, à l'action ou à la réaction.

3- L'évaluation

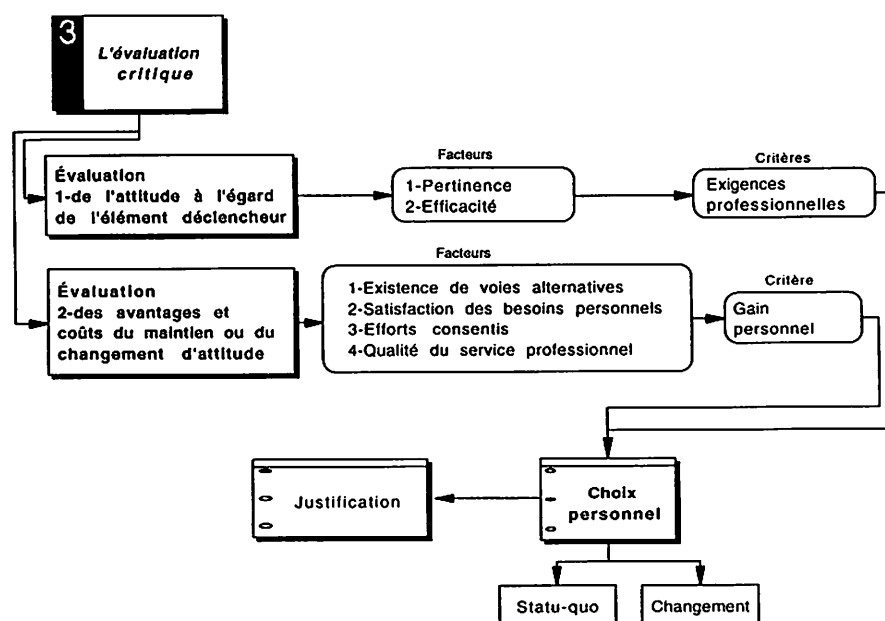
L'évaluation fait appel à un double questionnement de la part de l'élève :

« *Ma façon d'être dans mes comportements correspond-elle à ce qui est exigé par la profession?* »

Les critères de référence sont constitués des exigences professionnelles extraites des verbatim d'entrevue. Il représentent *le but à atteindre* dans l'exercice de l'habileté considérée et *une performance nécessaire* pour assurer la réussite de l'élève.

« *Si ma façon d'être ne correspond pas tout à fait aux exigences professionnelles, 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 *meilleure satisfaction de certains besoins actuels* de l'élève, ou une satisfaction d'un besoin d'ordre plus élevé.



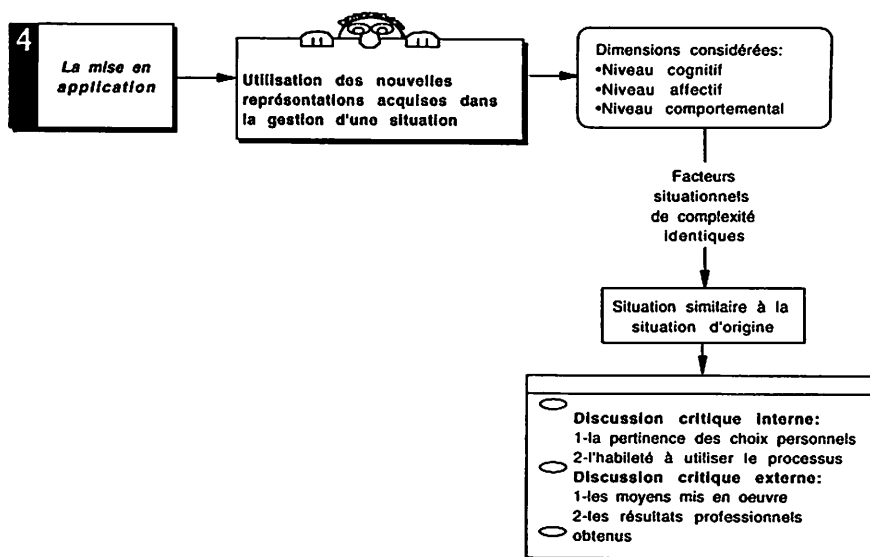
La justification par l'élève de ses choix est une étape qui permet de *structurer les concepts* dont il tient compte, de *préciser et de qualifier les relations* entre concepts. Cette démarche contribue encore une fois à organiser clairement la représentation que l'élève se fait des éléments importants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

4- La mise en application

L'élève utilise une nouvelle représentation de son habileté. Celle-ci provient ...

- de ce que l'élève connaît maintenant de cette habileté (volet cognitif).
- des émotions qu'il vit par rapport à l'habileté (volet affectif).
- de ses prédispositions à agir d'une certaine façon à l'égard de l'objet spécifique, 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 professionnelles.

Dans un premier temps, afin de faciliter les acquisitions, la mise à l'essai des moyens retenus doit se faire dans des situations présentant un niveau de complexité similaire. Ce sont 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.



L'étape de mise en application fait ensuite appel à un retour critique sur les résultats obtenus.

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.

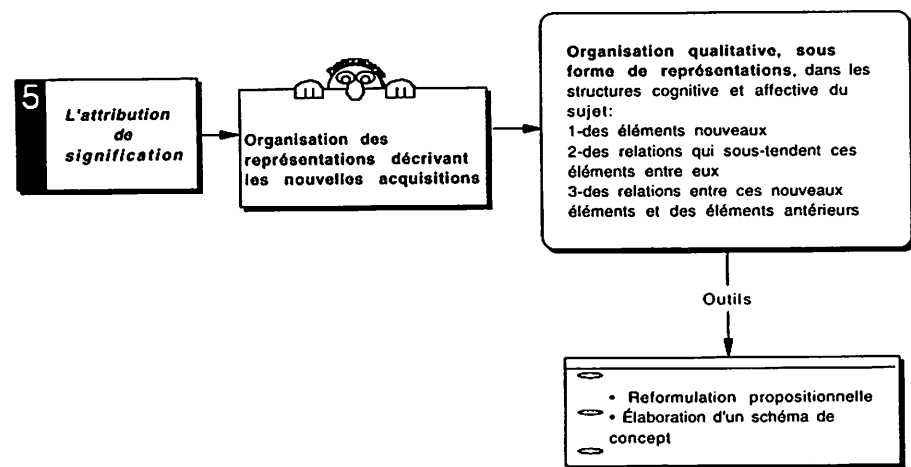
La *critique externe* porte sur l'évaluation des moyens retenus par l'élève pour améliorer son action professionnelle (efficacité, économie, utilité, alternatives, plan d'action), et sur son progrès réel, i.e. son habileté à manifester le comportement attendu conformément aux attentes de la profession.

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

5- L'attribution de signification

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 personnelle.

La création de cette signification 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.

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.

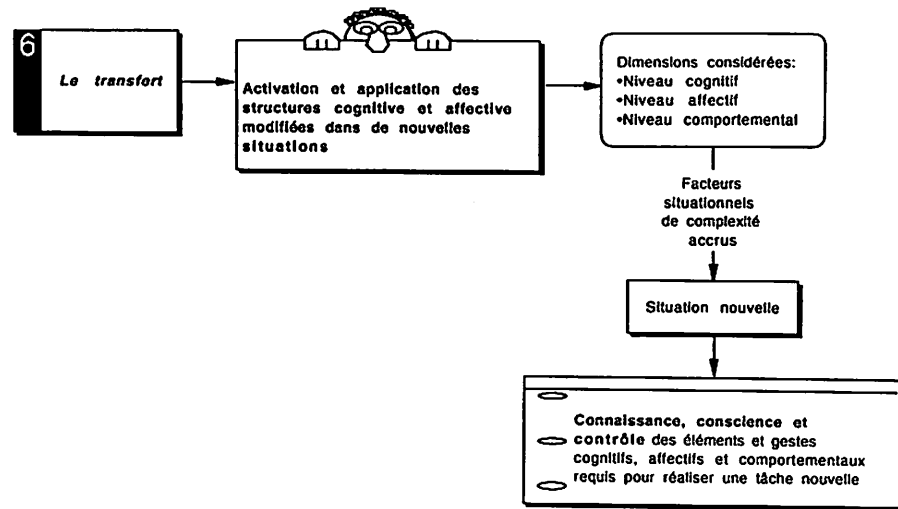
6- Le transfert

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.

Certaines interventions 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.

Contrairement à l'Étape 4 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 superordonnées (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.

Résultats

Composantes du modèle
Apprentissage significatif
Enseignement
Mesure de l'apprentissage

L'enseignement

Des principes pour choisir les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage

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 direc-

tement 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.

S'il est question de **processus personnels**

1- les *principes pédagogiques* suivants présentent une certaine pertinence :

- 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; Jones 1987).
- 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'autoévaluation 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, 1992).
- Les activités pédagogiques doivent permettre des réussites reconnues (Roy, 1991).

2- les *principes d'apprentissage* suivants présentent une certaine pertinence :

- 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.

Si on parle de **processus interpersonnels dans la réalité scolaire et professionnelle**

1- les *principes pédagogiques* suivants présentent une certaine pertinence :

- 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; Costa, Dishon et O'leary, 1985; Apolonia et Glashon 1992).

- Le cours doit manifester une utilité perceptible, avoir un sens actuel et un 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).

2- les *principes d'apprentissage* suivants présentent une certaine pertinence :

- 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).

Si on parle de **processus cognitifs**

1- les *principes pédagogiques* suivants présentent une certaine pertinence :

- Le cours permet une vérification des préacquis cognitifs (Aylwin, 1992) et affectifs (Roy, 1991).
- Le cours doit débiter par des organisateurs de pensée (Aylwin, 1992).
- Le cours doit permettre une 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 méta-cognitives (Jones, 1987).

2- les *principes d'apprentissage* suivants présentent une certaine pertinence :

- 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 méta-cognition (Aylwin, 1992).
- Les émotions jouent un rôle clé dans la formation des modèles de connaissance (Caine et Caine, 1990; Miller, 1990).

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

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 visées. 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.

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. 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. Chaque stratégie est décrite à l'annexe F.

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 (voir Annexe E). Ils sont des outils indispensables à la planification d'interventions pédagogiques et à la rédaction de plans d'études.

Les contenus de formation sont intimement associés 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 que l'élève aura à faire et comment elles seront réalisées.

C'est donc avec ce matériel (étapes d'apprentissage, stratégies d'enseignement, contenus de formation) intégré à la fiche pédagogique (voir Annexe I) que se fera la planification des interventions en classe dans un contexte de formation aux habiletés socioaffectives.

Résultats

Composantes du modèle
Apprentissage significatif
Enseignement
Mesure de l'apprentissage

La mesure de l'apprentissage

Le choix des instruments de mesure dans le domaine affectif

Legendre (1993) définit l'évaluation comme une démarche ou un 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».

Bujold (1991) présente un relevé des différents instruments de mesure du domaine affectif à partir des travaux de Ahman et Glock (1981). Les inventaires d'autonotation et les méthodes basées sur l'observation nous semblent pertinents à la présente démarche.

Les *inventaires d'autonotation* comprennent tous les types d'instruments où l'élève est appelé à se décrire lui-même ou à décrire ses sentiments, ses émotions, ses intérêts, ses opinions et ses comportements.

Les *banques de données biographiques* sont constituées de textes écrits où l'élève raconte les événements significatifs de son existence.

Les *inventaires de personnalité* sont composés d'un ensemble de questions à choix de réponses qui permettent de tracer un portrait des tendances de la personnalité de l'élève. Cité à titre indicatif seulement, cet outil nous semble peu pertinent à la démarche actuelle.

Les *inventaires d'intérêts* sont aussi composés d'un ensemble de questions qui permettent de cerner et de regrouper les intérêts des élèves.

Les *questionnaires d'opinions* sont des groupes d'énoncés d'opinions envers lesquels l'élève doit exprimer son degré d'accord ou de désaccord.

Certains problèmes peuvent cependant être associés à cette catégorie d'outils. Les instruments d'autonotation peuvent amener l'élève à simuler ses réponses. Des facteurs comme la désirabilité sociale, la pression de la réussite et un climat de non-confiance peuvent occasionner ce type de comportement.

Les *méthodes basées sur l'observation* consistent essentiellement, pour une tierce personne, à noter les comportements de la personne que l'on désire évaluer.

Les *dossiers anecdotiques* se présentent sous la forme de textes où l'observateur décrit les comportements observés.

Les *échelles de jugement* permettent l'attribution d'une cote au comportement observé selon l'atteinte relative du critère retenu. Le critère peut être exprimé sous forme d'une série d'énoncés ou de jugements gradués.

Les *listes de contrôle* (check list) énumèrent une série de comportements jugés représentatifs de la qualité de la performance recherchée. Il suffit alors de cocher la manifestation du comportement spécifique.

Les *entrevues* permettent d'évoquer les thèmes retenus et de consigner dans un dossier les observations sur les contenus abordés.

Par ailleurs, dans le cadre de ces méthodes, la fiabilité des sources doit constamment être questionnée. Pour cette raison, il est souhaitable de recueillir des informations de plusieurs personnes. La *triangulation*, qui fait appel à trois sources ayant chacune un statut différent, est un pas dans la bonne direction.

Il faut aussi s'assurer que les personnes consultées ont bien compris la nature et les manifestations spécifiques du comportement à observer et qu'ils ont vraiment été en mesure d'observer les comportements retenus.

L'évaluation de l'aspect pratique et de l'aspect métacognitif de l'apprentissage

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 sommatives. 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.

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 (voir Annexe G) 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, Annexe G, 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) 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 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. Elles permettent 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.

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 (Annexe H) 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.

Chapitre 6

L'implantation et l'évaluation de l'implantation : Deux processus clés de l'évaluation du modèle d'enseignement apprentissage

Plan du chapitre

Implanter et évaluer l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage

L'implantation du modèle d'enseignement apprentissage

- Le cadre de référence méthodologique
- Les professeurs participants
- La préparation à l'implantation
- Les outils pédagogiques
- Le déroulement de l'implantation
- Le suivi des enseignantes et des enseignants

L'évaluation de l'implantation

- Le cadre de référence méthodologique
- Les dimensions évaluées
- Les résultats et l'interprétation des résultats

Planter et évaluer l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage

L'implantation du modèle d'enseignement apprentissage

Le cadre de référence méthodologique

La recherche action est un processus dynamique dont le but est, entre autres, de susciter un changement. C'est une recherche qui vise à mettre à l'essai un modèle théorique dans un système, un milieu ou une pratique (Legendre, 1993).

La mise à l'essai, que nous appelons ici l'implantation, permettra à un groupe d'enseignants de s'approprier un processus d'interventions dans le but de modifier leur enseignement et peut-être ainsi améliorer l'apprentissage d'habiletés socioaffectives chez les élèves.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous inspirons des quatre étapes du processus d'évaluation de programme présentées par Beaudry (1984). Il s'agit de l'évaluation des besoins, de l'élaboration du programme ou du modèle d'enseignement apprentissage, de l'évaluation de l'implantation et de l'évaluation des effets.

La première étape a été réalisée dans la première partie de cette recherche lors de la recension des écrits et de l'identification des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif nécessaires à la formation des élèves en Techniques humaines, plus particulièrement au moment des entrevues et du questionnaire de validation.

La deuxième étape est au centre des travaux produits à l'intérieur de cette recherche. Elle a permis de bâtir un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif.

La troisième étape rendra possible l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage et procédera à l'évaluation de l'implantation.

La quatrième étape, qui porte sur l'évaluation des effets, ne fait pas partie des objectifs de cette recherche, car elle exigerait une expérimentation échelonnée sur une plus longue période.

Nous ferons donc une analyse de la mise à l'essai d'un modèle d'enseignement apprentissage auprès de groupe d'élèves en Techniques humaines avec la participation de professeurs volontaires. Les éléments du modèle sont les suivants : les objets d'apprentissage, les contenus de formation, les étapes de l'apprentissage significatif, les stratégies d'enseignement et les outils d'évaluation.

Les professeurs participants

Savoie-Zjac (1989) citée par Lafortune (1992) précise que la cueillette des données doit être réalisée auprès de personnes considérées comme ayant une compétence pertinente en regard de la problématique de recherche. L'échantillonnage est alors dit théorique (Glaser et Strauss, 1967 citée par Savoie-Zjac, 1989) plutôt que statistique.

Les professeurs retenus sont volontaires et non choisis au hasard. Ils ont manifesté leur intérêt pour le modèle d'enseignement apprentissage lors des rencontres d'information qui ont eu lieu en novembre 1994 dans quelques collèges du réseau (Collèges de Maisonneuve, de Rimouski, de Saint-Jérôme et de Sherbrooke) quelques mois avant le début de l'implantation. Les contenus abordés lors de la rencontre étaient les suivants :

- Les objectifs de la recherche
- Le modèle d'enseignement apprentissage
- Les profils d'habiletés
- L'implantation du modèle d'enseignement apprentissage en janvier 1995

Trente et un formatrices et formateurs ont donc accepté de participer à l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage. Ils sont répartis dans trois collèges (Rimouski, Saint-Jérôme, Sherbrooke) et proviennent de quatre disciplines (Techniques d'éducation en services

de garde, Techniques d'éducation spécialisée, Techniques policières, Techniques de travail social). Soulignons également la participation des deux chercheurs qui ont implanté le modèle d'enseignement apprentissage dans un cours et dans un stage.

La préparation à l'implantation

En plus d'une rencontre d'information d'une durée de 3 heures qui avait eu lieu en novembre 1994, les professeurs participants ont accepté de suivre une journée de formation animée par les deux chercheurs.

Les thèmes abordés lors de la journée de formation étaient les suivants :

- Les composantes du modèle d'enseignement apprentissage
- L'appropriation des composantes du modèle d'enseignement apprentissage
- La planification d'une intervention pédagogique
- L'intégration du modèle d'enseignement apprentissage à la pratique professionnelle
- L'évaluation du modèle d'enseignement apprentissage et de son implantation

Cette formation a permis aux professeurs participants de se familiariser avec le modèle d'enseignement apprentissage, de prendre connaissance des outils pédagogiques préparés afin de faciliter l'implantation, d'identifier les habiletés nécessaires à la formation d'un élève dans leur discipline, de planifier une séquence d'enseignement du domaine affectif à l'intérieur des cours et des stages retenus pour fins d'implantation à la session d'hiver 1995 et d'approprier les outils d'évaluation. Cette rencontre structurée avec les enseignants participants aura également permis de démystifier en partie l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et d'outiller davantage les enseignants à ce type d'enseignement.

Les outils pédagogiques

Afin de faciliter l'appropriation par les enseignants et par les élèves du modèle d'enseignement apprentissage, des outils pédagogiques ont été préparés par les deux chercheurs. Notre préoccupation était de remettre aux enseignants tout le matériel nécessaire à la compréhension du modèle théorique, des étapes d'apprentissage significatif, des outils de planification d'enseignement, des techniques, des stratégies d'enseignement et des outils d'évaluation. Nous souhaitions ainsi permettre aux enseignants d'introduire cette nouvelle approche dans leurs cours respectifs. Pour cela, nous avons préparé un guide de formation conçu pour eux qui s'intitule : « *Affectivité et Profession : le véritable défi : L'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif* ».

En préparant ce document, nous nous sommes vite rendu compte de la nécessité de produire une version simplifiée pour les élèves. Par ce moyen, nous voulions rendre l'élève responsable de ses apprentissages d'ordre socioaffectif. En effet, un des buts de la démarche est de l'amener à se construire activement une représentation affective de ce qu'il est à titre de stagiaire, de membre d'une équipe de travail, d'animateur, etc. Nous avons donc produit un volume pour l'élève : « *Les émotions : au coeur de l'action professionnelle* ». Chacune des habiletés professionnelles y est présentée et la démarche d'apprentissage est clairement expliquée.

Ces outils ont été remis aux professeurs lors de la journée de formation et les activités d'apprentissage prévues durant la journée ont permis aux enseignants de travailler avec les volumes dans le but de planifier leur enseignement. Durant l'implantation, l'ensemble des participants a utilisé le volume du professeur et la majorité d'entre eux ont introduit le volume de l'élève dans leurs cours; d'autres en ont présenté des extraits.

Le déroulement de l'implantation

L'implantation du modèle d'enseignement apprentissage s'est fait de janvier 1995 à mai 1995 dans différents cours et stages des programmes de formation concernés. Les activités ou interventions pédagogiques ont été préparées par les professeurs participants à partir des informations reçues lors de la formation et avec l'aide des outils pédagogiques déjà présentés.

Une fiche pédagogique préparée par les chercheurs a servi d'instrument commun à tous les enseignants participants (Annexe I). Chaque professeur a planifié entre trois et huit interventions pédagogiques durant la session et a évalué chacune de ces interventions en utilisant une fiche d'évaluation (Annexe H) conçue à cette fin.

Pour chaque planification d'enseignement, l'enseignant participant complétait une fiche pédagogique qui précisait l'habileté professionnelle retenue, l'élément de l'habileté, l'étape d'apprentissage, une description de l'activité d'apprentissage préparée par l'enseignant, les stratégies d'enseignement retenues, les critères de performance ainsi que les outils d'évaluation. L'enseignant présentait également le déroulement du cours ainsi que le titre et le thème du cours.

Chaque activité pédagogique était ensuite évaluée par l'enseignant avec l'aide des fiches d'évaluation. Il s'agissait de faire un retour sur l'activité en utilisant deux matrices, l'une descriptive et l'autre de jugement. La matrice descriptive permettait de rappeler les buts poursuivis et recueillait les observations faites durant l'activité d'apprentissage. La matrice de jugement permettait aux enseignants de préciser des standards en indiquant les niveaux attendus de participation, de compréhension ou de réussite des élèves lors de l'activité. Elle servait également à compiler sur une échelle de jugements la performance observée en comparaison avec les standards établis. Ces informations ont été recueillies à la fin de l'implantation et ont fait l'objet d'une compilation. Les données ainsi compilées apparaissent dans l'analyse des résultats de l'implantation.

Le suivi des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants participants ont collaboré activement au processus d'implantation du modèle d'enseignement apprentissage. En plus de prendre part à une journée de formation au début de la session, les enseignants ont assisté à une rencontre de mi-session. Cette rencontre a permis de revenir sur les composantes du modèle d'enseignement apprentissage, de discuter de planification d'enseignement et enfin, d'échanger sur l'évaluation des apprentissages d'ordre socioaffectif chez l'élève. De plus, cette journée de travail a favorisé des échanges sur les principaux problèmes rencontrés lors de l'implantation tout en permettant aux enseignants-chercheurs d'apporter du support.

Déjà, il se dégage deux voies possibles quand il est question d'intervention auprès des élèves : une première voie où l'enseignant prépare, planifie une situation d'apprentissage afin d'y intégrer l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, et une deuxième voie où l'enseignant utilise de façon non planifiée une situation d'apprentissage déjà présente dans le contexte, toujours dans le but d'enseigner des habiletés professionnelles.

En plus de ces rencontres de formation et de suivi, les enseignants avaient la possibilité d'échanger fréquemment avec les chercheurs, par courrier ou par téléphone. Enfin, une dernière rencontre a eu lieu en mai afin d'évaluer l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage.

L'évaluation de l'implantation

Le cadre de référence méthodologique

Afin d'évaluer l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage, nous avons retenu l'approche naturaliste. Cette approche a été privilégiée, car elle est appelée à jouer un rôle d'agent de changement (Lincoln, 1986). Elle vise avant tout à développer une perception complète et fidèle d'un programme afin d'en connaître les problèmes ainsi que les aspects positifs dans le but de l'améliorer. Nadeau (1988) en donne une définition :

« Théoriquement, l'approche naturaliste consiste essentiellement en une série d'observations dirigées alternativement vers la découverte et la vérification. Ce processus favorise les réorientations successives et les découvertes additionnelles par rapport au phénomène étudié. Contrairement à l'approche formaliste, l'investigation naturaliste procède à la collecte de données avec un minimum de catégories ou de notions préconçues, comme si le phénomène était observé pour la première fois. »

Selon Stake (1984, cité par Nadeau, 1988), le processus d'évaluation naturaliste a pour but de cerner les forces et les faiblesses d'un programme, de répondre aux exigences d'information des auditoires concernés durant l'étude. Le but et les procédures sont généraux, flexibles et évoluent durant l'étude. Les méthodes d'évaluation sont basées sur l'observation et l'interprétation des données et les techniques utilisées font appel aux données qualitatives, aux études de cas, à l'observation, aux auditions et à l'échantillonnage intentionnel. L'évaluateur, dans une approche naturaliste, est à l'écoute des clients, afin de connaître leurs préoccupations et leurs problèmes. Les communications sont alors informelles et fréquentes. Enfin, avant de porter un jugement, l'évaluateur fait référence aux différents systèmes de valeurs des personnes concernées et favorise l'utilisation de techniques comme la vérification interne, la vérification externe et la triangulation.

Il existe plusieurs modèles naturalistes d'évaluation de programme. Pour les fins de cette recherche, nous avons utilisé le modèle conjoncturel que Lincoln (1986) définit comme suit :

« L'évaluation est une forme d'investigation contrôlée, visant à déterminer la valeur (le mérite) d'une certaine entité (la chose évaluée), tels un traitement, un programme, un lieu physique, une performance, etc., dans le but d'améliorer ou de perfectionner la chose évaluée (évaluation formative), ou dans le but d'analyser son impact (évaluation sommative). »

Le modèle conjoncturel est axé sur les préoccupations et les problèmes des diverses populations cibles concernées ainsi que sur des besoins d'information plutôt que sur des objectifs et des hypothèses préconçus (Cuba et Lincoln, 1981, cités par Nadeau, 1988). C'est un modèle qui est flexible, car son cadre structural se bâtit et se modifie au fur et à mesure que les problèmes et les données se présentent. C'est sous cet angle qu'il devient un outil utile pour la présente recherche, car il permet au processus d'évaluation d'implantation de revoir et de corriger le modèle d'enseignement apprentissage tout au cours de l'implantation.

Le modèle conjoncturel privilégie les méthodes qualitatives (entrevue, observation, étude de documents, etc.), sans toutefois mettre de côté les méthodes quantitatives lorsque les situations le demandent. L'important est de recueillir de l'information en quantité suffisante et à partir de sources différentes pour bien représenter les données recueillies par les différents intervenants cibles qui ont participé à l'évaluation de l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage.

Afin d'assurer au processus une rigueur à toute épreuve, nous avons référé à Guba et Lincoln (1981, cités par Nadeau, 1988). Ils ont identifié quatre critères qui offrent la contrepartie aux concepts de validité interne, validité externe, fidélité et objectivité appliqués au processus de recherche traditionnel. Ces quatre critères sont : la *crédibilité*, l'*audibilité*, la *transférabilité* et la *confirmation*.

L'approche sera crédible lorsqu'elle permet, à partir des données recueillies, de tracer une multitude de réalités propres aux personnes concernées par l'objet d'évaluation. L'approche sera audible s'il est possible de vérifier et de retracer ces mêmes données. L'approche répondra au critère de transférabilité dans la mesure où nous pourrons identifier des ressemblances et des différences d'une situation à l'autre. Enfin, l'approche respectera le critère de confirmation si les données recueillies peuvent être corroborées.

La *crédibilité* du processus d'évaluation est assurée par la diversité des cours et des stages qui ont servi à implanter le modèle d'enseignement apprentissage. Ces cours et ces stages font partie de quatre programmes différents (Techniques d'éducation en services de garde, Techniques d'éducation spécialisée, Techniques policières, Techniques de travail social) en Techniques humaines. Les trente-sept formatrices et formateurs qui ont accepté d'implanter le modèle d'enseignement apprentissage enseignent dans ces quatre disciplines dans trois collèges de régions urbaine et périphérique.

Le processus d'évaluation est *audible*, car les données recueillies par l'entrevue de groupe, par le questionnaire d'évaluation et par le bilan individuel à questions ouvertes, ont été compilées à l'aide d'une application informatique. Elles nous ont permis de produire des tableaux qui seront présentés et analysés un peu plus loin dans le présent chapitre.

Le critère de *transférabilité* est ici satisfait, car il est possible de reconnaître, tout au long de la démarche, des similitudes et des écarts entre les résultats obtenus d'une discipline à l'autre et d'un collègue à l'autre.

La démarche d'évaluation répond également au critère de *confirmation*, car les données recueillies par les trois modes d'évaluation (Questionnaire, Entrevue de groupe, Bilan personnel) se renforcent mutuellement.

Les procédures et techniques employées

Les procédures et les techniques qui ont été retenues sont variées; elles fournissent un cadre opérationnel qui permet la sélection, l'adaptation et la fabrication d'instruments de mesure qui serviront à réaliser les opérations prévues.

Les *techniques d'enquête* ont servi à recueillir des informations se rapportant aux groupes d'enseignants qui ont participé à l'implantation.

Ces informations concernent trois catégories de données :

- les faits du domaine personnel (âge, sexe...)
- les opinions (niveau de croyance quant à l'enseignement des habiletés professionnelles du domaine socioaffectif)
- les attitudes et les motivations des enseignants qui les poussent à l'action

Le questionnaire : Comment le questionnaire a été bâti.

L'*échelle d'appréciation* permettait aux enseignants d'apprécier sur un continuum la présence ou l'absence des caractéristiques propres à un attribut ou à un comportement. L'échelle numérique a été retenue et demandait aux participants d'attribuer une valeur à un contenu qui correspondait le mieux à leur réalité, chaque nombre ayant été défini afin d'accroître la fidélité de l'appréciation.

Le *groupe de discussion* a permis de réunir dans un même lieu des groupes d'enseignants ayant participé à l'implantation dans le but de leur permettre de s'exprimer sur un ou plusieurs thèmes donnés. Afin d'améliorer l'efficacité d'une telle rencontre, nous avons précisé les objectifs de la rencontre et utilisé une approche structurée en faisant appel à un animateur-expert dans le domaine étudié.

Les dimensions évaluées

Les dimensions évaluées lors de l'évaluation de l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage sont les suivantes :

La participation réelle de la population cible

- Les caractéristiques vécues de cette participation
- Les coûts de cette participation (temps et efforts consentis à la préparation, à la prestation et au suivi)

Les caractéristiques réelles de la formation transmise aux élèves

- Le niveau d'accessibilité de la démarche à l'élève
- La réalisation des opérations
- La durée des activités de formation entreprises
- Le contenu abordé et le matériel utilisé

La pertinence...

- Du modèle d'enseignement apprentissage développé (concepts et articulations)
- Des approches et des stratégies pédagogiques proposées
- Des activités graduées de formation

Les résultats et l'interprétation des résultats

Rappelons ici que les données qui sont présentées dans les pages suivantes proviennent d'abord de la compilation faite des réponses des trente et un participants au questionnaire d'évaluation (questionnaire fermé) et ensuite de l'appréciation qualitative obtenue par un questionnaire ouvert et à une entrevue de groupe.

Nous avons retenu les données les plus significatives afin d'illustrer la tendance qui se dessinait chez les participants. Nous présentons, dans un premier temps, les caractéristiques des participants et par la suite, nous donnons, pour chacun des thèmes abordés, les résultats obtenus. Tous les résultats sont rattachés à des énoncés clairs et précis et qui proviennent directement des questionnaires d'évaluation.

Caractéristiques des professeurs participants

Collège	Discipline		Sexe					
	N	%	N	%				
Sherbrooke	17	54.8	T.E.S.	22	71.0	F	19	61.3
Rimouski	10	32.3	T.T.S.	6	19.4	M	12	38.7
Saint-Jérôme	4	12.9	T. Pol.	2	6.45			
			T.E.S.G.	1	3.23			

Les professeurs qui ont volontairement participé à l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage proviennent de trois collèges de régions urbaine et périphérique (Rimouski, Saint-Jérôme et Sherbrooke). Ces enseignants et enseignantes au nombre de 31 sont tous des enseignants de Techniques humaines et ils sont répartis dans les quatre disciplines retenues pour fins de recherche.

Ayant d'abord privilégié la compétence pertinente des individus en regard de la problématique de recherche ainsi que le volontariat des formateurs et des formatrices à implanter le modèle d'enseignement apprentissage, nous observons donc des répartitions inégales d'un collège à l'autre, d'une discipline à l'autre et nous notons que plus de femmes ont participé à l'implantation.

Rappelons ici qu'à l'intérieur d'une recherche action, le choix d'un échantillonnage dit théorique (Glaser et Strauss, 1967 citée par Savoie-Zjac, 1989) plutôt que statistique a été retenu. L'objectif était d'abord de recueillir le plus d'information possible sur les perceptions des enseignants et enseignantes au sujet du modèle proposé et des problèmes rencontrés lors de l'implantation. Le but ultime visait l'amélioration du modèle d'enseignement apprentissage et du processus d'implantation.

Les caractéristiques vécues de l'implantation

Chez les professeurs

Les réactions des professeurs

Les réactions des enseignants et enseignantes qui ont participé à l'implantation sont multiples. Elles vont de la satisfaction personnelle à utiliser une nouvelle approche à l'inquiétude face à leur maîtrise des outils proposés voire même à la peur quant aux réactions des élèves. Par contre, l'ensemble des enseignants et enseignantes expriment beaucoup d'intérêt dans l'utilisation de ces compétences, car elles représentent pour eux les attitudes de base à faire acquérir et à manifester dans l'exercice de la profession. Ils affirment démontrer plus d'attention au processus d'intégration des apprentissages et être surpris des capacités des élèves qui font preuve d'ouverture à la démarche.

Ils perçoivent davantage l'importance d'accompagner les élèves dans le développement des habiletés socioaffectives et ils croient que la démarche peut permettre de faire plus facilement des liens cohérents entre les cours du programme.

Enfin, la démarche d'implantation a motivé plusieurs d'entre eux à améliorer leurs outils d'évaluation et de supervision et par le fait même, à repenser leur façon d'enseigner.

Les coûts de la participation à l'implantation

Le temps requis lors de la planification d'activités d'apprentissage

- 1- Le temps requis est plus important que ce que j'avais prévu : 12,5 %
- 2- Le temps requis n'est pas plus important que ce que j'avais prévu : 75 %

Une large majorité de répondants ont tendance à estimer correctement le temps requis qu'ils vont mettre à planifier des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif.

La préparation régulière d'activités d'apprentissage et la surcharge de travail

- 1- La préparation régulière d'activités d'apprentissage représente une nette surcharge de travail : 31,2 %
- 2- La préparation régulière d'activités d'apprentissage n'est pas une nette surcharge de travail : 53,1 %

La moitié des répondants ne croient pas que la préparation d'activités d'apprentissage alourdisse de façon significative leur tâche d'enseignement.

La difficulté à planifier des activités d'apprentissage

- 1- Il est difficile de planifier régulièrement des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif en raison du temps requis pour leur préparation : 34,3 %
- 2- Il n'est pas difficile de planifier régulièrement des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif en raison du temps requis pour leur préparation : 40,6 %
- 3- Je ne sais pas si c'est difficile de planifier régulièrement des activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif en raison du temps requis pour leur préparation : 21,9 %

Les points de vue sont ici partagés quand il s'agit de lier la difficulté à planifier régulièrement des activités d'apprentissage en fonction du temps nécessaire à ce travail.

Le temps consacré à la compréhension et à l'approfondissement de la démarche

- 1- J'ai mis approximativement de 1 à 4 heures pour comprendre et approfondir la démarche d'enseignement proposée : 21,9 %
- 2- J'ai mis approximativement de 5 à 10 heures pour comprendre et approfondir la démarche d'enseignement proposée : 40,6 %
- 3- J'ai mis approximativement 10 heures et plus pour comprendre et approfondir la démarche d'enseignement proposée : 37,5 %

La majorité des répondants a consacré 5 heures et plus à un travail de compréhension et d'approfondissement avant même l'utilisation de cette démarche d'enseignement.

Chez les élèves

Les réactions des élèves

L'intérêt des élèves pour le modèle d'enseignement-apprentissage

- 1- Les élèves sont d'abord intéressés par les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, ensuite par le profil professionnel de la discipline, par les comportements attendus et finalement, par la démarche d'apprentissage : 31,2 %

- 2- Les élèves sont d'abord intéressés par le profil professionnel de la discipline, ensuite par les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, par les comportements attendus et finalement, par la démarche d'apprentissage : 9,3 %
- 3- Les élèves sont d'abord intéressés par le profil professionnel de la discipline, ensuite par les comportements attendus, par les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et finalement, par la démarche d'apprentissage : 6,2 %
- 4- Les élèves sont d'abord intéressés par les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, ensuite par les comportements attendus, par le profil professionnel de la discipline et finalement, par la démarche d'apprentissage : 6,2 %
- 5- Les élèves sont d'abord intéressés par les comportements attendus, ensuite par les 11 habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, par le profil professionnel de la discipline et finalement, par la démarche d'apprentissage : 6,2 %

Si on prend en compte les premiers choix faits par les élèves, on constate qu'ils se sont, à 40,6 %, intéressés d'abord aux 11 habiletés professionnelles, à 15,6 %, au profil professionnel, à 15,6 %, aux comportements attendus et à 6,2 %, à la démarche d'apprentissage.

Enfin, d'autres informations obtenues à partir du questionnaire de type ouvert nous permettent d'affirmer que l'ensemble des élèves qui ont participé à l'implantation s'investissent avec assez d'enthousiasme dans le processus d'apprentissage des habiletés socioaffectives et comprennent bien son utilité. Ils sont relativement à l'écoute de ce nouveau matériel et se rendent compte qu'ils sont responsables de leur formation et des changements que cela leur apporte. Ils considèrent pour la plupart cette expérience d'implantation enrichissante. Ils prennent conscience que les habiletés socioaffectives sont des habiletés essentielles à développer dans le cadre de leur profession. Par contre, un certain nombre d'élèves éprouvent quelques difficultés à identifier et à nommer correctement les impressions et les émotions (étapes 1 et 2 de l'apprentissage significatif) que suscitent les situations de la vie professionnelle. Ils affirment avoir besoin d'y voir plus clair, de suivre et d'apprendre une démarche.

Les caractéristiques réelles de la formation transmise aux élèves

Caractéristiques de la démarche réalisée avec les élèves

Préparation à la démarche

- 1- J'ai pris le temps nécessaire pour présenter aux élèves la démarche d'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre affectif : 37,5 %
- 2- Je n'ai pas pris le temps nécessaire pour présenter aux élèves la démarche d'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre affectif : 62,5 %

Plus de la moitié des enseignants participants affirment ne pas avoir pris suffisamment de temps pour expliquer la démarche d'apprentissage aux élèves.

Présentation du matériel pédagogique

- 1- J'ai présenté le cahier de l'élève dès le début du cours : 55,2 %
- 2- Je n'ai pas présenté le cahier de l'élève : 44,8 %
- 3- J'ai demandé aux élèves de faire l'achat du cahier de l'élève : 34,4 %
- 4- Je n'ai pas demandé aux élèves d'en faire l'achat : 65,6 %
- 5- La majorité des élèves étaient en possession du cahier de l'élève : 12,5 %
- 6- La majorité des élèves n'étaient pas en possession du cahier : 79,2 %

De nombreux enseignants ont présenté aux élèves un des outils pédagogiques (le cahier de l'élève) utile à l'enseignement des habiletés d'ordre socioaffectif. Par contre, très peu leur ont demandé d'en faire l'achat et un faible nombre d'élèves possédaient le cahier lors de l'implantation.

Début de la formation

- 1- J'ai commencé la démarche de formation avec les élèves dès le début de la session : 34,4 %
- 2- J'ai commencé la démarche de formation avec les élèves quelques semaines après le début de la session : 37,5 %
- 3- J'ai commencé la démarche de formation avec les élèves vers la mi-session : 18,8 %
- 4- J'ai commencé la démarche de formation avec les élèves après la mi-session : 6,25 %

71,9 % des enseignants ont débuté la formation d'ordre socioaffectif dès les premières semaines suivant le début de la session.

Activités d'apprentissage

- 1- Durant la session, j'ai réalisé des activités d'ordre socioaffectif avec les élèves de 1 à 3 fois : 63,3 %
- 2- Durant la session, j'ai réalisé des activités d'ordre socioaffectif avec les élèves de 4 à 6 fois : 20 %
- 3- Durant la session, j'ai réalisé des activités d'ordre socioaffectif avec les élèves de 7 à 10 fois : 13,3 %
- 4- Durant la session, j'ai réalisé des activités d'ordre socioaffectif avec les élèves 11 fois et plus : 3,33 %

La majorité des enseignants et des enseignantes (63,3 %) ont fait vivre à leurs élèves une à trois activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif. Par contre, 33,3 % des répondants ont mis sur pied quatre activités d'apprentissage et plus afin de favoriser le développement des habiletés socioaffectives chez leurs élèves. Il est important de noter que tous les enseignants et enseignantes, dans le cadre de la démarche d'implantation, ont préparé des activités d'apprentissage.

Introduction régulière d'activités d'ordre socioaffectif

- 1- Il me semble difficile d'introduire régulièrement en classe des activités d'ordre socioaffectif : 40,5 %
- 2- Il ne me semble pas difficile d'introduire régulièrement en classe des activités d'ordre socioaffectif : 37,4 %

L'opinion des enseignants et des enseignantes est ici partagée quand il s'agit d'évaluer la difficulté à planifier régulièrement des activités d'apprentissage et quelques-uns d'entre eux (18,8 %) demeurent incertains.

Préparation des activités d'apprentissage

- 1- Je considère avoir besoin de préparer à l'avance les activités à réaliser dans le cadre de mon enseignement : 93,8 %
- 2- Une préparation sommaire est suffisante : 43,3 %
- 3- Une préparation détaillée est nécessaire : 53,3 %

L'ensemble des enseignants et des enseignantes affirment avoir besoin de planifier à l'avance leurs activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif. La moitié d'entre eux

planifient de façon détaillée leurs activités tandis que les autres considèrent qu'une planification sommaire est suffisante.

Supervision de stages

En supervision de stage, il est facile d'illustrer les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en se basant sur les expériences vécues par les élèves : 93,7 %

L'ensemble des répondants considèrent que les stages sont des lieux propices à l'enseignement des habiletés socioaffectives et qu'il est facile d'utiliser les expériences de stage pour illustrer les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

Activités d'apprentissage en regard des étapes d'apprentissage significatif

Les activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif que j'ai préparées permettaient aux élèves de réaliser :

- à 16,1 % l'étape 1 et 2 (la perception globale et la conceptualisation de l'émotion)
- à 48,4 % l'étape 3 (l'évaluation)
- à 70,9 % l'étape 4 (la mise en application)
- à 83,9 % l'étape 5 (l'attribution de signification)
- à 87,1 % l'étape 6 (le transfert)

Les résultats ainsi obtenus démontrent chez les enseignants et les enseignantes une tendance à planifier de l'enseignement qui demande aux élèves d'appliquer des comportements professionnels dans des situations d'apprentissage plutôt que de réfléchir sur sa capacité à manifester tel ou tel comportement ainsi qu'à évaluer cette capacité. Il nous apparaît important de souligner que les étapes 1-2-3 sont des étapes métacognitives préparatoires aux autres étapes et que dans le cadre de l'implantation, elles semblent être moins utilisées.

Évaluation des apprentissages

- 1- J'ai réalisé des évaluations des apprentissages d'ordre socioaffectif des élèves : 43,8 %
- 2- L'évaluation réalisée était d'ordre formatif : 64,2 %
- 3- L'évaluation réalisée était d'ordre sommatif : 14,2 %

- 4- Les critères de performance, inclus dans les contenus de formation de chaque habileté, m'indiquent bien sur quoi je dois baser l'évaluation de chacune des étapes de l'apprentissage : 19,4 %
- 5- Les comportements attendus permettent de préciser la performance requise des élèves : 66,7 %
- 6- Baser l'évaluation d'une habileté sur un répertoire de comportements découlant spécifiquement de cette habileté me paraît être une procédure d'évaluation correcte : 68,8 %
- 7- Le répertoire des comportements associés à chacune des habiletés devrait être développé davantage pour mieux couvrir diverses réalités : 53,3 %
- 8- Le répertoire des comportements associés à chacune des habiletés convient assez bien aux situations d'apprentissage que je rencontre : 76,9 %
- 9- Je me sens tout à fait libre d'ajouter à la liste des comportements associés à chacune des habiletés d'autres comportements qui me paraissent bien illustrer cette habileté et d'en faire, par la suite, des critères d'évaluation : 68,8 %
- 10- J'ai utilisé les critères de performance rattachés aux étapes de l'apprentissage pour en faire l'évaluation : 96,9 %

La moitié des enseignants et des enseignantes ont évalué les apprentissages d'ordre socioaffectif des élèves. De ceux-ci, un faible pourcentage a procédé à l'évaluation sommative, les enseignants ayant opté davantage pour une évaluation formative afin peut-être, dans un premier temps, de se familiariser avec le modèle d'enseignement apprentissage. La majorité s'entend pour dire que les comportements attendus associés aux habiletés permettent d'évaluer les élèves et que les critères de performance rattachés aux étapes d'apprentissage ont été utiles au moment de l'évaluation. Notons toutefois une contradiction entre l'utilisation qu'ils ont fait des critères de performance et l'appréciation de leur pertinence pour évaluer les étapes d'apprentissage.

Utilisation du matériel proposé

- 1- L'utilisation du cahier de l'élève comme outil de référence accompagnait la réalisation des activités d'ordre socioaffectif : 68,8 %

- 2- Il m'a semblé difficile de lier le cahier de l'élève aux activités d'apprentissage que je désirais réaliser : 23,3 %
 - 3- Si je n'ai pas recommandé l'achat du cahier de l'élève, c'était parce que l'utilisation était trop peu fréquente pour en justifier la demande : 90,9 %
 - 4- J'ai utilisé la fiche pédagogique pour préparer les activités réalisées : 50,1 %
 - 5- La fiche pédagogique serait plus facilement utilisable et plus efficace si elle était simplifiée : 87,4 %
 - 6- La fiche pédagogique (révisée et simplifiée) est un outil utile dans la préparation des activités d'ordre socioaffectif : 83,9 %
 - 7- Le Guide de l'enseignant devrait plutôt devenir un « Guide de l'utilisateur », et ne contenir que les éléments nécessaires à l'enseignement pratique des habiletés professionnelles en reléguant à un autre ouvrage tous les aspects théoriques sous-jacents : 40,7 %
 - 8- Il serait utile de pouvoir s'inspirer d'un « Guide d'activités » qui illustrerait, au moyen d'exemples pratiques, des façons d'introduire dans les cours et dans les stages, à différentes étapes de l'apprentissage significatif, des activités de formation d'ordre socioaffectif
- | | |
|----------------------|--------|
| Tout à fait d'accord | 56,2 % |
| D'accord | 43,8 % |

Une grande majorité d'enseignants et d'enseignantes ont utilisé le cahier de l'élève lors de la réalisation d'activités d'apprentissage, l'ensemble des répondants a pu lier facilement le volume au travail pédagogique fait par les élèves. Dans le cas où le cahier de l'élève n'a pas été recommandé, il apparaissait difficile pour les enseignants d'en justifier l'achat, compte tenu de la faible fréquence d'utilisation. La moitié des enseignants et des enseignantes se sont servi de la fiche pédagogique comme outil de planification. La très grande majorité des répondants suggèrent de réviser et de simplifier l'outil afin de le rendre plus facile d'utilisation. Moins de la moitié des répondants souhaitent voir modifier le guide de l'enseignant afin de le rendre plus pratique et de reléguer à un autre ouvrage le volet théorique. Par contre, tous souhaitent un guide d'activités d'apprentissage d'ordre socioaffectif.

Contenus abordés

1- Les onze habiletés proposés, prises dans leur ensemble, sont pertinentes à l'activité professionnelle future des élèves de la discipline

Tout à fait d'accord 81,2 %

D'accord 18,8 %

2- Les onze contenus de formation, formulés sur le modèle des compétences, permettent d'organiser les interventions en classe ou en stage : 87,5 %

La très grande majorité des enseignants et des enseignantes s'entendent pour reconnaître l'importance et la pertinence des onze habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif concernant de la formation. Ils affirment que les onze contenus de formation formulés selon l'approche par compétences sont un outil utile à l'organisation des interventions pédagogiques en classe ou en stage.

Approches et stratégies pédagogiques proposées

Je me suis inspiré des stratégies d'enseignement proposées dans le Guide de l'enseignant lors de la préparation des activités d'enseignement d'ordre socioaffectif : 74,9 %

Les enseignants et les enseignantes ont été nombreux à utiliser les stratégies d'enseignement proposées dans le Guide de l'enseignant remis aux professeurs lors de la préparation à l'implantation. Ces stratégies ont surtout été utiles lors de la planification d'activités pédagogiques.

L'appréciation de la pertinence de la démarche d'enseignement apprentissage

Perception des formateurs

La séquence des étapes de l'apprentissage significatif, de la perception globale jusqu'au transfert, favorise une progression continue de l'apprentissage chez les élèves : 90,3 %

Les formateurs et les formatrices reconnaissent presque unanimement l'importance et la pertinence de la démarche d'enseignement apprentissage; ils affirment que cette démarche favorise un apprentissage progressif qui permet le transfert des acquis chez l'élève. De même, plusieurs, quant au

questionnaire ouvert, déclarent que la démarche proposée est un outil indispensable afin d'approfondir la dimension socioaffective. D'autres, enfin, croient que lorsqu'elle sera rodée et maîtrisée, elle permettra un cheminement très significatif des élèves et une évaluation de leurs capacités sur le plan socioaffectif. Elle amène aussi une réflexion sur l'enseignement et donne une consistance en même temps qu'une opérationnalisation à l'intuitif. Par contre, certains enseignants et enseignantes considèrent qu'il est important, en se l'appropriant, de la simplifier afin de bien faire comprendre le processus d'apprentissage aux élèves.

Les formateurs : leur perception de soi

- 1- L'expérience pratique d'implantation m'a donné une expertise suffisante pour enseigner les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif : 25,1 %
- 2- Je considère avoir les connaissances de base suffisantes pour enseigner les habiletés professionnelles du domaine socioaffectif: 42 %
- 3- Je me sens personnellement à l'aise dans l'enseignement d'habiletés du domaine socioaffectif : 75,1 %
- 4- J'ai hésité quelque peu à commencer la démarche de formation d'ordre socioaffectif avec les élèves. J'avais le sentiment de ne pas être vraiment prêt : 50,1 %
- 5- Je considère que mon style d'enseignement est plutôt centré sur la personne que sur le contenu : 56,3 %
- 6- Je considère que je suis un enseignant ou une enseignante plutôt organisé qu'intuitif : 78,1 %

La majorité des enseignants et des enseignantes se disent à l'aise avec l'enseignement des habiletés socioaffectives, près de la moitié considèrent avoir les connaissances de base suffisantes pour donner la formation. Par contre, plus de la moitié ne considèrent pas avoir l'expertise suffisante d'enseignement suite à l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage. La moitié d'entre eux ont été hésitants à implanter le modèle d'enseignement apprentissage, car ils ne se sentaient pas vraiment prêts. Ils se décrivent en majorité comme des enseignants et des enseignantes plutôt organisés dont le style d'enseignement, pour la moitié d'entre eux, est centré sur le contenu et l'autre

moitié, centré sur la personne. Ils affirment également avoir besoin de temps pour s'approprier et intégrer davantage la démarche.

Les formateurs : les convictions par rapport aux habiletés professionnelles du domaine socioaffectif

- 1- J'ai souvent constaté une absence d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif chez les élèves : 87,1 %
- 2- Je peux affirmer que l'absence d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif chez les élèves constitue une lacune significative : 96,8 %
- 3- Je crois que les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif sont des éléments nécessaires à la formation d'un futur intervenant : 100 %
- 4- Je crois qu'il serait nécessaire d'identifier et d'approfondir les éléments, conditions et facteurs relevant de l'élève, qui sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de ces habiletés : 87,5 %
- 5- Je considère que l'apprentissage par l'élève d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif est une démarche complexe qui n'est pas facile à réaliser : 81,3 %
- 6- Il m'apparaît nécessaire que des discussions départementales soient entreprises et qu'un consensus soit atteint pour implanter l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif dans un programme : 93,7 %
- 7- Les retombées chez les élèves sont plus favorables si plusieurs enseignants et enseignantes utilisent simultanément l'approche proposée : 93,8 %

La très grande majorité des enseignants et des enseignantes affirment que l'enseignement d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif est nécessaire à la formation des élèves de niveau collégial et que les retombées de cet enseignement sont plus importantes lorsqu'elles font appel à un consensus départemental et que plusieurs enseignants d'un même département utilisent simultanément l'approche proposée.

Les formateurs : les besoins de formation

- 1- À l'intérieur d'une formation à l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif, un suivi donné par les

formateurs (rencontres individuelles ou de groupe) est nécessaire lors de la mise en application : 93,7 %

2- Je crois qu'une formation préparatoire à l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif devrait comprendre à la fois des notions théoriques et une initiation pratique : 98,8 %

3- Une formation adéquate devrait assurer aux enseignants et aux enseignantes une maîtrise qui permettrait d'insérer au pied levé, dans l'enseignement ou la supervision de stage, des activités d'ordre socioaffectif : 93,8 %

En terminant, tous s'entendent pour dire qu'une formation à l'enseignement des habiletés socioaffectives est nécessaire pour les enseignants et les enseignantes qui désirent intégrer cette approche à leur pratique professionnelle et qu'un suivi professionnel est utile lors de l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage.

Les résultats de l'implantation apportent des pistes intéressantes quant aux besoins des formateurs, aux réactions des élèves et au modèle lui-même. Donc en résumé :

- Les enseignants sont convaincus de la nécessité des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.
- La pertinence des onze habiletés proposées est reconnue unanimement.
- Les contenus de formation proposés permettent l'organisation de la formation et la progression de l'apprentissage.
- L'implantation de l'enseignement des habiletés professionnelles demande de la concentration.
- L'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif demande une certaine dose de travail.
- Malgré une aisance relative dans l'enseignement de ce type de contenu, il y a certitude quant à la possession suffisante des connaissances de base nécessaires.
- Cette démarche d'apprentissage apparaît comme une démarche accessible, collée à la réalité de l'étudiant et qui suit son rythme.
- La formation nécessaire doit allier théorie et pratique, tout en permettant une maîtrise opérationnelle des activités d'apprentissage.

Conclusion

Cette recherche sur le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines a permis de préciser :

1- Des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

En effet, l'identification de onze habiletés clairement définies vient préciser et rendre explicite le « Quoi » enseigner. La recherche a établi distinctement les objets d'apprentissage du domaine socioaffectif, ce qui permet ainsi aux enseignantes et enseignants de mieux cibler les contenus à aborder (rappelons le tableau de Gillet au chapitre 1 du présent ouvrage qui indique que toute formation contient des contenus d'ordre cognitif, d'ordre psychomoteur et d'ordre affectif).

À cela s'ajoute une liste de comportements attendus rattachés à chacune des habiletés. Ceux-ci définissent de façon juste l'habileté, plusieurs d'entre eux énonçant des actions observables qui, manifestées régulièrement par l'élève, révéleront telle ou telle attitude professionnelle.

Ce premier travail d'identification et d'organisation des informations recueillies nous apparaît être un pas important, car il structure davantage les nouveaux concepts et crée une certaine unanimité autour d'un vocabulaire commun et de descriptions univoques.

2- Un modèle d'enseignement apprentissage

Le modèle présenté en six étapes progressives amène l'élève à acquérir graduellement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. C'est le « Comment » enseigner et le « Comment » apprendre. Il permet de bien atteindre l'objectif poursuivi qui est d'amener l'élève à se construire par lui-même, de façon active et responsable, une représentation affective de ce qu'il est comme apprenant, stagiaire, futur intervenant...

Il est évident que cela sous-entend de la part de l'enseignant une planification d'enseignement favorisant la réalisation chez l'élève des étapes d'apprentissage.

Les premières étapes du processus amènent l'élève à identifier et analyser clairement, au moyen d'un vocabulaire approprié, l'impact qu'exercent sur lui les émotions qu'il ressent dans une situation professionnelle. Le processus demande ensuite à l'élève d'évaluer son action et de la comparer aux exigences professionnelles. L'élève recherche ensuite par lui-même des moyens concrets afin d'apporter des changements appropriés à ses comportements. L'apprentissage se complète par la mise en application des moyens retenus dans le but d'améliorer l'intervention.

Nous croyons donc qu'en répétant ces étapes dans différents contextes d'apprentissage, l'élève transforme ses structures affectives et cognitives et devient plus apte à transférer ses acquis dans des situations plus complexes par l'adoption de comportements socioaffectifs professionnels appropriés.

3- Des outils d'enseignement et d'apprentissage

De nombreux outils pédagogiques ont été construits afin de faciliter chez les enseignants et les élèves la compréhension et l'utilisation du modèle d'enseignement apprentissage.

Des contenus de formation, des stratégies, techniques et formules d'enseignement, des outils de planification d'enseignement, des ouvrages de référence pour les élèves et pour les enseignants ainsi que des outils d'évaluation permettant d'évaluer la capacité de l'élève à manifester des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif ont été développés et sont maintenant proposés aux enseignantes et enseignants soucieux de cette dimension de la formation.

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.

Enfin, la recherche a permis de faire vivre à plusieurs enseignants l'implantation du modèle d'enseignement apprentissage et de dégager certaines conclusions.

Il nous apparaît pertinent d'affirmer que les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif font partie des préoccupations des formatrices et formateurs de niveau collégial, qu'elles peuvent être objets d'apprentissage, qu'elles peuvent être intégrées à l'enseignement régulier et devenir des objets d'évaluation.

L'implantation souligne également l'importance de préciser les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif et de permettre leur enseignement quand il s'agit d'élaborer les programmes par compétences.

En terminant, nous souhaitons que cette recherche sensibilise les enseignantes et les enseignants à la formation affective. Elle pourra leur permettre d'amorcer une réflexion et éventuellement, d'intégrer certains éléments du modèle d'enseignement apprentissage à leur pratique professionnelle.

Cette recherche contribuera peut-être à préciser davantage le métier d'enseignant, qui consiste tout autant à faire apprendre qu'à enseigner.

Elle amènera peut-être aussi l'élève, dans le cadre de son métier d'élève, à réfléchir sur sa pratique professionnelle actuelle et à se donner, de façon responsable, des moyens d'en améliorer la qualité.

Annexes

Annexe A : Les protocoles d'entrevue

- Fiche d'identification
- Protocole : Gestionnaires
- Protocole : Formateurs
- Protocole : Intervenants

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

- Définition
- Dimension personnalité
- Dimension Relation avec le milieu
- Engagement professionnel

Annexe C : La liste des comportements attendus selon les habiletés

- Ouverture à l'expérience
- Prise en charge personnelle
- Recours à l'environnement
- Relation interpersonnelle
- Acceptation de l'autre
- Adaptation personnelle
- Réaction socioaffective
- Prise en charge professionnelle
- Engagement dans le milieu
- Engagement axiologique
- Engagement éthique

Annexe D : Les questionnaires de validation, la feuille réponse 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 réponse)
- Feuille de tracé du profil

Annexe E : Les onze contenus de formation

Dimension Personnalité :

- Ouverture à l'expérience
- Prise en charge personnelle
- Recours à l'environnement

Dimension Engagement professionnel :

- Engagement dans le milieu
- Engagement axiologique
- Engagement éthique

Dimension Relation avec le milieu :

- Relation interpersonnelle
- Acceptation de l'autre
- Adaptation personnelle
- Réaction socioaffective
- Prise en charge professionnelle

Annexe F : 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

Annexe G : Les fiches de situation significative

- Fiche 1 : La perception globale
- Fiche 2 : La conceptualisation de l'émotion
- Fiche 3,1 : L'évaluation critique
- Fiche 3,2 : L'évaluation critique
- Fiche 4 : La mise en application
- Fiche 5 : L'attribution de signification

Annexe H : Les fiches d'évaluation des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

- 1- L'ouverture à l'expérience
- 2- La prise en charge personnelle
- 3- Le recours à l'environnement
- 4- La relation interpersonnelle
- 5- L'acceptation de l'autre
- 6- L'adaptation personnelle
- 7- La réaction socioaffective
- 8- La prise en charge professionnelle
- 9- L'engagement dans le milieu
- 10- L'engagement axiologique
- 11- L'engagement éthique

Annexe I : La fiche pédagogique

- Exemple dirigé
- Fiche de travail

Annexe J : Le profil personnel de l'élève

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'ait entrepris une démarche de formation, constitue une pratique inacceptable. Ce qui est évalué doit être l'objet d'un enseignement explicite.

Annexe A

Fiche d'identification

No. d'identification : _____

Renseignements préliminaires

1- Nom de l'établissement : _____ Tél. : _____

2- Type d'établissement : Public Catégorie : _____

Privé _____

Communautaire _____

3- Contact téléphonique : _____

4- Lieu de l'entrevue : _____

5- Heure de l'entrevue : _____

6- Date de l'entrevue : _____

Renseignements personnels

7- Nom de la personne rencontrée : _____

8- Sexe : F M

9- Fonction de travail : technicienne/technicien

gestionnaire

formatrice/formateur

Précisions : _____

10- Nombre total d'années d'expérience de travail : _____

11- Nombre d'années d'expérience dans l'établissement : _____

12- Diplôme obtenu : DEC _____

Universitaire _____

Protocole : Questionnaires

Séquence des questions	Éléments d'entrée	Thèmes abordés
<p>1- On parle beaucoup actuellement de <i>formation par compétences</i>.</p> <p>Si on évoquait le terme « Compétence socioaffective de l'intervenant », qu'est-ce que ce terme pourrait signifier pour vous, concrètement, à la lumière du quotidien?</p>	<p>1- Définitions 2- Opinions 3- Faits, exemples</p>	<p>La personnalité</p> <p>L'ouverture à l'expérience</p> <p>La prise en charge personnelle</p> <p>L'action sur l'environnement</p>
<p>2- Quelles habiletés socioaffectives d'ordre professionnel souhaiteriez-vous retrouver chez les techniciens qui oeuvrent dans votre milieu?</p> <p>Qu'est-ce qui vous amène à penser que ces habiletés sont importantes?</p> <p>En quoi croyez-vous qu'elles sont un gage de meilleur service pour la clientèle?</p>	<p>1- Processus 2- Opinions 3- Faits, exemples</p> <p>1- Causes 2- Corrélations</p> <p>1- Valeurs 2- Jugements 3- Opinions</p>	<p>Les rapports socioaffectifs avec le milieu</p> <p>La communication socioaffective</p> <p>L'acceptation</p> <p>L'adaptation</p>
<p>3- Si vous jetez un regard sur la sélection de votre personnel, pourriez-vous me dire si la prise en compte des habiletés socio-affectives devient un critère décisif dans le choix d'un candidat?</p> <p>Et comment en tenez-vous compte?</p>	<p>1- Certitudes 2- Opinions 3- Faits, exemples</p> <p>1- Processus</p>	<p>La réaction</p> <p>La prise en charge d'autrui</p>
<p>4- Si vous aviez à conseiller le Ministère sur l'élaboration d'un programme en ce qui concerne les compétences socioaffectives professionnelles à faire acquérir aux futurs techniciens, quelles seraient, d'après vous, celles qu'il faudrait absolument prioriser?</p>	<p>1- Processus 2- Valeurs</p>	<p>L'engagement professionnel</p> <p>L'engagement structurel</p> <p>L'engagement axiologique</p> <p>L'engagement éthique</p>

Protocole : Formateurs

Séquence des questions	Éléments d'entrée	Thèmes abordés
1- Dans le cadre du renouveau au collégial, quelle serait votre réaction à la mise en place d'un volet qui mettrait un certain accent sur la dimension socioaffective dans la formation technique?	<p>1- <i>Opinions - Jugements</i> 2- <i>Valeurs</i> 3- <i>États affectifs</i></p>	<p><i>La personnalité</i></p> <p>L'ouverture à l'expérience</p> <p>La prise en charge personnelle</p> <p>L'action sur l'environnement</p>
<p>2- Dans l'hypothèse où la formation socioaffective se verrait accorder une certaine place dans la formation, quels seraient, selon vous, les aspects ou les dimensions les plus importants qui devraient être retenus?</p> <p>Qu'est-ce qui vous amène à penser que ces dimensions devraient être retenues?</p> <p>Y aurait-il, dans ce que vous venez d'exprimer, des priorités essentielles?</p>	<p>1- <i>Définition - Processus</i> 2- <i>Valeurs</i> 3- <i>Faits - Comportements</i></p> <p>1- <i>Causes</i> 2- <i>Corrélations</i> 3- <i>Certitudes</i></p> <p>1- <i>Processus</i> 2- <i>Certitudes</i></p>	<p><i>Les rapports socioaffectifs avec le milieu</i></p> <p>La communication socioaffective</p> <p>L'acceptation</p> <p>L'adaptation</p> <p>La réaction</p> <p>La prise en charge d'autrui</p> <p><i>L'engagement professionnel</i></p>
3- Vous vient-il à l'esprit des idées ou des pistes issues de votre expérience (ou autre) pour la mise en oeuvre de cet aspect de la formation?	<p>1- <i>Processus</i> 2- <i>Projets</i> 3- <i>Faits -Exemples</i></p>	<p>L'engagement structurel</p> <p>L'engagement axiologique</p> <p>L'engagement éthique</p>

Protocole : Intervenants

Séquence des questions	Éléments d'entrée	Thèmes abordés
<p>1- Parlez-moi...</p> <ul style="list-style-type: none"> • de vos premières années de travail... <ul style="list-style-type: none"> - Le milieu - L'organisation du travail - Le personnel en place - L'équipe - Les relations de travail • des souvenirs, à savoir comment étiez-vous comme intervenant à cette époque?... <ul style="list-style-type: none"> - Le bagage personnel / professionnel que vous aviez en arrivant - Les éléments marquants que vous reprenez de cette époque 	<p>1- <i>Faits, exemples, comportements</i></p> <p>2- <i>États affectifs</i></p> <p>1- <i>Définitions</i></p> <p>2- <i>Besoins</i></p> <p>3- <i>États affectifs</i></p> <p>4- <i>Faits, exemples</i></p>	<p><i>La personnalité</i></p> <p>L'ouverture à l'expérience</p> <p>La prise en charge personnelle</p> <p>L'action sur l'environnement</p> <p><i>Les rapports socioaffectifs avec le milieu</i></p> <p>La communication socioaffective</p>
<p>2- Si vous le voulez bien, nous allons maintenant tenter de faire le pont entre cette époque-là et maintenant.</p> <p>Qu'est-ce qui a évolué, qui a changé entre ce que vous étiez personnellement à ce moment-là et ce que vous êtes maintenant, sur le plan des habiletés socioprofessionnelles?</p> <p>Qu'est-ce qui vous amène à penser que les dimensions dont vous avez parlé ont une importance significative?</p>	<p>1- <i>Processus</i></p> <p>2- <i>États affectifs</i></p> <p>3- <i>Certitudes</i></p> <p>1- <i>Causes, corrélations</i></p> <p>2- <i>Certitudes</i></p> <p>3- <i>Faits, exemples</i></p>	<p>L'acceptation</p> <p>L'adaptation</p> <p>La réaction</p> <p>La prise en charge d'autrui</p> <p><i>L'engagement professionnel</i></p>
<p>3- Si vous aviez à conseiller un jeune étudiant en formation, quelles seraient les habiletés socioprofessionnelles sur lesquelles vous lui recommanderiez de mettre la priorité?</p>	<p>1- <i>Processus</i></p> <p>2- <i>Valeurs</i></p> <p>3- <i>Certitudes</i></p>	<p>L'engagement structurel</p> <p>L'engagement axiologique</p> <p>L'engagement éthique</p>

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 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.

Dimension personnalité

- *Ouverture à l'expérience (Ouv) :*
Capacité qui amène le sujet à être et à vivre en contact avec lui-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 événements ou les circonstances associés 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 (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

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'autoévaluer 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
- Être 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 événements
 - 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

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 multidisciplinaire

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 émotionnelle
 - 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 émotionnelle 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 émotionnelle
 - apprendre à se protéger émotionnellement

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

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 l'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 émotionnelle 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 néanmoins opter pour l'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, 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

Annexe D

Classement hiérarchique des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Feuille des réponses

Identification	Statut	Discipline
	<input type="checkbox"/> Formatrice <input type="checkbox"/> Formateur	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
	<input type="checkbox"/> Professionnelle <input type="checkbox"/> Professionnel	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
	<input type="checkbox"/> Autre	<input type="checkbox"/> _____

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												

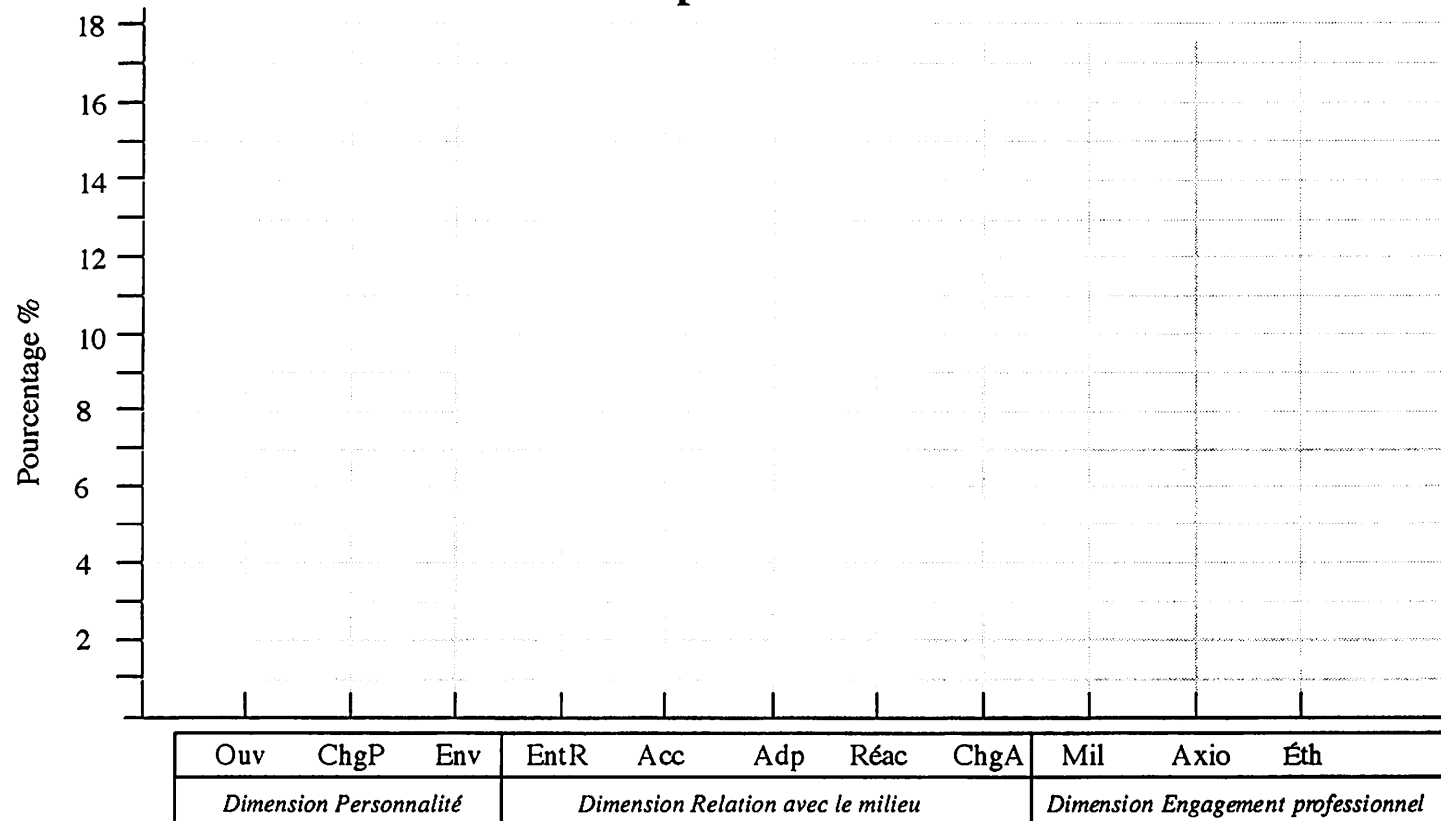
1- Compilation:

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)

Dimension: *Personnalité*

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

Habilité: *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. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de son ouverture à l'expérience dans diverses situations professionnelles.	2 2 2	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.
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. 3.2 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 son ouverture à l'expérience en conformité avec les exigences professionnelles. 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 3 3 3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. 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 4.2 Qualité de la perception de la réalité : • attention • sensibilité au non-verbal • verbalisation 4.3 Réceptivité : • ouverture à la critique • ouverture aux idées des autres • compréhension	4 4 4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'ouverture à l'expérience.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'ouverture en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5 5 6	

Annexe E

Les contenus de formation

Dimension: *Personnalité*

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

Habilité: *Recours à l'environnement*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
<p>1- Démontrer une perception du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.</p> <p>2- Dégager une représentation personnelle du processus de recours à l'environnement en situation professionnelle.</p> <p>3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de recours à l'environnement.</p> <p>4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de recours à l'environnement.</p> <p>5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de recours à l'environnement.</p>	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
	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 puiser dans l'environnement dans diverses situations professionnelles.	2	
	3.1 Comparaison entre sa capacité actuelle de recourir à l'environnement 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	À l'aide de la documentation nécessaire.
	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	
	4.1 Qualité de la recherche des ressources disponibles.	4	
	4.2 Utilisation des ressources appropriées aux besoins professionnels.	4	
	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	

Annexe F

Les contenus de formation

Dimension: *Relation avec le milieu*

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

Habilité: *Relation interpersonnelle*

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase Appr.	Contexte de réalisation
<p>1- Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.</p> <p>2- Dégager une représentation personnelle de la relation interpersonnelle en situation professionnelle.</p> <p>3- Évaluer la qualité professionnelle de sa relation interpersonnelle.</p> <p>4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité à exercer une relation interpersonnelle de qualité.</p> <p>5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de relation interpersonnelle.</p>	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
	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.
	3.1 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.
	4.1 Qualité de la relation avec l'autre : • création de liens avec l'autre • établissement d'une relation respectueuse	4	
	4.2 Qualité technique de la communication interpersonnelle : • empathie • écoute • expression claire d'une idée • échange	4	
	4.3 Qualité de la communication en équipe : • émission d'opinions • réception des opinions des autres • développement d'une relation professionnelle	4	
	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*

Habilité: *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. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action.	2 2	À l'occasion d'une communication écrite ou orale.
3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de réaction socio-affective.	2.3 Identification actuelle de sa capacité de réaction socio-affective dans diverses situations professionnelles. 3.1 Comparaison entre sa capacité de réaction socio-affective actuelle et les exigences en situation professionnelle.	2 3	À l'occasion de situations d'activités professionnelles simples et complexes, à l'intérieur de cours, ateliers et stages.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de réaction socio-affective.	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 réaction socio-affective en conformité avec les exigences professionnelles. 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 3 3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. À l'aide de la documentation nécessaire.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de 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 4.2 Favorise l'expression des sentiments chez l'autre et est capable de recevoir les émotions de l'autre. 4.3 Manifeste une efficacité en situation tendue : • respect de soi • distance émotive • respect de l'autre	4 4 4	
	5.1 Organisation cohérente de ses observations.	5 5	
	5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de réaction socio-affective en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	6	

Annexe E

Les contenus de formation

Dimension: *Relation avec le milieu*

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

Habilité: *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. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de sa capacité de prise en charge dans diverses situations professionnelles.	2 2 2	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.
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. 3.2 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 la prise en charge en conformité avec les exigences professionnelles.	3 3 3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité de prise en charge professionnelle.	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. 4.1 Soutient l'autre en respectant ses capacités et son rythme. 4.2 Qualité relationnelle: • est capable d'aller vers l'autre • travaille pour le bien-être de l'autre 4.3 Distinction entre la satisfaction de ses besoins et ceux de l'autre.	3 4 4 4	À l'aide de la documentation nécessaire.
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité de prise en charge professionnelle.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité de prise en charge en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5 5 6	

Dimension: *Engagement professionnel*
Habilité: *Engagement dans le milieu*

Énoncé: S'engager personnellement dans le milieu professionnel.

Éléments de l'habileté	Critères de performance	Phase appr.	Contexte de réalisation
<p>1- Démontrer une perception de son engagement dans le milieu en situation professionnelle.</p> <p>2- Dégager une représentation personnelle du processus d'engagement en situation professionnelle.</p> <p>3- Évaluer la qualité professionnelle de sa capacité de s'engager dans le milieu.</p> <p>4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement dans le milieu.</p> <p>5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement dans le milieu.</p>	1.1 Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations professionnelles.	1	Individuellement ou en groupe.
	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 dans le milieu dans diverses situations professionnelles.	2	
	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.
	4.1 Fait preuve de motivation et de dynamisme au travail : <ul style="list-style-type: none"> • a le souci de parfaire • a de l'initiative • met temps et énergie au travail • réagit rapidement 	4	
	4.2 Est un apport positif dans le groupe : <ul style="list-style-type: none"> • collabore • manifeste du leadership • capable d'assumer des responsabilités • personne stimulante 	4	
	4.3 S'engage personnellement dans son milieu de travail : <ul style="list-style-type: none"> • disponibilité • générosité • implication sociale 	4	
	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	

Annexe F

Les contenus de formation

Dimension: *Engagement professionnel*

Habilité: *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. 2.2 Formulation claire de l'expérience de l'émotion, du senti physique et de l'action. 2.3 Identification actuelle de son engagement éthique dans diverses situations professionnelles.	2 2 2	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.
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. 3.2 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 son engagement éthique en conformité avec les exigences professionnelles. 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 3 3 3	À partir de mises en situations liées à des situations d'activités professionnelles simples et complexes. À l'aide de la documentation nécessaire.
4- Appliquer à des situations professionnelles sa capacité d'engagement éthique.	4.1 Application du code d'éthique : • respect de la clientèle • confidentialité • discrétion 4.2 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 4	
5- Formuler une synthèse des nouveaux éléments de sa capacité d'engagement éthique.	5.1 Organisation cohérente de ses observations. 5.2 Mise en relation pertinente et cohérente des impacts des actions entreprises sur sa capacité d'engagement éthique en contexte professionnel. 5.3 Conceptualisation juste de son habileté professionnelle actuelle et des mécanismes de régulation utilisables en situations professionnelles nouvelles.	5 5 6	

Annexe E

Les contenus de formation

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 événements.

Avantages

- L'écriture permet d'enrichir les évocations à partir de la perception.
- L'écriture favorise l'acquisition de mots nouveaux : elle 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.

Préparation et utilisation

- L'activité d'écriture peut être utilisée 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.

Habilités mises en oeuvre

- *Habilités intellectuelles:*
Habilités de cueillette d'information
Habilités d'organisation
Habilités d'analyse
- *Habilités socioaffectives:*
Habilités d'ouverture à l'expérience
Habilités de prise en charge personnelle

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).

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

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

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 certains contenus (en ce qui nous concerne, les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif) 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 explicites.
- 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 socioaffectives:**

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 penser, 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 penser
- 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.

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.

Habiletés mises en oeuvre

• *Habiletés intellectuelles:*

Habiletés d'organisation

Habiletés d'analyse

Habiletés d'intégration

• *Habiletés socioaffectives:*

Habiletés d'ouverture à l'expérience

Habiletés de prise en charge personnelle

Habiletés à recourir à l'environnement

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.

Habilités mises en oeuvre

• *Habilités intellectuelles:*

Habilités de mise au point

Habilités de cueillette d'information

Habilités d'organisation

Habilités d'analyse

• *Habilités socioaffectives:*

Habilités d'ouverture à l'expérience

Habilités de prise en charge personnelle

Habilités 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.

Habilités mises en oeuvre

- **Habilités intellectuelles:**
Habilités de cueillette de d'information
Habilités d'organisation
Habilités d'analyse
Habilités de production
- **Habilités socioaffectives:**
Habilités d'ouverture à l'expérience
Habilités de prise en charge personnelle
Habilités de relation interpersonnelle
Habilités d'adaptation personnelle

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)

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 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).

Habilités mises en oeuvre

• *Habilités intellectuelles:*

Habilités de cueillette d'information

Habilités d'organisation

Habilités d'analyse

Habilités de production

Habilités d'intégration

• *Habilités socioaffectives:*

Habilités d'ouverture à l'expérience

Habilités de prise en charge personnelle

Habilités de relation interpersonnelle

Habilités 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).

Habilités mises en oeuvre

• *Habilités intellectuelles:*

- Habilités de mise au point
- Habilités de cueillette d'information
- Habilités d'organisation
- Habilités d'analyse

• *Habilités socioaffectives:*

- Habilités d'ouverture à l'expérience
- Habilités de prise en charge personnelle
- Habilités 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 améliore 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 voient d'autres avantages:

1- Les discussions mettent les apprenants en rapport et favorisent 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 toute 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)

Habilités mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habilités de mise au point

Habilités d'analyse

Habilités de production

• Habiletés socioaffectives:

Habilités d'ouverture à l'expérience

Habilités de prise en charge personnelle

Habilités de relation interpersonnelle

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)

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)

Habilités mises en oeuvre

• Habiletés intellectuelles:

Habilités d'organisation

Habilités d'analyse

Habilités de production

Habilités d'intégration

• Habiletés socioaffectives:

Habilités d'ouverture à l'expérience

Habilités de prise en charge personnelle

Habilités d'adaptation personnelle

Habilités d'engagement dans le milieu

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).

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 révision.

Habilités 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

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.

Habilités mises en oeuvre

- *Habilités intellectuelles:*
Habilités d'analyse
Habilités de production
Habilités d'intégration
Habilités d'évaluation
- *Habilités socioaffectives:*
Habilités d'ouverture à l'expérience
Habilités de prise en charge personnelle
Habilités d'adaptation personnelle
Habilités d'engagement dans le milieu

Limites

- Le transfert n'est possible que dans la mesure où l'élève perçoit les relations de similitude entre diverses situations.

(Tardif, 1992)

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.

Annexe G

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 émotionnellement

Les images que la situation provoque

Les souvenirs que cela me rappelle

Les connaissances antérieures qui sont pertinentes

Annexe G

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
La conceptualisation
de l'émotion

2

➤ *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

Annexe G

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 :

Annexe G

Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
L'évaluation
critique

3.2

➔ Si je décide de changer certains comportements...

Qu'est-ce que cela va exiger de moi?

Que vais-je y gagner?

Les efforts à faire

Ce que je vais en retirer

Le niveau de difficulté envisagé

Mes besoins personnels qui seront mieux satisfaits

➔ Quelles actions concrètes vais-je entreprendre ?

Annexe G

Étape d'apprentissage :
La mise
en application **4**

Identification de l'habileté : _____

➤ *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

Annexe G

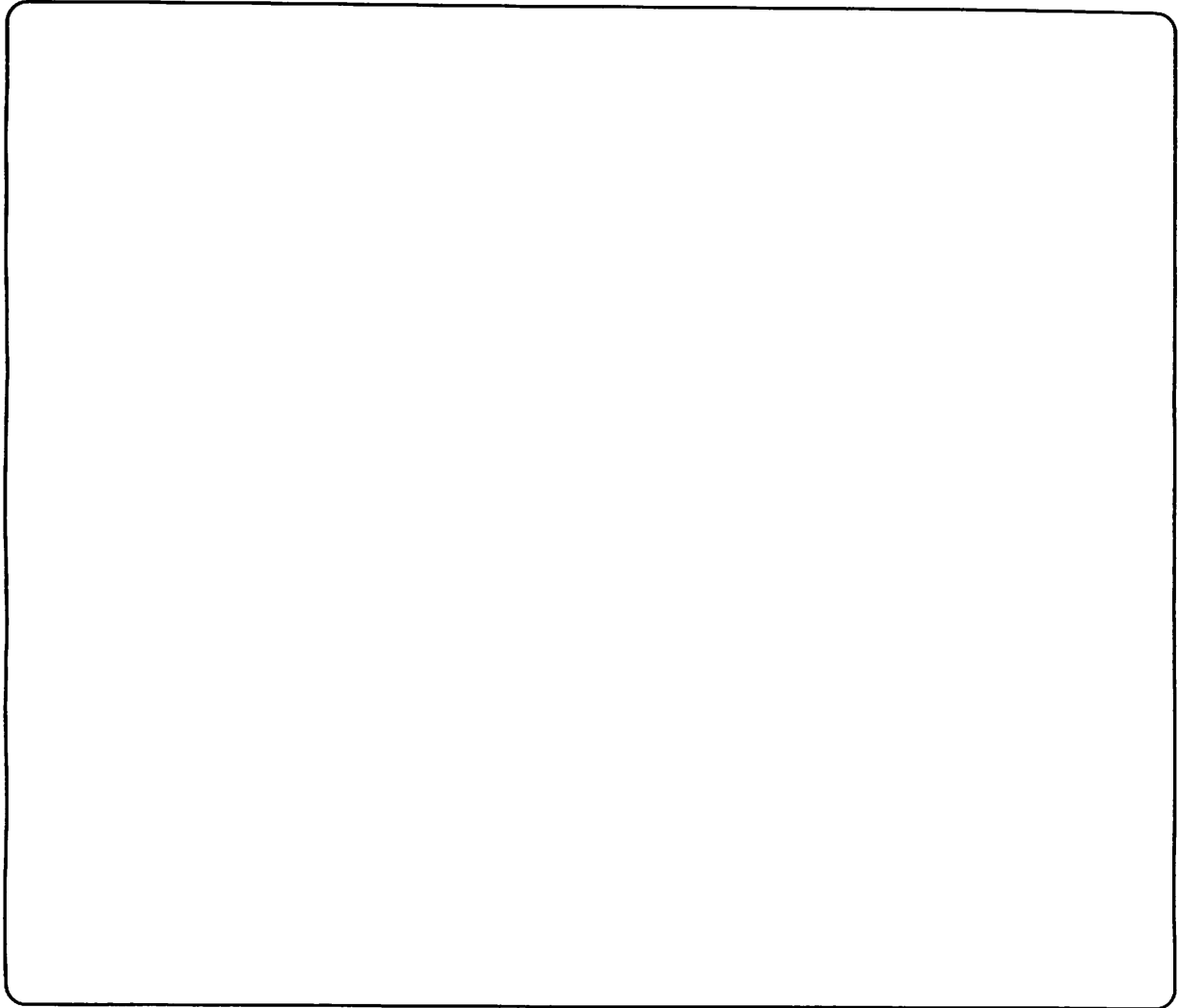
Identification de l'habileté : _____

Étape d'apprentissage :
L'attribution
de signification

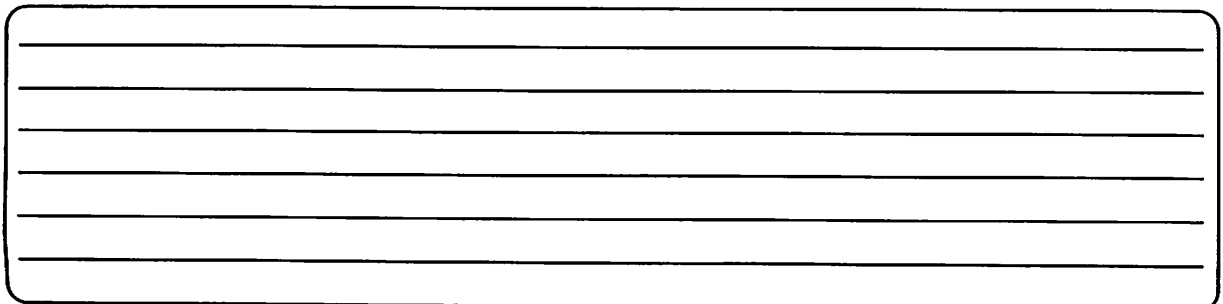
5

➔ *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*



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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je réfléchis sur ce que je suis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je me remets en question	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je parle de mes forces et de mes faiblesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Être ouvert aux autres					
-Je suis à l'écoute de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'accepte la critique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je suis tolérant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Se centrer sur les éléments importants de la réalité perçue					
-Je suis à l'écoute du non-verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je comprends la situation du point de vue de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je verbalise ce qui se passe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			50	
	_____			Date:	%

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

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.

	Insaisissant 1	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Devenir autonome					
-Je fais preuve d'initiative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je m'organise personnellement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'affiche mon authenticité partout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Devenir responsable					
-J'assume les tâches requises	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'apprécie les évènements avec discernement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Évoluer personnellement					
-Je précise mon champ d'intérêt et je m'y engage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je me donne les moyens d'évoluer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Élargir sa formation					
-Je recherche les connaissances nécessaires à mon action	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nom :	Participants :	Total = _____ x100
	_____	40
	_____	Date:
	_____	%

Grisé, S., Trottier, D., Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Identifier ses besoins					
-J'identifie les besoins que j'ai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Puiser dans l'environnement					
-Je connais les ressources disponibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je vais chercher du support au besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je vais chercher des connaissances spécifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'utilise les ressources appropriées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Se ressourcer					
-Je me perfectionne constamment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je développe mes connaissances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			35	
	_____			Date:	
	_____				%

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Développer l'habileté à entrer en relation					
-Je crée un lien de confiance avec l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je m'intègre à mon groupe de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'explique ma façon d'être en relation avec l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Développer l'habileté à maintenir une relation					
-J'établis une relation respectueuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je favorise le dialogue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Savoir communiquer professionnellement					
-Je reçois de la rétroaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je donne de la rétroaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Savoir communiquer dans l'équipe					
-J'é mets mon opinion en équipe de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je fais valoir mon point de vue en respectant les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			45	
	_____			Date:	%

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Accueillir l'autre					
-Je me rends disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je suis empathique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je développe une relation chaleureuse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Reconnaître l'autre					
-Je suis respectueux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'ai une vision positive de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'accepte la réalité de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Respecter les caractéristiques de l'autre					
-Je respecte les différences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je respecte les orientations sexuelles, religieuses, politiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je respecte les valeurs de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x100	
	_____			45	
	_____			Date:	
	_____			%	

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Savoir s'adapter au changement					
-J'adapte mon intervention selon les besoins du client	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je compose avec des situations imprévues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je fais preuve de souplesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Adapter son action aux collègues de travail					
-Je m'ajuste à mes collègues de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je vis la collaboration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je parle ouvertement des divergences sans critiquer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Devenir polyvalent					
-J'utilise toutes mes ressources personnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Renouveler son action pour éviter la routine					
-Je trouve des solutions créatives à une situation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'apporte des changements à mes actions au besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			45	
	_____			Date:	%

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

7.0 La réaction socioaffective

La réaction socioaffective, c'est la capacité que j'ai à composer autant avec la réception que l'expression de la charge émotionnelle suscitée par les personnes, les événements ou les circonstances associés à une situation professionnelle que je vis.

	Insatisfaisant 1	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Développer une stabilité émotionnelle					
-J'identifie les émotions que je vis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'utilise mes émotions vécues pour mieux me connaître	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je suis authentique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Savoir s'exprimer et faire exprimer les autres sur le plan affectif					
-Je parle de mes émotions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je favorise l'expression des émotions chez l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Savoir utiliser les émotions en intervention					
-Je me laisse toucher par les émotions présentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je vis en contact émotionnel avec l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je fais appel aux émotions présentes en intervention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Maintenir son efficacité en situation tendue					
-Je garde une distance émotionnelle par rapport à l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Mon action est appropriée selon le contexte affectif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = ____x100	
	_____			50	
	_____			Date:	%

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
•Faire preuve d'intérêt pour l'autre					
-Je suis capable d'aller vers l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je centre mes préoccupations sur l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Appuyer son action sur une analyse adéquate de la situation					
-Je connais les besoins de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je connais les capacités de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Aider l'autre à devenir autonome					
-Je connais et je respecte l'autonomie de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'utilise des moyens qui mettent l'autre en action	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je respecte la capacité de progression de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'aide l'autre à répondre à ses propres besoins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
•Respecter le rythme de l'autre					
-J'ajuste mes actions aux capacités de l'autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			45	
	_____			Date:	%

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Manifester du dynamisme					
-J'ai la passion de ce que je fais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'essaie de me dépasser en me fixant des défis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• S'engager personnellement dans son travail et dans la société					
-Je m'implique socialement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je me rends disponible en dehors des heures de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je suis généreux de mon temps et de mes efforts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Fournir un apport positif au groupe					
-J'accomplis mon travail de façon stimulante pour le groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je contribue à créer un climat de travail efficace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je démontre une capacité de collaboration et d'entraide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Faire preuve de motivation au travail					
-J'ai le souci de parfaire le plus possible mes interventions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			45	
	_____			Date:	%

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

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Clarifier ses valeurs personnelles					
-J'identifie mes propres valeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je précise ce que je désire véhiculer auprès de la clientèle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'explique l'importance de mon rôle professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Faire preuve de souplesse dans l'affirmation de ses valeurs					
-J'explique l'importance que j'attache à mes valeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je suis capable de réévaluer ma façon de voir les choses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Savoir composer avec ses valeurs personnelles et celles du milieu					
-Je questionne mes propres valeurs en relation avec celles du milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Respecter les valeurs du milieu dans une intervention					
-J'interviens dans le sens des valeurs retenues par le milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je sais juger de l'accord entre mon intervention et les valeurs du milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = _____ x 100	
	_____			40	
	_____			Date:	%

Grisé, S., Trotter, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

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	Passable 2	Bon 3	Très bon 4	Excellent 5
• Appliquer un code d'éthique approprié					
-J'identifie les règles d'éthique importantes dans le milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-J'adopte des comportements éthiques avec le client	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Appliquer l'éthique à ses relations de travail					
-Je fais preuve d'éthique avec mes collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-Je respecte les règles et les normes de mon milieu de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Assurer la cohérence de ses actions					
-Je démontre une constance et une stabilité dans mes décisions et mes actions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nom :	Participants :			Total = <u> </u> x 100	
	_____			25	
	_____			Date:	%

Grisé, S., Trotter, D., *Le développement d'un modèle d'enseignement du domaine affectif*

Fiche pédagogique

1 Habilité : <i>Relation interpersonnelle</i>	2 Élément de l'habileté : <i>Démontrer une perception de la relation interpersonnelle en situation de formation</i>	Activité No. : 1
Étape de l'apprentissage : 3 Étape 1: <i>Perception globale</i>		
4 Comportement attendu : <i>Développer sa capacité à communiquer dans une équipe</i>		
11 Concepts clés : <ul style="list-style-type: none"> • Impressions • Sensations • Connaissances • Images 	5 Activités d'apprentissage : <ul style="list-style-type: none"> – <i>Présentation de l'activité aux élèves (déroulement, objectifs, etc...)</i> – <i>Visionnement d'un extrait de vidéo où des personnes vivent une relation de compétition au sein d'une équipe (mise en situation)</i> – <i>L'élève doit identifier ses impressions, sensations, etc...</i> – <i>L'élève doit mettre par écrit (journal de bord) tout ce qui lui vient à l'esprit de façon libre, sans catégoriser</i> – <i>L'élève échange ses impressions, ses sensations avec d'autres confrères et consœurs de classe</i> – <i>L'enseignant revient sur les contenus discutés en sous-groupe afin de recueillir le matériel et d'en faire une synthèse avec les élèves</i> – <i>L'enseignant fait un retour sur le processus utilisé</i> 	6 Contexte de réalisation <i>individuel</i> <i>individuel</i> <i>sous-groupe</i> <i>groupe</i> <i>groupe</i>
10 Opérations cognitives : <ul style="list-style-type: none"> • Identifier • Recueillir • Communiquer 		
8 Critères de performance : <i>Description sommaire de ses impressions, sensations, sentiments, images, connaissances et réactions actuelles dans diverses situations de formation</i>		
7 Stratégie d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'acte d'écrire</i> • <i>La méthode des discussions</i> 		
9 Outil d'évaluation : <i>Journal de bord</i>		Évaluation <input checked="" type="checkbox"/> formative <input type="checkbox"/> sommative
Points:		Points:

Contexte de réalisation :

- Cours
- Cours-atelier
- Stage

Titre : *Sports collectifs et processus de groupe*

Matériel didactique :

- Vidéo
- 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

Habilitété :	Élément de l'habileté :	Activité No. : 1
Étape de l'apprentissage : Étape no:	Comportement attendu :	
Concepts clés : <ul style="list-style-type: none">••••	Activité d'apprentissage :	Situation d'activité
Opérations cognitives: <ul style="list-style-type: none">•		
Critères de performance :		
	Stratégie d'enseignement :	Durée prévue
	Outil d'évaluation :	Évaluation <input type="checkbox"/> formative <input type="checkbox"/> 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 :

Le profil personnel de l'élève

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	A	Satisfaisant ou Succès
98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98	98		
96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96		
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		
80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	B	Satisfaisant ou Succès
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	Satisfaisant ou Succès
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	Satisfaisant ou Succès
62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62	62		
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	E	Insatisfaisant ou Échec
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		
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		

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

Bibliographie

- ABELSON, R.P., PRENTICE, D.A. « Beliefs as possessions: A functional perspective », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.361-381.
- AJDZEN, I. « Attitudes », dans *Concise Encyclopedia of Psychology*, John Wiley and Sons, 1987.
- AJDZEN, I. *Attitudes, Personality, and Behavior*, Open University Press, Milton Keynes, 1988, 175 p.
- AJZEN, I. « Attribution of dispositions to an actor: Effects of perceived decision freedom and behavioral utilities », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, 1971b p.144-156.
- ALBANESE, Mark A., MITCHELL, Susan. « Problem-based Learning: A Review of Literature on Its Outcome and Implementation Issues », *Academic Medecine*, vol. 68, no 1, January 1993, p.52-81.
- ALLEN, V.L., WILDER, D.A. « Impact of group consensus and social support on stimulus meaning: Mediation of conformity by cognitive restructuring », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, 1980, p.1116-1124.
- ANDERSON, N.H. « Integration theory and attitude change », dans *Psychological Review*, no 78, 1971, p.171-206.
- ANDERSON, N.H. « Foundations of information integration theory », San Diego, *Academic Press*, 1981a.
- ANDERSON, N.H. « Integration theory applied to cognitive responses and attitudes », dans R.E. Petty, T.M. Ostrom et

-
- T.C. Brock (Eds), *Cognitive responses in persuasion*, Hillsdale, N.J., p.361-397, 1981a.
- ANDERSON, N.H. *Contributions to information integration theory*, vol. 1-2-3, Hillsdale, N.J., 1991.
- ASCH, S.E. « Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments », dans H. Guetzhof (Ed), *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, PA, Carnegie Press, 1951, p.177-190.
- ASCH, S.E. « Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority », dans *Psychological Monographs*, vol. 70, 1956.
- AUBIN, D., ST-AMOUR, G., OUIMET, C. *Actualisation de soi, un modèle de croissance en soins infirmiers*, Montréal, Ed. Décarie, 1986, 267 p.
- AUDETTE, C., ST-AMOUR, G., LALONDE, L. *Communication en soins infirmiers*, Montréal, Ed. Décarie, 1985, 249 p.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESISN, H. *Educational psychology: a cognitive view*, 2nd ed. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- AYLWIN, Ulric. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique », dans *Pédagogie collégiale*, mai 1992, vol. 5, no 4, 1978, p.11-15.
- AYLWIN, Ulric. « Les principes d'une bonne stratégie pédagogique », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 1, septembre 1992, p.23-29.
- BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 1986.

BARBEAU, David, QUESNEL, Josée, DES MARCHAIS, Béatrice.
« Students Perceptions after One Year of Problem-Based Learning at Sherbrooke », *Annals of Community-Oriented Education*, vol. 3, part 1, 1990, p.15-23.

BARBEAU, Denise. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Collège de Bois-de-Boulogne, Québec, 1994, 455 p.

BARNETT, R.A., BECHER, R.A., CORK, N.M. « Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education », *Studies in Higher Education*, vol. 12, no 1, 1987, p.51-63.

BÉDARD, DELL'ANIELLO, DESBIENS. *La méthode des cas, guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*, Boucherville, Éd. Gaétan Morin, 1991, 90 p.

BERTRAND, Y. *Théories contemporaines de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Agence d'Arc, 1992.

BERTRAND, Yves. *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc, 1992, 237 p.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul. *Les options en éducation*, 2e éd., Gouv. du Québec, MEQ, Direction de la recherche, 1982, 191 p.

BEYER, Barry K. « Practical Strategies for the Direct Teaching of Thinking Skills », dans *Developing Minds*, A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, 343 p.

BLESS, H., BOHNER, G., SCHWARZ, N., STRACK, F.
« Mood and persuasion: A cognitive response analysis », dans *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 16, 1990, p.331-345.

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

BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N., RIESER, J.
« Teaching thinking and problem solving », *American Psychologist*, octobre 1986, p.1078-1089.

BRAY, R.M., JOHNSON, D., CHILSTROM, J.T. « Social influence by group members with minority opinions: A comparison of Hollander and Moscovici », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, 1982, p.78-88.

BRECKLER, Steven J., WIGGINS, Elisabeth C. « On Defining Attitude and Attitude Theory: Once More with Feeling », dans *Attitude Structure and Function*, Erlbaum Associates Publishers, New-Jersey, 1989, 462 p.

BRENT, E., GRANBERG, D. « Subjective agreement with the presidential candidates of 1976 and 1980 », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 42, 1982, p.393-403.

BRIEN, Robert. *Science cognitive et formation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1994, 212 p.

BUCK, R. « Prime theory: An integrated view of motivation and emotion », dans *Psychological Review*, vol. 92, 1985, p.389-413.

BUJOLD, Nérée. *La formation dans le domaine affectif*, Québec, Université Laval, 1982, 121 p.

BUREAU DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, *Programme de formation des tuteurs, Identification de la formation de tuteur lors de l'apprentissage par problèmes*, dans Séminaire sur l'apprentissage par problème, du 25 au 28 mai 1993, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 395 p.

BURNSTEIN, E., VINOKUR, A. « What a person thinks upon learning he has chosen differently from others: Nice

- evidence for the persuasive-arguments explanation of choice shifts », dans *Journal of Experimental Social Psychology*, vol.11, 1975, p.412-426.
- BURNSTEIN, E., VINOKUR, A. « Persuasive argumentation and social comparison as determinants of attitude polarization », dans *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 13, 1977, p.315-332.
- CAINE, R. N., CAINE, G. « Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching » dans *Educational Leadership*, octobre 1990, p.66-70.
- CARBO, Claude. *À quelles compétences devrait-on préparer ceux et celles qui se dirigent vers les études universitaires?*, Actes du 10e colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 1990, 10 p.
- CHAIKEN, S. « Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, no 39, 1980, p.752-766.
- CHAIKEN, S. « The heuristic model of persuasion », dans M.P. Zanna, J.M. Olson et C.P. Herman (Eds), *Social influence: the Ontario symposium*, vol. 5, Hillsdale, NJ., 1987, p.3-39.
- CHAMBERLAND G., LAVOIE L., MARQUIS D. *20 formules pédagogiques*, Québec, PUQ, 1995, 176 p.
- CHAMBERLAND, Martine, CHARLIN, Bernard. « Les scéances d'apprentissage au raisonnement clinique », dans *Séminaire sur l'apprentissage par problème*, du 25 au 28 mai 1993, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 1993, 395 p.
- CHICH,J.P., JACQUET, M., MÉRIAUX, N., VERNEYRE, M. *Pratique pédagogique de la gestion mentale*, Paris, Éd. Retz, 1991, 175 p.

CIALDINI, R.B., LEVY, A., HERMAN, C.P., EVENBECK, S.
« Attitudinal politics: The strategy of moderation », dans
Journal of Personality and Social Psychology, vol. 25, 1973,
p.100-108.

CIALDINI, R.B. LEVY, A., HERMAN, C.P., KOZLOWSKI, L.T.,
PETTY, R.E. « Elastic shifts of opinion: Determinants
of direction and durability », dans *Journal of Personality and
Social Psychology*, vol. 34, 1976, p.663-672.

COLLÈGE DE RIMOUSKI, *Les Orientations et les priorités 1995-
1998*, Direction Générale, 1995, 16 p.

COLLÈGE MONTMORENCY, « Qui sont nos étudiants? »,
dans *Le Montmorency*, 1991, p.5-7.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial: des
priorités pour un renouveau de la formation*, Québec,
Gouvernement du Québec, 1992, 413 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « Développer
une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative
essentielle », dans *Bulletin d'information*, février-mars 1991,
vol. 12 , no 9, p.1-4.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *En formation
professionnelle: l'heure d'un développement intégré*, Avis au
ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement
supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec,
1992, 131 p.

CONSEIL SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de
réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue
étudiants*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEURE DE L'ÉDUCATION, « Les conditions de
réussite au collégial », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 2,
décembre 1995, p.16-18.

- CORNO, L., SNOW, R.E. « Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners », dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e ed., New-York, MacMillan, 1986, p.605-629.
- COSSETTE, François. *Les résultats d'apprentissage requis au développement et au maintien des principales compétences sociales*, Thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, août 1990, 150 p.
- COSTA, A. L., DISHON, D., O'LEARY W. « Collaborative Strategies », dans *Developing Minds*, A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, 343 p.
- COSTA, A. L., HANSON, R., SILVER, H. F., STRONG, R. W. « Generative Strategies », dans *Developing Minds*, A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, 343 p.
- COSTA, A. L., HANSON, R., SILVER, H. F., STRONG, R. W. « Mediative Strategies », dans *Developing Minds*, A. L. Costa Ed., Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, 343 p.
- CÔTÉ, ABRAVANEL, JACQUES, BÉLANGER. *Individu, groupe et organisation*, Gaétan Morin Éditeur, Chicoutimi, 1986.
- CÔTE, Rénaud. « Mission du collègue ou rôle de suppléance? - III- L'étudiant au pluriel », dans *Les Actes du colloque*, Tome II, Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, Fédération des cégeps, 1988, p.134-135.
- CÔTÉ, Richard L. « Psychologie de l'apprentissage et enseignement », *Une approche modulaire d'autoformation*, Chicoutimi, Gaétan Morin Éditeur, 1988, 287 p.

CROIZIER, Monique. *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF éditeur, 1993, 144 p.

D'APOLLONIA, Sylvia, GLASHAN, Alexandra. *Cooperative Learning in a Science Class*, Rapport de recherche, PAREA, Gouvernement du Québec, 1992, 122 p.

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

D'HAINAULT, Louis. « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », dans *Pédagogie collégiale* février 1990, vol. 3, no 3, 1990, p.33-43.

DAVITZ, Joel R. *The Language of Emotions, Personality and Psychopathology*, Academic Press, New-York, 1969, 197 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Le Centurion, 1987, 181 p.

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

Des Collèges pour le Québec du XXIe siècle, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 1993, 39 p.

DES MARCHAIS, Jacques E. *Involvement of Teachers as Problem-Based Learning Tutors in the New Sherbrooke Programme*, Annals of Community-Oriented Education, 1990, vol.3, part 1, p.35-54.

DES MARCHAIS, Jacques E., CHAPUT, Monique. « Formation basée sur l'acquisition de compétences pour aider des enseignants en médecine à devenir tuteurs de groupes d'apprentissage », dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*,

Actes du 2e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Éditions du CRP, tome 3, p.1117-1122, 1990.

DES MARCHAIS, Jacques E., DUMAIS, Bertrand. *Issues in implementing a Problem-based Learning Curriculum at the University of Sherbrooke*, Annals of Community-Oriented Education, vol. 3, part 1, 1990, p.9-23.

DES MARCHAIS, Jacques E., DUMAIS, Bertrand. *L'apprentissage par problèmes: un programme centré sur l'étudiant*, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 1993, 395 p.

DES MARCHAIS, Jacques E., DUMAIS, Bertrand.
« L'apprentissage par problèmes: le médium de la réforme pédagogique », dans *Séminaire sur l'apprentissage par problème*, du 25 au 28 mai 1993, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, 395 p.

DEUTSCH, M., GERARD, H.B. « A study of normative and informational social influences upon individual judgment », dans *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 51, 1955, p.629-636.

DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Éditeur, 1992, 163 p.

DIONNE, Diane. *Analyse de la situation de travail*, Notes de cours: Interprétation d'un programme d'études développé selon l'approche centrée sur les compétences, (Performa), Rimouski, Cégep de Rimouski, 1993, 22 p.

Les dossiers prioritaires 1995-1996, Direction des études, Rimouski, Cégep de Rimouski, 10 p.

Élaboration de la partie ministérielle des Programmes d'études techniques, cadre technique, Direction des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Québec, 1995, 14 p.

Élaboration de la partie ministérielle des Programmes d'études techniques, cadre général, Direction des programmes, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Québec, 1995, 15 p.

Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique, cadre technique, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, 54 p.

DUBÉ, L. *Psychologie de l'apprentissage*, 2e éd., PUQ, 1990, 390 p.

DWECK, C.S., LEGGET. « A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality », dans *Psychological Review*, 95, 1988, p.256-273.

EAGLY, A.H., WOOD, W., CHAIKEN, S. « Causal inferences about communicators and their effect on opinion change », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, 1978, p.424-435.

EAGLY, Alice H., CHAIKEN, Shelly. *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Janovitch College Publishers, New York, 1993, 794 p.

FAZIO, R.H. « On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.153-179.

FESTINGER, L. « A theory of social comparison processes », dans *Human Relations*, vol. 7, 1954, p.117-140.

FESTINGER, L. *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL, Row, Peterson, 1957.

FESTINGER, L. *Conflict, decision, and dissonance*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1964b.

- FLAVELL, J.H. « First discussant's comments: What is memory development the development of? », dans *Human development*, 14, 1971, p.272-278.
- FLAVELL, J.H. « Metacognition and Cognitive Monitoring: a New Area of Cognitive-developmental Inquiry », dans *American Psychologist*, 34, 1979, p.906-911.
- FOGEL, Alan. « Emotional development », dans *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., Macmillan and Free Press, New-York, 1982.
- FREEDMAN, J. CARLSMITH, J.M., SEARS, D.O. *Social psychology*, New-Jersey, Prentice Hall, 1974, 526 p.
- FRENCH, J.R.P. « A formal theory of social power », dans *Psychological Review*, vol. 63, 1956, p.181-194.
- FRENCH, J.R.P., RAVEN, B. « The bases of social power », dans D. Cartwright (Ed), *Studies in social power*, Ann Arbor, University of Michigan, 1959, p.150-167.
- GAGNÉ, R. *The conditions of learning*, New-York, Holt, Rhinehart et Winston, 1965.
- GAGNÉ, Robert. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, traduction et adaptation de *Essentials for learning of instruction*, Montréal, Éditions HRW, 1976.
- GAGNON, Claude *et al.* *Résultats plus: instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage*, Collège de la région de l'Amiante, 1993, 121 p.
- GAUTHIER, Benoît. *Recherche Sociale*, 2e éd., Québec, P.U.Q., 1992, 584 p.
- GICK, M.L., HOLYOAK, K.J. « Schéma induction and analogical transfer », dans *Cognitive Psychology*, 15, 1983, p.1-38.

-
- GILLET, P. *Construire la formation*, Paris, Éd. ESF, 1992, 157 p.
- GLEICHER, F., WEARY, G. « The effect of depression on the quantity and quality of social inferences », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, 1991, p.105-114.
- GOULET, Jean-Pierre. « Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences... », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 3, 1995, 4 p.
- Grand Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, 1991, 862 p.
- GREENWALD, A.G. « Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.429-440.
- GRISE, S., TROTTIER, D. *Affectivité et profession: le véritable défi, l'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1995, 93 p.
- GRISE, S., TROTTIER, D. *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*, Rapport d'étape PAREA, 1995, 55 p.
- GRISE, S., TROTTIER, D. *Les émotions: au coeur de l'action professionnelle*, Rimouski, Presses Pédagogiques de l'Est, 1995, 33 p.
- GUY, Hermann. *L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel*, Victoriaville, Cégep de Victoriaville, 1992, 243 p.
- HASS, R.G. « Persuasion or moderation? Two experiments on anticipatory belief change », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, 1975, p.1155-1162.

- HASS, R.G., MANN, R.W. « Anticipatory belief change: Persuasion or impression management? », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, 1976, p.105-111.
- HEON, Lucie, TURCOTTE, Claire. *Profils des populations étudiantes des collèges et des universités*, Rapport des entrevues, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, pagination multiple, 1991.
- HEREK, G.M. « The instrumentality of attitudes: Toward a neofunctional theory », dans *Journal of Social Issues*, vol. 42, no 2, 1986, p.99-114.
- HIGGINS, E.T. et McCANN, C.D. « Social encoding and subsequent attitudes, impressions, and memory: "Context-driven" and motivational aspects of processing », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, 1984, p.26-39.
- HOFFMAN, M.L. « Developmental Synthesis of Affect and Cognition and its Implications for Altruistic Motivation », *Developmental Psychology*, 11, p.607-622.
- HOVLAND, C.I., JANIS, I. L., KELLEY, H.H.
Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change, New-Haven, CT, Yale University Press, 1953.
- HOWE, R. *Les croyances en évaluation des apprentissages: Peut-on y faire quelque chose?*, dans Actes du 14e Colloque de l'AQPC, Montréal, AQPC, 1994.
- HUOT, R. *La pratique de recherche en sciences humaines, Méthodes, outils, techniques*, Gaétan Morin Éditeur, Boucherville, 1992, 258 p.
- INCHAUSPÉ, P. *L'avenir du Cégep*, Montréal, Liber, 1992, 208 p.
- INSKO, C.A. *Theories of attitude change*, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1967.

ISEN, Alice M., DAUBMAN, Kimberly A., GORGOGLIONE, Joyce M. « The Influence of Positive Affect on Cognitive Organisation: Implications for Education », dans *Aptitude, Learning and Instruction*, vol. 3, Conative and Affective Process Analyses, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1983, 370 p.

ISENBERG, D.J. « Levels of analysis of pluralistic ignorance phenomena: The case of receptiveness to interpersonal feedback », dans *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 10, 1980, p.457-467.

JAMIESON, D.W., ZANNA, M.P. « Need for structure in attitude formation and expression », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.383-406.

JONES, BEAU FLY *et al.* *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, VA, Association from Supervision and Curriculum Development, 1987.

JONES, E.E., DAVIS, K.E. « From acts to dispositions: the attribution process in person perception », dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, San Diego, CA, Academic Press, 1965, p.219-266.

JONES, E.E., MCGILLIS, D. « Correspondent inferences and the attribution cube: A comparative reappraisal », dans J.H. Harvey, W.J. Ickes, et R.F. Kidd (Eds), *New directions in attribution research*, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1976, p.389-420.

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

KATZ, D. « The functional approach to the study of attitudes », dans *Public Opinion Quarterly*, vol. 24, 1960, p.163-204.

- KELLEY, H.H. « Two functions of reference groups », dans G.E. Swanson, T.M. Newcomb et E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology*, 2^{éd}, New York, Holt, 1952, p. 410-414.
- KELLEY, H.H. « Attribution theory in social psychology », dans D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 15, Lincoln, University of Nebraska Press, 1967, p.192-238.
- KELLEY, H.H. *Attribution in social interaction*, dans E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelly, R.E., Nisbett, S. Valins, et B. Weiner (Eds), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*, Morristown, NJ, General Learning Press, 1972a, p.1-26.
- KELMAN, H.C. « Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change », dans *Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, 1958, p.51-60.
- KELMAN, H.C. « Processes of opinion change », dans *Public Opinion Quarterly*, vol. 25, 1961, p.57-78.
- KELMAN, H.C. « Further thoughts on the processes of compliance, identification, and internalization », dans J.T. Tedeschi (Ed), *Perspectives on social power*, Chicago, Aldine, 1974b, p.125-171.
- KIHLSTROM, J.F. « The cognitive unconscious », dans *Science*, vol. 237, 1987, p.1445-1452.
- KINDER, D.R. « Political person perception: The asymmetrical influence of sentiment and choice on perceptions of presidential candidates », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, 1978, p.859-871.
- KIROUAC, G. « Les émotions », dans R.J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec): Études vivantes, 1993, p.41-82.
-

-
- KOHLER, W. *Gestalt psychology*, New York, Liveright, 1929.
- KROSNICK, J.A. « Americans' perceptions of presidential candidates: A test of the projection hypothesis », dans *Journal of Social Issues*, vol. 46 no 2, 1990a, p.159-182.
- LAFORTUNE, L., SAINT-PIERRE, L. « Les aspects métacognitifs de l'apprentissage », dans *Congrès Collèges Célébrations*, 1992.
- LAFORTUNE, Louise. *Dimension affective en mathématiques*, Montréal, Modulo Éditeur, 1990, 170 p.
- LAFORTUNE, Louise, SAINT-PIERRE, Lise. *La pensée et les émotions en mathématiques: métacognition et affectivité*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, 550 p.
- LAMOUREUX, Andrée. *Une démarche scientifique en sciences humaines*, Québec, Éd. Études vivantes, 1992, 638 p.
- LANGÉVIN, Louise. *Comment aider les étudiants à se sentir compétents aux évaluations et aux examens?*, Actes du 10e colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 1990, 23 p.
- LANGÉVIN, Louise. *Learning to learn*, Saint-Jérôme, Service de la recherche et du développement pédagogiques du Cégep de Saint-Jérôme, 1991, 166 p.
- LANGÉVIN, Louise. « Stratégies d'apprentissage: où en est la recherche? », dans *Vie pédagogique* 77, Québec, ministère de l'Éducation, mars 1992, p.39-43.
- LANGLOIS, Françoise. *Compétence et intégration des apprentissages*, Actes du 10e colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 1990, 9 p.

LANGLOIS, Simon *et al.* *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 650 p.

LAPERRIERE, Anne. « Le rôle de l'analyse dynamique dans l'interprétation de données qualitatives », dans *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR, Edités par J.M. Van der Maren, U. de Montréal, 1986, p.93-98.

LAVALLÉE, Micheline. « La formation fondamentale au primaire et au secondaire », dans *Vie Pédagogique*, Québec, ministère de l'Éducation, janvier-février 1992, p.40- 42.

LAY, C.H., BURRON, B.F., JACKSON, D.N. « Base rates and informational value in impression formation », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 28, 1973, p.390-395.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Larousse, 1993, 1500 p.

LEITHWOOD, K.A. *Planned Educational Change, A Manual of Curriculum Review, Development, and Implementation (CRDI) Concepts and Procedure*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1986, 112 p.

LESSARD, Louise M. *Développer des attitudes... développer des indices de compétence*, Actes du 10e colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale Québec, 1990, 8 p.

MAASS, A., CLARK, R.D. « Hidden impact of minorities: Fifteen years of minority influence research », dans *Psychological Bulletin*, vol. 95, 1984, p.428-450.

MAASS, A., CLARK, R.D., HABERKORN, G. « The effects of differential ascribed category membership and norms

on minority influence », dans *European Journal of Social Psychology*, vol. 12, 1982, p.89-104.

MACKIE, D.M., WORTH, L.T. « Cognitive deficits and the mediation of positive affect, in persuasion » dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, 1989, p.27-40.

MACKIE, D.M., WORTH, L.T. « Feeling good, but not thinking straight: The impact of positive mood on persuasion », dans J. Forgas (Ed), *Emotion and social judgments*, Oxford, England, Pergamon Press, 1991, p.201-219.

MARTIN, Barbara L., BRIGGS, Leslie. *The Affective and Cognitive Domains: Integration for Instruction and Research*, New-Jersey, Educational Technology Publications, 1986, 480 p.

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

MAYER, R.E. « Elaboration Techniques that Increase the Meaningfulness of Technical Test: An Experiential Test of the Learning Strategy Hypothesis », McCombs, Barbara, dans *Education Psychologist*, 1984, p.199-218.

MAYER, R.E. « Learnable Aspects of Problem Solving: Some Examples », dans Dale E. Berger, Kathy Pezdek et William P. Banks (Eds), *Applications of Cognitive Psychology: Problem Solving, Education and Computing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

MAYER, Richard E. « Models for Understanding », dans *Review of Educational Research*, vol. 59, no 1, 1989, p.43-64.

McGUIRE, W. J. « Personality and attitude change: An information-processing theory », dans A.G. Greenwald, T.C., Brock, et T.M. Ostrom (Eds), *Psychological foundations of attitudes*, San Diego, Academic Press, 1968a, p.171-196.

- McGUIRE, W. J. « Personality and susceptibility to social influence », dans E.F. Borgatta et W.W. Lambert (Eds), *Handbook of personality theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1968b, p.1130-1187.
- McGUIRE, W.J. « The nature of attitudes and attitude change », dans G. Lindzey et E. Aronson (Eds), *Handbook of social psychology*, 2 ed., vol. 3, Addison-Wesley, 1969, p.136-314.
- McGUIRE, W.J. « Attitude change: The information-processing paradigm », dans C.G. McClintock (Ed), *Experimental social psychology*, New-York, Holt, Rinehart et Winston, 1972, p.108-141.
- MCKEACHIE, W.J. *et al. 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, 1986 et 1987.
- MEIRIEU, Philippe. *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Éd. ESF, Paris, 1991, 187 p.
- MERSCH-VAN TURENHOUDT, Sylvie. *Gérer une pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck Université, 1989, 210 p.
- MÉTHOT, Jean-Claude. *Ce qu'un universitaire attend de la relève en termes de compétence*, Actes du 10e colloque, Association québécoise de pédagogie collégiale, Québec, 1990, 20 p.
- MEYER, EARL C. *Strategies for Developing the Affective Work Competencies of Marketing Education Students*, Education Resources Information Center, 1988, 18 p.
- MILLER, J. *A Prediction: Emotions will be the New Frontier in Learning*, ISETA Conference, 1990.

Répertoire des éléments de connaissance par unités modulaires,
Services sociaux, ministère de l'Éducation du Québec,
1982, 651 p.

MOFFET, Jean-Denis. *Développer la conscience d'écrire*, Cégep de
Rimouski, 1992, 255 p.

MORIN, Bernard. « Les programmes d'études et la formation
fondamentale », dans *Lignes pédagogiques*, vol. 2, no 3,
Rimouski, Cégep de Rimouski, février 1989, p.12-17.

MORRISSETTE, Dominique, GINGRAS, Maurice.
Enseigner les attitudes? Planifier, intervenir, évaluer,
Québec-Bruxelles: De Boeck-Wemael/PUL, 1989, 193 p.

MOSCOVICI, S. *Social influence and social change*,
London, Academic Press, 1976 .

MOSCOVICI, S., LAGE, E. « Studies in social influence:III.
Majority versus minority influence in a group »,
dans *European Journal of Social Psychology*, vol. 6,
1976, p.149-174.

MOSCOVICI, S., NÉVE, P. « Studies in social influence: II.
Instrumental and symbolic influence », dans *European Journal
of Social Psychology*, vol. 3, 1973, p.461-471.

MOSCOVICI, S., PERSONNAZ, B. « Studies in social influence: V.
Minority influence and conversion behavior in a perceptual
task », dans *Journal of Experimental Social Psychology*,
vol. 16, 1980, p.270-282.

MUGNY, G. *The power of minorities*, London, Academic
Press, 1982.

NADEAU, J.G. « Problématiser pour comprendre et agir », 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, 1986, p.99-119.

NEMETH, C.J., WACHTLER, J. « Creating the perceptions of consistency and confidence: A necessary condition for minority influence », dans *Sociometry*, vol. 37, 1974, p.529-540.

NEMETH, C.J., WACHTLER, J. « Creative problem solving as a result of majority vs. minority influence », dans *European Journal of Social Psychology*, vol. 13, 1983, p.45-55.

NEMETH, C.J., SWEDLUND, M., KANKI, B. « Patterning of the minority's responses and their influence on the majority », dans *European Journal of Social Psychology*, vol. 4, 1974, p.53-64.

NISBETT, R.E., WILSON, T.D. « Telling more than we can know: Verbal report on mental processes », dans *Psychological Review*, vol. 84, 1977, p.231-259.

NORMAN, Geoff. « The Psychology of Clinical Reasoning : Implication for Assesment », Cambridge Conference IV, 1989 dans *Séminaire sur l'apprentissage par problème*, du 25 au 28 mai 1993, Faculté de médecine, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 395 p.

NORMAN, Geoffrey R., SCHMIDT, Henk G. « The Psychological Basis of Problem-based Learning: A Review of the Evidence », *Academic Medecine*, vol. 67, n. 9, September 1992, p.557-565.

OTTATI, V., FISHBEIN, M., MIDDLESTADT, S.E.
« Determinants of voters' beliefs about the candidates' stands on issues: The role of evaluative bias heuristics and the candidates' espessed message », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 55, 1988, p.517-529.

-
- OUELLET, André. *Processus de recherche, une approche systémique*, Presses de l'Université du Québec, 1981, 268 p.
- PARIS, S.G., WINOGRAD, P. « How metacognition can promote academi learning and instruction », in *Dimensions of thinking and Cognitive Instruction*, Beau Fly Jones ed., NCREL, Lea, Hillsdale, New Jersey, 1990, p.15-51.
- PERKINS, D.N., SALOMON, G. « Teaching for transfer », dans *Educational Leadership*, 46 (1), 1988, p.22-32.
- PERRENOUD, Philippe. « Des savoirs aux compétences: Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 2, décembre 1995, p.6-10.
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*, Dubuque, IA, Brown, 1981a .
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*, New-York, Springer-Verlag, 1986a .
- PETTY, R.E., CACIOPPO, J.T. « The elaboration likelihood model of persuasion », dans L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 19, San Diego, Academic Press, 1986b, p.123-205.
- PETTY, Richard E., CACIOPPO, John T. *Communication and Persuasion, Central and Peripheral Routes to Attitude Change*, Springer-Verlag, New-York, 1986, 264 p.
- PIAGET, J. « Fondements scientifiques pour l'éducation de demain », dans *Éducation et développement*, no 82, 1973, p.6-22.
- PINARD, Hélène. *Mutations des rôles techniques et formation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 124 p.

- PINARD, Hélène. *Valeurs et représentations des jeunes et des populations étudiantes*, Rapport d'une brève revue de littérature, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 1994, 78 p.
- PINTRICH, P.R., B. SCHRAUBEN. « Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks », dans D.H. Schunk, et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, 1992, p.149-183.
- PRUITT, D.G. « Choice shifts in group discussion: An introductory review », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 20, 1971a, p.339-360.
- RACINE, Serge. *Intégrer l'évaluation de l'apprentissage à son enseignement en 9 étapes*, dans Actes du 14e colloque de l'AQPC, Montréal, AQPC, 1994.
- RAVEN, B.H. « Social influence and power », dans I.D. Steiner et M. Fishbein (Eds), *Current studies in social psychology*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1965, p.371-382.
- REVERT, André. 12ième congrès pédagogique de l'Abitibi-Témiscamingue, 2-3nov. 1984, dans *Perfectionnement en évaluation pédagogique, le domaine affectif*, Gouvernement du Québec, Direction générale des régions, décembre 1985.
- RIGNEY, Joseph. W. « Cognitive Learning Strategies and Dualities in Information Processing », dans R. Snow, P.A. Federico, W.E. Montague (Ed.) *Aptitude, Learning and Instruction : Cognitive Processes Analyses of Aptitude*, vol. 1, L. Erlbaum Ass. Hillsdale, New Jersey, 1980, p.315-343.
- ROBIDAS, G. *Psychologie de l'apprentissage: un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*. Éd. Behaviora, 1989, 218 p.

-
- ROBINSON, P.J., SHAVER, P.R. *Measures of social psychological attitudes Survey Research Center, Institute for Social Research, 1973, 750 p.*
- ROMANO, Guy. *Développer la complexité attributionnelle*, Québec, Collège François-Xavier Garneau, 1991, 86 p.
- ROMANO, Guy. *Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Collège François-Xavier-Garneau, Québec, 1993, 109 p.
- ROMANO, Guy. *Développement des habiletés de pensée*, Québec, Collège François-Xavier-Garneau, 1993, 109 p.
- ROSS, L., BIERBRAUER, G., HOFFMAN, S. « The role of attribution processes in conformity and dissent: Revisiting the Asch situation », dans *American Psychologist*, vol. 31, 1976, p.148-157.
- ROUSSEAU, Gilbert. *Étude sur les besoins de perfectionnement des techniciennes et des techniciens en Éducation spécialisée*, Québec, Gouvernement du Québec, 1992, 160 p.
- ROY, D. *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Cégep de Rimouski, 1991, 158 p.
- SAINT-AMOUR, G., DESGROSEILLERS, F., RICHARD, M. *Engagement professionnel*, Décarie Éd., Collège de Bois de Boulogne, 1987, 265 p.
- SAINT-ARNAUD, Yves. *La personne humaine*, Montréal, Éd. de l'homme, 1974, 199 p.
- SAINT-ONGE, Michel. « Apprendre c'est penser », dans *Vie pédagogique* 77, mars 1992, Québec, ministère de l'Éducation, 1992, p.16-21.

-
- SAINT-ONGE, Michel. « Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils? », dans *Pédagogie collégiale*, no 2, décembre 1989, p.11.
- SAINT-ONGE, Michel. « Les objectifs pédagogiques: pour ou contre? (suite) Les pistes de développement », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 3, mars 1993, p.10 à 16.
- SAINT-PIERRE, Lise. « L'étude et les stratégies d'apprentissage », dans *Pédagogie collégiale*, décembre 1991, vol. 5, no 2, p.15 à 21.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Les modèles de changement planifié en éducation*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1993, 247 p.
- SCHOENFELD, Alan H. « What's all the fuss about metacognition? », dans Schoenfeld A.H. (Ed.) *Cognitive science and mathematics education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum Associates, 1987.
- SCHROEDER, H.E. « The risky shift as a general choice shift », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 27, 1973, p.297-300.
- SCHUNK, D.H. « Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning », dans B. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, New-York, Springer-Verlag, 1989a, p.83-110.
- SCHWARZ, N. « Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states », dans E.T. Higgins et R.M. Sorrentino (Eds), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, vol.2, New York, Guilford Press, 1990, p.527-561.
- SCHWARZ, N., BLESS, H., BOHNER, G. « Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications », dans M.P. Zanna (Ed), *Advances in*
-

experimental social psychology, vol. 24, San Diego, CA, Academic Press, 1991, p.161-199.

Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique:cadre général, Service de développement des programmes, Québec, Gouvernement du Québec, 1990, 22 p.

SHALLER, M., CIALDINI, R.B. « Happiness, sadness, and helping: A motivational integration », dans E.T. Higgins et R.M. Sorrentino (Eds), *Handbook of motivation and cognition*, vol. 2, New-York, Guilford Press, 1990, p.265-296.

SHAPIRO, S.B. « An Empirical Analysis of Operating Values in Humanistic Education », in *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 25, no 1, winter 1985, p.94-108.

SHAPIRO, S.B. « Confluent Education: Paradigm Lost? », in *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 23, no 2, spring 1983, p.85-96.

SHAVITT, S. « Operationalizing functional theories of attitude », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.311-338.

SHAVITT, S. « The role of attitude objects in attitude functions », dans *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 26, 1990, p.124-148.

SHERIF, M. « A study of some social factors in perception », dans *Archives of Psychology*, vol. 27, 1935, p.1-60.

SHERIF, M., HOVLAND, C.I. *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, New Haven, CT, Yale University Press, 1961.

SHERIF, M., et SHERIF, C.W. « Attitude as the individual's own categories: The social judgment-involvement approach to attitude and attitude change », dans C.W. Sherif et

- M. Sherif (Eds), *Attitude ego-involvement and change*, New-York, Wiley, 1967, p.105-139.
- SHUELL, Thomas J. « Teaching and learning as problem solving », Paper presented in J. Brophy (Chair), *Metaphors of classroom Research*, AREA, New Orleans, 1988.
- SIMARD, Nicole. « La formation fondamentale en action: de l'intention à la réalisation », dans *La formation fondamentale, Tête bien faite ou tête bien pleine?*, Montréal, Éd. Logiques, 1990, 398 p.
- SMITH, M.B., BRUNER, J.S., WHITE, R.W. *Opinions and personality*, New York, Wiley, 1956.
- SNOW, Richard E., FARR, Marshall J. *Aptitude, Learning and Instruction vol. 3: Conative and Affective Process Analyses*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 1987, 370 p.
- SNYDER, M., DeBONO, K.G. « Understanding the functions of attitudes: Lessons for personality and social behavior », dans A.R. Pratkanis, S.J. Breckler, et A.G. Greenwald (Eds), *Attitude structure and function*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1989, p.339-359.
- SORRENTINO, R. M., HIGGINS, E.T. (Eds), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, New York, Guilford Press, 1986.
- SZPAKOWSKA, Janina-Klara *et al. Thésaurus Jeunes gens, Essai de systématisation des connaissances spécifiques à la classe d'âge 13-25 ans*, Montréal, Université de Montréal, 1988, 679 p.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, 474 p.

-
- TOMKINS, S. « The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, 1981, p.306-329.
- TREMBLAY, Gilles. « À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation », dans *Bulletin d'information*, vol. 6, no 9, avril 1990, p.1-31.
- TRUDEL, R., ANTONIUS, R. *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1991, 545 p.
- TUCKER, D.M. « Lateral brain function, emotion, and conceptualization », dans *Psychological Bulletin*, vol. 89, 1981, p.19-46.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. « 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, 1986, p.45-57.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*, Montréal, UQAM, 1987, 101 p.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, 506 p.
- VAN STAPPEN, Yolande. *L'enseignement par la méthode des cas*, Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière, 1989, 113 p.
- VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, ERPI, Saint-Laurent, Québec, 1994, 221 p.

- VINOKUR, A., BURNSTEIN, E. « Effects of partially shared persuasive arguments on group-induced shifts: A group-problem-solving approach », dans *Journal of Personality*, vol. 29, 1974, p.305-315.
- VINOKUR, A., BURNSTEIN, E. « Depolarization of attitudes in groups », dans *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, 1978a, p.872-885.
- WANG, M., HAERTEL, G., WALBERG, H. « Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? », dans *Vie pédagogique* 90, septembre-octobre 1994, p.45 à 49.
- WEINSTEIN, C., R. MAYER. « The teaching of learning strategies », dans M.C. Wittrock (Eds), *Third Handbook of Research on teaching*, New York, Macmillan, 1986, p.315-327.
- WEINSTEIN, Claire E., MAYER, Richard E. « The Teaching of Learning Strategies », *Handbook of Research on Teaching*, M. C. Wittrock Edit., Third Edition, MacMillan Publ., New York, 1986, 1037 p.
- WILDER, D.A. « Perception of groups, size of opposition, and social influence », dans *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 13, 1977, p.253-268.
- WILDER, D.A. « Perceiving persons as a group: Effects on attributions of causality and beliefs », dans *Social Psychology*, vol. 41, 1978, p.13-23.
- WORTH, L.T., MACKIE, D.M. « Cognitive mediation of positive affect in persuasion », dans *Social Cognition*, vol. 5, 1987, p.76-94.
- ZIMMERMAN, B.J. « Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective », dans *Educational Psychology Review*, vol. 2 n. 2, p.173-201.

Imprimé en septembre 1999

**Texte imprimé à l'imprimerie
du Cégep de Rimouski**

**Couverture et assemblage par
Impressions des Associés**