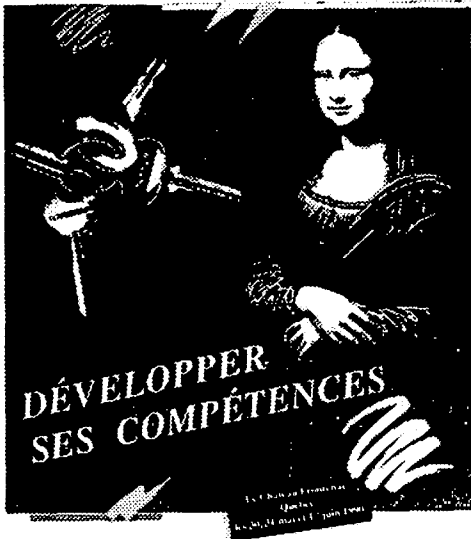


COLLOQUE 10^e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



*Actes du 10^e colloque annuel
de l'Association québécoise de pédagogie
collégiale*

*Le Château Frontenac
Québec*

30, 31 mai et 1^{er} juin 1990

**Développer des attitudes...
développer des indices de compétence**

par

**Louise-M. LESSARD,
professeure au Collège de Valleyfield**

Atelier 5.4

Développer des attitudes... développer des indices de compétence

L'atelier a pour but de proposer aux participants et participantes une piste de travail pour la planification du développement des attitudes souhaitées à l'intérieur d'un programme de formation. La démarche s'inspire des travaux de Lessard (1984a, b), de Morissette (1984) et de Morissette et Gingras (1989), pour qui, la formation des attitudes en classe n'est pas le fruit du hasard mais le résultat d'une planification formelle; car comment intervenir sans connaître le point d'arrivée.

Le cheminement proposé est le suivant : la première partie explore les liens qu'entretiennent les concepts attitude et compétence. En second lieu, il s'agit d'enchâsser l'attitude dans un cadre théorique qui explique la nature de l'attitude, les principes à la base du changement d'une attitude. La troisième partie présente une démarche fonctionnelle de planification du changement des attitudes en classe; deux modèles sont utilisés où l'un permet de préciser les attentes et l'autre permet de les qualifier pour mieux intervenir. La quatrième partie pose brièvement la question s'il est légitime d'intervenir?

La présentation se limite actuellement à la clarification des attentes; les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les instruments de mesure ne font pas partie de la présentation. Lors de la tenue de l'atelier, des exemples, puisés dans le quotidien, sont apportés pour illustrer le texte.

Attitude et compétence : concepts reliés?

Les rapports qu'entretiennent entre eux les concepts attitude et compétence sont au coeur de l'activité pédagogique : en contribuant au développement d'attitudes chez ses élèves, l'enseignant participe du même coup à l'élaboration de leur compétence.

Après une recension des différentes définitions du concept de compétence, Barbès (1990) souligne que celle-ci

"...apparaît comme une résultante : celle du développement de nombreux savoirs, faire et être conduisant à l'exercice actuel, adéquat d'une fonction. On peut alors se demander si c'est la compétence que l'on développe ou ses composantes? Peut-être les deux!" (p.20).

Pour sa part, Chéné-Williams (1980) a inspiré le titre de la présentation en soulignant que la compétence, en plus de regrouper des comportements désirables, comporte aussi " un éventail d'habiletés, d'attitudes ou de rôles qui se présentent comme des indices de compétence." (p.29).

Ainsi, s'affairer à développer des attitudes contribue, du moins partiellement, à ajouter à la qualité d'une formation en s'intéressant à l'une des composantes de la compétence.

La prochaine partie définit succinctement le concept d'attitude à partir d'un cadre théorique qui offre des explications et des pistes d'interventions.

Les attitudes

Avant de préciser la nature des attitudes, il est souhaitable d'examiner les prémisses sur lesquelles se fonde la démarche : 1) la personne humaine est dotée d'une grande capacité d'apprentissage - capacité désigne ici une disposition acquise ou développée-; elle peut donc acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes,..2) l'attitude est un catalyseur puissant dans l'apprentissage puisqu'elle est au centre de la disposition à apprendre; l'attitude met en cause le "vouloir" dans certaines situations d'apprentissage, 3) l'attitude est une cause et un effet de l'apprentissage : effet car les attitudes sont acquises grâce aux interactions vécues et aux conditions prévalentes dans l'environnement; cause car les conditions sont susceptibles d'influencer tout apprentissage subséquent, 4) les attitudes se développent de façon graduelle, hiérarchique et cumulative par le biais des interactions avec le milieu.(Morissette et Gingras, 1989).

A. La nature de l'attitude

Le cadre théorique adopté pour définir l'attitude est celui du béhaviorisme paradigmatique qui la définit comme l'ensemble des réponses émotionnelles positives ou négatives (agréables ou désagréables) à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent (Leduc, 1984); ces réponses sont médiatrices de comportements d'approche et d'évitement. L'attitude, qui est une réponse émotionnelle interne, n'est pas observable en soi, mais ses manifestations ou ses traces se distinguent au niveau des comportements observables, lesquels sont en corrélation avec la réponse émotionnelle (Staats *et al.*, 1962).

En tant que stimuli sociaux, une personne, un groupe ethnique, un événement, des idées, des titres, un statut, des vêtements, un rôle peuvent déclencher une attitude positive ou négative (Staats, 1975). Même un mot peut provoquer une partie de la réponse émotionnelle qui serait déclenchée par l'objet qu'il désigne (Staats *et al.*, 1962). Ainsi, une personne, par ses attributs physiques et son comportement, déclenche chez autrui une réponse émotionnelle, laquelle devient médiatrice de comportements d'approche ou d'évitement; plus spécifiquement, une personne âgée à cause de ses attributs physiques peut déclencher chez l'infirmière une réponse émotionnelle négative qui est médiatrice d'un comportement d'évitement comme éviter d'aller dans sa chambre. Alors que le bénéficiaire plus jeune peut, au contraire, déclencher une réponse émotionnelle telle que les infirmières ont tendance à répondre plus rapidement à la cloche d'appel. Ces réponses émotionnelles sont apprises, par conséquent peuvent être changées selon certaines conditions.

B. Les attitudes en tant qu'effet de l'apprentissage.

La théorie du béhaviorisme paradigmatique dit que l'attitude est d'abord apprise par conditionnement classique de premier et second ordre, par conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental et par le processus de généralisation. Le langage, pour sa part, joue un rôle capital dans la formation et le changement des attitudes; l'imitation d'un modèle aussi.

Les personnes associées au fait d'être réchauffé, bercé, touché deviennent des stimuli sociaux capables de déclencher des attitudes positives. De façon cumulative et hiérarchique, les stimuli associés à ces personnes, événements peuvent aussi acquérir

le pouvoir de déclencher des attitudes positives ou négatives selon le cas. A cause de la valeur émotionnelle des mots, le discours qu'une personne entretient peut amener des changements d'attitudes autant au niveau individuel qu'interpersonnel. Quant au modèle, l'appariement du comportement de l'observateur à celui du modèle peut avoir une valeur autorenforçante pour l'observateur (Parton et Fouts, 1969).

C. L'attitude en tant que cause de l'apprentissage

Dans le cadre du béhaviorisme paradigmatique, ce ne sont pas les stimuli qui déterminent le comportement mais la réponse émotionnelle à ces stimuli (Leduc, 1984). L'attitude détermine les expériences de vie d'une personne, précise sa façon d'apprendre, de se comporter. Ainsi, les réponses émotionnelles déjà apprises, ou attitudes, permettent d'apprendre d'autres réponses. L'ensemble des valeurs, des attitudes, des intérêts, regroupés sous un système appelé émotionnel-motivationnel, est unique à une personne puisque chacun a appris des réponses émotionnelles différentes à différents stimuli sociaux; chacun a ainsi son propre système de renforçateurs.

Lorsqu'il sera question de stratégies de changement et de formation d'attitudes en classe, la théorie nous offre une piste à savoir qu'il est important de provoquer une réponse émotionnelle positive envers la matière, les personnes en cause, les thèmes abordés, les événements puisque cette réponse est médiatrice de comportements d'approche.

La prochaine partie expose une façon de planifier l'apprentissage des attitudes en classe.

La planification de l'apprentissage des attitudes

Comment exercer une action suivie et concertée si personne ne sait pas clairement quels sont les objectifs poursuivis? Deux modèles servent à clarifier les attentes : le modèle de déduction-induction et la taxonomie de Krathwhol (1970). Leur présentation sera suivie d'un guide pour la planification : il s'agit d'organiser les conditions d'apprentissage de façon à provoquer le développement des attitudes souhaitées.

A. Le modèle de déduction-induction

Le modèle de planification proposée, celui de déduction-induction, permet de préciser les attentes relatives à l'apprentissage en tenant compte de différents niveaux d'abstraction et en articulant différents concepts autour du processus induction-déduction.

Ce modèle élaboré par Deno et Jenkins et adapté par Morissette (1982) délimite un processus de spécification des objectifs allant du plus général au plus spécifique. Les catégories de ce modèle sont basées essentiellement sur le degré de spécificité ou de précision des objectifs. Le premier niveau inclut les objectifs les plus globaux tandis que le quatrième niveau regroupe les objectifs les plus détaillés, les plus spécifiques; entre ces niveaux extrêmes se retrouvent deux catégories.

L'opération de spécification se fait par déduction à partir d'une attente globale; de ces attentes exprimées découlent des objectifs généraux qui servent d'infra-structure

à l'élaboration d'objectifs spécifiques; quant à ces derniers, ils déterminent des attentes absolument précises que l'élève doit réaliser pour démontrer leur atteinte.

Le processus d'induction a pour point de départ les attentes spécifiées au quatrième niveau; si l'élève réussit les tâches prévues à ce niveau c'est qu'il maîtrise en tout ou en partie une attente, un objectif appartenant au troisième niveau; de même en reconnaissant l'acquisition des objectifs du troisième niveau, on peut inférer que l'élève a atteint un objectif plus général du deuxième niveau et ainsi jusqu'à la réalisation au moins partielle des attentes globales.

Au premier niveau, les attentes sont plutôt exprimées en termes de buts, de finalités; c'est le genre d'attentes retrouvées habituellement dans les assises d'un programme. Au point de vue opérationnel, on retrouve des verbes comme développer, éduquer, former, sensibiliser. Il est important à ce niveau de préciser le contenu et aussi la clientèle; ainsi, *développer le respect de soi et des autres chez des élèves de...* constituerait un but.

Le deuxième niveau, c'est celui des capacités visées; c'est précisément à ce niveau que se greffe la taxonomie. Ainsi, le degré d'intériorisation souhaité relativement à l'attitude est précisé : on formule donc une séquence d'objectifs généraux relatifs à l'autonomie ou à la responsabilité ou encore au respect d'autrui. La taxonomie nous permet de respecter alors le cheminement affectif de l'élève en respectant l'ordre d'acquisition des objectifs. Trop souvent, il est exigé d'un élève d'adopter une attitude qui relève de l'engagement sans qu'il en connaisse les prémisses même cognitives. A ce titre, la taxonomie de Krathwhol (1970) est un apport précieux. Au plan opérationnel, les verbes des objectifs sont de l'ordre de recevoir, répondre, valoriser, organiser, caractériser. Il est à noter que ces objectifs ne permettent pas encore d'observation directe ou de mesure. Cette étape de clarification oblige à penser au contenu visé, à la clientèle, à la hiérarchie et au cheminement des élèves.

Au troisième niveau, c'est l'opérationnalisation des objectifs généraux en objectifs plus spécifiques : il s'agit ici de communiquer des objectifs découlant des objectifs généraux. Ainsi, si l'objectif général en est un de réception, l'objectif du troisième niveau devient écoute avec attention. Les verbes choisis ressemblent à persévérer, écouter, se conformer, réfléchir, s'opposer, témoigner. A cette étape-ci, apparaissent les activités d'enseignement. Celles-ci sont choisies en fonction de l'attente précisée. Un exposé, une visite, un film, un débat peuvent constituer des activités qui contribueront à observer le type de comportements souhaités à ce niveau.

Le quatrième niveau de spécification comporte les tâches particulières exigées de l'élève pour mesurer le cheminement affectif : les attentes sont précisées sous forme de comportements indicateurs. Ainsi, la question à se poser peut ressembler à : quels comportements adopte l'élève qui porte attention, qui se conforme, qui réfléchit...? Les objectifs sont absolument spécifiques, sont observables et mesurables; les verbes sont aussi précis que visiter, sourire, se pencher, assister à; ils constituent des indices de l'atteinte des objectifs poursuivis. A ce niveau se greffe les instruments de mesure tels la grille d'observation, l'inventaire d'opinions ou d'intérêts, etc.. Le quatrième niveau renseigne sur les changements survenus et l'efficacité des activités d'apprentissage. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une attitude s'exprime non pas en terme de capacité

mais d'habitude (Bujold, 1980); il n'y a d'intériorisation que si l'élève a l'habitude de manifester le comportement désigné.

B. La taxonomie de Krathwhol : taxonomie du domaine affectif

Krathwhol, collaborateur de Bloom, a développé une taxonomie du domaine affectif dont le but est de préciser la démarche d'un apprenant dans le domaine affectif, étape par étape. Le fil conducteur à la base de cette taxonomie est l'intériorisation. Ce processus d'intégration s'effectue en cinq étapes interdépendantes et continues : depuis la réception, la réponse, la valorisation jusqu'à la l'organisation et la caractérisation. Le processus est aussi hiérarchique, car il représente un ordre d'acquisition des objectifs pédagogiques : l'acquisition de l'étape précédente est un préalable essentiel à la réalisation de l'étape suivante. A chaque étape, les trois composantes de l'attitude à savoir les composantes, cognitive, affective et comportementale (Wittig, 1980; Wrigthsman, 1977) peuvent être prises en considération pour le choix des activités et des instruments de mesure (Lessard, 1984a; Morissette, 1984).

Lorsqu'il est question d'apprentissage de type affectif comme c'est le cas avec les attitudes, la tendance va à élaborer immédiatement des objectifs en terme de valorisation, oubliant que pour se réaliser, la valorisation nécessite l'intégration des deux premières étapes : réception et réponse (St-Cyr, 1983). Avant de faire siennes des attitudes, l'élève doit d'abord recevoir, c'est-à-dire être conscient qu'un phénomène existe; par la suite, il sera en mesure de faire quelque chose à propos de ce phénomène, peut-être par obligation au départ, pour le faire ensuite avec satisfaction.

Par exemple, avant d'épouser les attitudes dans la profession infirmière, l'élève devrait : 1) pouvoir au moins se rendre compte qu'il existe par exemple un problème d'adaptation pour l'enfant hospitalisé et sa famille, 2) répondre pour diminuer l'anxiété chez l'enfant et sa famille. A l'intérieur de chacune de ces deux premières étapes se glissent des nuances telles que répondre par obligation, par consentement, vouloir répondre et enfin éprouver de la satisfaction à répondre. L'étape de valorisation sera atteinte quand le comportement de l'élève sera devenu une habitude de se comporter, quand il sera cristallisé de façon définitive et irréversible.

L'utilisation de la taxonomie de Krathwhol (1970) offre donc un cadre pour classer et hiérarchiser les attentes relatives à l'apprentissage du domaine affectif; en plus de faciliter la définition des objectifs et de respecter le cheminement de l'élève, cette taxonomie peut favoriser l'organisation des activités d'apprentissage et guider les techniques de mesure. Il faut se rappeler que l'intériorisation se fait graduellement, progressivement, qu'une attitude ne peut s'intérioriser que si l'on a permis un cheminement qui respecte un ordre d'acquisition.

La prochaine section présente un guide conçu pour planifier l'intervention pédagogique au niveau des attitudes.

C. Un guide de planification

Morissette et Gingras (1989) ont élaboré un guide qui facilite la planification de l'intervention pédagogique dans le domaine des attitudes. Ce guide propose neuf étapes qui correspondent aux niveaux du modèle de déduction-induction et qui mettent

en relation les différents éléments du système à savoir les caractéristiques de l'élève, celles de l'enseignant, les contenus d'apprentissage et l'environnement scolaire.

La légitimité de l'enseignement des attitudes

Les enseignants et leur système sont généralement timides quand il s'agit d'orienter l'enseignement vers la formation et le changement d'attitudes. Les causes sont nombreuses dont la peur d'être accusé d'endoctrinement, de s'immiscer dans la vie privée, la difficulté à évaluer ce type d'apprentissage et bien d'autres raisons encore (Bloom *et al.*, 1981).

Tout d'abord, d'aucuns croient que le développement du domaine affectif auquel appartient les attitudes relève de la responsabilité des parents, de l'Eglise. Or, l'école, quand elle se donne pour mission de développer le sens de l'appartenance, le sens de la responsabilité (Gouvernement du Québec, 1979) participe aussi à la formation affective des élèves. Qui plus est, un enseignant risque, bien malgré lui, de provoquer des réponses émotionnelles chez ces élèves; autant en prendre conscience et planifier ces provocations.

Invasion de la vie privée? En respectant certaines conditions, il est possible d'amener des changements sans envahir la vie privée. L'une des conditions est d'exprimer ouvertement les attentes et de clarifier comment elles sont mesurées et évaluées.

Au chapitre de la mesure et de l'évaluation, le défi est grand : une attitude prend du temps à se développer et ses conditions de développement sont quelque peu étrangères au domaine cognitif pour lequel l'enseignant a habituellement plus de ressources. Il est important d'évaluer les changements car, en s'abstenant d'évaluer, on risque d'ignorer l'aspect affectif dans notre enseignement.

Pour sa part, Bujold (1982) souligne que pour plusieurs, le fait de communiquer les objectifs aux élèves devient une mesure incitative à les produire de sorte que la mesure porte sur des comportements affectés. En effet, si un élève constate qu'on lui demande de réagir corporellement de telle façon, est-ce qu'il ne réagira pas ainsi seulement parce qu'il sera évalué sur ce comportement? Il se peut que ce soit vrai pour un temps... Les instruments de mesure devront en tenir compte. Mais est-on justifié de cacher les objectifs affectifs et de planifier à l'insu de l'élève des changements? On lui dit pourtant quel geste il doit poser pour l'exécution d'une technique. Ainsi, pour éviter de se faire accuser de fourberie, nous devons examiner les attitudes que nous souhaitons voir se manifester chez nos élèves et surtout informer ceux pour qui nous planifions ces changements.

En plus de répondre à des normes d'éthique, la communication des objectifs aux élèves peut, comme a voulu le démontrer Bujold (1980) augmenter l'atteinte de ces comportements. Dans certains cas le temps nécessaire à l'apprentissage des ces comportements est réduit de façon significative (Mager et McCann : voir Morissette, 1982). Les commentaires d'élèves-infirmières à qui un répertoire d'objectifs affectifs est remis corroborent ce fait (Lessard, 1984a); plusieurs mentionnent l'utilité d'avoir un répertoire des objectifs de savoir-être : ce répertoire constitue une banque d'objectifs, un modèle symbolique. Le concept de modèle symbolique présente un avantage s'il est combiné

avec la persuasion verbale (Kramer, 1972). Ce modèle symbolique prend de la valeur, car il contribue à renforcer les modèles proposés par les cours théoriques, les échanges entre enseignants et élèves et qu'en plus, il peut se traduire en comportements observables.

Somme toute, la planification formelle de l'enseignement et de l'apprentissage des attitudes, en plus d'offrir une transparence souhaitable, favorise l'efficacité : globalement, il s'agit de préciser l'attitude à développer, déterminer les comportements indicateurs qui témoignent le plus fidèlement de l'attitude, choisir la façon d'observer ces comportements et planifier des activités d'enseignement ou d'apprentissage congrues avec le type de comportements attendus. Ainsi, le point d'arrivée étant clair et opérationnel, le choix des moyens est d'autant plus facile si ceux-ci s'arriment aux processus sous-jacents.

Références

- BARBES, P. (1990) Vers une définition du concept de compétence (à paraître).
- BLOOM, B. S., MADAUS, G.F., HASTINGS, J.T. (1981). *Evaluation to improve learning*. McGraw Hill.
- BUJOLD, N. (1980). Les objectifs affectifs : une philosophie, une méthode et une procédure. Synthèse scripto-visuelle. Service de pédagogie universitaire : Université Laval.
- BUJOLD, N. (1982). *La formation dans le domaine affectif*. Document de travail. Service de pédagogie universitaire : P.U.L.
- CHENE-WILLIAMS, A. (1980). La compétence de l'éducateur d'adultes : une clarification des termes. *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 6 (No.2), 29-31.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Ministère de l'éducation du Québec, Editeur officiel du Québec.
- KRAMER, M. (1972). The concept of modeling as a teaching strategy. *Nursing forum*, 11, 48-72.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., MASIA, B.M. (1970). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2 : domaine affectif*. Traduction de Marcel Lavallée. Montréal : HRW.
- LEDUC, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme social ou paradigmatique*. Brossard : Behaviora.
- LESSARD, L.M. (1984a). *Les attentes du domaine affectif dans l'apprentissage des soins infirmiers en milieu clinique pédiatrique*. Valleyfield : Collège de Valleyfield.

- LESSARD, L.M. (1984b). Les objectifs affectifs. Documentation d'accompagnement pour un cours dans le cadre du CPEC, Université de Sherbrooke.
- MORISSETTE, D. (1982). Un modèle pour les objectifs pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 5, 120-128.
- MORISSETTE, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Québec : P.U.L.
- MORISSETTE, D., GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Québec : P.U.L.
- PARTON, D.A., FOUTS, G.T. (1969). Effects of stimulus-response similarity and dissimilarity on children's matching performance. *Journal of experimental child psychology*, 8, 461-468.
- ST-CYR, C. (1983). Etude des caractéristiques spécifiques aux activités d'apprentissage visant la modification des attitudes chez les élèves de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- STAATS, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood : Dorsey Press.
- STAATS, A.W., STAATS, C.K., CRAWFORD, H.L. (1962). First-order conditioning of meaning and the parallel conditioning of a GSR. *The journal of general psychology*, 67, 159-167.
- WITTIG, A.F. (1980). *Introduction à la psychologie*. Série Schaum. Montréal : McGraw Hill.
- WRIGHTSMAN, L.S. (1977). *Social psychology*, 2e ed., Belmont : Wadsworth.